



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



**INSTITUTO NACIONAL DE LOS  
PUEBLOS INDÍGENAS**

---

---

**La dinámica lingüística del ayuujk: estudio con  
una familia extensa de Tlahuitoltepec en Santo  
Domingo Coyoacán, Ciudad de México.**

**T E S I S**

**PARA OPTAR AL GRADO DE**

**MAESTRA EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICANA**

**P R E S E N T A**

**CARY YEDANIA ROSENDO SOLIS**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**DRA. MARÍA REGINA MARTÍNEZ CASAS**

**CIUDAD DE MÉXICO**

**DICIEMBRE, 2021.**

*A mis abuelitos Suums e Inés †*

## **Agradecimientos**

La presente investigación lo desarrollé con una familia focal migrante ayuujk originarios de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca. Quisiera agradecerles a todos y a cada uno de ellos por compartir sus vivencias, sus pensamientos, reflexiones y preocupaciones que enfrentan día a día en la ciudad, ante todo, porque compartimos el proceso de migración. De manera personal, quiero agradecer a Ciri, Mago, Eli y Nita por crear estrategias para sostener la organización familiar en la ciudad y mantener y reproducir el idioma ayuujk en condiciones adversas.

De igual manera, quiero agradecer a mi directora de tesis, la Dra. María Regina Martínez Casas por sus consejos, su acompañamiento, su dedicación, su apoyo moral, desde el inicio y hasta el final de este proceso. Al comité lector, la Dra. Rebeca Barriga Villanueva por haberme acompañado mucho antes de haber cursado la maestría. A la Dra. Lourdes de León Pasquel por todas las enseñanzas en este maravilloso campo de la antropología lingüística, y por último, quiero darle las gracias al condecorado de la cultura ayuujk de la variante alta, Mtro. Juan Clímaco Gutiérrez Díaz por su valiosa corroboración y en la revisión de las transcripciones, muchísimas gracias.

De igual modo, expreso mi gratitud a todos mis profesores de la Maestría en Lingüística Indoamericana de esta casa de estudios que contribuyeron durante mi formación como lingüista: Dres. Mario Chávez, Francisco Arellanes (papá Tezozómoc), Néstor Hernández-Green, Lourdes de León, María Regina Martínez, Olivier Le Guen, Eladio Mateo, Salomé Gutiérrez, Gilles Polian, Roberto Zavala, Eric Campbell y Carol Rose. Al personal administrativo y a mis compañeros de generación 2019-2021.

A mi familia migrante, a mi mamá Basy, gracias por tu amor infinito y apoyarme en todo momento. A mi papá Wences, que, a pesar de tu ausencia, estás en mis pensamientos y en mi corazón. A mi hermano Enrique, por tu amor y apoyo, a pesar de la distancia.

Por último, quiero agradecer al programa del Posgrado de la Maestría en Lingüística Indoamericana del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) por la formación académica brindada; al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y al Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) por la beca otorgada durante los dos años que duró el programa.

