



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN  
ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**COMISION NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS  
INDIGENAS**



**MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICANA**

**Etnoteorías de la infancia y socialización lingüística infantil en una comunidad  
chol de Chiapas:  
Análisis de prácticas comunicativas socializadoras**

**PRESENTA:**

**Bernabé Vázquez Sánchez**

**TESIS**

**PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRO EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICANA**

**DIRECTORA**

**Dra. Lourdes De León Pasquel**

México, D.F

Marzo 2008

## AGRADECIMIENTOS

Son varias las personas e instituciones que hicieron posible este trabajo.

Agradezco infinitamente a la Dra. Lourdes de León Pasquel por haber aceptado ser mi directora para la elaboración de la tesis, su aportación fue de incalculable valor por su calidad humana, su profesionalismo y su entusiasmo en motivarme a ver de manera más crítica los datos para la presente investigación.

Agradezco de igual manera a la Doctora Bárbara Pfeiler, a la Dra. Rebeca Barriga Villanueva y al Maestro Juan Jesús Vázquez Álvarez por haber aceptado ser mis lectores.

Agradezco de igual manera a las familias que colaboraron y de manera especial, a las niñas y niños que me dieron la oportunidad de observar momentos muy valiosos de sus vidas.

De igual manera expreso mis agradecimientos al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), a la Comisión de Desarrollo de los Pueblos Indios (CDI), al Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACyT), a la Dirección de Educación Indígena (DEI) y en especial, a la Maestría en Lingüística Indoamericana por todo el apoyo que me dieron para realizar mis estudios.

Este esfuerzo está dedicado de manera especial a las niñas y niños que colaboraron para esta investigación.

## TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos.....	ii
Contenido.....	iii
Lista de cuadros.....	vi
Lista de gráficas.....	vi
Lista de mapas.....	vii
Lista de fotos.....	vii
Lista de anexos.....	vii
Introducción.....	1
<b>I. CONTEXTO GEOGRÁFICO, SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICO DE LA COMUNIDAD DE ESTUDIO</b>	
1.1. Ubicación geográfica.....	3
1.2. Configuración de la comunidad.....	5
1.2.1. Dimensión política.....	5
1.2.2. Dimensión económica.....	6
1.2.3. Dimensión sociocultural y religiosa.....	8
1.2.4. El matrimonio.....	10
1.2.5. La familia.....	11
1.2.5.1. Los abuelos.....	12
1.2.5.2. Los padres jóvenes.....	13
1.2.5.3. Los niños y su entorno.....	15
1.3. Las autoridades locales.....	17
1.4. Rasgos generales de la lengua.....	19
1.4.1. Inventario fonológico.....	19
1.4.2. Acento.....	20
1.4.3. Orden de los constituyentes.....	21
1.4.4. Alineamiento.....	22
1.4.4.1. Ergatividad mixta.....	22
1.4.4.2. Alineamiento agentivo.....	23

1.4.5. Modales.....	24
1.5. A manera de conclusión.....	26
<b>II. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACION</b>	
2.1. Una mirada a los estudios sobre la socialización de los niños en la región maya.....	28
2.1.1. Antecedentes sobre el estudio de la adquisición y socialización por el lenguaje.....	29
2.2. Algunos modelos de socialización por el lenguaje.....	30
2.3. Introduciendo un nuevo modelo.....	32
2.4. Las emociones como elementos centrales en la socialización de los niños.....	33
2.5. Metodología.....	34
2.6. Descripción de los métodos y técnicas de investigación.....	36
2.7. Familias del estudio.....	37
2.7.1. Descripción de las familias focales del estudio.....	38
2.7.2. Convenciones de transcripción.....	42
<b>III. CONCEPCIONES SOBRE LA INFANCIA Y DESARROLLO DE LOS     NIÑOS EN LA ESPERANZA</b>	
3.1. Nociones y concepciones sobre la infancia: antecedentes sobre su estudio.....	43
3.2. El corazón como eje central de la persona chol en la comunidad.....	45
3.2.1. Corazón vs. Conocimiento.....	48
3.3. La construcción cultural de la infancia en la comunidad.....	49
3.3.1. Nociones locales sobre el embarazo y la primera infancia.....	49
3.3.2. El nacimiento: la “esperanza de vivir”.....	50
3.4. Concepciones locales sobre el crecimiento y desarrollo en la comunidad.....	52
3.5. La construcción de “una persona chol” de la Esperanza.....	58
3.6. Conclusiones.....	62
<b>IV. PRÁCTICAS COMUNICATIVAS A TRAVÉS DEL USO DE LA     ELICITACIÓN</b>	
4.1. Antecedentes etnográficos sobre el estudio de la elicitación.....	65
4.2. La elicitación en las familias del estudio.....	66
4.2.1. La elicitación de padres a hijos.....	68

4.2.2. La elicitación entre pares.....	74
4.2.3. La elicitación de abuelos a nietos.....	77
4.3. Conclusión.....	82
V. PRÁCTICAS COMUNICATIVAS MEDIANTE EL USO DE DIRECTIVOS	
5.1. Antecedentes acerca del estudio de los directivos.....	85
5.2. Los directivos en la vida cotidiana en la comunidad de estudio.....	86
5.3. Los directivos de mayor frecuencia en la Esperanza.....	88
5.4. Los directivos en las familias del estudio.....	91
5.4. 1. Directivos de padres a hijos.....	91
5.4.2. Directivos entre pares.....	93
5.4.3. Directivos de abuelos a nietos.....	95
5.5. Conclusión.....	97
VI. PRÁCTICAS COMUNICATIVAS MEDIANTE EL USO DE LAS AMENAZAS	
6.1. Antecedentes sobre el estudio de las amenazas.....	100
6.2. Funciones de las amenazas en la comunidad de estudio.....	101
6.3. Tipos de amenazas presentes en las tres familias del estudio.....	103
6.3.1. Las amenazas de padres a hijos.....	103
6.3.2. Las amenazas entre pares.....	122
6.3.3. Las amenazas de abuelos a nietos.....	129
6.4. Conclusión.....	137
VII. PRÁCTICAS COMUNICATIVAS MEDIANTE EL USO DEL AVERGONZAMIENTO	
7.1. Funciones del avergonzamiento.....	141
7.2. La vergüenza: el entrecruce entre emoción y cultura.....	142
7.3. Las rutinas de provocación a la vergüenza en las tres familias del estudio.....	145
7.3.1. El avergonzamiento de padres a hijos.....	146
7.3.2. El avergonzamiento entre pares.....	163
7.3.3. El avergonzamiento de abuelos a nietos.....	167
7.4. Conclusión.....	179
VIII. CONCLUSIONES GENERALES.....	182

Abreviaturas.....	186
Bibliografía.....	188
Anexos.....	192

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: <i>Las vocales del chol</i> .....	19
Cuadro 2: <i>Las consonantes del chol</i> .....	20
Cuadro 3: <i>Integrantes de las familias focales del estudio</i> .....	36
Cuadro 4: <i>Integrantes de las familias periféricas del estudio</i> .....	37
Cuadro 5: <i>Números absolutos de elicitaciones por familias</i> .....	64
Cuadro 6: <i>Principales funciones de las elicitaciones</i> .....	83
Cuadro 7: <i>Números absolutos de directivos en las familias del estudio</i> .....	84
Cuadro 8: <i>Directivos positivos con mayor frecuencia en la comunidad de estudio</i> .....	89
Cuadro 9: <i>Directivos negativos más frecuentes en la comunidad chol de la Esperanza</i> .....	90
Cuadro 10: <i>Principales funciones de los directivos en la comunidad de estudio</i> .....	98
Cuadro 11: <i>Números absolutos de amenazas en las familias del estudio</i> .....	99
Cuadro 12: <i>Prohibiciones locales empleadas con mayor frecuencia para las rutinas de amenazas</i> .....	113
Cuadro 13: <i>Tipos de amenazas</i> .....	138
Cuadro 14: <i>Funciones de las amenazas en la comunidad de estudio</i> .....	139
Cuadro 15: <i>Números absolutos de rutinas de avergonzamiento en las familias del estudio</i> .....	140
Cuadro 16: <i>Tipos de rutinas de avergonzamiento</i> .....	181
Cuadro 17: <i>Funciones de las rutinas de avergonzamiento</i> .....	181
Cuadro 18: <i>Números absolutos de prácticas comunicativas en la Esperanza</i> .....	182
Cuadro 19: <i>Porcentaje de frecuencia de las prácticas comunicativas en las tres familias del estudio</i> .....	184

## LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1: <i>Porcentaje de elicitaciones en las familias del estudio</i> .....	64
---	----

Gráfica 2: <i>Porcentaje de directivos por familia del estudio</i> .....	84
Gráfica 3: <i>Porcentaje de amenazas en las familias del estudio</i> .....	99
Gráfica 4: <i>Porcentaje de avergonzamiento en las familias del estudio</i> .....	141
Gráfica 5: <i>Porcentaje de las prácticas comunicativas en las tres familias del estudio</i> .....	182

#### LISTA DE MAPAS

Mapa 1: <i>Municipios de Chiapas con población mayoritariamente chol</i> .....	3
Mapa 2: <i>Tumbalá y sus comunidades</i> .....	4
Mapa 3: <i>Ubicación de la comunidad de estudio</i> .....	4

#### LISTA DE FOTOS

Foto # 1: <i>Aurora (9 años). Entre el juego y la responsabilidad</i> .....	17
Foto # 2: <i>Gloria (8 meses) Explorando su entorno</i> .....	54

#### LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: <i>Criterios para la selección de las personas entrevistadas</i> .....	192
Anexo 2: <i>Preguntas para las parteras</i> .....	192
Anexo 3: <i>Preguntas para las personas jóvenes y mayores de la comunidad</i> .....	193
Anexo 4: <i>Miedo</i> .....	194
Anexo 5: <i>Antojo</i> .....	196
Anexo 6: <i>Mal de ojo</i> .....	198
Anexo 7: <i>Caída</i> .....	201
Anexo 8: <i>Hablar durante el embarazo</i> .....	203
Anexo 9: <i>Comparación</i> .....	205
Anexo 10: <i>Huellas</i> .....	209
Anexo 11: <i>Espanto</i> .....	210

## Introducción

El presente trabajo es una documentación de las prácticas de socialización a través del lenguaje en la comunidad la Esperanza, municipio de Tumbalá, Chiapas; hablantes del chol, una lengua que pertenece a la familia maya.

Este estudio se elabora a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué relevancia tiene realizar un estudio con estas características en una comunidad indígena hablantes del chol?, ¿qué aportes podría ofrecer al campo de la investigación sobre adquisición del lenguaje, la infancia y la socialización primaria? Retomando la primera pregunta, este trabajo se justifica ante la inexistencia de estudios de socialización familiar y el papel que juega el lenguaje en este proceso en la región chol. Existen ya algunos estudios sobre socialización en la región maya, por ejemplo, entre los tzeltales de Tenejapa (Brown, 2007), entre los tzotziles de Zinacantán (de León, 1998, 2005) y entre la población maya yucateca (Gaskins 2007, Pfeiler, 2007). Un estudio en la región chol es meritorio para ampliar nuestro conocimiento acerca de la socialización de los niños mayas desde la perspectiva teórica de la socialización por el lenguaje. Con respecto a la segunda pregunta, la presente investigación pretende documentar las prácticas comunicativas en la socialización infantil en una comunidad chol y presentar ejemplos del manejo de las emociones en dicha socialización.

La investigación pretende además abordar las estrategias de integración de los niños en su comunidad, los estímulos que reciben de parte de los adultos, el papel del idioma en este proceso y el papel que desempeña el niño en la socialización.

El trabajo se enmarca en la tradición de los estudios de “socialización con y por el lenguaje” que sostienen que la lengua es el vehículo por excelencia en la transmisión del conocimiento sociocultural (Ochs 1988; Ochs y Schieffelin 2003; véase también de León 2005 para un estudio en la zona maya). Se construye a partir de la noción de “práctica comunicativa”, que de acuerdo con Terceros (2002) son aquellas “acciones y actividades discursivas de socialización infantil, ubicadas en el espacio y en el tiempo y que integran historia social y cultural, presente y futuro, además de poseer carácter recurrente” (pag. 77). Se refiere a como los padres y otros cuidadores organizan el conocimiento local, los valores y las metas sociales en la construcción y reproducción de su grupo social. En el presente trabajo usaremos como unidad analítica la de “rutinas



comunicativas” que se enmarcan dentro de prácticas comunicativas más amplias, y que Peters define como una rutina interaccional, considerándola como “una secuencia de intercambios en el que el enunciado de un hablante está acompañado por conducta no verbal apropiada que llama a un número limitado de respuestas de parte de uno o más participantes” (1986:81). Bajo esta perspectiva, el presente trabajo se propone el tratamiento de los siguientes objetivos:

- Documentar las etnoteorías de la infancia y los principios que orientan la educación familiar en una comunidad chol.
- Examinar la naturaleza de las prácticas comunicativas de socialización con y por el lenguaje.
- Documentar y comparar el uso de las prácticas comunicativas socializadoras en tres familias choles y entre dos generaciones de cuidadores (abuelos y padres).

El presente trabajo se estructura en los siguientes capítulos. El capítulo 1, ofrece un panorama contextual de la comunidad y del idioma. El capítulo 2, comprende el marco teórico y metodológico que sustenta este proyecto de investigación. El capítulo 3, trata de las concepciones locales sobre la infancia. En este capítulo se explora la noción de *pusik'al* ‘corazón’, como el término metafórico que describe el ideal de "persona" de la comunidad de estudio. Los cuatro capítulos restantes comprenden un análisis de las prácticas comunicativas de los padres hacia los hijos, entre pares y de los abuelos con los nietos. Están organizados de la siguiente manera: prácticas comunicativas a través del uso de la elicitación (capítulo 4), mediante directivos (capítulo 5), mediante el uso de las amenazas (capítulo 6) y mediante el avergonzamiento (capítulo 7). Al final, en el capítulo 8, se presenta una conclusión general.

## Capítulo 1

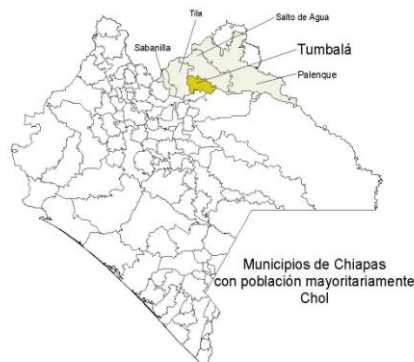
### CONTEXTO GEOGRÁFICO, SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICO DE LA COMUNIDAD DE ESTUDIO

Este capítulo consiste en una descripción de las características geográficas y socioculturales de la comunidad donde se efectuó este estudio, así como una pequeña descripción de los rasgos gramaticales del chol. Con ello se pretende dar una idea de las particularidades de la comunidad y del idioma que enmarcan este proyecto de investigación.

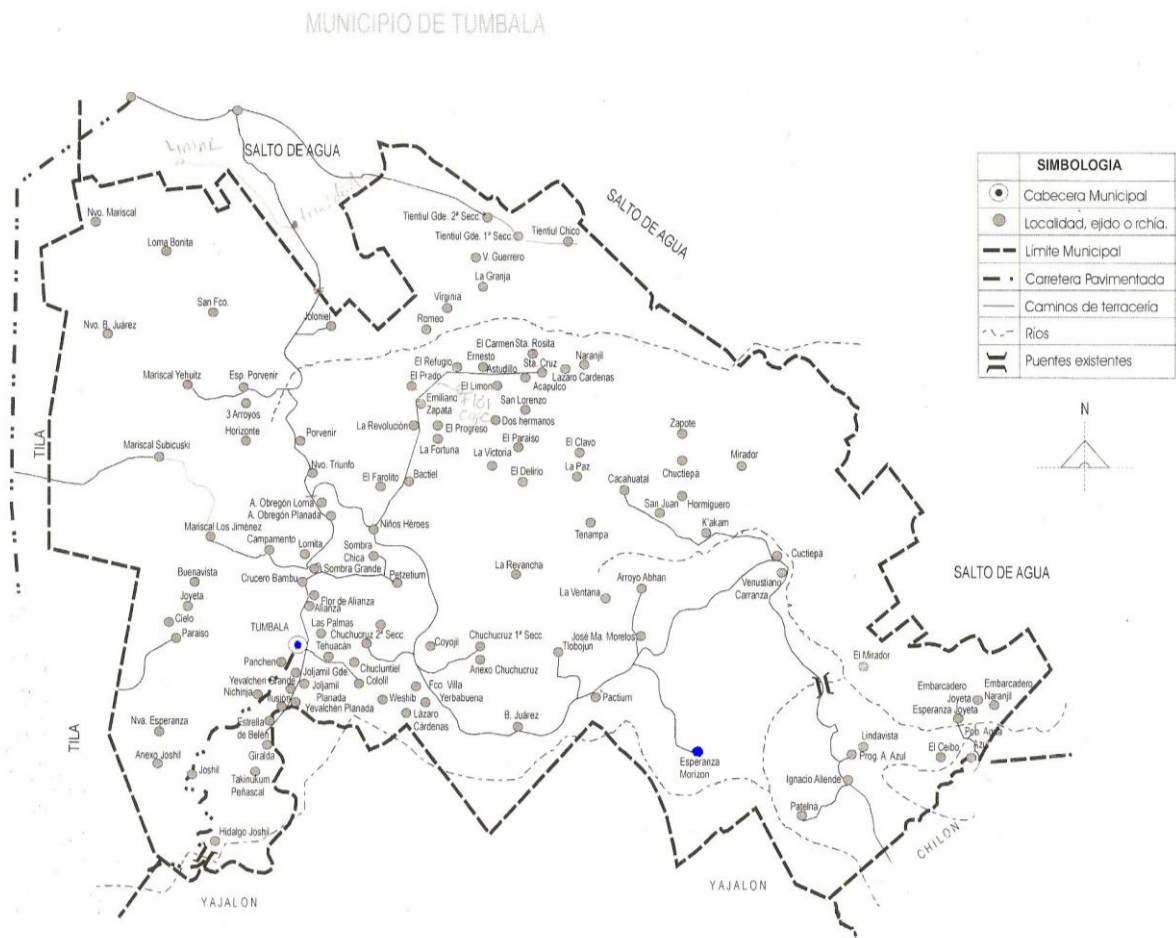
#### 1.1. Ubicación geográfica

La comunidad la “Esperanza” pertenece a la cabecera municipal de Tumbalá, Chiapas. Se ubica en la parte oriental de la cabecera municipal, a unos cuarenta kilómetros de distancia aproximadamente. Al Este colinda con el ejido Ignacio Allende, al Oeste con Amado Nervo, al Norte con José María Morelos y al Sur con Patelná. Tiene una altitud aproximada de mil doscientos metros sobre el nivel del mar. Esta ubicación le ofrece un clima templado húmedo que es propicio para los cultivos que proveen a sus habitantes de los alimentos básicos.

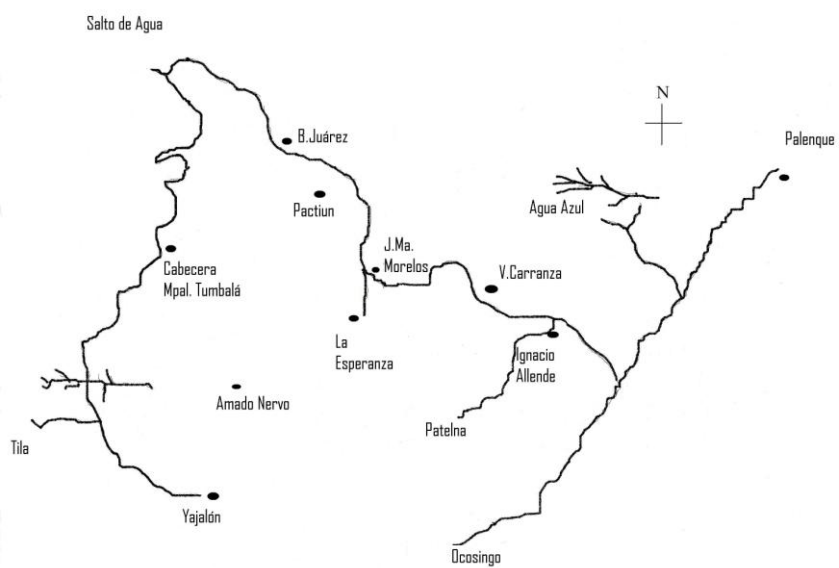
El ejido se conforma de zonas pedregosas, montañas, terrenos accidentados y en muy poca proporción, terrenos planos.



Mapa 1: Municipios de Chiapas con población mayoritariamente chol.



Mapa 2: Tumbalá y sus comunidades (fuente: Presidencia Municipal de Tumbalá).



Mapa 3: Ubicación de la comunidad de estudio.

## 1.2. Configuración de la comunidad

No existen documentos escritos sobre la fundación de la comunidad. La historia se mantiene y la conserva la segunda generación de hijos de los fundadores. A partir del relato de un miembro de la comunidad y con la información proporcionada por Alejos (1999), describo cómo ha sido la historia de la Esperanza.

Los fundadores de la comunidad trabajaron como acasillados para la compañía de café la “Esperanza” en los años veintes y treintas, "administrado por Stanford Mórizon" (Alejos, 1999:50). Trabajaron en el mantenimiento y la recolección del café. Para subsistir, el mayordomo les proporcionaba una porción de terreno para cultivar maíz, frijol y otros productos. Durante este período vivieron dispersos alrededor de la finca.

Cuando los fundadores compraron esta propiedad, acordaron conservar el nombre y se establecieron en un núcleo poblacional para no seguir aislados; pero duraron muy poco en el lugar escogido. En el año de 1973, se trasladaron al lugar donde viven actualmente. A continuación, describiré un panorama general de la configuración de esta comunidad.

### 1.2.1. Dimensión política

Con el fin de mejorar las condiciones de vida en la comunidad, sus habitantes no han permanecido al margen de la participación política en diferentes organizaciones sociales. Por ejemplo, se han organizado para demandar precios justos del café, el principal producto comercial del lugar. Los impulsores de estas demandas surgieron de los hijos de los fundadores que tenían cierto dominio del español. Lograron politizar a un sector importante de la población, sin dejar de estar sometidos en ese entonces por el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Al pasar los años, algunas cosas cambiaron radicalmente con un sector de la población. La iglesia católica, desde la idea de “iglesia progresista” jugó un papel importante en la politización de sus feligreses con la línea pastoral “opción preferencial por los pobres”. Más tarde, ellos conformaron las bases sociales del EZLN que hicieron su aparición pública en 1994 (Le Bot, 1997). En su propia dinámica, ahora se declaran como comunidades autónomas, miembros de los municipios autónomos que rechazan todos los programas asistenciales del gobierno así como sus diferentes políticas. Han implementado una escuela propia donde se pretende que los niños aprendan tomando en

consideración los valores culturales locales. Mientras tanto, el otro sector siguió participando dentro de las vías institucionales y ahora reciben beneficios de los diferentes programas asistenciales, tales como los proyectos productivos y el programa “Oportunidades”.<sup>1</sup>

Actualmente la comunidad se encuentra dividida. Esto se hace evidente cuando las decisiones tomadas en un grupo afecta al otro; por ejemplo, el acuerdo tomado por el grupo autónomo de no pagar los servicios de electricidad, los impuestos ejidales, ni participar en programas como el PROCEDE.<sup>2</sup> En los intentos por socializar la política de resistencia hacia el otro grupo, se han generado fuertes discusiones. Ambos grupos muestran su rechazo con fuertes críticas y descalificaciones hacia la ideología del otro, pero no han llegado a la confrontación física. Esta es la situación social que predomina en el lugar en donde están conviviendo una generación de niños que considera esta investigación.

### 1.2.2. Dimensión económica

Se practica una agricultura de autoabasto, se cultivan: maíz, frijol, calabaza, chapay, plátano, camote, yuca etc. Estos productos son la base de la alimentación. Algunos de éstos se comercializan o se intercambian entre los familiares y vecinos. Cuando los regalan, los niños son los que regularmente se comisionan para ir a dejarlo.

El producto que se destina exclusivamente para la comercialización es el café. A pesar del precio inestable, la mayor parte de la población sigue atendiendo el cafetal. Para la recolección del producto participa toda la familia, a excepción de los más pequeños: los hombres cortan el fruto, lo despulpan y lo trasladan hasta el domicilio, mientras que las mujeres se encargan de lavarlo, tenderlo, removerlo y guardarlo por las tardes. Los fines de semana y los días que no hay clases, los niños participan en esta actividad ya que no es una tarea difícil y además, ofrece un espacio de encuentro y de convivencia. Mientras se corta el producto, los adultos platican y los niños se entretienen escuchando a los mayores y muchas veces intervienen en las conversaciones. En este sentido, el cafetal es un espacio donde las familias campesinas

---

<sup>1</sup> “Oportunidades” es un programa asistencial dirigido a los sectores sociales de escasos recursos económicos y en especial a los indígenas con el propósito de evitar la deserción escolar. Esta ayuda consiste en apoyo económico tanto para los alumnos como para las madres.

<sup>2</sup> PROCEDE: Programa de Certificación de Terrenos Ejidales.

discuten sobre los múltiples asuntos de sus vidas, que de acuerdo con Alejos (1994) son: “como una escuela donde se aprende hablando y trabajando” (pag. 208).

Con las familias numerosas, donde los derechos ejidales todavía pertenecen al padre comienzan a presentarse conflictos por la posesión del terreno con los hijos que ya formaron una familia, ya que el sistema de cultivo que predomina en este lugar consiste en sembrar en terrenos que no han sido trabajados por lo menos durante tres o cuatro años, por lo que requiere de grandes extensiones de terreno. Ante este hecho, algunos jóvenes se adelantan a ocupar el terreno para sembrar la milpa, generándose con ello inestabilidad dentro del núcleo familiar.<sup>3</sup>

A partir de la aplicación del PROCEDE en 1999, algunos ejidatarios repartieron sus terrenos conforme al número de hijos, quedando excluidas las hijas en el reparto, porque de acuerdo con las normas locales las mujeres no deben participar.

Mediante la certificación de los terrenos ejidales, algunas personas han vendido sus terrenos forzadas generalmente por enfermedades. Los compradores han sido de la misma comunidad, no con la finalidad de acaparar sino para evitar la entrada de compradores que vienen de otra parte.

Algunas personas, sobre todo los jóvenes, aprovechando los proyectos promovidos desde el gobierno municipal están comenzando a criar ganado vacuno, destinando para ello las mejores tierras. Debido a que la comunidad se localiza geográficamente en una parte alta, se destina bastante tiempo para el traslado de agua para los animales, apoyándose principalmente de los hijos mayores de ocho años.

Se han diversificado las actividades en la comunidad; por ejemplo, algunas mujeres que conforman el zapatismo se han organizado en pequeños grupos de trabajo para la elaboración y venta de pan. Otras señoras jóvenes han comprado refrigeradores que lo aprovechan para vender paletas a los niños que van a la escuela con gasto de “Oportunidades”.

La crianza de aves de corral tales como: pollos, pavos y patos es una actividad importante para las mujeres, estos animales andan libremente en el patio, en la cocina y en las calles de la comunidad. Cuando todavía están pequeños, las señoras acostumbran llevarlos a la cocina, aunque la recomendación de parte de la clínica es que los mantengan apartados. Esta práctica persiste sobre todo con las abuelas y las señoras que

---

<sup>3</sup> El sistema de roza-quema era el método tradicional de cultivo. Actualmente, algunas personas están implementando la práctica de no quemar.

conforman las bases autónomas. A los niños de dos o tres años, les dicen que son de ellos pero no les permiten agarrarlos. Cuando se presentan casos de enfermedades de estas aves, suelen arrojarlas en los terrenos de los vecinos para afectarlos. Estas acciones han sido algunas veces presentadas ante las autoridades locales para buscar una solución pacífica. Las autoridades locales imponen multas elevadas a la culpable como una estrategia para que no reincida en la falta.

### 1.2.3. Dimensión sociocultural y religiosa

En la comunidad, el ámbito de la religiosidad se manifiesta en su adherencia a cualquiera de las iglesias que existen en la localidad. Desde la fundación de la comunidad han existido dos iglesias: la presbiteriana, de corte protestante, y la católica. Ante la división de la primera, se creó la iglesia Pentecostés, de corte dispensacionalista, que en su práctica se asemeja mucho a la iglesia de origen. Por ejemplo, no está permitido en ambas denominaciones consumir bebidas alcohólicas, no se debe asistir a los bailes y se prohíbe además la atención de enfermedades con ‘médicos tradicionales’ (sanadores). No así la católica, de lo mencionado anteriormente, están permitidos con moderación.

La iglesia católica forma parte de la corriente de iglesias autóctonas impulsadas en aquel entonces por el obispo Samuel Ruiz. Esta iglesia se fortaleció con la integración de formas culturales locales; por ejemplo, se permite acudir a los “dueños sobrenaturales” mediante los rezos para pedir lluvia, se hacen fiestas en los manantiales en agradecimiento a los “dueños”, etc.

Con las iglesias se observan dos tendencias: los que conforman la iglesia católica, quienes se inclinan más a favor de la preservación y mantenimiento de la cultura, así como su activismo político para el reconocimiento de sus derechos y cultura; mientras que la otra tendencia, de corte protestante, son más receptivas a los cambios que vienen de las zonas urbanas y de las políticas asistenciales.

Muchas de las expresiones culturales se encuentran vinculadas a las celebraciones religiosas. Los eventos relevantes para la comunidad se celebran con todos los

miembros.<sup>4</sup> En las diferentes iglesias se festejan la siembra y la cosecha de maíz. Debido al carácter excluyente de las iglesias protestantes con respecto a la medicina tradicional, sus miembros acuden a la clínica o con los médicos en las ciudades y en ocasiones, con los predicadores protestantes que dicen obrar milagros de sanidad. Muestran un rechazo a los médicos tradicionales, pero cuando no encuentran la solución de sus males, algunos acuden de manera encubierta en comunidades retiradas o en las ciudades. De acuerdo con una autoridad de la iglesia presbiteriana, quienes recurren a dichas prácticas se delatan ellas mismas, porque dejan de asistir al templo. Las personas que asisten a la iglesia católica son más receptivas y clasifican las “enfermedades” de las que pueden ser atendidas por los médicos de profesión y los que se curan con los médicos tradicionales, tales como el *kisiñ* ‘vergüenza’, *bäk’ejñ* ‘espanto’, etc. Otro rasgo que es relevante mencionar, consiste en la costumbre de autorrecetarse vitaminas y calmantes, mismo que ha ocasionado la proliferación de vendedores ambulantes de medicinas de patente.

De acuerdo con la concepción local existen dos tipos de personas: a) las comunes, que son la mayoría y b) los que tienen *wäy* ‘nagual’, que además de su *ch’ujlel* “alma inmortal e indestructible”, poseen un animal como alma complementaria. Algunas personas declaran abiertamente como motivo de orgullo que tienen tales cualidades. Sin embargo, a estas personas no se les teme, más bien se les bromea para mostrar cierto escepticismo.<sup>5</sup> Este atributo, de acuerdo con la creencia local tiene ventajas y factores de riesgo. Por ejemplo, están más sanos, viven más años que los demás y se dice que pueden “ver” qué está sucediendo en lugares apartados; pero, paradójicamente son más vulnerables porque pueden matar al animal acompañante y por lo consiguiente, morir la persona poseedora del *wäy* ‘nagual’. Cuando esto sucede, fallece de manera repentina y como evidencia aparecen las huellas de las heridas que recibió el animal en el cuerpo de la persona. Esta concepción es similar a lo reportado entre los tzotziles de San Pedro Chenalhó por Guiteras (1965) y entre los tzeltales de Cancú de acuerdo con Pitarch (1996).

---

<sup>4</sup> La celebración local más importante es la llegada del agua entubada, ya que durante varios años padecieron la falta de este vital líquido; ante esta necesidad se veían obligados a esperar su turno durante las noches y muchas veces sacarlas de las cuevas.

<sup>5</sup> Núñez presenta una versión diferente en un estudio realizado en las comunidades choles de Bascán y San Miguel del municipio de Salto de Agua (Núñez, 2005: 91).



Aunque no es frecuente, se han presentado casos de “males echados”. Los más extremos han creado conflictos entre los afectados y también han causado deserción en sus iglesias. Por ejemplo, se acusan mutuamente de haber ocasionado la muerte de algún familiar cercano. A diferencia de las faltas comunes, no se denuncian ante ninguna autoridad. Queda como una violencia latente, puesto que crea un ambiente de mucha tensión entre los familiares y amistades. Los niños no son ajenos a estas disputas de adultos.

De acuerdo con los habitantes de la comunidad, los “males echados” causan efecto cuando la persona *k'uñ ipusik'al* ‘es débil de corazón’. Por eso se cree que afecta más a la mujer y al niño, quienes se conciben como personas débiles de corazón por naturaleza. Cuando se presentan estos casos, repentinamente aparecen sangre, intestinos de animales o un pedazo de carne en la puerta o dentro de la casa. Para evitar el daño, se recomienda no tocarlos directamente, debe ser enterrado o quemado con mucha precaución para que no tenga ningún efecto en la familia. Aún con todas estas previsiones, muchas veces se enferma alguien de la familia. De acuerdo con las personas entrevistadas, estos casos se presentan motivadas por envidias, venganzas y otros conflictos entre los diferentes miembros de la comunidad.

#### 1.2.4. El matrimonio

El matrimonio es una institución que ha venido cambiando en las últimas décadas. De acuerdo con la costumbre, los padres del joven acudían a la casa de los padres de la muchacha para hacer la “petición de mano”. Cuando les era negada la mujer escogida, entonces los padres, con la intervención del hijo o a veces sin su consentimiento optaban por otras jóvenes hasta conseguirla siguiendo el mismo protocolo. Estas uniones se legitimaban con la aprobación del pequeño grupo familiar, sin la intervención de ninguna autoridad civil ni religiosa. Se celebraba la unión mediante un pequeño convivio con la familia de ambos contrayentes. Fue con la llegada del protestantismo que los dirigentes comenzaron a exigir que dichos matrimonios se ‘legalizaran’ ante la ley, porque así demandaba la nueva fe.

Actualmente, la mayoría de las parejas se juntan por decisión propia. Imbertson (2002) reporta que en la comunidad de Río Grande del municipio de Tila, Chiapas, los cambios en la ceremonia del matrimonio se deben a la influencia de la escuela y el deseo de imitar las prácticas de los mestizos. Núñez (2005) coincide con la opinión de

Imberton al reportar las costumbres en la comunidad chol de Lucha Bascán y de San Miguel, Salto de Agua, Chiapas. En esta comunidad se observa algo semejante.

La escuela ha propiciado una convivencia entre jóvenes de ambos sexos fuera del ámbito familiar. Ésto sucede a menudo con los que van a estudiar la secundaria y la preparatoria en otras comunidades, la cabecera municipal o en las ciudades más cercanas. En estos espacios, los jóvenes encuentran la oportunidad de seleccionar a su cónyuge dando lugar a la deserción escolar. Con la intervención de los padres de ambos, al poco tiempo se casan formalmente ante el registro civil y hacen un pequeño festejo entre los familiares y amigos sin la intervención de la iglesia como institución.

El matrimonio formal ante el registro civil comenzó a ser exigido primero por la iglesia protestante, luego se generalizó y se estableció como una norma para ser miembro de la iglesia y para asumir cargos en ella. Aunque no se han presentado casos de maltrato ni separaciones, se exige el matrimonio como una manera de prevenir dichas situaciones.

Si bien estas dos maneras de formar una familia son aceptadas, existen diferencias de fondo. Cuando intervienen los padres y se sigue el protocolo establecido, al momento de presentarse un conflicto con la pareja, los padres intervienen en aconsejarlos y orientarlos con toda autoridad. Sin embargo, cuando es por iniciativa de la pareja, los padres no intervienen directamente, sino que dejan que ellos arreglen sus propios asuntos. A pesar de existir esta distinción en cuanto al trato como parejas, dentro de la jerarquía familiar, la joven ocupa la posición de hija. Mediante su trabajo, la actitud de respeto hacia los padres del joven y el cariño hacia las hermanas y hermanos del esposo, la mujer logra la plena integración en su nueva familia. Este vínculo será sellado con la llegada del primer hijo.

#### 1.2.5. La familia

En la comunidad se privilegia a la familia: lo individual se somete a lo colectivo; la responsabilidad compartida por todos los miembros es la norma. La familia es el espacio ideal para el aprendizaje de los valores comunitarios como son: la solidaridad comunitaria, la primacía de la familia extendida, la responsabilidad colectiva, el papel definido por la pertenencia familiar, la edad y el género. La familia como grupo social primario se convierte en el espacio ideal más cercano y apropiado que apoya y promueve el desarrollo de los niños. Éstos, al participar en la vida familiar incorporan y

aprenden las prácticas culturales del grupo al cual pertenecen y por este medio, aprenden una visión cultural del mundo.

La división social del trabajo está bien delimitada por género, existen actividades consideradas propiamente para hombres así como para las mujeres, los niños comienzan a participar en estas actividades diferenciadas aproximadamente a los nueve o diez años.<sup>6</sup> Los hombres se dedican al cultivo de la tierra para el sustento y las mujeres a preparar los alimentos y el cuidado de los niños.

#### 1.2.5.1. Los abuelos

Las personas mayores que actualmente son abuelos tienen edades que oscilan entre los cincuenta y setenta años. La mayoría no asistió a la escuela, los pocos que fueron, aprendieron a leer y escribir (en el caso de los hombres). En cambio las abuelas, ninguna asistió; por lo tanto, están consideradas dentro de las estadísticas del INEGI como analfabetas; sin embargo, son ellas las portadoras de los valores culturales y las que socializan a los niños en primera instancia.

Durante la socialización temprana de esta generación nada tuvo que ver la escuela, porque algunos asistieron cuando ya tenían más de diez años y muchos padres optaron por no enviar a sus hijos por la distancia que existía entre la casa y la escuela. Cuando llegaron a ser mayores de edad, les consiguieron esposas y en el caso de las mujeres, fueron entregadas para esposas. Algunas se casaron muy jóvenes y procrearon muchos hijos.

A esta generación le correspondió realizar los trámites y las gestiones necesarias ante las autoridades correspondientes para la dotación de bienes y servicios. Por la necesidad de transportar el café para venderlo y trasladar a sus enfermos para ser atendidos a las ciudades más cercanas, en el año de 1987 construyeron a mano su propia carretera que permitió además comunicarse con la comunidad más cercana.<sup>7</sup>

A ellos también les correspondió la construcción de las viviendas donde se establecieron definitivamente. Trazaron sus calles y las primeras casas fueron hechas

---

<sup>6</sup> En los espacios públicos, a los niños alrededor de los diez años prefieren estar en el lugar designado para los hombres, mientras que las niñas se quedan junto a su madre.

<sup>7</sup> Antes de la construcción de la carretera trasladaban sus productos y enfermos cargándolos. Los habitantes de la comunidad destinaron todos los sábados para este trabajo y por este hecho, las personas mayores gozan de alto prestigio en otras localidades.

con techos de lámina y paredes de tabla. Esta generación, al igual que la de sus padres trabajó la tierra sin preocupaciones. Algunos enviaron a sus hijos a estudiar a las ciudades con la finalidad de que aprendieran el español como una segunda lengua para no padecer la discriminación y explotación que ellos vivieron cuando vendían sus productos. Estos jóvenes se integraron al magisterio como una opción para la movilidad social. Ninguno regresó a vivir a la comunidad.

Algo que me parece importante mencionar respecto a la generación de los abuelos, fue que una parte importante de su socialización temprana estuvo inmersa en prácticas de curación con médicos tradicionales. Sus padres, ante la imposibilidad de recibir atención médica en las ciudades con médicos profesionales, acudían con los sanadores y esta era la única posibilidad de atenderse. Sin embargo, con la llegada del protestantismo dio lugar a que la importancia de los curanderos fuera disminuyendo. Dicha actitud se ve ahora reflejada con los hijos de los protestantes por la poca atención que les prestan a los médicos tradicionales. Esto es contrario a lo que sucede con los que militan en la iglesia católica. Sigue vigente la atención de enfermedades por los médicos tradicionales en los casos de *sijty'el* 'infecciones', *kisiñ* 'vergüenza', *pensal* etc.<sup>8</sup>

En cuanto a la educación de los hijos existen serias críticas de parte de los abuelos hacia sus hijos en su papel de padres. Con frecuencia se comenta entre los abuelos que los padres jóvenes se equivocan en la forma de educar a sus hijos con castigos físicos severos o con excesiva libertad *che' maxtyo año'bik ipusik'al* 'cuando aún no tienen corazón'.

#### 1.2.5.2. Los padres jóvenes

El joven que forma una familia vive poco tiempo con los padres. A los pocos años se aparta y construye su propia casa en el terreno que le fue asignado, sin salirse de los terrenos del padre.<sup>9</sup> Si es el menor de los hijos, éste se queda a vivir con los padres ya que a la posteridad será el heredero de la casa y de los bienes. Cuando no son muchos

---

<sup>8</sup> Se designa de esta manera a la preocupación extrema que se manifiesta mediante la "pérdida de ganas de vivir". Para mayor información sobre estas enfermedades, véase Imberton (2002) en su estudio realizado con los choles de Río Grande.

<sup>9</sup> Las bases de apoyo del EZLN se componen en su mayoría por esta generación que son miembros de la iglesia católica autóctona, los otros han tenido una participación activa y crítica en las diferentes organizaciones políticas partidistas.

hijos o es el primer hijo que se casa, únicamente separan la cocina y la casa-dormitorio se divide.

Cuando sus padres decidieron establecerse en el lugar definitivo, muchos de ellos eran niños y otros todavía no habían nacido. Casi todos los hombres cursaron la primaria y algunos tienen la secundaria. Varios vivieron temporalmente en las ciudades cercanas cuando cursaron este último grado, por lo que en general son bilingües (algunos incipientes). En cuanto a las mujeres, en su mayoría cursó únicamente la primaria y muchas no la concluyeron. Actualmente, aunque en menor grado, se expresan en español con las personas que no son originarias de la comunidad y que no hablan el chol.<sup>10</sup>

Con esta generación comienzan a manifestarse conflictos dentro de la familia por la posesión de las tierras. Como recurso para evitar esta situación, los padres optaron por entregar a los hijos casados una porción de terreno para cultivar café para que obtengan sus propios ingresos, pero la milpa la hacen entre todos los miembros varones.

La medida de otorgarle al hijo casado una parcela para el cafetal soluciona parcialmente el problema, porque conforme se casan los otros hermanos, el conflicto se acentúa por la falta de terrenos disponibles para que cada hijo haga su propia milpa. Algunos jóvenes, para evitar la confrontación deciden pedir prestado o rentar terrenos con las personas que no tienen muchos hijos, y la otra opción ha sido comprarlos entre el padre y los hermanos en otros poblados para trabajar juntos la milpa de temporal.<sup>11</sup> Otros se sometieron a la disposición del padre de hacer la repartición con base a su criterio personal; lo que generó, sino una confrontación abierta, si un sentimiento de exclusión del hermano menos favorecido.

Con esta generación se desarrollaron ciertos oficios para salvar la situación ya mencionada que permitió además mejorar el ingreso económico. Algunos se volvieron albañiles, carpinteros y choferes. También se dieron las primeras emigraciones temporales a los estados de Sonora y Campeche y posteriormente a Monterrey. Fueron jóvenes solteros los primeros en irse, trayendo a su regreso aparatos eléctricos como televisores, reproductores de DVD y otros productos. Es preciso mencionar que los

---

<sup>10</sup> Un dato importante sobre la práctica reciente de hablar en español, consiste en que la ven como una oportunidad de conocer y comunicarse con otras personas.

<sup>11</sup> En la región hay dos períodos de siembra del maíz: la tradicional, que se realiza en mayo y la de temporal que se hace en octubre. En la Esperanza, se realiza únicamente la primera debido a que el otro período coincide con el corte de café.

jóvenes que son un poco mayores no han emigrado, se han dedicado al cultivo del café y con las pocas ganancias prefieren construir su casa.

Esta generación ha incluido dentro de sus entretenimientos las novelas y las películas de acción. Ésto marcó una gran diferencia debido a que la televisión ha sustituido las narraciones de los padres y abuelos en la cocina, que anteriormente era el centro idóneo de convivencia.<sup>12</sup> También con ellos se cuestiona el modelo familiar de hijos numerosos. Más que el impacto de las campañas oficiales sobre planificación familiar, ha sido principalmente la falta de oportunidades de trabajo y de tierras lo que ha motivado la reducción de hijos por familia. Ahora se observan parejas de dos a tres hijos con intervalos de dos o tres años.

Hacia ellos están destinadas las campañas asistenciales del gobierno en turno. Programas como el de “Oportunidades” están generando una fuerte violencia sobre la manera de vivir y de educar a los hijos. Son las abuelas las más críticas sobre esta situación; pero ante la necesidad del apoyo económico, las madres jóvenes se ven obligadas a aceptarlos.

#### 1.2.5.3. Los niños y su entorno

El panorama presentado con las dos generaciones anteriores permite ver la transformación del entorno de los niños. Desde el cambio de las formas de entretenimiento hasta la cantidad de hijos que una pareja decide tener. La convivencia cotidiana de los niños con dos generaciones los introduce en una dinámica rica y al mismo tiempo compleja. Dilucidar este contexto es el objetivo de este apartado.

Los niños asisten obligatoriamente a la escuela preescolar desde los tres años, participando de este modo en la socialización de éstos durante tres horas por cinco días a la semana. Las madres mandan a sus hijos aún los que no están en edad escolar como oyentes para lograr una transición sin mucha violencia hacia la vida escolar; también recurren algunas veces con “mentiras” de que en la escuela reparten dulces. Adela, una niña de cinco años comentaba lo siguiente para convencer a su hermanita Laura de tres años de ir a la escuela: *tsa' ksubetyak cha'añ mi ipujkel dulce* ‘le dije muchas veces que

---

<sup>12</sup> Cuando en la comunidad se va la luz se escucha con bastante frecuencia que van a perder un capítulo de su novela favorita, pero cuando se va por mucho tiempo, cambian de nuevo los hábitos de entretenimiento volviendo a las narraciones de los abuelos y eventualmente, la cocina se vuelve el centro de reunión.

repartían dulces<sup>13</sup>. Regularmente, durante los primeros días de clases, se observan algunos niños llorando en el portón de la escuela exigiendo volver a su casa. Al regresar de la escuela, se dedican a jugar con sus primos y vecinos. Por la edad, todavía no tienen responsabilidades en la casa.

A partir de los seis años; al ingresar a la primaria, se observa una situación diferente:

“el inicio de la educación formal supone la entrada en nuevos contextos comunicativos que motivan también formas nuevas de interacción con niños y adultos. Se ponen en juego continuo el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo del niño, quien empieza a tener conciencia del lenguaje como un hecho multifacético, con varios niveles de acción y como herramienta para expresar y manejar –ya sin dirección del adulto como en las etapas tempranas- su entorno y establecer un lugar dentro de éste” (Barriga Villanueva, 2002:120).

Es el tiempo del aprendizaje de nuevas normas, muchas de ellas diferentes a las de educación preescolar, pero sobre todo a las de su casa. Pasan mucho tiempo en la escuela debido al cumplimiento de las normas de parte de los maestros, que implica menos tiempo de socialización en la casa y mayor carga de trabajo para las madres. Esta realidad es criticada por los abuelos porque entre semana los niños ya no colaboran en la casa. Además, la escuela ha sido poco sensible a valorar los procesos de aprendizaje guiada en el hogar (Rogoff, 2003). Aunque no es el propósito de este trabajo cuestionar la relación entre la escuela y la familia, pero dado a que la investigación está enfocada con niños que comprenden estas edades, es preciso mencionar que se observa una ruptura entre la escuela y la casa en los estilos de enseñanza. Por ejemplo, en la familia se les estimula a los niños a desarrollar la capacidad de observar, escuchar y poner atención de manera simultánea, mientras que en el ambiente escolar se les demanda la atención en un solo evento (Paradise, 1991).

Conforme los niños crecen, comienzan a colaborar en algunas actividades en la familia. A partir de los cinco años, participan en darles de comer a los pollitos, a traer agua, entre otras actividades. A manera de juego, las niñas comienzan a hacer tortillas bajo la dirección de la madre o la abuela, pero todavía no es obligatorio.<sup>14</sup>

Alrededor de los ocho años, a las niñas se les comienza a exigir su participación en las actividades del hogar; mientras que los niños gozan de cierta libertad hasta los diez o doce años aproximadamente. Las niñas de esta edad tienen que compartir su

---

<sup>13</sup> Los nombres de los participantes fueron cambiados para proteger su privacidad.

<sup>14</sup> Les dan una bola de masa para que hagan sus tortillas, las abuelas son muy sensibles a este aprendizaje dirigiéndoles palabras de afecto.

tiempo entre el juego y la responsabilidad (ver foto # 1). Debido a las tareas que les dejan en la escuela, estas actividades las realizan preferentemente los fines de semana y durante las vacaciones.



Foto # 1: Aurora (9 años). Entre el juego y la responsabilidad.

Rogoff hace mención de la agentividad del niño maya k'iche en el proceso de socialización mediante su participación en las actividades cotidianas a través de la guía de los adultos. Esta interacción la denomina 'participación guiada' y la define como:

“un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas (Rogoff ,2003: 56).

Esto se observa con los niños de la comunidad la Esperanza.

Es importante notar que los niños permanecen mucho tiempo con sus abuelos. Una hipótesis para explicar esta situación, se debe a que la interacción entre ellos es más horizontal, los niños son más libres y reciben un tipo de afecto que muchas veces los padres no le pueden dar. A una pregunta que se le hizo a Esaú, dijo: *\_eske ma'añik mi ijats'oñla ajkolib\_* 'es que mi abuelo no nos pega'.

### 1.3. Las autoridades locales

Al interior de la comunidad coexisten varias autoridades que atienden las diferentes necesidades de sus habitantes. Para efectos de este estudio comentaré brevemente algunas de sus particularidades porque su presencia incide en la educación de los hijos.



Están las autoridades respectivas de cada iglesia como son el pastor, los ancianos, el diácono y el catequista, cuyas funciones consisten en vigilar las buenas costumbres de sus miembros y de predicar las responsabilidades de los padres hacia los hijos, entre otras cosas. Es importante notar que los ideales de persona propias de la comunidad emergen en los consejos de dichas autoridades recurriendo a la Biblia como el instrumento ideal para ejercer esta autoridad. Básicamente, los mensajes tienen dos ejes centrales: el buen comportamiento y la educación de los hijos en esta fe. Ante alguna falta de sus miembros, siempre que se presente algún reclamo, se analiza en la iglesia. Dichas autoridades, le ofrecen una posible solución a través del perdón entre ellos; más cuando el asunto es más delicado, la parte afectada acude ante el juez local.

También se encuentran las parteras cuya autoridad está vinculada con la atención y cuidado de las mujeres embarazadas y los recién nacidos. Estas mujeres asumen a profundidad su responsabilidad. Están disponibles las veinticuatro horas del día atendiendo situaciones de emergencia. Actualmente trabajan en coordinación con el médico del IMSS (cuando está) para la atención del parto. Imberton (2002) hace notar la intromisión del Estado en la legitimación de quien puede ser partera y quien no, violentando las normas locales.

Los que ejercen una autoridad moral, son las personas mayores que han desempeñado cargos administrativos. Cuando ellos hablan en las asambleas se les presta mucha atención. Conforme se hacen más viejos dejan de asistir, pero el respeto permanece aún después de muertos y son citados cuando se presenta una situación que pudo resolverlo de una manera adecuada.

En otro ámbito se encuentran las responsabilidades civiles. Por ejemplo, el comisariado ejidal atiende los asuntos administrativos y políticos de la comunidad ejercida por jóvenes. Para ocupar tal cargo, se requiere ser ejidatario con cualidades de mando, saber relacionarse con los demás y sin antecedentes de mal comportamiento. Está por otro lado el cargo de juez local que es ejercido preferentemente por una persona mayor. Se opta por alguien de más edad por su experiencia y tiene la responsabilidad de atender los conflictos intercomunitarios. Cuando se presentan estos casos, dichas autoridades poseen la facultad de remitirlos a las autoridades de sus iglesias así como turnarlos con la autoridad municipal.

Por las tardes, con mucha frecuencia se escuchan las recomendaciones del juez local a través de la bocina sobre las quejas de algún habitante por daños sufridos en sus cultivos; recomendando, cuando se sospecha que el daño fue hecho por un menor, a que

cuiden a sus hijos y les den buenos consejos. Estas situaciones son aprovechadas por los padres para llamar la atención de los hijos.

Los pleitos, las discusiones y la acusación por maltrato de animales ajenos son los problemas más comunes. Como medida para evitar reincidencias, se ha consensado cobrar multas elevadas. La preocupación de los padres de que sus hijos cometan alguna falta se refleja en las diferentes estrategias que emplean para enseñarle valores y normas de comportamiento apropiados y aprovechan estas situaciones para darles lecciones. Cualquier conflicto que se arregla ante el juez, se comentan en la casa en presencia de los niños, con la advertencia de que si cometen alguna falta, recibirán un castigo ejemplar.

#### 1.4. Rasgos generales de la lengua

El chol, junto con el chontal forman el subgrupo cholano occidental (Kaufman, 1990, citado por Vázquez Alvarez, 2002) y se habla principalmente en los municipios de Tila, Sabanilla, Huitiupán, Salto de Agua, Palenque y Tumbalá, aunque también existen hablantes en el estado de Tabasco y en las ciudades cercanas a la comunidad lingüística (Vázquez Alvarez, 2002).

En esta sección se hace una breve descripción del inventario fonológico del chol, así como del orden de los constituyentes y algunas propiedades gramaticales.

##### 1.4.1. Inventario fonológico

El chol tiene 6 vocales y 21 consonantes. Las vocales se sintetizan en el Cuadro 1:

Vocales	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Media	e	ə	o
Baja		a	

Cuadro 1: Las vocales del chol.

Las consonantes se sintetizan en el siguiente cuadro fonológico:

Consonante		Bilabial	Alveolar	Retrofleja	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	Sorda	p			t <sup>j</sup>	k	ʔ
	Sonora	b					
	Glotalizada	p'			t <sup>j</sup> '	k'	
Fricativa	Sorda		s	ʃ			h
Africada	Simple		ts	tʃ			
	Glotalizada		ts'	tʃ'			
Nasal	Sonora	m			ɲ		
Lateral	Sonora		l				
Vibrante	Sonora		r				
Semivocal	Sonora	w			j		

Cuadro 2: Las consonantes del chol.

Cabe aclarar que en la variedad de Tumbalá existen ligeras diferencias en la realización de los sonidos respecto a la variedad de Tila; por ejemplo la retrofleja [ʃ] tiene una realización más anterior en Tila [ʃ]; lo mismo pasa con la [tʃ] que en Tila se realiza como [tʃ] (cf. Vázquez Alvarez, 2002: 2).

En la escritura ortográfica, la /s/ se representa como x, la /ts/ como ts, la /tʃ/ como ts', la /tʃ'/ como ch, la /tʃ'/ como ch', la /t<sup>j</sup>/ como ty, la /t<sup>j</sup>'/ como ty', la /r/, como r, la /ɲ/ como ñ, la /ʔ/ como (-), la /ə/ como ä. El resto de los fonemas corresponden a los mismos signos en la escritura ortográfica.

#### 1.4.2. Acento

En chol, el acento recae siempre en la última sílaba de la palabra (a). Sin embargo, éste se puede mover a la primera sílaba, dando como resultado una construcción interrogativa (b).

(1)a tsa' yajl-i-ø  
PERFV caer-VTI-B3  
'Se cayó'

b. tsa' **yajl**-i-ø  
PERFV caer-VTI-B3  
'¿Se cayó?'

El uso del acento es un recurso para producir construcciones interrogativas. Otra estrategia para construir formas interrogativas es mediante el empleo de un modal de segunda posición. Este se va a ejemplificar en la sección (1.4.5).

### 1.4.3. Orden de los constituyentes

El chol es una lengua aglutinante y de marcación en el núcleo, pues los argumentos centrales se indican en el verbo mediante flexiones pronominales conocidos en la lingüística maya como Juego A (ergativo) y Juego B (absolutivo) y no es necesaria la presencia de nominales explícitos correferenciales en dichos argumentos, tal como se puede observar en los siguientes ejemplos.

- (2)a tsa' lets-i-y-ety  
 PERFV subir-VTI-EPN-B2  
 'Subiste'
- b. tsa' k-mek'-e-y-ety  
 PERFV A1-abrazar-VTT-EPN-B2  
 'Te abracé'

Pero los nominales explícitos también pueden estar presentes en la frase, resultando el orden VS en los intransitivos (a) y VOA en los transitivos (b); por ello, el chol es una lengua de verbo inicial.

- (3)a V S  
 tsa' lets-i-∅ mis tyi jol-otyoty  
 PERFV subir-VTI-B3 gato PREP cabeza-casa  
 'Se subió el gato en el techo de la casa'
- b. V O A  
 tsa' i-mek'-e-∅ ts'i' ili x-ch'ok  
 PERFV A1-abrazar-VTT-B2 perro DET CL-niña  
 'La abrazó el perro'

Cabe aclarar que estos órdenes no son fijos, pues puede alterarse cuando un constituyente está en función de tópico o foco o por cuestiones de animacidad.

#### 1.4.4. Alineamiento

El chol, al igual que todas las lenguas mayas, presenta un alineamiento de tipo ergativo, ya que el sujeto del verbo intransitivo se marca igual que el objeto del verbo transitivo, mientras que el agente del verbo transitivo se trata diferente. El ejemplo (a) es un verbo intransitivo y el juego B indica sujeto, que es la misma marca que indica el objeto en (b). Nótese en (b y c) que el agente se marca con juego A.

- (4)a tsa' lets-i-y-**ety**  
PERFV ubir-VTI-EPN-B2  
'Subiste'
- b. tsa' k-mek'-e-y-**ety**  
PERFV A1-abrazar-VTT-EPN-B2  
'Te abracé'
- c. tsa' a-mek'-e-y-oñ  
PERFV A2-abrazar-VTT-EPN-B1  
'Me abrazaste'

##### 1.4.4.1. Ergatividad mixta

A diferencia de otras lenguas tzeltalanas, como el tzeltal y el tzotzil, el chol también presenta un alineamiento de tipo acusativo. Es decir, el sujeto del verbo intransitivo se trata de la misma manera que el agente del verbo transitivo, mientras que el objeto del verbo transitivo se trata diferente. En el ejemplo (a) el juego A indica el sujeto del verbo intransitivo, que es la misma marca para el agente del verbo transitivo (b y c), mientras que el objeto en (b y c) se indica con juego B.

- (5)a. woli a-lets-el  
PROG A2-subir-NF  
'Estás subiendo'
- b. woli a-mek'-oñ  
PROG A2-abrazar-B1  
'Me abrazas'

- c. tsa'      **a-mek'-e-y-oñ**  
 PERFV    **A2-abrazar-VTT-EPN-B1**  
 'Me abrazaste'

Cabe aclarar que este patrón se presenta en todos los aspectos no perfectivos y es conocido en la lingüística maya como ergatividad mixta.

#### 1.4.4.2. Alineamiento agentivo

También se ha documentado que el chol presenta un alineamiento del tipo agentivo (cf. Vázquez Alvarez, 2002 y Gutiérrez Sánchez, 2004). Esto se observa en el comportamiento de un grupo de verbos intransitivos que no aceptan directamente la flexión pronominal, ya que requieren de un verbo ligero en donde se marca el sujeto, mediante juego A (esta es la marca que se usa para el agente de un verbo transitivo).

- (6)a. tsa'      **a-cha'l-e**      alas  
 PERFV **A2-hacer-SUF**    jugar  
 'Jugaste'

- b. \* tsa'      **alas-i-y-ety**  
 PERFV    jugar-VTI-EPN-**B2**  
 Lectura buscada: 'Jugaste'

Esta estructura está asociada con mayor volición. Esta semántica es contraria a los intransitivos no agentivos que aceptan directamente la flexión para el sujeto mediante juego B en el aspecto perfectivo y por lo tanto, en esta clase se codifica menor volición.<sup>15</sup>

- (7)a. tsa'      **lets-i-y-ety**  
 PERFV    subir-VTI-EPN-**B2**  
 'Subiste'

- b. \*tsa'      **a-cha'l-e**      lets-el  
 PERFV    **A2-hacer-SUF**    subir-NF  
 Lectura buscada: 'Subiste'

---

<sup>15</sup> Recuérdese que el Juego B indica el paciente en los verbos transitivos.

Por último, hay un grupo de verbos intransitivos que pueden tomar (a) o no (b) el verbo ligero. Bajo la premisa de volición, la estructura con verbo ligero implica mayor control en la acción (a), mientras que sin verbo ligero, hay menos control (b).

- (8)a. tsa' k-cha'l-e tyijp'-el  
 PERFV A1-hacer-SUF brincar-NF  
 'Brinqué' (intencionalmente)
- b. tsa' tyijp'-i-y-oñ  
 PERFV brincar-VTI-EPN-B1  
 'Brinqué' (A causa de un susto, por ejemplo)

En síntesis, el chol presenta un alineamiento del tipo ergativo en el aspecto perfectivo, mientras que en las otras formas aspectuales hay ergatividad mixta (alineamiento acusativo). Por último, esta lengua también presenta un alineamiento agentivo.

#### 1.4.5. Modales

En chol, el posicionamiento del emisor en un evento de habla se marca mediante clíticos que se pegan siempre en la primera palabra de la cláusula.<sup>16</sup> Estos clíticos incluyen al modal interrogativo =ba, que es la misma marca tanto para verbos prototípicos (a, b) como para predicados no verbales (c, d).

- (9)a. tsa'=ba wäy-i-y-ety  
 PERFV=INT dormir-VTI-B2  
 '¿Dormiste?'
- b. tsa'=ba a-k'ux-u-ø  
 PERFV=INT A2-comer-VTT-B3  
 '¿Lo comiste?'
- c. wiñik-ety=ba  
 hombre-B2=INT  
 '¿Eres hombre?'
- d. chañ-ety=ba  
 alto-B2=INT  
 '¿Eres alto?'

<sup>16</sup> Para mayor detalle sobre ésto, cf. Vázquez Álvarez, 2002.

Si al ejemplo (d) de arriba le agregamos otra palabra, el clítico se moverá hacia la primera palabra, como lo podemos observar en la agramaticalidad de (b).

(10)a. mach=**ba** chañ-ety  
 NEG=INT alto-B2  
 ‘¿No eres alto?’

b. \* mach chañ-ety=**ba**  
 NEG alto-B2=INT  
 Lectura buscada: ‘¿No eres alto?’

Otros clíticos que poseen esta propiedad son: el subjuntivo (a), el dubitativo (b), el aseverativo (c) y el predictivo (d). Únicamente se presentan ejemplos con un predicado no verbal.

(11)a. chañ-ety=**ik**  
 alto-B2=SUBJ  
 ‘Si fueras alto’

b. chañ-ety=**ka**  
 alto-B2=DUB  
 ‘¿Será que eres alto?’

c. chañ-ety=**äch**  
 alto-B2=ASEV  
 ‘Sí eres alto’

d. chañ-ety=**me**  
 alto-B2=PRED  
 ‘Eres alto’

Por otra parte, dentro de la categoría de los modales, está el exhortativo que se marca mediante el prefijo *la'*, que precede a la marca morfológica del ergativo. Cabe aclarar que esta es la única marca tanto para predicados prototípicos, como para predicados no verbales, por ello sólo se presenta el ejemplo con un verbo transitivo.

(12) **la'**-la-k-mek'-ø  
 EXH-PL(INC)-A1-abrazar-B3  
 ‘La abracemos’



Por último, el imperativo tiene diferentes marcas dependiendo de si “la raíz es sustantival o adjetival (a), verbal transitivo (b), verbal intransitiva o posicional (c)” (Vázquez Álvarez, 2000:132).

(13)a. jap-**ä**- $\emptyset$   
tomar-**IMP-B3**  
'¡Tómalo!'

b. wäy-**eñ**  
dormir-**IMP**  
'¡Duérmete!'

Las marcas modales descritas en esta sección, están presentes en las elicitaciones y en los directivos analizados en este trabajo (ver Capítulos IV y V).

### 1.5. A manera de conclusión

A lo largo de este capítulo se pudo observar la dinámica de la comunidad, los cambios generacionales y su continuidad en muchos aspectos, y al mismo tiempo se ofreció una idea general de ciertas propiedades gramaticales del chol.

En lo que respecta a la cotidianidad de los niños en la comunidad, éstos están siendo socializados por la escuela desde una edad muy temprana, debido a la obligatoriedad a partir de los tres años, cuando deben asistir a educación preescolar. Además, permanecen mucho tiempo en ella por el cumplimiento de los programas de “recuperación” que se les demanda a los docentes. Las becas que reciben de “Oportunidades” reflejan también un cambio en la forma de educar a los hijos.

La educación de los hijos es primordial en la comunidad, esto se refleja en la actitud de las diferentes autoridades al orientar su esfuerzo para alcanzar tales propósitos. En este esfuerzo conjunto se logra que los niños se integren en su grupo social.

Existe en las personas de la comunidad una cierta impotencia debido a que sus esfuerzos en la cosecha de café o la venta de ganado se destinan para atender sus enfermedades. Los jóvenes ante esta situación buscan alternativas para salir adelante; por ejemplo, optan por migrar temporalmente hacia las ciudades. El regreso de estos

migrantes es acompañado por la introducción de aparatos electrodomésticos que pueden causar la envidia en la comunidad.

Actualmente, la comunidad se encuentra dividida por razones políticas profundas, aunque sin llegar a la violencia pero si a confrontaciones verbales muy fuertes. Valdría la pena hacer algunas preguntas de reflexión sobre esta situación particular de la comunidad. En un futuro no muy lejano, ¿qué panorama ofrecerá esta comunidad respecto a los valores culturales comunitarios?; ¿qué impacto tendrá a largo plazo la división política en la socialización de los niños? Un estudio sobre este tema merece, sin duda, ser atendido en investigaciones futuras.

## Capítulo 2

### MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se analizarán los conceptos teóricos centrales y referentes metodológicos que brindan los recursos necesarios para abordar de manera integral este proyecto de investigación.

#### 2.1. Una mirada a los estudios sobre la socialización de los niños en la región maya

Existen varios estudios entre los mayas que tratan sobre algunos aspectos de la cultura, educación y lenguaje que muestran conexiones con el tema de la socialización infantil. Dentro de los estudios antropológicos, tenemos a Guiteras (1965) quien hace una exploración sobre los “peligros del alma” entre los tzotziles de San Pedro Chenalhó. Con esto, ella se refiere a la unidad cuerpo/*ch'ulel* “alma” que definen “el ser pedrano”. Otro estudio que también explora la noción de *ch'ulel* en otro pueblo maya entre los tzeltales de San Juan Cancú lo hace Pitarch (1996). En lo que respecta a la región chol, encontramos el trabajo de Imberton (2002) sobre la concepción de una “enfermedad” denominada por los pobladores de Río Grande como *kisiñ* ‘vergüenza’. De acuerdo con la autora, este mal puede entenderse como un lenguaje que expresa las tensiones sociales como resultado de los intercambios cotidianos entre los pobladores de dicha comunidad. Por lo tanto, la vergüenza es el efecto de encuentros poco afortunados o de conflictos interpersonales entre los habitantes; dichos encuentros se somatizan y se convierten en una enfermedad.

Existen otros estudios realizados en la región maya bajo un enfoque educativo tanto familiar y escolar. Por ejemplo, el trabajo de Modiano (1974) entre los tzotziles de Chamula y los tzeltales de Abasolo nos ofrece un panorama general sobre la educación en la familia. Por otra parte, encontramos el trabajo de Gaskins (1996) quien habla sobre el desarrollo de los niños entre la población maya yucateca. Rogoff (2003), por su parte describe las formas culturales de aprendizaje entre los niños k'iche de Guatemala desde una perspectiva sociocultural vygotskiana aportando la noción de “participación guiada” como principio de aprendizaje. Por último, Núñez (2005) explora los procesos de

aprendizaje desde la escuela en dos comunidades choles del municipio de Salto de Agua. Esta autora critica la situación actual de la educación impartida por el Estado en las comunidades indígenas choles, proponiendo que existen otras alternativas para el aprendizaje.

Respecto a investigaciones desde la lingüística antropológica, encontramos el trabajo de Brown (2007) quien describe el papel de las amenazas dirigidas a niños tzeltales de Tenejapa. Según esta autora, este recurso tiene la finalidad de controlar comportamientos no deseados a través de estrategias manipulativas que buscan asustar a los niños. Encontramos también los trabajos de León (1998, 2005) con niños tzotziles de Zinacantán quien hace un estudio longitudinal sobre la adquisición y socialización por el lenguaje en este grupo social. Pfeiler (2007) por su parte, destaca el uso de la elicitación en la socialización lingüística y adquisición del maya yucateco.

Estas investigaciones nos dan informaciones de carácter cultural, así como herramientas para entender los procesos y mecanismos que intervienen en el desarrollo y socialización de los niños.

#### 2.1.1. Antecedentes sobre el estudio de la adquisición y socialización por el lenguaje

El proceso de socialización se entiende como el logro de competencias sociales, morales y laborales propias de un grupo social. El uso de dichas competencias le permite al niño relacionarse de manera significativa con los demás miembros de su grupo.

En el campo de los estudios sobre socialización tenemos como antecedente a Mead (1979) quien bajo un enfoque antropológico planteó que el contexto sociocultural desempeña un papel muy importante en la socialización infantil. Por su parte, Vygotsky (1995), desde una perspectiva sociocultural propone que las interacciones sociales son recursos indispensables para el desarrollo de la cognición del niño. En el marco de Vygotsky, Ochs y Schieffelin (2003) realizan investigaciones con los kaluli, samoas y la clase media euroamericana, con lo cual sostienen que el lenguaje es el vehículo central de la socialización y transmisión del conocimiento cultural. Los estudios realizados por estas autoras en tres sociedades diametralmente diferentes (kalulis, samoanos y clase media euroamericana) ofrecen elementos para explorar nuevas propuestas sobre la socialización de los niños. La relevancia de la propuesta de la socialización por el lenguaje radica en el hecho de vincular dos cosas que se habían estudiado de manera

separada: la socialización y adquisición de la lengua. A partir de este nuevo enfoque, los caminos se entrecruzan y hacen posible realizar una investigación integral.

Un concepto central en este trabajo es el de socialización. En términos generales, se podría decir que la socialización es un proceso en el que se transmiten y configuran conocimientos, modos de ver y convivir con el mundo; tiene que ver con formas de categorizar la realidad y los valores socioculturales; concretamente, son “las maneras como los niños llegan a ser miembros competentes social y culturalmente al interior del grupo social en que viven” (Terceros, 2002: 37).

Otro concepto fundamental es la socialización por el lenguaje, ésta se define como “el proceso por el cual los niños y otros novicios son socializados a través del lenguaje, se trata de una socialización para usar el lenguaje significativa, apropiada y efectivamente” (Ochs y Schieffelin, 2003). En estos trabajos se consideran dos niveles de socialización:

- a) una socialización mediante el lenguaje
- b) una socialización para usar el lenguaje

Desde esta perspectiva, toda práctica comunicativa se haya inmersa dentro de una práctica sociocultural más amplia. En este sentido, las concepciones locales sobre la infancia e ideales de persona son centrales y se encuentran presentes mediando y condicionando los estilos interaccionales.

Retomando las ideas centrales de los trabajos enlistados, se plantea en esta investigación que el conocimiento se construye en interacciones significativas con los demás miembros de la comunidad comenzando con la madre. Se propone también que los niños no son recipientes pasivos que hay que proveerlos de cultura, sino participantes activos y dinámicos en este proceso de integración en su grupo social. Dicha integración se logra mediante interacciones comunicativas significativas en situaciones participativas complejas y fluctuantes con sus cuidadores, entre pares y otros miembros de su grupo social (de León, 2005). En este sentido, lenguaje, aprendizaje y cultura son tres aspectos que no se pueden separar del proceso dinámico de desarrollo.

## 2.2. Algunos modelos de socialización por el lenguaje

Ochs y Schieffelin (2003) explican distintos estilos comunicativos en dos modelos de socialización infantil con base a un estudio comparativo entre los kaluli, los

samoanos y la clase media euroamericana. En las líneas que siguen se describen brevemente cada modelo.

(i) Modelo diádico o egocéntrico: requiere de dos participantes: la cuidadora y el niño y está centrado en este último. La atención gira preferentemente en torno al infante en cuestión, como lo es en el caso de la clase media euroamericana. Una de las particularidades culturales de este grupo social consiste en la conformación de la familia que está integrada regularmente por dos o tres hijos. ¿Por qué una sociedad como ésta prefiere este modelo de interacción? Una primera respuesta la podemos encontrar en las concepciones propias del grupo. De acuerdo con este sector social, se concibe al niño como un sujeto que desde el nacimiento es capaz de interactuar significativamente y es visto como “interlocutor” en la interacción social (Ochs y Schieffelin, 2003: 15); sus gestos y vocalizaciones son reinterpretados por las cuidadoras como significativas y emiten una respuesta verbal hacia sus producciones. La participación del infante en “eventos de habla” con la madre/cuidadora le hace necesario recurrir a adaptaciones y a interpretaciones sobre las actividades del niño.

(ii) Modelos poliádicos o sociocéntricos: Privilegian la comunicación con participantes múltiples y son típicos de sociedades con familias extendidas. Este modelo corresponde al estilo comunicativo de los kaluli y de los samoanos, así como de los tzotziles de Zinacantán (de León, 2005). Las sociedades que se han analizado bajo este modelo presentan diferencias culturales; por ejemplo, los kalulis son sociedades de carácter igualitario, mientras que los samoanos presentan rasgos de estratificación social. Los kalulis conforman familias extensas y los niños, a diferencia de los de clase media estadounidense, crecen en un ambiente en donde pueden observar y escuchar conversaciones de sus mayores, a pesar de que no son considerados como interlocutores, (Ochs y Schieffelin, 2003). La situación de los niños kalulis cambia aproximadamente entre los seis a doce meses, debido a que comienzan a participar de una manera más activa en muchos eventos de la vida familiar mediante la ayuda de los hermanos mayores.

En lo que respecta a los samoanos, siendo una sociedad estratificada, el cuidado del infante está a cargo de las hermanas o hermanos solteros de la madre o la madre misma. Las viviendas tradicionales de Samoa no tienen paredes internas ni externas, lo que permite que las interacciones incluyan a varias personas a la vez. De manera similar, los niños tzotziles de Zinacantán son socializados en familias extendidas de tres generaciones y los pequeños están inmersos en interacciones variadas jugando papeles

diversos como observadores y participantes. De León (2005) argumenta que los niños zinacantecos son considerados como contribuyentes en las comunicaciones cuando sus acciones verbales o gestuales son interpretadas como un enunciado.

De acuerdo con Ochs y Schieffelin (2003), las interacciones comunicativas entre cuidadores y niños “son construidas culturalmente” (pag. 12). Estas autoras señalan que el hecho de que la madre de clase media euroamericana trate de entender los gestos y vocalizaciones del infante está asociado con la concepción del modelo de madre propio de su medio social. Esta no es la situación para otras culturas, por lo que los estilos de comunicación de las cuidadoras varían entre un grupo social y otro.

### 2.3. Introduciendo un nuevo modelo

De León (1998, 2005), a partir de un estudio realizado con niños prelingüísticos zinacantecos propone un modelo alternativo que consiste en la presencia de estilos interactivos con estructura diádica y poliádica en la adquisición del lenguaje. La autora argumenta que para que este planteamiento pueda convertirse en un principio metodológico, debe considerar no solamente el elemento verbal en las interacciones comunicativas sino que es preciso además considerar elementos no verbales tales como los gestos, vocalizaciones y posiciones corporales. De León (2005) reporta en su estudio que los infantes, lejos de participar en un estilo u otro adquieren la lengua y son socializados a través de ella mediante el co-involucramiento con otros miembros de su entorno social “en una situación de socialización y aprendizaje en donde la simplicidad y la complejidad, la diadicidad y la poliadicidad, el sociocentrismo y el “centrismo” en el niño están en un flujo constante” (pag. 125). A partir de esta nueva propuesta, la autora introduce la noción de ‘participante’ que permite entender la “presencia del infante en la interacción y comunicación preverbal antes de la producción lingüística y su capacidad de aprender en estructuras participativas complejas en donde tienen que trabajar identidades fluctuantes de diversos participantes” (de León 2005:32).

Su crítica deja en entredicho el modelo “ideal” de la diadicidad como el único en el que se aprende la lengua materna. Otros trabajos han mostrado la importancia de la familia extensa y la participación organizada en el aprendizaje no sólo del lenguaje sino de tareas domésticas (Gaskins 1996, Ochs y Schieffelin 2003; Rogoff, 2003). Esto muestra que los pequeños son capaces de aprender en situaciones complejas en donde el

habla no siempre va dirigida a ellos. A pesar de esto, son capaces de discernir y aprender desde diferentes lugares en la estructura de participación.

#### 2.4. Las emociones como elementos centrales en la socialización de los niños

Existen varios estudios en distintas culturas donde se señala que las emociones como la vergüenza, el enojo y la empatía forman parte importante en la socialización infantil. Estos estudios incluyen a los samoanos, a la clase media americana (Ochs y Schieffelin, 2003), a los kaluli (Schieffelin, 1995), a los niños japoneses (Clancy, 1986), a los tzotziles de Zinacantán (de León, 2005), a los niños tzeltales de Tenejapa (Brown, 2007); a los quechuas de Cororo (Terceros, 2002), entre otros. De León (2005) reporta que en la socialización de los niños tzotziles de Zinacantán, “la emoción está íntimamente ligada no sólo con la cognición sino también con sistemas de significación sociocultural” (pag. 193). Indica que en Zinacantán las emociones como el enojo, el miedo y la vergüenza se promueven de una manera intencional entre las cuidadoras zinacantecas para fortalecer el *ch’ulel* de los niños. Además, la autora revela que las emociones y sus manifestaciones se relacionan con “discernimiento moral en el sentido de que se socializan valores de control y responsabilidad social” (pag. 175).

Por otra parte, Ochs (1988) reporta que entre los samoanos los cuidadores emplean las emociones como el enojo para construir en los niños valor, respeto y comportamientos adecuados ante los demás miembros de su comunidad. Mientras que entre los japoneses, las interacciones apropiadas se buscan mediante la empatía mediadas por la indirección (Clancy 1986). Por su parte, Terceros (2002) reporta entre los quechuas cororeños que los niños son sometidos a rutinas de provocación a la vergüenza y son amenazados con mucha frecuencia. Estas prácticas están vinculadas al desarrollo del *yuyay* (pensamiento y entendimiento), que se traduce en relaciones cotidianas apropiadas a su entorno sociocultural.

Los estudios mencionados arriba siguen el argumento de Besnier en el sentido de que la emoción es un eje central en la construcción de la relación entre la persona y la cultura. Parafraseando a Besnier, Terceros indica que “el afecto permea todos los niveles de las estructuras y procesos lingüísticos y contextos comunicativos” (Terceros, 2002:35). En este trabajo retomaremos el tema de la emoción como un elemento central en la socialización infantil ligado a las prácticas socializadoras que usan recursos semióticos verbales y no verbales.



## 2.5 Metodología

En términos generales, este estudio se enmarca dentro del interaccionismo simbólico, que tiene como premisa fundamental la observación participativa, especialmente aplicable a “los estudios de caso” que se sustenta en tres suposiciones básicas:

Primero: la realidad social como la percibimos, conocemos y entendemos, es una producción social. Los individuos cuando interactúan, producen y determinan sus propias definiciones de la situación. Segundo, se da por hecho que los seres humanos son capaces de entablar un comportamiento pensado y autorreflexivo. Son capaces de dar forma y de guiar su propio comportamiento como el de los demás. Tercero, en el curso de adoptar su propio punto de vista y adecuarlo al comportamiento de los demás, los seres humanos interactúan entre sí. La interacción es vista como una empresa emergente, negociada, y con frecuencia impredecible. La interacción es simbólica porque incluye la manipulación de símbolos, palabras, significados y lenguaje (Denzin, en Nuñez, 2005:6).

El trabajo se realiza a partir del método interpretativo que se nutre de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1974) y la socialización por el lenguaje (Ochs y Schieffelin, 2003). Este trabajo también se apoya en la metodología basada en el “análisis de microinteracciones enmarcadas en procesos sociales más amplios” (de León, 2005:194). Por último, siguiendo otras propuestas, se retoma al lenguaje como un mecanismo central de socialización (de León, 1998; Ochs, 1988; Schieffelin, 1998; Vygotsky, 1995).

La etnografía de la comunicación es otro enfoque relevante para esta investigación. De acuerdo con Duranti (2000), ésta consiste en:

“la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (pag. 126).

La etnografía nos permite explorar la organización sociocultural que regula las interacciones entre sus diferentes miembros y especialmente con los niños a través de observaciones y registro etnográfico.

Para el propósito del presente trabajo también se tomaron en consideración ciertos elementos del análisis de la conversación, aunque cabe aclarar, que no se realiza a nivel fino. Tomamos básicamente los siguientes componentes con base a Duranti (2000) y Goodwin (1981):

*a) Componentes de construcción de turnos:* se refiere al enunciado emitido por uno de los participantes en la conversación.

b) *Participantes ratificados*: se refiere a la persona que está presente en un evento de habla y con derecho a intervenir en el evento comunicativo.

c) *Participantes no ratificados*: se refiere a las personas que están presentes sin ningún derecho para intervenir.

d) *Participantes laterales*: también llamados participantes indirectos cuya presencia ayudan a modelar la participación de los hablantes y oyentes.

e) *Alineamiento de los participantes*: se retoma de la noción de ‘marco participante’, que consiste en posicionar al hablante e interlocutor de una manera específica con respecto al mensaje.

Desde este enfoque, no solamente se considera a la conversación como el único recurso, sino otros como son: el contexto momentáneo, social y cultural donde se realiza la interacción.

Una categoría conceptual pertinente para abordar este estudio es la interacción social. Este enfoque es fundamental para entender la manera en que los niños adquieren y desarrollan el lenguaje, plantea que los intercambios comunicativos cotidianos tanto verbales como no verbales contribuyen a que el niño desarrolle habilidades y destrezas tanto comunicativas como cognoscitivas. Este enfoque coincide con los planteamientos de Vygotsky (1995), ya que los dos enfatizan que el contexto social es esencial para el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños.

Otro concepto central para esta investigación es la de rutina interaccional. Boggs y Peters definen a una rutina interaccional como “una secuencia de intercambios en el que el enunciado de un hablante está acompañado por conducta no verbal apropiada que llama a un número limitado de respuestas de parte de uno o más participantes” (1986:81). En este sentido, el intercambio verbal se enmarca en algo más amplio donde lo verbal se acompaña de expresiones de tipo corporal; por ejemplo: con la mirada, gestos, ademanes, etc. que pueden vehicular afecto como el miedo u otro tipo de emoción para incidir en una interacción comunicativa. Los mismos autores han propuesto que una rutina interaccional es un modo de habla que refleja la clave de los valores culturales de un grupo y que ocurren en situaciones específicas (1986:94). En este sentido, en una rutina interaccional se reflejan las normas, valores y concepciones de una comunidad determinada.

A nivel sociológico más amplio, tomo como punto de referencia algunos planteamientos de Bourdieu quien expresa que los modos de organizar y de percibir la familia y sus valores dependen de las condiciones, expectativas y trayectorias de los

participantes y los grupos sociales. De acuerdo con este sociólogo, el concepto de *hábitus* se puede entender como las formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social. Respecto al *campo*, es el espacio social que se crea en torno a la valoración de hechos sociales e institucionales. Estos espacios están ocupados por agentes con distintos *hábitus* y con capitales muy diferentes y desiguales que compiten tanto por los recursos materiales como simbólicos del campo. Estos capitales, aparte del capital económico, están formados por el capital cultural, el capital social, y por cualquier tipo de capital que sea percibido como "natural". Los agentes, con el *hábitus* que es propio, dada su posición social y con los recursos que disponen "juegan" en los distintos campos sociales, y en este juego contribuyen a reproducir y transformar la estructura social (Bourdieu, citado en Imberton, 2002).

Desde esta perspectiva, la socialización del niño se puede enmarcar dentro de un proceso más amplio donde intervienen políticas e instituciones en torno a un espacio social específico. En este sentido, "el comportamiento humano y la comunicación se sitúan en la práctica y deben ser estudiados como comportamientos situados, como actividad en contexto, y no como estructuras abstractas de la sociedad o del individuo" (Gaskins, 2007:3).

## 2.6. Descripción de los métodos y técnicas de investigación

Este trabajo se enmarca dentro de la investigación de tipo transversal y consistió en un estudio realizado en un período de seis meses de observación y de registro en audio y video de tres familias focales y dos periféricas. En los cuadros 3 y 4 se presentan la composición de las familias del estudio. Daré más detalles sobre cada familia en la sección 2.7.1.

Familia	Generación	Niños (edades)	Niñas (edades)
Torres	3	Esaú (5 años) José (3.5 años)	
Gómez	3		Aurora (9 años) Adela (6 años) Laura (4 años)
González	2	Carlos (8 años)	Celia (3 años) Gloria (8 meses)

Cuadro 3: Integrantes de las familias focales del estudio.

Familia	Generación	Niños (edades)	Niñas (edades)
López	4	Manuel (12 años)	Leticia (10 años) Luisa (7 años)
Méndez	3	Alfredo (8 años)	Marisol (5.5 años)

Cuadro 4: Integrantes de las familias periféricas del estudio.

Describo a continuación las técnicas que permitieron la recolección de los datos para construir esta investigación:

1. *Trabajo etnográfico*: Consistió básicamente en la observación de las familias del estudio en diferentes situaciones y contextos, se tomaron notas de la organización de las actividades y entretenimientos. Se plantearon además algunas preguntas con base a las observaciones para comprender desde la perspectiva de los participantes el significado de algunos eventos. Esto enriqueció de una manera importante los puntos de análisis.

2. *Muestro periódico*: Durante un período de seis meses, se registraron interacciones cotidianas de las familias seleccionadas con la autorización de sus miembros. Se grabaron en audio y video interacciones de padres a hijos, entre pares y entre abuelos y nietos. Fueron grabaciones de entre veinte minutos y una hora de interacción continua considerando ciertos intervalos entre las grabaciones. Se obtuvieron quince horas de grabaciones de video más catorce horas de grabaciones de audio.

3. *Entrevistas*: Se realizaron entrevistas con personas mayores, padres jóvenes y dos parteras que pertenecen a dos generaciones.<sup>17</sup> El objetivo de éstas consistió en recabar información confiable y de primera mano sobre las concepciones locales acerca de la infancia y el desarrollo de los niños. Las entrevistas permitieron además explorar algunos puntos de conflicto entre las generaciones en relación a la manera de educar a los niños. Se hicieron en forma de preguntas abiertas con el fin de propiciar con los participantes la plena libertad de expresar sus puntos de vista. Se realizaron exclusivamente en audio.

## 2.7. Familias del estudio

Para este trabajo de investigación se recolectaron datos de las tres familias focales y dos periféricas, con la finalidad de lograr mayor objetividad en el análisis de los datos. Para la selección de las familias se consideraron varios criterios. En primer lugar, fue

<sup>17</sup> Ver las preguntas en el apéndice 2 y 3.

importante incluir familias con hijos entre tres a diez años de edad. En segundo lugar, se consideró la presencia de tres generaciones en la misma casa. Otro criterio de selección consistió en la filiación religiosa de las familias, pues había que incluir militancias de todas las iglesias locales en el estudio. En este sentido, se optó por una familia que asistiera en la iglesia presbiteriana, una en la iglesia pentecostés (ambas de corte protestante) y una familia católica. A continuación presento una breve descripción de cada una de estas familias.

### 2.7.1. Descripción de las familias focales del estudio

#### Familia Gómez

Es una familia joven integrada por Mariano de 39 años y María de 27 quienes son padres de tres hijas: Aurora de 9 años, Adela de 5 y Laura de 3. La abuela paterna de las niñas vive con ellos desde que construyeron casa propia. Tiene aproximadamente setenta años y padece de problemas auditivos. Se ocupa en atender a sus nietas y cuida a Laura cuando la madre se ausenta de la casa. Cuando ve que las nietas tardan en llegar a la casa, con frecuencia sale a buscarlas; pasa mucho tiempo con la menor, porque la niña prefiere quedarse en casa mientras las hermanas van con sus padres a visitar a los abuelos maternos.

Mariano es un padre joven, “emprendedor y responsable”, es el menor de su familia y el único varón. Tiene la secundaria terminada; se dedica a las labores del campo y a manejar la camioneta de su cuñada, mismo que le permite estar una o dos veces en las ciudades más cercanas, tales como Yajalón y Palenque. Aprendió a hablar el español durante los años que cursó la secundaria en Palenque. Con sus hijas ha implementado el hábito de hablarles en español, alternando con la lengua materna, por lo que Laura y Adela le hablan a su padre indistintamente en ambas lenguas. En cuanto a Aurora, la situación ha sido distinta, ya que ella le contesta a su padre en chol. La explicación que da Mariano sobre esto, es que cuando Aurora todavía era pequeña, vivían con sus padres y cuando ella trataba de hablar en español, las tías se burlaban de sus intenciones, por lo que optó en dejarlo. Recientemente, a Mariano le dieron el nombramiento de anciano de su iglesia (presbiteriana), cuya autoridad en esta institución consiste en velar las buenas costumbres de sus miembros.

La señora María se dedica al hogar y a las actividades típicas de la mujer de la comunidad, tales como: cargar leña, traer maíz, traer plátanos del cafetal, etc. Cursó únicamente la primaria y habla solamente el chol.

La casa donde viven está hecha de block y techo de lámina, tiene piso de tierra, cuenta con dos cuartos y una pequeña sala. El piso de la cocina es de tierra y está construida a un costado de la casa principal. El baño y el lavadero se encuentran a un costado de la cocina. Cuentan con algunos aparatos eléctricos tales como: una televisión, un reproductor de DVD y un minicomponente.

### Vida cotidiana

A continuación doy una breve descripción de la vida cotidiana de esta familia.

La señora y la abuela se levantan temprano para preparar el desayuno y hacer el almuerzo del esposo quien desde temprano tiene que ir a trabajar al campo. Al levantarse, regularmente encienden la grabadora para escuchar música de corte religioso, que la apagan hasta que todos se integran a su trabajo. Poco después se levantan las niñas. Adela es la última en levantarse, por esta razón dicen que ella es una *xiñola* (mujer ladina) y constantemente la bromean por esto. Aurora, la hija mayor tiene ya la responsabilidad de lavar los trates, atender los pollos, moler la masa y preparar las tortillas. Las más pequeñas, una vez que terminan de almorzar, se ponen a jugar en la propia casa; a veces, van a la casa vecina para jugar con otros niños o se trasladan a la casa de la abuela materna. Poco después, se integra Aurora para jugar con ellas. Durante la temporada de clases, la madre desde temprano se ocupa en atenderlas para que lleguen puntualmente a sus clases.

Cuando la madre va a la milpa, se lleva algunas veces a Aurora y a Adela, mientras que la más pequeña se queda al cuidado de la abuela. De regreso, las niñas traen en el morral leña, verduras, etc. Cuando la madre decide ir en compañía de otras personas, la mayor tiene que compartir con la abuela la responsabilidad del quehacer doméstico y del cuidado de las hermanitas.

Por las tardes, la familia visita a la abuela materna, asisten a la iglesia o se entretienen viendo la televisión en su casa.

## Familia Torres

Esta familia la conforma Juan de 25 años y Miriam de 24. Es una pareja muy joven que procreó dos hijos: Esaú de 5 años (tocayo del abuelo) y José de 3.5. El menor nació prematuro, de acuerdo con los padres, estuvo sin llorar ni comer durante dos meses, pero ahora es un niño sano y fuerte. Por la fe que profesan los padres, este evento lo consideran como un milagro en sus vidas. Viven con los padres de Juan. Tienen separada la cocina y comparten la casa principal donde se encuentra el dormitorio. A los niños les agrada pasar mucho tiempo con el abuelo, una persona de cincuenta años aproximadamente, que es muy atenta y paciente con ellos ya que los lleva a pasear y por las tardes, van algunas veces de compras.

Con la abuela, la relación es menos expresiva, pero complace a sus nietos en lo que le piden. Como la casa del abuelo materno está bastante cerca, pasan mucho tiempo con ellos o jugando con sus primos. La relación con el abuelo y la abuela materna no es tan intensa como con el paterno, porque están los otros nietos que viven con ellos y ocupan esa atención que les corresponde a ellos en su casa con el abuelo paterno.

Juan, a pesar de su corta edad, es responsable de la iglesia pentecostés. Por causa de una división que se presentó al interior de la iglesia, él quedó como encargado de predicar y motivar a los demás miembros. Esta responsabilidad lo pone ante la vista pública como el líder.

La señora está al cuidado de los hijos, por lo que no va mucho al campo, ya que está pendiente de ellos cuando salen de la escuela. Los niños asisten a la escuela oficial.

## Vida cotidiana

Semejante a la familia Gómez, la señora es la primera en levantarse para preparar el almuerzo para el esposo y los hijos. Muchas veces, el esposo se va desde muy temprano al trabajo, antes de que los hijos se levanten. Entre semana, cuando hay clases, la señora arregla a los niños y se toman un desayuno antes de mandarlos a la escuela. Cuando tiene la necesidad de ausentarse para acompañar al esposo o realizar otra actividad, se apoya con la abuela para atender a los niños. Por las tardes asisten a la iglesia con los hijos. Ante la responsabilidad que tiene el esposo en la iglesia, la señora se ve “obligada” a no faltar cuando celebran los cultos. Antes de acostarse, toman una

taza de pozol. Dicho hábito, de acuerdo con don Juan, lo implementó la madre de los niños.

### Familia González

Esta familia la integran Antonio de 34 años de edad y Lucía de 28 años. La señora es originaria de la comunidad de Carranza, que se localiza aproximadamente a diez kilómetros de la Esperanza.<sup>18</sup> Esta familia tiene tres hijos: Carlos de 8 años, Celia de 3 y Gloria de 8 meses.

Es una familia católica. Tienen como vecinos a la hermana y al hermanito de Antonio, lo que permite que diariamente interactúen. Viven en un lugar bastante accidentado que obliga a la madre a monitorear constantemente a Celia para que no sufra accidentes. La casa es pequeña, con techo de lámina y piso de tierra. No viven cerca de la casa del padre de don Antonio, pero los visitan con frecuencia. El mayor de los hijos regularmente va sólo y pasa mucho tiempo en la casa del abuelo paterno.

La presencia de otros niños (primos y vecinos) permite que haya mucha interacción entre pares. Estos niños tienen aproximadamente la misma edad de Carlos y todos asisten a la escuela autónoma, a diferencia de los otros niños que asisten a la escuela oficial. A pesar de su corta edad, Carlos colabora entre semana en las actividades de su padre. La permanencia de más tiempo con su padre le permite aprender más temprano algunas actividades del campo. No reciben el apoyo de los programas asistenciales del gobierno ya que forman parte de las comunidades en resistencia y bases de apoyo del EZLN.

La vida cotidiana de esta familia es semejante a las otras dos ya descritas arriba. Hay ciertas diferencias en las formas de entretenimiento; por ejemplo, a diferencia de los otros padres, éste consume moderadamente bebidas embriagantes. En la casa se escucha tanto música religiosa como secular, y en los días de fiesta en la iglesia se organizan bailes en donde participan tanto los adultos como niños (Carlos es integrante de un grupo musical donde toca el güiro). Antonio viaja por lo menos dos veces por semana a la cabecera municipal o a Yajalón, ya que acaba de comprar una camioneta con el dinero que envían los hermanos que trabajan actualmente en la ciudad de Monterrey.

---

<sup>18</sup> Véase mapa 2 en el capítulo 1.



## 2.7.2. Convenciones de transcripción

Para la transcripción de los materiales de audio y vídeo grabados, se emplearon algunas de las utilizadas por Duranti (2000) de León (2005) y Terceros (2002). Se enlistan a continuación:

- () Para indicar descripciones mediante gestos (lenguaje no verbal).
- :: Para indicar alargamiento de vocales.
- / Para indicar entonación ascendente.
- \ Para indicar entonación descendente.
- [ ] Escritura de acuerdo con la forma fonológica de la lengua.

Las oraciones en cursiva representan la forma de habla espontánea.

La numeración indica los turnos verbales y no verbales.

Las transcripciones se realizaron con base al alfabeto práctico del chol.

## Capítulo 3

### CONCEPCIONES SOBRE LA INFANCIA Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS EN LA ESPERANZA

En este capítulo se realizará una descripción sobre las concepciones locales de la infancia y el desarrollo de los niños en la comunidad de estudio. Dichos conceptos son centrales para entender los procesos de socialización a través del lenguaje, ya que éstos “proponen una articulación entre los detalles del discurso socializador y las prácticas culturales y creencias mediante las cuales los niños se ‘vuelven seres humanos’” (Schieffelin y Ochs, en de León, 2005:101).

De acuerdo con de León, las etnoteorías “son las representaciones que los miembros de un grupo social dan sobre los distintos momentos de maduración y adquisición de competencias en los infantes de una cultura” (de León citado en Núñez 2005: 109). En este sentido, las etnoteorías son indispensables para la comprensión de cómo un niño llega a ser miembro competente de su grupo social. Son las ventanas por donde podemos mirar al interior de las comunidades para entender desde la perspectiva local las diversas interacciones entre sus diferentes miembros; en este caso, entre los cuidadores y los niños.

Los datos que se retoman en este capítulo se obtuvieron mediante una etnografía de la familia. Se consideran además, las aportaciones de las entrevistas con dos parteras de la comunidad, con las personas mayores y con padres jóvenes. Antes de abordar este tema, se realizará un breve recorrido histórico sobre algunos estudios etnográficos relacionados al tema.

#### 3.1. Nociones y concepciones sobre la infancia: antecedentes sobre su estudio

En esta sección daré una idea somera sobre algunos estudios sobre socialización lingüística y cómo se presentan las distintas nociones de infancia y desarrollo en varias culturas.

En un estudio realizado con los Gapun de Papua Nueva Guinea, Kulick (2000) reporta que una de las metas fundamentales de socialización dentro de este grupo social

radica en la formación de una persona con *save*, es decir, de una “buena persona”. Tener *save* consiste en tener:

“conocimientos de hechos y la capacidad de aprender de la experiencia y a través de la acción [...] *save* es conocimiento sobre comportamiento y habla apropiada, conciencia de las obligaciones y papeles sociales, conocimiento de las consecuencias de las acciones de uno o de los otros (Kulick en de León 2005:39).

En el caso de los niños está relacionado con la emergencia de estas cualidades que significa ir dejando las cosas de niño.

De acuerdo con los gapun, *save* “revienta como un huevo” (Kulick, citado en de León, 2005:31), por eso no se enseña, sino que brota a partir de que el niño comienza a hablar, aproximadamente a los dos años de edad. Antes de eso, el niño no lo tiene y por lo tanto, no tiene “entendimiento” y es incapaz de relacionarse con los demás miembros de su comunidad. Como consecuencia, a un niño menor de dos años no se le puede considerar como compañero para entablar una conversación.

En un estudio realizado por Terceros con la población quechua de Cororo, Bolivia, reporta que la noción de ser persona está vinculada a tener *yuyay* que significa poseer entendimiento y haber desarrollado competencias sociales (2002:50). Tener *yuyay* significa poseer cualidades individuales tales como: generosidad, amabilidad, educación y respeto. La concepción de persona con los quechuas cororeños significa estar en un punto intermedio entre dos extremos: ‘*ni anchu llanu*’ ‘ni muy suave’, ‘*ni anchu saxra*’ ‘ni muy malo’ (Terceros, 2002:50). Esto significa que en Cororo se tiene en alta estima a las personas moderadas que son las que demuestran de manera más nítida la posesión de *yuyay*.

Tener *yuyay* en Cororo, es tener pensamiento y memoria, dos nociones valoradas en la comunidad, pero puede perderse en algunos casos. Por ejemplo, cuando alguien se enamora ciegamente (Terceros, 2002:51). ¿Cómo se adquiere el *yuyay* de acuerdo con esta comunidad? *Yuyay* está vinculado a ‘saber aprender’, porque sólo se puede aprender cuando se tiene o cuando se está en proceso de adquisición; por lo que es pensamiento, memoria, retener en la memoria, uso de razón, acto de responsabilidad que se refleja en un comportamiento adecuado a los cánones de conducta, normas y valores de la comunidad.

Entre la población maya también se han hecho algunas investigaciones al respecto. Por ejemplo, de León (2005) encuentra entre los niños tzotziles de Zinacantán que la emergencia de la persona es un proceso gradual. A diferencia de los gapun, los niños

zinacantecos ya se consideran personas antes de sus primeras palabras, porque antes de que comiencen a hablar ya demuestran intencionalidad y tienen capacidad comunicativa.

En Zinacantán, la noción de persona está relacionada con la posesión del *ch'ulel* (alma o entendimiento). Cuando en Zinacantán se le dice a un niño *oy xa xch'ulel* 'ya tiene alma', se emplea para describir a un niño que ya muestra entendimiento, discurso apropiado y responsabilidad social (de León, 2005:39). A partir de estas evidencias locales, se confirma la emergencia de la persona en esta comunidad.

Otros estudios que se han realizado en la comunidad de raíces mayas reportan que pareciera suceder algo paradójico al referirse al cuidado de los niños, porque se les quiere mucho. Sin embargo, para efectos de regular su comportamiento, son sometidos a ciertas dosis de amenazas (Brown, 2007). Esta práctica con los niños zinacantecos, reporta de León (2005) se da a través de rutinas de provocación de enojo y miedo. Ambas rutinas contribuyen a fortalecer el *ch'ulel* que es el eje central de una persona zinacanteca. Llegan a tener cuando entienden y son capaces de mantener relaciones sociales con los demás miembros de su comunidad, es decir, cuando desarrollan 'reflexibilidad moral' (pag. 41).

A partir de estas investigaciones como antecedente, pretendo explorar la noción de ser "persona" en la comunidad chol de la Esperanza.

### 3.2. El corazón como eje central de la persona chol en la comunidad

Ya hemos visto con los gapun de Nueva Guinea, que para hacerse persona es mediante la posesión de *save* que revienta como un huevo (kulik, 2000); entre los quechuas cororeños consiste en tener *yuyay* (Terceros, 2002) y con los zinacantecos se manifiesta a través de la llegada del *ch'ulel* (de León, 2005) ¿Cómo se denomina este llegar a "ser persona" entre los choles de la Esperanza? En este apartado se pretende explorar este proceso.

Para el propósito de esta investigación presento datos organizados con el fin de ilustrar y entender cómo una cultura maya contemporánea ha proyectado el cuerpo humano para darle sentido al fenómeno cognitivo. La guía específica será el corazón como una herramienta corporal metaforizado para entender las actividades mentales.

En el chol de la Esperanza, Tumbalá, el corazón como las otras partes del cuerpo se encuentra dentro del grupo de sustantivos inalienables; es decir, necesariamente debe ser poseído. Para disociarse de la relación semántica de posesión, se recurre a la marca

morfológica *il* que lo hace alienable, pero es una construcción infrecuente. A diferencia de las otras partes del cuerpo, la comunidad metaforiza *lakpusik'al* ‘nuestro corazón’ para expresar diferentes actividades mentales relacionadas a la parte afectiva, cognitiva, emotiva y moral de la persona; por lo tanto, el corazón es el centro rector de la vida social que regula las normas y valores en la relación con los demás al interior de la comunidad. En este apartado, partiré de la semántica local de esta noción de *lakpusik'al* ‘nuestro corazón’ para entender la concepción local de persona chol de la Esperanza.

Una revisión de las expresiones cotidianas de los miembros de esta población brinda algunas pistas para entender el proceso metafórico de atribuirle cualidades de ser animado a una entidad inerte. Para ilustrar dicho procedimiento, presento a continuación en 1 algunos ejemplos:

(1)a. El corazón como receptor del dolor

ch'ijiyem- $\emptyset$  k-pusik'al kome tsa'=ix chäm-i- $\emptyset$  k-chich  
 triste-B3 A1-corazón porque PERFV=ya morir-VTI-B3 A1-hermana mayor  
 ‘Mi corazón está muy triste porque se murió mi hermana’

b. El corazón como fuente de reflexión

woli i-ña'ty-añ- $\emptyset$  k-pusik'al cha'añ mach weñ=ik  
 PROG A3-pensar-B3 A1-corazón SR NEG bueno=SUBJ  
 chuki woli k-mel- $\emptyset$  tyi i-tyojlel k-papa  
 que PROG A1-hacer-B3 PREP A3-a su persona A1-papá  
 ‘Mi corazón está pensando que no está bien lo que estoy haciendo con mi papá’

c. El corazón definiendo la personalidad

weñ uts- $\emptyset$  i-pusika'l Antoño  
 SUPERL bueno-B3 A3-corazón Antonio  
 ‘El corazón de Antonio es muy bueno’

d. El corazón describe un cambio de sentimiento

tsa' i-koty-a-y-oñ kome tsa' uts-a- $\emptyset$  i-pusik'al  
 PERFV A3-ayudar-VTT-EPN-B1 porque PERFV contentar-?-B3 A3-corazón  
 ‘Me ayudó porque se puso contento su corazón’

e. El corazón conceptualiza una disposición afectiva y cognitiva estrecha

weñ tsäts i-pusik'al ili k-erañ wajali  
 SUPERL duro A3-corazón DEM A1-hermano antes  
 ‘Antes, el corazón de mi hermano era muy duro’

f. La agonía del corazón para expresar angustia

y-om=ix chäm-el k-pusik'al tyi k-ch'ijiyemlel  
 A3-querer=ya morir-NF A1-corazón PREP A1-tristeza  
 ‘Mi corazón quiere morirse ya de tristeza’

- g. La muerte del corazón para expresar de igual manera una angustia

tša' chäm-i-ø i-pusik'al tyi i-ch'ijiyemlel  
 PERFV morir-VTI-B3 A3-corazón PREP A3-tristeza  
 'Su corazón se murió de tristeza'

Como se puede observar, el corazón es el centro de una estructura metafórica para la construcción y organización de las experiencias cognitivas y sensoriales. La relevancia de este recurso creativo permite extender su uso. Presento a continuación otros ejemplos de expresiones cotidianas para describir el entendimiento en los niños conforme crecen. En un sentido figurado, los humanos “nacen sin corazón” y poco a poco lo van adquiriendo como se ve en los ejemplos 2, 3 y 4.

- (2) La madre de Laura se refiere a la hija ante la falta de cuidado por asustar a los pollos debido a su corta edad.

juñya max=tyo añ=ik i-pusik'al ili Laura  
 ADM NEG=todavía EXIST=SUBJ A3-corazón DEM Laura  
 'Laura de plano todavía no tiene corazón'

- (3) La madre de Aurora compara a sus hijas a partir de la edad y sus acciones ante un visitante.

ñumeñ añ=ix i-pusik'al Aurora bajche' Adela  
 SUPERL EXIST=ya A3-corazón Aurora como Adela  
 'Aurora ya tiene más corazón que Adela'

- (4) Doña Estela argumenta que es evidencia de entendimiento y reflexividad moral.

wol=ix i-ch'äm-b-eñ-ø i-sujm chejñi wol=ix i-loty-ø  
 PROG=ya A3-tomar-APL-SUF-B3 A3-verdad pues PROG=ya A3-guardar-B3  
 tyi i-pusik'al chuki woli a-su'b-(b)-eñ-ø i-tyik'-ol chejñi  
 PREP A3-corazón que PROG A2-decir-APL-SUF-B3 A3-aconsejar-EST pues  
 'Ya está entendiendo pues, ya está guardando en su corazón lo que le estamos diciendo, que lo estás aconsejando pues'

A partir de estos ejemplos podemos ver que el corazón es concebido como un ente vivo, independiente al ser humano y que constituye la esencia de una persona en cuanto miembro de su cultura. Se nace sin corazón en sentido metafórico. Los cuidadores de los niños tienen que atenderlo para que crezca bien. Semejante al *yuyay* de los quechuas cororeños, el corazón en este sentido, representa fortaleza de carácter, mansedumbre, sabiduría, responsabilidad que son cualidades representativas en un miembro de esta comunidad. También se puede perder el corazón momentáneamente por ciertas acciones

negativas hacia los demás o hacia uno mismo que, de acuerdo con la concepción local, es hacerles daño a los demás por las preocupaciones que genera.

El tener corazón está relacionado con la noción de persona, similar a la concepción zinacanteca del tener “*ch’ulel*” que representa tener entendimiento. Cuando un niño de esta comunidad se le dice que ‘*añix ipusik’al*’ ‘ya tiene corazón’, en Zinacantán las cuidadoras le dicen al niño *oy xa xch’ulel* ‘ya tiene alma’ porque ya es capaz de mostrar entendimiento, discurso apropiado y responsabilidad social (de León, 2005:39).

### 3.2.1. Corazón vs. Conocimiento

Cuando una persona rompe las prescripciones sociales establecidas en la comunidad, se sanciona y se descalifica diciendo *ma’añix ipusik’al* ‘ya no tiene corazón’ o *tsa’ sajtyi ipusik’al* ‘se perdió su corazón’. El corazón como entendimiento y discernimiento de las acciones buenas y malas se adquiere y aprende; está en armonía con los valores comunitarios y representa un ideal de persona chol con este grupo social.

La preeminencia del corazón como eje rector de la persona pone en primer término como regla de oro el compromiso hacia los demás para mantener la armonía en las relaciones cotidianas; por esta razón, cuando alguien altera dicha armonía, se dice que ya no tiene corazón y si reincide, se dice que poco a poco lo va perdiendo; mientras que en un niño poco a poco va emergiendo. Cuando es una persona respetable y de prestigio quien falta a las normas convencionalizadas, se dice que momentáneamente ha perdido su corazón.

El corazón está por encima del conocimiento y de la posición económica, pero no significa que se opongan. Una persona puede reunir ambas cualidades cuando se ajusta a las normas reconocidas como las correctas. Aunque se suele desconfiar del dinero porque *mi itsäts-esañ lakpusik’al* ‘endurece nuestro corazón’.

La cualidad de tener corazón es uno de los requisitos indispensables para la ocupación de los cargos que se refleja en mansedumbre, actitud de servicio comunitario y criterio para la solución de los problemas dentro de la comunidad.

### 3.3. La construcción cultural de la infancia en la comunidad

En este apartado se pretende explorar la concepción sobre la niñez y su desarrollo a partir de la etnografía de la vida cotidiana y de las entrevistas realizadas para este propósito.

Desde la perspectiva de la socialización con y por el lenguaje, conocer las concepciones locales sobre el niño es fundamental porque nos permite entender estos procesos de socialización. Para comprender este proceso entre los choles de la Esperanza, me parece pertinente incluir en el estudio el entendimiento y la actitud de los miembros de la comunidad hacia el embarazo.

#### 3.3.1. Nociones locales sobre el embarazo y la primera infancia

En la Esperanza se toman muchas precauciones ante el embarazo de la esposa, la nuera o la hija casada. Aparte de las citas médicas de rigor, las parteras asumen la responsabilidad de velar que el desarrollo del embarazo marche bien. Ante cualquier síntoma “anormal”, se le solicita los servicios a la partera para ver su estado de salud.

Son varias las causas que pueden alterar el buen desarrollo de un embarazo. Este período es bastante delicado para el bebé. Más allá de los temores que pueden diagnosticar los médicos, se teme del peligro de un aborto provocado por el *k'upijl* cuya equivalencia más cercana al español sería ‘antojo’, ocasionado por el apetito de la mujer embarazada de comer algo que en ese momento no está a su alcance; así como también porque vio en una visita que alguien estaba comiendo algo y no la convidaron. Modiano (1974) reporta entre las tzeltales de Abasolo una concepción similar. Las mujeres de la comunidad son muy sensibles ante esta situación. Cuando se visitan (una costumbre arraigada de parte de las mujeres) se le invita a comer para evitar que la señora sufra de “antojo”. Cuando se le preguntó a la señora Micaela (partera) por qué se presentaban estos casos, su respuesta fue de la siguiente manera:

*Jixku mi jiñäch yom woli yu'biñ jiñi alo'bi, mi jiñäch yom woli yu'biñ alo'bi chejñi, kome siempre mu'tsa' ich'ämbeñ ip'ätyälel che' mi lajk'ux ja'el chejñi, kome mu'ächtsa' ilajkajel tyi ñumel ya' tyi lakch'ich'el, tyi lakbäk'tyal, tyi lakchijil yu'bil jiñi. Pejtyelel iya'lel ajiñi mu'bä lajk'ux, mu'bä lakjape' ba' ora mi yujtyel ak'uxi tyijikña mi yu'biñ ja' alo'bi. Tyip'la mi ikajel yu'bil ya tyi lakmalil yu'bil ja' che' mi iñijkañibä tyijikñameku, pero mi ma'añik tsa' ityaja jiñi matsa' weñ, k'uxjatsa' mi ikajel. Jiñmeku bä ora ajche' yomix ichoklok'elibä tyi ora.*



‘A lo mejor es lo quiere el bebé, si es lo que quiere el bebé, porque siempre recibe energías cuando nosotras comemos pues, porque comienza a circular en nuestra sangre, en el cuerpo, en nuestras venas todo el líquido del alimento, lo que se come y se bebe después de haber comido, el bebé se siente contento. Se siente que comienza a brincar en nuestro vientre cuando está contento, pero si no encuentra lo que quiere, comienza a doler mucho. En ese momento es cuando se quiere salir’.

Son muchos los daños que puede provocar el *k’upijl* ‘antojo’, puede ocasionar desde un aborto hasta alguna malformación del bebé en alguna parte del cuerpo, que tendrá los rasgos del objeto del antojo. De acuerdo con la etiología local, una mujer durante el embarazo puede transmitirle diversos tipos de este mal cuando no se atiende oportunamente.

Existe otro temor durante la etapa de gestación que está relacionado por un conflicto provocado por la presencia de una mujer embarazada frente a un infante. En la comunidad se le denomina ‘*yats*’ ‘mal de ojo’. Dicho conflicto se manifiesta con síntomas de aborto y malestar en el recién nacido. Por esta razón, se evita la presencia de mujeres embarazadas en estos lugares.

Una mujer recién casada o próximo a casarse también puede provocar que se enferme un recién nacido, ya sea porque lo ve hermoso o lo desea. Otra de las razones porque no se expone al niño, es el temor de que le “roben” algunos rasgos (color de los ojos, algún rasgo facial particular sobresaliente, etc.).

Cuando un niño nace con algún defecto, se le atribuye al *k’upijl* ‘antojo’ o también como una sanción porque los padres, ya sea en su niñez o ya adultos se burlaron de alguien con ese defecto. También se le atribuye por no respetar algunas de las prescripciones o acciones consideradas como *jisil* ‘prohibidas’.

### 3.3.2. El nacimiento: la “esperanza de vivir”

Cuando la noticia se difunde que ‘*tsa’ix yila pañāmil alāl*’ ‘el niño ya vio el mundo’, es una noticia buena para todos; la casa será visitada por los familiares y amigas con mucha cautela, sin evidenciar curiosidad y sin poder ver al niño, ya que los primeros días tienen acceso únicamente la partera y la madre del esposo. Cuando nace en la clínica o por necesidad se trasladan a la ciudad para su atención, se toman las mismas precauciones para proteger al recién nacido, lo envuelven por completo para evitar las miradas indiscretas. Por la fragilidad del infante, serán días de mucha atención aunque no tanto como en la generación de los abuelos, pero está presente el temor de que se pierda su *ch’ujlel* ‘alma’.

El *ch'ujlel* se traduce como 'alma'. Similar al concepto cristiano, es la parte indestructible del ser humano que se trae desde el nacimiento y es lo que distingue a las personas de los animales y de las plantas. A diferencia del corazón que se cultiva con los consejos y los buenos ejemplos, el alma es inherente al ser humano.

Cuando un niño nace, el *ch'ujlel* 'alma' se le debe cuidar para que no se pierda por *bäk'ejñ* 'espanto' que puede ocasionar desde una enfermedad que no puede ser atendido por los doctores y en ocasiones, puede provocar la muerte del infante.

A diferencia de la costumbre de la *xiñola* 'ladina' sobre los preparativos que realiza para esperar al recién nacido (compra de ropas, cobertores, cunas, etc.) y las expresiones abiertas de alegría, en la comunidad chol de la Esperanza representa un momento de mucha tensión y espera. El papel de la partera es fundamental en ello. *-La'lakpi'tyañ-* 'vamos a esperar' –dice para tranquilizar a la familia. Esta expresión tiene un alcance semántico de espera y promesa; pero no se le compra nada ni se manifiesta ninguna expresión de alegría explícita.<sup>19</sup> La práctica de los preparativos al estilo de las mujeres mestizas causa temor y preocupación, porque de acuerdo con la comunidad no es recomendable para el recién nacido. Paradójicamente, los preparativos producen un efecto contrario. Algunos decesos de recién nacidos han sido atribuidos directamente por estas causas. Cuando se presentan estos casos, suelen sepultarlos con los objetos comprados para él o ella.

Esta forma de percibir el nacimiento no es gratuita, la experiencia les ha enseñado con muchas muertes de infantes. Las familias donde no se han presentado decesos son las excepciones. Una crítica muy fuerte de las abuelas y de algunas señoras hacia las cirugías como medida de control natal cuando apenas han procreado uno o dos hijos, se debe al temor de que los hijos mueran durante la niñez; y por lo consiguiente, dichas personas no tendrán descendencia.

---

<sup>19</sup> Cuando se alivian en los hospitales, con mucha frecuencia se estigmatiza a los familiares juzgándolos de irresponsables cuando no van preparados con pañales desechables ni "ropa adecuada".

### 3.4. Concepciones locales sobre el crecimiento y desarrollo en la comunidad

Diversos estudios realizados acerca de las teorías locales sobre el crecimiento y desarrollo de los niños han reportado de manera general que los criterios para su valoración se basan en los aspectos motrices, cognoscitivos y lingüísticos. De acuerdo con de León (2005) las teorías locales sobre el desarrollo infantil de diversas culturas “refieren a momentos de maduración y adquisición de competencias que no coinciden necesariamente con la edad de los niños, los parámetros pueden variar de cultura a cultura” (pag.40). Por ejemplo, entre los kaluli, los niños van de ser suaves a ser duros, que significa ir desarrollando control muscular, el desarrollo de fuerza física y del balbuceo al habla (Schieffelin, 1995). Entre los mayas yucatecos, se describe como un “proceso definido por el desarrollo de habilidades motoras o cognoscitivas tales como: saber sentarse, pararse, caminar o la capacidad de ingerir ciertos tipos de alimentos” (Gaskins, en de León, 2005:40).

A continuación, presentaré una descripción sobre la manera como se concibe el desarrollo infantil en la comunidad de estudio a partir de la etnografía de la familia y de las diversas entrevistas realizadas para este propósito.

La comunidad tiene una categorización de las diferentes etapas del crecimiento y desarrollo de los niños con base al desarrollo motriz, cognoscitivo y lingüístico. Coincide de manera general con lo descrito en otras culturas, pero también presenta sus propias particularidades. Describo a continuación algunas características específicas:

a) ***xk'aba'***: esta primera etapa de la infancia comprende al momento de nacer hasta los cinco o seis meses aproximadamente. Se aplica indistintamente tanto a niños como a niñas. Entre sus particularidades se pueden mencionar que al mes ya puede identificar a su madre y comienza a sonreír. Este comportamiento indica que ya se le puede hablar; además, comienza a entender.<sup>20</sup> De acuerdo con doña Micaela, una de las parteras entrevistadas afirma lo siguiente sobre esta etapa:

*Mu'ixkutsa' imejlel ipejkañ chejñi kome mu'ixtsa' imeru k'otyel iwuty aläl, mu'ixtsa' kaj ik'eloñla che' añix jump'e uj, mu'ixtsa' itse'tyañoñla che' mi kaj ityuluñ k'eloñla. Che' mi ikaj lakpejkañi, mu'ixsa' ik'otyel iwuty, ya'i, mi apejkañi, mu'ixtsa' ikaj tyi tse'ñal ja'el.*

---

<sup>20</sup> El entendimiento también se considera por niveles, su desarrollo se da mediante un proceso gradual.

‘Ya le puede hablar pues, porque ya puede ver un poco, a partir del mes ya puede vernos, comienza a sonreír con nosotros cuando nos queda viendo fijamente. Cuando comenzamos a hablarle ya nos ve, al hablarle, ya comienza a reír también’.

Alrededor de los tres o cuatro meses, cuando ya lo pueden ver otras personas, se le somete a ciertas rutinas por parte de las hermanas o las tías para hacerlo reír. Delante del menor se tapan la cara, se esconden o les hacen cosquillas. Si los hermanos son aún pequeños, éstos corren alrededor de él, mientras la madre lo tiene cargado. Todas estas acciones tienen el objetivo de hacer que el infante tome parte en las interacciones aunque *maxyo añik ipusik'al* “todavía no tienen corazón” (entendimiento). Se observa que ya comienzan a participar de manera muy activa mediante gestos y vocalizaciones. En este contexto la noción de participante de acuerdo con de León:

‘permite entender la presencia del infante en la interacción y comunicación preverbal antes de la producción lingüística y su capacidad de aprender en estructuras participativas complejas en donde tiene que trabajar identidades fluctuantes de diversos participantes’ (de León, 2005:125).

En este sentido, el *xmukuy* que literalmente significa ‘paloma’, un sonido que producen los infantes en esta etapa en alusión al ave, se cataloga como un estilo propio del habla infantil y se considera como prueba de la emergencia del niño como participante en las interacciones. A partir de dichas evidencias, la madre comienza a dirigirse a él con expresiones de ternura tales como juntar la nariz del bebé con la de su madre, pegarlo al regazo con cierto vigor al mismo tiempo que le expresa palabras de afecto. Mediante estas expresiones comienzan a ser tratados como interlocutores. De acuerdo al estado de ánimo del infante, se le atribuyen diferentes significados a sus vocalizaciones.

Desde el nacimiento hasta los tres o cuatro meses comprende el período de mayor fragilidad con la amenaza de la pérdida del *ch'ujlel* ‘alma’ por espanto, mal de ojo, enfermedades, males echados o ser ‘comido’ por el *xtyäk'laya* ‘brujo’ que se alimenta de los pequeños.<sup>21</sup> Por ello, la atención le corresponde exclusivamente a la madre. De León (2005) reporta una concepción similar entre los tzotziles zinacantecos. Conforme crecen y se van fortaleciendo, los cuidados también van disminuyendo.

La madre, ante la necesidad de asumir sus responsabilidades en el hogar, al menor se le prepara una hamaca de tela o de costal en la cocina para tenerlo cerca y vigilado. Se procura no dejarlo solo.

---

<sup>21</sup> Esta noción se reconoce de manera abierta con las personas que profesan la fe católica. Cuando fallece un recién nacido de las otras iglesias, resurge esta concepción.

b) *aläl* ‘niño(a): Esta definición se aplica tanto para niños y niñas sin distinción. Comprende de los seis meses hasta los dos o tres años aproximadamente, en ocasiones se prolonga hasta los cinco años de acuerdo al desarrollo motriz que demuestran.<sup>22</sup> Comienzan a desplazarse arrastrándose y poco a poco intentan pararse apoyándose en los objetos que encuentran. Regularmente, se les improvisa una especie de cerco en la cocina.

En esta etapa, los menores son sometidos a otros estilos de rutinas por las hermanas o parientes cercanos. Por ejemplo, la hermana le pasa los dedos por la boca, le toca la cara con la intención de hacerlo reír o molestarlo, suspendiéndolo hasta que lo fastidie o que la provocadora se le regañe por la acción. En esta etapa comienza a desarrollar fuerza muscular y alcanzan el dominio motriz.



Foto # 2: Gloria (8 meses). Explorando su entorno.

c) *aläch'ityoñ-alüxch'ok*: *aläl* ‘pequeño’ funciona como adjetivo que le antecede al nombre: *ch'ityoñ* para niños y *xch'ok* para las niñas, este último necesita del clasificador nominal *x-* que indica género y sea una construcción gramatical. Esta etapa comprende desde los cuatro hasta los seis o siete años de edad. En las interacciones cotidianas se les llama todavía de manera indistinta para expresarles afecto. A esta edad, el niño ha desarrollado la gramática de su lengua y en el transcurso logrará su dominio, en palabras de Barriga Villanueva:

“las formas ya adquiridas se enriquecen con otras nuevas o se relacionan de manera más compleja con las ya existentes; los contenidos, por su parte, cobran más fuerza y profundidad al expandir los significados subyacentes y ampliar el espectro de su uso” (Barriga Villanueva, 2002:157).

---

<sup>22</sup> El uso de este término se prolongará para expresarle afecto al niño. Las abuelas suelen usarlos incluso con los jóvenes.

Su ingreso a preescolar entre los tres o cuatro años les abre un nuevo espacio para nuevas interacciones entre pares que le permitirá ejercitar sus habilidades comunicativas. En cambio, con los niños que conforman las bases autónomas, permanecen más tiempo con sus padres y, para no dejarlos solos en la casa se acostumbra llevarlos de compañía a la milpa que les brinda una mayor oportunidad de conocer y aprender mucho antes otros ámbitos de su cultura que los niños que asisten a la escuela oficial.

A los cinco años, todavía se les tolera que hablen de manera “aniñada” que se caracteriza por la modificación de la prosodia y de sustituciones fonéticas propias de la etapa anterior. Conforme avanza la edad, se verán sometidos a rutinas de avergonzamiento o regaños para que dejen de expresarse de esa manera.

A partir de esta edad, tanto niñas como niños comienzan a participar en algunas actividades del hogar tales como: moler la masa para los pollos, darle de comer a los pavos y pollos, sacarlos de la cocina, etc. Su participación se les estimula con palabras de afecto. Se observa que las abuelas son las que se dirigen a ellos con mucho cariño. A partir de esta edad se les comienza a decir que se levanten temprano. También se recurre a avergonzarlos o regañarlos para que desarrollen dicho hábito.