## ÍNDICE GENERAL

Introducción .....	1
<b>CAPÍTULO 1: Marco teórico y metodológico en la investigación.....</b>	<b>8</b>
1.1 Dinámica lingüística, bilingüismo y alternancia de código .....	8
1.1.1 Dinámica lingüística.....	8
1.1.2 Bilingüismo.....	11
1.1.1.2 Bilingüismo individual y bilingüismo social .....	12
1.1.3 Alternancia de código.....	15
1.2 La metodología: la etnografía, etnografía de la comunicación y mi inserción en Rancho Domingo .....	24
1.2.1 La etnografía y la etnografía de la comunicación .....	24
1.2.2 La familia focal ayuujk y los datos de campo .....	25
1.2.3 ¿Cómo llegué a ‘Rancho Domingo’? .....	30
1.2.4 ¡Ya llegó mi maestra!. Estrategias de inserción en la familia extensa .....	32
1.2.5 Dificultades y tensiones durante la investigación .....	33
1.3 Recapitulación .....	35
<b>CAPÍTULO 2: Contexto social, cultural y lingüístico de la familia focal ayuujk.</b>	<b>37</b>
2.1 El municipio de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca.....	37
2.1.1 Las agencias municipales y núcleos rurales .....	38
2.2 Los migrantes ayuujk en Santo Domingo Coyoacán, Ciudad de México.....	41
2.2.1 La vivienda en Santo Domingo.....	47
2.2.2 La unidad familiar.....	49
2.2.3 La lengua ayuujk en la familia extensa .....	52
2.2.4 El trabajo: trabajadoras del hogar y las redes de taquería en la ciudad.....	56
2.3 El impacto de la pandemia en la vida cotidiana de los migrantes ayuujk.....	60
2.3.1 El inicio de la pandemia.....	60
2.3.2 La ida a la comunidad por COVID-19 y el re-torno a la ciudad.....	62
2.3.3 El contagio por COVID-19: una situación de incertidumbre .....	64
2.4 Recapitulación .....	67
<b>CAPÍTULO 3: El uso del ayuujk en las actividades cotidianas de los migrantes</b>	<b>69</b>
.....	69
3.1 La organización interfamiliar .....	69
3.1.1 El cuidado infantil.....	69

3.1.2 Los favores.....	74
3.1.3 Disputas y desacuerdos.....	77
3.1.4 Directivos y negociaciones.....	83
3.1.5 La situación laboral y económica.....	86
3.2 Otras actividades cotidianas de los migrantes ayuujk.....	91
3.2.1 Programas de televisión y películas de terror.....	91
3.2.2 El uso del celular en la ciudad.....	96
3.3 Recapitulación.....	106
<b>CAPÍTULO 4: El ayuujk y el español en el hogar migrante. El impacto del proyecto nacional de la Escuela en Casa.....</b>	<b>108</b>
4.1 La llegada de la Escuela en Casa.....	108
4.1.1 Mëti'ipë tsujk?. El acompañamiento escolar.....	115
4.1.2 Va a cantar en náhuatl. La tarea escolar.....	117
4.1.3 Ah, pues puty'ë. Exigencias y regaños escolares.....	125
4.2 Entre el hogar y lo escolar.....	128
4.3 Recapitulación.....	132
<b>CAPÍTULO 5: Äp'e, äp'e: Análisis situacional de la vida ritual de los migrantes ayuujk en la ciudad.....</b>	<b>133</b>
5.1 Una breve descripción etnográfica del äp'e, äp'e.....	133
5.2 La llegada del abuelo en la familia extensa. Ir y venir de la comunidad.....	139
5.2.1 La interacción entre el abuelo y los adultos.....	143
5.2.2 La interacción entre el abuelo y los nietos.....	149
5.3 1 de noviembre: el día del äp'e, äp'e.....	155
5.3.1 La preparación de los tamales.....	155
5.3.2 El ritual ayuujk.....	159
5.3.3 Las leyendas comunitarias.....	162
5.4 Recapitulación.....	168
<b>CAPÍTULO 6: Conclusiones generales. La lengua ayuujk en contextos de movilidad.....</b>	<b>169</b>
6.1 Dinámica lingüística del ayuujk en contextos urbanos.....	169
6.2 La socialización bilingüe en contextos de migración.....	174
Bibliografía.....	182

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Esquema por ajuste lingüístico. Elaboración propia.....	18
Cuadro 2. Cuadro de la familia focal extensa. Elaboración propia.....	27

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Registro y horas de grabación. Elaboración propia.....	29
---	----