Cuando se le preguntó a doña Estela sobre la manera de saber si una niña o un niño ya tienen corazón en esta etapa de su desarrollo, ella manifestó lo siguiente:

*‘Mu’ix ijak’ chuki mi laksu’beñ, mi woli laktyik’ bajche’, mu’ix ikäy ityäk’laño ’b ibä bajche’ yu’bil tyi alas chu’bätyak’.*

‘Ya hace caso de lo que le decimos, si le estamos llamando la atención u otra cosa, ya dejan de molestarse cuando están jugando o haciendo otras cosas’.

Cuando a don Manuel se le preguntó si había otras evidencias para entender que una niña o un niño comienzan a tener corazón expresó una idea similar a la de doña Estela:

*... siempre mu’ix ijak’ chuki mi laksu’beñ mi ma’añik mi ichäñmel chubä woli ila jem icha’leñtyak, kome muixsa ikäñe’ cha’añ woläch ijeme’, mu’ix ichämbañ isujm mi lakña’tyañ che’ jiñi. Jiñ ja’el aläxch’oki kome mu’ixtsa’ ijak’ mi isubeñtyel chuki mi ipok o mi ik’uññopix misujel, chuki jachix mi isu’beñtyel imel che’ wolix ip’äty-añ majlel ipensar, iña’tyäbal. Pejtyel chuki mi isu’beñtyel chejñ, mu’ixtsa’ ijak’tyak, entonces, mu’ix ich’ämbeñ isujm yu’bil.*

‘... ya hace caso de lo que le decimos, cuando ya no descompone las cosas porque sabe que está haciendo mal, podemos decir entonces que ya entiende. En cuanto a las niñas, ya hacen caso cuando se les dice que laven algo, ya comienzan a barrer o cualquier cosa que se le pide que haga, cuando comienzan a fortalecerse su pensamiento y su entendimiento. Cualquier cosa que se les dice ya obedecen, entonces, podemos decir que ya entienden’.

Ambas intervenciones coinciden en relacionar el “tener corazón” con el desarrollo del entendimiento que se manifiesta con la obediencia y la participación en algunas actividades. A partir de estas evidencias de entendimiento, las cuidadoras comienzan a inducir de manera explícita a los niños en los quehaceres propios de la casa y, en ocasiones, ya se les interrumpe el juego para que realicen alguna actividad.

d) *ch'ityoñ 'niño' – xch'ok 'niña'*: esta etapa comienza aproximadamente entre los seis o siete años y culmina hasta los diez o doce años. Es frecuente escuchar entre las personas mayores al referirse a una niña o niño que oscilan entre estas edades la expresión '*wolix ijulel ipusik'al'* 'ya está llegando su corazón' para indicar que ya muestra evidencias de entendimiento y 'reflexibilidad moral' (de León, 2005). En esta etapa se intensifican las recomendaciones para realizar algunos trabajos y comienzan a realizar actividades de acuerdo al género. Además de esta diferencia, a las niñas se les empieza a exigir una mayor colaboración en la casa. El aprendizaje mediante la práctica guiada se intensifica y muchas veces son motivos de amenazas, regaños y avergonzamientos cuando no responden a las expectativas propias de la edad.

A partir de los seis años, de acuerdo con don Manuel, a los niños se les comienza a motivar a trabajar de la siguiente manera:

*Mi imejlel tyi päjyel majlel tyi seis o siete años tyi k'uñtyo' o cholel tyi k'uñ wa'akñiyel pe maxtyo weñjalik mi imajlel kome ka'bäljaxtsa' us o uch'ja' chu'mi ityäk'lañ, wi'ñal. Cha' wolisa ibäk'k'ajtyiñ isujtyel, pe k'uñtye' k'uñtye' mi iñäm-añ majlel, kaj ak'el, mi ikuchtyel chuki mi imejlel ikuch ya sejbä. Añ ja' ch'ityoñ mu'bä imulañ ikuch tyo' o albä pe maxtyotsa' mi iläty'e', jiñtyo mi awäk'eñ ikuch chuki sejb.*

'Ya se pueden llevar a los seis a siete años a la milpa, a caminar pero no se llevan por mucho tiempo porque hay muchas moscas, moscos que lo molestan o hambre, porque comienzan a pedir que ya se regresen, pero poco a poco se van acostumbrando, cuando te das cuenta, comienzan a cargar cosas que no son muy pesadas. Aunque hay niños que les gusta cargar cosas pesadas, pero todavía no los aguanta, todavía se le debe dar cosas que no estén pesadas'.

A partir de los seis años, la frontera se amplía. En esta etapa ya pueden ir a la milpa o al cafetal para acompañar a su madre o la abuela, pero requieren de muchos cuidados. Poco a poco se les empezará a dar cargas al regresar a la casa y se le felicitará por ello.

Don Manuel añade:

*Tyijkñatsa' woli yu'biñ cha'añ añäch chuki woli ikuchtyilel, matsa' wolikix ipäs cha'añ p'ätyälächix woli yu'biñ tyi ipusik'al. Jiñ ajche' añ chuki joñtyol mi imel, mi ityijk'el.*

‘se siente contento porque trae algo cargando, es una manera de demostrar que ya es fuerte en su corazón. Cuando hace cosas indebidas, se le aconseja ’

En un estudio realizado por Guiteras (1965) en los altos de Chiapas, reporta que entre los tzotziles sucede algo similar en cuanto al aprendizaje de algunas actividades a partir de los siete años en adelante. Lo mismo acontece entre los tzeltales de Oxchuk y de Abasolo (Modiano, 1974)

*e) ch'ityoñ wiñik (niño-hombre) / ch'ok x-ixik (niña-mujer):* comprende el período de la adolescencia hasta los veinte años y se prolonga hasta que se casan.<sup>23</sup> Una persona que oscila entre estas edades, teóricamente ‘yujilix e'tyel’ ‘ya sabe trabajar’; además, ‘añix ipusik'al’ ‘ya tiene corazón’, ya está apto para formar una familia.<sup>24</sup> El adjetivo *ch'ityoñ o xch'ok* además de indicar la edad, tiene la función para denominar su relativa dependencia y su estatus dentro de la familia (Núñez, 2005). Un miembro de la comunidad que oscila entre esta edad se encuentra en el período final de maduración. Sus decisiones se respetan aunque los padres no estén de acuerdo. En esta etapa se ven los resultados del esfuerzo por educar a los hijos que se verá reflejado en el comportamiento adecuado a las normas locales y el respeto hacia los demás.

*f) wiñik 'hombre' x-ixik 'mujer':* cuando a una mujer se le dice *x-ixiketyix* ‘ya eres una mujer’ o a un varón *wiñiketyix* ‘ya eres un hombre’; en términos culturales significa que ya es una persona que puede y debe asumir sus obligaciones en la casa y con la sociedad. Esta madurez se alcanza con plenitud al formar una familia para continuar el ciclo de vida en la comunidad.

---

<sup>23</sup> A partir de la asistencia a la Telesecundaria y el programa de “Oportunidades” que crea una “motivación artificial” hacia la escuela, se observa con mayor evidencia las manifestaciones de la adolescencia en la comunidad.

<sup>24</sup> En la entrevista que se le hizo al abuelo de Alfredo mencionó que en la época de su juventud, debido a un mayor sometimiento a la decisión de los padres, las edades aptas para formar una familia eran de dieciocho años para los hombres y a partir de los quince para las mujeres.



### 3.5. La construcción de “una persona chol” de la Esperanza

¿Cómo se construye una “persona chol” en la comunidad?, ¿cuáles son las estrategias que siguen para lograr este objetivo? Responder estas interrogantes es el propósito de este apartado.

Las entrevistas y la observación etnográfica de la familia permiten adentrarnos a los estilos culturales de crianza local. Es importante conocerlo porque está implícito un ideal de persona que consiste preponderantemente en el desarrollo de habilidades sociales.

La comunidad chol de la Esperanza educa a sus niños con la finalidad de que sean miembros competentes de su cultura, lo que supone el desarrollo de conocimiento social y la adquisición de habilidades para desenvolverse en su mundo social. Un mundo social organizado por normas transmitidas preferentemente de manera oral que regula las relaciones sociales entre géneros, edades y generaciones.

Este apartado es un preámbulo para enmarcar las interacciones cotidianas como procesos de socialización que se abordará en los capítulos siguientes correspondientes a las prácticas comunicativas. Esta sección ofrece elementos consistentes para comprender cómo se desarrollan dichas estrategias de socialización en la vida cotidiana de la comunidad de estudio.

A una pregunta expresa sobre la manera de educar a los niños, doña Estela comentó lo siguiente:

*K'älä tyi yalo 'biyeljach bajche' che' ch'och'oktyoyi bäk' mu'ix ityech isu'beñ cha'añ ma'añik mi imel ajiñi chuki woli imeli, mi ma'añik mi ijak', mi ilesajts'iñtyel. Kome k'uxtyotsa' mi yu'biñ jajts'eli, k'uñtye'jach mi ik'uñsu'beñ kome mu'ix kaje atyik' che' ñukixi, mach ijak'äx kome p'ätyälix, kome matsa' ñämäl yu'biñ che' ch'och'oktyo. Mitsa'ix kaj abäk'su'beñ che' mu'ix iñäch'tyañ tyi dos año yu'bil, mu'ix ich'am'beñ isujm cha'añ ma'añik mi imel. La'lakña'tyañ bajche' ili ichek'kuj mi iwechok, woli amulañ ajbajche' woli imel, awomtyo atyik'i, mach ichäñjak'äx tyi weñ kome ñämälixtsa' imel, ik'iñijeltsa' woli imel yilal che' mi ipäk'päk'chok, iwelwelchok, kojko woli atse'tyañi, ñumeñ mi imel cha'añ mas tyijikña mi imel.*

‘Desde pequeño, desde que está chiquito ya se debe ‘comenzar a decirle que no debe hacer tales cosas y si no hace caso, se le pega, porque todavía siente cuando le pegan. Poco a poco se le va diciendo, porque si quieres comenzar a llamarle la atención cuando ya está grande ya no va a hacer caso, porque ya es fuerte y además no está acostumbrado. Si comienzas a decirle desde los dos años, te va a entender que no lo debe hacer. Pensemos de esta manera, que golpee esto, tire aquello, te está gustando lo que está haciendo. Después, le quieres llamar la atención, ya no va a hacer caso porque ya está acostumbrado, es como si estuviera haciendo su fiesta cuando avienta las cosas y luego si le festejas con risas, va a hacer mucho más para que esté más contento’.

Se puede concluir que las madres y las abuelas juegan un papel preponderante en la socialización temprana de los niños. En este sentido, las mujeres tienden a ser más conservadoras hacia los valores propios de la comunidad. La intervención de doña Estela refleja una visión compartida por las abuelas en donde el rigor y el afecto van de la mano en la formación del niño hacia la vida adulta. Considerando su trasfondo cultural, los golpes propinados a los niños desde una edad muy temprana *che' woli ipasel ipusik'al* 'cuando comienzan a emerger el corazón', no se ejerce necesariamente una violencia sino una estrategia con el fin de modelar una persona dentro de su cultura.

Se observa que las prácticas de socialización hacia los hijos coinciden con las declaraciones de doña Estela: a los niños se les somete a rutinas de amenazas para controlar eventos circunstanciales y con los niños que *año'bix ipusik'al* 'que ya tienen corazón' se alternan muchas veces con rutinas de provocación a la vergüenza para regular comportamientos no deseados y modelar de manera implícita o explícita un comportamiento socialmente aceptable. Don Manuel abunda sobre el tema:

*Ajwäleyi chejñi mi yäjlel chejñ ñaxañ ty'añ, puru ty'añ, pe ma'ak mi ijak', ma'ak mi jak', jiñ meku ajche' ñukixi, ñumeñix, mach ichañjak'äx kome añ mi yälob jiñi tyojbä mi ikolel jiñi tye' kome añ ity'ojoljax tyi jajmel chejñi mi ilimkolel. Chañ mi ikolel, pe mi mach tsa akächbe tye'i jiñi chejñi, mitsa' tyili ik', mitsa' rojki, añ mi ixujlel, añ mi lok'el ibuts, entonces, ya' ba' jalixtsa' koli kome añixtsa' ibuts*

*Pero yombä yälob chejñ, cha'añ tyoj mi ikolel, ma'añik chuki wol ikäche' majlel cha'añ tyoj mi ty'ume letsel majlel. Kome che'tsa' yom mi yälob alaktyaty lakña'ob ajwajali chejñi. Cha'añ jiñi woli ityoj-esañ majlel jiñi laktyaty lakña' mi yäl cha'añ tyojäch mi iñop majlel ja'el.*

*Cha'añ mach mi ibajañ mel ajbajche' yom, kome sam tyi yajlel, sam ityaj isajtyemal, chu'bäl; jiñäch ibuts yu'bil ajiñi mitsa' ityaja isajtyemali, tsa'ix rojki chejñi cha'añiktyo mi añop asujtyk'iñ, mu'ixsa' ixujlel, cha'añiktsa' mi iyälob: \_bajbeñ\_ utsi mu'ixsa' imajlel, mi añixsa' ipusik'al kaj ak'elob, xmajli, ¿chukoch?, kome mach ñämälík yu'biñ ajlakty'añi, lajal bajche' golpejix woli awäk'eñ yu'bil ajche' jiñi.*

'Pero ahora dicen que se les debe hablar primero, que **'pura palabra'** pero no hacen caso, no obedecen. Por eso, cuando estén ya grandes van a portarse peor, ya no van a hacer caso porque dicen que el árbol que crece derecho se ve hermoso en verano porque crece rápido. Además, crece muy alto, pero si no le amarraste una vara a esa planta, si viene el viento, se dobla. A veces se rompe o le salen retoños y por eso se descompone porque ya tienen retoños. Pero lo que dicen para que crezca derecho, no debe de estorbarle nada para que se vaya derecho, porque anteriormente así decían nuestros abuelos y nuestras abuelas. Entonces, ellos los iban enderezando conforme crecían para que aprendieran de manera recta.

Para que no haga lo que le plazca, porque va tropezar en el camino, va a cometer delitos u otras cosas. Ese es el retoño, así se entiende, al cometer faltas se puede decir que ya se torció aunque lo quieras enderezar ya se rompe, aunque le pegues como dicen, ya se van de la casa, luego si ya entienden, cuando te das cuenta, ya se fueron. ¿Por qué? Porque no están acostumbrados a nuestros consejos, para ellos es como si fueran golpes lo que les estás dando'.

Es importante ver como las personas organizan sus ideas con base a los dominios de experiencia. Una comunidad eminentemente agrícola toma como ejemplo al crecimiento de las plantas para ilustrar el desarrollo de los niños. Similar a las plantas, afirma don Manuel, un niño requiere de cuidados para que nada estorbe su crecimiento. Hace referencia a las plantas de café que se debe cuidar de las malas hierbas que pueden estorbar su desarrollo. Cuando un campesino le corta los retoños al cafeto, lo hace para que pueda dar fruto abundante. Cuando los padres aconsejan, reprenden o castigan a los niños, es como si los cultivaran para que sean personas de ‘respeto’.

El no estar de acuerdo con las recomendaciones de parte de las instituciones como la escuela y la clínica representa una forma de pensar de los abuelos, por ejemplo, repudian que nada más se les hable con *puru ty'añ* ‘pura palabra’, porque no funciona; es decir, no corresponde a los estilos culturales propios. Según han visto con sus nietos, cuando los padres tratan de seguir estas indicaciones, “después ya no hacen caso”. En cambio, son partidarios de usar el rigor desde que empiezan a manifestar entendimiento para que tengan un buen desarrollo. Estas afirmaciones son sustentadas por los padres jóvenes entrevistados al afirmar que gracias al rigor de sus padres aprendieron a trabajar y son responsables, respetuosos y gozan del prestigio de los mayores como trabajadores.

Desde la perspectiva local, a los menores se les debe educar empleando la combinación de dos recursos que son el afecto y el rigor y debe ser la norma para que aprendan bien. Es importante señalar que, a los niños desde muy temprana edad (dos años aproximadamente) se les implementa a manera de castigo, pequeños golpes en la mano cuando hacen algo inapropiado con ellas, por ejemplo, cuando le pegan a otro niño, maltratan una planta comestible o rompen algún objeto. Esta práctica temprana de “castigar” a los hijos es un recurso para demostrar la autoridad de los padres hacia ellos, su ejecución temprana les servirá para disciplinarse y no necesariamente lo interpretarán como falta de cariño.

El término que emplea don Manuel para referirse a las faltas o delitos es *sajtyemal* cuya raíz viene de “perder” tiene un alcance semántico sobre aquello que atenta contra los valores aceptados localmente. Tiene que ver además con las relaciones con otras personas, porque la vida en comunidad necesariamente involucra a otros miembros de ella y por extensión a todas las personas. Estas faltas pueden ser desde los comportamientos sancionados como malos hasta los daños que se le puede ocasionar a los bienes y a las

personas. Por ello, para evitar que los hijos hagan cosas indebidas, los padres deben ejercer la autoridad. La intervención de doña Estela puntualiza esta observación:

*Kome wolixsa' ich'ämbeñ majlel isujm chejñi, kome mu'ixsa' iña'tyañ ajchuki mi laksu'beñ che' ma'ak mi imel awolibä imelj chejñi, kome k'älä che' woli tyi kolel majlel chejñi mi ikaj tyi su'beñtyel cha'añ ma'añik mi ikaj tyi bajañ xämbalob jiñi xch'okbäyi cha'añ ma'ak mi imajlel cha'añ bakijach yom, kome matsa' añ chokbilok'el xch'ok ajbajche wäleyi chejñi, buchultsa' tyi yotyoty mi ikosäñtyel axch'oktyakob ajwajali. Bajche' ili wäle chejñi, päräñ xmajli, matsa' mu'tyo achäñ k'el ba woli imajlel jiñixsa' päräñ che' bajña majleli bajche' ora yom majlel mi ñämälix tyi bajñel xämbali. Jiñki ajwajali, kome kääntyäbityo, ma'ak mi abajñel majlel tyi xämbal. Weñ tyik'biltyo ajwajali.*

‘Como ya va entendiendo lo que le decimos, cuando le decimos que no lo haga, se le empieza a decir conforme van creciendo que las niñas no deben caminar solas y que no deben ir donde les plazca. Antes, no era permitido que las mujeres salieran como ahora, crecían en la casa, pero ahora, cuando quieren salir se van, ni sabes a donde andan, se van solas porque ya están acostumbradas a andar solas. En cambio, antes estaban bien cuidadas, nunca iban por si mismas. Anteriormente estaban bien aconsejadas’.

Doña Estela abunda sobre el tema:

*Cha'ku tyi uxp'e jab a'bi mi kaj tyi kääntyesäñtyel mi chu'bä joñtyol woli imeli chejñi mi lak bajbeñ ik'äbi cha'añ mach che' mi imel. Mi ikaj lakcha'weñsu'beñ che'ujtyi lakjats', utsix, xلامي tyi uk'el: \_“ma'ak mi atyäl, ame kcha'jats'ety”\_ che'tsa' mi kaj laksu'beñ chejñi, mi ikolel majlel chejñi, wolixsa' ikäñ majlel cha'añ ma'añik mi lajtyop' ilaj-asiñ ajiñi chu'bä mämbityak chejñi, kome lajmämbiltsa' woli lajk'eltyak chejñi.*

‘Por eso, dicen que a los tres años de edad se debe comenzar a enseñarle si está haciendo cosas malas, se le pega en las manos para que no lo vuelva a hacer, le hablamos con calma después que le hayamos pegado, cuando ya esté contento y ya haya dejado de llorar: *\_ya no lo toques porque te puedo volver a pegar\_* le decimos pues cuando va creciendo. Conforme crece va conociendo que no debe romper, jugar las cosas que son compradas, y como todo es comprado’.

Cuando los niños aún son menores de tres años, la educación le corresponde a la madre con muy poca intervención del padre. A partir de los tres, la madre sigue desempeñando el mismo papel preponderante. Algunas faltas ya son reportadas por la madre y los padres comienzan a intervenir, primero, con amonestaciones o con una advertencia si reincide. Pude observar cuando los padres castigan a sus hijos, lo hacen con un cinturón o un chicote que representa en este contexto la autoridad de los padres; pero no es algo cotidiano. Cuando esto sucede, la madre no interviene, espera que pase el momento o que se retire el padre para intervenir con palabras de consuelo según sea la edad,

recordándoles además que todo esto se hubiera evitado si hiciera caso a los consejos de la madre. Con los niños de ocho a doce años, el castigo es más fuerte y tiene un impacto hacia los hermanitos. Después del castigo, la madre según sea el grado de la falta podrá intervenir. Si es sancionado como una falta grave que afectó a otra persona, ella misma será reprendida por si intenta consolarlo. Se observa que las madres ya no abrazan a sus hijos de 12 años para expresar afecto, sino que es mediante una modulación de la voz como parte de un esfuerzo por tender puentes hacia el hijo con el padre para restablecer la armonía. En estas situaciones, el papel de la madre como mediadora es esencial para recuperar la armonía de ambas partes.

### 3.6. Conclusiones

Para cerrar este capítulo, a manera de conclusión se menciona lo siguiente:

Los valores *'mi ipäj'el tyi ipusik'al jiñi alo 'b'* 'se siembran en el corazón del niño', se deben cultivar con consejos y muchas atenciones. El rigor es necesario para que crezcan 'bien' y aprendan a respetar. Ésta es una de las cualidades más apreciadas en la comunidad que justifica las amenazas y los avergonzamientos de parte de los padres hacia los hijos, como bien afirma doña Estela:

*Cha'ku jiñi ajche' mu'ix tyi p'ajoñeli: \_"mitsa' achäñcha'le p'ajoñel mi kpul awej"\_ che' mi laksu'beñ, cha'añ mi ibäk'ñañoñchixla yu'bil ja'el. Kome mi ma'añ mi asu'beñ kome wolitsa' iñäm-añ. Che'bä ñukixi, bajche'jax yälä mi kaj isu'beñety. Mi wäx-añ lakjula' bajche', mu'ix laku'biñ kisiñ, meru wokolix mi laku'biñ. Che' bajche' jini.*

'Por eso, cuando ya ofende con palabras: *\_"si vuelves a ofender con tus palabras te quemo la boca"*\_ le decimos para que nos tenga miedo pues. Porque si no le decimos, se va ir acostumbrando. Cuando ya sea grande, va a decirte lo que quiera. Si tenemos visita ya da pena, ya se siente uno mal. Se hace de esa manera'.

También se pudo observar que en las prácticas de crianza, está implícito un ideal de persona que consiste preponderantemente en el desarrollo de habilidades sociales, laborales y morales. Por ello:

"es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros más capaces permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución del problema de un modo más maduro que el que pondría en práctica si actuara por si sólo. Lo que el niño interioriza es lo que, previamente ha realizado en el contexto social. La creación cultural canaliza las destrezas de cada generación; así, el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de los instrumentos culturales. (Rogoff, 2003:38).

A lo largo de este recorrido etnográfico hemos visto que las concepciones locales sobre la infancia y la manera cultural en que se conciben la buena educación de los hijos se traducen en prácticas comunicativas cotidianas acordes a los valores sociales y culturales de la comunidad.

Los siguientes cuatro capítulos, comprenden el análisis de las interacciones comunicativas que se obtuvieron mediante grabaciones en audio y video. Consiste en un diálogo entre la teoría, la metodología y los datos de las familias de estudio con el fin de entender su dinámica en la comunidad. Esta investigación considera cuatro prácticas comunicativas vinculadas a la socialización de los niños choles de la Esperanza: elicitación (Cap. 4), directivos (Cap. 5), amenazas (Cap. 6) y avergonzamiento (Cap. 7).

## Capítulo 4

### PRÁCTICAS COMUNICATIVAS A TRAVÉS DEL USO DE LA ELICITACIÓN

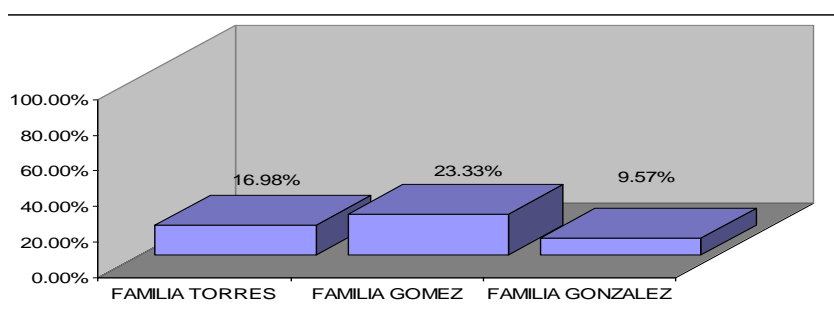
Desde la perspectiva de la socialización por el lenguaje, las elicitaciones consisten en el uso de un enunciado “*dí x*” en que se le solicita al niño que repita la palabra o el enunciado objeto del verbo elicitor (Demuth, 1992; Ochs y Schieffelin, 2003, Pfeiler, 2007; Terceros, 2002).

El presente capítulo comprende un breve recorrido sobre algunos estudios realizados en otras culturas en relación al tema de la elicitación. Posteriormente, se procede a analizar algunos ejemplos sobre estas rutinas en la comunidad de estudio. Al final, se presentarán las conclusiones del apartado.

Iniciaremos con la presentación del Cuadro 5 y la Gráfica 1 para ver la frecuencia de esta práctica en las familias focales del estudio.

Familia	Frecuencia
Torres	18
Gómez	28
González	9

Cuadro 5: Números absolutos de elicitaciones por familias.



Gráfica 1: Porcentajes de elicitaciones en las familias del estudio.

Con base a los datos analizados para este capítulo, se observa una diferencia casi de un 30% entre cada familia del estudio en la práctica de esta rutina. La gráfica indica que se encuentra una mayor presencia en la familia Gómez, por contraste con la familia González que es la que presenta el uso más bajo. En el presente capítulo indagaremos la naturaleza de esta rutina y el por qué de la variación entre las tres familias del estudio.

#### 4.1. Antecedentes etnográficos sobre el estudio de la elicitación

La elicitación tiene una similaridad formal en las diversas culturas donde se practica, pero varía en sus funciones. Un punto en común entre las investigaciones reportadas consiste en ubicarla dentro de las rutinas de repetición o imitación en una interacción entre una persona mayor dirigiéndose a un menor donde se espera que el niño repita la palabra o enunciado en cuestión.

En varios estudios se ha reportado el uso de la elicitación con niños desde muy temprana edad. Por ejemplo, entre los kwara'e de África se da aproximadamente entre los 18 meses hasta los 8 años (Watson Gegeo, 1986). Mientras que Demuth (1992) reporta entre los basotho de África su presencia se registra a partir de los dos años hasta los siete aproximadamente. Por otra parte, Terceros (2002) reporta que entre los quechuas de Cororo, Bolivia se presenta con niños menores de cinco años.

En cuanto a las funciones de la elicitación existe una variación entre grupos sociales en términos de su énfasis o finalidad. Por ejemplo, los basotho (Demuth, 1992) le dan énfasis a la enseñanza para aprender a hablar, además, le otorgan funciones de carácter instructivo para el comportamiento adecuado del niño en su grupo social, a ser corteses por ejemplo cuando son objetos de reconocimientos o de dádivas. Entre los kaluli de Papua Guinea en el Pacífico, Schieffelin (1995) reporta que la función principal de esta rutina consiste en el desarrollo de la asertividad, cuyo dominio representa fortaleza además de independencia que le permitirá al menor hacer solicitudes a manera de imperativos sin que afecte las relaciones sociales entre los participantes. Mientras que entre los quechuas de Cororo se usa para incorporar al niño en las interacciones verbales en curso, enseñanza del trato social, reporte de mensajes, desarrollar el habla y en ocasiones, para corregir pronunciación y significado semántico de algunas palabras (Terceros 2002).

En lo que se refiere a las lenguas mayas, varios estudios reportan también el uso de la elicitación con los menores (de León 1998; Pfeiler 2007; Pye, 1992). Por ejemplo entre los k'iche de Guatemala, las cuidadoras se dirigen a los pequeños para dirigir sus actividades. Brown (2007) no reporta el uso de la elicitación entre niños tzeltales de Tenejapa aunque si reporta el uso de otras estrategias verbales para socializarlos como la amenaza que genera reacciones emotivas por parte de los niños. Por otra parte, de León (1998, 2005) en su estudio con niños tzotziles de Zinacantán muestra el uso de la elicitación como citar lo que dicen los niños con partículas reportativas (2005). A partir



de que comienzan a hablar, los niños son objetos de elicitación para efectos de dirigirse a otros.

Por otra parte, Gaskins (1996) reporta en su investigación entre la población maya de Yucatán poca interacción verbal con los infantes. A partir de sus observaciones, la autora sugiere que los mayas de su estudio consideran que el lenguaje se adquiere por sí solo.

El trabajo de Pfeiler (2007) provee datos ricos sobre este tema en la socialización de los niños mayas yucatecos cuando apenas empiezan a hablar. La autora indica que la elicitación en su comunidad de estudio se da mediante el uso de instrucciones verbales en la interacción entre cuidadores y niños; éstos son dirigidos no sólo hacia lo que debe hacer el niño sino además, hacia qué decir. Con los niños de mi estudio mayores de 3 años, encuentro algunos paralelismos con esta práctica en la investigación de Pfeiler en cuanto a orientarlos a “qué decir”. La elicitación con los niños de esta comunidad se enfoca además, a orientar al niño a qué decir, pero no sólo lingüísticamente, sino en sus interacciones con los presentes para responder o dirigirse apropiadamente en una petición, para involucrarlos en conversaciones con terceros, para defenderse contra acusaciones o críticas, entre otras funciones. La naturaleza de éstas varía también con respecto a la edad de los niños.

#### 4.2. La elicitación en las familias del estudio

Entre la población chol de la Esperanza existen dos verbos para la elicitación, el primero es *alä* ‘dí’ o bien, acompañado del aseverativo =*ku* ‘dílo’ o *che’ety* ‘dí así’; aunque la traducción al español es de la misma manera, en el chol existe una diferencia semántica que es necesario precisar.

El verbo *al* ‘decir’ le sigue una marca imperativa *-ä* ‘dí’ que se emplea en contextos donde la cuidadora desea que el menor repita nombres de objetos o de personas para enseñar la pronunciación correcta. Sin embargo, es importante aclarar que este uso no es frecuente entre los padres mayores de aproximadamente 40 años o abuelos. En cambio, se observa su presencia entre la generación de padres jóvenes, lo que podría estar relacionado con escolaridad o prácticas socializadoras del español, pero estos factores no lo hemos investigado en la presente tesis que se ocupa de documentar las prácticas más frecuentes en chol. En su estudio sobre la adquisición del maya

yucateco, Pfeiler observa una función similar con la partícula *a'al* (*-eh* 'dilo') para nombrar objetos y nombres propios usada con niños pequeños (Pfeiler 2007).

Me parece también importante señalar que las correcciones gramaticales o de pronunciación son escasas de parte de las cuidadoras; el formato para las correcciones consiste en que la cuidadora repita adecuadamente el nombre una vez que el menor lo haya repetido "mal" para que el niño lo escuche, pero habitualmente no se le dice cómo debe pronunciarlo.

Con base a las notas etnográficas que sustentan el presente estudio, el uso de la elicitación con *al* 'decir' se practica con niños menores de tres años. Debido a que esta investigación no considera estas edades, no se abordará. Trataré de explorar exclusivamente las características y funciones de esta práctica con niños de tres a diez años.

El uso de *che'ety* 'dí así' se presenta en situaciones diádicas, triádicas y también con participantes múltiples. A veces se presenta con el aseverativo *=ku* que funciona en forma de sugerencia de parte de la cuidadora para hacer participar al menor en una conversación.

En cuanto a sus funciones y frecuencia, encuentro que depende de la edad y del desarrollo de los niños; es decir, se practica con mayor frecuencia con niños menores y conforme crecen, decrece su uso. Los datos muestran de manera implícita que su función consiste en acompañar al niño en el desarrollo del comportamiento verbal adecuado y lograr las competencias interaccionales dentro de su grupo social.

Con niños de más de seis años se observa una variante de esta práctica como *che' yom mi asu'beñ* 'así debes decirle' o *che' yom mi ajak'* 'así debes de contestar'. Aunque también se presenta su uso en forma impersonal *che' yujil ajlel* 'así se dice'. Similar al *ajinata nina* 'así hay que decir' de los quechuas coreños para desarrollar habilidades asertivas para manejar algunas situaciones difíciles fuera del hogar (Terceros, 2002).

Una de las funciones que se ha destacado es la de educar a los niños a responder con cortesía a una tercera persona como es el caso de los basotho (Demuth, 1992). Es de notar que en la comunidad la Esperanza, la elicitación en interacciones triádicas no es para socializar la cortesía. La cortesía se socializa en contextos diferentes; por ejemplo, cuando a los niños se les regalan frutas u otro tipo de alimento, lo toman acompañado de un alineamiento a través de la mirada de ambos participantes, pero no se espera que agradezcan con palabras como tampoco la cuidadora instruye al menor para decirla. De hecho, cuando los niños están en presencia de la cuidadora, no es común que ellas den

las gracias por los niños; suelen dirigirse mediante el reportativo *a'bi* para dirigirse al niño para que éste lo reciba, como se observa en el ejemplo 1.

#### Ejemplo 1

Situación: Son aproximadamente las cuatro de la tarde, doña Lucía acaba de preparar la comida, Aurelia, una joven de 15 años se encuentran de visita con su hermanito, ella está al cuidado del niño. Están junto a la puerta de la cocina.

Participantes: doña Lucía, Aurelia (15) y Miguel (5)

(Doña Lucía toma unas tortillas para ofrecerles un taco a la visita)

1. Lucía: uju a-waj aläl  
INTERJ A2-tortilla niño  
'Ten un taco niño'
2. Miguel: (Levanta la mirada para ver la aprobación de la hermana)
3. Aurelia: ch'äm-ä-ø *a'bi*  
recibir-IMP-B3 REP  
'Que lo recibas'
4. Miguel: (Tiende la mano para recibir el taco que le ofrecen)

Es en el dar y recibir donde se expresan la amabilidad y la cortesía. Con base al trabajo etnográfico se observa que las gracias se dan sólo en casos de un apoyo que implica una atención especial o la solución de una necesidad que una persona por sí sola no podría. También se presentan cuando se ayuda a alguien en casos de enfermedades o se le regala algo que representa un reconocimiento.

#### 4.2.1. La elicitación de padres a hijos

Los estudios desde la perspectiva de la socialización con y por el lenguaje concuerdan en el uso de instrucciones verbales para que los niños aprendan a comportarse adecuadamente; y además, a saber qué decir en el momento apropiado.

A continuación presento algunos ejemplos de estilos interactivos de parte de los padres hacia los hijos.

#### *Aprendiendo a argumentar con la hermana mayor*

La presencia de este tipo de interacciones se da con frecuencia de manera triádica, el mayor hacia los hermanitos de tres a cuatro años con la intención de fastidiarlo y la

madre u otra cuidadora para apoyar al menor. El ejemplo 2 es una interacción de este tipo.

## Ejemplo 2

Situación: Son aproximadamente las 3:00 de la tarde. El día está nublado, nos encontramos en la cocina, Laura camina al interior de la cocina, mientras Aurora, la hermana mayor está apoyada sobre el fogón.

Participantes: Madre, Laura (4) y Aurora (9)

1. Laura: *mu'tyo kaj kmäk' mandarina*  
[muk'=tyo kaje k-mäk'-ø mandarinaj]  
IMPFV=todavía PROSP A1-comer-B3 mandarina  
'Todavía voy a comer mandarina'
2. Madre: *ch'och'ok=tyo=bä mach k'älä ya'=ik=ach añ ixi*  
pequeño=todavía=REL NEG permanecer estar=SUBJ=ASEV EXIST allá  
'La que está pequeña, todavía debe estar en el mismo lugar'
3. Laura: *mama cho'-o-ø*  
mamá pelar-IMP-B3  
'Pélala mamá'
4. Madre: ay (Su semblante expresa fastidio)
5. Madre: *ok'beñ=ix=ku=tsa' kajel*  
podrido=-ya=ASEV=ASEV comenzar  
'Si ya se estaba pudriendo'
6. Laura: *jä'ä*  
INTERJ  
'No'
7. Aurora: *tsa'=ku yajl-i-ø*  
PERFV=ASEV caer-VTI-B3  
'De veras se cayó'
8. Madre: *jä'ä*  
INTERJ  
'No'
9. Laura: *jä'ä ma'añik*  
INTERJ NEG  
'No, no'
10. Madre: *mach=ku che'-ety*  
NEG=ASEV decir-B2  
'Di que no'
11. Laura: *k-cha'añ=äch*  
A1-SR=ASEV  
'Si es mía'<sup>25</sup>
12. Madre: *weñ=äch=ku che'-ety*  
bueno=ASEV=ASEV decir-B2  
'Está buena, di'
13. Laura: *weñ=äch*  
Bueno=ASEV  
'Está buena'

<sup>25</sup> En el chol de Tumbalá existen tres marcas morfológicas de aseverativo: =äch, =ku y =tsa' que tiene un matiz semántico que no se analizarán en este estudio.

Al principio, la interacción es entre la madre y Laura. El deseo de la hija de comer una mandarina es aprobada al decirle dónde la puede localizar (turno 2). Cuando la lleva con la madre, ella se le nota molesta y trata de disuadirla en el turno 5 con el argumento de que ya está comenzando a podrirse. Dicha explicación es rechazada por Laura en el turno 6 mediante una interjección. En el turno 7, Aurora interviene como participante ratificada, su sonrisa manifiesta intenciones de bromearla y secunda a su madre presentando otro argumento; pero la madre no se alinea con la hija mayor. Laura se ve muy convencida en no dejarse ante su hermana. En el turno 10, la madre le da elementos para mantener la interacción mediante *che'ety* 'di así', que no es seguido por la menor, encontrando una respuesta más sólida de que por ser suya, le corresponde comérsela. En el turno 12, la madre vuelve a elicitar a su hija al ofrecerle otra palabra con dos marcas de aseverativo =*äch* y =*ku* para darle énfasis a su afirmación. Pfeiler (2007) reporta el uso de la partícula *kech(-ti')* por las cuidadoras en el maya yucateco cuya finalidad consiste en promover el desarrollo de la asertividad. Similar a lo observado en este grupo social, en estos contextos "el niño es tratado como persona dirigida y como hablante involucrado" (Pfeiler, 2007: 12).

Las discusiones con elicitaciones para defensa entre los hermanos son muy frecuentes. A los provocadores no les llaman la atención por ello. Sólomente cuando los menores se ponen a llorar porque no pueden o se sienten incapaces de mantener esta rutina, entonces, a la provocadora la regañan o la mandan a realizar alguna actividad productiva como una forma de represión.

### *Integrando a una niña en la conversación*

La elicitación también se emplea con la finalidad de hacer participar a los niños en una conversación entre pares. Las madres mediante esta práctica tratan de motivar a sus hijas cuando se dan cuenta que no son muy inquietas, o de acuerdo con doña Estela *che' ma'añik woli ise'ñopob ty'añ* 'cuando no están aprendiendo a hablar pronto'. Mediante estos incentivos verbales se les provee de palabras y afecto para que comiencen a participar como se ilustra en el ejemplo 3.

### Ejemplo 3

Situación: Se encuentran en la casa de Celia, ella está sentada en la cama de sus padres, Andrea, la vecina se encuentra parada junto a ella viendo un carrito de juguete.

Participantes: Madre, Celia (3) y Andrea (3.5)

1. Celia: (Se le nota incómoda ante la presencia de varias personas que están de visita en la casa)
2. Madre: pejk-añ=ku aj-niñaji  
hablar-IMP=ASEV INTERJ- niña  
'Háblale a la niña'
3. Celia: (Levanta la mirada para ver a su madre)
4. Madre: baki tsajñ-ety **che'-ety=ku**, k'ajtyi-b-eñ-ø baki tsajñ-ø  
dónde ir-B2 **decir-B2=ASEV** preguntar-APL-IMP-B3 donde ir-B3  
'Donde fuiste dile, preguntale a donde fue'
5. Celia: bak tsajñety  
[baki tsajñ-i-y-ety]  
dónde ir-VTI-EPN-B2  
¿A donde fuiste?
6. Andrea: Ocosinko  
Ocosingo
7. Celia: Ocosinko  
¿Ocosingo?

Este ejemplo ocurre en una interacción triádica. Se distingue estilísticamente de las usadas con niños mayores de tres años, ya que las palabras enunciadas de la madre son imitadas para este efecto.

La conversación comienza con un imperativo de parte de la madre para hacer hablar a la hija (turno 2). En el siguiente turno, se observa a la madre elicitando a la hija presentando lo que le debe preguntar a Andrea. Mediante el imperativo *-eñ*, le pide a la menor que hable. A través de la mirada, trata de alinearse con ella para influir sobre la acción de la niña. En el turno 5, la hija repite el enunciado que se le pide y logra establecer la conversación entre las dos niñas.

#### *Aprendiendo a conversar con un adulto con el apoyo de la madre*

Alrededor de los de tres o cuatro años, los niños pueden dirigirse a sus padres y hermanos sin ninguna dificultad, pero no es común que se dirijan a una persona que no es de la familia. Los padres no motivan tampoco a sus hijos a que se comuniquen con ellos, pero sí a responder cuando se les habla. Esta situación es muy difícil para los niños y para las niñas ya que se les reprende cuando se dirigen a extraños. Es de suponer que las más pequeñas, al presenciar estos regaños lo internalicen como algo inapropiado

y lo aprendan como participantes indirectos (Rogoff, 2003). Cuando alguien que no es de la familia se dirige a los menores, si los padres observan que no responden, los apoyan para que puedan participar. En el caso de los niños, si después de varias ocasiones no responden, algunas veces da lugar a que los sometan a rutinas de avergonzamiento, porque la timidez no es apropiada para un hombre; mientras que con las niñas sucede lo contrario. El ejemplo 4 es una interacción entre un adulto y una niña con estas características.

#### Ejemplo 4

Situación: Son aproximadamente las 3:00 de la tarde. El día está nublado. Hace frío; la familia se encuentra en la cocina.

Participantes: Mamá, Abel (padre de Marisol) y Laura (4)

1. Abel: wol=ix y-äk'-ety tyi uk'el buts' Laura  
PROG=ya A3-dar-B2 PREP llorar humo Laura  
 'Te está haciendo llorar el humo Laura'
2. Laura: (Se pega hacia su madre para que la abrace, se ve sorprendida)
3. Abel: wol=ix y-äk'-ety tyi uk'el buts'  
PROG=ya A3-dar-B2 PREP llorar humo  
 '¿Te está haciendo llorar el humo?'
4. Madre: jājā' **che'-ety=ku** (mira a la niña mientras le acaricia el cabello)  
INTERJ decir-B2=ASEV  
 'Si, dile así'
5. Laura: jājā'  
INTERJ  
 'Sí'

En este ejemplo se muestra como la madre le dice a una menor cómo debe responder ante un adulto. Una pregunta aparentemente sencilla que al parecer la niña todavía no relaciona el sentido del término con otro significado. En este caso, se observa que Laura tiene dificultades para relacionar las lágrimas provocadas por el humo con el llanto, pero además, los gestos y la mirada evidencian temor de parte de ella.

En el turno 1, Abel pregunta sobre las consecuencias del humo en los ojos de Laura que ella no puede contestar. Abel nuevamente repite la pregunta en el turno 3, pero ante la duda y la sorpresa de la hija, la madre interviene en el turno 4 diciéndole la forma como debe contestar. El estímulo de parte de la madre fue fundamental para su intervención.

## La elicitación en habla reportada

Una práctica bastante arraigada entre la población consiste en la costumbre de compartir algunos alimentos con los abuelos, las amistades más cercanas y algunas veces, con los vecinos. Para ello, las madres se apoyan de los niños mayores de ocho años para llevar dichos alimentos. De acuerdo con la concepción local, mediante esta práctica se les inculca solidaridad, agradecimiento y formas apropiadas para dirigirse a las personas. A los más pequeños no los mandan porque todavía no tienen el cuidado necesario. Sin embargo, pueden acompañar al hermano mayor. Cuando las cuidadoras les asignan a los niños esta comisión, se les suministra de una serie de enunciados. Ante la posibilidad de que la persona indicada no esté presente, se plantean dos o tres escenarios para que el niño sepa la manera apropiada para dirigirse dependiendo las circunstancias. Se presenta a continuación un ejemplo en 5.

### Ejemplo 5

Situación: Se encuentran en la cocina, doña María acaba de cocinar un pavo.

Participantes: Aurora (9) y la madre

1. Madre: Aurora, la'=ix=ku chejñi  
Aurora venir=ya=ASEV pues  
'Aurora, ya vente pues'
2. Aurora: jä  
INTERJ  
'Bueno'
3. Madre: *kuku ak'eñ lakmama ili, wisk'uxula a'bi ili, che'ma' subeñ*  
[kuku ak'-eñ la-k-mama ili, wis-k'ux-u-ø-la  
ve dar-IMP PL (INC)-A1-mamá DEM poquito-comer-IMP-B3-PL(EXC)  
a'bi ili **che'** mi a-sub'-eñ-ø]  
REP DEM **decir** IMPFV A2-decir-SUF-B3  
'Ve a darle ésto a nuestra mamá, que coman un poquito de ésto, le dices'
4. Aurora: jä  
INTERJ  
'Bueno'

Doña María mató un pavo a medio día. Después de los preparativos, ahora se dispone a compartir con la familia un poco de la comida. Para este propósito recurre a la hija mayor. Esta interacción tiene una estructura diádica.

En el turno 1, se observa a la señora llamando a Aurora que en ese momento se encontraba en el patio de la casa. Ella acude al llamado y se presta a obedecer el mandato. En el turno 3, la madre le suministra las palabras y el modo adecuado mediante la elicitación para entregar el encargo. Nótese el uso de la partícula *wis*



‘poquito’ que se adhiere al verbo. Esta partícula proporciona un estilo cortés y humilde para dirigirse a una persona mayor. Es importante notar además que la dádiva va dirigida hacia la abuela como reconocimiento y respeto.

Cuando las cuidadoras tienen que ir a la milpa o al cafetal y esperan una visita que les va entregar algo pero ya no es posible seguir esperándola, a las niñas mayores se les dice la manera cortés de recibir las cosas. Si la recibe una niña menor que todavía no entiende estas formas corteses a pesar de ser elicitada, su “falta” no es considerada ofensiva ni se le avergüenza, sino que aprovechan la ocasión para divertirse, porque de acuerdo con las personas mayores, los menores *‘maxtyo año ’bik ipusik’al’* ‘todavía no tienen corazón’.

A partir de los ejemplos presentados se puede ver que la elicitación de los padres hacia los hijos entre los tres a cuatro años es un recurso para integrar a los menores en una conversación, enseñar el uso social del lenguaje tales como la asertividad y formas corteses en habla reportada, similar al uso de la partícula *kech(-ti’)* en la elicitación a niños pequeños en el maya yucateco (Pfeiler 2007). En el siguiente apartado, procedo a analizar la interacción entre pares.

#### 4.2.2. La elicitación entre pares

Tomando en consideración las edades para este proyecto de investigación, las rutinas de elicitación entre pares se observan durante los juegos y cuando recrean la vida adulta en sus actividades lúdicas. Mientras que en algunas actividades serias, por ejemplo, cuando las hermanas mayores de ocho años se quedan al cuidado de los niños, se observan más directivos para cumplir con el mandato de los padres. A partir de los cuatro o cinco años, cuando comienzan a ir sólo a jugar con otros niños en la casa de algún familiar o en la casa del vecino, se observan muchas situaciones donde recurren a esta rutina interactiva con niños de edades similares. ¿Con qué finalidad la realizan?, ¿cuál es su estructura? En este apartado se analizarán algunas interacciones para entender el uso de esta práctica entre los niños de la comunidad.

#### *Orientando los juegos de imitación mediante **che’ety** ‘dí así’*

Una parte importante del tiempo de los niños de cuatro a seis años la dedican realizando diferentes tipos de juegos alrededor de la casa. A esta edad ya se les permite

andar sin necesidad de monitoreo. Entre estas edades se reporta una serie de juegos con reglas y otros que están orientados a recrear la vida de los adultos como una forma de apropiarse de la cultura. La teoría piagetana la denomina “juego simbólico”. Un paso adelante en la evolución del juego infantil a esta edad consiste en la imitación de los otros sin que ellos estén presentes. Por ejemplo, actúan como la madre, la hermana, recrean las actividades de la escuela, de la iglesia, imitan al predicador, a la promotora de salud, a la maestra, no sólo en lo que hacen sino que juegan a ser el otro. Rogoff (2003) plantea que cuando los niños juegan a ser otros, al desempeñar:

“el papel de otra persona o jugar a representar situaciones imaginarias, como si de un teatro se tratase, son escenarios en lo que el niño puede profundizar en los guiones de la vida cotidiana...la manipulación activa de representaciones realizada en el curso de una acción fantástica original, el niño llega a conocer la naturaleza del mundo socialmente aceptado (pag. 280).

De acuerdo con el planteamiento de Rogoff, se observa que recurren a la representación y recreación de la vida adulta, juegan a ser maestras, maestros, juegan a ser madres, choferes y en esta actividad lúdica se integran paulatinamente a su cultura. Es importante enfatizar que el vehículo fundamental para este tipo de socialización es el lenguaje (de León 2005; Gaskins 2007; Ochs 1988, Ochs y Schieffelin 2003; Vygotsky 1995).

Gaskins (2007), en su estudio sobre los niños maya yucatecos observa que se involucran poco en el juego y que éste no es característicamente simbólico. Me interesa mostrar con este ejemplo que existe el juego que muestra ciertas características de “juego simbólico” en tanto el niño representa y emula actividades culturales adultas. Algo importante que muestro para justificar que hay juego simbólico es que el lenguaje es el *vehículo central en este contexto*. De León encuentra algo similar en el uso de evidenciales en niños tzotziles y choles, quienes con la emulación de voces de personajes recrean escenarios simbólicos con voces reportadas mediante el reportativo *a’bi* “dice” del chol o el *xi* “dice” en tzotzil, entre otros (ver de León 2002, 2006). En el siguiente ejemplo, se observa el papel del lenguaje en la “apropiación” que hacen los niños de su cultura al emular personajes adultos.

#### Ejemplo 6

Situación: Son aproximadamente las 10:00 de la mañana. Marisol y Adela acaban de almorzar con la abuela de Marisol. Las dos niñas se encuentran en el patio, Marisol está sentada en una hamaca de tela improvisada por ellas mientras que Adela está de piés simulando que está moliendo masa. Juegan a ser madres y platican sobre “los quehaceres del hogar”.

Participantes: Marisol (5.6) y Adela (6)

1. Marisol: muk'=ix a-k'uñ-mel-ø a-waj  
 IMPFV=ya A2-despacio-hacer-B3 A2-tortilla  
 '¿Ya estás haciendo tus tortillas?'
2. Adela: jājä'  
 INTERJ  
 'Si'
3. Marisol: tsa'=ix a-bäk'-cha'-mel-e-ø, ma'añik **che'-ety=ku**  
 PERFV=ya A2-rápido-otra vez-hacer-VTT-B3 NEG **decir-B2=ASEV**  
 'Ya la hiciste rápido otra vez, "no" di'
4. Adela: ma'añik  
 NEG  
 'No'
5. Marisol: *chukityo kaj abuk'sañ chejñ*  
 chuki=tyo mi kaje a-buk'-s-añ-ø chejñi  
 qué=todavía IMPFV PROSP A2-alimentar-CAUS-SUF-B3 pues  
 '¿Qué falta todavía por darle de comer pues?'
6. Adela: woli=tyo k-buk'-s-añ-ø k-erañ  
 PROG=todavía A1-alimentar-CAUS-SUF-B3 A1-hermano  
 'Todavía le estoy alimentando a mi hermana(o)'<sup>26</sup>

La diferencia de edad que separa a las niñas del presente ejemplo es de seis meses aproximadamente. Este estilo de elicitación entre pares me parece relevante debido a que también los niños de menor edad pueden dirigir una interacción significativa mediante el uso de *che'ety* 'dilo'.

La interacción tiene una estructura de preguntas y respuestas dirigidas por la menor. En el turno 1, se observa en la primera intervención de Marisol el uso efectivo que hace de este modelo de elicitación. En el turno 3, podemos ver con Marisol el uso de *che'etyku* 'di así' al final de su pregunta, la cual produce el efecto deseado con Adela en el turno 4. Una vez encaminada la dirección de la interacción, ésta se conduce de manera fluida.

#### *El español como objeto de elicitación*

Algunas personas de mayor escolaridad o que han emigrado temporalmente a la ciudad, se han casado con mujeres del medio urbano o de otro grupo étnico, es común que se dirijan a sus hijos en español. La respuesta de los hijos depende de la edad y del contexto de esta interacción. Se ha visto que los menores de seis años no tienen pena de expresarse delante de otras personas, mientras que con los mayores sucede lo contrario. Ésta se presenta en forma de juego cuando lo realizan niños mayores de siete años. En

<sup>26</sup> buk': es un verbo de comer para aves.

los estudios realizados se reporta que la elicitación es dirigida a niños menores, Schieffelin (1979) Pfeiler (2007). Se observa en la comunidad de estudio que también se dan casos de esta práctica con niños menores dirigiéndose a niños mayores cuando tienen cierto dominio del español. El siguiente ejemplo se presenta con mucha frecuencia en la comunidad de estudio.

#### Ejemplo 7

Situación: Es una interacción triádica, Adela y Laura se encuentran en la casa de Marisol, están jugando con unas naranjas. Ante la negativa de Marisol de entregarle a Adela una de las naranjas se da la siguiente interacción

Participantes: Adela (6), Laura (4) y Marisol (5.6)

1. Adela: *ak'oñ chejñ*  
[ak'-eñ-oñ chejñi]  
dar-IMP-B1 pues  
'Dámela pues'
2. Marisol: (Esconde la naranja detrás de ella)
3. Laura: si no me das la naranja te voy a pegar **che'-ety=ku**  
'si no me das te voy a pegar **decir-B2=ASEV**  
'Si no me das te voy a pegar, **dile así**'
4. Adela: (Voltea a mirar a la hermanita por sus indicaciones)  
(Adela y Marisol se quedan viendo, ambas sonríen por el comentario de Laura)

Las niñas mayores están discutiendo por una naranja. La discusión apenas es perceptible para que no la escuche la madre de Marisol. Adela lleva ya varios minutos pidiéndole a Marisol que le entregue la naranja, pero ella no muestra intenciones de hacerlo. Laura se mantenía al margen de esta discusión, pero en el turno 3 interviene diciéndole a la hermana como debe hablarle en español mediante *che'etyku* 'dile así' como una estrategia para obligar a Marisol a que le entregue la naranja. Su semblante refleja seriedad al momento de emitir el enunciado. Adela voltea a ver a la hermanita (turno 4). La sugerencia no le parece una buena medida ya que están en una casa ajena. Además, la madre de Marisol anda cerca. La interacción concluye con la risa de las tres niñas.

#### 4.2.3. La elicitación de abuelos a nietos

En el corpus empleado para este estudio, se observa que las abuelas también recurren a la elicitación. Es muy frecuente que otras personas mayores que tienen vínculos de amistad con los padres de los menores intervengan en estas elicitaciones cuando los niños van a jugar en sus casas. Se presentan regularmente en contextos de

participantes múltiples con la finalidad de entretenerse con ellos, ya que las preguntas que les dirigen no tienen exactamente la finalidad de informarse, sino más bien hacerlos participar en algunas interacciones.

### *Dándole palabras para interactuar con un adulto*

Una de las cualidades que se espera de las niñas alrededor de los cinco a seis años es su participación en algunas interacciones con las personas mayores, para que cuando sean más grandes puedan asumir la responsabilidad de cuidar la casa. Esta rutina de elicitación, regularmente sucede cuando los menores van de visita en la casa de sus compañeros de juego. Se presentan en contextos de broma donde dos adultos se alinean para hacerla participar, tienen una estructura triádica o de participantes múltiples. Presento un ejemplo en 8 para ver sus particularidades.

#### Ejemplo 8

Situación: Adela llega a ver a Marisol en la cocina de la abuela para jugar con ella. Están almorzando para ir a cortar frijol en la milpa. Marisol está parada comiendo del mismo plato de su abuela, mientras que Adela come un taco sentada cerca de la puerta. Trae una tela al hombro.

Participantes: Abuela de Marisol, Estela y Adela (6)

1. Abuela:        *jix=ku a-papa*  
                  ?=ASEV A2-papá  
                  ‘¿Y tu papá?’
2. Adela:        *ja*  
                  INTERJ  
                  ‘¿Qué?’
3. Abuela:        *baktsa’ majli apapa*  
                  [baki tsa’        majl-i-ø a-papá]  
                  dónde PERFV ir-VTI-B3 A2-papá  
                  ‘¿A dónde fue tu papá?’
4. Adela:        *tsa’ majl-i-ø tyi kajpe’lel*  
                  PERFV ir-VTI-B3 PREP cafetal  
                  ‘Fue al cafetal’
5. Doña Estela: *chuktsa’ majli imel*  
                  [chuki tsa’        majl-i-ø i-mel-ø]  
                  qué PERFV ir-VTI-B3 A3-hacer-B3  
                  ‘¿Qué fue a hacer?’
6. Adela:        *mach k-ujil=ik*  
                  NEG A1-saber=SUBJ  
                  ‘No sé’
7. Doña Estela: *ame tsa’ majl-i-ø tyi wäy-el*  
                  NEG PERFV ir-VTI-B3 PREP dormir-SUF  
                  ‘¿No será que fue a dormir?’

8. Adela: (Duda para contestar y mira a la abuela de Marisol tratando de buscar apoyo)
9. Doña Estela: wäy-el=jach=ix tsa' majl-i-ø  
 dormir-NF=sólo=ya PERFV ir-VTI-B3  
 'Nada más fue a dormir'
10. abuela: tsa' majl-i-ø tyi ak'íñ, **che'-ety=ku**  
 PERFV ir-VTI-B3 PREP limpiar **decir-B2=ASEV**  
 'Fue a limpiar, dile'
11. Adela: jājā', tsa'=ku majl-i-ø tyi tyuk' kajpe'  
 INTERJ PERFV=ASEV ir-VTI-B3 PREP cortar café  
 'Sí, fue a cortar café'

Esta interacción tiene una estructura triádica, se realiza con una niña de seis años para que aprenda a mantener una conversación. El alineamiento entre los adultos mediante sonrisas de complicidad motiva a la menor a sostener una conversación de esta naturaleza.

La interacción da inicio con una pregunta de la abuela de Marisol (turno 1) que es respondida por Adela mediante una interjección en el siguiente turno, ésta expresa una interrogante. La señora vuelve a repetir la pregunta (turno 3) y es respondida por Adela en el turno 4.

La respuesta de la niña motiva la intervención de doña Estela (turno 5) con la intención de bromearla. Su propósito se logra al no saber la menor que actividad fue a realizar su papá en el cafetal (turno 6). Dicha situación es aprovechada por doña Estela para formular otra pregunta en el turno 7 que hace dudar momentáneamente a la niña y la obliga a buscar apoyo mediante la mirada hacia la abuela de Marisol (mientras Marisol muele maíz, observa entretenida a los participantes). Ante la vulnerabilidad de la niña, doña Estela interviene nuevamente con un enunciado irónico que Adela no puede responder (turno 9).

El alineamiento esperado llega en el turno 10 cuando la abuela de Marisol le da elementos para sostener la conversación. En el turno 11, se observa a la menor muy convencida, pero en lugar de imitar la respuesta, responde con otro enunciado. La elicitación del adulto le dió la oportunidad para sacar sus propias deducciones que la ayudó a mantener la conversación. El alineamiento de un adulto permitió que explore sus propias capacidades de una manera que le proporcionó un andamiaje “afectivo” para una réplica al comentario irónico.

## *Aprendiendo a defenderse ante posibles situaciones de avergonzamiento*

En la comunidad existe una enfermedad que se denomina *kisiñ* “vergüenza”. Desde la concepción local se considera como el resultado de encuentros desagradables o de conflictos interpersonales entre los pobladores y se manifiesta mediante la somatización de estas tensiones sociales (Imberton 2002).<sup>27</sup>

Las situaciones que pueden causar una posible enfermedad del *kisiñ* ‘vergüenza’ en los niños, pueden ser cuando se presentan situaciones difíciles de manejarla socialmente, por ejemplo, al encontrarse de repente con un adulto en el camino a la milpa o cafetal y éste hace un comentario a manera de broma o con enunciados irónicos hacia la cuidadora o directamente hacia ellos, ya sea porque llevan poca carga, traen leña en un morral o van molestos a la milpa. Una leve sonrisa, puede ser interpretado por los menores como una burla prevaleciendo en este sentido el principio de jerarquización por la edad (adulto vs. niño) (Imberton, 2002).

Cuando las cuidadoras se dan cuenta de ello, porque lo reportan sus acompañantes o porque se ven tristes o enojados, las abuelas recurren a la elicitación para que en un próximo encuentro tengan los elementos verbales para enfrentar dicha situación. Presento en el ejemplo 9 como se presentan.

### Ejemplo 9

Situación: Se encuentran en la cocina, la abuela busca entre las cosas un mecapal y un costal para ir a la milpa, mientras doña Estela llena de pozol unos botes de refresco. Alfredo se encuentra sentado sobre un costal de maíz.

Participantes: Abuela, doña Estela y Alfredo (7)

1. Alfredo: (Está sentado sobre un costal de maíz con la mirada hacia el suelo, su semblante refleja molestia, lleva varios días sin querer ir a la milpa)
2. Abuela: *k'uxuxku awaj chejñi, woxme ichañ-añ k'iñ.*  
[k'ux-ø-ux=ku a-waj chejñi, wol=ix=me i-chañ-añ k'iñ]  
comer-B3-ya=ASEV A2-tortilla pues PROG=ya=PRED A3-elevarse sol'  
'Come ya pues, ya el sol se está elevando'
3. Alfredo: (No responde)
4. Abuela: *se'ñu=me=ku chejñi*  
apurarse=PRED=ASEV pues  
'Apúrate pues'
5. Estela: *mach awomx majlel*  
[mach aw-om=ix majl-el]  
NEG A2-querer=ya ir-NF  
'¿Ya no quieres ir?'

<sup>27</sup> El tema de la vergüenza se abordará de manera más amplia en el capítulo 6.

6. Alfredo: (No responde, su mirada sigue clavado en el piso)
7. Abuela: k'ux=ux a-waj  
comer=ya A2-tortilla  
'Come ya'
8. Estela: *ame wolety tyi kisiñ cha'añ tsi' tse'tyaj akuch ajlakichañ*  
[ame woli-y-ety tyi kisiñ cha'añ tsa' i-tse'tyaj-ø]  
NEG PROG-EPN-B2 PREP vergüenza SR PERFV A3-reise-B3  
a-kuch aj-la-k-ichañ  
A-carga INTERJ-PL (INC)-A1-tío  
'¿Te está dando vergüenza porque nuestro tío se rió de tu carga?'
9. Alfredo: *mach komx majlel* (responde con enfado)  
[mach k-om=ix majl-el]  
NEG A1-querer=ya ir-NF  
'Ya no quiero ir'
10. Estela: *koñla, tyi koxyalix mi akuchtyel lakixim*  
[koñ-la, tyi koxyal=ix mi a-kuch-ø tyilel la-k-ixim]  
ir-PL(INC) PREP costal=ya IMPFV A2-cargar-B3 DR:venir PL(INC)-A1- maíz  
'Vamos, ya vas a traer en un costal nuestro maíz'
11. Alfredo: meru i-sujm  
mero A3-verdad  
'¿Deveras?'
12. Estela: *jäjä' mi tsa' lakcha'tyaja tyi bij lakichañ, mi tsa icha'su'bety cha'añ käläx oñ woli akuch majlel si, ch'ejloñ tsa' chejñi. che' mi a su'beñ, pero che'etymeku*  
[jäjä' mi=tsa' la-k-cha'-tyaj-a-ø tyi bij la-k-ichañ  
INTERJ COND=PERFV PL (INC)-A1-otra vez-encontrar-VTT-B3 PREP camino PL (INC)-A1-tío  
mi=tsa' i-cha'-su'b-(b)-ety cha'añ käläx oñ  
COND=PERFV A3-otra.vez-decir-APL-B2 SR SUPERL mucho  
woli a-kuch-ø majl-el si', ch'ejl-oñ=tsa' chejñi  
PROG A2-cargar-B3 ir-NF leña valiente-B1=ASEV pues  
che' mi a-su'b-(b)-eñ, pe che'-ety=me=ku]  
decir IMPFV A2-decir-APL-SUF pero decir-B2=PRED=ASEV  
'Si, si volvemos a encontrar en el camino a nuestro tío, y si te vuelve a decir que llevas cargando mucha leña, *\_es que soy muy valiente pues\_* le dices, pero le dices así'

Es la temporada de corte de frijol. Por su delicadeza se debe cortar pronto ya que por las tardes está lloviendo. Ante esta situación, la abuela apresura a su nieto a comer para ir a la milpa. En el turno 2, se dirige a él con un directivo dándole una explicación sobre su exigencia, pero Alfredo no responde. Ésto hace que en el turno 3 vuelva a la misma demanda con entonación amable. Doña Estela interviene en el turno 4; de manera amable le pregunta al niño sobre su ánimo de ir, pero tampoco obtiene ninguna respuesta.

Mientras la abuela busca entre las cosas unos botes de plástico para llevar pozol, vuelve a decirle al niño que coma, pero no obtiene una respuesta favorable. Nuevamente interviene doña Estela tratando de buscar alguna explicación sobre el comportamiento del niño (turno 7), pero provoca en Alfredo una respuesta en tono enojado. La forma de responder del niño le da elementos a doña Estela para indagar sobre la posible causa de



su enfado. Hace unos días, regresando de la milpa se encontraron al tío Cristóbal. Esta persona hizo un comentario en forma de broma sobre la carga del niño.

En el turno 10, doña Estela se dirige a él sin perder la entonación amable para ofrecerle un incentivo para un futuro encuentro. La sugerencia motiva al niño y trata de indagar en el turno 11 si la propuesta de doña Estela no es una broma.

En el turno 12, la señora procede a explicarle al menor mediante la elicitación sobre la manera adecuada de reaccionar para contrarrestar las situaciones desagradables. En forma de sugerencia, doña Estela le da elementos verbales y ve posibles escenarios para posicionar al niño para saber cómo responder. Sabiendo que esta situación no es fácil para Alfredo ya que representa un desafío por la posición del adulto. Para este propósito, le repite las mismas indicaciones: *\_pe che'etymeku\_* 'pero le dices así; el empleo de la partícula aseverativa y la entonación motiva al menor y le permite interpretar solidaridad de parte de la cuidadora.

#### 4.3. Conclusión

Mediante los ejemplos presentados se observa que las elicitaciones en la comunidad chol de la Esperanza se emplean con niños de tres a seis años de edad aproximadamente. Vimos que una de las funciones consiste en ayudar a interactuar y sostener una conversación. Entre hermanos se observan en contextos donde de manera intencional les provocan enojo sin que sean reprendidos por la madre. Esta situación permite a los menores desarrollar las competencias para argumentar con la ayuda de un adulto. La madre o la abuela juegan en estos contextos un rol socializador para encaminar al niño.

La particularidad de la rutina de la elicitación es su uso en situaciones triádicas: alguien mayor que el niño crea una especie de conflicto para generar estas interacciones y otro adulto interviene como apoyo del niño involucrado. En el caso de los niños mayores de siete años, el desarrollo de la asertividad les servirá para defenderse ante posibles situaciones de avergonzamiento. También se observa que en la elicitación entre pares, los menores la usan para recrear juegos de imitación, como una manera de recrear la vida adulta y de esta manera, se sumergen gradualmente en su cultura a través del juego (de León, 2005; Rogoff, 2003).

En el siguiente cuadro, presento algunas funciones principales de las elicitaciones.

Funciones	Estructura	Participantes	Edades
Aprender a argumentar	Triádica	Madre e hijas	3.5 años
Motivar a hablar	Triádica	Madre e hija	3 años
Recrear la vida adulta	Diádica	Entre pares	5 a 6 años
Divertirse	Triádica Participantes múltiples	Abuelos y nietos	5 a 6 años
Reportar mensajes	Diádica	Madre e hija	9 años

Cuadro 6: Principales funciones de las elicitaciones.

Vemos que ocurren en diversos contextos interactivos diádicos, triádicos y con participantes múltiples. El promover la asertividad es una función importante en situaciones de asimetría de edades. Esta nos recuerda la práctica de *elima* documentada por Schieffelin en la socialización de niños kaluli (1995). Esto indica que la asertividad se socializa intencionalmente como parte de la formación de los niños choles dentro del contexto de otros valores como la obediencia, el respeto y la sensibilidad hacia los otros. Esto lo exploraremos en los siguientes capítulos sobre los directivos, las amenazas y el avergonzamiento. La combinación de estas prácticas lleva implícito el valor de estar atentos a los demás.

## Capítulo 5

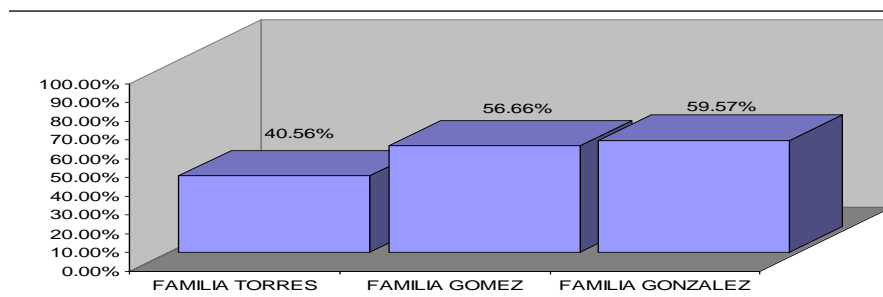
### PRÁCTICAS COMUNICATIVAS MEDIANTE EL USO DE DIRECTIVOS

En el apartado anterior vimos que la elicitación como práctica comunicativa se emplea para el desarrollo de competencias, tales como: aprender a argumentar, a sostener una conversación y lograr la asertividad para que los niños choles de la Esperanza puedan manejar algunas situaciones difíciles. En este apartado se analizarán los estilos interactivos mediante el uso de directivos. Semejante al capítulo anterior, se ofrece un panorama general mediante un breve recorrido histórico sobre algunos estudios etnográficos de esta práctica comunicativa, posteriormente, se realizará una descripción sobre los directivos de mayor uso en la comunidad. Se revisarán algunos ejemplos de directivos de parte de los padres, entre pares y por último, los empleados por los abuelos con sus nietos. Al final se hará una conclusión.

Empiezo por mostrar un perfil cuantitativo general del uso de los directivos en las familias de estudio. Éstos se presentan en el Cuadro 7 y la Gráfica 2.

Familia	Frecuencia
Torres	43
Gómez	68
González	56

Cuadro 7: Números absolutos de directivos en las familias del estudio.



Gráfica 2: Porcentaje de directivos por familia del estudio.

El cuadro y la gráfica anterior nos permiten observar que hay cierta proporcionalidad en el uso de los directivos en las tres familias del estudio. Las notas

etnográficas reportan que se recurre a esta práctica para monitorear al menor, como el caso de la familia González con Celia, una niña de 2.8 años que constantemente está en lugares accidentados. También se emplea para dirigir algunas acciones de los menores con niños alrededor de los 3 a 4 años. Acorde a la concepción local, a esta edad comienza a “emerger el corazón”, por lo que es preciso comenzar a darles ciertas instrucciones encaminadas a desarrollar algunas habilidades.

### 5.1. Antecedentes acerca del estudio de los directivos

Los directivos se definen como aquellas interacciones entre la cuidadora y el niño que consisten en prohibir un acto, instruir u ordenar una acción. Contienen un alto grado de imperativos (Clancy, 1986). Los estudios etnográficos realizados sobre socialización del lenguaje en otras culturas han reportado que las funciones de esta práctica son acordes a las necesidades de cada grupo social. Por ejemplo, Schieffelin (1995) reporta que entre los kaluli, las madres y otros cuidadores utilizan los directivos con imperativos como un recurso para lograr la asertividad e independencia. Mientras que Clancy (1986) reporta que entre los japoneses esta práctica se vincula con el desarrollo de la indirección, que tiene como finalidad lograr en el niño competencias sociales como la empatía y la solidaridad hacia los demás miembros de la comunidad, centrados en la comprensión de las necesidades y sentimientos de los otros.

Esta autora clasifica los directivos en dos categorías principales: directivos positivos y directivos negativos.

a) Directivos positivos: se usan para obtener en el niño la ejecución de una acción. Entre la población chol de la Esperanza, su uso es frecuente. Se presenta a continuación un ejemplo de este estilo comunicativo

(1) Madre→Aurora: ak'-eñ=ku ixim ili  
 dar-IMP=ASEV maíz DEM  
 'Dále maíz a éste' (refiriéndose a unos pavos)

b) Directivos negativos: se realizan con el propósito de prevenir o detener un comportamiento no deseado en los niños. Se presenta en 2 un ejemplo de este estilo entre los choles de la Esperanza.

(2) Madre→José: cha'ku ma'aka' ma bajeñ tyujb chejñi  
 [cha'=ku ma'añ=ik mi bajbeñ tyujb chejñi]  
 por eso=ASEV NEG=SUBJ IMPFV hacer escupir pues  
 'Por eso, no escupas pues'

Por otra parte, Terceros (2002) documenta que el uso de los directivos entre la población quechua de Cororo, Bolivia, está vinculado con el desarrollo del entendimiento y el pensamiento asociado al logro de la obediencia (*yuyay*). Entre los habitantes de esta población, se conciben a los niños como “seres de voluntad incontrolable que viven en un mundo sin normas sociales del mundo adulto” (Terceros, 2002:246). Por lo consiguiente, es preciso dirigirlos en el proceso de adquisición del *yuyay*, ya que es la base fundamental para acceder al conocimiento.

## 5.2. Los directivos en la vida cotidiana en la comunidad de estudio

Con base a los estudios en otras culturas, encontramos que son similares en su forma pero diferentes en sus funciones, acordes a las necesidades de cada grupo social (Clancy, 1986; Demuth, 1992).

¿Qué metas comunicativas y sociales tienen estas rutinas interactivas en la comunidad chol de la Esperanza?, ¿qué estilos adoptan los adultos y otros cuidadores?; ¿cuál es la organización discursiva para expresar lingüísticamente estas relaciones? Para entender la dinámica interactiva, describo a continuación como se da esta práctica en el mundo adulto.

La Esperanza es una pequeña población de base comunitaria donde la relación cara a cara se da de manera cotidiana. La mirada pública tiene un peso en las acciones y decisiones de sus integrantes. Mediante mecanismos positivos como los reconocimientos y la solidaridad o los mecanismos negativos como los chismes, las “habladurías” y las descalificaciones orientan y ejercen una influencia sobre los demás. Las decisiones que afectan a toda la comunidad se hacen por consenso, privilegiando el bien comunitario sobre los derechos individuales, con la participación exclusiva de los hombres.<sup>28</sup> Las mujeres intervienen de una manera indirecta a través de sus esposos en conversaciones informales mientras trabajan en el campo o en la casa.

Las autoridades ejidales se eligen cada tres años. Las personas que asumen estas funciones deben tener ciertas cualidades tales como: la mansedumbre, la humildad y saber convencer a las personas mediante una comunicación adecuada. Los cargos se asignan como una obligación y un servicio a la comunidad de parte de los ejidatarios.

---

<sup>28</sup> Cuando se trata de asuntos de las tierras ejidales, únicamente tienen derecho de participar los ejidatarios, a pesar de que algunos ya realizaron el reparto de sus tierras con sus hijos; sin embargo, todavía se mantiene el mismo formato de discusión.

La autoridad moral de las personas elegidas obtiene legitimidad mediante el ejercicio adecuado y el desempeño se evalúa a través de su capacidad de convencimiento para hacer que la gente participe en los servicios comunales sin muchas fricciones. Cuando las autoridades locales necesitan la participación de alguien, se dirige en tono amable adoptando una actitud humilde y acompañado de lenguaje no verbal (sonrisas y ademanes). Esta relación se apoya en la empatía y algunas veces recurren al uso del reportativo *a'bi* 'dice', en alusión a la asamblea que tomó el acuerdo para su nombramiento.

En cuanto a la relación entre las personas es muy importante la empatía y el respeto. Por ejemplo, ante una necesidad económica, se observa que la estrategia que siguen las personas consiste en no "ir al grano" en términos coloquiales, sino que platican en torno a otros temas, similar a lo reportado por Terceros entre los quechuas de Cororo (2002).

Cuando una persona no cuenta con recursos económicos "suficientes" y se ve ante la necesidad de solicitar un préstamo, al realizar una solicitud de esta naturaleza, adopta intencionalmente una actitud de "debilidad". La posición del cuerpo, sus gestos y ademanes son usados como un lenguaje no verbal para comunicar dicha necesidad. Muchas veces se enfrascan en una larga conversación entre la insistencia del demandante y la resistencia de la otra persona mediante el uso de la indirección, llegando por lo regular a un acuerdo. Se observa una relación jerárquica entre las partes involucradas condicionadas más que por los recursos económicos, por la responsabilidad con su familia y el pago de las deudas del demandante; por lo que la mirada pública es central para la obtención de dicho apoyo.

Las personas que gozan de alto prestigio, por ejemplo, las que son trabajadoras y muy responsables con sus compromisos, su discurso es menos elaborado, aunque siempre se dirigen con mitigadores como señal de respeto. Terceros reporta una práctica similar entre la población quechua al describir que los adultos cororeños empleaban "un lenguaje verbal y no verbal bastante elaborado" (Terceros, 2002:244). Si la solicitud consiste en la participación para algún evento social entre las amistades, se suele seguir el mismo formato empleando los mismos recursos.

Cuando es una mujer la que se ve obligada a recurrir hacia otra mujer, por ejemplo prestar un pollo, porque tuvo una visita inesperada y no cuenta con recursos para comprarlo, se observa la misma organización discursiva y semejante estrategia. Las demandas solicitadas entre mujeres, al ser producidas por ellas mismas, no es común

que se le niegue. Pero si esta persona ha pedido ya varias veces y no ha sido puntual en devolverlos o se sabe que es informal con sus compromisos, no se le niega de manera directa, sino mediante el empleo de indirecciones como una manera de ser cortés.

Una vez descrita las formas en que se dan las interacciones comunicativas entre las personas para cuidar la cara pública mediante formas corteses y apropiadas, procedo a continuación a presentar los directivos empleados con mayor frecuencia

### 5.3. Los directivos de mayor frecuencia en la Esperanza

La particularidad de las rutinas interaccionales mediadas por los directivos en la comunidad de estudio consiste en el empleo de morfemas que funcionan como mitigadores. Los más frecuentes son los clíticos =*tyo* ‘todavía’, =*ix* ‘ya’, el predictivo =*me*, el subjuntivo =*ik* y el aseverativo =*ku*. También se usan ciertos morfemas como *ya* al principio de la oración que indica afecto. Además, la entonación también juega un papel importante en el uso de los imperativos.

El empleo de directivos de parte de las cuidadoras predomina alrededor de los cuatro a cinco años para controlar la conducta, llamar la atención o dirigirla hacia alguna actividad. Tenemos directivos positivos que se hacen con imperativos. También hay instrucciones que consisten en guiar paso a paso la actividad del niño, advertencias que se emplean para prevenir al menor sobre un posible percance, sugerencias que sirven para darle ciertas alternativas de acción. Los directivos negativos tienen la función de prohibir una acción; éstas se enuncian principalmente acompañadas de dos marcas de negación: *mach* y *ma'añik* ‘no’ en contextos diádicos y triádicos.

Los datos indican que las construcciones con imperativos en función directiva tienden a ser bastante afectivas y tienen una prosodia diferente a las que se emiten con niños más grandes. Estos directivos se emplean bajo la dirección de la cuidadora, brindándole al niño un margen de libertad para realizar la acción por él mismo. Presento en los cuadros 8 y 9 los directivos más comunes encontrados en las tres familias del estudio.

## I. Directivos positivos

### Formas imperativas

Madre→Aurora (9): ak'-eñ=ku ixim ili  
dar-IMP=ASEV maíz DEM  
'Dáale maíz a éste'

Madre→Aurora (9): ch'āñ=ku tyel ilayi  
[ch'ām-ā-ø=ku tyilel ilayi]  
traer-IMP-B3=ASEV DIR:venir aqui  
'Tráelo aquí'

Madre→Aurora (9): mak'axku aja'as chejñi  
māk'-ā-y=ix=ku a-ja'as chejñi  
comer-IMP-EPN=ya=ASEV A2-plátano pues  
'Come pues ya tu plátano'

Madre→Laura (4): māk-ā=ku otyoty Laura  
cerrar-IMP=ASEV casa Laura  
'Laura, cierra la casa'

### Instrucciones

Madre→Aurora (9=): juñ-kojty mi a-ñaxañ käch-b-eñ-ø  
uno-CL IMPFV A2-primero amarrar-APL-IMP-B3  
'Le amarras primero a uno'

Madre→Carlos: pok-o-y-ø=ix aw-ok, y-ik'oty a-wuty, y-ik'oty pejtyejlel  
lavar-IMP-EPN-B3=ya A2-pie A3-SR A2-ojo A3-SR todo  
a-k'āb cha'añ muk'=ix a-cha'l-eñ ts'ām-el  
A2-mano SR IMPFV=ya A2-hacer-SUF bañar-NF  
'Tus piés, también tu cara y toda tu mano para que ya te bañes'

### Sugerencias

Madre→Aurora (9): ch'ān=ka=tsa' tyel  
[ch'ām-ā-ø=ka=tsa' tyilel]  
traer-VTT-B3=DUB=ASEV DIR:venir  
'A ver tráelo'

Madre→José (3.5): mi a-meru-ch'uy-ø:  
IMPFV A2-poco-levantar-B3  
'Levántalo un poco'  
(José regresa con la cobija en el hombro)

Madre→José (3.5): ma'=ku a-päk'-ø tyi lum  
NEG=ASEV A2-manchar-B3 PREP tierra  
'No lo vayas a manchar con tierra'

### Razones

Antonio→Manuel (7) kuku pok-o-ø  
ir lavar-IMP-B3  
'Vé a lavarlo'



### Advertencias

Padre→Celia (3): *la'tyo yajkety*

[la'=tyo yajl=ik-ety]  
IMP=todavía caer=SUBJ-B2  
'A ver si te caes'  
(‘No te vayas a caer’)

### Generalizaciones

Lucía→Manuel (7) y Miguel (8): *juñya mach säk=ix la-a-k'äb*  
ADM NEG limpio=ya PL-A2-mano  
'De plano no tienen limpias las manos'  
(Vayan a lavarse las manos)

### Declaraciones

Lucía→Celia (2.8): *ya chak'e, mu'tyo ach'am yambä junk'e cha'añ uxk'e*

[ya cha-k'e, muk'=tyo a-ch'am-ø  
solo dos-CL IMPFV=todavía A2-tomar-B3  
yambä juñ-k'e cha'añ ux-k'e]  
otro uno-CL SR tres-CL  
'¿Nada más dos?, debes de agarrar otra para que sean tres

Madre→Gloria (.8): *ya la'=ix chejñ*

AFEC venir=ya pues  
'Ya vente pues'

### Preguntas retóricas

Abuela→José (3.5): *chuki y-e'tyel woli a-jach'-ø aj-y-ok a-bujk=i*  
que A3-trabajo PROG A2-masticar-B3 INTERJ-A3-pie A2-camisa=CLIT  
'¿Por qué estás masticando el borde de tu camisa?'  
'No mastiques el borde de tu camisa'

Cuadro 8 Directivos positivos con mayor frecuencia en la comunidad de estudio.

## II. Directivos negativos

### Prohibiciones

Madre→Aurora (9): *käy-ä-y=ix*  
dejar-IMP-EPN=ya  
'Déjalo ya'

Madre→Esaú (5): *käyä, mach lekojk ma'mel*

[käy-ä, mach lekoj=ik mi a-mel-ø]  
dejar-IMP NEG feo=SUBJ IMPFV A2-hacer-B3  
'Deja, no hagas éso'

### Advertencias

Madre→Laura (4): *ame yajkety*

[ame yajl=ik-ety]  
NEG caer=SUBJ-B2  
'No te vayas a caer'

Cuadro 9: Directivos negativos más frecuentes en la comunidad chol de La Esperanza.

Estos directivos se presentan en situaciones diádicas, triádicas y con participantes múltiples en forma de imperativos directos o con atenuadores. Éstos últimos sirven para suavizar o disminuir la fuerza del imperativo para obtener un efecto más contundente.

#### 5.4. Los directivos en las familias de estudio

En los siguientes subapartados se analizarán a partir del corpus los directivos entre los diferentes miembros de las familias del estudio. Siguiendo la estructura anterior, comenzaré por analizar la interacción de los padres hacia los hijos, posteriormente entre pares y por último, con los abuelos y nietos. Al final, se hará una breve conclusión de este apartado.

##### 5.4.1. Directivos de padres a hijos

Se observa que los padres emplean una gran cantidad de directivos para hacerse obedecer. De manera cotidiana recurren desde los directivos con atenuadores para controlar comportamientos no deseados. Si los menores se resisten a obedecer llegan hasta los imperativos directos con expresiones de enojo y algunas veces, acompañadas con amenazas. Con niños mayores de cinco años, esta práctica también se emplea con avergonzamientos. ¿Qué metas persiguen estas rutinas interactivas hacia los menores?, ¿cuál es su estructura? A partir de los ejemplos que se analizarán a continuación, se tratarán de responder estas interrogantes.

##### *Dirigiendo los pasos del niño*

Alrededor de los tres años de edad, cuando los niños comienzan a manifestar entendimiento *'ijulel ipusik'al'* 'llegar su corazón', las cuidadoras comienzan a cultivar este proceso mediante algunas actividades pertinentes a su edad acompañados de expresiones de afecto y reconocimiento a sus logros. En palabras de Rogoff, en esta etapa de la vida del niño:

“Los cuidadores deciden los momentos más oportunos para que el niño realice determinadas actividades y facilitan su aprendizaje regulando la dificultad de las tareas y modelando ejecuciones maduras, durante la participación conjunta en la actividad. Aunque los cuidadores difícilmente se ven así mismos enseñando explícitamente a los niños ajustan de forma rutinaria su interacción, estructurando los entornos y las actividades del niño de tal manera que el aprendizaje sea más fácil” (Rogoff, 2003:41).

Con base a las notas etnográficas, se observa que son las madres quienes juegan un papel preponderante en los inicios de este aprendizaje. Los directivos mitigados

mediante la entonación afectuosa le transmiten confianza y seguridad al niño. Si por alguna razón, éste no pudiera realizar una actividad encomendada, no se le reprende. En cambio sus logros son exaltados. Estos incentivos son aprovechados por el menor para desarrollar confianza en sí mismo. Presento a continuación un ejemplo con las características antes descritas.

### Ejemplo 3

Situación: Son aproximadamente las 7: 30 de la noche. Esaú está sentado en la hamaca junto a su madre, mientras el padre se encuentra sentado en una silla. José se dispone a dormir en el regazo de su madre. Al ver las intenciones de su hijo, la madre le indica que busque una cobija que se encuentra en un bote de plástico. La madre dirige a su hijo para que él mismo pueda realizar esta acción.

Participantes: Madre y José (3.5)

1. Madre: la'=ix chejñ  
venir=ya pues  
'Ya vente pues'
2. José: (Camina hacia la dirección indicada)
3. Madre: kuku cha'-lok'-o-ø a-tsuts ix-tyi bote chejñi  
ir otra.véz-sacar-IMP-B3 A2-cobija allá-PREP bote pues  
'Ve otra vez pues a sacar tu cobija allá en el bote'  
(El niño se dirige hacia el lugar indicado)
4. José: jä, ma=tsa' jam-äl  
INTERJ NEG=ASEV abierto-SUF  
'Bueno, no está abierto'
5. Madre: jam-äl-ø=äch chejach tsa' k-äk'-ä-y=i  
destapado-PERF-B3=ASEV así PERFV A1-poner-VTT-EPN=CLIT  
'Si está abierto, lo puse así nada más'
6. José: (No puede abrir el bote)
7. Padre: (Observa en silencio a José)
8. Madre: mi a-meru-ch'uy-ø  
IMPFV A2-poco-levantar-B3  
'Lo levantas un poco'
9. José: jä (Regresa con la cobija en el hombro y se lo da a su madre)  
INTERJ  
'Bueno'
10. Madre: ma'=ku a-päk'-ø tyi lum  
NEG=ASEV A2-manchar-B3 PREP suelo  
'No lo vayas a manchar en el suelo'

En este ejemplo se observa que la madre orienta paso a paso al niño cuando a éste se le dificulta o encuentra un obstáculo en su ejecución. En los turnos 3 y 5, la madre usa un directivo con un imperativo pero atenuado con la entonación para dirigir al niño en la búsqueda de la cobija. El niño mira el bote que se encuentra tapado y no encuentra lo que busca (turno 4); la mamá le insiste que allí está y motiva a que el menor realice la

acción. En el turno 8, la madre le indica cómo debe realizar la acción. En el turno 10, se observa otra indicación explícita hacia el menor que es acatada sin ninguna objeción. La madre le da la instrucción que lo dirige a ser precavido para no manchar la cobija. El niño sigue claramente los directivos de la madre y logra completar la acción que ella lo conmina a realizar.

Entre el repertorio de estrategias que las madres emplean para regular el comportamiento de sus hijos, se encuentran los imperativos directos o con atenuadores, con expresiones de afecto dirigiéndose al menor como *aläl* ‘niño’ *yakpapa*, ‘mi papito’ *yakmama* ‘mi mamita’ y conforme se resisten, las cuidadoras llegan a emplear con más energía los imperativos directos elevando la voz para lograr su objetivo.

#### 5.4.2. Directivos entre pares

Los directivos entre pares son muy frecuentes cuando las hermanas mayores se hacen cargo de los hermanitos mientras los padres no están presentes. En estas situaciones se observa la recurrencia de imperativos directos para hacerse obedecer cuando le piden a los menores que colaboren en algunas actividades del hogar. Sin embargo, se observa también el empleo de atenuadores cuando las hermanas mayores solicitan ciertos favores que la menor no tiene la obligación de hacerlo; por ejemplo, traer los útiles escolares, etc. El empleo de este estilo interactivo se observa a partir de los cinco años. En el siguiente ejemplo muestro el uso del atenuador *poj* que expresa cortesía al demandar un favor para que el otro participante tenga argumentos mínimos para rechazarlo.<sup>29</sup> Es una palabra libre de uso frecuente entre los adultos. Presento en 4 un ejemplo:

#### Ejemplo 4

Situación: Doña María acaba de indicarle a su hija que recoja la ropa tendida para que no se vuelva a mojar. Adela se dirige en voz baja a la hermanita para solicitarle que ella realice dicha actividad.

Participantes: Adela (5.5), Laura (3)

Adela→ Laura: *poj*    *loty-o-ø*    *k-erañ*  
                  PERM guardar-IMP-B3    A1-hermano (a)  
                  ‘Levántalo por ésta vez hermanita’

---

<sup>29</sup> *poj* no tiene una traducción al español, lo más próximo sería ‘por favor’ o ‘te suplico’. Es un permisivo que tiene la particularidad de comprometer a la persona a quien se le dirige para no negar el favor que se le pide.

El empleo de *poj* como atenuador con niños alrededor de los cinco a seis años es evidencia que entienden el significado de su uso. Muchas de estas solicitudes también sirven para relegar responsabilidades. A diferencia de los adultos que lo emplean para lograr una demanda que no está al alcance de sus posibilidades.

Otra de las características de los directivos entre pares, es que no siempre son obedecidos por el menor. Éste puede desentenderse de las indicaciones del hermano mayor o ante su insistencia, ser reportado con la madre. Regularmente emplea palabras que expresan afecto, promete golosinas o prestarle algún juguete u otro objeto deseado por el menor para convencerlo, pero muchas veces, ni así logra doblegar su resistencia cuando se trata de atender demandas personales del mayor. El ejemplo 5 es una interacción de esta naturaleza.

#### Ejemplo 5

Situación: La madre está cocinando unos gusanos comestibles, mientras Aurora hace la tarea y Laura se encuentra jugando en el patio de la casa.

Participantes: Aurora (9) y Laura (4)

1. Aurora: *kerañ, kuku ch'äñtyel korector, añ tyi kmochila*  
 [k-erañ kuku ch'äm-ä-ø tyilel korector, añ tyi k-mochila  
 A1-hermano ir traer-IMP-B3 DIR: venir corrector EXIST PREP A1-mochila  
 'Hermanita, ve a traer el corrector que está en la mochila'
2. Laura: (Voltea a ver la hermana)
3. Aurora: *kuku ch'äñtyel*  
 [kuku ch'äm-ä-ø tyilel]  
 vé traer-IMP-B3 DIR:venir  
 'Vé a traerlo'
4. Laura: (Sigue sin hacerle caso)
5. Aurora: (Al no obtener respuesta, ella va por el corrector)

Laura ha estado muy inquieta porque los padres trajeron gusanos comestibles del cafetal. Desde que Aurora, Alfredo y doña María comenzaron a lavarlos, ha estado viendo todo el proceso. Ahora la madre los está cocinando.

Mientras la madre cocina, Aurora está ocupada haciendo la tarea en la cocina y Laura se encuentra jugando en el patio. En el turno 1, Aurora le solicita a Laura que le traiga el corrector empleando un imperativo directo. Laura en respuesta voltea a verla sin la menor intención de hacerle caso. En el siguiente turno (turno 3), Aurora solicita nuevamente la misma petición, pero ni aún así logra su objetivo con la hermanita. Al no obtener la respuesta esperada, se levanta para ir ella misma. Durante esta interacción en ningún momento intervino la madre a favor de la hija mayor.

Los directivos encontrados en el corpus para esta investigación muestran que ocurren en interacción de estructura diádica, los niños mayores lo emplean hacia sus hermanitos.

#### 5.4. 3. Directivos de abuelos a nietos

Las notas etnográficas reportan que los abuelos recurren a esta práctica de una manera diferente a los padres de los niños. En los datos para este estudio se observa que los abuelos se dirigen a sus nietos con atenuadores cuando desean incidir en su comportamiento. Presento a continuación algunos ejemplos para ilustrarlos.

##### *Controlando una acción considerada inapropiada*

Las abuelas son especialmente cuidadosas de lo que comen, tocan y juegan sus nietos; siempre están pendientes de sus actos ante el temor de que se enfermen por esta causa. El ejemplo 6, es una interacción diádica con estas características.

#### Ejemplo 6

Situación: Son aproximadamente las 17:30 horas, Esaú está en la cocina de la abuela, su abuelo se encuentra acostado en la hamaca mientras su esposa prepara la cena.

Participantes: Esaú (5) y la abuela

1. Abuela: *chuk ye'tyel wol ajach' ajyok abujki*  
 [chuki y-e'tyel woli a-jach'-ø aj-y-ok a-bujk=i]  
 qué A3-servir PROG A2-masticar-B3 INTERJ-A3-pie A2-camisa=CLIT  
 '¿Por qué estás masticando el borde de tu camisa?'
2. Esaú: *ja*  
 INTERJ  
 '¿Qué?'
3. Abuela: *mach y-om=ik a-jach'-ø aläl*  
 NEG A3-querer=SUBJ A2-masticar-B3 niño  
 'No debes de masticarlo niño'
4. Esaú: *jä*  
 INTERJ  
 'Bueno'

Mientras la abuela prepara la cena, el niño camina al interior de la cocina. Al no saber que hacer, se aproxima donde se encuentra la abuela. Ella se percató de que el niño tiene en la boca el borde de su camisa. Esto da lugar a que en el turno 1 proceda a llamarle la atención mediante un enunciado en forma de pregunta. En el turno 2, Esaú

responde elevando la vista para ver a la abuela. Ella, ante el contacto visual aprovecha en el turno 3 para decirle que no debe chupar el borde de la camisa. La recomendación la da en forma atenuada al dirigirse a él como *aläl* ‘niño’.

*Aläl*, más que un término genérico, representa un momento de desarrollo del niño que comprende entre los seis meses hasta los tres o cuatro años. Representa además una expresión de afecto que al emplearse con directivos mitiga la fuerza del imperativo. Cabe señalar que cuando las abuelas (que he observado en el estudio y en mi propia experiencia) se enojan con los nietos por alguna acción socialmente sancionada, no se dirigen a ellos con este término, sino que los llaman por su nombre. Cuando se tranquilizan, emplean nuevamente *aläl* como señal de que la armonía ha sido restablecida. Desde muy temprana edad, los niños están inmersos en estas rutinas que les permite ir desarrollando las habilidades de inferir las acciones verbales y no verbales de los cuidadores.

También es importante mencionar que los niños no presentan resistencia cuando perciben que la acción que están realizando no es adecuada.

#### *Empleando directivos con partículas atenuadoras*

Otra forma de emplear los directivos entre los abuelos hacia los nietos se presenta en el ejemplo 7, en donde vemos que la abuela usa un mitigador para suavizar el imperativo. Corresponden a la amplia gama de marcas modales que tienen que ver “con las actitudes del hablante hacia la acción” (Vázquez Alvarez, 2002:131). En chol se marca morfológicamente y en la vida cotidiana se emplea con gran frecuencia.

#### Ejemplo 7

Situación: Son aproximadamente las 6:30 de la tarde, Esaú se encuentra en la cocina de la abuela, ella prepara la cena mientras el esposo descansa en la hamaca.

Participantes: Esaú (5) y la abuela

1. Esaú:     chuki ili  
              qué     DEM  
              ‘¿Qué es esto?’
2. Abuela:  leche
3. Esaú:     (Levanta la vista para mirar a su abuela)

4. Abuela: *mu'tyo kaj lakap, ma'me awotsañ lum, mu'tyo apok ak'äb*  
 [muk'=tyo kaje la-k-jap=e'-ø ma'=me aw-otsañ-ø lum  
 IMPFV=todavía PROSP PL (INC)-A1-tomar-VTT-B3 NEG=**PRED** A2-meter-B3 tierra  
 muk'=tyo a-pok-ø a-k'äb]  
 IMPFV=todavía A2-lavar-B3 A2-mano  
 'Ahorita la vamos a tomar, no vayas a meter tierra, todavía tienes que lavarte las  
 manos'

La particularidad sobresaliente del uso de los directivos entre abuelos hacia sus nietos es la presencia frecuente de mitigadores que suaviza el imperativo. En el ejemplo anterior se observa el empleo del predictivo=*me* por parte de la abuela de Esaú en el turno 4; además, emplea una entonación con mucho afecto que resulta más efectivo que el uso de imperativos directos de parte de los padres y las hermanas. Esta forma de tratar a los niños no es bien visto por los abuelos ya que el uso excesivo de imperativos directos, según los abuelos, motiva a que los niños imitan dicha acción, o en caso contrario, volverlos tímidos.

## 5.5. Conclusión

Los directivos examinados en este apartado muestran un alto índice de frecuencia con respecto a las demás prácticas analizadas en este trabajo.

Los padres emplean este recurso de manera escalar. Los primeros turnos son en forma afectiva que van evolucionando conforme se resisten los menores hasta llegar a los imperativos conteniendo amenazas de castigos.

Su empleo es proporcional en las tres familias del estudio y su frecuencia se debe ante la necesidad de los padres a dirigir y controlar las acciones de los niños. También se pudo ver la presencia de dos estilos bastante diferentes: los de los padres y de los abuelos. Los primeros usan más imperativos directos como una manera de ejercer la autoridad, mientras que los abuelos prefieren realizarlos con mitigadores para mantener la relación abuelos-nietos. Tal vez esto propicia la predilección de los niños de pasar mucho tiempo con sus abuelos. También podríamos estar frente a una diferencia generacional sobre su uso.



En el siguiente cuadro presento una síntesis de sus funciones:

<b>Tipos</b>	<b>Estructura</b>	<b>Funciones</b>	<b>Quienes los emiten</b>
Directos	Diádico y triádico	Controlar comportamientos	Padres
Atenuados	Diádico	Controlar comportamientos Ejecutar alguna acción Realizar un favor Advertir peligros	Padres, abuelos Niños mayores de cinco años

Cuadro 10: Principales funciones de los directivos en la comunidad de estudio.

Podemos observar ciertas diferencias entre su uso diádico o triádico. Vemos que predomina el uso diádico, lo que muestra que se realizan cara a cara con fines de dirigir el comportamiento del niño. El imperativo ocurre normalmente después del uso de estrategias atenuadas. Es interesante notar que, aunque son altamente frecuentes en comparación con otras prácticas, la participación del niño no depende exclusivamente de éstos sino que los niños están atentos a lo que deben hacer, tomando muchas veces la iniciativa sin necesitar de los directivos.<sup>30</sup> Esto revela un estilo de socialización donde los niños aprenden a participar por otros medios de observación que no dependen exclusivamente de ser dirigidos verbalmente (Rogoff, 2003).

---

<sup>30</sup>Véase el contraste con los directivos usados en familias norteamericanas (Goodwin 2007).

## Capítulo 6

### PRÁCTICAS COMUNICATIVAS MEDIANTE EL USO DE LAS AMENAZAS

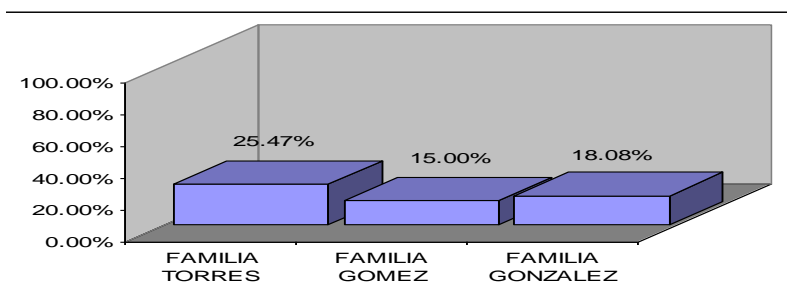
La amenaza se define como un recurso verbal para controlar comportamientos no deseados mediante la provocación del miedo (Brown, 2007; de León, 2005 y Ochs, 1988).

En la presente investigación, el término amenaza es simplemente la apropiación de un concepto que se maneja en la literatura de la socialización por el lenguaje. Este término no tiene equivalencia en chol, la más cercana es *bäk'tyesaya* “provocar miedo”. También está el término *ch'äkoñel* cuya traducción aproximada es “amenaza”, se asocia con la brujería o la venganza en contextos de conflictos interpersonales o sociales. En este trabajo se retoma el primer término para describir una forma de enseñanza y socialización infantil.

En la Esperanza, la amenaza se usa cotidianamente con los niños para diversos fines socializadores que se analizarán con detalle más adelante. El presente capítulo se desarrolla bajo las siguientes interrogantes: ¿Por qué se recurre a la amenaza con los niños en esta comunidad?, ¿cómo se realiza dicha práctica?, ¿en qué contextos se presenta? y ¿qué la condiciona? Iniciamos con la presentación del porcentaje de amenazas por familias para ver su frecuencia (ver Cuadro 11).

Familia	Frecuencia
Torres	27
Gómez	18
González	17

Cuadro 11: Números absolutos de amenazas en las familias del estudio.



Gráfica 3: Porcentajes de amenazas en las familias del estudio.

En el Cuadro 11 se puede observar en números absolutos la frecuencia de esta práctica. Se encuentra en segundo lugar en relación con las otras rutinas consideradas en este estudio. A nivel general, se observan mayor cantidad de uso de amenazas en la familia Torres (con 25.47%), seguido por la familia González (con 18.08%). Mientras que en la familia Gómez sólo se observa un 15%. Con base a la concepción local, la mayor incidencia se presenta en la familia Torres, en principio, porque tiene puros hijos varones que requieren mayor control que las niñas. Este punto concuerda con la etnografía realizada en esta familia. Dichas diferencias se tratarán de explicar a lo largo de este capítulo.

### 6.1 Antecedentes sobre el estudio de las amenazas

Han sido varios los estudios etnográficos que se han realizado con diversos grupos sociales que muestran que las madres o quienes asumen la responsabilidad de cuidar a los niños utilizan diversas estrategias para controlar los comportamientos no deseados. Por ejemplo Ochs (1988) reporta que entre los samoanos se recurre al uso del miedo y las amenazas con niños menores de seis años para evitar el castigo físico. En esta cultura se recurre para tal efecto, a una tercera persona, una figura de alto estatus o también a fantasmas. La autora menciona además que muchas de estas amenazas no son serias de parte de las cuidadoras, situación que obliga a los niños a inferir, cuándo una amenaza es seria y cuándo no lo es.

Por otro lado, Clancy (1986) quien realiza un estudio con la cultura japonesa, concluye que cada sociedad emplea dicho recurso de “control social” condicionado por los valores culturalmente aceptados. Mientras que Schieffelin (1995) reporta entre los kaluli el empleo de rutinas de manipulación verbal con niños desde muy temprana edad, que sirve para regular su comportamiento. Debido a que este grupo social tiene en alta estima las buenas relaciones sociales entre los miembros de la comunidad, los adultos recurren con mayor frecuencia a la indirección.

En un estudio realizado en la población quechua de Cororo, Terceros menciona que los padres valoran la obediencia de los hijos y para tal efecto acuden a un rango de actos que van desde el trato cariñoso hasta el trato con rigor que comprende el regaño y la llamada de atención. Menciona además, que los padres argumentan que los niños no deben discutir cuando se les ordena algo y no deben ser respondones, desobedientes o

flojos. Cuando se presentan estas situaciones, los padres se ven obligados a proceder a “hacer asustar, hacer dar miedo para enseñar bien al niño o niña” (Terceros, 2002:111).

En cuanto a la cultura maya se han hecho estudios sobre el tema encontrando algunas similitudes y diferencias. Por ejemplo, Brown (2007) reporta que entre los niños tzeltales de Tenejapa, las cuidadoras emplean una serie de amenazas en forma de mentiras para controlarlos, incluso antes de que aprendan a hablar, lo que se prolonga hasta los cinco años aproximadamente; porque después de esta edad, de acuerdo con la autora, los niños se vuelven bastante obedientes ante sus cuidadoras. Reporta además que son amenazas mentirosas en el sentido de que es muy difícil que las cuidadoras las lleven acabo. La autora las denomina “mentiras de control” porque se emplean con una intención pragmática para controlar una acción no deseada de los niños.

En un estudio realizado con niños tzotziles de Zinacantán, de León (2005) reporta el empleo de las amenazas y la provocación del miedo como un recurso que contribuye entre otras funciones a fortalecer el *ch'ulel* (alma) de los niños o al desarrollo del entendimiento. De acuerdo con la autora, estas rutinas de provocación se dosifican para obtener el objetivo deseado con ellos. Además, varía su función en base a la edad de los niños; por ejemplo, la autora reporta entre los zinacantecos que “las amenazas a los niños pequeños delimitan fronteras y marcan sitios peligrosos al interior del espacio doméstico” (de León, 2005:129).

Mediante este recorrido histórico, podemos observar que la amenaza como acto de provocación hacia el niño, es una técnica de control en todas las culturas estudiadas. De acuerdo con Clancy (1986) cada grupo social la emplea de acuerdo a lo social y culturalmente importante. En este marco se orienta el análisis de las interacciones mediante el uso de las amenazas en la comunidad chol de la Esperanza.

## 6.2. Funciones de las amenazas en la comunidad de estudio

¿Por qué la comunidad recurre a esta estrategia si de acuerdo a la concepción local los niños son seres frágiles que exigen cuidados extremos?, ¿cómo y en qué contextos se presentan las rutinas de provocación en esta población chol? A partir de estas interrogantes, se pretende explorar las funciones de la amenaza en este contexto social.

Con base a datos etnográficos se observa que se recurre a la amenaza con los /as niños/as con el propósito de controlar su comportamiento, tal como se ha reportado en otros estudios (Brown, 2007; Clancy, 1986; de León, 2005; Ochs, 1988; Schieffelin

1995; Terceros, 2002). Se recurre a esta práctica para no exponer a los niños a un peligro por su corta edad o para hacerlos desistir de alguna intención que no le es permitido. Éstas varían de acuerdo a la edad y al género. Por ejemplo, con niños de alrededor de dos a cuatro años, tiene una forma simple como lo reporta Brown entre los tzeltales de Tenejapa (2007). Los asustan de que se van a quemar, que viene el perro, el *kaxlañ* ‘ladino’ y si no hacen caso, se lo van a llevar, etc. En el ejemplo 1 se presenta una amenaza dirigida hacia una niña de dos años y medio con las características que Brown reporta entre los tzeltales de Tenejapa.

### Ejemplo 1

Situación: Se encuentran en el patio de la casa, la niña señala la grabadora y se dirige a su madre

Participantes: Madre, Nely (2.5)

1. Nely: k-om-ø k-äsiñ  
A1-querer-B3 A1-jugar (refiriéndose a la grabadora)  
‘La quiero jugar’
2. Madre: chuki  
qué  
¿Qué?
3. Nely: ilili  
‘éste’ (señalando el aparato)
4. Nely: k-om-ø k-äsiñ.  
A1-querer-B3 A1-jugar  
‘Lo quiero jugar’
5. Madre: *jä’ä, ame’ pul-ety*  
[jä’ä, ame i-pul-ety].  
INTERJ NEG A3-quemar-B3  
‘No, no te vaya a quemar’
6. Nely: jä  
INTERJ  
‘Si’
7. Madre: *jäjä’.*  
INTERJ  
‘Si’

Con niños de tres hasta los cinco años aproximadamente se recurre al tigre, al mono, al zorro, porque muchas veces desean ir con sus padres al campo cuando todavía no pueden por sí mismos. Como en el caso tenejapaneco, se emplean una gran cantidad de amenazas de las denominadas mentirosas por Brown (2007). Dichas amenazas, rara vez se cumplen como afirma la autora. Alrededor de los seis años hay un cambio en el contenido de éstas, ya que se recurre a amenazas que muchas veces son “verdaderas”, en el sentido de que se ejecutan dependiendo la gravedad de la falta. Dentro de ellas se encuentra el castigo físico que es el último recurso que los padres emplean cuando los

hijos infringen una norma de considerable relevancia. Pero en general, son rutinas de provocación que sirven para controlar, regular y modelar el comportamiento de los menores.

### 6.3. Tipos de amenazas presentes en las tres familias del estudio

En los apartados siguientes se analizarán las características de esta práctica en las familias del estudio. Para abordar este apartado, comenzaré por analizar la interacción entre padres e hijos, luego las amenazas entre pares, y por último, las amenazas de los abuelos a nietos.

#### 6.3.1. Las amenazas de padres a hijos

¿Qué motiva este tipo de interacciones de parte de los padres?, ¿qué impacto tiene en la percepción de los niños?, ¿quiénes reciben más amenazas?, ¿cómo responden los niños ante estas rutinas de provocación?

Con base a los datos analizados, se observa la presencia de diferentes estilos y frecuencias de esta práctica entre los miembros de las familias del estudio. Se reporta además que los padres son los que la emplean con mayor frecuencia. Las observaciones etnográficas dan cuenta que los padres recurren a esta práctica ante la responsabilidad que tienen sobre la educación de los hijos (difiere en frecuencia y contenido de acuerdo a la edad y al género).<sup>31</sup> Las niñas por ejemplo, reciben menos amenazas que los varones. El argumento sobre esta diferencia de acuerdo con las personas entrevistadas, se debe a que los niños son por naturaleza más fuertes en temperamento y menos vulnerables a perder su *ch'ujlel* 'alma'; mientras que las niñas son más obedientes y sumisas a la autoridad paterna y son seres más frágiles. A partir de los ejemplos que se presentan a continuación, se explorarán sus funciones y características.

---

<sup>31</sup> Los abuelos no intervienen directamente en las sanciones que los niños reciben por infringir algunas normas, la responsabilidad de aplicar algún castigo le corresponde exclusivamente a los padres.

## *Dando lecciones de buen comportamiento a partir de un castigo ajeno*

En el ejemplo 2 ilustro el uso de una amenaza con el fin de hacerle entender al niño sobre las reprensiones que trae el mal comportamiento. Para esta lección, la madre recurre a los castigos que Simón está recibiendo en la escuela.<sup>32</sup> Debido a que Esaú próximamente va a entrar a clases con la maestra de Simón, de cierta manera, le está previniendo a tener más cuidado con lo que dice.

### Ejemplo 2

Situación: Son aproximadamente las 6:00 de la tarde. La señora está aconsejando al hijo mayor, mientras José está jugando junto a su padre sin tomar en cuenta lo que le están diciendo a su hermano.

Participantes: Esaú (5), José (3.5), Padre, Madre y Jorge (un amigo de la familia)

(La lección está centrada sobre el comportamiento adecuado en la casa y en la escuela; la madre, al referirse que una de las profesoras castiga con rigor, se da la siguiente interacción)

1. Jorge: *bāk'-ñä-b-il-ø=äch*                      *aj-x-maestra*  
miedo-?-APL-PERF-B3=ASEV INTERJ-CL-maestra  
'¿Le tienen mucho miedo a la maestra?'
2. Padre: *bāk'-ñä'-b-il-ø*  
miedo-?-APL-PERF-B3  
'Le tienen mucho miedo'
3. Madre: *x-maestra Juana*  
CL-maestra Juana  
'La maestra Juana'
4. Esaú: *mach jiñ=ix=i,*                      *i-maestra José jiñ=i*  
NEG PRON3=ya=CLIT A3-maestra José PRON3=CLIT  
'Ella no es, es la maestra de José'
5. Madre: *matsa' jiñ ya' tsa'ba' Simón lekojisa' woli ch'äm*  
[*ma=tsa' jiñi ya'=tsa' ba' Simón lekoj=ix=tsa' woli i-ch'äm-ø*  
NEG=ASEV PRON3 allá=ASEV donde Simón exagerado=ya=ASEV PROG A3-recibir-B3  
*Simón chejñ, cha'añ tsa' mach mi jak' tyijk'el*  
*Simón chejñ cha'añ=tsa' mach mi i-jak'-ø tyijk'-el]*  
Simón pues SR=ASEV NEG IMPFV A3-obedecer-B3 aconsejar+PAS-NFJ  
'Ella no es, es donde está Simón, a Simón le están pegando mucho porque no hace caso de los consejos'  
(Simón tiene fama de ser un niño incorregible que a pesar de diversos correctivos que recibe de sus padres y de su maestra, se empeña en "no corregirse")

Mientras los adultos platican sobre el temor que tienen los niños hacia la maestra (turno 1 y 2), en el turno 4 se observa la intervención de Esaú tratando de corregir a su madre, pero ella está empeñada en transmitir la lección. Sin hacerle caso al hijo, insiste y le presenta un mensaje implícito de que a su primo lo están castigando por no atender

<sup>32</sup> Simón es un primo de Esaú.

los consejos que le dan sus padres. Dicho mensaje podría traducirse como: a mayor desacato mayor castigo. La estructura de esta interacción es diádica, aprovechando la presencia del padre y de una persona que no es de la familia.<sup>33</sup> En los datos se observa que se recurre a dar lecciones al hijo a través de las experiencias de otros niños y en ocasiones, se aprovecha generalizar esta lección cuando están presentes otros niños si la edad lo permite.

### *Dando lecciones al hijo menor por repetir una palabra indecente*

Las palabras obscenas son sancionadas. Para evitar estas situaciones, los padres aconsejan a sus hijos para que no digan groserías en la calle. Un niño educado de acuerdo con los cánones de comportamiento en esta comunidad, se caracteriza por no decir *joñtyolbä ty'añ* ‘malas palabras’ ante las personas mayores.<sup>34</sup> Sin embargo, los niños lo dicen de vez en cuando en la casa. Si son menores de tres años, regularmente es motivo de risa o se aprovecha para aconsejarles a no decirlas. Cuando esto sucede con niños mayores se recurren a los directivos, al avergonzamiento y principalmente, se les amenaza que se les va a “quemar la boca” o que se les va a pegar si continúan diciéndola. En el ejemplo 3 se presenta una interacción mediada por esta rutina.

### Ejemplo 3

Situación: Son aproximadamente las 8:00 de la noche, la familia se encuentra en la cocina, los niños están jugando, mientras la madre les prepara pozol antes de irse a dormir. Los padres platican sobre el castigo que reciben los niños cuando se portan mal en la escuela.

Participantes: Padre, Madre, José (3.5) y Esaú (5)

1. Madre→Esaú: *ma'ax kaj kmämbety awarach*  
 [ma'añ=ix mi kaje k-mañ-b-eñ-ety a-warach]  
 NEG=ya IMPFV PROSP A1-comprar-APL-?-B2 A2-zapatos  
 ‘Ya no te voy a comprar los zapatos’
2. Esau: *y-a'le-bäk'*  
 A3-agua-semilla  
 lit. ‘Líquido de testículos’<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Cuando los niños se “portan mal” en los espacios públicos, regularmente los tíos u otras personas cercanas a la familia le llaman la atención ya sea de manera amable o con regaños; muchas veces los mandan a su casa. Esta situación poco agradable para el niño, en ocasiones posteriores le obligará a tener más cuidado para estar donde se reúnen las personas mayores.

<sup>34</sup> Los niños mayores se expresan con una cantidad considerable de estas expresiones.

<sup>35</sup> Palabra altisonante.



3. Madre→Esaú: cha' utsi u'bi-y-ety=tsa' chejñi  
otra vez INTENS oir-EPN-B2=ASEV pues  
'Ahí estás otra vez pues'
4. José→Padre: bajche' yälä-ø aj-k-erañ ya'le bäk' ñama tsa'ik awu'bi  
[bajche' y-älä-ø aj-k-erañ y-ale bäk'  
como A2-decir-B3 INTERJ-A1-hermano A3-agua semilla  
ñamach tsa'=ik aw-u'bi-ø  
INT (verdad) PERFV=SUBJ A2-oir-B3]  
'¿Cómo dijo mi hermano? líquido de testículos ¿verdad que lo escuchaste?'
5. Padre→José: jājā'  
'sí'
6. José→papá: mi a-lesk'uñ-ø  
IMPFV A2-chicotear-B3  
'Lo chicoteas'
7. Madre→José: jiñi=jach mach y-om-ø mi aw-äl-ø a(j)jatyety=i  
PRON3= solo NEG A3-decir-B3 IMPFV A2-decir-B3 INTERJ-PRON2=CLIT  
'Eso no lo debes de decir tú'
8. José→madre: jä, ma=tsa' woli k-äl-ø aja  
si NEG-ASEV PROG A1-decir-B3 INTERJ  
'Sí, yo no lo estoy diciendo'
9. Madre→José: muk'=me a'bi i-jats'-oñ-la k-maestra che'jiñi  
IMPFV=PRED REP A3-pegar-B1-PL (INC) A1-maestra así  
'Dicen que por eso nos pega nuestra maestra'
10. José: jä  
INTERJ  
'Sí'
11. Madre→José: muk'=me a'bi i-jats'-oñ-la k-maestra aj-bajche' jiñi  
IMPFV=PRED REP A3-golpear-B1-PL (INC) A1-maestra INTERJ-como así  
'Dicen que así nos pega la maestra'
12. José: jä  
INTERJ  
'bueno'  
(Repite lo mismo con una expresión cansada)
13. Madre→José: muk'=me a'bi i-jats'-oñ-la  
IMPFV=PRED REP A3-golpear-B1-PL (INC)  
'Dicen que nos pega'

La interacción comienza con una amenaza que emite la madre porque su hijo no le está prestando mucha atención (turno 1). En el turno 2, ante la amenaza de su madre, Esaú responde con una palabra altisonante. Ella le recuerda que nuevamente está portándose mal (turno 3). José, que en ese momento está acostado en la hamaca, al principio no le estaba prestando mucha atención, pero interviene en el turno 4. Se dirige a su padre repitiendo lo que dijo su hermano como anticipando que dicha expresión amerita ser sancionada. El menor demuestra en esta intervención “reflexividad moral” sobre lo que dijo su hermano; es decir, manifiesta una consciencia de lo apropiado y no apropiado (ver de León, 2005 para tzotziles zinacantecos) ésto se observa con mayor claridad en su siguiente intervención en el turno 6, al insinuarle al padre que por esta causa debe pegarle con cinturón.

La madre aprovecha el momento para decirle al hijo menor que él no debe decir esas palabras, reprobando de manera implícita la actitud del mayor. En el turno 8, José parece contradecirse porque responde que él no está diciendo estas palabras cuando precisamente lo acaba de decir (turno 4). El niño pareciera inferir que la repetición de una palabra dicha por otro no es necesariamente ofensiva. Los padres tampoco reaccionan enojados, más bien parece divertirles. Esto ofrece algunas pistas de que las palabras altisonantes no se deben decir aunque se sepan.<sup>36</sup>

En los turnos 9, 11 y 13, la madre insiste que él no debe imitar a su hermano recurriendo a la maestra como autoridad que sanciona dicho comportamiento. La entonación es afectiva y emplea el reportativo *a'bi* 'dicen' para darle peso a su argumento. Al referirse a la maestra, se interpreta también como una forma de amenaza indirecta. Es interesante notar como se recurre a la maestra como una figura socializadora cuyas acciones están legitimadas por los padres.

El padre no interviene más que en el turno 5 con un enunciado afirmativo en respuesta a la petición del hijo menor. Es la madre quien participa principalmente en esta interacción triádica. Conjuntando con los datos etnográficos, se observa que la madre y la abuela son quienes modelan la conducta del niño más que el padre.

#### *Iniciando en las actividades cotidianas del hogar*

Alrededor de los cinco años, a las niñas se les empieza a dar pequeñas responsabilidades tales como moler maíz para los pollos, darle de comer a estos animalitos, levantar la ropa, entre otras actividades; pero muchas veces se entretienen jugando y se les "olvida" hacerlo. Regularmente se les tolera porque de acuerdo con los padres *'wolityo ijulelob ipusik'al'* 'todavía les está llegando su corazón'. Pero cuando nadie de los que ya pueden hacerlo está disponible, recurren a ellas para que vayan aprendiendo y de esta manera comiencen a participar en las labores propias de su género. Este aprendizaje se realiza a veces con amenazas como se puede observar en el ejemplo 4.

---

<sup>36</sup> Cuando un niño dice alguna grosería en la casa o en algún otro lugar en presencia de personas mayores, se les llama intencionalmente con el nombre de alguna persona que tiene la costumbre de decir las. (Wañ) 'Juan' es el nombre más citado por las madres y abuelas para reprobador esta actitud, aunque esta persona es eficiente en su trabajo. El hecho de que se exprese con estos términos, no es bien visto por la comunidad. Evidencia que *mach weñik ipusik'al* 'no es bueno su corazón'.

#### Ejemplo 4

Situación: Se encuentran en el lavadero limpiando unos gusanos comestibles que trajeron del cafetal, Laura juega con otras niñas que en ese momento se encuentran de visita; mientras Adela se entretiene jugando con un canasto de plástico.

Participantes: Madre, Padre, Adela (6) y Laura (4)

1. Laura:            wol=ix    ja'al  
                      PROG=ya    lluvia  
                      'Ya está lloviendo'
2. Abel:            jājā'  
                      'sí'
3. Adela:            pisil  
                      'La ropa'
4. Madre→Adela: wol=ix    i-kajel    ja'al    cha'=ku    mi    a-loty-ø  
                      PROG=ya    A3-comenzar    lluvia    por eso=ASEV    IMPFV    A2-guardar-B3  
                      mi    aw-otsañ-ø    ya'    tyi    chikib  
                      IMPFV    A2-meter-B3    allí    PREP    canasto  
                      ¿Ya está comenzando a llover? Pues la guardas, la pones en la canasta'  
                      (Ella confirma con la mirada y luego dirige la vista hacia Adela)
5. Adela→Laura:    chikib    aläl  
                      canasta    niña  
                      'El canasto niña'  
                      (Adela se pone a cantar)
6. Adela:            necesito mucha lluvia
7. Madre:            tyo'o necesito mucha lluvia  
                      'Inútilmente necesito mucha lluvia'
8. Adela→Laura:    poj    loty-o-ø    k-erañ  
                      PERM    guardar-IMP-B3    A1-hermano  
                      'Levántalo por favor hermanita'
9. Laura→Madre:    *ma, wol isuboñla lakloty Adelaji*  
                          [ma woli    i-su'b-(b)-e-oñ-la                    la-k-loty-ø                    aj-Adelaj]  
                          mamá    PROG    A3-decir-APL-SUF-B1-PL(INC)    PL(INC)-B1-guardar-B3    INTERJ-Adela  
                          'Mamá, Adela nos está diciendo que la guardemos'
10. Madre→Laura: la'    i-loty-ø  
                          ?    A3-guardar-B3  
                          'Que la levante ella'  
                          (Adela deja caer el canasto que provoca la reacción de enojo de la madre, sin perder la calma, se dirige a ella con expresión de enojo)
11. Madre→Adela: *mi tsa' amastyop'o jiñi, mu'meku kpoch'iñety Adela, woli ksubety cha'añ*  
                          *mi aloty pisil*  
                          [mi=tsa'    a-mas-tyop'-o-ø    jiñ=i,    muk'=me=ku  
                          COND=PERFV    A2-más-romper-VTT-B3    PRON3=CLIT    IMPFV=PRED=ASEV  
                          k-poch'-iñ-ety    Adela, woli    k-su'b-eñ-ety    cha'añ  
                          A1-cachetear-SUF-B2    Adela.    PROG    A1-decir-APL-SUF-B2    SR  
                          mi    a-loty-ø    pisil]  
                          IMPFV    A2-guardar-B3    tela  
                          'Si rompes más eso, entonces te cacheteo Adela, te estoy diciendo que levantes la ropa'  
                          (El efecto es inmediato, Adela se pone a recoger la ropa)

La interacción inicia con un comentario de Laura reportando que está comenzando a llover (turno 1). En el turno 3 interviene Adela al darse cuenta que la ropa está colgada afuera y puede mojarse otra vez. Ante la información de la hija, la madre observa el firmamento. Al darse cuenta que efectivamente va a llover, en el turno 4 le indica a la menor que ella puede levantarla, ya que en ese momento la mayor está ocupada ayudando a su madre y Laura todavía no tiene la edad necesaria para ello.

En el turno 8, se observa que Adela trata de relegar su responsabilidad a la hermanita y se dirige a ella con el mitigador *poj* que es una partícula para solicitar grandes favores entre los mayores. En el turno 9, Laura reporta inmediatamente con la madre la petición de la hermana. Como Adela no se le ven muchas ganas de cumplir la tarea, continúa jugando con el canasto. Pero al soltarlo por un descuido, da lugar a que la madre le dirija una mirada severa al mismo tiempo que enuncia con una entonación de enojo la amenaza en el turno 11. El efecto es inmediato. La niña procede a recoger la ropa.

Los ejemplos que a continuación se presentan corresponden a un estilo muy particular de eventos de habla mediados por la amenaza. Tienen una estructura triádica o de participantes múltiples: las cuidadoras, un menor que ha recibido una agresión y el responsable de la falta. La etnografía de la familia da pistas de que estas interacciones tienen la finalidad de transmitir una lección de que las faltas y agresiones son malas y por lo tanto, deben ser sancionadas. En 5 presento un ejemplo con estas características.

#### Ejemplo 5

Situación: Varias niñas se encuentran jugando en el patio de la casa, mientras la madre, la hija mayor y Alfredo están lavando una especie de gusanos comestibles que acaban de traerlos del cafetal. Laura está muy entretenida jugando con Marisol cuando su hermana la golpea en la mano.

Participantes: Madre, Laura (4) y Adela (6)

1. Adela: (Le pega en la mano a la hermanita y sale corriendo tratando de escapar)
2. Laura: mama  
'Mamá'
3. Madre: ja  
INT  
'que'
4. Laura: mi i-jats'-oñ-la aj-Adelaj  
IMPFV A3-pegar-B1-PL (INC) INTERJ-Adela  
'Adela nos pega'  
(La madre se fija en Adela con una mirada de desaprobación del acto)

5: Madre: *mu'tyo kaj lakbajeñ*  
 [muk'=tyo kaje la-k-bajb-(b)-eñ-ø]  
 IMPFV=todavía PROSP PL (INC)-A1-pegar-APL-SUF-B3  
 'Todavía le vamos a pegar'

Este evento de habla tiene una estructura triádica. La hija menor comienza la conversación reportando la falta de Adela hacia ella (turno 1 y 3). Para tranquilizarla, se observa en el turno 4 la intervención de la madre usando la partícula =*tyo* 'todavía', para decirle que la falta que ella recibió será reparada posteriormente. La mirada severa de la madre hacia Adela es un signo de desaprobación por la acción en contra de su hermanita. Es importante notar como los niños perciben el lenguaje no verbal como amenazas veladas que demuestra la capacidad de inferir que sus acciones están siendo reprobadas. En este caso, la mirada severa de la madre hacia Adela es interpretada que la reincidencia será castigada. Ella sabe esto por experiencias anteriores.

Las faltas entre los menores reportadas en el momento de la acción y en presencia de la madre no son sancionadas cuando la acción no la amerita. Cuando se presentan estas situaciones, la madre procederá a llamarle la atención y, advertirle si es necesario. Pero la rebeldía es sancionada con castigos físicos acompañado de explicaciones del motivo del castigo. En un contexto más amplio, de acuerdo con la concepción local, las faltas deben ser sancionadas al momento de cometerlas para que sea efectivo como recurso educativo.<sup>37</sup> Con niños mayores de 10 años, cuando la madre reporta la acción con el padre, si es la primera ocasión que comete la falta, regularmente se le advierte que la reincidencia ameritará castigo. Esta advertencia se cumple en la mayoría de las veces.

Es importante notar que se reprueba este comportamiento en presencia del agresor. Esto tiene dos finalidades. La primera está asociada a una advertencia al niño agresor de que su acción está siendo reprobada y la segunda con la reparación del daño hacia el ofendido. En este contexto, ambos son socializados a no realizar estas acciones. Este evento permite inferir que la cuidadora recurre además a esta estrategia hacia el agresor para que por sí mismo se de cuenta de su mal comportamiento. Además, está vinculado con la concepción local de que alrededor de los cuatro o cinco años *wolix*

---

<sup>37</sup> Un motivo más de conflicto entre los padres jóvenes y los abuelos está relacionado con esta situación. Cuando observan a una madre joven regañando o pegando a su hijo mucho después de haber cometido la falta, los abuelos sancionan esta actitud porque "se le está castigando en vano y solamente sirve para desquitar el coraje de ella". En estos casos, los abuelos recomiendan aconsejarles y advertirles.

*ijulelo'b ipusik'al* ‘ya les está llegando su corazón’, por lo que comienzan a ser conscientes de sus acciones.

*Dos contra dos: dividiendo la solidaridad entre los hijos*

Un cambio generacional que se observa respecto a la educación de los hijos consiste en la responsabilidad compartida de los padres. Aunque la atención y el cuidado le corresponden básicamente a la madre, es notoria la participación del padre en eventos como la educación temprana, situación que no sucedía con la generación anterior. También se observa que los padres jóvenes juegan más con sus niños.<sup>38</sup> Cuando se presentan conflictos entre los hijos que ameritan castigo o una reprensión, ambos pueden participar y favorecer en la decisión. Para evitar una confrontación directa entre ellos, recurren a una indirección emitiendo un enunciado en forma impersonal. Se presenta en 6 un ejemplo de esta interacción.

Ejemplo 6

Situación: Se encuentran en la cocina, el padre tiene en sus brazos a su hijo menor; al pasar Esaú cerca de ellos golpea a José y éste se pone a llorar. Desde la hamaca, la madre observa el desarrollo del evento.

Participantes: Esaú (5), José (3.5), Padre y Madre

(Le llama la atención a su hijo mayor)

1. Padre→Esaú: ma'=me      käy-ä      a-tyo'o      jats'-ø  
NEG=PRED    dejar-IMP    A2- sin motivo    golpear-B3  
 ‘No le pegues así nada más’
2. Esaú: (Queda viendo a su padre, su semblante expresa temor y preocupación)
3. Padre→José: ñäjch'-eñ=ix      ñäjch'-eñ=ix (trata de calmar al hijo menor)  
calmarse+PAS-IMP=ya    calmarse+PAS-IMP=ya  
 ‘Ya cálmate, ya cálmate’
4. Madre: pe    y-älo      tsa'      i-tyech-e-ø      jiñ=i  
pero    A3- intencional    PERFV    A3-comenzar-VTT-B3    PRON3=CLIT  
 ‘Pero el comenzó a propósito’
5. Padre→José: muk'=tyo      la-k-jats'-ø      muk'=tyo      la-k-lesk'uñ-ø  
IMPFV=todavía    PL (INC)-A1-golpaer-B3    IMPFV=todavía    PL(INC)-A1-chicotear-B3  
 ‘Todavía le vamos a pegar, todavía le vamos a chicotear’
6. Madre: ma'añik    majch,    lajal    lajal  
NEG      quien    igual    igual  
 ‘A ninguno, igual les toca’

---

<sup>38</sup> Este cambio de actitud de los padres, de cierta forma está vinculado al número de hijos de la generación de padres jóvenes.

7. Padre→José: ñäjch' -eñ=ix, muk'=tyo la-k-jats' -e-ø  
 calmarse+PAS-IMP=ya IMPFV=todavía PL(INC)-A1-pegar-VTT-B3  
 'Ya cálmate, todavía le vamos a pegar'

La presencia de esta rutina interaccional tiene una estructura de participantes múltiples: dos contra dos. La solidaridad se divide. Por un lado, el padre le llama la atención a Esaú por golpear a su hermanito (turno 1). Inmediatamente, en el turno 3 intenta tranquilizar al hijo menor empleando un imperativo con una entonación afectiva. Por su parte, la madre quien había seguido con la mirada la acción de los hijos interviene en el turno 4 en apoyo del mayor, argumentando que la acción de cierta manera es justificable, debido a que el menor había comenzado el pleito. El padre no cuestiona la intervención de la esposa, está muy concentrado en calmar al niño que tiene en sus brazos (turno 5). La entonación del esposo es interpretada por la señora como expresión de enojo por lo que puede cumplir la amenaza. Ésto motiva nuevamente su intervención en defensa del otro hijo elevando la voz y de manera seria sin mirar al esposo. Argumenta que si va a ver una sanción, los dos son merecedores de dicho castigo (turno 6). En el turno 7, el padre insiste en calmar a José, por lo que el niño se tranquiliza. Esta última intervención del padre es con una entonación afectiva que permite inferir que la sugerencia de la esposa está siendo respetada llegando a un punto de acuerdo.

La generación de padres jóvenes ha innovado esta manera de ejercer la autoridad sobre los hijos. Se prefiere compartida. Es importante notar que este cambio de actitud no implica que el padre sea quien tome las decisiones que se consideran propias del hombre dentro de la familia, pero, con frecuencia se consulta con la esposa dichas disposiciones.

#### *Amenaza a partir de una creencia local*

La comunidad tiene una serie de prohibiciones que se han transmitido de generación en generación y la tiene clasificada dentro de un inventario que en chol le llaman *jisil*, cuya traducción más cercana al español sería “que no es bueno” o “está prohibido”. Estas prohibiciones comprenden desde acciones que afectan al cuerpo como las que pueden perturbar también al *ch'ujlel* ‘alma’ de la persona que realiza la acción, incluso a los hijos por nacer.

Enumero brevemente en el siguiente cuadro los más relevantes que se emplean como recursos para amenazar a los niños.

<b>Jisil (prohibido)</b>	<b>Afectado</b>	<b>Consecuencias de las “malas acciones”</b>	<b>Edad en que se les amenaza</b>
Comer cosas dulces por la noche, escupir o morder a otra persona,	La persona que ejecuta la acción	Se pudren los dientes	A partir de los tres años
Tocar animales recién nacidos	Los animales	Se vuelven inservibles o se mueren	A partir de los cinco años
Señalar el arco iris	Quien ejecuta la acción	Se pudren los dedos	A partir de los cinco años
No respetar a los padres y personas mayores	La persona quien ejecuta la acción	‘Peña’, comienzan a comportarse de manera anormal <sup>39</sup>	A partir de los cinco años
Burlarse de otra persona por algún defecto	Los hijos cuando se tengan	Nacerán con el mismo defecto	A partir de los ocho años

Cuadro 12: Prohibiciones locales empleadas con mayor frecuencia para las rutinas de amenazas.

Desde muy temprana edad, los niños son socializados de manera directa e indirecta con estas concepciones. En la casa por ejemplo, se les dice de las consecuencias que puede traer esta acción dosificando el miedo. Puede presentarse en forma de bromas y aprovechar la ocasión para el entretenimiento de los adultos cuando un menor incurre en dicha falta. Entre niños, la amenaza no toma en consideración si el causante puede asustarse.

Cuando los niños ya están en la edad de *‘ipasel ipusik’al’* ‘brotar su corazón’, se les comienza a introducir en este universo moral donde sus acciones tienen consecuencias inmediatas y a futuro, sobre sí mismo y hacia los demás. Es muy frecuente escuchar dichas prohibiciones a manera de amenazas para efectos de control sobre el comportamiento de un niño o de alguien que no conoce, aún siendo adulto. Por ejemplo, el consumo de cosas que contengan azúcar y cosas dulces por las noches, ocasiona que se “pudran los dientes”. Se recurren a diversas estrategias para evitar que los niños consuman estos productos, pero se prefieren las amenazas veladas e indirectas. En el ejemplo 7, se observa el uso de este recurso como una forma para controlar la acción del niño.

<sup>39</sup> Peña probablemente viene de la palabra pena del español que en chol se resemantiza como castigo por burlarse o faltarle el respeto a los padres y las personas mayores. Regularmente se manifiesta con un comportamiento anormal, como una especie de locura.



## Ejemplo 7

Situación: Son aproximadamente las ocho de la noche, Esaú y su papá se encuentran en la cocina, el niño toma algunas mandarinas que se encuentra en el morral y se dispone a comerlas.

Participantes: Padre, y Esaú (5)

1. Padre→Esaú: *ma'ak ma chãñmak' ame ochik motso' tya' wej*  
 [ma'añ=ik mi a-chãñ-mäk'-ø ame och=ik-ø motso' tyi a-wej]  
 NEG=SUBJ IMPFV A2-nunca -comer-B3 NEG entrar=SUBJ-B3 gusano PREP A2-boca  
 'Ya no lo comas, no vaya a entrar gusano en tus dientes'
2. Esaú→Padre: *jä'*  
 INTERJ  
 'no'
3. Padre→Esaú: *muk'=me a'bi y-och-el motso' che' ik'ix=i*  
 IMPFV=PRED REP A3-entrar-NF gusano cuando tarde=CLIT  
 'Dicen que por la noche entra gusano'
4. Esaú→ Padre: *jix=ku tyi säk'añ*  
 ?=ASEV PREP amanecer  
 '¿y en la mañana?'
5. Padre→Esaú: *ma'añik aj-che' jiñi*  
 NEG INTERJ-así PRON3  
 'así no'
6. Esaú: *la'=tyo a'bi ajñ=ik (avienta las mandarinas)*  
 ?=todavía REP estar=SUB  
 'Dicen que ahí que esté'
- 7- Padre→Esaú: *cha'ku weñjxyoku mi aloty chejñ*  
 [cha'=ku weñ=ix=tyo=ku mi a-loty-ø chejñi]  
 por eso=ASEV bueno=ya-todavía=ASEV IMPFV A2-guardar-B3 pues  
 'Por lo menos guárdalo bien pues'  
 (El niño se retira de la cocina y se va con su abuelo)

En el turno 1, se observa al padre dirigiéndose a su hijo con un directivo negativo seguido de una explicación de la prohibición. La reacción de Esaú consiste en primer lugar en un rechazo hacia la prohibición del padre. En el turno 3, se observa al padre recurriendo a un reportativo para sostener su argumento, al ver que su hijo no está convencido con la explicación. Mientras el niño sostiene las mandarinas, formula una pregunta a partir de la respuesta del padre (turno 4) que es respondida en el turno 5 explicándole que por las mañanas no está prohibido comerlas.

La respuesta provoca una reacción de enojo en el niño porque se da cuenta que el argumento del padre no es debatible. Al darse cuenta que no tiene otra alternativa, arroja las mandarinas al momento que emite un enunciado. Esta acción no es sancionada por el padre, sino solamente le hace una observación sobre la forma conveniente en que se deben guardarlas (turno 7).

Las amenazas con estas características tienen una estructura díadica o tríadica. Cuando se cuenta con la presencia de otro adulto, se alinea para darle peso al argumento

o se recurre al reportativo *a'bi* 'dicen' para sustentar la explicación. También se presentan con participantes múltiples cuando están presentes varios niños.

Cabe señalar que este tipo de amenazas cambia de contenido cuando se usan con niños de distintas edades. Por ejemplo, con niños de cuatro años, cuando intentan hacer una acción catalogada como *jisil* 'prohibido' se reporta con la cuidadora cuando ella no tiene conocimiento de ello. Con base a la etnografía de la comunidad, se observa que incluso con adultos se recurre a esta práctica debido a la presencia de personas provenientes de otras comunidades y de otras etnias que han llegado a vivir por vínculos conyugales.

### *Las inyecciones como recurso para controlar un comportamiento no deseado*

Amenazar a los niños con medicinas o con inyecciones es una práctica bastante difundida en la cultura maya (Brown, 2007; de León, 2005). Terceros (2002) lo reporta también entre los quechuas. En esta comunidad chol también se recurren a estas rutinas de provocación con niños de dos años y medio hasta los cinco o seis años aproximadamente en contextos diádicos o triádicos. Forma parte de las amenazas mentirosas de acuerdo con Brown (2007) como se observa en el ejemplo 8.

#### Ejemplo 8

Situación: José se encuentra en la hamaca, pidió pozol para tomar porque ya va a dormirse. Mientras le preparan, se pone a dar vueltas sobre la hamaca; cuando la madre termina de batir la bebida, se dirige hacia él, intenta levantarlo para que lo tome, pero el niño se pone a reír y se resiste a levantarse.

Participantes: Madre, Padre y José (3.5)

1. Madre→José:     uju  
INTERJ  
'Ten'  
(La madre levanta un poco al niño de la hamaca para darle el pozol)
2. Madre→José:     chukoch tsa' a-ch'añ-ak'-e-y-oñ k-puk'-ø chejñ  
por qué   PERFV   A2-nunca- dar-VTT-EPN-B1   A1-batir-B3   pues  
'Por qué me hiciste batirlo pues'
3. José:
4. Madre→José:     uj=me=ku=tsa' mu'=me=ku=tsa'  
INTERJ=PRED=ASEV=ASEV   IMPV=PRED=ASEV=ASEV  
a-leñ-k' uñ-es-añ a-bäj  
A2-ADV-suave-CAUS-SUF   A2-REFL  
'Ya viste, te pones bien suave'
5. Madre→José:     jap-ä-ø=ku chejñi  
tomar-VTT-B3=ASEV   pues  
'Tómale pues'

6. Padre→José: sam-∅ k-äk'-ety tyi jojch'-el chejñi  
ir-B3 A1-dar-B2 PREP inyectar+PAS-NF pues  
'Entonces, te voy a llevar para que te inyecten'  
(La madre mira hacia uno de los estantes para indicarle al esposo que traiga la medicina)
7. Madre→padre: ch'am-b-eñ-∅=ix tyilel äxä i-cha'-ts'ak  
traer-APL-IMP-B3=ya DIR: venir ése A3-otra.vez-medicina  
'Ya tráele otra vez su medicina'  
(El papá se levanta para ir por la medicina)
8. Padre→madre: y-om=ix=ku i-cha'-jap-∅ ts'ak  
A3-querer=ya=ASEV A3-otra.vez-tomar-B3 medicina  
'De veras, ya debe volver a tomar su medicina'
9. Madre→padre: ch'am-ä-∅=ku tyilel chejñi  
traer-IMP-B3=ASEV DIR:venir pues  
mi ma'ak tsa' kaj-i-∅ i-jap  
IMPFV NEG PERFV empezar-VTI-B3 A3-tomar  
'Tráelo pues, si es que no va a tomar'
10. José →madre: mu'ix kaj kap  
[muk'=ix kaje k-jap-∅]  
IMPFV=ya PROSP A1-tomar-B3  
'Ya lo voy a tomar'
11. Madre→José: cha'=ku, se'ñu jap-ä-∅ chejñi  
Por.eso=ASEV apurarse tomar-IMP-B3 pues  
'Por eso, apúrate a tomarlo pues'
12. José: (Se pone a tomar su pozol)
13. Padre: (El padre vuelve a sentarse)

En muchas familias se acostumbra tomar pozol antes de dormirse. En este ejemplo, José pide su bebida ya para acostarse con su madre en la hamaca. Por su edad, todavía se duerme antes que los demás. La mamá, muy atenta a la petición del niño le prepara la bebida, pero al momento de entregarle, éste se niega a recibirlo porque está muy entretenido dándose vueltas sobre la hamaca.

En el turno 1, la madre le pide que tome la bebida, pero José no muestra señales de hacerle caso. En los turnos 2 y 4 le hace un reclamo al hijo porque “está buscando la forma para no tomarlo”. En el turno 5, la madre algo molesta le vuelve a repetir que lo tome. Ante la falta de respuesta; en el turno 6 el padre interviene diciéndole que lo va a llevar para que lo inyecten, ya que los niños de esta comunidad le tienen mucho miedo a las inyecciones. Él recurre a esta estrategia.

La madre se alinea con el padre del niño, pero en lugar de secundarlo para llevar a que lo inyecten, opta por una estrategia más práctica y eficiente para ese momento, porque le pide que le traiga la medicina que está sobre el estante. Ésto se observa en el turno 7. Siguiendo la estrategia de la mamá del niño, el padre se levanta del asiento para ir por el medicamento (turno 8). La acción del padre al levantarse y ante la insistencia de la señora al pedirle al esposo que traiga el medicamento (turno 9), es interpretado por

José sobre la seriedad de la situación, por lo que en el siguiente turno produce el efecto esperado en el niño (turno 10). La interacción concluye con la intervención de la madre en tono amable al pedirle que lo tome. El niño se dispone a tomar su bebida.

Una de las particularidades relevantes de esta interacción consiste en la alineación de dos adultos para “obligar” al niño a realizar una acción importante. Aunque los padres no tienen la finalidad de cumplirla; sin embargo, la recreación del contexto mediante un minidrama de parte de los padres le impide al niño entender la falta de seriedad. La alineación de dos o más adultos es una modalidad en la estrategia de la amenaza con niños de tres a cinco años.

Esta rutina interaccional es bastante frecuente en la comunidad para convencer al menor a realizar acciones tales como tomar los alimentos que de otra forma no se lograría o habría la necesidad de recurrir al castigo físico como último recurso. De acuerdo con la concepción local, ésto no es recomendable porque al menor le puede hacer daño si toma los alimentos estando enojado. Es importante notar además, que la estrategia tiene una secuencia ascendente mediante la entonación de enojo y los gestos que expresan disgusto motivado por la resistencia del niño. Al obtener el objetivo deseado, nuevamente desciende al nivel de afecto, interpretado fácilmente por el niño mediante la entonación de la voz de la madre (turno 11).

#### *Reprobando una acción mediante una amenaza*

Los conflictos entre los hijos regularmente no se controlan al comienzo, se espera que tome su curso. Los niños pueden estar discutiendo en presencia de los padres y de otras personas sin que les digan nada; cuando mucho, la madre en tono afectuoso les recomienda que dejen de actuar de esa manera o al mayor se le pide que no siga porque ya entiende. Estos conflictos se originan porque alguien se inconforma en la actividad que están realizando. Ante esta situación, los padres optan primero por directivos y cuando no funciona, se recurre a las amenazas como se observa en el ejemplo 9.

#### Ejemplo 9

Situación: Los niños están jugando ‘fútbol’ con una pelota de plástico en la cocina. Esaú le va ganando a José. Éste se inconforma y está a punto de llorar. Se tranquiliza, pero se suspende el juego.

Participantes: Padre, José (3.5) y Esaú (5)

1. Esaú→José: tsa'=ku k-chuk-u-ø a-k'äb=i  
 PERFV=ASEV A1-agarrar-VTT-B3 A2-mano=CLIT  
 cha'añ mach mi a-tyajñañ aw-u'bi-ø  
 SR NEG IMPFV A2- lastimar A2-escuchar -B3  
 'Si te agarre de la mano para que no golpearas la parte lastimada',<sup>40</sup>
2. José:  
 jä  
 INTERJ  
 'Bueno'  
 (Se inclina para levantar la pelota, pero en lugar de continuar jugando, decide llevársela)
3. Esaú→José: aw-om-jax cha'añ wol=ix a-bäk'-ñañ a-bety  
 A2-querer-? SR PROG=ya A2-temer-? A2-deuda  
 'Es porque quieres nada más, porque tienes miedo de perder'  
 (José se voltea para escupir a su hermano. Esaú también le escupe)  
 (El menor se pone a llorar y ésto ocasiona que el padre se ría; Esaú se queda parado un momento esperando la sanción de los padres y como esta no llega, se va con su padre)
4. Padre→José: u'bi-y-ety=me=ku=tsa aja ma'añik mi la'-a-mel-ø  
 oir-EPN-B2=PRED=ASEV=ASEV INTERJ NEG IMPFV PL-A2-hacer-B3  
 bajche' jiñ=i ñajch'-eñ=ix muk'=ix i-pul-el y-ej  
 cómo PRON3=CLIT calmar+PAS-IMP=ya IMPFV=ya A3-quemar-NF A3-boca  
 muk'=ix i-pul-el y-ej  
 IMPFV=ya A3-quemar-NF A3-boca  
 '¿Ya ves como eres? no hagan éso, ya cálmate, a él se le va a quemar la boca'
5. Esaú:  
 y-ik'oty  
 A3: SR  
 'También a él'  
 (El padre le acaricia la cabecita al menor)
6. Padre→José: mi y-ujty-el tyi pul-el i-cha'añ, mi kajel  
 IMPFV A3-terminar-NF PREP quemar-NF A3:SR IMPFV comenzar  
 tyi pul-el a-cha'añ, kome tsa'=tsa' a-tyujb-a-ø  
 SUBD quemar-NF A2-SR porque PERFV= ASEV A2-escupir-VTT-B3  
 Cuando termine de quemársele la suya, comenzará a quemarse la tuya porque lo escupiste'  
 (El niño grita desesperado por el comentario. El padre lo abraza con mayor fuerza para calmarlo)
7. José:  
 ma'añ=ik  
 NEG=SUBJ  
 'No'
8. Padre→José: cha'=ku ma'añ=ik, cha'=ku ma'añ=ik  
 por. eso=ASEV NEG=SUBJ por. eso=ASEV NEG=SUBJ  
 'Entonces no, entonces no'  
 (El niño se tranquiliza)

En este ejemplo, en el turno 1 vemos a Esaú tratando de convencer al hermanito que la acción que hizo no fue una “trampa” (le había agarrado de una mano para detenerlo) si no de buena intención para que no golpeará nuevamente la mano lastimada. José muestra estar de acuerdo con la explicación, pero levanta la pelota que provoca el enojo del hermano y le reclama por no saber perder (turno 3). Lo dicho por

<sup>40</sup> El término *tyajñañ* no tiene una equivalencia en español, la más cercana podría ser: ‘no volver a golpear la herida’.

su hermano indigna a José y como respuesta, le escupe. Esta acción es respondida de la misma manera por el mayor, pero José se pone a llorar.

Al padre no le parece adecuado el llanto del menor porque él había comenzado la acción. En la intervención del padre hay un reclamo implícito hacia José. Acto seguido enuncia un directivo negativo (turno 4) y amenaza al mayor de manera indirecta para tranquilizar al más pequeño. La respuesta de Esaú en el turno 5 modifica la estructura típica de esta amenaza al decir que de igual manera a él se le va a quemar la boca porque también había hecho lo mismo. La siguiente intervención del padre en el turno 6 alineándose con Esaú en forma de broma, José no alcanza a entender, lo que provoca en él una reacción de desesperación al gritar que no está de acuerdo (turno 7). Ante esta respuesta, el papá lo toma de la mano y lo abraza como si lo estuviera protegiendo. La práctica de abrazarlos es común cuando los niños lloran desesperados ante una rutina de esta naturaleza. Es un recurso para regular la intensidad de dicha práctica.

Esta modalidad de amenaza se presenta con niños de aproximadamente tres a cinco años cuando todavía se les toleran algunos comportamientos que a los mayores de seis años ya ameritan un castigo por el mismo hecho. Se presentan en situaciones de participantes múltiples.

La amenaza de “quemarse la boca” es muy común para asustar a niños menores de seis años. Se les dice cuando escupen a otro niño o cuando dicen palabras obscenas. A las niñas, las amenazan cuando se defienden mordiendo a sus hermanas y son bastante efectivas para controlar dichos comportamientos.<sup>41</sup>

### *Amenazas cumplidas*

¿Por qué esta comunidad recurre a los castigos físicos con niños menores cuando en otras culturas se reporta que a toda costa se trata de evitarlo? Por ejemplo, Schieffelin (1995) reporta que entre los kaluli no se les debe golpear a los niños porque son seres frágiles. Algo similar se reporta en la cultura maya. Brown (2007) menciona que en un período prolongado de observación, nunca vió que se castigara físicamente a un niño tenejapaneco.

A diferencia de la comunidad chol de la Esperanza, los castigos físicos nos remiten al desarrollo del corazón. Aunque sigue un proceso de emergencia natural

---

<sup>41</sup> Escupir, morder y decir groserías están dentro de la lista de actos prohibidos considerados como *jisil* “que no es bueno”.

alrededor de los dos a tres años, sin embargo, éste debe ser cultivado para su buen desarrollo.

Los argumentos que justifican el castigo físico hacia los hijos como un recurso para su educación como ‘niño esperanseño’ nos remite a las concepciones locales sobre como se les debe inculcar valores y normas sociales (véase el apartado 3.5). Los castigos no son considerados como actos de violencia hacia los menores. Es interesante notar que la propia comunidad tiene sus restricciones al respecto. Se les debe pegar en la espalda con cinturón, lazo o una vara. Cuando el castigo se ejecuta con la mano se le debe pegar en la mano del niño ya que con ella, cometió la falta, pero nunca en el rostro porque es ofensivo. Cualquier acto de parte de los cuidadores que no se ajuste a estas convenciones, es vista con reprobación y quien la ejecuta es considerada además como una madre que ‘*ma’añix ipusik’al*’ ‘ya no tiene corazón’. Presento a continuación en 10 un ejemplo.

#### Ejemplo 10

Situación: Son aproximadamente las ocho de la noche. El evento se desarrolla en la cocina, José tiene sujeta una de sus botas con el propósito de aventarle a su padre, mientras él lo observa sin decirle nada. La madre interviene y da lugar la siguiente interacción.

Participantes: Padre, Madre, Esaú (3.5) y José (5)

1. José: (Intenta aventarle una bota a su padre)
2. Padre: (Lo observa sentado y le sonríe sin decirle nada)
3. Madre→José: Jose, aw-om-ø iliyi  
José A2-querer-B3 éste  
‘José, ¿quieres ésto?’  
(Le muestra el chicote. El niño voltea a ver)
4. Madre→José: chukoch tsa’ a-cha-käy-ä-ø  
por qué PERFV A2-otra.vez-dejar-VTT-B3  
¿Por qué lo dejaste otra vez?’
5. José→Madre: ame k-jul-ety  
NEG A1-tirar-B2  
‘No te vaya a tirar’
6. Madre→José: la’=ku chejñi, la’  
venir=ASEV pues venir  
‘Vente pues, ven’  
(José le tira a su mamá pero ella esquiva el golpe. Camina hacia el niño y le pega con un cinturón)
7. Madre→José: muk’=ix kaj a-ñuñ-ch’äm-ø aj-wäle  
IMPFV=ya PROSP A2-verdad- recibir-B3 INTERJ-ahora  
‘Ahora si vas a llevar’  
(Le pega a su hijo)
8. José: tyo’o käy-ä-ø (trata de defenderse con las manos)  
inútilmente dejar-IMP-B3  
‘Deja pues’  
(Se pone a llorar)

9. Padre→José: la'=ix aja cha'-ñäjch'-eñ-ø=ix  
 venir=ya INTERJ otra.vez-callar+PAS-SUF-B3=ya  
 'Ya vente conmigo, ya cálmate'

(Minutos después)

(Esaú simula que le va a pegar al hermanito, mientras voltea a ver a su madre)

10. Madre→Esaú: aw-om-ø=tyo juñya ja'el, pe tsäts=ix a-cha'añ  
 A2-querer-B3=todavía una vez tambien pero duro=ya A2-S.R  
 'Tú también quieres uno, pero para tí ya será duro'

11. Esaú: (El niño desiste de su intento)

José se encuentra frente a su padre con una de sus botas dispuesto a tirarle (turno 1). El papá lo observa con una sonrisa sin decirle nada (turno 2). Esta actitud envalentona al niño y se acomoda mejor para tirarle. La madre, quien estaba viendo la escena parada junto al fogón interviene en el turno 3 para advertirle a su hijo de la posibilidad de ser castigado por su acción altanera. Le enseña el cinturón y el niño deja momentáneamente la acción. Pero es incitado por su madre (turno 4) que provoca la reacción de José hacia ella al amenazarla de que la va a tirar a ella en lugar de su padre (turno 5). En el turno 6, la madre reta nuevamente al niño quien responde lanzándole la bota que ella logra esquivarla, al momento que se acerca a él diciéndole que por esta acción, sí le va a pegar (turno 7). José trata de defenderse (turno 8), pero no logra evitar los cinturonzos. El niño se pone a llorar. En el turno 9, el padre llama al niño para tranquilizarlo.

Minutos después, se observa a Esaú simular que le va a pegar al hermanito, pero la madre inmediatamente lo reprende por esta acción en el turno 10. El niño prefiere dejar de molestar a José. Las cosas no están para bromear delante de la madre, porque sabe que es capaz de cumplir su amenaza y sería un castigo más severo que el de su hermanito.

Es importante señalar que la acción de la madre de los niños se realiza en presencia del padre y en ningún momento cuestiona la acción. Esto evidencia el papel preponderante de las madres en la educación durante la niñez, ya que los padres se ausentan en el día mientras trabajan en las labores del campo. Como se pudo observar en el ejemplo anterior, el castigo que reciben va de acuerdo a la edad; es decir, de castigos leves cuando son pequeños a castigos fuertes conforme crecen. De acuerdo con la etnografía de la familia, se observa que los padres intervienen en el castigo de sus



hijos mayores de diez años cuando son reportados por la madre por algún mal comportamiento.

### 6.3.2. Las amenazas entre pares

Ya vimos en los ejemplos anteriores el estilo de interacciones mediadas por amenazas entre los padres hacia los hijos. En este apartado se analizarán las interacciones entre niños y niñas cuyas edades oscilan entre los tres hasta los diez años para conocer sus funciones y su estructura. ¿Qué tipo de amenazas emplean los menores?, ¿en qué contextos se presentan?, ¿qué las motiva? A partir de estas preguntas se examinarán dichas interacciones comunicativas.

#### *Oposición directa a la amenaza*

Las madres se apoyan con las hijas más grandes para el cuidado de sus hermanitos entre otras actividades porque ‘*año’bix ipusik’al*’ ‘ya tienen corazón’.<sup>42</sup> Sobre todo cuando se ven en la necesidad de ausentarse de la casa por varias horas. Ante dicha responsabilidad, las pequeñas cuidadoras recurren a una serie de estrategias y técnicas de control para que los hermanitos a su cargo les hagan caso. Muchas veces resulta bastante complicado, ya que corren el riesgo de extralimitarse de sus obligaciones y ser reportadas con la madre si la autoridad delegada no se emplea de un modo adecuado. Ante esta situación, se recurre al uso de directivos y muchas veces se apoyan de amenazas que no siempre resultan efectivas con las menores sabiéndose protegidas por la madre. Las niñas al cuidado con mucha frecuencia cuestionan esta autoridad en presencia de la madre. Presento en 11 un ejemplo de amenaza sin el resultado esperado por la pequeña cuidadora.

#### Ejemplo 11

Situación: Se encuentran en el patio alimentando los pavos.

Participantes: Aurora (9), Laura (4)

---

<sup>42</sup> A los niños no se les da el cuidado de los hermanitos. Las madres prefieren llevarlos a la milpa cuando no tienen clases.

1. Aurora→Laura: la'=ku  
venir=ASEV  
'Ven'
2. Laura: (Nada más se rie sin hacerle caso a la hermana)
3. Aurora→Laura: la'=ku chejñi  
Venir=ASEV pues  
'Vente pues'
4. Laura: (Sigue riéndose sin hacerle caso)
5. Aurora→Laura: la'=ku chejñi sam-oñ=ix=me  
venir=ASEV pues ir-B1=ya=PRED  
'Vente pues, porque ya me voy'
6. Aurora: lokaj=äch=ix ili  
loca=ASEV=ya ésta  
'Ésta es una loca'  
(Aurora deja a la menor y se pone a hacer otra cosa)

La madre le ha pedido a la hija mayor que peine a su hermanita. Obediente a la petición, Aurora comienza a llamar a Laura (turno 1) que se repite en el siguiente turno. La respuesta de la menor ha sido desafiar a su hermana que lo demuestra al reírse y al no ir a donde se encuentra ella. La actitud de la hermanita obliga a Aurora a emitir una amenaza implícita en el turno 5 con el mismo resultado. Ante su fracaso, reprueba esta actitud y decide retirarse (turno 6), mientras la menor queda riéndose.

Es importante señalar que las niñas de alrededor de tres a cuatro años no son regañadas por la actitud rebelde hacia sus hermanas. Regularmente, las primeras veces no son tomadas en cuenta, pero si no cambian de actitud, les llaman la atención o son indiferentes a su petición en una próxima ocasión. Tomando en consideración el contexto más amplio, se puede observar un margen de mucha libertad de parte de los menores que les propicia el desarrollo de su agentividad. Se les permite desafiar la autoridad de las cuidadoras hasta cierto límite, porque de acuerdo con la concepción local, estas situaciones les ayuda '*cha'añ mi ip'äty-añ ipusik'al*' 'a fortalecer su corazón'.

### *Obligando a seguir jugando*

Otra de las estrategias empleadas entre pares cuando no hay mucha diferencia en las edades consiste en amenazar a sus compañeros de juego de manera abierta; es decir, amenazan con romper la armonía existente si no se cumple su demanda. De acuerdo con los datos y la observación etnográfica, se aprecia que los niños comienzan a emplear con mucha frecuencia y de manera efectiva dicho recurso alrededor de los seis años. Su

presencia es muy común durante los juegos y se dan en estructuras de participantes múltiples como se puede observar en el ejemplo 12.

### Ejemplo 12

Situación: Son aproximadamente las siete de la noche. Se han reunido varias niñas y algunos niños en la casa de Víctor. Aprovechan el atardecer para jugar béisbol con una pelotita de plástico. Ya llevan varias “entradas”. Entre gritos de alegría y una gran cantidad de directivos emitidos tanto por los niños así como la madre y la abuela, porque el lugar donde están jugando es bastante accidentado. Al comenzar una de las entradas se presenta el siguiente evento de habla.

Participantes: Leticia (10), Alfredo (8), Luisa (7) Marisol (5), la madre de Luisa.

1. Leticia: joñoñ=ix-lojoñ uju  
PRON1=ya-PL (EXCL) INTERJ  
‘Ya nos toca a nosotros, ten’  
(Entrega la pelota al siguiente equipo)
2. Luisa: joñoñ=ix  
PRON1=ya  
‘Ya me toca a mí’
3. Alfredo: we-chok-o-ø=ku tyilel  
? aventar-IMP-B3=ASEV DIR: venir  
‘Aviéntala para acá’  
Luisa se inconforma
4. Luisa: *matsa’ tsa’ ich’ämä aout je’ jkompaj*
5. Luisa: [ma=tsa’ tsa’ i-ch’äm-ä-ø aut ja’el j-kompa]  
NEG=ASEV PERFV A3-recibió-VTT-B3 AUT también A1-compa  
‘No recibió out mi compa’  
(Luisa distribuye a su equipo pero Marisol en ese momento había ido a la cocina)
6. Luisa: ma=tsa’ añ tsikil-ø la’=ix a’bi Marisol  
NEG=ASEV EXIST aparecer-B3 venir=ya REP Marisol  
‘No parece, que ya vengas Marisol’
7. Marisol: (No le hace caso, ella sigue en la cocina)
8. Luisa: *muxe jkäy chejñi*  
[muk’=ix=me j-käy-ø-e’ chejñi]  
IMPFV=ya=PRED A1-dejar-B3-? pues  
‘Entonces ya lo voy a dejar’  
(Visiblemente enojada, deja caer la pelota)
9. Luisa: *mux jkäy*  
[muk’=ix j-käy-ø]  
IMPFV=ya A1-dejar-B3  
‘Ya lo voy a dejar’
10. Madre: ma’=me=ku la’-a-chok-ø-la’ a=bäj  
NEG=PRED=ASEV EXH-A2-empujar-B3-PL A2=REFL  
‘No se vayan a tirar’
11. Luisa: chok-o-ø tyilel jiñ=i (refiriéndose a Marisol)  
aventar-IMP-B3 DIR:venir PRON3=CLIT  
‘Manda a ésa’
12. Madre: (Le sonrío a Marisol)
13. Marisol: (Se integra nuevamente a jugar)

Acaba de concluir una de las “entradas”. El equipo contrario hace entrega de la pelota y cada jugador se posiciona en su lugar correspondiente para continuar el juego.

Los comentarios giran en torno a esta última “entrada” (turnos 1, 2, 3 y 4). Esta armonía se interrumpe porque Marisol se retira para ir junto a su madre quien se encuentra en la cocina.

Ante la insistencia del otro equipo para continuar, Luisa reporta que falta una de sus integrantes al mismo tiempo que la llama mediante un reportativo (turno 6). Marisol no aparece y ésto incomoda a Luisa. Por ello, emite una amenaza velada (turno 8). Para dar mayor peso a su amenaza, deja caer la pelota como una forma de externar mejor su disgusto. Se vé visiblemente enojada. Marisol se da cuenta de esta acción, pero al parecer no quiere darle gusto de manera inmediata, por lo que no sale de la cocina. En el turno 10, la madre de Luisa se asoma por la puerta de la cocina para prevenirlas de que tengan cuidado al jugar por lo estrecho del lugar. La presencia de la madre es aprovechada por la hija para pedirle que ya mande a Marisol para seguir jugando. Una petición bastante difícil, ya que no se acostumbra porque puede lastimarse la menor en cuestión y ser responsabilizada del accidente (turno 11). Por eso, la madre de Luisa opta nada más por sonreírle a la hija. Luisa pateo con enojo la pelotita. Como Marisol se le ven muchas ganas de seguir jugando, decide integrarse nuevamente antes de que Luisa se enoje más.

Varias cosas entran en juego en este tipo de encuentros. Por ejemplo, en el caso de Marisol puede significar que ya no sea invitada a jugar en otras ocasiones. Cada menor asume en este evento un cierto rol que se puede generalizar en otras actividades.

### *Solidaridad condicionada*

A medida que las niñas crecen y conforme se hacen responsables de sus actos toman ciertos riesgos apoyadas en algunas ocasiones por la compañera de juego; a veces, ellas también apoyan en el cuidado de los niños para que la niña responsable pueda jugar.<sup>43</sup> De acuerdo con la concepción local, estas acciones lo asumen conscientemente porque *año'bix ipusik'al* ‘ya tienen corazón’. Cualquier acto que sea reportado como mala o tenga alguna consecuencia negativa será motivo de regaños y castigos; sobre todo si implica reparar un daño ocasionado por esta acción. En mis observaciones de campo pude ver conflictos de esta naturaleza y dependiendo la edad de los niños ofrecen ciertas particularidades. Por ejemplo, cuando es un menor que se

---

<sup>43</sup> Alrededor de los ocho años se observa una separación de género en las diversas actividades, a pesar de que la escuela fomenta lo contrario.

considera que no sabe lo que hace, se le disculpa. Mientras que los niños mayores de seis años ya son castigados. Esto refleja las concepciones locales sobre el desarrollo de los niños en cuanto a la edad de tener corazón y no. En el ejemplo 13 se presenta el caso de dos niñas en donde una de ellas recurre a la amenaza para hacer desistir a la otra de una acción comprometedora.

### Ejemplo 13

Situación: La madre no se encuentra en casa. Aurora quedó al cuidado de las hermanitas, al no poder salir invitó a otras niñas a jugar con ella. Alfredo había colocado la grabadora cerca del lugar donde se encontraban jugando. Al percatarse de que no lo está viendo Alfredo, toma el aparato para observarla, le quita el estuche y se pone a mirarla con mucha atención. Beatriz, quien se encuentra con ella se inquieta dando lugar a la siguiente interacción:

Participantes: Aurora (9) Beatriz (9)

- (Beatriz se nota bastante preocupada y nerviosa de que las vayan a descubrir)
1. Beatriz: otsañ-u-ø=ku  
meter-IMP-B3=ASEV  
'Mételo ya'  
(Aurora se entretiene revisando el aparato)
  2. Beatriz: *k'ellex abäj chejñi, mach kwentajetyix*  
[k'el-e-y=ix a=bäj chejñi mach k-wentaj-ety=ix]  
mirar-VTT-EPN=ya A2=REFL pues NEG A1-responsabilidad-B2=ya  
'Hay te ves pues ,ya no me importas'  
(Aurora no se inmuta ante las advertencias de la compañera de juego. Beatriz, de la preocupación pasa al enojo)
  3. Beatriz: otsañ-u-ø=ku (visiblemente enojada)  
meter-IMP-B3=ASEV  
'Mételo rápido'  
(Aurora sigue sin hacerle caso)
  4. Beatriz: [*k'ellex abäj chejñi* ]  
k'el-e-y=ix a=bäj chejñi  
mirar-VTT-EPN=ya A2=REFL pues  
'Hay te ves pues'
  5. Beatriz: otsañ-ø=i::x  
meter-B3=ya  
'Ya mételo'
  6. Beatriz: muk'=ka=tsa' kaje i-päs-ø i-bä, muk'=ka=tsa'  
IMPFV =DUB=ASEV PROSP A3-mostrar A3-REL IMPFV=DUB=ASEV  
kaje i-päs-ø i-bä cha'añ tsa' la'-a-yäp-ä-ø  
PROSP A3-mostrar-B3 A3-REL SR PERFV PL-A2-apagar-VTT-B3  
'Se va a notar, se va a notar que la apagaron'  
(Aurora sigue concentrada en revisar el aparato)
  7. Beatriz: ix=ka=tsa' tyilel  
allá=DUB=ASEV DIR: venir  
'Ahí viene'  
(Aurora por fin deja el aparato)

Se trata de una interacción diádica. Dos niñas motivadas por la curiosidad se ponen a revisar una grabadora encendida. Aurora, que es la más curiosa toma el aparato

y le quita la funda. Esta acción pone nerviosa a Beatriz ante la posibilidad de ser descubiertas. Para evitar esta situación, en el turno 1, ella se dirige a su compañera de juego con una entonación amable que no produce efecto en Aurora. En el siguiente turno, Beatriz emplea el reflexivo *bäj*, término propio de los adultos para deslindarse de la responsabilidad de la acción que habían comenzado juntas.<sup>44</sup> En el siguiente turno, se observa que repite lo que ya había dicho en el primero, pero esta vez emitida con entonación de enojo. Tampoco obtiene ningún resultado. La dinámica de esta rutina, donde se combina enojo y afecto como estrategia para convencer en este tipo de eventos permite mantener la amistad, pero al mismo tiempo distanciarse en caso de que suceda algo inconveniente (descomponerse la grabadora, por ejemplo). Este acercamiento y distanciamiento es un recurso muy frecuente entre pares para mantener en armonía la relación en una situación de esta naturaleza.

Al no obtener el resultado esperado, en el turno 6 Beatriz opta por una amenaza implícita que no surte ningún efecto. Nuevamente recurre a otra amenaza en el turno 7, al decir que viene el dueño pero ahora acompañado de un gesto que simula miedo y para reforzar su estrategia, finge además que va a correr. Por fin logra su objetivo.

Al parecer, la posibilidad de ser descubierta en ese momento fue el motivo de que Aurora haya dejado de realizar la acción. Algo que también resulta importante notar, es el ingenio de Beatriz para emplear diversas estrategias que fue escalando de nivel hasta lograr su objetivo que le permitió al mismo tiempo mantener en equilibrio la amistad entre las dos menores.

La actitud que toma Beatriz en este evento tiene que ver además con cuestiones de orden social, en el sentido de que la niña tiene que responder ante una autoridad que en este caso lo representan sus padres si eventualmente se descompusiera el aparato. Las libertades que se toman algunos niños en estos contextos dependen de la situación económica de los padres. Una familia que no cuenta con los recursos indispensables emitirá más recomendaciones a sus hijos a tener cuidado con las cosas tanto propias y ajenas para evitar conflictos con otras familias; pero sobre todo, desembolsar el escaso recurso económico que puede ser empleado con fines más productivos. Con la actitud de Beatriz afloró estas recomendaciones y también permitió ver su agentividad en el manejo de sus actos.

---

<sup>44</sup> *K'eleyix abäj*: una de las personas mayores que se entrevistó, comentó que este enunciado es un tipo de maldición que se emplea en casos extremos de desobediencia con hijos ya mayores(jóvenes)

## *Tres contra una*

Se observa con frecuencia la alianza estratégica de dos niñas para controlar a una menor, ésta le permite mayor efectividad y evita el regaño cuando no hace caso. Se presenta en 14 un ejemplo donde la menor es “convencida” a desistir de sus intenciones.

### Ejemplo 14

Situación: Las niñas se encuentran jugando en el patio de la casa de Aurora, Laura se acerca a la grabadora que está sobre un bote de plástico e intenta tomarla. Las niñas intervienen para disuadirla.

Participantes: Aurora (9), Beatriz (9) Laura (4) y Marisol (5)

1. Laura: (Camina en dirección donde se encuentra la grabadora)
2. Aurora: *lax ajñik*  
[la'=ix ajñ=ik]  
?=ya quedar=SUBJ  
'Hay que esté'
3. Beatriz: (Se inclina e indica con la mirada la ubicación del dueño de la grabadora)
4. Laura: (Voltea a ver al lugar indicado por Beatriz)
5. Beatriz: woli=ka=tsa' i-k'el-ø ix=jach=ka=tsa' añ  
PROG=DUB=ASEV A3-mirar-B3 allá=solo=DUB=ASEV EXIST  
'Está viendo, ahí está nada más'
6. Aurora: ñam-a=tsa' Marisol  
verdad-?=ASEV Marisol  
'¿Verdad Marisol?'
7. Marisol: (Asiente con la cabeza)
8. Laura: (Prefiere retirarse y se integra nuevamente con sus compañeras de juego)

En este ejemplo se observa el alineamiento de dos niñas con edades similares para hacer desistir a Laura de tomar el aparato que se encuentra sobre un bote de plástico. Laura se aproxima para tomarla, pero al estirar la mano, la hermana mayor se dirige a ella para disuadirla (turno 2). Como fue emitida de manera inesperada, sorprende a Laura por lo que se queda quieta y dudando por un instante. Al final, decide no hacerle caso. Al aproximarse más a la grabadora, interviene Beatriz en el turno 5 para decirle que la está viendo el dueño. Aurora inmediatamente secunda la afirmación de Beatriz en el turno 6 y ratifica a Marisol como participante para enfatizar que lo dicho por Beatriz “es cierto”. Marisol afirma con la cabeza la declaración (turno 7). Esta sucesión de intervenciones motiva por fin que Laura desista de sus intenciones de tomar la grabadora. Decide mejor seguir jugando con otras cosas.

Se observa en esta interacción que a pesar de que Laura no interviene verbalmente, si cuestiona con su actitud la autoridad de su hermana al no hacerle caso.

Además, la amenaza de Beatriz no parece convencerla, sabe por experiencia que las niñas más grandes suelen bromear de esta manera. Pero la intervención de su hermana al ratificar a Marisol como participante logra convencerla a no tocar la grabadora. Fue necesario el apoyo de varios participantes para lograr disuadir a la menor.

Para concluir este apartado me parece relevante resaltar las interacciones negociadas entre las cuidadoras y la menor para evitar conflictos que amerite un castigo para ambas. Las cuidadoras no emplean la coerción física para controlar las niñas al cuidado, sino que recurren a una serie de amenazas veladas y en ocasiones, con amenazas directas según amerite la situación. Como se observa en este ejemplo, una niña de nueve años queda al cuidado de sus hermanitas y por lo tanto, tiene la facultad de hacerlas participar en algunas actividades de la casa. Las responsabilidades que asumen desde muy pequeñas les permiten integrarse de manera muy temprana a las actividades propias de su género. A diferencia de los niños, que no se integran hasta los diez o doce años, dependiendo de la decisión de los padres.

### 6.3.3. Las amenazas de abuelos a nietos

En este apartado procederé a analizar los estilos adoptados por los abuelos, ya que también recurren a la práctica de amenazar a los nietos. ¿Qué tipo de amenazas emplean?, ¿en qué situaciones las usan y para qué?

De acuerdo con las notas etnográficas y el corpus que se empleó para este estudio se observan pocas interacciones de este tipo con los abuelos. ¿Por qué los abuelos no recurren con mucha frecuencia a amenazar a sus nietos? Esto se debe a que no les corresponde directamente “educar” a los niños. Ante esta actitud de respeto hacia la autoridad de los padres, los abuelos emplean otras estrategias pertinentes para salvar esta situación. Posiblemente la respuesta más adecuada para esta interrogante sea la que dio una de las abuelas entrevistadas al responder que ella no amenaza con castigos físicos, ni mucho menos castiga, porque *'ame p'ip'-akob* ‘no vaya a ser que se vuelvan asustadizos’.<sup>45</sup> En esta sección se presentan algunas interacciones mediadas por esta práctica.

---

<sup>45</sup> El término que emplea la abuela es aplicable a los animales domésticos. Cuando éstos son maltratados, se mantienen alejados de las personas.



## Alianza entre el abuelo y un menor

Esta interacción es de tipo poliádica. Es una amenaza dirigida hacia el hermano mayor con miras a tranquilizar a un niño menor que llora por haberse golpeado durante el juego. Este estilo es empleado con bastante regularidad entre los abuelos y los lugares que se citan para ejecutarlos dan pistas sobre las intenciones no serias para llevarse a cabo. En 15 se presenta un ejemplo donde vemos una alianza entre los abuelos para amenazar a un menor de cinco años que acaba de hacer llorar al hermanito.

### Ejemplo 15

Situación: Son aproximadamente las 8:00 de la noche, los niños se encuentran en la cocina de los abuelos. Esaú persigue a su hermanito alrededor de la hamaca donde está recostado el abuelo. Después de varias vueltas, a José se le atora un dedo en la hamaca (unos días antes lo había lastimado); comienza a llorar muy cerca de su abuelo, dando lugar a que se suspenda el juego.

Participantes: Abuelo, Abuela, Esaú (5) y José (3.5)

1. Abuelo→José: muk'=tyo la-k-bajb-eñ-ø ñäjch'-eñ=ix  
IMPFV=todavía PL(INC)-A1-pegar-SUF-B3 calmarse+PAS-IMP=ya  
ñäjch'-eñ=ix  
calmarse+PAS-IMP=ya  
'Todavía le vamos a pegar, ya cálmate, ya cálmate'  
(Le da masajes donde recibió el golpe y Esau se ve preocupado)
2. Abuelo→José: muk'=tyo la-k- bajbeñ-ø näjch'-eñ=ix  
IMPFV=todavía PL(INC)-A1-pegar-B3 calmarse+PAS=IMP=ya  
ñäjch'-eñ=ix , ñäjch'-eñ=ix  
calmarse+PAS-IMP=ya calmarse+PAS-IMP=ya  
'Todavía le vamos a pegar, ya cálmate, ya cálmate'  
(Elevando la voz al momento que acerca al niño para abrazarlo)
3. Abuela→José: muk'=tyo la-k-bajb-eñ-ø Esau muk'=tyo la-k-päy-ø  
IMPFV=todavía PL(INC)-A1-pegar-SUF-B3 Esau IMPFV=todavía PL(INC)-A1-llamar-B3  
majlel tyi kuch-si' ijk'al che=ix i-bajñel mi i-majl-el  
DIR: ir PREP cargar-leña mañana decir=ya A3-solo IMPFV A3-ir-NF  
'Todavía le vamos a pegar a Esaú, todavía lo vamos a llevar mañana a cargar  
leña y que se vaya solo'
4. Abuela→Esaú: ñäjch'-eñ=ix/ ma'añ=ix mi i-mäñ-b-eñ-ø  
calmar+PAS-SUF=ya NEG=ya IMPFV A3-comprar-APL-SUF-B3  
i-wex a-tokayuji  
A3-pantalón A2-tocayo  
ma'añ=ix mi i-chäñ-mäm-b-eñ-ø i-wex, ch'ä'b=ix  
NEG=ya IMPFV A3-nunca-comprar-APL-SUF-B3 A3-pantalón calmarse=ya  
ñäjch'-eñ=ix mach a-chäñ-cha'l-eñ uk'el  
calmar+PAS-SUF=ya NEG A2-nunca-hacer-IMP llorar  
'Ya cálmate, tu tocayo ya no le va a comprar su pantalón, ya nunca le va a  
comprar su pantalón, ya cálmate, ya cálmate, ya no llores'
5. Esaú: äjä  
'Bueno'

El abuelo al darse cuenta del deseo de José (recibir solidaridad), lo acomoda muy cerca de él y comienza a hablarle de manera afectuosa (turno1). Es interesante notar el empleo del clítico =*tyo* ‘todavía’ que más que la intención de castigar, tiene una finalidad pragmática de calmar al niño afectado y al mismo tiempo reprender al agresor. En el turno 2, el abuelo insiste en calmar a José debido a la intensidad del llanto. Ante esta situación, interviene la abuela que en ese momento estaba preparando la cena. Había estado observando el evento sin hablar. En el turno 3, la abuela mediante una entonación afectuosa trata de tranquilizar al niño empleando también la partícula =*tyo* ‘todavía’. Además, agrega que por la acción de su hermano se ha hecho merecedor de un castigo. Al ver que no se tranquiliza, intensifica la entonación del imperativo, agregando un castigo más (turno 4). El efecto que busca la abuela se logra y el niño se tranquiliza (turno 5). Esaú sabe que la abuela está molesta y para no complicar la situación, decide retirarse.

¿Cómo una interacción orientada más a tranquilizar a un menor produce el efecto de amenaza indirecta hacia el agresor? un niño como Esaú que ya se da cuenta de la diferencia en el trato de sus abuelos y sus padres en cuanto a los castigos, es posible que infiera que la amenaza del abuelo no sea cierta, pero la emitida por la abuela, al decirle a José que a su hermano ya no le van a comprar su pantalón, es una amenaza posible (turno 4). Las abuelas de la comunidad son muy tolerantes, tiernas y cariñosas con sus nietos mientras se portan dentro de los límites aceptados por la familia. A veces, esta relación de afecto es selectiva ante las acciones de los nietos. Las advertencias implícitas de que su comportamiento no es el adecuado ante la presencia de los abuelos, son mensajes que el niño debe interpretar para no causar un disgusto mayor que pueda alterar la relación abuelo-nieto.

¿Qué importancia tiene este tipo de amenazas?, ¿por qué los abuelos prefieren este estilo? Como se mencionó anteriormente, los abuelos no se adjudican la facultad de castigar físicamente al niño que infringe una norma, esto les corresponde a los padres. Ante esta “limitación”, los abuelos son muy ingeniosos en el empleo de diversas estrategias para evitar las amenazas que dañe la relación entre estas dos generaciones. Recurren a expresiones de afecto más intensos. No los “apapachan”, pero les hablan con un tono de voz que evidencia afecto especial para mantener la armonía en las relaciones.

La autoridad de los padres en la aplicación del castigo sobre los hijos es algo que se tiene bien delimitado y muy presente en la relación padre-abuelo. He observado que las abuelas evitan a toda costa el castigo físico. Cuando se presenta la necesidad de

hacerlo, lo hacen más de forma simbólica (golpes simulados) acompañada de una explicación del motivo del castigo.<sup>46</sup> Sin embargo, el llanto supera la magnitud de la sanción como si realmente le pegaran. Pude darme cuenta que cuando se rompe esta armonía entre abuelo y nieto pasan varios días en restablecerse.

Cualquier correctivo realizado por la abuela es puntualmente informado a la madre; que resulta después de todo, una situación embarazosa para ella. Ante la necesidad de mantener estable la relación, se prefiere reportar a los nietos cuando realizan una acción sancionada por la familia. También se le dice al niño en forma de amenaza de que los actos malos van a ser reportados con los padres. Los ejemplos que se presentan a continuación corresponden a la situación descrita.

### *Las abuelas remiten los castigos hacia los padres*

Los abuelos de vez en cuando reprenden a sus nietos. Como un signo de respeto hacia la facultad de los padres, ellos amenazan a los niños sólo cuando realizan “acciones” inapropiadas. Éstas se dirigen más a los varones porque a veces se ponen a correr alrededor de la casa, juegan con machetes o porque se pelean, mismos que representa un peligro para ellos. El ejemplo 16 corresponde a este último.

#### Ejemplo 16

Situación: Se encuentran en la cocina de la abuela, José está parado junto a su abuelo. Él se encuentra recostado en la hamaca. En ese momento llega Esaú y se acerca hacia su abuelo. Al tratar de recostarse sobre su abuelo le pasa las botas muy cerca de la cara de José, quien se encuentra del otro lado. Esta acción provoca la siguiente interacción:

Participantes: Abuelo, Abuela, Esaú (5) y José (3.5).

1. Abuelo: kăy-ä-ø  
dejar-IMP-B3  
'Deja'
2. Abuela: ma'=me=tsa'      a-kaj-b-eñ-ø      y-uk'el  
NEG=PRED=ASEV      A2-provocar-APL-SUF-B3      A3-llanto  
'No vayas a provocar que llore'
3. Esaú: (Logra recostarse sobre las piernas de su abuelo)

---

<sup>46</sup> Las abuelas cuando se ven ante la necesidad de pegarle a los nietos porque es inevitable por la acción realizada, lo hacen como si lo “sufrieran”, tal pareciera que entre estas dos generaciones no debería de presentarse estas situaciones. Una de las abuelas comentó al respecto, que la única vez que tuvo que pegarle en la mano a su nieto, lo expresó de la siguiente manera: *mach juñya tyijikñayix che' mi ktyäl* 'no me da nada de alegría cuando lo toco (pego).

4. José: (Le pega en la cara al hermanito)
5. Esaú: (Simula que está llorando. Se calma y mira de reojo a su hermano)
6. José: (Le vuelve a pegar varias veces en la cara)
7. Abuela: mach a-cha'leñ jats' aläl  
NEG A2-hacer golpear niño  
'No estés pegando niño'
8. Esaú: (Sigue simulando que está llorando)
9. José: (Nuevamente se acerca y le vuelve a pegar).
10. Esaú: (Intensifica el llanto fingido)
11. Abuela: mach aw-utsi-kaj-b-eñ-ø Esaú utsi mi kaje bajche' jiñi  
NEG A2-INTENS-empezar-APL-IMP-B3 Esau INTENS IMPFV PROSP como así  
'No le provoques Esau, va a hacer más si le haces caso'
12. José: (Le vuelve a pegar)  
(Se inclina y protege con la mano a Esaú)
13. Abuelo: käy-ä-ø mach a-chäñ-cha'l-eñ jats' mach a-chäñ-cha'l-eñ jats'  
dejar-IMP-B3 NEG A2-nunca-hacer-SUF pegar NEG A2-nunca-hacer-SUF pegar  
'Deja, ya no estés pegando ya no estés pegando'  
(José vuelve a golpear a su hermano)
14. Abuela: José, mi kaj laksubeñ apapa ajbajche' jiñi  
[José, mi kaj la-k- sub (b)-eñ a-papa aj-bajche' jiñi]  
José IMPFV PROSP PL(INC)A1-acusar-APL-SUF-B3 A2-papá INTERJ-como así  
'José, le vamos a decir a tu papa cómo estás haciendo'
15. Abuelo: mu'ku  
[muk'=ku]  
IMPFV=ASEV  
'Sí, así es'  
(José mira a su abuela y deja de golpear a su hermano)

Mientras Esaú no se encontraba en la cocina de los abuelos, José había estado conversando con su abuelo. Se le notaba muy tranquilo. Esta tranquilidad se interrumpe cuando llega el hermano mayor. Esaú se asoma por la puerta y va directamente hacia su abuelo. Al llegar, intenta recostarse sobre él; trae unas botas de plástico porque ha estado lloviendo. Cuando se recuesta, intencionalmente pasa las botas muy cerca de la cara del hermanito. Los abuelos reprueban esta acción (turno 1 y 2).

La intervención de la abuela lleva un reproche implícito por molestar al menor. José responde la acción de su hermano con una agresión y le pega en la cara. Con la intención de provocar al hermanito, Esaú se tapa la cara para simular que está llorando. Como respuesta, recibe más agresiones (turnos 3, 4, 5 y 6). En el turno 7, la abuela trata de controlarlo y para que sea más efectiva su intervención, le llama *aläl* 'pequeño', pero no surte el efecto esperado. El mayor sigue empeñado en molestarlo (turno 8 y 10). Entonces, en el turno 11, la abuela se dirige al nieto mayor para reprocharle su acción, mientras que la agresión de parte del menor continúa. En el turno 13 interviene el abuelo con un imperativo al dirigirse a José al tiempo que protege a Esaú de los golpes de su hermanito. La abuela, al darse cuenta de que las recomendaciones que le están dirigiendo no funciona y antes de que el mayor responda esta agresión, recurre a otra

estrategia: amenaza a José de que sus acciones van a ser reportadas con su padre que es inmediatamente secundado por el abuelo (turno 14). Esta amenaza surte el efecto esperado. Los dos se calman y se quedan viendo, mientras el abuelo está atento a otra posible agresión del menor.

Es importante hacer ciertas observaciones adicionales sobre este evento. A los niños menores más que a las niñas, se les tolera este tipo de acciones, pero siempre con la fiscalización de los cuidadores. Es común que éstos se dirijan a ellos con imperativos sin ningún resultado. Cuando sube de intensidad la agresión, entonces se recurre a la amenaza como un recurso para controlarlos. Llama la atención la reacción de los dos niños porque se tranquilizan de inmediato y podría explicarse debido a que el menor es quien había estado agrediendo. Pero también la firmeza de la abuela es una primera pista para los niños de la seriedad de la situación. Además, Esaú sabe que no le va ir muy bien si son reportados. Por ser el mayor y por la edad que tiene se le recomienda que no se porte de esta manera. De acuerdo con la concepción local sobre el desarrollo del niño, la sanción es meritoria porque a esta edad comienza a emerger el corazón, por lo que ya debe entender.

#### *Revirtiendo la ironía como amenaza*

Otra de las estrategias adoptadas por los abuelos para evitar los castigos con sus nietos consiste en revertir los castigos que propone alguno de los niños involucrados en el evento, de tal manera que lo que sugieren se les aplique a ellos. Estas amenazas regularmente se le dirigen al mayor de los participantes. Aunque también la emplean las madres, son las abuelas quienes las realizan con mayor frecuencia. Presento en 17 un ejemplo.

#### Ejemplo 17

Situación: José está llorando porque se golpeó el dedo lastimado al estar corriendo alrededor de la hamaca donde descansa su abuelo. El menor se acomoda en los brazos del abuelo y él le toma la mano lastimada. Se pone a darle masajes. Mientras llora, le pide al abuelo que le cure.

Participantes: Abuelo, Abuela, José (3.5) y Esaú (5)

1. José:      bakañ woli tyilel      a-ts'äk-añ-ø (con llanto intenso)  
                  INT    PROG    DIR: venir    A2-curar-SUF-B3  
                  '¿Por qué no vienes a curarlo?'
2. Abuela:    kuku a'bi ch'äm-b-eñ-ø      tyilel      i-ts'äk-al      Esaú  
                  ir      REP    traer-APL-SUF-B3    DIR:venir    A3-medicina-NF    Esaú  
                  'Que vayas a traerle con qué curarlo'

3. Esaú: bak-bä  
INT-REL  
'¿Cuál?'
4. Abuela: chuki jiñi  
'qué PRON3  
'¿Eso qué es?'
5. Esaú: bikis  
Viks (Vick Vaporub)
6. Abuelo: la'-la-k-boñ-b-eñ-ø ya<sup>47</sup>  
'EXH-PL (INC)-A1-untar-APL-SUF-B3 INTERJ  
'vamos a untarle'
7. Esaú: (Toma un poco de la pomada y le ofrece al abuelo, pero José no está de acuerdo y lo demuestra intensificando el llanto).
8. Abuela: mach a'bi jatyety=ik mi a-chuk-ø, jiñ a'bi mi i-chuk-ø  
NEG REP PRON2=SUBJ IMPFV A2-sostener-B3, PRON3 REP IMPFV A3-agarrar-B3  
'Que no lo sostengas tu que él lo va a sostener'
9. Abuelo: bakañ muk'=jach a-cha'-ch'am-ø  
INT IMPFV=solo A2-otra.vez-tomar-B3  
'Dame, ahorita lo vas a tomar de nuevo'
10. Esaú: uju  
INTERJ  
'ten'  
(El abuelo toma la lata de pomada y José se pone a untar su mano)  
(El abuelo le devuelve la pomada a Esaú)
11. Esaú: alcohol y-om-ø mi k-äl cha'añ juñya weñ  
alcohol A3-querer-B3 IMPFV A1-decir SR INTENS bueno  
'yo digo que quiere alcohol, ése es muy bueno'
12. Abuela: jiñ=tyo mi la-k-äk'-eñ-ø alcohol a-cha'añ  
PRON3=todavía IMPFV PL (INC)-A1-dar-SUF-B3 alcohol A2-SR  
'Al tuyo le vamos a dar alcohol, vas a ver'  
(Esaú queda viendo sorprendido a la abuela y decide mejor retirarse. José se queda con el abuelo)

La interacción da inicio con el reclamo de José de que no lo están atendiendo (turno 1). La abuela al percatarse de que no se va calmar, opta por hacerle caso a su demanda. Por lo que en el turno 2, le pide a Esaú que vaya por la medicina para curarlo. En el turno 4, la abuela pregunta si sabe que contiene el frasco que trae; el niño responde afirmativamente en el turno 5. El abuelo interviene en el turno 6 para pedirle la pomada a Esaú, pero en lugar de darle el frasco, lo destapa para proporcionarle un poco. La acción del mayor es inmediatamente rechazada por José; cambia de actitud y se porta amable con su hermanito. Es condescendiente a su petición.

En el turno 9, Esaú hace una sugerencia en forma irónica al comentar que es preferible ponerle alcohol a la herida en lugar de la pomada. La proposición es inmediatamente rechazada de manera directa por la abuela al decirle que es él quien va

---

<sup>47</sup> Recurso discursivo para indicar género de habla (informal) o bien puede tener una función sintáctica que podría indicar fin de cláusula.

a necesitar de alcohol.<sup>48</sup> Aunque la abuela no se vé molesta, está decidida a no permitir que siga provocando al menor. Ante la delicadeza de la situación, Esaú prefiere retirarse.

Se puede observar que las abuelas son muy ingeniosas para emplear una serie de recursos para tranquilizar a los niños; en este ejemplo podemos ver que cualquier objeto o producto que está a la mano es útil para tranquilizar al nieto.

### *Amenaza velada*

A los niños se les exige que coman para que crezcan sanos y fuertes. Cuando no lo hacen, se burlan de ellos diciéndoles que no van a crecer o se van a quedar chaparros. A pesar de que en el transcurso del día comen frutas y toman pozol, actividades denominadas por Gaskins como “actividades de mantenimiento” (2007:18), las cuidadoras exigen que coman formalmente, es decir, que coman tortillas. Por las noches, aparte del pozol como cena, en algunas familias se acostumbra tomar atole. Cuando tiene azúcar, los niños lo toman hasta llenarse. Esta acción es vista tanto por las madres y las abuelas como evidencia de que están sanos. Cuando otro niño más grande hace lo contrario, con frecuencia se le compara con el menor como una forma de amenaza. Presento a continuación en 18 un ejemplo.

### Ejemplo 18

Situación: Se encuentran en la cocina de la abuela. José está terminando de tomar atole.

Participantes: Abuela, José (3.5) y Esau (5)

1. José→Abuela: ts'itya' k-om-ø=tyo  
                           poco      A1-querer-B3=todavía  
                           ‘Todavía quiero otro poco’
2. Abuela→José: tsä'=äch      jil-i-ø  
                           PERFV=ASEV   terminar-VTI-B3  
                           ‘¿Si te lo acabaste?’  
                           (La atención de la abuela se dirige en el vaso del niño; al darse cuenta que efectivamente se lo tomó, se dirige hacia Esaú)

---

<sup>48</sup> En algunas ocasiones, los padres emplean alcohol para limpiar las pequeñas heridas que los hijos se provocan durante sus juegos, a veces tiene una finalidad indirecta de castigo por el dolor que provoca al tener contacto con la parte lastimada.

3. Abuela→Esaú: muk'=ix=ka i-ñusañ-ety a(j)-Josej=i, ñop-o-y=ix  
 IMPFV=ya=DUB A3-rebasar-B2 INTERJ-José=CLIT aprender-IMP-EPN=ya  
 jap-leche, ujty-em-ety  
 Tomar-leche terminar-PERF-B2  
 'José ya te va a rebasar (de altura) aprende a tomar leche, estás jodido'  
 (La abuela aparta a Esaú para poder servirle a José)
4. Esaú→abuela: ma'ak= ka i-ñusañ-oñ  
 [ma'añ=ik mi kaje i-ñusañ-oñ]  
 NEG=SUBJ IMPFV PROSP A3-pasar-B1  
 'No me va a pasar'
5. José →Esaú: chejax bajche' la-k-papa  
 así como PL(INC) A1-papá  
 'Nada más como nuestro papá'
6. Abuela→Esaú: ji.: u'bixa'ku chejax a'bi bajche' apapa kaj akolel  
 [ji.: u'bi=ix a'bi=ku, chejax a'bi bajche' a-papa kaje a-kol-el]  
 INTERJ oir=ya REP=ASEV solo.así REP como A2-papá PROSP A2-crecer-NF  
 'Ji, escucha nada más que vas a crecer nada más como tu papá'

José está muy entretenido tomando atole en la cocina de la abuela. Ya lleva dos tazas. En el turno 1, le pide otro poco. Antes de darle, le pregunta si en verdad se lo acabó, porque no permiten que se desperdicie. La señora al darse cuenta que efectivamente se lo tomó, aprovecha la ocasión para amenazar a Esaú de manera sutil al decirle que por este acto, el hermanito lo va a rebasar en altura. La abuela trata de emplearlo como un recurso para motivar a que ya aprenda a tomar leche. Además, trata de avergonzarlo al decirle *ujtyemetyix* cuya equivalencia más cercana al español en términos coloquiales sería “estás jodido” (turno 3). Sin embargo, no surte ningún efecto en el niño, ya que en el turno 4 le responde con toda tranquilidad que no lo va a rebasar. Entonces interviene José en el turno 5, diciendo que por no comer va a quedar nada más como el papá. Esta intervención sorprende a la abuela y en tono de broma, repite en el turno 6 la declaración del niño.

#### 6.4. Conclusión

Hemos visto en el transcurso de este capítulo que las amenazas tienen diferentes funciones, mismas que tienen que ver con los valores y normas convencionalizadas culturalmente (Clancy 1986). En la comunidad de estudio vemos que forman parte del repertorio de control social; además, como un recurso para modelar comportamientos y transmitir valores con miras al logro de un ideal de persona local. Así mismo, como se observaron en los ejemplos, existe una diferencia entre los estilos de los abuelos y de los padres. Mientras que los primeros emplean mitigadores, los segundos prefieren las amenazas directas.



En este trabajo se han identificado dos tipos de amenazas: las mentirosas y las reales. Las primeras se emplean para controlar a niños menores hasta los cinco años y las amenazas reales a partir de los seis hasta los doce años. Éstas se dosifican de acuerdo al género. El castigo físico es el último recurso a emplear. Se recurre también a quitarles ciertos derechos que los padres les otorgan, como puede ser el retiro de gastos o de ciertas promesas como comprarles ropa en el siguiente viaje del papá a la ciudad. Cuando tiene la finalidad de darle una lección al pequeño infractor, el padre le dice que no le trajo lo prometido por su “mal comportamiento”. Esta sanción tiene un efecto positivo en los niños que le permite a él mismo regular sus propias acciones.

Es importante mencionar que a los niños menores de cuatro años se les tolera ciertas acciones a diferencia de los mayores, con el argumento de que todavía *maxyo año 'bik ipusik'al* ‘no tienen corazón’.

A diferencia de lo que se reporta entre los kaluli o entre los tzeltales de Tenejapa en donde se evita el castigo físico; en esta comunidad chol, dicho castigo forma parte de los recursos para educar a los hijos. Debido a que las madres y las abuelas están más tiempo con los menores, se presentan más casos de esta práctica con ellas.

Referente a las amenazas entre pares, las niñas menores muchas veces tienen que lidiar con dos autoridades cuando se quedan a cargo de la abuela y de la hermana mayor, tal es el caso de Laura. Ya que la hermana está habilitada para cuidar más no para castigar, ella tiene que buscar las técnicas más apropiadas para controlar el comportamiento con resultados muchas veces insatisfactorios.

En este entorno se desarrollan los niños de la comunidad la Esperanza: aprenden estilos y modos propios de la comunidad. Es un proceso complejo de aprendizaje que les permite apropiarse de los valores culturales y sociales de su comunidad.

En los siguientes cuadros se resumen los tipos y funciones de las amenazas más frecuentes en la comunidad de estudio.

<b>Tipos</b>	<b>Edades</b>	<b>Acciones del niño</b>	<b>Cuidadores</b>
Enunciados falsos (Animales: zorro, tigre, tecolote, monos, etc.)	3 a 4 años	Estar en lugares no apropiados por la edad para protegerlos	Padre, abuelos y niños mayores
Amenazar con golpes	3 a 10 años	Desobediencia y agresiones	Padres y niños mayores
Amenazar con castigos: físicos o retiro de derechos	4 a 10 años	Agresiones y ofensas	Padres

Cuadro 13: Tipos de amenazas.

<b>Funciones</b>	<b>Edades</b>	<b>Situaciones en que se presentan</b>	<b>Estilo interactivo</b>
Circunstanciales	3 a 6 años	Imprevistos	Diádico
Convencer	3 a 5 años	Cuando el niño no quiere comer o tomar medicamentos	Diádico o triádico
Proteger	4 a 8 años	Agresiones o intentos de agresiones de un niño mayor	Diádico y triádico
Disuadir	3 a 10 años	Intento de agresión, curiosidad	Triádico y con participantes múltiples
Modelar conducta pensamiento	4 a 7 años	Detener una acción sancionada, Transmitir valores a partir de experiencias de otros niños y formas de pensar	Diádico y participantes múltiples

Cuadro 14: Funciones de las amenazas en la comunidad de estudio.

## Capítulo 7

### PRÁCTICAS COMUNICATIVAS MEDIANTE EL USO DEL AVERGONZAMIENTO

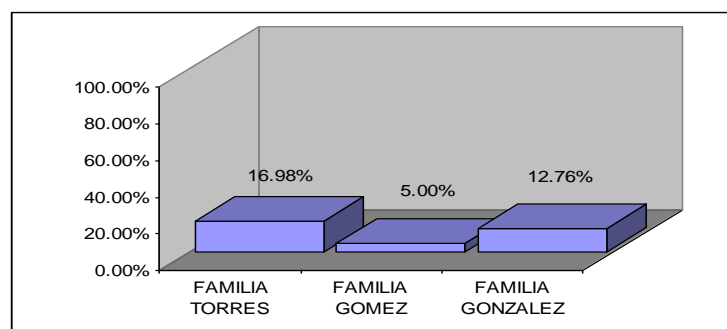
En este capítulo se abordará el tema de la rutina de provocación a la vergüenza en las interacciones entre las cuidadoras y los niños de la comunidad de estudio. Desde la perspectiva de la socialización por el lenguaje, el avergonzamiento es un recurso socializador que consiste en la provocación del sentimiento de vergüenza y tiene como finalidad controlar comportamientos considerados inapropiados en la conducta de los niños (Ochs, 1988; Schieffelin, 1979).

El presente capítulo se inicia con una breve descripción de esta rutina en las familias de estudio, seguido de una presentación de las funciones de esta práctica a partir de estudios realizados en otras culturas. Posteriormente, se hace un análisis con algunos ejemplos de interacciones de los padres, entre pares y abuelos. Al final, se hará una conclusión.

Comienzo con algunas observaciones sobre los números absolutos que el conteo de esta práctica arrojó en nuestra base de datos. El Cuadro 15 nos muestra que la frecuencia de dichas rutinas no es muy alta en relación con las otras rutinas consideradas en este estudio. Estos números en porcentaje de acuerdo con la Gráfica 4 representa el 11.25 %; sin embargo, a pesar de la poca frecuencia en el corpus que se empleó para esta investigación, se observan diversas funciones. Éstas se analizarán en los apartados subsiguientes.

Familia	Rutinas de avergonzamiento
Torres	27
Gómez	18
González	17

Cuadro 15: Números absolutos de rutinas de avergonzamiento en las familias del estudio.



Gráfica 4: Porcentajes de avergonzamiento en las familias del estudio.

Las teorías locales consideran al varón como alguien muy inquieto y de un temperamento más fuerte a diferencia de las niñas que son consideradas frágiles, por lo tanto, los padres buscan diferentes mecanismos para regular este comportamiento. Los datos coinciden con esta concepción, por ejemplo con la familia Torres se observan más rutinas con estas características. En contraste, en las otras familias en donde hay niñas, esta práctica es menor. Ésto nos da una idea de las perspectivas sobre la socialización diferenciada entre los géneros que comentaré más adelante.

#### 7.1. Funciones del avergonzamiento

Desde la perspectiva de la socialización por el lenguaje, el avergonzamiento se ha estudiado como parte de las rutinas de provocación (Ochs, 1988; Schieffelin, 1979). Se emplea para controlar comportamientos considerados inapropiados en la conducta de los niños. Los estudios que se han realizado enfatizan que la finalidad de dichas rutinas de provocación en la socialización infantil consiste en enseñar al niño normas y conductas dentro de un marco de valores sociales comunitarios. Schieffelin (1995) por ejemplo, reporta que entre los kalulis se recurre a estas rutinas de provocación tanto con niños así como con adultos, creando temor a la confrontación y la vergüenza pública. Como intercambio afectivo, estas rutinas juegan un rol central en las interacciones cotidianas. Por lo que la vergüenza forma parte de un “sistema de control social y culturalmente convencionalizado” (Schieffelin, 1995:166).

Un dato relevante que menciona Schieffelin en su estudio con los kaluli, es que a los niños se les somete a un estilo de avergonzamiento muy diferente al de los adultos, debido a que los menores quebrantan ciertas normas culturales de su comunidad porque lo desconocen o no entienden su significado. Ésto hace que el estilo de las rutinas para controlar conductas no deseadas de parte de ellos sea de un carácter más juguetón,

brindándoles al mismo tiempo un andamiaje que los capacitará para emplearlo de manera efectiva en su vida adulta. Por su parte, de León (2005) en su estudio entre los tzotziles de Zinacantán, reporta el empleo de la vergüenza en rutinas de bromas con niños mayores de 2 años aproximadamente. En sus investigaciones menciona que a los niños que ya no deben tomar pecho, cuando lo solicitan, son sometidos a rutinas de avergonzamiento con la finalidad de evidenciarlos. Dichas rutinas están vinculadas con el fortalecimiento del *ch'ulel* del niño.

Por su parte, Terceros (2002) en un estudio realizado con una población quechua de Cororo menciona que en las familias coreñas, la vergüenza:

“socializa -a través de la exposición al ojo público-valores y normas sociales que tienen que ver con distintos tipos de comportamiento social y cultural apropiados a las teorías locales actuales de la comunidad de Cororo” (Terceros, 2002:178).

¿Por qué un grupo social prefiere más que otro emplear rutinas de provocación a la vergüenza? Las posibles razones podemos encontrarlas en la organización social de cada grupo, ya que la estructura social permite un estilo particular de interacciones entre los diferentes miembros. Por ejemplo, entre los kaluli según Schieffelin (1995), siendo una sociedad igualitaria, el control del comportamiento de los otros se presenta preferentemente mediante la manipulación verbal, recurriendo al avergonzamiento y el empleo de la indirección que sirve como un recurso para evitar el castigo físico, especialmente con los niños. Con los adultos ayuda a mantener las relaciones sociales.

## 7.2. La vergüenza: el entrecruce entre emoción y cultura

El estudio desde el enfoque de la socialización con y por el lenguaje nos remite a considerar a las interacciones situadas en contextos condicionados por las teorías locales del desarrollo de los niños; enmarcadas también a los valores, normas y sistemas culturales propios de un grupo social. (Brown, 2007; de León, 2005; Ochs y Schieffelin, 2003). Estas consideraciones nos conducen a la idea de la construcción social y cultural de la infancia y su proceso de llegar a ser personas mediante su incorporación cultural al mundo adulto, en donde la emoción desempeña un papel central y “tiene su expresión en contextos socioculturales específicos y se articulan con las nociones de persona que tiene cada cultura” (de León, 2005:173).

En su estudio con niños tzotziles zinacantecos, de León (2005) observó que ‘la emoción está íntimamente ligada no sólo con la cognición sino además con significados construídas culturalmente’ (2005: 56). Dicha autora define el avergonzamiento como “una práctica para socializar la cara pública de los pequeños y empieza a introducirlos a una moralidad social” (2005:59). Siguiendo las reflexiones de la autora sostiene que: “la provocación de enojo o de vergüenza revela una relación importante entre manifestaciones de estas emociones y discernimiento moral en el sentido de que se socializan valores de control y responsabilidad social” (2005:175). En este sentido, de acuerdo con la autora, “la vergüenza es especialmente central en la construcción de la agentividad moral” (pag. 172) que permite un marco para discernir líneas aceptables y no aceptables socialmente. En este estudio se observa como esta práctica se inserta en el patrón de socialización infantil congruente con el modelo de “persona chol” (Imberton, 2002).

Antes de abordar el tema, me parece relevante presentar un contexto más amplio para entender los estilos interactivos mediados por el avergonzamiento en la comunidad de estudio, ya que estas interacciones son extraídas de situaciones comunicativas más amplias y una breve descripción de la particularidad cultural en la comunidad de estudio, es pertinente para su comprensión.

Entre los choles existe una enfermedad conocida como *kisiñ* “vergüenza”. Desde la concepción local, la vergüenza es producida por una situación conflictiva y se concibe como la somatización de las tensiones sociales. Este mal se manifiesta en forma de infecciones y otros males que la biomedicina no la puede curar. Para su atención, lo puede hacer algún miembro de la familia y en caso de que sea un menor el afectado, la curación lo puede realizar la madre. También se dan casos donde se requieren los servicios de los médicos tradicionales (cuando se presentan complicaciones).

Una investigación realizada por Imberton (2002) en la comunidad chol de Río Grande sobre la “vergüenza” como enfermedad plantea una explicación diferente a la perspectiva local y propone que más que la somatización de las tensiones sociales, ésta puede verse como un “lenguaje o un idioma bastante coherente en el que los pobladores hablan y refieren un conjunto de tensiones y disputas en los intercambios cotidianos” (Imberton, 2002:114). La autora menciona además que se emplea como un recurso que tienen las personas en cuestión para intervenir en la orientación de dichos conflictos a favor de ellas.

La investigación de Imberton aporta elementos para comprender algunas particularidades culturales de este grupo social. A partir de este estudio, propone una explicación en dos ejes principales. El primero está relacionado hacia los objetos, bienes y personas que produce una competencia entre los miembros de la comunidad. En este sentido las tierras, bienes materiales, trabajo, conocimiento “adquieren una validación simbólica relevante y son los elementos en disputa en el espacio social particular” (Imberton, 2002:120). El segundo eje está relacionado con las condiciones de igualdad y/o desigualdad que existen entre los agentes sociales que participan en la competencia; es decir, las posiciones que ocupan las personas como agentes sociales sirven para diferenciarlos en el espacio social.

La presencia de este padecimiento en la conciencia colectiva motiva que se regulen las acciones tanto verbales como no verbales para evitarla o se propicie, si se tiene la intención de provocar dicho padecimiento hacia otra persona. Aunque no es una práctica común, sin embargo, de acuerdo con las notas etnográficas se reportan entre los pobladores casos que han sido provocados con toda intencionalidad.

Este padecimiento se adquiere mediante encuentros en lugares públicos como son las festividades de las iglesias, las celebraciones de cumpleaños o “acciones de gracias” de alguna familia.<sup>49</sup> Es importante mencionar que se reporta una presencia mayor de este padecimiento entre las mujeres y los niños, este argumento se sostiene a partir de la concepción local al considerar a éstos de que *k'uñob ipusik'al* ‘son débiles de corazón’. Imberton señala que:

“desde la perspectiva local, tanto en la colonia de Río Grande como en otros pueblos y colonias choles, he escuchado con frecuencia que las mujeres y los niños y niñas son las más vulnerables a la enfermedad de la vergüenza. “*Debiles de pensamiento*” o “*débiles de mente*” son los términos con que se refieren a esta condición, aunque se reconozca que en menor grado, los hombres también pueden enfermar” (Imberton 2002: 138).

La autora sugiere que la idea generalizada de la debilidad intrínseca de las mujeres y los niños tiene una explicación social a partir de las normas que rigen las relaciones al interior de la comunidad en donde quedan en desventaja por las prescripciones locales

---

<sup>49</sup> Una “acción de gracias” es un evento religioso que celebran algunas familias en sus casas donde se ofrece algún tipo de alimento. De acuerdo con las personas entrevistadas, son en estos espacios donde regularmente sobreviene este mal, ya sea por algún comentario desafortunado hacia la persona o simplemente mediante la mirada o algún gesto que puede ser interpretado como de rechazo o reprobación de su presencia.

que la rigen. Algo similar se observa en esta comunidad de estudio. Sin embargo, reitera que no siempre sucede así, sino que los diferentes agentes sociales tienen una posición relativa en estos encuentros. Propone para el análisis de la vergüenza como enfermedad que:

“debe ubicarse a los agentes involucrados de manera relacional, para encontrar la posición de fortaleza o debilidad que ocupa cada uno de ellos en ese momento específico. Por ejemplo, aquella persona que en una situación particular de *vergüenza* ocupa una posición de debilidad frente a otra, puede en una situación diferente ocupar la posición de fuerza. Es así como no podemos pensar que exista un grupo social permanentemente en situación de debilidad” (Imberton, 2002:128).

A pesar de que la comunidad de estudio maneja una relación dinámica entre adultos y niños, en donde el trato fluctúa entre el *rigor* y *el afecto*, se han reportado casos de esta enfermedad con los niños. Por ello, el objetivo de presentar este contexto comunitario permite contextualizar el entorno donde se dan las interacciones comunicativas mediante estas rutinas de provocación a la vergüenza de parte de los cuidadores hacia los niños como un recurso necesario para regular comportamientos y transmitir valores. La hipótesis que se sostiene para este análisis, es que los padres y otros cuidadores adecúan sus estrategias de tal manera que dichas rutinas no tengan efectos secundarios con los menores.

### 7.3. Las rutinas de provocación a la vergüenza en las tres familias del estudio

En el apartado anterior vimos que entre la población chol se reconoce la vergüenza como una enfermedad que lo conciben como la somatización de ciertos conflictos. ¿Cuál es la finalidad de esta práctica interactiva en la comunidad de estudio?, ¿qué tipos de rutinas de avergonzamiento emplean las cuidadoras con los niños?, ¿a qué edad está permitido?, ¿tiene un límite dicha práctica? El objetivo de los subapartados siguientes consiste en responder a estas interrogantes para entender su significado y su valor cultural en la comunidad.

Es preciso mencionar que desde la etapa preverbal, cuando los niños emiten el sonido de *xmukuy* ‘paloma’, es frecuente que la madre se dirija al infante con estos términos para expresarle afecto, como se observa en el ejemplo 1:



## Ejemplo 1

Situación: Juan es un niño de cinco meses, la madre lo tiene cargado con una frazada de tela frente a ella, ante la “insistencia” del niño de emitir el sonido de *xmukuy* ‘paloma’, es interpretado por la madre y dice lo siguiente con una entonación afectuosa viendo a su hijo, al mismo tiempo que le acerca el pecho.

Madre: mach ya'-aw-ujil=ix kisiñ che' cha'-wol=ix a-k'ajty-iñ a-chu'=i  
NEG AF-A2-saber=ya vergüenza así otra-vez-PROG=ya A2-pedir-? A2-pecho=CLIT  
'¿No te da pena porque nuevamente estás pidiendo pecho?'

Las interacciones de esta naturaleza se observan a lo largo de los primeros meses de vida del niño como un recurso para transmitir afecto y aceptación. Sin embargo, alrededor de los tres o cuatro años, se observa un cambio en su función que va en relación con la edad en que un niño de acuerdo con la concepción local, *mi ipasel ipusik'al* ‘le brota el corazón’. Por lo que se les comienza a someter a rutinas de avergonzamiento en forma juguetona de acuerdo a lo reportado en otras culturas (de León, 2005; Ochs y Schieffelin, 2003; Terceros, 2002).

Los ejemplos que a continuación se presentan, se seleccionaron con base a la edad de los niños de estudio y sus funciones durante estas edades. Es preciso aclarar que a pesar de que son los más frecuentes, existen también otros estilos de esta práctica comunicativa que se emplean con niños entre los doce y quince años. Éstas no se presentarán, ya que no están dentro de los objetivos de esta investigación.

### 7.3.1 El avergonzamiento de padres a hijos

¿Existen diferencias en el tipo de interacciones mediadas por las rutinas de provocación a la vergüenza entre generaciones?, si las hay, ¿qué motiva esta diferencia? El planteamiento que se sugiere para explicar dicha diferencia radica al igual que en el caso de las amenazas, a la responsabilidad que tienen los padres en su papel de educadores. De acuerdo al estudio etnográfico de la familia, se observa que son los padres quienes emiten mayor cantidad de provocaciones, porque ante la mirada pública como buenos padres se refleja en el comportamiento adecuado de los hijos. A continuación presento y analizo algunos ejemplos de interacciones entre padres e hijos, comenzando por las que se dan en forma de bromas; posteriormente, las que tienen un carácter serio.

## *Buscando una estrategia para controlar un comportamiento inapropiado*

Las discusiones y agresiones físicas entre pares en la casa de los abuelos se presentan durante las visitas y suceden con mucha frecuencia. Aunque no provoca conflictos serios entre las familias, si genera cierta tensión cuando la agresión la recibe un niño mucho menor que el agresor. Ante esta situación, a los hijos se les aconseja que se porten bien para no afectar estas relaciones, pero muchas veces, cuando los niños van solos suceden con más facilidad dichos enfrentamientos. La interacción que se presenta en el ejemplo 2 sucedió después de haberse presentado este tipo de conflicto.

### Ejemplo 2

Situación: Son aproximadamente las ocho de la noche, nos encontramos en la cocina. La madre está regañando a los niños porque Esaú se peleó con su primo Simón en la casa del abuelo materno. La reprensión está centrada en el mayor. Después de regañarlo, se dirige al esposo dando lugar a la siguiente interacción.

Participantes: Madre, Padre y Esaú (5)

1. Madre: *awujax bajche' yom, kachal yom mi bajeñ xāmbal ts'itya' ma'añixi lok'el chejax sa'lijbuchul mi' kajel*  
[aw-ujil=jax bajche' y-om-ø kachal y-om-ø mi i-bajbeñ xām-bal  
A2-saber=solo cómo A3-querer-B3 desnudo A3-querer-B3 IMPFV A3-hacer caminar-?  
ts'itya' ma'añ=ix mi i-lok'-el, chejax=tša'  
Poco NEG=ya IMPFV A3-salir-NF así=ASEV  
lij-buch-ul mi kaj-el]  
inclinado-sentado-PERF IMPFV empezar-NF]  
'¿Sabes cómo quiere? Debe andar desnudo para que ya no salga, así nada más va a permanecer sentado'
2. Padre: (Sonríe por el comentario de la esposa)  
(La madre mira a su hijo y le pregunta)
3. Madre: ñamach che'-ety=ik=jax=i  
verdad decir-B2=SUBJ=solo=CLIT  
'¿Verdad que así vas a estar?'
4. Esaú: *utsilix ajche' jiñi, utsilix*  
[utsil=ix aj-bajche' jiñi utsil=ix]  
SUPERL=ya INTERJ-como así SUPERL=ya  
'Así va a ser peor, va a ser peor'
5. Padre: *ñumeñ xa'mel a che'jiñi*  
[ñum-eñ=ix mi a-mel-ø aj-bajche' jiñi]  
exagerar-?=ya IMPFV A2-hacer-B3 INTERJ-como así  
'¿Vas a portarte peor así?'  
(Risas del papá)

En el turno 1, la madre se dirige al papá del niño para comentarle que la única forma de mantener en casa a Esaú es quitándole la ropa: debe andar desnudo en la casa para que le dé pena y de esta manera ya no salga a la calle. Está presente una amenaza

sutil de quitarle la ropa por sus acciones. A partir de la entonación con que se dirige a su esposo, le permite al niño inferir el sentido de broma que tiene esta interacción, por lo que le da la posibilidad de intervenir. La madre recurre al pudor como recurso para avergonzarlo. A pesar de que a esta edad todavía no les da pena presentarse desnudo en la casa, pero en todo caso, si anduviera desnudo por las calles significaría no estar bien de sus facultades mentales. Por lo consiguiente, Esaú no debe hacerlo o pensarán que está loco.

Sin obtener una respuesta verbal del esposo, en el turno 3 la señora se dirige a su hijo en tono afectivo poniendo la mano sobre sus hombros mientras fija la mirada en él esperando una posible respuesta afirmativa. Ésta se deduce por la forma de dirigirse al niño y por la entonación. A partir del contexto de esta interacción, (la amabilidad de la madre y la tranquilidad del padre) le permite intervenir en el turno 4 para responder despreocupadamente que como respuesta a dichas medidas que se le quiere “imponer”, él se comportará peor, expresado mediante el empleo del superlativo *utsil* ‘mucho más’.

La respuesta de Esaú a los cinco años muestra el desarrollo de la competencia para argumentar con respuestas ingeniosas favorables para mantener las relaciones sociales; por lo menos, el niño lo emplea adecuadamente en una interacción con sus padres. La respuesta ingeniosa de Esaú sorprende tanto al padre como a la madre; es más, en el turno 5 el padre le da ánimos de manera indirecta para motivarlo con su aprobación. Este tipo de respuestas, de acuerdo con la concepción local evidencia fortaleza de carácter.

¿Por qué la intervención del niño en este tipo de interacción no es vista como una falta de respeto hacia los padres? La respuesta la encontramos en las investigaciones de Schieffelin con los kaluli (1995) al reportar que las interacciones en forma de bromas tienen que ver con la estructura del grupo social. En el caso de la comunidad chol de la Esperanza, la relación entre adultos y niños es bastante flexible como ya se dijo anteriormente, por lo que a nivel de interacciones aún fuera del círculo familiar, las respuestas ingeniosas ante provocaciones verbales son bien vistas mientras el menor no use términos altisonantes, porque en todo caso, su comportamiento será reprobado inmediatamente por los adultos, extendiéndose la sanción hasta sus padres. Esta habilidad coincide con la libertad que se toma el menor de frecuentar los espacios públicos como son la agencia rural o la cancha de la localidad. En algunos casos, cuando apenas inicia este tipo de intervenciones, alrededor de los cuatro años y medio, se les orienta sobre la manera de responder (ver ejemplo 9 en el capítulo 6).

Una de las particularidades de las provocaciones a la vergüenza en forma de broma reside en la búsqueda de una respuesta afirmativa del niño. Cuando no sucede de esta manera, los padres lo instruyen sobre la mejor forma de enfrentar estas situaciones. Ésto sucede con mayor frecuencia con los varones, porque se espera mayor fortaleza de carácter con ellos a diferencia de las niñas. Dichas instrucciones no consisten únicamente en elementos verbales, sino que incluyen gestos y ademanes como recursos necesarios que debe aprender el niño.

### *Desarrollando las competencias argumentativas a partir del avergonzamiento*

Una de las cualidades personales de los hombres apreciada por la comunidad consiste en la competencia de responder adecuadamente ciertas situaciones donde otras personas tratan de evidenciarlo y divertirse a costa de ellos. Alguien que es incapaz de enfrentar hábilmente estas situaciones, de acuerdo con la opinión general no podrá desempeñar adecuadamente un cargo público. Esta visión vislumbra y hace entrever un cierto ideal de persona que sea capaz de desenvolverse en diferentes situaciones. Para ello, con los hijos varones se fomenta esta actitud desde muy temprana edad; a diferencia de las niñas que se espera que sean personas recatadas en su manera de responder. Cuando argumentan como lo hacen los varones se les compara a los hombres a manera de burla y es visto como una falta de respeto.<sup>50</sup> En cambio, los varones deben argumentar eficientemente.

En los datos se observan algunas interacciones de parte de los padres y abuelos con propósitos claros de crear estas situaciones para que el niño ejercite esta competencia. Siendo una comunidad pequeña, dichas habilidades son necesarias para proteger la cara pública. El ejemplo 3 es semejante al anterior pero con participantes múltiples.

#### Ejemplo 3

Situación: La conversación de los adultos gira en torno al hijo menor acerca de ir sólo al templo, sin temor de que le pase algo por el camino.

---

<sup>50</sup> Es preciso mencionar que se observan cambios aun incipientes acerca de la opinión de los padres acerca de este comportamiento, sobre todo con las familias que han procreado puras niñas. He observado además, que algunas niñas, las más atrevidas protestan por esta diferencia en el trato.

Participantes: Padre, Madre, Abel, Esaú (5) y José (3.5)

1. Abel: woli tyi k'ax-el tsa' j-k'el-e-ø ak'bi  
PROG PREP pasar-NF PERFV A1-ver-VTT-B3 ayer  
 'Vi que ayer iba pasando'
2. Padre: *jäjä' musa' ibajañ k'otyel*  
[jäjä', muk'=ix=tsa' i-bajñel k'oty-el]  
AFIRM IMPFV=ya=ASEV A3-solo DIR: llegar  
 'Si, ya llega sólo'
3. Madre: *mux ibajañ majlel*  
[muk'=ix i-bajñel majlel]  
IMPFV=ya A3-solo DIR: ir  
 'Ya se va sólo'
4. Abel: *mux abajañ majlel*  
[muk'=ix a-bajñel majlel]  
IMPFV=ya A2-sólo DIR: ir  
 '¿Ya vas sólo?'
5. José: jä  
INTERJ  
 '¿Que?'
6. Abel: *jalaj ma' tyech laj k'ay je'e*  
[jalaj mi a-tyech-ø la-j-k'ay ja'el]  
cuando IMPFV A2-empezar-B3 PL (INC)A1-canto también  
 '¿Cuando empiezas a dirigir nuestro canto? (¿cuando comienzas también a dirigir la alabanza?)'
7. José: ja  
INTERJ  
 '¿Que?'
8. Abel: *maxtyo muk'me atyech laj k'ay*  
[max=tyo muk'=ik i-mejl-el a-tyech-ø la-j-k'ay]  
NEG=todavía IMPFV=SUBJ A3-hacer-NF A3-empezar-B3 PL (INC) A1-canto  
 '¿Todavía no puedes empezar nuestro canto?'
9. José: jä'ä  
INTERJ  
 'No'
10. Abel: max=tyo añ=ik  
NEG=todavía EX=SUBJ  
 '¿Todavía no?'
11. Esaú: [läk'äl=ix aj-(j)oñoñ]  
próximo=ya INTERJ-PRON1  
 'A mi ya me toca pronto'
12. José: jiñ=tyo che' kolem-oñ=ix  
?=todavía así grande-B1=ya  
 'Hasta que yo sea grande'
13. Esaú: läk'äl=ix a(j)-joñoñ  
cerca=ya INTERJ-PRON1  
 'A mí ya me toca pronto'
14. Abel: mi a-tyech-ø k'ay  
IMPFV A2-empezar-B3 canto  
 '¿A dirigir el canto?'
15. Madre: *läk'älächisa' mi ikaj ityech k'ay xmich'*  
[läk'äl-tyak=äch=ix=tsa mi kaje i-tyech-ø ka'y x-mich']  
próximo-PL.IND=ASEV=ya=ASEV IMPFV PROSP A3-iniciar-B3 canto CL-enojarse  
 '¿A poco un enojón va a dirigir muy pronto nuestro canto?'
16. Esaú: läk'äl=ix, mach a-cha'leñ mich'  
cerca=ya NEG A2-hacer enojarse  
 'Ya será pronto, no hagas coraje'

17. Madre: *poj mach acha'leñ mich' poj joñoñix a'tsa'*  
 [poj mach a-cha'leñ mich', poj joñoñ=ix a'bi=tsa']  
 PERM NEG A2-hacer enojarse PERM PRON1=ya REP=ASEV  
 'No te enojas, que ahora ya me toca a mí'  
 (El padre sonríe por la respuesta acertada del hijo)
18. Padre: *käsa' wokolik mi ikaj isutyk'iñ wo ake'l*  
 [käsa' wokol=ik mi kaje i-sutyk'iñ woli a-k'el-ø]  
 caso difícil=SUBJ IMPFV PROSP A3-voltear PROG A2-mirar-B3  
 'Si te das cuenta a él no le cuesta contestar'

La interacción comienza con la conversación de los adultos sobre José quien apenas tiene tres años y medio. A pesar de su corta edad ya va sólo al templo que se encuentra lejos de la casa de esta familia (turnos 1, 2 y 3). En el turno 4, Abel le pregunta a José y lo ratifica como participante en la conversación. La interacción continúa con algunas preguntas con la intención de hacerlo participar. Esaú, quien había estado de observador escuchando el diálogo, se ratifica como participante interviniendo en el turno 11 al incluirse en la pregunta y responder que él pronto va a dirigir las “alabanzas” en la iglesia.

En el turno 12, José responde que hasta que sea grande va a poder hacer esta actividad; pero Esaú insiste en ser tomado en cuenta y repite la misma respuesta en el turno 13. La insistencia del hermano mayor provoca la intervención de la madre visiblemente molesta para descalificar el deseo del niño, argumentando que por su temperamento enojón lo inhabilita de acuerdo con ella a realizar estas actividades en la iglesia. Se vislumbra un modelo de creyente en la intervención de la madre y por lo consiguiente, un ideal de persona. La respuesta de Esaú en el turno 16 al emplear el mismo término usado por la madre, le da un giro a la conversación. De acuerdo con Esaú, es la madre quien no debe enojarse. La respuesta y la actitud del niño en el manejo de esta situación es reconocido por los padres en los turnos 17 y 18, sobre todo por el padre, quien sonríe mientras interviene.

Las respuestas con estas características de parte de los menores comienzan a darse a partir de los cinco años. Cuando los niños tienen un temperamento apacible, las cuidadoras les piden que *yom ich'ejlesañobibaj* que ‘deben hacerse valientes’. Regularmente se les comparan con personas adultas que nunca desarrollaron esta cualidad y por ello, muchas veces son objetos de bromas.

Antes de los cinco años, no se espera de los menores estas competencias argumentativas. Cuando las cuidadoras tratan de probarlos ratificándolos como participantes, al no obtener la respuesta deseada, se refieren a ellos que *maxtyo añik*

*ipusik'al* ‘todavía no tiene corazón’. Por lo consiguiente, ‘*tyo ’o loñjaxyo mi laktyäk’lañ* ‘es en vano que lo molestemos todavía’.

Con base a la etnografía de la familia, se observa que alrededor de los cinco años comienzan a ser sometidos a pequeñas rutinas de provocaciones para que respondan con argumentos; cuando no reaccionan ante esta provocación, las primeras veces se les elicitó. Conforme crecen, estas elicitaciones irán acompañadas de regaños y rutinas de avergonzamiento.

#### *Avergonzando para controlar un comportamiento inapropiado*

Los proyectos asistenciales como el denominado “Oportunidades” están modificando algunos hábitos de parte de los adultos y los niños. Antes de este programa, a los niños no se acostumbraba a darles dinero para comprar golosinas, más bien, de vez en cuando les compraban dulces y galletas y era motivo de alegría. Ahora, se observa un cambio muy significativo en este aspecto. Debido a ésto, muchas veces las calles se ven “tapizadas” de envolturas de golosinas que le da un aspecto descuidado a la comunidad. Algunas madres han comenzado a poner botes en la cocina para fomentar con los hijos el hábito de colocar la basura en estos lugares, pero es un aprendizaje muy lento. Las estrategias para lograr este hábito con los niños van desde los directivos, las amenazas y el avergonzamiento. El ejemplo 4 está relacionado con esta falta.

#### Ejemplo 4

Situación: Son aproximadamente las ocho de la noche, Esaú y José se encuentran en la cocina. Están comiendo unas mandarinas.

Participantes: Madre, Padre y Esaú (5)

1. Esaú: (Sin darse cuenta aventó la cáscara de la fruta fuera de la cocina)

2. Madre: *jiñ mi i-laj-loty-ø ijk’äl=i*  
PRON3 IMPFV A3-todo-guardar-B3 mañana-CLIT  
‘Todo esto lo vas a recoger mañana’

3. Esaú: *mach joñoñ*  
NEG PRON1  
‘No fui yo’

4. Madre: *ma’ak mu’tyo lajk’el*  
[ma’añ=ik muk’=tyo la-j-k’el-ø]  
NEG=SUBJ IMPFV=todavía PL (INC)-A1-ver-B3  
‘Eso lo vamos a ver todavía’

5. Padre: *musa' kaj alok'el che' mich'etyi yaj*  
 [muk'=ix=tsa' kaje a-lok'-el che' mich'-ety yaj]  
 IMPFV=ya=ASEV PROSP A2-salir-NF así enojarse-B2 INTERJ  
 'Ya vas a salir así enojado'
6. Madre: *che añ a-xulub, ujtyi tyi lok'-el a-xulub, käy=äx=me*  
 así EX A2-cuerno acaba PREP salir-NF A2-cuerno dejar=ya=PRED  
 'Así con cuernos, acaban de salir tus cuernos, por eso, ya deja eso'
7. Esaú: (El niño mira a su madre con pena)
8. Madre: *bäk'-cha'-uts-añ=ix, cha'añ mi i-cha'-pejch'el och-el majlel*  
 apurarse-otra.vez-contento-SUF=ya SR IMPFV A3-otra.vez-aplastar+PAS entrar-NF DIR:ir  
 'Vuelve a contentarte para que se vuelva a meter'

Los dos niños están comiendo mandarinas en la cocina en presencia de los padres. El menor, al terminar de pelar la suya colocó la cáscara en el bote que la madre había puesto previamente unos días antes, mientras que Esaú, la aventó fuera de la cocina a pesar de haber sido instruido con anticipación sobre su uso.

La madre al darse cuenta de la situación, le advierte que al día siguiente él mismo va a recogerla (turno 1). En el turno 2, Esaú niega que haya sido él con una entonación de enojo a pesar de haber sido visto por ella. Ésto da lugar a que la madre le dirija una amenaza velada en el turno 4. El padre quien había estado viendo la escena, interviene diciéndole que tenga cuidado porque lo están grabando. La madre, que en ese momento se veía muy molesta, cambia de actitud y se alinea con el esposo al comentar en forma de broma que a causa de su enojo le acaban de brotar unos cuernos (turno 6).

El enunciado emitido por la madre es acompañado de gestos y ademanes (turno 6) y sorprenden al niño. La raíz verbal *käy* 'dejar' le sigue el clítico =*äx* 'ya' que urge al menor en cambiar de actitud, seguido de una partícula predictiva =*me* que en este evento de habla expresa albedrío en el niño, por lo que la decisión está en él. La actitud de la madre demuestra el respeto a la agentividad del niño.

La madre, al ver a su hijo confundido por lo que le acaba de decir, interviene nuevamente en el turno 8 para decirle que la única forma para que vuelvan a desaparecer sus cuernos es tranquilizándose. Invita al menor mediante la partícula *bäk'* que antecede al verbo y codifica urgencia para realizar una acción. Este estilo lo usan las cuidadoras con bastante regularidad con niños a partir de los cinco años cuando los ven enojados o se resisten a realizar alguna actividad. Recurren a esta práctica como un recurso para evitar los regaños y los castigos físicos. Consiste en una combinación entre amenaza y avergonzamiento muy eficaz en el contexto mencionado. Como los niños no pueden percibir el alcance de las palabras, su efecto es garantizado. En mis



observaciones pude ver además que también les dicen que les va a salir una cola, como una variante y con la misma efectividad.

### *Desarrollando un hábito a partir del avergonzamiento*

Una de las cualidades importantes para una mujer en la comunidad es su dedicación a la familia, por ello, debe levantarse muy temprano para que cuando se levante el esposo, ya estén preparados los alimentos. A las hijas se les comienza a inculcar el hábito de levantarse temprano a partir de los siete u ocho años, aún a las niñas menores no les está permitido levantarse muy tarde porque le quitan tiempo a la madre para dedicarse a otras actividades. Con mucha frecuencia, las madres o las hijas mayores comparan a las niñas que se levantan muy tarde con una *xiñola* ‘ladina’. En el caso de los niños, se les compara con un *kaxlañ* ‘ladino’. Expresarse de esta manera no tiene un sentido peyorativo, sino más bien se refiere a la “condición económica” que permite al ‘*kaxlañ*’ este hábito. Es común que se empleen rutinas de avergonzamiento con esta figura en la comunidad. Presento en 5 un ejemplo.

#### Ejemplo 5

Situación: Son aproximadamente las ocho de la mañana, doña María y sus dos hijas están tomando café en la cocina. La señora ha llamado varias veces a su hija Adela a que ya se levante.

Participantes: Madre, Aurora (9), Laura (4) y Adela (5)

1. Laura: k-om=tyo ma  
A1-querer=todavía mamá  
‘Todavía quiero mamá’
2. Madre: je’b-eñ a’bi Aurora ame i-bek’-ø  
embrocarse-IMP REP Aurora NEG A3-tirar (algo líquido)-B3  
‘Que le sirvas Aurora, no lo vaya a tirar’  
(Aurora procede a servirle a su hermanita)
3. Aurora: *ujtyotsa k’uñ tyel Adela ma*  
[uju=tyo=tsa’ k’uñ-tyil-el aj-Adelaj=i ma]  
INTERJ=todavía=ASEV ADV-venir-NF INTERJ-Adela=CLIT mamá  
‘Apenas viene Adela mamá’  
(La madre voltea a ver con una sonrisa a su hija)
4. Madre: buenos días xiñola  
‘Buenos día ladina’  
(Adela mira con una leve sonrisa a sus hermanas)

Son aproximadamente las ocho de la mañana. Doña María se levantó desde muy temprano para atender al esposo. Hace unos momentos se levantaron Laura, la más

pequeña y Aurora, la mayor de las hijas. Las niñas están tomando café en la cocina mientras la señora cocina el almuerzo. Ella ha llamado varias veces a la otra hija para que ya se levante porque tiene que dedicarse a otras actividades; le habla en voz alta pero en tono amable. Se observa en este ejemplo en los turnos 1 y 2 la interacción de las otras hijas mientras toman café. Cuando Adela se asoma por la puerta de la cocina todavía somnolienta y limpiándose los ojos, es reportada por Aurora en el turno 3, que ocasiona que la niña en cuestión entre con cierta pena a la cocina.

La presencia de una persona ajena a la familia la cohíbe. El comentario de la hermana mayor con la intención de evidenciarla y el alineamiento de la madre en el turno 4 al saludarla en español, ocasiona que la menor se avergüence.

Estas rutinas de provocación son en forma juguetona con niños menores de cinco años (Brown, 2007; Schieffelin, 1995 y Terceros, 2002). Gradualmente se van modificando hasta llegar a las provocaciones con un sentido serio que se basan cuando *mi ijulel i pusik'al* ‘les llega el corazón’.

Terceros (2002) reporta en la comunidad quechua de Cororo la adopción de ciertos hábitos y estilos de vida urbana como señales de “civilizarse”. Se ha tomado como un modelo a seguir dentro de este grupo social. En el caso de la comunidad de estudio, es criticable porque significa renunciar a los valores propios. La comparación con la mujer citadina, su estilo de vida y sus hábitos son empleados para avergonzar a los niños de la comunidad para distinguirse de ellas. Esto evidencia de cierta manera la vitalidad de la cultura al verse en el espejo propio, relacionando estas cualidades con la sencillez en la indumentaria y en el hábito de levantarse temprano. A manera de ejemplo para ilustrar esta situación, se observa cuando los padres les compran zapatos de piel a las niñas, debido a la burla que reciben de sus compañeras en la escuela, difícilmente se los pondrán a pesar de los consejos y regaños de los padres.

#### *Avergonzando a partir de la apariencia física*

Cuando los niños desean obtener algo de la madre, con frecuencia se acomodan sobre las piernas de la señora y comienzan a pedir en tono amable pero de manera insistente lo que quieren. Lo que hacen las madres en estos casos, si consideran que esta petición no es justa, recurren a explicarles las razones por qué no les dan y a veces los regañan. Cuando ninguno de estos recursos funcionan y el niño insiste en su demanda,

optan por la indiferencia o al avergonzamiento. En el ejemplo 6 muestro como se da una situación de avergonzamiento en estas situaciones con una niña de cuatro años y medio.

### Ejemplo 6

Situación: Adela está recargada en las piernas de su madre quien se encuentra sentada. La menor insiste en que le dé un peso.

Participantes: Adela (4.5) y la madre

1. Adela: *ak'oñ chejñi ma*  
 [ak'-eñ-oñ chejñi ma]  
 dar-IMP-B1 pues mama  
 'Dáme pues mamá'  
 (La madre sin hacerle caso aprovecha para arreglarle el pelo)
2. Adela: je ma  
 INTERJ mamá  
 'Ándale mamá'
3. Madre: *muxkatsa' kaj tyi lok'el tyi video che' wolety tyi uk'el,*  
*k'eleku ik'eletyob bajche' jiñi*  
 [muk'=ix=ka=tsa' a-kajel tyi lok'-el tyi video  
 IMPFV=ya=DUB=ASEV A2-salir PREP salir-NF PREP video  
 che' woli-y-ety tyi uk'el, k'el-e-ø=ku i-k'el-ety-ob]  
 así PROG-EPN-B2 PREP llorar ver-IMP-B3=ASEV A3-ver-B2-PL  
 'Así vas a salir en el video llorando, mira como te están viendo'

Adela se encuentra jugando sola en la casa-dormitorio. Al ver llegar a Laura con un dulce, se dirige a la cocina a ver a su madre. Al llegar a su lado se recarga en sus piernas. Comienza a pedir que le dé un peso para comprar un dulce. La madre no le presta atención a su demanda; en lugar de ello, se pone a arreglarle el pelo. En el turno 3, Adela intensifica su petición y ante la falta de respuesta favorable se le notan intenciones de llanto. Al darse cuenta la señora de las lágrimas de la hija aprovecha en el turno 4 para avergonzarla por su actitud, diciéndole de manera indirecta que no tiene buen aspecto porque está llorando y así la están grabando. Pero la madre va más allá al decirle que se dé cuenta de que la están viendo, haciéndola sensible a la mirada pública. Esta intervención nos remite a una observación de Agnes Heller desde una perspectiva sociológica al referirse a la vergüenza como:

“...el afecto social por excelencia; [...] tenemos la mirada de la comunidad, se burla de nosotros o simplemente nos “ve” y por eso sentimos vergüenza [...] siempre son las prescripciones sociales las que regulan que nos da vergüenza y por que. Al fin y al cabo es precisamente el apartarse de tales prescripciones lo que constituye algo vergonzoso”. De ahí que la vergüenza y avergonzar a otros sea siempre un instrumento en el proceso de socialización” (Agnes Heller, en Terceros, 2002:153).

Se observa en la comunidad de estudio que las cuidadoras someten con bastante frecuencia a los menores en estas rutinas de avergonzamiento, con el propósito de

transmitir valores y normas socialmente aceptables. La entonación afectiva es una manera de dosificar la provocación y tiene gran efectividad ante la presencia de personas ajenas a la familia. Dada la presencia del padecimiento conocido como *kisiñ* ‘vergüenza’, las cuidadoras son muy escrupulosas en la provocación de estas rutinas. Ésto se infiere en la actitud tierna y afectuosa de la madre hacia Adela.

Como se pudo observar en los ejemplos analizados, los avergonzamientos se dan en contextos de broma. Algunas de ellas con la intención de hacer desarrollar competencias para argumentar como los casos de los ejemplo 2 y 3. Pero también se emplean para regular y controlar ciertos comportamientos y hábitos que no van de acuerdo a las normas de la comunidad como en los ejemplos 4, 5 y 6.

Estos son algunos ejemplos de rutinas de provocación a la vergüenza de carácter juguetona que se realizan con niños hasta los seis años aproximadamente. Este tipo de interacciones le permite al niño intervenir y de hecho, los padres esperan esta participación. A diferencia de las rutinas que tienen un carácter más serio. Estas prácticas transmiten afecto mediante la modulación de la voz y el alineamiento que se dan con alguno de los participantes. Es una manera suave de controlar comportamientos no deseados, transmitir valores y normas sociales. La realizan tanto los padres y los abuelos.

Los siguientes ejemplos forman parte de las rutinas que son serias, la particularidad de éstas, es que la emplean los padres y, sólo ante una acción sancionada como “muy grave”, la realizan las abuelas.

#### *Aprovechando la presencia de una persona ajena en la familia.*

Como ya se mencionó anteriormente, las rutinas de avergonzamiento se presentan preferentemente en contextos triádicos o con participantes múltiples. Encontramos que se aprovecha la presencia de persona ajenas al círculo familiar, normalmente visitantes para hacer más efectivo el regulamiento de un comportamiento. Esta persona representa “el ojo público” de la comunidad porque se infiere que lo comentará con la familia. Esta sanción hacia el hijo saldrá del círculo familiar y será motivo de comparaciones. El ejemplo 7 tiene esta característica.

## Ejemplo 7

Situación: Son aproximadamente las 7:00 de la noche. Se encuentran en la cocina, José y Esaú están con la madre en la hamaca, al menor lo están abrigando para que se duerma. La plática de los adultos gira en torno a los niños cuando se duermen en la cocina.

Participantes: Esaú (5), Abel (tío del niño), padre y la madre

1. Abel→Padre: mek' -b-il=iX mi i-majl-el  
abrazar-APL-PERF=ya IMPFV A3-ir-NF  
'¿Lo llevan ya abrazado?'
2. Abel→Padre: mek' -b-il=iX mi i-majl-el  
abrazar-APL-PERF=ya IMPFV A3-ir-NF  
'Sí, ya lo llevan abrazado'
3. Abel: *jixku ja' tokayuji*  
[jiñ=iX=ku ja'el tokayu]  
PRON3=ya=ASEV también tocayo  
'¿También el tocayo?'
4. Padre: che'=iX mi i-majl-el ja'el che' mi i-wäy-el  
así=ya IMPFV A3-ir-NF también así IMPFV A3-dormir-NF  
'También lo llevan así cuando se duerme'
5. Madre: mi i-lamtyal puk' -puk' -chojk-el majlel  
IMPFV A3-a.veces ONOM-RED-aventar+PAS-NF DIR: ir  
'A veces se lleva rebotando''  
(La madre se ríe de su comentario)
6. Esaú→Madre: ma'añik mi a-chäñ-ø al\  
NEG IMPFV A2-nunca-B3 decir  
'Ya no lo digas'
7. Madre→Esaú: cha'=ku käy-ä-ø chejñi  
Por.eso=ASEV dejar-VTT-B3 pues  
'Por eso, deja pues'  
(La madre se refiere a una palabra altisonante que el niño había pronunciado cuando hablaban del castigo que reciben al portarse mal en la escuela)
8. Esaú→Madre: jä  
INTERJ  
'Bueno'
9. Madre→Esaú: ma'añ=ik mi a-tyo'o-al-ø chejñi\  
NEG=SUBJ IMPFV A2-sin.sentido-decir-B3 pues  
'Entonces, no digas eso'

En el presente ejemplo, la conversación da inicio con una pregunta del visitante (turno 1 y 3). La respuesta del esposo que consiste en enunciados afirmativos es aprovechada por la esposa para enunciar con claros propósitos de evidenciar al hijo mayor, que aún tiene que ser cargado hasta su cama a la edad de cinco años (turno 5). El hecho de que otras personas que no sean de la familia se enteren que es llevado de mala gana a su cama le incomoda a Esaú. En el turno 5, la madre lo avergüenza empleando la onomatopeya *puk' puk'* 'haciendo *puk'puk'* (dejar caer varias veces) que tiene una función adverbial de describir el ruido que ocasionan las piedras o cualquier otro objeto al ser arrojadas que en este contexto expresa fastidio. Quedarse dormido en la cocina ya no corresponde a su edad. El niño aludido mira a su madre con cierto reproche que lo

expresa en el turno 6 sin levantar la mirada. Ante esta debilidad, la madre trae a colación un comportamiento inapropiado del niño y procede a aconsejarle para que ya no siga comportándose como lo venía haciendo (andaba diciendo groserías). El efecto de esta intervención se confirma en la respuesta del menor en el turno 8. Todavía se presenta una nueva intervención de la madre insistiendo en la necesidad de que debe hacerle caso. Esta forma de avergonzamiento se realizan con niños de alrededor de cinco a siete años, cuando comienzan a emerger su corazón (*ipasel ipusik'al*).<sup>51</sup>

### *El uso del avergonzamiento para reprochar la desobediencia*

Conforme crecen los niños, el monitoreo disminuye. Existen menos lugares prohibidos y tienen más espacios para desplazarse sin el riesgo de perder su *ch'ujlel* (de León, 2005). Alrededor de los seis años comienzan a ir sólo a los espacios públicos, lugar donde los jóvenes y adultos se reúnen a conversar por las tardes. Aunque esta libertad no es del todo aceptada por la madre, se permite que vayan y regresen antes de que oscurezca, por el peligro a que se exponen de ser atacados por un perro o que se espanten.<sup>52</sup> Cuando por alguna razón se les hace tarde, los padres recurren al regaño, a la amenaza o al avergonzamiento, comparándolos regularmente con perros por andar libres en las calles. Presento en 8 un ejemplo de una interacción comunicativa con estas características para sancionar este tipo de comportamientos.

#### Ejemplo 8

Situación: Son aproximadamente las ocho treinta de la noche. Esaú llega tarde a su casa. Viene con el semblante preocupado. Se asoma despacio a la puerta de la cocina.

Participantes: padre, madre, Esaú (5) y Abel (tío del niño)

1. Madre: (Visiblemente molesta ve asomarse el hijo en la puerta; con la mirada le reprocha su desacato)
2. Esaú: (Se queda parado en la puerta y mira preocupado a su padre)
3. Madre: *k'etyoku k'uñ julel aläxtyatyts'i'*  
 [k'el-e-ø=tyo-ku                      k'uñ-jul-el                      alä-x-tyaty-ts'i']  
 mirar-VTT-B3=todavía=ASEV    apenas-llegar-NF    pequeño-CL-macho-perro  
 'Mira, apenas está llegando el perrito'

<sup>51</sup> Este concepto local se desarrolló en el capítulo 3 de la tesis.

<sup>52</sup> Regularmente los adultos platican delante de los niños sobre seres sobrenaturales en forma de gallos o chivos que persiguen a los niños por andar de noche.

4. Padre: *ujku bichkuchu jule iñej wo jk'el*  
 [uju=ku bich-kuch-ul-ø jul-el i-ñej woli j-k'el]  
 INTERJ=ASEV levantado-cargar-PERF-B3 llegar-NF A3-cola PROG A1-mirar  
 'De veras, veo que trae cargando su cola'
5. Esaú: (Mira apenado a la visita)
6. Abel: (Le sonrío)
7. Madre: *mitsa' cha'mele bajche' jiñ, pächijixmeku ma' k'ux, ocheñix tyi mal*  
 [mi=tsa' a-cha'-mel-e-ø bajche' jiñi, pächij=ix=me=ku  
 COND=PERFV A2-otra.vez-hacer-VTT-B3 como así cuero=ya=PRED=SUBJ  
 mi a-k'ux-ø och-eñ=ix tyi mal  
 IMPFV A2-comer-B3 entrar-IMP=ya PREP adentro  
 'Si lo vuelves hacer otra vez, entonces ya te voy a chicotear. Entra ya'

Esta es una interacción triádica, dos adultos se alínean para avergonzar al menor por no respetar las normas establecidas en casa de no andar muy tarde en la calle. A pesar de que la casa ejidal se encuentra a una cuadra de la casa de la familia, al niño no se le permite andar muy tarde. Esaú sabe que ha faltado a la norma; por eso, al asomarse cabizbajo a la puerta de la cocina sabe que no le espera nada agradable. Su rostro refleja preocupación. Cuando la madre lo ve asomarse, visiblemente molesta se dirige al padre del niño en el turno 3 con un enunciado “ofensivo” al compararlo con un perrito. En el turno 4, el padre secunda a la señora en su comparación al referirse a él de la misma manera. Su semblante refleja molestia.

Es importante señalar que los padres comparan a sus hijos con un perro cuando la falta es considerada de mucha gravedad. Emplean dicho término porque según la concepción local, dicho animal anda suelto haciendo lo que quiere sin ninguna norma. Perro y perra son las palabras que se emplean tanto para sancionar irresponsabilidad en el trabajo y comportamientos morales reprobados. He observado que las abuelas también emplean estas comparaciones con niños mayores de ocho años cuando no quieren ir a la milpa o cuando se quieren regresar temprano, debido a que una persona floja no corresponde a los ideales de hombre en la comunidad.

Entre los jóvenes ha sido motivo de que los padres de una joven se nieguen a dar a la hija en matrimonio cuando éste tiene la reputación de ser una persona floja e irresponsable. Estas situaciones brindan pistas para inferir que las comparaciones sólo se presentan por motivos muy graves culturalmente y cuando no se ajustan a las normas sociales establecidas por la comunidad. Es difícil saber si el niño entiende en su totalidad el significado de esta comparación; sin embargo, sí percibe el enojo de los padres.

Es importante notar una estructura sistemática en este tipo de provocaciones a la vergüenza a que se somete un niño: son de pocos turnos y regularmente finaliza con un regaño como se observa en la intervención de la madre en el turno 7. El enojo no representa rechazo. Paradójicamente, expresa aceptación y el disgusto es una forma de hacer entender al niño su subordinación a la autoridad de los padres. Aunque también suele concluir con algunos comentarios en forma de broma cuando la falta no es tan grave. La broma es considerada por el niño como una indicación de que su falta ha sido perdonada. Esta intervención ofrece pistas para pensar que los cuidadores recurren a la flexibilidad moral del niño para que no se repita la acción (de León, 2005).

#### *Avergonzando para hacer cumplir las obligaciones de acuerdo al género*

Como se mencionó en el capítulo 3, las niñas alrededor de los ocho años comienzan a participar activamente en los trabajos propios de su género. Es una edad muy crítica para ellas porque tienen que compartir su tiempo entre la responsabilidad y el juego. Con base a la estructura de las interacciones de esta naturaleza se puede inferir que las madres comprenden bien esta situación que experimentan sus hijas, dado que comienzan a emplear directivos hacia ellas, acompañados de mitigadores y entonaciones afectivas; sin embargo, las hijas no siempre acuden ante las primeras indicaciones. Debido a esta resistencia, los directivos van escalando rigor y con mucha frecuencia culminan con regaños, amenazas y algunas veces con avergonzamientos hacia las hijas en presencia de sus compañeros y compañeras de juego como se puede observar en el ejemplo 9.

#### Ejemplo 9

Situación: Se encuentran jugando en el patio de la casa de doña María, madre de Aurora. La señora y la abuela se encuentran en la cocina. Desde ese lugar, llama a su hija para que haga las tortillas.

Participantes: Aurora (9), Beatriz (9) y Adela (6)

(La señora le grita en tono afectivo a su hija desde la cocina)

1. Madre: *lax tyi pechom Aurora ik'ixme*  
[la'=ix tyi pechom Aurora ik'=ix=me]  
venir=ya PREP tortear Aurora tarde=ya=PRED  
'Ya ven a hacer tortillas Aurora, porque ya es tarde'



2. Aurora: *jä*  
 INTERJ  
 ‘Bueno’  
 (Pasan algunos minutos y sigue jugando)
3. Madre: *laxku chejñi woxme yik’añ*  
 [la’=ix=ku chejñi wol=ix=me y-ik’añ]  
 venir=ya=ASEV pues PROG=ya=PRED A3-oscurerse  
 ‘Ya vente pues ya se está haciendo tarde’
4. Aurora: *ya’ tyal-oñ*  
 ahí venir-B1  
 ‘Ya voy’  
 (Continúan jugando sin tomar en cuenta las indicaciones de la madre)
5. Madre: *laxku chejñi Aurora, mach awux kisiñ che ñapñapña ñume achu’ tyi ajñel*  
 [la=ix=ku chejñi Aurora, mach aw-ujil=ix kisiñ  
 venir=ya=ASEV pues Aurora NEG A2-saber=ya vergüenza  
 che’ ñap-ñap-ña-ø ñum-el a-chu’ tyi ajñel]  
 así redondo-RED-AFFECT-B3 pasar-NF A2-pecho PREP correr  
 ‘Ya vente pues Aurora, ¿no te da vergüenza que ande rebotando tus pechos al correr?’
6. Aurora: (Mira apenada a sus compañeras de juego y se retira a la cocina)

En el turno 1, la madre se dirige a su hija usando un directivo con mitigador en tono afectivo explicándole por qué debe interrumpir el juego. Se deduce a partir de la explicación que ella está de acuerdo a que juegue pero también, por su edad ya debe colaborar en las actividades de la cocina. En el turno 2, Aurora responde afirmativamente sin dejar de jugar. Los minutos pasan y las niñas siguen jugando. Ésto da lugar a que la madre vuelva a emitir el directivo con una entonación de enojo en el turno 4, que es respondida puntualmente por la hija en un tono molesto sin hacerle caso (turno5). La respuesta de la hija con una entonación molesta, provoca que doña María le dirija un enunciado con la intención de avergonzarla ante las demás niñas (turno 5). Esta última intervención tiene un efecto inmediato en la niña. Se traslada a la cocina sin hacer ningún comentario.

Vemos en esta interacción que la menor muestra resistencia ante el primer directivo de la madre, porque la niña continúa jugando. Entonces, la señora se ve en la necesidad de emplear el mismo directivo pero con una entonación que expresa enojo sin lograr el objetivo. Es hasta que recurre al avergonzamiento cuando obtiene una respuesta favorable. La niña en cuestión se dirige a realizar la actividad que le pide la madre. No se observa en su semblante señales de enojo, porque ello implicaría un regaño más fuerte y en algunos casos, según observé, puede llegar hasta el castigo físico. Una de las características de las rutinas de provocación a la vergüenza como recurso para que las hijas asuman algunas responsabilidades, consiste en la combinación con regaños para que tengan mayor efectividad.

Quisiera cerrar esta sección con algunas observaciones pertinentes respecto al estilo de estas rutinas de provocación de parte de los padres. En primer lugar, se observa a través de los ejemplos que el carácter juguetón se emplea de manera más frecuente y el menor tiene la posibilidad de intervenir. Los enunciados son emitidos con afecto. Mientras que las de carácter serio, son menos frecuentes y se emplean con niños a partir de los cinco años. Se recurren a ella cuando los menores desacatan alguna norma. El empleo de estas rutinas está en armonía con la emergencia del corazón del niño. Tiene además la particularidad de que se emiten de manera dosificada.

### 7.3.2. El avergonzamiento entre pares

Con base al corpus y la etnografía de la familia se registran que entre pares también se presentan rutinas de avergonzamiento. ¿A qué edad desarrollan estas competencias? Es difícil saberlo, pero se observa que algunos niños las emplean efectivamente a partir de los cinco. Éstas se enuncian sin tomar en cuenta el grado o la intensidad. En el contexto familiar en la modalidad juguetona son empleadas por niñas mayores de ocho años y tienen las mismas características y objetivos que las que emite un adulto. En presencia de la madre, los niños más grandes suelen emplearla para molestar a los hermanitos.

Es bastante frecuente observar estas rutinas durante los juegos y son empleadas para descalificar al oponente y de esta manera intervenir a su favor en dichas actividades. Presento a continuación algunos ejemplos de estas rutinas interaccionales entre pares.

#### *Avergonzando para detener una agresión*

Se observan dos estilos de esta rutina y tienen funciones diferentes de acuerdo a la edad de los niños. El primero, la emplean niños entre los cinco y seis años. Los menores recurren a ella para evitar las agresiones de sus hermanos y no son dosificadas. El segundo, suelen usarlas niños de nueve años aproximadamente. Tiene un carácter juguetón y son empleadas para molestar a un menor. En 10 presento un ejemplo de esta rutina donde una menor trata de defenderse de una posible agresión.

## Ejemplo 10

Situación: Alfredo y su tío Miguel están jugando canicas en el patio de la casa. Marisol observa desde la banqueta de su casa. Mientras observa, platica con el tío.

Participantes: Alfredo (8), Marisol (5) y Miguel (16)

1. Miguel: buenaj-ety=äch Marisol  
buena-B2=ASEV Marisol  
'Eres buena Marisol'
2. Marisol: malo jiñi Alfredo  
malo PRON3 Alfredo  
'Alfredo es malo'
3. Alfredo: (Alfredo levanta la mano para asustar a Marisol)
4. Marisol: x-bäk' -ña lukum, ma=tsa' lukum=tyo  
CL-temor-? culebra NEG=ASEV culebra=todavía  
'El que le tiene miedo a la culebra, ni siquiera era culebra'
5. Alfredo: (No le presta atención y prefiere seguir jugando con su tío)

Mientras Alfredo y el tío juegan a las canicas, Marisol platica con ellos interrumpiendo a cada momento el juego. La situación incomoda a Alfredo porque va perdiendo y las interrupciones de la hermanita lo pone más nervioso. La niña, al referirse a su hermano que es un niño malo en el turno 2, da lugar a que se le acerque con la mano derecha levantada con la finalidad de asustarla o golpearla. La acción del hermano es inmediatamente respondida por Marisol al llamarlo miedoso, porque en el camino a la milpa se habían topado con una víbora y Alfredo le tuvo miedo (ella se enteró por el comentario de la abuela, Marisol la emplea como un recurso para evitar que la agredan). Es muy común que los niños menores de seis años empleen esta estrategia para protegerse de los hermanos mayores. Cuando es una niña de quien hay que defenderse, entonces se le descalifica con una actividad que no la hizo bien y que por ello la hayan regañado. Un ejemplo típico es que la critiquen porque quemó las tortillas.

¿Por qué los niños menores recurren al avergonzamiento hacia sus hermanos para defenderse de una agresión?, ¿por qué tiene efecto en ellos? La etnografía de la familia reporta que las faltas de los niños cuando ya participan en las actividades familiares, no son motivo de comentarios con otras personas ya que puede ser motivo de que las niñas o niños se avergüencen y se vuelvan tímidos. Mediante interacciones de esta naturaleza, se puede inferir que los niños a partir de los cinco años ya perciben esta vulnerabilidad de los mayores. Presento en 11 otro ejemplo de esta rutina de provocación para evitar la confrontación directa entre pares.

## Ejemplo 11

Situación: Las niñas están jugando con una cobija en la casa de Marisol mientras la madre prepara la comida. Alfredo y Aurora están sentadas platicando sobre sus clases.

Participantes: Marisol (5), Adela (6) Laura (4) y Aurora (9)

1. Laura: (Interrumpe el juego para ver a la hermana)
2. Adela: se'ñu=ku-ø=la chejñi  
apurarse=ASEV-B3=PL(EXC) pues  
'Apúrense pues'
3. Marisol: a'bi Laura  
REP Laura  
'Te hablan Laura'
4. Laura: (No hace caso a las indicaciones)
5. Adela: (Empuja a la hermanita con las dos manos)
6. Laura: (Trata de alcanzarla y hace un intento por morderla)
7. Adela: mi' kaj ik'uxoñ xña'ats'i'  
[mi kaje i-k'ux-oñ x-ña'a-ts'i']  
IMPFV PROSP A3-morder-B1 CL-madre-perro  
'Me va a morder una perra'
8. Laura: (Se detiene apenada por el comentario y mira a los demás)
9. Aurora: la'ix Laura, ma'ak ma' tyechebeñ Adela  
[la'=ix Laura ma'añ=ik mi a-tyech-b-eñ-ø Adela]  
venir=ya Laura NEG=SUBJ IMPFV A2-empezar-APL-SUF-B3 Adela  
'Ya vente Laura. No le provoques Adela'
10. Laura: (Se recuesta en las piernas de su hermana)

Es una interacción con participantes múltiples. Adela, Laura y Marisol llevan varios minutos jugando con una cobija. Laura se distrae por unos momentos viendo a la hermana que está sentada en una silla escribiendo junto a Alfredo. Ésto da lugar que en el turno 2, Adela se dirija a las dos niñas con un directivo para decirles que se apuren. Como Laura no responde, en el turno 3 Marisol se dirige a ella mediante un reportativo; pero Laura no hace caso a la indicación. Entonces, Adela visiblemente molesta empuja a Laura con las dos manos sin lograr moverla del lugar. Ella reacciona enojada por la acción de la hermana y trata de alcanzarla para morderla, pero ella se hecha a correr. Como Laura no deja de perseguirla, emite un enunciado de forma impersonal en el turno 7 llamando perra a la hermanita.<sup>53</sup> Tiene un efecto inmediato con la niña, porque se detiene y mira con mucha pena a las otras niñas (turno 8). Al darse cuenta la hermana mayor de la situación interviene llamando a Laura, luego se dirige con Adela para reprocharle su actitud hacia la menor. Marisol, quien estuvo presenciando el evento, sonrío apenada. El juego se interrumpe porque Laura va a recostarse sobre las piernas de la hermana mayor.

<sup>53</sup> El término perro se refiere a que este animal muerde, no tiene el mismo sentido que en español.

Se observa en esta interacción la competencia de Aurora de tan solo nueve años en su papel de cuidadora interviniendo en un conflicto como lo haría un adulto. Son las aptitudes que las madres esperan para asignarles dichas responsabilidades.

*Avergonzando a partir de un comportamiento inapropiado por el género*

Conforme crecen, tanto las niñas como los niños van comprendiendo los roles y comportamientos que deben asumir de acuerdo con los modelos con los que son socializados. Mis datos etnográficos indican que los niños deben ser firmes, fuertes y no deben llorar por los golpes; mientras que las niñas deben ser recatadas, humildes ante los padres y se permite que lloren cuando les sucede algo.

El ejemplo que se presenta a continuación, demuestra que las niñas a partir de los nueve años se han apropiado de estas concepciones.

Ejemplo 12

Situación: Aurora y Alfredo se encuentran jugando en el patio de la casa, el juego consiste en aventarse una pelota de plástico. Alfredo, por un descuido se golpea con una piedra.

Participantes: Alfredo (7) y Aurora (9)

(Se están aventando una pelota de plástico)

1. Alfredo: *choktye ilayi*  
[chok-o-ø tyilel ilayi]  
aventar-IMP-B3 DR:venir aquí  
'Pásala aquí'
2. Aurora: *läp'-ä=me=ku*  
atrapar-VTT=PRED=ASEV  
'Pero la atrapas'
3. Alfredo: (Se golpea en el intento para alcanzar la pelota, hace el esfuerzo por no llorar pero le salen las lágrimas)
4. Aurora: *lax ajñik awujax uk'el bajche' xch'ok*  
[la'=ix ajñ=ik aw-uj-il-ø=jax uk'el bajche' x-ch'ok]  
?=ya estar=SUBJ A2-saber-?-B3=solo llorar como CL-niña  
'Lo dejemos ya, lloras como una niña'

Llevan ya un rato jugando con una pelotita de plástico. El juego consiste en estarla aventando para atraparla. Mientras realizan esto, platican y se ríen de sus comentarios (turnos 1, 2 y 3); pero en un descuido, Alfredo se golpea el pie derecho con una piedra y se interrumpe el juego. El niño hace el esfuerzo por no llorar pero le salen las lágrimas, esto es interpretado por Aurora como algo inapropiado para Alfredo por su edad y por ser varón (turno 4). La actitud de Alfredo incomoda a Aurora y lo compara

con una niña, porque no aguanta el dolor y es suficiente motivo para que ella se retire del juego.

Cuando estas rutinas se presentan entre niños, ya sea porque se quejan, se acusan o lloran, es común referirse a ellos como niñas para avergonzarlos. Se presentan en situaciones diádicas y con participantes múltiples.

### 7.3.3. El avergonzamiento de abuelos a nietos

Los abuelos también participan en estas rutinas de provocación a la vergüenza. Semejante a las amenazas, delimitan su participación y se ajustan más a estilos de bromas. Como ya se comentó en otro momento, en la relación entre abuelos y nietos no media la autoridad explícita. Para controlar comportamientos no deseados o sancionados como inapropiados recurren a la indirección o se reporta en ese momento con la madre; salvo en situaciones consideradas graves y extremas (ver ejemplo 14 de este capítulo) ¿En qué contextos se presentan estas rutinas de provocación con los nietos?, ¿cuál es su finalidad?, ¿qué impacto tiene con los niños? En este apartado se analizarán algunos ejemplos de estas rutinas para responder las interrogantes planteadas.

#### *Reprobando una actitud mediante el avergonzamiento*

Cuando los niños no tienen clases, se acostumbra llevarlos a la milpa como una manera de integrarlos en las actividades propias de la comunidad. A pesar de que los llevan para acompañarlos, ellos a veces se niegan a ir argumentando cualquier motivo; pero las cuidadoras insisten y terminan “convenciéndolos”. En el caso de las abuelas, emplean diferentes estrategias para no confrontarse con ellos. Cuando se cuenta con la presencia de otro adulto en este evento de habla, regularmente se alinea con ella para convencerlo. La resistencia de los niños es muy común pero siempre terminan por acompañarlas ya sea porque les prometen algo, porque va otro niño o porque son reportados con sus padres. Se presenta un ejemplo en 13 donde se recurre a una rutina de provocación a la vergüenza para convencer a un menor.

#### Ejemplo 13

Situación: Son aproximadamente las 8:00 de la mañana, están en la cocina de la abuela. Almuerzan de prisa porque van a ir a cortar frijol en la milpa. Marisol (5.6) está moliendo masa

para los pollos, mientras Adela (6) está sentada sobre un tronco. Cuando Alfredo entra a buscar una bolsa, su abuela se dirige a él.

Participantes: Alfredo (7), abuela, Abel y doña Estela (tía materna de Alfredo y Marisol)

1. Abuela→Alfredo: ñaxañ jap-ä-ø a-kajpe' cha'añ  
 primero tomar-IMP-B3 A2-café SR  
 mi la-k-cha'-majl-el  
 IMPFV PL (INC)-A1-otra.vez-ir-NF  
 'Toma primero tu café para que vayamos otra vez'
2. Alfredo→abuela: baki  
 INT  
 '¿Dónde?'
3. Abuela→Alfredo: tyi tyuk'-ø bu'ul chejñ  
 PREP cortar-B3 frijol pues  
 'A cortar frijol pues'
4. Alfredo→Abuela: mach chãñ-k-om-ø=ix majlel, juñya lekoj-ø=ix=tsa' tyikwal  
 NEG nunca-A1-querer-B3=ya DIR: ir ADM bastante-B3=ya=ASEV calor  
 'Ya no quiero ir, es que hace mucho calor'  
 (La abuela suspende por unos instantes su comida para escuchar con atención lo que dice el niño, en su rostro se observa cierto enojo)
5. Estela: juñya (expresión de admiración)  
 ADM  
 'No es posible' (traducción aproximada)
6. Abuela→Alfredo: *mu'tyo kajlakme la'waxña\*  
 [muk'=tyo kaje la-k-mel-ø la'-aw-axña\]  
 IMPFV=todavía PROSP PL (INC)-A1-hacer-B3 PL(EXC)-A2-sombra  
 'Vamos a hacer todavía una sombra (para ustedes)'
7. Abel: *mu'tyo kajlakmäñ kolembä sombrilla ba'chixka añtyi chojñel*  
 muk'=tyo kaje la-k-mãñ-ø kolemb=bä sombrilla  
 IMPFV=todavía PROSP PL (INC)-A1-comprar-B3 grande-REL sombrilla  
 ba'=äch=ix=ka añ tyi chojñ-el  
 donde=ASEV=ya=DUB EX PREP vender+PAS-NF  
 mi añ=ka i-cha'añ Luisa  
 IMPFV EX=DUB A3-SR Luisa  
 'Todavía vamos a comprar una sombrilla grandota, quien sabe donde la venden, no se si tenga Luisa'.<sup>54</sup>  
 (Sonríe al momento que hace el comentario)
8. Abuela: *yopo me'uñ*  
 [i-yopol me'uñ<sup>55</sup>]  
 A3-hoja cuesa  
 'Hoja de cuesa'
9. Estela: mi añ=ka i-cha'añ Adela  
 IMPFV EX=DUB A3-SR Adela  
 'No se si Adela tenga'

La interacción comienza cuando la abuela ve entrar a su nieto. Como el día anterior ya había ido con Alfredo a la milpa, nuevamente pide que la acompañe. Recurre a un imperativo empleando una prosodia que es más bien una invitación (turno 1). En el turno 2, el niño responde con una interrogante que es interpretada por la abuela como

<sup>54</sup> Doña Luisa es una señora que aún con poco calor, cuando sale a caminar va con sombrilla.

<sup>55</sup> Es una planta que tiene hojas grandes que la gente usa para protegerse de la lluvia.

una evasiva para no acompañarla, muy frecuente en ellos cuando no tienen deseos de ir. Conocedora de este recurso, la abuela enfatiza su respuesta en el turno 3 al emplear la partícula *chejñ* ‘pues’.

Como al niño no le resulta la primera estrategia, entonces recurre a una declaración negativa sobre sus intenciones argumentando los motivos, lo que es interpretado por doña Estela como una exageración (turno 5). Esto ocasiona en el turno 6 que la abuela recurra a un enunciado irónico expresado con enojo para hacerle ver que su argumento no es válido, dándole a entender que el calor es parte del ambiente en estas actividades.

Es secundado por Abel en el turno 7, quien estaba observando en silencio el evento. Su intervención también es en tono irónico exagerando el asunto (sonríe mientras hace el comentario). Se observa una alianza entre él y la abuela para avergonzar al menor. En el turno 8, la abuela ya más tranquila se alinea con Abel para seguir la broma y con este cambio de actitud, logran que el niño vaya con ellas a la milpa. La intervención de doña Estela en el turno 9 da fin a la interacción.

Muchas veces el avergonzamiento no tiene el efecto inmediato en estos contextos, es preciso además el uso de imperativos con mitigadores. Esta modalidad es la más frecuente.

#### *Delimitando las actividades de acuerdo al género*

La división social del trabajo en la comunidad está bien delimitada. Existen trabajos propios para hombres y para mujeres. Pero todavía no se marcan con mucho rigor estas diferencias con los niños de tres a cinco años, por lo que un niño puede hacer una actividad propia del género opuesto. Sin embargo; alrededor de los seis años se observa un cambio significativo en la forma de percibir esta situación. Coincide con la edad en que las niñas comienzan a apartarse gradualmente de los varones de la misma edad en los juegos y prefieren estar con sus pares del mismo género. Alrededor de los siete años, los niños ya no hacen trabajos propios de las mujeres y a la inversa (cuando son puros varones se justifica). Además, se espera que los niños a esta edad tengan ya carácter y que lo manifiesten al no llorar cuando se golpean o cuando los regañan. La separación de las actividades de acuerdo al género forma parte de los valores de la comunidad y la falta a esta norma es sancionada de una manera muy severa.



Pude ver a las abuelas dirigirse de una manera muy fuerte con sus nietos solamente en situaciones donde se violentan las normas establecidas. El ejemplo 14 es una interacción entre un niño, la abuela y en mi calidad de investigador. Consiste en una provocación para avergonzar al niño al romper las normas convencionalizadas sobre la división social del trabajo.

#### Ejemplo 14

Situación: Son aproximadamente las 2:00 de la tarde, Alfredo está lavando un pantalón con mucho entusiasmo. La abuela se da cuenta y se le acerca, su semblante refleja molestia. En tono irónico se dirige al niño.

Participantes: Abuela, Alfredo (7) y un visitante

1. Abuela: k'el-e-ø=ku la-k-ña'=i, wol=ix i-wuts'-b-eñ-ø  
ver-IMP-B3=ASEV PL(INC)-A1-madre=CLIT PROG=ya A3-lavar-APL-SUF-B3  
 i-wex la-k-tyaty  
A3-pantalón PL (INC)-A1-padre  
 'Veán a la viejita, ya le está lavando su pantalón al viejito'
2. Alfredo: (El niño suspende la actividad, se ve sorprendido por la reacción de su abuela, su mirada refleja incertidumbre porque no alcanza a entender el motivo del cambio de actitud de su abuela ya que no es habitual que le hable de esta manera)
3. Abuela: ka'bäl=tyo a-wuts'-oñ-el ña'  
CUANT=todavía A2-lavar-AP-NF madre  
 '¿Tienes mucha ropa que lavar señora?'
4. Alfredo: (El niño no responde)  
 La abuela cambia repentinamente su discurso, lo reprende sin cambiar su actitud molesta)
5. Abuela: bajche' aj-che' jiñ=i x-ixik-ety ma'añ=ik a-mama  
cómo INTERJ-así PRON3=CLIT CL-mujer-B2 NEG=SUBJ A2-mamá  
 'Como es posible ¿eres mujer acaso? ¿No tienes mamá?'  
 (Se aventura a preguntar con timidez)
6. Alfredo: chukoch  
INT  
 '¿Por qué?'  
 (La abuela cambia de actitud y en tono amable le explica porque él no debe realizar esta actividad)
7. Abuela: ye'tyel xixikob ajwuts'oñel ajatyety xchobalety tyi matye'el ma'cha'leñ e'tye.  
[y-e'tyel x-ixik-ø-ob aj-wuts'-oñ-el, a(j)-jatyety=i x-chobal-ety,  
A3-trabajo CL-mujer-B3-PL INTERJ-lavar-AP-NF INTERJ-PRON2=CLIT CL-rozar-B2  
tyi matye'el mi a-cha'l-eñ-ø e'tyel]  
PREP monte IMPFV A2-hacer-SUF-B3 trabajo  
 'Lavar ropa es trabajo de mujeres, tu eres rozador, en el monte debes trabajar'  
 (Luego se dirige al niño con entonación mucho más afectiva)  
*käyäx, mu'tyo iwuts' a-mama*
8. Abuela: [käy-ä-y=ix muk'=tyo i-wuts'-ø a-mama]  
dejar-IMP-EPN=ya IMPFV=todavía A3-lavar-B3 A2-mamá  
 'Déjalo ya, que lo lave tu mamá'

Al darse cuenta la abuela que Alfredo está lavando su ropa interviene desde el primer turno con un enunciado para avergonzar al niño, pero no se dirige directamente a

él, sino habla en forma impersonal. El tono irónico del enunciado permite inferir que está molesta, de hecho, su semblante refleja disgusto. En el turno 3 cambia a primera persona para dirigirse a él en forma interrogativa sin dejar la ironía como recurso para avergonzarlo. Alfredo levanta la vista con pena sin atreverse a hablar y se percata que lo estoy observando. La abuela modifica el tono irónico de su intervención y con una entonación de enojo hace una pregunta refiriéndose de manera indirecta al decirle si es mujer por la actividad que está realizando. Además, es un reproche a la madre del niño por no estar atenta a sus obligaciones.

Alfredo, quien había estado observando en silencio, se atreve a preguntarle en el turno 6 que es respondida inmediatamente por la abuela en el turno 7. Procede a explicarle las obligaciones de acuerdo a su condición de varón. El tono de la expresión se ha vuelto amable, se ve la necesidad de restablecer la armonía entre ellos que fue alterada para transmitir valores culturales mediante una rutina de avergonzamiento.

Se observa en esta interacción tres niveles para dirigirse al niño. En el turno 1 se ve claramente una actitud reprobatoria de la abuela expresada mediante el enojo. En el turno 2, ella recurre a la burla como un recurso para elevar la intensidad de la rutina y en los turnos 7 y 8 le habla en tono amable para cerrar este episodio. Las relaciones deben quedar subsanadas.

#### *“Modelando” la persona a partir del avergonzamiento*

A partir de los seis o siete años, los niños comienzan a ir a la milpa en compañía de las cuidadoras como una manera de integrarlos a la actividad adulta. Cuando van con la madre o la abuela, de regreso les dan pequeñas cargas en el morral para llevarlas a la casa. Con el paso del tiempo, conforme se van haciendo fuertes, les empiezan a dar otras cosas que cargar. Por ejemplo, les piden que lleven leña o maíz en el morral. Al principio, los niños no protestan que sea de esta manera, aunque empiezan a pedir que sea de la forma adulta. Pude observar que las abuelas son muy complacientes y les hacen caso pero no les preparan mucha carga para que no se cansen, ya que de esta manera se motivan a seguir acompañándolas; pero conforme crecen, comienzan a ser objetos de burlas entre pares o los adultos les hacen bromas cuando los encuentran en el camino, si continúan cargando poco.

Estas rutinas de provocación se da con mucha frecuencia en los encuentros en el camino; regularmente tiene una característica juguetona (Schieffelin, 1995). Aunque la

intención sea divertirse por un momento con el menor, muchas veces afecta su sensibilidad. Se presentan en dos modalidades, ya sea recurriendo a la cuidadora para hablar acerca del niño o directamente con él cuando la persona adulta es alguien cercana a la familia. Regularmente es un hombre quien dirige este tipo de provocaciones. El ejemplo 15 corresponde a la primera modalidad.

#### Ejemplo 15

Situación: Están de regreso a casa, Alfredo trae cargando leña en un morral y en el camino se cruzan con el vecino.

Participantes: Abuela, don Cristóbal y Alfredo (7)

1. Don Cristóbal: *sujty-el=ix k-ermañu*  
regresar-NF=ya A1-hermano  
'¿Ya de regreso hermana?'
2. Abuela: *sujtyex kermañu: tsajñoñjachlojoñ tyi kuch si'*  
[*sujty-el=ix k-ermañu: tsajñ-oñ=jach-lojoñ tyi kuch-si'*]  
regresar-NF=ya A1-hermano: ir-B1=solo-PL(EXC) PREP cargar-leña  
'Ya de regreso hermano, fuimos nada más a cargar leña'  
(Don Cristóbal se fija en la carga de Alfredo)
3. Don Cristóbal: *pe tyi juñtyejk tsa' ikuchtyel akichañ* (sonríe mientras hace el comentario)  
[*pe tyi juñ-tyejk tsa' i-kuch-u-ø tyilel aj-k-ichañ*]  
pero PREP uno-CL PERFV A3-cargar-VTT-B3 DIR.venir INTERJ-A1-tío  
'Pero mi tío cargó todo el árbol'  
(La abuela volteo a mirar con una sonrisa maternal al niño)
4. Abuela: *juñ-yajlel*  
uno-vez  
'De veras'  
(Alfredo sonríe con pena)

La interacción da inicio con el saludo de dos adultos. Como existen vínculos de amistad y de parentesco, la conversación es informal. En el turno 1, don Cristóbal cumple las reglas de cortesía al dirigirle la palabra y hacerse a un lado para dejar pasar a las personas con carga. La respuesta de la abuela de Alfredo (turno 2) es aprovechada por don Cristóbal para hacer un comentario irónico dirigido hacia el niño (turno 3). Nótese que el comentario del adulto no va en función de que el niño está cargando leña en un morral, sino porque lleva apenas tres leñas y ya es un niño fuerte según la concepción local. En cierto sentido, el comentario también es una crítica hacia la cuidadora porque lo está consintiendo demasiado.

Estas situaciones que se presentan aparentemente de manera casual en la vida cotidiana de la comunidad tienen efectos más allá del encuentro fortuito en el sentido de que, tanto la cuidadora deberá tener más cuidado para no exponer al niño en situaciones difíciles ya que de lo contrario, no aceptará volver a acompañarla a la milpa o en algún

otro lugar. Pero además, permitirá al menor demandar que las cosas que se tenga que cargar sean cómo lo hacen los adultos.

#### *Avergonzando por no hacer caso a las recomendaciones*

Otro contexto en donde se presentan situaciones de avergonzamiento hacia un menor, se dan cuando éste reincide en una acción que ya se le ha dicho que no debe hacerlo. Cuando acontece lo advertido, en ocasiones se le regaña o se simula que se le va a pegar para que su *ch'ujlel* 'alma' no se quede en el lugar de la caída. En ocasiones también se opta por la indiferencia porque ya se le ha advertido del riesgo a que se exponen; lo miran disimuladamente para valorar el daño. Cuando no amerita atención, no le hacen caso. Este recurso lo emplean con mucha frecuencia las abuelas. Si está presente otra persona adulta, se pondrá en evidencia al menor como se observa en el ejemplo 16.

#### Ejemplo 16

Situación: Marisol se acaba de caer en la cocina por estar jugando con las sillas. Al levantarse, se sacude la ropa y mira a la abuela. En ese momento aparece Abel, a ver lo sucedido, se da la siguiente interacción.

Participantes: Abuela, Abel y Marisol (5.6)

1. Marisol (Se frota la rodilla con la mano)
2. Abel: tsa' yajl-i-∅  
PERFV caer-VTI-B3  
'¿Se cayó?'<sup>56</sup>
3. Abuela: tsa' yajl-i-∅  
PERFV caer-VTI-B3  
'Se cayó'
4. Marisol: (Le sonrío con pena a la abuela)
5. Abel: tyi y-e'tyel  
PREP A3-trabajo  
'¿por trabajar?'
6. Abuela: tyi y-e'tyel  
PREP A3-trabajo  
'por trabajar'
7. Marisol: (Mira apenada a su abuela, se ve que está a punto de llorar)
8. Abuela: muk'=tyo i-lajm-el  
IMPFV=todavía A3-sanar-NF  
'Todavía se va a curar'

---

<sup>56</sup> La distinción del sentido interrogativo o afirmativo de esta construcción se da por la prosodia. El sentido interrogativo se indica mediante acentuación en la primera sílaba del verbo y el afirmativo en la última sílaba.

La interacción la inicia Abel al preguntar lo que le ha pasado a la niña al verla sacudirse la ropa (turno 2). La abuela en el turno tres responde afirmativamente volteando a ver a la niña. Al hacer contacto visual con la abuela, la niña sonríe con pena (turno 4). La siguiente intervención de Abel es en tono irónico (turno 5) y es respondida por la abuela también en forma irónica en el turno 6 sin dejar de ver a la niña. La abuela, al darse cuenta de las intenciones de llanto de Marisol es una señal de que se está extralimitando la provocación, por lo que en el turno 8 restablece la relación de ambos al decirle que su rodilla se va a curar pronto expresado mediante el clítico =*tyo*. La expresión de la abuela en el turno 8, ahora es en tono afectivo. A partir de la entonación le da pistas a la menor de que a pesar de su desacato al mandato, la armonía entre ellas no ha sido afectada. Además, la abuela se da cuenta que esta provocación ya ha sido suficiente como recurso de aprendizaje; por lo consiguiente, seguir apenándola carece de todo sentido.

#### *Alineándose con el niño avergonzado*

A partir de los siete u ocho años, los niños comienzan a participar en las actividades de su género porque tienen ya la fortaleza física necesaria. Aunque las abuelas las toleran y muchas veces son condescendientes con ellos dándoles pequeñas cargas, no así los otros niños que se dan cuenta en el camino. Entre pares y con adolescentes son motivos de burlas que a esa edad sigan cargando leña o maíz en el morral o que les den poquita carga. Esto representa debilidad y falta de carácter.

Los niños que experimentan estas situaciones comienzan a exigir que les den su propio mecapal.<sup>57</sup> Cuando le cumplen su petición, van con mucho ánimo porque para ellos ya se les valora su participación. Muchas veces, las cuidadoras no son muy atentas ante dichas demandas. A veces pasan días sin que les hagan caso debido al trabajo que implica hacer un mecapal. Algunas veces, improvisan uno o les dan el que ya fue desechado por el padre o el abuelo, pero regularmente provoca enojo o tristeza en el niño y a veces, llanto a la hora de ir a la milpa.

A diferencia de lo que sucede con las niñas cuando comienzan a participar haciendo tortillas que les da gusto cuando otra persona las hace en lugar de ellas; con los niños sucede lo contrario. Cuando van a la milpa exigen traer carga porque ante el

---

<sup>57</sup> El mecapal se emplea para cargar cosas pesadas, ésta se coloca sobre la cabeza para sostener la carga. Se obtiene de la corteza de un árbol.

ojo público evidencia responsabilidad y fortaleza física. He observado que los niños, al llegar a la casa cargando leña o maíz ya con cierto peso, les da mucho gusto, manifiestan alegría y son elogiados por las cuidadoras. Pero también me parece relevante mencionar que no siempre es así, porque también me ha tocado ver a niños llorando porque no pueden con la carga excesiva. Cuando le pregunté a don Manuel qué pensaba al respecto, la respuesta fue que nada más se maltrata al niño. Esta afirmación coincide con lo observado con las señoras cuando ven estas situaciones, ellas reprueban la acción de la madre. La expresión más común cuando se dan cuenta de casos como éste es: *-mach che'ix yujil kãñtyesãñtyel alob bajche jiñi-* ‘ya no es de esa manera como se educa a los niños’.

Volviendo a nuestra reflexión, es importante señalar que son los hombres los más conscientes de la situación que vive un niño a esta edad. Podría conjeturarse que se debe a que ellos mismos pasaron por esta experiencia. Como estrategia ante ciertas situaciones de avergonzamientos de esta naturaleza, los adultos recurren a la solidaridad con el niño, porque se desea que participen en estas actividades. En el ejemplo 17 muestro cómo los adultos intervienen en estas situaciones con el objetivo de hacer entender al menor en cuestión, que de alguna forma es una experiencia “normal” en todos los niños de la comunidad. Esta vez, la rutina de provocación se debe porque la abuela le dio al niño muy poquita carga. Lo quieren llevar nuevamente, pero su semblante refleja tristeza que es aprovechado por otra persona para molestarlo.

#### Ejemplo 17

Situación: Están almorzando porque deben ir a cortar a frijol. Miguel, (tío de Alfredo), está molestando al menor. El niño se da cuenta que se está riendo de él y prefiere mirar para otro lado.

Participantes: Padre, Abuela, Miguel (16) y Alfredo (7)

1. Miguel: woli tyi kisiñ Alfredo che' ya-tsoy=tyäl i-kuch  
PROG PREP vergüenza Alfredo así AF-colgado-SUF A3-carga  
 ‘Alfredo siente vergüenza, este tanto traía de carga’
2. Alfredo: (Levanta la mirada para ver a su padre, se ve triste y con ganas de llorar)  
 (El padre se alinea con Alfredo para que no le haga caso a su tío, el menor continúa agachado)
3. Padre: *mach chã'kãch tsa' icha'le kisiñ ja' Miguel*  
[mach che=ik=äch tsa' i-cha'l-e-ø kisiñ ja'el Miguel]  
NEG así=SUBJ=ASEV PERFV A3-hacer-SUF-B3 vergüenza también Miguel  
 ‘Se me hace que a Miguel también le dio vergüenza’
4. Abuela: chuckoch  
INT  
 ‘¿Por qué?’

5. Padre: cha'añ i-kuch-ø  
SR A3-carga-B3  
'Por su carga'
6. Miguel: machexi ajoñon tyi junts'i jach jk'äb (levanta el brazo)  
[mach che'=ix=i a(j)-joñõñ, juñ-ts'ijty=jach j-k'äb]  
NEG así=ya=CLIT INTERJ-PRON1 uno-CL= solo A1-mano  
'Yo no, yo lo levantaba con una sola mano'
7. Abuela: jiñki laj-che'-ø=i  
AFIRM todos-así-B3=CLIT  
'Así es, todos pasamos lo mismo'
8. Alfredo: (Sonríe con cierta tristeza)

La interacción da inicio con la intervención de Miguel, el tío menor de Alfredo. Han estado yendo juntos a la milpa a cortar frijol. El día anterior le dieron muy poca carga al niño a pesar de su desacuerdo. Según el comentario de Miguel, en el camino se encontraron con varias personas y al niño le dio mucha pena. Con el propósito de molestarlo, trae a colación esta situación como anticipándole que le van a dar la misma cantidad de carga.

Miguel hace un comentario en el turno 1 para informar que Alfredo tiene pena, mira al niño y le sonríe de manera burlona. Alfredo, que en ese momento está alimentándose, se inclina y se le ven lágrimas en los ojos; sus gestos evidencian que está a punto de llorar. Ante este panorama (turno 2), el padre interviene a favor del hijo. Por la edad del Miguel, ya no está permitido que se le regañe, por ello, el padre de Alfredo se dirige a la abuela del niño empleando una indirección para decirle que él mismo pasó por esa experiencia.

La abuela que en ese momento está preparando el pozol para llevarlo a la milpa, no parece entender la sugerencia, por ello, hace una pregunta en el turno 4 para pedir más información. El padre del niño le aclara que se refiere a la carga (turno 5). En el turno 6, Miguel interviene en forma de broma para decir que él no pasó por esa experiencia al tiempo que levanta el brazo para mostrar que tiene mucha fuerza. En el turno 7, la abuela responde afirmativamente sin tomar en cuenta el comentario de Miguel. Alfredo sonríe con cierta tristeza y con ello concluye la interacción.

Es importante señalar que el alineamiento entre dos adultos a favor de un menor ante algunas rutinas de avergonzamiento, se realiza para evitar que el niño llore. A partir de los ocho años ya no es frecuente que lloren por cualquier motivo; se enojan cuando les provocan, pero en los casos de rutinas de avergonzamiento, es común que se pongan tristes y algunas veces, lloran de impotencia.

## *Neutralizando el efecto del avergonzamiento a partir de la experiencia de un adulto*

Otro recurso de parte de los adultos para neutralizar ciertas rutinas de provocación a la vergüenza consiste en contar la propia experiencia de un adulto remitiéndose cuando era menor de edad. ¿Por qué se tiene tanto cuidado con los niños ante estas situaciones?, ¿qué implica las rutinas de provocaciones a la vergüenza con los menores? Las posibles respuestas las podemos explorar en las teorías locales. De acuerdo con éstas, los niños son seres frágiles como ya se dijo en otro momento. En un estudio con niños tzotziles zinacantecos, de León (2005) reporta que ciertas situaciones puede ocasionar la pérdida del *ch'ulel* debido a la fragilidad intrínseca de los menores. Entre los choles de la Esperanza, se tiene una concepción semejante pero no impide que estas rutinas de provocación sean empleadas, porque son una forma de transmitir valores y regular normas sociales. Con los niños de esta cultura pareciera suceder algo paradójico, porque se les quiere y se les estima pero frecuentemente se les somete a este tipo de rutinas; pero siempre están muy atentos a que éstas no sean excesivas y tenga un efecto contrario. Estas pequeñas dosis de vergüenza sirven para “curarlos” o “vacunarlos” para no enfermarse. Tiene una lógica similar en los casos de rutinas de provocación del miedo con los niños zinacantecos (de León, 2005). En el ejemplo 18, presento una de las formas para equilibrar y restaurar la armonía entre el niño y la cuidadora.

### Ejemplo 18

Situación: Están almorzando porque deben de ir a cortar a frijol. Alfredo come sin ganas porque no le hacen caso. Desde hace unos días está pidiendo que le hagan un mecapal para traer leña.

Participantes: Abuela, Abel y Alfredo (7)

1. Abel:     woli   a-kisñin-ø                   a-tyajb   ya  
          PROG A2-avergonzarse-B3   A2-mecapal INTERJ  
          ‘¿Te está dando pena tu mecapal?’
2. Alfredo: ja  
          INTERJ  
          ‘¿Qué?’
3. Abel:     woli akisñiñ, ame woläch  
          [woli a-kisñiñ-ø,           ame wol=ik=äch]  
          PROG A2-avergonzarse-B3   NEG   PROG=SUBJ=ASEV  
          ‘¿Te está dando pena?, se me hace que sí’
4. Alfredo: (Levanta la mirada para escuchar a Abel)



5. Abel: meru muk'=äch=ka la-j-kisñiñ che'=äch mi k-u'biñ  
 mero IMPFV=ASEV=DUB PL(INC)-A1-vergüenza así=ASEV IMPFV A1-sentir  
 wajali mi k-äk'-eñ-tyel k-si' tyi moral chuki=tyo  
 antes IMPFV A1-dar-SUF-PAS A1-leña PREP morral que=todavía  
 mala suerte ka'bäl mi k-tyaj-ob la-k-pi'äl-ob tyi bij  
 mala suerte CUANT IMPFV A1-encontrar-PL PL(INC)-A1-compañero-PL PREP camino  
 'Si da pena, así sentía antes, me daban mi leña en un morral ¿Qué crees?  
 Mala suerte, en el camino encontraba a mucha gente'
6. Alfredo: (Parece entender el mensaje, se le observa una sonrisa apenas perceptible)
7. Abuela: (Interrumpe y aclara en tono amable)
8. Abuela: cha'=ku tyi moral=äch tsa' k-äk'-e-ø  
 por eso=ASEV PREP morral=ASEV PERFV A1-dar-SUF-B3  
 'Si le di en el morral'
9. Abel: majki  
 INT  
 '¿A quién?'
10. Abuela: Alfredo
11. Abel: Si', pero loñ-mach si'=ik  
 leña, pero ?-NEG leña=SUBJ  
 'Pero no era leña'
12. Abuela: si'=äch  
 leña=ASEV  
 'Si era leña'  
 (La respuesta provoca risas. Alfredo se ve animado por el comentario)
13. Abel: cha'=ku poj ka'bäl=äch=ix=tsa' x-ñum-el  
 por eso=ASEV PERM CUANT=ASEV=ya=ASEV CL-pasar-NF  
 mi la-k-tyaj-ø che' ik'ix=i  
 IMPFV PL(INC)-A1-encontrar-B3 así tarde=CLIT  
 'Y es cuando encontramos más gente porque ya es tarde'
14. Abuela: jājā'  
 INTERJ  
 'sí'
15. Abel: ts'ej-kuch-u-ø juñya oñ=äch=ix  
 de lado-cargar-VTT-B3 ADM bastante=ASEV=ya  
 woli a-kuch-ø majlel si' ya che'-ob  
 PROG A2-cargar-B3 DR:ir leña INTERJ decir-PL  
 'Luego tu carga, de lado, y te dicen que estás llevando mucha leña'
16. Abuela: *koxkula chejñi*  
 [koñ=ix=ku-ø=la chejñi]  
 ir=ya=ASEV-B3=PL(INC) pues  
 'Vamos ya pues'  
 (Alfredo se dispone a ir con su abuela a la milpa)

Ante la necesidad de cortar el frijol antes de que lleguen las lluvias, ha sido motivo de que todos los días desde muy temprano la abuela y la tía almuercen para ir a la milpa. Alfredo ha estado participando con ellas muy animado porque los acompaña su tío que está de vacaciones, ya que está estudiando la preparatoria en la ciudad. Al segundo día de corte, Alfredo le solicitó a la abuela que le diera un mecapanal, pero ante la urgencia de recoger la cosecha, cumple la demanda del niño dándole un mecapanal desechado por su abuelo, porque ya no le servía por la proporción de leña que cargan los mayores. Sin embargo, él lo rechaza y elige seguir cargando en un morral. Por las

mañanas, cuando le dicen que va a ir con ellas, Alfredo se pone triste o se enoja como un esfuerzo para inclinar a su favor la decisión de su abuela. Vemos en esta reacción la agentividad del niño empleando los recursos a su alcance para favorecerlo. La tristeza del niño es percibida por Abel y da lugar a que le pregunte en el turno 1 si es por ello que se le ha visto decaído. Apenas obtiene una respuesta en el turno 2. Entonces, le vuelve a repetir la misma pregunta, pero agregando una expresión de duda que es el preludio de la narración de una experiencia personal (turno3). Ésto hace que el menor levante la mirada para escucharlo (turno 4).

En el turno 5, Abel recuerda su propia experiencia. Por el tono que adopta su narración se infiere que tiene el objetivo de motivarlo. El niño sonrío pero se ve triste. La abuela, mientras bate el pozol que van a llevar interrumpe la narración para aclarar que efectivamente le había dado al niño su carga en un morral (turno 8). Abel trata de saber a quien se está refiriendo (turno 9). Al enterarse que están hablando de Alfredo, le pregunta que si esta vez no fue leña; la señora responde afirmativamente en el turno 12.

La respuesta tiene tal aceptación que rompe la solemnidad de la narración y ocasiona la risa de los demás que estaban presentes sin intervenir. El efecto de la risa para festejar lo dicho por la abuela del niño, tiene un resultado positivo porque hasta Alfredo sonrío mientras come. Abel, todavía interviene en el turno 15 comentando los dilemas que un niño tiene que pasar para integrarse a los trabajos propios de su género y su cultura. Esta interacción termina con la invitación en tono afectuoso de la abuela para llevarse al niño (turno 16). Cuando Alfredo termina de almorzar, se levanta y va detrás de la abuela y le pide que esta vez ya le haga caso. La abuela responde afirmativamente.

Este estilo comunicativo es un recurso que se emplea con los niños cuando se ven tristes. Por lo regular tiene más aceptación que lo platique el padre o el abuelo; lleva un mensaje implícito muy efectivo porque a los menores les permite entender que es parte de un proceso que todo niño de la comunidad pasa antes de ser adulto.

#### 7.4. Conclusión

Mediante la revisión de los ejemplos nos damos cuenta que las rutinas de avergonzamiento cumplen varias funciones con los niños en la comunidad de estudio.

Uno de los objetivos fundamentales de estas prácticas consiste en fortalecer el carácter del niño mediante el desarrollo de las competencias comunicativas que le permita defenderse de bromas y burlas. El desarrollo de esta cualidad parece ser

pertinentes para enfrentar situaciones que pueda dar origen a la enfermedad de *kisiñ* ‘vergüenza’.

Con base a los ejemplos presentados se observa que los padres son quienes emiten más provocaciones de esta naturaleza. Se manejan con amplia libertad para emitir comparaciones y conforme crecen, el contenido y el tipo de interacciones se van modificando con base a las necesidades de acuerdo a la edad y al género. Por ejemplo, aproximadamente a los siete u ocho años, que es cuando las actividades comienzan a dividirse por género, a las niñas se les somete a muchas rutinas de este tipo.

Los padres emplean una serie de recursos para controlar el comportamiento de sus hijos llegando incluso a las comparaciones con animales que con otras personas sería ofensivo. Por ejemplo, cuando Esaú llegó ya de noche a la casa, se le comparó con un perro por no hacer caso de las indicaciones de los padres (Ver ejemplo 8). Los abuelos difícilmente harían una comparación de esta naturaleza. En cambio, con los niños menores de seis años suelen expresarse de esta manera pero son sancionados como fue el caso de Adela al llamar perra a la hermanita (ver ejemplo 11). Estas comparaciones nos llevan a reflexionar sobre la delicadeza de provocar situaciones de vergüenza con los niños, porque culturalmente está sancionado ya que pueden enfermarse.

Una de las particularidades que se observan con los ejemplos analizados consiste en que la persona que emite el enunciado regula de antemano la forma y solamente se dirigirá a niños que son hijos de amigos o tienen alguna relación muy cercana con la familia. Además, tienen una característica juguetona aún con niños mayores de siete años. En cambio con los padres, con niños de esta edad se presentan ambos estilos.

Se observan también dos tipos de rutinas de provocaciones: una de carácter más juguetona con niños de dos a cuatro años aproximadamente emitida principalmente por padres y abuelos; y el otro tipo que es formulada con seriedad con niños de siete años en adelante. A nivel generacional se observa una diferencia: los abuelos prefieren realizarlas en forma de bromas y los padres recurren a ambas.

A manera la reflexión final, cabe la siguiente pregunta ¿Por qué las mujeres de esta comunidad son las que más se enferman de *kisiñ* ‘vergüenza’? De acuerdo con Imberton (2002) se debe a que están en desventaja frente a los hombres motivados por las prescripciones locales o si consideramos la concepción local, “las mujeres son débiles por naturaleza”, pero, ¿no tendrá también alguna relación en cuanto a la educación que reciben al exigirles que sean recatadas? A ellas por ejemplo, no se les ofrecen los mismos espacios que a los varones para desarrollar habilidades

argumentativas y cuando lo hacen, son sancionadas. Trayendo a colación a Clancy en cuanto a que dichas prácticas comunicativas responden a criterios culturales, nos damos cuenta que en estos momentos podría ser lo más conveniente a nivel local, pero no siempre fue así, sino que la comunidad va modificando, integrando y adaptando nuevas actitudes, normas y prescripciones en sus estilos de vida.

A partir de este recorrido nos damos cuenta de que las rutinas de avergonzamiento forman parte de los recursos para controlar, regular, transmitir y modelar las acciones y comportamientos de los menores de acuerdo con los valores establecido por la comunidad y son necesarios para integrarlos en su propia cultura. Algunos aspectos de esta práctica se ven relacionados con visiones sobre las diferencias entre el género masculino y femenino y tienen por lo tanto, efectos en la socialización de estas diferencias.

En los Cuadros 16 y 17 se sintetizan sus características y sus funciones.

<b>Modalidad</b>	<b>Características</b>	<b>Estructura</b>	<b>Edades</b>	<b>Quienes la ejecutan</b>
Juguetona	-Posibilidad de intervención del menor -Se acompañan de gestos y miradas de complicidad	Triádicas y con participantes múltiples	tres a diez años	Padres, abuelos y personas cercanas a la familia del niño
Seria	-El menor no tiene la posibilidad de intervenir -Son de pocos turnos -Concluye con un regaño o una broma -Escala de intensidad -Se presenta en forma dosificada	Triádica y con participantes múltiples	Entre los cinco a diez años	Padres y en algunos casos las abuelas

Cuadro 16: Tipos de rutinas de avergonzamiento.

<b>Modalidad</b>	<b>Funciones</b>	<b>Estructura</b>
Juguetona	-Transmitir afecto a niños preverbales -Controlar comportamientos no deseados -Entretenimiento de los adultos -Convencer al niño para realizar una actividad	Diádica, triádica y con participantes múltiples
Seria	-Controlar comportamientos no deseados -Transmitir normas y valores -Fortalecer el carácter del niño -Defenderse de los hermanos mayores -Descalificar al oponente	Triádica y con participantes múltiples

Cuadro 17: Funciones de las rutinas de avergonzamiento.

## Capítulo 8

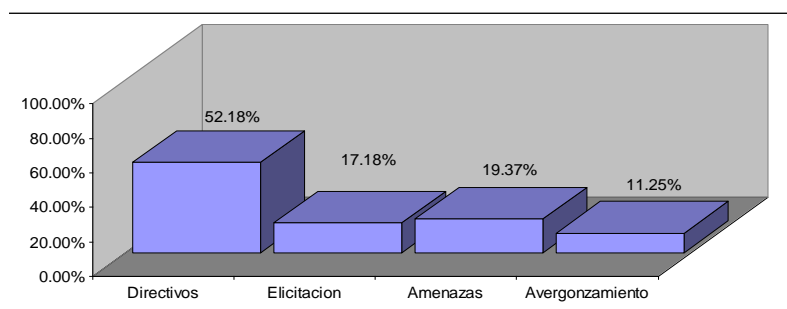
### CONCLUSIONES GENERALES

El objetivo general de la tesis fue realizar una descripción de las prácticas de socialización a través del lenguaje en la Esperanza, comunidad maya en la zona chol del norte de Chiapas. El trabajo se enfocó en las rutinas de elicitación, de directivos, de amenazas y de provocación a la vergüenza. Al examinar estas rutinas pudimos ver el papel central que desempeña el lenguaje en la adquisición de los principios del orden social y de todo un sistema de creencias y valores que conduce a los pequeños a ser miembros competentes de su comunidad. Ésto supone la obtención de conocimiento social, laboral y moral para desenvolverse en un mundo regulado por normas que permite mantener la armonía en las relaciones sociales entre los miembros de una familia y la comunidad.

En el Cuadro 18 y la Gráfica 5, se sintetiza la frecuencia del uso de las cuatro rutinas observadas en las tres familias del estudio.

Rutinas interaccionales	Total
Directivos	167
Elicitación	55
Amenazas	62
Avergonzamiento	36

Cuadro 18: Números absolutos de prácticas comunicativas en la Esperanza.



Gráfica 5. Porcentaje de las prácticas comunicativas en las tres familias del estudio.

En el Cuadro 18 y la Gráfica 5, se pueden observar que los directivos tienen una frecuencia de uso muy elevado en relación a las otras rutinas (52.18 %), seguido por las amenazas (19.37 %), la elicitación (17.18 %) y el avergonzamiento (11.25 %). La preferencia por los directivos probablemente se debe a la necesidad de las cuidadoras de dirigir y monitorear a los menores, sobre todo a los más pequeños y los que viven en lugares muy accidentados. Los datos que arrojó el presente estudio en el uso de la elicitación coinciden con los estudios realizados en otras lenguas. Al compararlo con el maya yucateco, se observa que éstas también ocurren con niños mayores. Se presentan en contextos donde al niño le dan las palabras para que sepa responder de una manera adecuada, desarrolle la asertividad, motivarlo a hablar, reportar mensajes; es decir, para que adquiera los usos sociales del lenguaje. Respecto al uso de las amenazas, los datos etnográficos recabados nos indican que existe una conexión de su uso con el género, es decir, hay mayor incidencia de uso en varones. En relación al tratamiento de las amenazas estoy contribuyendo a entender cómo el manejo de las emociones tiene una función importante en la socialización de los niños, aunque ya se había visto en otros trabajos. Lo que se aporta con esta investigación, es la sistematización del uso de estas rutinas que permite entender en qué contextos se presentan y cuáles son sus funciones.

Las rutinas de provocación a la vergüenza en la población chol de estudio merecen mención especial. Su función consiste en fortalecer el corazón del niño, mismo que le permitirá manejar favorablemente una situación difícil que pueda causar la enfermedad de la *vergüenza*. Responde además a un ideal de varón que debe ser fuerte (ver ejemplo 12 del cap. 7). Entre los varones, es muy común burlarse de los niños que cargan muy poco o que lloran fácilmente. Con respecto a las niñas, se observaron pocas rutinas de avergonzamiento; este resultado puede estar asociado con la concepción local que concibe a las niñas como “frágiles”. De acuerdo con las notas etnográficas, se reporta que las mujeres de la localidad se presentan mayores casos de enfermedades de vergüenza a diferencia de los hombres. En relación a este padecimiento entre las mujeres, cabe las siguientes interrogantes: ¿no podría ser el resultado de que las niñas no tienen espacios suficientes para desarrollar las habilidades para argumentar?, ¿no será el resultado paradójico de lo que se espera de una mujer recatada?

A continuación se presenta un cuadro que resume los porcentajes de la frecuencia de uso de cada rutina en cada una de las familias focales.

INTEGRANTES POR FAMILIA				PORCENTAJE DE PRÁCTICAS COMUNICATIVAS			
Familia	Generación	Niños	Niñas	Directivos	Elicitación	Amenazas	Avergonzamiento
Torres	3	Esauí (5) José (3.5)		40.56	16.98	25.47	16.98
Gómez	3		Aurora (9) Adela (6) Laura (4)	56.66	23.33	15.00	5.00
González	2	Carlos (8)	Celia (2.8) Gloria (.8)	59.57	9.57	18.08	12.76

Cuadro 19: Porcentajes de frecuencia de las prácticas comunicativas en las tres familias de estudio.

Se observa un patrón constante entre la familia Torres y la familia González, en el sentido de que los directivos tienen alta frecuencia de uso, seguido de las amenazas y la elicitación. Cabe aclarar que se observa el mismo porcentaje de uso de este último y el avergonzamiento en la familia Torres, mientras que en la familia González, esta rutina de provocación a la vergüenza tiene un porcentaje más alto que la elicitación (12.76 %, 9.57 %, respectivamente). Mención especial merece el porcentaje de uso de la elicitación y las amenazas en la familia Gómez: el primero predomina porcentualmente en relación al segundo (23.33 %, 15.00 %, respectivamente). Esto indica que en la familia Gómez hay una preferencia de uso de la elicitación, respecto a la familia Torres y González. Es un dato relevante debido a que la familia Gómez tiene tres niñas, lo que sugiere que las amenazas podrían estar relacionadas con el género de los niños.

Las formas de socialización infantil desde la familia están siendo trastocadas por la asistencia de los niños en las escuelas. Se observa una concepción paradójica ante la escuela. Por un lado, se acepta como un espacio de aprendizaje, pero por otro se desconfía de ella como instancia socializadora. Por ejemplo, el hecho de pasar muchas horas en la escuela es considerada por las abuelas como una “pérdida de tiempo”; no porque no sea útil, sino porque le “roba mucho tiempo al niño para que aprenda el trabajo propio de la comunidad”. Sin embargo, la presencia de esta institución no es del todo desalentadora. La escuela ha tratado de implementar ciertos espacios para aprender a leer y escribir en chol.

Esta investigación nos ofreció elementos que nos permiten ver algunos cambios que acontecen en la comunidad. Por ejemplo, el modelo de familia de hijos numerosos que predominaba con los abuelos, paulatinamente va cambiando hacia la familia pequeña con los padres jóvenes. Otro ejemplo significativo lo constituyen las expectativas de los padres jóvenes hacia las hijas de lograr una profesión que

anteriormente era exclusivo de los varones. Existen puntos de vista encontrados entre las dos generaciones debido a la mejor forma de educar a los hijos, por un lado está el reclamo de los abuelos sobre la poca atención que le prestan a los hijos a inculcarles los trabajos propios de la comunidad, privilegiando la escuela y por el otro, el argumento de los padres jóvenes de que la escuela ofrece ciertas posibilidades para superarse. Además de esto, también existe un cierto reclamo de los abuelos sobre el uso excesivo de “palabras duras” *tsätsbäty’añ* que corresponden a los directivos con imperativos directos que hemos visto en este trabajo, con el argumento de que los niños aprenden a expresarse de “manera dura”. Cabe comentar que los abuelos sí están de acuerdo con llamar la atención de forma graduada a los niños y que el castigo se considera como un recurso, pero una vez que se han usado estrategias más suaves.

Para concluir, comento dos reflexiones importantes que llevarían a ampliar esta investigación. Con respecto a la estructura lingüística, este trabajo permite cuestionar hasta donde los imperativos son realmente imperativos de orden así como lo hacen otras lenguas o son una cosa más suave que se inclina más hacia la exhortación. Hay casos donde la marca gramatical del imperativo no es evidente en ciertos contextos sino mediante la entonación tiene una lectura imperativa. Sería interesante hacer estudios de carácter fonético o entonacional sobre cómo formular preguntas y expresar órdenes en esta lengua y, un estudio sobre pragmática al respecto.

Por otra parte, hace falta un estudio que vincule la educación familiar con la educación escolar que permita establecer puentes entre ambas instituciones, ya que hasta el momento la escuela no toma en consideración los estilos culturales de socialización familiar. Este puente nos llevaría a pensar en dónde está lo que se ha estudiado dentro de la problemática de “lo intercultural”, tema que ha recibido mucha atención en la última década.



## Abreviaturas

-	división de morfemas
∅	ausencia de marca morfológica
=	clítico
A1	primera persona del juego A
A2	segunda persona del juego A
A3	tercera persona del juego A
ADM	admirativo
ADJ	adjetivo
ADV	adverbio
AF	afecto
AFECT	afectivo
APL	aplicativo
ASEV	modal aseverativo
B1	primera persona del juego B
B2	segunda persona del juego B
B3	tercera persona del juego B
CAUS	causativo
CL	clasificador
CLIT	clítico
CUAN	cuantificador
DEM	demonstrativo
DET	determinante
DIR	direccional
DUB	modal dubitativo
EPN	epéntesis
EST	estativo
EXH	modal exhortativo
EXIS	existencial
IMP	imperativo
IMPFV	imperfectivo
INTENS	intensificador
INTERJ	interjección
NEG	negación
PAS	pasiva
PERF	perfecto
PERFV	perfectivo
PERM	permisivo
PL	plural
PL (EXC)	plural exclusivo
PL(INC)	plural inclusivo
PLINDEF	plural indefinido
PRED	modal predictivo
PREP	preposición
PROG	progresivo
PRON1	pronombre libre de primera persona

PRON2	pronombre libre de segunda persona
PRON3	pronombre libre de tercera persona
PROSP	prospectivo
REFL	reflexivo
REL	partícula relativa
REP	reportativo
RES	resultativo
SR	sustantivo relacional
SUBD	subordinador
SUBJ	subjuntivo
SUF	sufijo de estatus
SUPERL	superlativo
VTI	vocal temática intransitiva
VTT	vocal temática transitiva

## Bibliografía

Alejos García, José.

1994. *Mosojäntyel. Etnografía del discurso agrarista entre los ch'oles de Chiapas*. México: UNAM

1999. *Ch'ol/Kaxlan. Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940*. México: UNAM.

Barriga Villanueva, Rebeca.

2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares, "un solecito calientote"*. México: El Colegio de México.

Brown, Penélope.

2007. "En tzeltal todo mundo tiene que mentir". En de León, Pasquel, Lourdes (coord.).(en prensa) *Lenguajes y culturas infantiles: Estudios transculturales sobre socialización y aprendizaje*. México: CIESAS-UNAM.

Clancy, Patricia M.

1986. "The acquisition of communicative style in Japanese". En Bambi B. Schieffelin y Elinor Ochs *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press. Cambridge.

De León Pasquel, Lourdes.

1998. "The emergent participant: Interactive Patterns of socialization of tzotzil" [Mayan] Children. *En Journal of Linguistic Anthropology*, vol. 8.2, pp.131-161.

2005. *La llegada del alma: infancia, lenguaje y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS-INAH- CONACULTA.

Demuth, Catherine.

1992 [1986]. "Prompting routines in the language socialization of Basotho Children". En B. Schieffelin y E. Ochs, *Language Socialization across Cultures*, Cambridge University Press, Cambridge.

Duranti, Alessandro.

2000. *Antropología Lingüística*, Madrid: Cambridge University Press.

Gaskins, Suzanne.

1996. "How Mayan Parental Theories Come into Play". En S. Harkness y Ch. Super (eds.), *Parent's Cultural Belief Systems*, Nueva York: The Guildford Press, pp. 339-361.

2007. "Las vidas cotidianas de los niños en un pueblo maya: Un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente". En de León, Pasquel, Lourdes (coord.).(en prensa) *Lenguajes y culturales infantiles: Estudios transculturales sobre socialización y aprendizaje*. México: CIESAS-UNAM.

Goodwin, Marjorie H.

2007 "Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences". *Text & Talk*. 26 4/5, pp. 513-541.

Guiteras, Holmes Calixta.

1965. *Los peligros del alma. Visión del mundo de un tzotzil*, México: FCE.

Heller, Agnes.

1999 [1980] *Teoría de los Sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán, S.A de C.V.

Hymes, Dell.

1974. "Hacia una etnografía de la comunicación", en Garvin, Paul L. & Yolanda Lastra de Suarez (eds.) (1984), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, UNAM.

Imberton Deneke, Gracia M.

2002. *La vergüenza. Enfermedad y conflicto en una comunidad chol*, Chiapas: Programa de investigaciones multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste-UNAM.

Kulick, Dan.

1995 [1992] *Language Shift and Cultural Reproducción. Socialization, Self, and Synchretism in a Papua New Guinean Village*, Cambridge University Press, Cambridge.

Le Bot, Yvon.

1997. *El sueño zapatista*, México: Editorial Plaza & Janes.

Mead, Margaret.

1979. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Argentina: Editorial Paidós.

Modiano, Nancy.

1974. *La educación indígena en los altos de Chiapas*, México: INI/CONACULTA.

Núñez Patiño, Kathia.

2005. *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. Tesis de maestría en Antropología Social. San Cristóbal de las Casas, Chiapas. CIESAS.

Ochs Elinor y Bambi B. Schieffelin.

2003. “Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones”. Duranti, Alessandro 2003. *Linguistic Anthropology Blackwell*: Nueva York.

Ochs, Elinor.

1988. *Culture and Language Development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*, Cambridge: Cambridge University Press.

Paradise, Ruth.

1991. “El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación”. En Separatas de la Revista Infancia y Aprendizaje, Madrid, España.

Peters, Ann M. y Stephen T. Boggs.

1986. “Interactional routines as cultural influences upon language acquisition”. En Bambi B. Schieffelin y Elinor Ochs. *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pfeiler, Barbara.

2007. (en prensa). “Lo oye, lo repite y lo piensa. “La contribución de instrucciones verbales a la socialización y a la adquisición del maya yucateco”. En B. Pfeiler (Ed.). *Learning indigenous languages: Child language acquisition in Mesoamerican languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 183-202.

Pitarch Ramón, Pedro.

1996. *Ch'ulel: una etnografía de las almas tzeltales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pye, Clifton.

1992 “The acquisition of Quiche”, en D. Slobin (ed.), *The crosslingüistic study of language acquisition*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.

- Rogoff, Barbara.  
2003. *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Schieffelin, Bambi.  
1979. "Getting It together: An Ethnographic Approach to the Study the Development of Comunicative Competence" en Elinor Ochs y Bambi Schieffelin (Ed.) *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, Inc. pp. 73-10  
1995 [1986]. "Teasing and Shaming in Kaluli children's interactions". En Schieffelin, Bambi and Elinor Ochs (eds.) *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 165-181.
- Schieffelin, Bambi y Elinor Ochs.  
1986 *Language socialization across Cultures*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Terceros Ferrufino, Carmen Rosa.  
2002. *Concepciones de la infancia y prácticas comunicativas de socialización en la niñez quechua de Cororo, Bolivia*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.DF.
- Vázquez Alvarez, Juan Jesús.  
2002. *Morfología del verbo de la lengua chol de Tila, Chiapas*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.DF.
- Vygotsky, L, S.  
1995. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Watson-Gegeo Karen Ann y David W. Gegeo.  
1986. "Calling out and repeating routines in Kwara'ae children's language socialization". En Bambi B. Schieffelin y Elinor Ochs. *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Anexos

### Anexo 1:

Criterios para la selección de las personas entrevistadas:

1. Ser reconocidas en la comunidad como personas de elevada calidad moral.
2. Tener la edad promedio que marque de alguna forma la diferencia de generaciones.
3. Disponibilidad de colaboración.

### Anexo 2:

#### *Preguntas para las parteras*

Las entrevistas fueron hechas en chol, se ofrece esta versión en español para los lectores que no hablan esta lengua.

1. ¿Qué **cuidados** se deben tomar cuando nace un bebé?, ¿por qué?
2. ¿Cuánto tiempo se le debe mantener al bebé **alejado** de las personas ajenas a la familia?, ¿por qué?
3. ¿Por qué se **oculta** al infante de algunas personas?
4. ¿Cómo se debe atender al bebé durante los **primeros días de vida**?
5. ¿Por qué les da el **mal de ojo** a los bebés?
6. ¿Cómo se **cura** el mal de ojo?
7. ¿Qué cuidados se deben tener con la **ropita** del bebé?
8. ¿Por qué se **entierra el ombligo** de los recién nacidos?, ¿Dónde se les entierra?
9. ¿Qué se puede hacer para que los niños crezcan sanos y fuertes?
10. ¿Qué recomienda cuando a una mujer se le antoja algo durante el embarazo?
11. ¿Cómo se cura el **antojo**?, si no se atiende, ¿Qué le puede pasar al bebé?
12. ¿Si un bebé se cae?, ¿cómo se debe curar?
13. ¿Por qué se **espantan** los bebés?
14. ¿Cómo se cura el espanto?
15. ¿Quiénes pueden curar al bebé cuando se espantan?

### Anexo 3:

#### *Preguntas para las personas jóvenes y mayores de la comunidad.*

1. ¿Cómo se deben atender a los niños para que crezcan sanos y fuertes?
2. ¿Está permitido que jueguen a cualquier hora?
3. ¿Se permite que jueguen niños con niñas?
4. ¿Hasta qué edad se les prohíbe que jueguen?
5. ¿Por qué se les prohíbe?
6. ¿Cómo se les prohíbe?
7. ¿Se les regaña a los niños? ¿por qué?
8. ¿Cuándo y cómo se les regaña?
9. ¿Se les pega?, ¿por qué?
10. ¿Cuándo y cómo se les pega?
11. ¿Se les pega también a los más pequeños?, ¿por qué?
12. ¿Quién se encarga de educar a las niñas?
13. ¿Quién se encarga de educar a los niños?
14. ¿A qué edad se les comienza a pedir que colaboren en la casa?
15. ¿Por qué se oculta al bebé de algunas personas?
16. ¿Qué hacen cuando un niño(a) hace un berrinche delante de otras personas?
17. ¿Qué opina de la mujer que le pega mucho a su hijo(a)?
18. ¿Qué opina del padre que le pega mucho a su hijo(a)?
19. ¿Está permitido avergonzar a un niño (a)?, ¿por qué?
20. ¿Por qué un niño (a) se enferma de vergüenza?
21. ¿Cómo evitar que se enfermen de vergüenza?
22. ¿Cómo se cura a un niño que se enferma de vergüenza?
23. ¿Se castiga a los niños?, ¿por qué?
24. ¿Cuándo y cómo se deben de castigar?
25. ¿Cómo es un niño (a) educado(a)?
26. ¿Cómo es un niño (a) mal educado?
27. ¿Quién es el responsable de la buena o mala educación de los hijos?
28. ¿Cuándo se considera que un niño ya tiene entendimiento?
29. ¿Cómo aprenden los niños?
30. ¿Está permitido decir “malas palabras” delante de los niños?
31. Cuando llega alguna visita, ¿se le permite al niño participar en la conversación?



32. ¿Cómo le expresan cariño a los hijos?
33. ¿Qué pasa cuando no se le da cariño a los hijos?
34. ¿Cómo se le enseñan las buenas costumbres a los hijos?
35. ¿Dónde aprenden las malas costumbres los niños cuando no lo aprenden en la casa?
36. ¿Cómo corregir a un niño (a) que empieza a portarse mal?
37. ¿Por qué algunos niños (as) son agresivos (as)?
38. ¿Hay niños con nagual?
39. ¿Cómo se puede saber cuando un niño tiene nagual?
40. ¿Cómo se deben tratar a los niños con nagual?

**Conversación con doña Isabela, señora de aproximadamente cincuenta años. Actualmente, se encarga de atender los partos de la comunidad.**

P: Partera

B: Bernabé

Anexo 4:

***Miedo***

B: *Jixku che' mi icha'leñ bāk'ejñ jiñi aläl che' ch'och'oktyo.*

‘¿Qué pasa cuando los niños se espantan siendo todavía pequeños?’

P: *Che' alätyo.*

‘¿Cuándo todavía son bebés?’

B: *Chukoch mi ityajob jiñi bāk'ejñ.*

‘¿Por qué se espantan?’

P: *Che' mi cha'leñ bāk'ejñ, kome jiñ tsa' che' añäch chuki bā'bāk'ejñächbä mi kaj ipäsbeñibä ja'el ya' tyi iwutyi. K'elechejñi, mi kolel iyajlel jiñi alob'i chejñi we'ekña mi imel, mi añ chuki ya' tyilel tsa' ik'ele bajche' äxä maxtyobä añik k'elbilik icha'añ mi iñumeli mi ibäk'ñañ, ya'i ba' ora che' ak'älelix mu'ix icha' tyo'o mel jiñi we'ekñabäyi, mi icha' bāk'ñañ yilal.*

‘Cuando les da miedo, es porque se les presenta algo que les asusta, mira, esto pasa cuando se caen; se ponen a gritar si vieron que algo venía, sobre todo, algo

que nunca han visto. Cuando ya es de noche, es como si volvieran a revivirlo porque se ponen a gritar, porque de nuevo les da miedo’.

*B: Jixku ja’ jiñi xk’aba’obtyobä mu’ob tyi bäk’ejñ ja’el.*

‘Y aquellos que todavía son bebés, ¿También se espantan?’

*P: Añächku mi imel ja’ chejeñi, äxä bity’la xuklabä mi imel ja’eli, jiñäch bajche’ tsa’ lakcha’le bäk’ejñ che’ lakik’oty mi käl ja’eli.*

‘Si, a veces hacen eso también, cuando comienzan a mover el cuerpo sin control, yo pienso que esto les pasa porque mientras está con nosotras nos espantamos’.

*B: Mi ityoybeñ imama yu’bil.*

‘¿Es como si la mamá la contagiara?’

*P: Jiñtsa’ mi ityoybeñi.*

‘Si, ella la contagia’.

*P: Che’añ bajche’ jiñi, kome ya’tsa’ añ lakik’oty ja’el chejñi, kej bijty’ che’ cho’oñlayi baki woli imajlel, ya’ tsa’ añ lakik’oty, jiñ tsa’ mu’bä icha’päsbeñoñla che’ añix tyi pañmil ja’el.*

‘Así están las cosas, porque está con nosotras pues, cuando nosotras nos espantamos ¿a dónde va? Está con nosotras, cuando ya nacieron es como si volvieran a revivirlo’.

*B: Bajche’ yujil ts’äkäñtyel ja’ jiñi.*

‘¿Y eso, cómo se cura?’

*P: Añ jach tyi chojñel its’äkal ajiñi bäk’ejñ, mi yäjleli añäch tyi chojñel, cha’ku jiñi jach mi amañe’i, mi ajajpiñ, ya’i matsa’ chäh añix mi kaj imel ajbity’labä. Matsa’ chäh añix mi ik’ok’o’ ch’ojyel ja’ tyi ak’älel.*

‘La medicina para el susto la venden, dicen que la venden, nada más se compra eso, se unta, después ya no vuelve a asustarse, ya no se despierta asustado por las noches’.

*B: Añkutsa’ mi ityejchelo’b che’ tyo’o we’ekñabä tyi uk’el.*

‘A veces se levantan llorando sin que les hagan algo’.

*P: Añkutsa’ mi ityejchelo’b, we’ekñabä chejñi, jiñtsa’ ajbäk’ejñ jiñi wolibä ipäsbeñtyel ja’el*

‘Si, a veces se levantan llorando pues, es porque están espantados’.

*P: Mi tsa’ixkaj ajajpiñ ya tyi its’äka bäk’ejñi, mu’ixtsa’ ilajmel. Che’ añ isujmleltyak bajche’ jiñi añäch its’äkal cha’añ mi lakts’äkäñtyak ja’ jiñi bäk’ejñi.*

‘Si comienzas a untarlo con el medicamento para curar el espanto, ya se curan; así es como se entienden estas cosas. Si hay medicamentos para curarlos de espanto’.

## Anexo 5

### *Antojo*

*B: Mi yälo'b che' jiñ imama jiñi aläl che' kãñtyä'bilo'bi, che' añ tyajol chuki mi imulañ, che' añ chuki yom ik'ux, che' añ chuki tsa' ik'ele. ¿Bajche' yujil ts'äkãñtyel?*

‘Dicen que cuando la mujer todavía está embarazada, en ocasiones se le antoja algo, sucede a veces que desea comer algo, o porque vio y se le antojó ¿cómo se puede curar?’

*P: Ajiñi, che' ma'ak tsa laktyaja, kome k'ele awäleyi che'bä mi imulañ che'bä yom ajiñi imama alo'bi, kome wäle chejñi ma'ax chãñ woli yujtye tyi wajali. Wajaliyi maxtyo añ chu'bä lakwisi mämbeñtyel, maxtyo añik chuki lakmämbeñtyeltyak awajali añkese awom, awom äxä wutytye', awom ñijuk', awom muty, ma'ak ba' sam atyaj. Mi tsa' ak'ele äxä ak'ach woli tyi k'uxtyäl chejñi, mu' a'bi tsa' lajk'upiñtyak mi yälo'b. Mi ik'upiñ aj-alo'bo'b mi yäjlel, ya'i mu' a'bi tsa' iboskolel iñäk' aläl, tyeñe jochjochña a'bi iñäk' aj-alo'b, mu' a'bi ikajtyak tyi ty'añ mi yälo'bi, k'urukñatyak a'bi mi ikajel ya' tyi lakñäk'. Pe chukoch a'bitsa', cha'añ atsa' ik'ele ak'ach yik'oty bajche' jiñi pech, kome weñ jisil a'bi jiñi pech che' mi k'uxtyäl mi ak'eli, mi ma'añik mi ikaj iwis-ak'eñtyi siempreke mu'tsa' kaj ak'upiñ yu'bil jiñi, kome jiñi a'bi mi laktyoybeñ äxä iluts ja' pechi.<sup>58</sup> Tyeñeke mu'tsa' kaj apulbeñtyel mi ik'oty'ojtyäl lok'el iluts ja' pech chejñi. Jiñisa' mi ikaj ipulbeñtyel yu'bil ya' baki tsa' koli.*

‘Con eso, cuando no lo encontramos, porque mira ahora cuando se le antoja algo, cuando la mamá del bebé quiere algo, eso ya no pasa ahora, anteriormente no nos compraban nada, nada ni algo siquiera nos compraban aunque quisieras, a veces querías frutas, querías chayote, querías pollo, no había donde conseguir, si veías que estaban comiendo pavo, decían que nos enfermaba con los niños, sucede que se le crece demasiado el vientre, que le suena el estomago como si estuviera siempre vacío y que el estomago suena como de pavo, pero, ¿por qué? Decían que

---

<sup>58</sup> Jochjochña: es un afectivo para describir el sonido que produce el buche del pavo.

era porque había visto que estaban comiendo pavo. El pato también dicen que es malísimo si ves que lo están comiendo, si no te dan un poquito, entonces te vas a enfermar de antojo, dicen que nos contagia la cresta de pato y, si esto sucediera, van a tener que quemar la cresta de pato donde se manifiesta el contagio’.

B: *Mu'tyo tyi k'äjñel wäle jiñi.*

‘¿Todavía se usa eso ahora?’

P: *Mu'ixtyo imelob mi käl, mi imel mu'bä ik'upiñobtyak.*

‘Yo creo que si lo hacen todavía, lo hacen quienes se enferman de antojo’.

B: *Jixku ba' ñumeñetytyaki.*

‘¿Y donde has pasado?’

P: *Ma'añix, ma'añix mi ik'äñob, kome weñtyakächtsa' aj-alo'bi chejñi, kojatsa' chuki mi ksu'beñob ja' chejñi, mi chukiyäch awomi: mäñäyäch, k'uxuyächme kome ajiñi alo'bo'b che' ma'añik mi ityajob yu'bil chejñi siempre yom tsa' icha'leñibä tyi aborto yu'bil. Yom tsa' ichok-ibä yu'bil alo'bi.*

‘Ya no, ya no lo usan porque los niños están bien pues; lo que yo les digo pues es que lo que quieras comer: cómpralo, cómelo, porque a veces los niños cuando no alcanzan lo que quieren, se presentan siempre síntomas de aborto, como si el bebé quisiera salirse del vientre’.

B: *¿Pe añäch isujmlel mitsa' imula mi mach tsa' ik'uxu?*

‘¿Pero tiene efectos si se le antoja y no pudo comer?’

P: *Añäch isujmlel.*

‘Si, tiene efectos’.

B: *Tyal iwokolel yu'bil.*

‘¿Va a tener consecuencias?’.

P: *Che' tsa' bajche' jiñi.*

‘Así es pues’.

P: *Jiñki, kome siempre yomtsa' lakäk'e mi añix chuki tsa' imula jiñi, tyeñeke mi kajel asajkañ mi ma'añ acha'añ. Mi ikaj ik'uxe', ya'i, mi tsa'ix ik'uxuyi cha'ñäch'ältsa' mi ikäytyäl tyi k'ux ja' alo'b che' jiñi. Che'añ isujmlelyak bajche' jiñi.*

‘Si, por eso siempre es conveniente darle, si se le antojó algo, es necesario que se le busque, si tu no tienes, lo debe comer, después de haber comido se vuelve a calmar los dolores del bebé pues. Así es como se entienden estas cosas’.

B: *Chukoch mi awäl, chukoch mi iña'tyañ.*

‘¿Por qué crees, por qué piensa que pasan estas cosas?’

P: *Jixku mi jiñäch yom woli yu'biñ jiñi alo'bi, mi jiñäch yom woli yu'biñ alo'bi chejñi, kome siempre mu'tsa' ich'ämbeñ ip'ätyälel che' mi lajk'ux ja'el chejñi, kome mu'ächtsa' ilajkajel tyi ñumel ya' tyi lakch'ich'el, tyi lakbäk'tyal, tyi lakchijil yu'bil jiñi pejtyelel iya'lel ajiñi mu'bä lajk'ux, mu'bä lakjape', ba ora mi yujtyel ak'uxi, tyijikña mi yu'biñ ja alo'bi. Tyip'la mi ikajel yu'bil ya tyi lakmalil, yu'bil ja' che' mi iñijkañ-ibä, tyijikñameku. Pero mi ma'añik tsa' ityaja jiñi, matsa' weñ, k'uxjatsa' mi ikajel, jiñmekubä ora ajche' yomix ichok lok'el ibäj tyi ora.*

‘A lo mejor es lo quiere el bebé, si es lo que quiere el bebé, porque siempre recibe energías cuando nosotras comemos pues, porque comienza a circular en nuestra sangre, en el cuerpo, en nuestras venas, todo el líquido del alimento, lo que se come y se bebe. Después de haber comido, el bebé se siente contento, se siente que comienza a brincar en nuestro vientre cuando está contento, pero si no encuentra lo que quiere, comienza a doler mucho. En ese momento, es cuando se quiere salir’.

#### Anexo 6:

#### *Mal de ojo*

B: *Jayp'e k'iñ mach yomik mi ipästyäl jiñi aläl che yajaxyo bajñel añ yik'oty imama, che' jatyetyjaxyo mi imejlel la'a k'ele' ja'el o jiñjaxyo doctor mi imejlel ik'el.*

‘¿Cuántos días no es conveniente “mostrar” al niño cuando acaba de nacer, cuando todavía está nada más con su mamá y solamente usted o el doctor lo pueden ver?’

P: *Bueno, ma'ak weñ jayp'e k'iñ chejñi, kome k'ele awilañ chejñi, che' tyi doctorix mi lakmek' ajiñi aläl, mujach jk'ele' cha'añ añjach mi yajñe ocho día, mi jk'el ya' tyi mali kome jiñi tsa' mi ik'am-añ ja'eli chejñi, wersa mu'tsa' kaj apäy lok'el.*

‘Bueno, no son muchos días, porque mira, como ya se alivian con doctores yo ya nada más lo veo durante ocho días en la casa, lo que pasa que cuando se enferman, a fuerzas es necesario sacarlos’.

B: *Jixku che' mi ipäjyel lok'el tyi doctor, che' mi ipäjyel majlel tyi clinica, ¿mosbilba mi imajlel?*

Cuando lo llevan al doctor o lo llevan a la clínica, ¿lo tapan?

P: *Mosbilku chejñi.*

‘Bien tapado pues’.

B: *¿Chukoch mi imostyä?*

‘¿Por qué lo tapan?’

P: *Cha’añ mi imostyäli, kome k’ele chejñi añ ityajol jini kome ma’añik weñpäsbil jiñi alo’b, mi lajk’el chejñi añ ityajol mi iña’tyañobtyak kome mi ityajtyak jiñi yats’yik’oty woli iju’bel ja’ ili machbä weñix yu’bil mi iñumel ajtyi pañämil; ajyu’bil ajwäleyi kome ka’bälixsa jiñi k’am-äjel woli iñumeltyak chejñi, kome añjaxsa’ tyi ik’, tyi tsäñaljax mi iñumel jiñi k’am-äjel, mi iñumeltyak ili joñtyoltyakbä k’am-äjel jiñmeku cha’añ, siempre weñpixbil mi ilok’el alo’bi; yik’oty che’bä ka’bäl mi iju’bel jiñi tyokali, kome ka’bältsa’ woli ich’ämtyel k’am-äjlel ya’ tyi tyokali chejñi, jiñmeku cha’añ tyeñeke weñpixbil aj-alo’b mi ilok’el cha’añ mach mi ityaj sijmal, mach mi ityaj ojbal, kome ili ojballi añix mi iñumeltyak ili yañtyakixbä ili ojbal, ili tsätstyakixbä ojbal ajwäleyi.*

‘Se protege porque mira pues, como al niño no se ha mostrado mucho, a veces piensan que le da mal de ojo, además, en el ambiente están cosas que contaminan en estos tiempos, porque ahora están pasando muchas enfermedades que están en el aire, en el ambiente frío se encuentran esas enfermedades, ésas que son peligrosas, por esta razón, se envuelve muy bien al niño cuando se saca, también cuando bajan muchas nubes, es necesario protegerlo para que no le de tos, gripa, porque ahora pasa la tos, ésas que son muy peligrosas, ésas que son demasiado fuertes’.

B: *Che’añ yambä kãñtyä’bilbä yaläl juñtyikil lakpi’äl, che’ mi ik’el jiñi aläl, jisilba mi yälob.*

‘Cuando una mujer embarazada ve a un recién nacido, ¿es malo?’

P: *Jisil a’biku mi yälob, mu’ a’bi ikaj tyi uk’el, pero che’bä mu’ix imek’ ajiñi embarazadabä ja’el, jiñi aläli ma’ax mi icha’leñ uk’el, contentojix mi yajñel jiñi alo’b.*

‘Dicen que si es malo, dicen que comienza a llorar, pero cuando esta mujer embarazada abraza al bebé, deja de llorar y ya se pone contento’.

B: *Its’äkal yu’bil che’ mi imek’i.*

‘¿El remedio sería el abrazo?’

P: *Its’äkal ajbajche’ jiñi.*

‘Ése es el remedio’.

P: *Pero, mi añäch chuki tsa' kaji iwersa cha'leñi, kojach mi kaj iboñ tyi aceite yu'bil cha'añ ma'añik mi icha'leñ uk'el.*

‘Pero si después de todo, le empieza a pasar algo, nada más se recomienda que lo unte con aceite al niño, para que deje de llorar’.

B: *Chukoch tyikäwo'b iwuty mi awäl lamtyal lakpi'älo'b.*

‘¿Por qué crees que algunas personas tienen el ojo “caliente”?’

P: *Añ mi yälob chejñi, cha'añ a'bi mech'atyax ajiñi alo'b kãñtyä'biltyobä, che'bä mek'elix ajiñi k'uñtyobä ajiñi aläl, mi kaj lajk'eli. Che' a'bi añ isujmeltyak bajche' jiñi.*

‘Dicen pues que porque el bebé que todavía está en el vientre de la madre es muy “tremendo” y esto le afecta al otro que es pequeño’. Dicen que eso significa’.

B: *Jixku che' mi ñusa'beño'b tyumuty tyi ibäk'tyal jiñi alo'b, mu'ba lak'äne ja'el.*

‘Cuando al bebé le pasan huevo por el cuerpo ¿se acostumbra también aquí?’.

P: *Ma'ak ba jk'äne aja, kojach mi kmel ajoñoñ, ma'ak ba' kwisk'äne<sup>59</sup> jiñijach mi jk'äne' jiñi losion verde yik'oty bajche' äxä aceite rosado. Jiñjach mi jk'ämbeñi alo'b jiñi.*

‘Yo no lo he usado, lo que yo hago, nunca lo he usado, yo nada más uso loción verde así como también aceite rosado. Es lo único que utilizo con el niño’.

B: *Chuki mi atyumben jiñi alo'b.*

‘¿Qué es lo que le haces al niño?’.

P: *Mi kboñe' cha'añ mach mi ik'ux-añ yu'biñ ajk'ejlel che' mi lok'el majlel tyi xämbal yu'bil*

‘Lo unto para que no le afecte que lo vean cuando salen a caminar’.

B: *Tyi ikotyol mi aboñ.*

‘¿Le untas en todo el cuerpo?’

P: *Tyi ikotyol.*

‘Si, en todo el cuerpo’.

B: *Jixku imama.*

¿Y la mama?

P: *Ma'añik chuki mi imelben aja.*

‘La mama no le hace nada’.

---

<sup>59</sup> Entre las personas que son miembros de las iglesias protestantes, “pasarle huevo” al niño lo vinculan con cuestiones de brujería. Supongo que este es el motivo de que la señora enfatiza que ella no lo hace en sus curaciones.

*B: Jixku che' añ chuki mi ikächbeño'b tyi ik'äb, tyilembä tyi tyejklumtyak mu'äch ikotyano'b ajiñi.*

‘Cuando le amarran algo en el brazo, ésos que se compran en la ciudad ¿si les ayuda?’<sup>60</sup>

*P: Its'äkaltyak a'bi yats' mi yälo'b ajiñi, mu'äch ikotyañ mi käl, kome añtyak a'bitsa' mu'bä ik'äskijeltyak mi yälo'b ajche' tsa'ix ikotya jiñi alo'b mi yälo'b.*

‘Dicen que es para curar el “mal de ojo” yo pienso que si les ayuda porque dicen que se rompe cuando protege al niño’.

#### Anexo 7:

##### *Caída*

*B: Jixku che' mi iyajlelo'b jiñi aläl che' xk'aba'obtyoyi.*

‘¿Qué pasa si se caen los niños cuando apenas son recién nacidos?’

*P: Che' mi yajlel jiñ alo'bi muk'tsa' iju'bel jiñi ya'ali, mi iju'bel ya'al, maxtyotsa' weñ mi ikajel alujty'esañ, mi kaje ak'ojlañ chejñi, kome k'uñtyotsa' ijol, kome kolemtiyotsa' ili ik'uñlel ijol, muk'tsa' iläjpel ju'bel. Che' ju'beñix jiñi ya'al mi isu'beñob ya'i jiñi che' ma'añik mi lakña'tyañ chejñi, ma'ak mi lakña'tyañ chuki woli icha'leñ jiñi alo'bi, kome mu'ixtsa' ikaj tyi ja'tya', ja'tya'isa' mi kaj alo'bi. Ya' woli aloñ mämbeñ ts'ak cha'añ ja'tya'i, matsa' mi kaj iñop jiñi ts'aki, jixku che'bä mux ikaj laktyälbeñ ili ibik'i, ju'beñächtsa', ya ts'u'ultsa' yubil ili lakbik'i. Mu'tsa' ipäl'-añ ju'bel ili ts'ukulbä tyi lakts'ujk mi lakäle'. Che' jiñi, jiñtyo mi iletsä'beñtyeli mi icha' lajmel jiñi tya'.*

‘Cuando un niño se cae, dicen que se les cae la mollera, a esa edad todavía no es recomendable ponerlos a brincar sobre las piernas o a subir y bajarlo porque todavía tiene suave la cabeza, porque se le baja, a veces esto es difícil de saberlo, a veces no sabemos lo que tiene porque comienza a tener mucha diarrea, uno a veces le está comprando medicamentos para la diarrea, pero no se calma con el medicamento, cuando comenzamos a tocarle la garganta nos damos cuenta que lo tiene cerrado, se baja una parte de la garganta, sólo hasta que se le levante, se le va a calmar la diarrea’.

*B: Bajche' mi iletsä'beñtyel.*

---

<sup>60</sup> El ámbar es un recurso que algunas madres jóvenes usan actualmente para proteger al infante del “mal de ojo”.



‘¿Cómo se le sube?’

P: *Mi laklä 'läty 'ye 'beñ letsel, kome letselixsa ' mi lakletsa 'beñ chejñi.*

‘Se le levanta varias veces, esto se debe de hacer de abajo hacia arriba’.

B: *Mi la 'awotsañ lajk 'äb tyi yej.*

‘¿Le meten la mano en la boca?’

P: *Mi kotsañlojoñ jk 'äb tyi yej.*

‘Metemos nuestra mano en su boca’.

P: *Che ' bajche ' jiñi.*

‘Así es’.

B: *Añäch its 'äkal yu 'bil che ' mi iyajlelo 'b che ' alälo 'btyo.*

‘Entonces, ¿si hay manera de curar cuando un niño se cae?’

P: *Añ its 'äkal, kome k 'ele chejñi, mi ma 'añik woli añä 'tyañ chuki woli icha 'leñ jiñi alo 'bi, mi aloñ-ak 'eñ its 'äkal tya', kome añtyakix mi ikajel tyi xej jiñi alo 'b, woli tyi tya', woli tyi xej, añix ik 'äk 'älel, woli ats 'äkañ, pe ma 'añik mi iñop ajts 'aki, pe mu 'ix añä 'tyañ chejñi, pe chuki woli icha 'leñ ili kaläl che ' bajche ' jiñi, ame ya 'alix tsa' ju 'bi, kome añixsa ' ixijñal jiñi itya' jiñi alo 'bi chejñi, säkpuk 'añixsa jiñi itya'. Che ' jiñi, mu 'ix kaj apejkañ jiñi yujilbä, bajche ' ili kaläli, chuki woli icha 'leñ mi awäl, woli kloñ-ak 'eñ ts 'aki, pe ma 'ak woli ilajmel, ame ya 'alix tsa' ju 'bi, its 'ujkix tsa' ju 'bi woli käl. Che ' jiñi, mu 'ix tsa' kaj ityälbeño 'b ja' yujbä letsäntyel, mi kaj iletsa 'beño 'b. Kojach mi iletsa 'beñob cha 'ya uxyaji, lämäkña mi imajlel. Che ' bajche ' jiñi.*

‘Si tiene curación, porque mira, si no sabes lo que le está pasando, te pones a darle medicamentos para la diarrea, a veces, el niño comienza a vomitar, con diarrea, con vómito y le comienza a dar fiebre, lo estás curando pero no se cura, uno comienza a pensar ¿qué es lo que está pasando con mi bebé?, ¿no será que se le bajo la mollera? Porque la diarrea comienza a tener mal olor, se le ve blanca. Después de mucho, le hablas a la persona que sabe de estas cosas para que lo vea, le dices que le estás dando medicina pero no se está curando, \_estoy pensando que es su mollera\_ después te lo revisa, le empieza a tocar, le suben dos o tres veces y comienza a curarse. Se hace de esa manera’.

B: *Jixku che ' mi ipäjyelo 'b majlel tyi doctor, che ' ya 'al ju 'beñ chuki mi isu 'beñtyelo 'b.*

‘Y cuando los llevan al doctor, cuando es la mollera la que está caída ¿qué les dice el doctor?’

*P: Ma'añik, kome matsa' yujil ja'el doctor chuki woli icha'leñi añkese woläch yäk'eñ ts'ak woläch ijojch'el, yäk'añtyel suero, pe matsa' mi ilajmel, matsa' mi iwa'tyäl jiñi tya'. Woläch ich'am, suero pero jiñjachbä ajtya' ma'ak mi ilajmel.*

‘Nada, porque el doctor no sabe lo que tiene el niño. Aunque le de medicinas, lo inyecte, le de suero, pero la diarrea no se le quita’.

#### Anexo 8:

#### **Hablar durante el embarazo**

*B: Jjixku che' kañtyä'biltyo jiñi aläl, mi asu'beño'b cha'añ mi ipejkañ imama.*

‘Cuando el bebé todavía se encuentra en el vientre de la madre ¿les dices a las madres que hablen con sus hijos?’

*P: Ma'añik, kome maxtyo añ bajche' mi ikaj imejlel ijak' lakty'añ alo'bi, chejaxyotsa'i.*

‘No, porque todavía no está en posibilidades de responder lo que le decimos, se le hablaría en vano’.

*B: Kome mi yälo'b tyi kaxlañ, mu'ix a'bitsa' ipejkäñtyel mi yälo'b.*

‘Porque entre los ladinos dicen que ya les hablan’

*P: Ma'tsa mi ikajel ich'ambeñ isujm, maxtyotsa' woli yu'biñ ja'el.*

‘No va a entender, además, tampoco escucha todavía’.

*B: Iweñlel aläl añ tyi wenta imama yu'bil.*

‘¿Entonces lo conveniente para el bebé, le corresponde a la mamá?’

*P: Che'kuyi cha'añjach mi ik'uxbeñ ajyombäyi, cha'añ mi ityijikñesañ ya' tyi imalil; che'añ bajche' jiñi. Cha'añ bajche' mi lakpejkañ, maxtyotsa' mi ich'ambeñ isujm, maxtyotsa' mi kaj ijak'beñ, tyo'o chejaxyotsa' mi akaj tyi ty'añi. Cha'añjachtsa' yomo'bix ibäk'pejkaño'b yu'bil ajche' bajche' añtyo yik'oty yu'bil mi lakch'ambeñ isujmi.*

‘Si así es, debe comer lo que quiere para que lo alegre dentro del vientre de su madre, así está. Para hablarle, todavía no entiende, todavía no le va a responder, le va a hablar en vano solamente. Nada más porque ya sienten deseos de hablarle por eso lo hacen, nosotros lo entendemos así’.

B: *Pe machäch che'ik ñopol lakcha'añi, machäch che'ik ñopol ila tyi laklumal.*

‘Pero no lo aprendimos así, en nuestra comunidad no se acostumbra de esa manera

P: *Jiñki, kome ajkaxlaño'b chejñi año'bix ityijilñäyel che'bä kãntyäbiljaxyo, añjaxyo cinco meses, seis meses tyijjñayix woli ityo'o u'biñob, pero ajoñoñla ja'eli, mach che'ik añoñla ajñeli, matsa' che' ñopbil lakcha'añi, kojach cha'añ mi ak'uxbeñ awombäyi, mi ityaj ityijikñäyel ja'el aläl. Che' bajche' jiñi.*

‘Si, porque con los ladinos ya sienten alegría cuando apenas están embarazadas, cuando apenas tienen cinco meses, seis meses ya se sienten contentas, pero nosotras, nosotras no somos así, no lo aprendimos de esa manera, solamente debes comer lo que se te antoja para que se sienta contento el bebé. Es de esa manera’.

B: *Jixku che' mi iyilañ pañämil, che' chap'e, uxp'e k'iñ, jump'e uj mi iñumel majlel mu'ix imejlel ipejkañ imamaji.*

‘Y al nacer, cuando ya tienen dos o tres días de nacido, que haya pasado un mes, ¿la mamá ya le puede hablar?’

P: *Muxkutsa' imejlel ipejkañ chejñi, kome mu'ixtsa' imeru k'otyel iwuty aläl, mu'ix tsa' ikaj ik'eloñla, che' añix jump'e uj, mu'ixsa' itse'tyañoñla che' mi kaj ityuluñ k'eloñla, che' mi kaj lakpejkañi, mu'ixsa' ik'otyel iwuty, ya'i, mi apejkañi mu'ixtsa' ikaj tyi tse'ñal ja'el*

‘Ya le puede hablar pues, porque ya puede ver un poco, a partir del mes ya puede vernos, comienza a reírse con nosotros cuando nos queda viendo fijamente, cuando comenzamos a hablarle, ya nos ve, al hablarle ya comienza a reírse’.

B: *Che' mu'ix tyi tse'ñal, mu'ix imejlel lakäl cha'añ mu'ix ich'ämbeñ isujm.*

‘Cuando ya se ríe ¿podemos decir que ya entiende?’

P: *Mu'ix ich'ämbeñ isujm, wolixtsa' ik'otyel iwuty chejñi*

‘Ya entiende porque comienzan a ver pues’.

B: *Wolix ikãñoñla yilal.*

‘¿Podemos decir que ya nos reconoce?’

P: *Kome aj-ili, che'bä bajche' che' añjaxyo chap'e semana bajche', maxtyotsa' añ aj-ili yaselelbä ik'äk'al iwuty ba' mi ik'eloñla yilali, kome tyo'o chejaxyotsa' yaj säkkãñañ kome wolityotsa' tyi ip'äty-añ iwuty. Che' mi kaj ak'eli, ya'ixtsa' ya selesel kome äxä ya joyolbäyi, jiñmeku cha'añ mu'ix imejlel ik'eloñlayi, ya'i, che'bä añix jump'e uj, chap'e uj; mu'ixsa' kaje ik'el ili ik'ä'bi, mu'ixtsa' ikaj ik'eltyak:: kaj iletsañ yok, kaj ik'eltyak bajche' yilal. Che'tsa' mi ip'äty-año'b bajche' jiñi.*

‘Porque mira, cuando apenas tiene dos semanas, todavía no tiene la parte del ojo para ver, lo tiene blanco nada más y poco a poco sus ojos se va fortaleciendo. Cuando te das cuenta, ya tiene la parte del ojo para que pueda vernos, al pasar un mes o dos meses ya comienza a ver sus manos, sube los pies para observarlos. Así se va fortaleciendo’.

Conversación con doña Juana, señora de aproximadamente setenta años. Durante mucho tiempo atendió a mujeres embarazadas (las abuelas actuales) y curó a los niños recién nacidos (los padres actuales).

#### Anexo 9: **Comparación**

*B: Bajche' yilal mi ak'el ikosäñtyelob jiñi alälob wäle, bajche' ili tyi ik'ejlelob che' mi ilojtyelob.*

‘¿Qué opinas sobre la forma como están criando los hijos ahora, así como el cuidado y cuando se alivian?’

*P: Jiñi cha'añ ma'añik: kome weñ k'elbiljachtsa', mi iweñk'ejlel jiñi ya yutybal baki mi itsejpel, yik'oty mi iweñpojkel, mi iweñcha'leñtyel, mi iletsä'beñtyel cha'añ mi ju'bel, kome añtsa' jiñi boybä tyi ibik'i, jiñ mi ilok' jiñi; a'bi che' tsa' kmele äxä yayalälob äxä Jose tsa'tyotsa' kmele jiñi, che'tyo palpaltyä bajche' ojbäl mi ilok'el.*

‘No tengo mucho que decir, porque ahora ya están bien atendidos, se les cura muy bien su ombligo donde le cortan, le lavan bien y se le proporciona todos los cuidados que requiere, así hice todavía con el hijo de José.<sup>61</sup> Todavía le quité las cosas pegajosas que le salía por la garganta’.

*B: Jixku che' ma'añik mi ilok'beñtyel jiñi.*

‘¿Y cuando no se le saca esa cosa?’

*P: Mi itsäñsañ, kome mu'tsa' imäkbeñ ibik', parakña che' mu' tyi uk'el, jiñki mi tsa'ix lok'i jiñi, uts'atyixtsa' mi kaj iju'sañ yu'bil ichu', chu'bäjach, kome jiñijach mi ilok'beño'b ajche' añjaxyo semana'.*

---

<sup>61</sup> José es uno de los nietos de doña Juana.

‘Lo mata, porque le tapa la garganta al tener éso, cuando llora, se siente como si estuviera ronco, cuando se le saca, se compone, ya puede bajar su leche u otra cosa, esto lo sacan cuando apenas tiene una semana de haber nacido’.

B: *Jayp'e k'iñ mach yomik ipästyäl tyi iwuty lakpi'älob wajali.*

‘¿Anteriormente, ¿cuántos días se recomendaba no mostrarlo ante la gente?’

P: *Ji::, jump'e uj::, käsa kujilik ipäsolojoñ kaläl, kome mu'tsa' kaje itya äxä ts'o'okñatyakbäyi mi imeli chejñi, yats'tyakbä mi iyälob, kome yäxyoloyoltsa itya' ja'el.*

‘Ji:: un mes, nosotras no mostrábamos a nuestros hijos, porque les daba mal de ojo éso que le produce diarrea de color verde’.

B: *Chuckoch mi ityaj jiñi k'am-äjeltyak.*

‘¿Por qué se enfermaban?’

P: *Jiñ ajche' añ majch k'uñtyo che' añjaxyo chap'e uxp'e uji, mi xch'ok, mi ch'ityoñ bajche' che'meku ajbajche' jiñi, kome ts'a'tsa' mi ik'elob-ibä; ajmi ch'ityoñ mi xch'ok awoli tyi yäts'ojel, che' jiñi mi ikaj yakboñlojoñ tyi ya yopotye' bajche', je: kome säklekojtyakjaxktsa' kts'aklojoñ ajwajali, chejachtsa' kñusalajoñ k'iñ bajche' jiñi.*

‘Eso pasa cuando hay alguien embarazada, cuando el bebé apenas tiene tres meses de haber nacido, cuando es niña o es niño el bebé que todavía está en el vientre de su madre le hace daño al sexo opuesto; cuando pasa eso, lo untamos con hojas, porque anteriormente, nuestras medicinas eran bien raras. Así pasamos el tiempo’.

B: *Ka'bältyo mi iyälobtyak ja' jiñi che' añtyak bäk'ñäbiltyakbä laktyatyo'b, lakña'o'b mu'bä ik'uxo'b mi yälo'b.*

‘También, anteriormente se decía que los viejitos o viejitas les tenían miedo porque se comían a los bebés’.

P: *Jäjä', cha'ku añku, añächtsa' yujilobä ja' chejñi, che'jachtsa' iwa'ty'äso'b tyi ora chejñi, mi ya ichämel jiñi aläli, mi ikajya'apok, kaj asäk'i, yolololololo' che' mi ilok'el ich'ich'el iñi', lap'altsa' ik'äb ila tyi ityajñi chejñi. Che'tsa' bajche' jiñi.*

‘Si, pero porque hay quienes sabían éso, nada más aplastaban al bebé, se moría el pobrecito, al momento de bañarlo te dabas cuenta que le salía sangre por la nariz y dejaban una marca en su pecho. Así era’.

B: *Lakpi'äl ajmi ik'otyeli.*

‘¿Era una persona quien llegaba?’

P: *Ixi 'bäjlel.*

‘Su demonio’.

P: *Kome ka 'bältyo ajxi 'ba wajali; k'ele tsa' chämi awerañ<sup>62</sup> käsa' kojetyikjachix ja 'el, tsa' tsa'yachämi awerañ ya'aläxch'ok, yañukixbä, loñ:: bejtsajñäch yäk' ili amama cha'añ mi iletza'beñ yej, matsa' añ tsa' ijak'ä, jiñchisa' äxä tya', jäx::, jax::, lijk' che'meku jiñi aläl. Che'tsa' bajche' jiñi, machik che' mi awäl, matsa' añetyikixtyola cha'tyikil uxyikil ja'el, kome chejachtsa' tsa' jili bajche' jiñi.*

‘Anteriormente habían muchos demonios, mira como murieron tus hermanos, si no eras el único, una de tus hermanas se murió ya grandecita, tu mamá, por más que trató de curarla llevándola para que la atendieran, no se pudo, si no hubiera pasado éso, ustedes serían varios hermanos, pero todos murieron de esa manera’.

B: *Wolix iyäjñel majlel ja' wäleyi.*

‘¿Crees que ahora está cambiando?’

P: *Wolix.*

‘Si, ya’.

B: *Baki woli ilajmajlelo 'b mi awäl jiñi.*

‘¿A dónde crees que se están yendo todos?’

P: *Pero añäch, wä'äch-añi, jiñki wä'tsa' añ chejñi, kome jamä mu'tsa' yäl-ibä, a'bi che' xpäktyuñ, isu'boñtsa' chejñi, wä'añ jk'exoli Carmelino a'bi.*

‘Pero si hay, aquí se encuentran, muchas veces lo dicen de manera abierta, como uno de Pactiun me dijo, \_aquí está mi sustituto\_ dicen que se llama Carmelino’.<sup>63</sup>

B: *Che' mi ik'am-añob u'bi aläli, che' mi ityaj ik'uxo 'b mi yälo'bi, ma'ak mi ilajmel.*

‘Cuando se enfermaban estos niños, cuando el brujo se los ‘comía’, ¿no se sanaban?’

P: *Mach mu'ix ilajmel, kome tsa'ixtsa' ichuku jiñi.*

‘Ya no, porque como ya se apoderó de él’.

B: *Bajche' yom lajkäñtyañ yu'bil ajche' ma'añik chuki mi cha'leñ jiñi aläl.*

‘Entonces, ¿cómo se debía cuidar al bebé para que no le pasara nada?’

---

<sup>62</sup> La señora se refiere a los casos de fallecimiento de mis hermanos, en total fueron cuatro. La generación de mi madre y la de doña Juana atribuyen estos casos de muerte a personas que tenían un ‘espíritu maligno’.

<sup>63</sup> Carmelino se dedica a “curar”. Algunos de la comunidad responsabilizan a esta persona de algunas muertes tanto de niños como de personas mayores.

- P: Cha'ku ma'añik weñk'elbilixtsa' ajwäle, che' ja'el, tyi loctorixsa.*  
 'No había mucho que hacer, porque ahora ya los cuidan más y, además, ya es con un doctor'.
- P: Weñ k'elbilix ajwäle, mach tanto añix chuki mi icha'leñ ajwäle.*  
 'Ahora ya están bien cuidados, ya no les pasa muchas cosas'.
- B: Jixku awajali yu'bil chejñi.*  
 '¿Entonces, anteriormente?'
- P: Ty'äñla ty'äñla mi imajlel alo'b, mi tsa'ix abajañ jich'choko, mi ñajtyix añ acha'añ, jiñi, mi ma'añix k'aj ak'ele', mu'tsa' kaje ak'ele'i, matsa' mu'ix ilok'el yuk'el, chejaxsa ts'o'okñayi, chukityotsa' jiñi, matsa' mu'ix ichäñlajmel.*  
 'Se morían seguido, si lo dejabas solo, si lo tenías lejos, si no lo vigilabas, te dabas cuenta después que ya no podía llorar, nada más comenzaba a gemir y después, ya no se curaba'.
- B: Chejach mi isajtyel yu'bil.*  
 '¿Así nada más se perdía?'
- P: chejach mi imajlel bajche' jiñi, mi machtsa' lajmi, mi imajlel.*  
 'Así nada más se iba, si no se curaba, se iba'.
- B: Ma'ak mi imejlel tyi ts'äkäñtyel tyi doctor che' jiñi.*  
 '¿Eso no se podía curar con el doctor?'
- P: Mach muk'ix.*  
 'Ya no se podía'.
- B: Maxtyo añik doctor ja'el.*  
 'Además, todavía no habían doctores'.
- P: Maxtyo añik ba'a::ñ*  
 'No había donde'.
- B: jixku che' tyi lum mi iñoltyälob ajwajali.*  
 '¿Y anteriormente, cuando las mujeres se aliviaban en el suelo?'
- P: Kome maxtyotsa' che añ loctor bajche' iliyi, mi layakxiptyäl tyi lum k'eleku äxä imama Mikel chejñi, yambä yaläl yach'ityoñ, wä'tsa' tsa' ñoltyä tyi kosina bajche' ili, matsa' añ tyi weñbä otyoty, bakañ, tsa'äch tsa' itsäñsä'beyo'b, machiki, matsa' jo'tyikilo'bik, chejachtsa' tsa' chämi bajche' jiñi, kome weñk'elbil, weñ mäkbiltsa' ajwajali, añ che' weñ k'elbili, mu'äch ikolel, mi machäch weñ k'elbilik, cha'ku u'bikutsa' yu'bil bajche' mi lakmajlel.*

‘No era todavía como ahora, no habían doctores como ahora, anteriormente nos aliviábamos en el suelo, no se si viste a la mamá de Miguel que se alivió en la cocina, no estuvo en una casa buena y, ¿qué pasó? ¿No se le murió su hijo? Si no hubiera sido así, ellos fueran cinco hermanos, anteriormente se vigilaba mucho, se tapaban bien todos los lugares posibles, y cuando los cuidaban muy bien, crecían bien. Si no lo cuidaban bien, estás escuchando como se iban’.

*B: jixku che' mi iju'belo'b ya'al.*

‘¿Y cuando se les bajaba la mollera?’

*P: Cha'ku, kome jiñtsa' mi iletsel ajyey chejñi jiñtsa' mi iju'sä'beñ u'bi wolibä ksu'beñety, boybä tyi ibik', jiñtsa mi iju'bel.*

‘Se le sube por la garganta, le ocasiona lo que te estaba diciendo, ese cosa pegajosa se le bajaba’.

#### Anexo 10:

#### **Huellas**

*B: Chejach mi yochel u'bi joñtyolbä che' mi ityäk'lañ jiñi aläl.*

‘¿Así nada más entraba lo que es malo para hacerle daño al bebé?’

*P: jiñki, kome ik', tsäñaljachtsa' chejñi.*

‘Sí, porque nada más es viento o frío pues’

*B: Tsikil ajiñi iyejtyal ik'ä'bi.*

‘¿Se podían ver las huellas de sus manos?’

*P: Jiñki, lap'al yäx-up'añ bak.*

‘Sí, queda la huella de su manos, los huesos quedan morados’.

*B: Jixku che' tsa' juli ili ñopbalältyak, ili kãñtyesãñtyel cha'añ templu.*

‘cuando llegaron estas creencias, las enseñanzas del templo’

*P: Kome uts'atyixsa' matsa' chãñ-añix ajwäle.*

‘Ahora ya está bien, ahora ya no hay’.

*B: Tsa' kaji tyi jojmel majlel.*

‘¿Se fueron disminuyendo poco a poco?’

*P: Kome mu'ixtsa' icha'ñumel x-oracion, mi che'tyo yom, ma'añik mi imeru jak'o'b ja' chejñi, añtsa' mi yaj yajñel cha'tyikil uxyikil, jasäl tsa' jiñi.*

‘Porque ahora pasan a orar cuando así lo desean, aunque a veces no quieren muy bien, a veces van por lo menos dos o tres, pero con ellos basta’.



- B: *Machächtyo che'ik yu'bil ajwajali, juñya tsikiltyaktyo.*  
 ‘Entonces, anteriormente era muy diferente, ¿todavía se podían ver?’
- P: *Juñya tsikil mi ak'el tyi k'iñil, mu'tsa' ak'ele wa'akñatsa'.*  
 ‘Era posible verlos, en el día lo podías ver caminando’.
- B: *Baktsa' majliyo'b mi awäl awäle.*  
 ¿A dónde crees que se fueron ahora?’
- P: *Lajchämi*<sup>64</sup>  
 ‘Ya todos se murieron’.
- B: *Jixku ili ich'ujlelob mi awäl, ili mu'bä ik'añob tyi tyäk'laya chu'bätyak, baki tsa' majli.*  
 ‘Y sus almas, la que usaban para hacer daño, ¿A dónde crees que se hayan ido?’
- P: *Tsa' ich'ämä majlel, ya'ix woli tyi tyojmulil yik'oty.*  
 ‘Se los llevaron, ahora deben estar recibiendo su castigo’.
- B: *Mujach ichämel yik'oty yu'bil.*  
 ‘¿Entonces, se muere nada más con él?’
- P: *Kome ik'jach woli imel chejñi.*  
 ‘Porque nada más lo hace a través del viento pues’.
- B: *Pe ka'bältyo mi ik'añob ja'el jiñi xwujty.*  
 ‘Pero anteriormente, ¿usaban muchos curanderos?’
- P: *jiñki, mu'tsa' iñusa'beñ ak'ach chejñi, chityam. Wäleyi mach loñchäñ-añix.*  
 ‘Sí, ellos les pasaban pavas, puercos por el cuerpo de los niños. Ahora, afortunadamente ya no es así’.

Anexo 11:  
***Espanto***

- B: *Jixku ja' che' mi icha'leñ bäk'ejñ jiñi alälo'bi.*  
 ¿Y cuando se asustaban los bebés?’
- P: *Cha'ku ya pimeljachtsa' mi lakäk'eñ, cha'ku yapimel, wäleyi pero añix its'äkal bäk'ejñ mämbilbä, jiñisa' mi lajk'ään lakjajpiñi. Che'tsa' ajbajche' jiñi.*  
 ‘Por eso, nada más le dábamos hierbas, ahora ya venden remedios para el espanto, con eso, lo untamos. Es de esa manera’.
- B: *Chukoch mi icha'leñob bäk'ejñ ja'el alälo'b yu'bil.*  
 ‘¿Por qué se asustan también los bebés?’.

<sup>64</sup>. En otro momento, la señora afirma lo contrario.

*P: Jiñ che' mi iyajleli, yik'oty che' bajche' jiñi mi ikälax lujty'esäñtyel bajche', kome p'ip'tyo ichikiñob jiñi aläl, che' mi añ chelejk' che' tsa' ju'bi tyojmajletsä'. Jiñmekuyi ya'ixekutsa' kaje, mujach ikaj k'ajk, xej, tya', kome mu'tsa' kaj ya laktyälbeñ iliyi ichijil chejñi, lekotsa' che' mach weñi welwelñatsa' tyi ajñel yu'bil; che' mi ikaj yalaktyälbeñi, bäk'ejñtsa' yu'bili, cho'oñla. Che'meku bajche' jiñi.*

‘Eso pasa cuando se cae, también cuando lo hacen brincar mucho, además, sus oídos todavía son muy sensibles, cuando algo se cae, el ruido lo asusta y ésto hace que se vaya (su alma). Con eso, comienza a darle calentura, vómito, diarrea, eso se siente al tocarle las venas, porque se siente diferente, se siente como que estuviera muy acelerado, al sentir ésto, podemos darnos cuenta que el niño se asustó’.

*B: Majki mi imejlel its'äkañ.*

‘¿Quiénes lo pueden curar?’

*P: Mujach lakcha'jajpiñ.*

‘Nada más lo untamos’.

*B: Jiñijach imamajo'b.*

‘¿Únicamente las mamás?’

*P: Mujachkulaya lakjajpiñ.*

‘Si nada más lo untamos’.

*B: Añ mi ityilel yambä xts'äkaya.*

‘¿Viene alguien más a curarlo?’

*P: Ma'ax chämba'añ awäle, cha'ku mismo joñojach mi lakcha'mel.*

‘Ahora ya no se encuentran, por eso nosotros mismos lo hacemos’.

*B: Woli kch'ämbeñ isujm ajwajali chejñi, weñ kãñtyäbiltyo jiñi aläl chejñi cha'añ mach mi icha'leñ bäk'ejñ.*

‘Estoy entendiendo entonces, que anteriormente los bebés se cuidaban mucho más para evitar que se espantaran’.

*P: Chä'üchi, matsa' weñ mi tsa'ix bäk'ña, tsa'ix chu'bäl.*

‘Así es, porque no era bueno si se espantaba o le pasaba otra cosa’.

*B: Pe añäch its'äkal jiñi.*

‘¿Pero, si hay medicamentos para eso?’

*P: Cha'ku yamujachtsa yalakjajpiñ tyi yamämbilbä ts'äka bäk'ejñ.*

‘Únicamente lo untamos con los remedios para espanto que se compran para eso’.

- B: *Ajwajali, pimeltyo mi ik'äjñel.*  
 ‘Anteriormente, ¿se usaban puras hierbas?’
- P: *Pimeltyo, äxä ya xpasoñtye' ya xtyiñjol siwretyak k'ämbil awajaliyi, wäleyi ma'añix, mujax ya-imäñob.*  
 ‘Si hierbas como el epazote, la flor de muerto y el sengible se usaban anteriormente, ahora ya no, ya nada más la compran’
- B: *K'äläl mu'äch imukbeñtyel imujk aläl wajali.*  
 ‘¿Desde siempre se ha enterrado el ombligo de los niños?’
- P: *Jäjä', che'tyo tyamel mi imujkel che'i.*  
 ‘Si’ de este tamaño se entierra’ (hace una señal con la mano).
- B: *Chukoch mi imukbeñtyel.*  
 ‘¿Por qué los enterraban?’
- P: *Kome chä'ächatsa' yujil mi yälobi, wäleyi, chejaxtsa' mi iwechoko'b mi ku'biñ awäle.*  
 ‘Porque decían que era la costumbre, ahora, a veces lo tiran nada más, según dicen’.
- B: *Bajche' yilal mi ak'el che' chejax mi iwechoko'b.*  
 ‘¿Cómo ves ahora que nada más lo tiran?’
- P: *Bajchekala, kome matsa' añ baki jk'ele, tyi ja' a'bi mi ichoktyakob mi yälo'b.*  
 ‘No sé qué decir, anteriormente decían que lo tiraban al río’.
- B: *Añ isujmlel che' mi imuko'bi.*  
 ‘¿Tiene algún significado cuando lo entierran?’
- P: *Ma'añik, kome ityileltsa' yujil mujkel, lajchäxtyotsa' añ ajwajali, puro mukbilächtsa' icha'añ jiñi alo'b; a'bi chä'ächtsa' mi imejlel ixtyi loktori, mi imukbeñob ixtyi ipaty clinica*  
 ‘No, porque era la costumbre, antes todos lo hacían, todos lo enterraban; ahora todavía lo hacen con el doctor, lo entierran detrás de la clínica’.
- B: *Mi imuko'b.*  
 ‘¿Lo entierran?’
- P: *Jiñki, mu'tsa' imuko'b.*  
 ‘Si, lo entierran’.
- B: *Weñächtsa' yu'bil, wolächtsa' ip'istyäl ajbajche' ñopol lakcha'añi.*  
 ‘Como que eso es bueno, porque están respetando como es nuestra costumbre’.

- P: Wolitsa' chejñi, jiñki.*  
 'Si, así es pues'.
- B: Añtsa' tyajol mach che'ix mi imelo'b.*  
 'Muchas veces ya no hacen eso'.
- P: Chä'ächi.*  
 'Si, así es'.
- B: Che' mi ik'am-año'b wajali jiñi alo'bo'b chejñi, jatyetyjach mi la'bajña ch'am tyi la'wenta la'ts'äkañ.*  
 'Cuando se enfermaban anteriormente los niños, ¿nada más ustedes se encargaban de curarlos?'
- P: Jiñki, maxtyo añ mach mi ik'e:l, mi ma'añik majch mi ik'el mu'äch imajlel.*  
 'Si pues, porque nadie lo atendía, si no se atendía ese niño, se moría'.
- B: Jixku che' mi yilañ pañämil jiñi aläli, tyi k'iñ tyi k'iñ mi ipojkel.*  
 'Cuando nacía un bebé, ¿se bañaba diariamente?'
- P: Jiñki jujump'e k'iñ, mi maxtyo che' jiñi, mi ipojkel bajche' wäle, cha'bi mi icha' pojkel*  
 'Si, todos los días, si no, se bañaba un día si y un día no'.
- B: Majki añtyi iwenta ipok.*  
 '¿Quién se encargaba de bañarlo?'
- P: Chejach mi lakbajañ pok, jiñäch mi ipok ja'el iko'ächbäyi.*  
 'Nosotras, también la partera que está a su cargo'.
- B: Mi machtsa' pojki.*  
 '¿Y si no se baña?'
- P: Kome añächtsa yaílumil ja'el, mu'tsa' ya ikaj tyi uk'el, jiñki.*  
 'Porque tiene también suciedad, muchas veces comienza a llorar'.
- B: Mi ikaj tyi uk'el.*  
 '¿Comienza a llorar?'
- P: Jiñki, muk'tsa' ikaj tyi uk'el chejñi, tyikwalächisa'.*  
 'Si, comienzan a llorar pues, muchas veces también por el calor'.