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Hablantes jóvenes-adultos de lengua indígena por grupo de edad en CDMX. Imagen extraída de la SEPI .....	41
Imagen 2. Äp'e, äp'e y Halloween. Fotografía propia.....	46
Imagen 3. Edificio de la familia focal extensa en Santo Domingo. Elaboración propia .....	47
Imagen 4. Departamento compartido entre Eli y Nita. Elaboración propia .....	48
Imagen 5. La Secretaría de Pueblos y Barrios de la Ciudad de México, promoviendo las lenguas indígenas residentes en la ciudad. Extraído de la página oficial de la SEPI en Facebook.....	54
Imagen 6. Taquería "Los Mixes" en Santo Domingo. Fotografía propia .....	57
Imagen 7. Taquería "Rey Condoy 2" en Santo Domingo. Fotografía propia .....	58
Imagen 8. En Casa. Fotografía propia .....	65
Imagen 9. Venta de productos por catálogo vía WhatsApp. Captura de pantalla propia .....	89
Imagen 10. Comunicación por texto. Captura de pantalla propia.....	98
Imagen 11. Comunicación por voz. Captura de pantalla propia .....	98
Imagen 12. Tarea enviada vía WhatsApp. Captura de pantalla propia .....	109
Imagen 13. Ensayo de la canción en Náhuatl con la vestimenta de Tlahuitoltepec. Fotografía propia.....	110
Imagen 14. Nita supervisando a su hija Ñak durante los talleres escolares. Fotografía propia.....	114
Imagen 15. Ensayo y presentación de la canción en Náhuatl de Leli. Fotografía propia .....	119
Imagen 16. Día de mercado antes del äp'e, äp'e en Santa María Tlahuitoltepec Mixe, en 2016. Fotografía propia .....	133
Imagen 17. Äp'e, äp'e en Santo Domingo. Fotografía propia .....	134
Imagen 18. El rezo familiar. Fotografía propia.....	160
Imagen 19. El abuelo repartiendo la ofrenda. Fotografía propia .....	162

Imagen 20. Ñak viendo videos coreanos en YouTube. Fotografía propia ..... **175**

## Abreviaturas y protocolo de transcripción

### Abreviaturas

1	Primera persona
2	Segunda persona
3	Tercera persona
A	Agente de transitivo
ASER	Asertivo
APL	Aplicativo
ADV	Adverbio
CAUS	Causativo
CERC	Cercano
COM	Completivo
COMIT	Comitativo
CUANT	Cuantificador
IND	Conjugación independiente
INCL	Inclusivo
DEP	Conjugación dependiente
DEM	Demostrativo
DET	Determinante
ENF	Enfático
FOC	Foco
IMP	Imperativo
INC	Incompletivo
INCO	Incoativo
INDEF	Indefinido
INTENS	Intensificador
INTER	Interrogativo
INV	Inverso



LEJ	Lejano
PAS	Pasado
PCP	Participio
PRON	Pronombre
LOC	Locativo
NEG	Negación
S	Sujeto de intransitivo
SEL	Selectivo
REL	Relativo

### **Símbolos**

-	Afijo
=	Clítico
+	Fusión
‘ ’	Traducción en español
“ ”	Indica prestamos al español
(( ))	Descripción de eventos
::	Alargamiento vocálico

## Introducción

Las lenguas indígenas en México se encuentran frecuentemente en situaciones de tensión y de conflicto con el español porque se sitúan en condiciones adversas para su mantenimiento y reproducción, sobre todo, si las lenguas se localizan en contextos de movilidad. Recientemente, la Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes en la Ciudad de México (SEPI), registró un total de 129 mil personas hablantes de alguna lengua indígena que se distribuyen en diferentes colonias, delegaciones y alcaldías en la Ciudad de México. La misma institución, indica que en la ciudad están presentes 55 lenguas indígenas de las 68 lenguas indígenas nacionales que registra el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (SEPI, 2021)<sup>1</sup>.

Actualmente, es común escuchar a alguna persona hablante de lengua indígena interactuar en la calle, en el transporte público, a través de llamadas telefónicas o en un intercambio comunicativo *cara a cara* de manera libre mediante el uso del idioma en la ciudad, lo cual no se concebía hace una década. Con base en este escenario, la Ciudad de México a través de la SEPI, INPI<sup>2</sup> y el INALI<sup>3</sup> generaron proyectos para promover la identidad étnica y el mantenimiento de las lenguas indígenas a los hablantes radicados en la ciudad, inclusive se observan carteles en lenguas indígenas en alguna instalación del metro, en la televisión o se invita a los hablantes a participar en las conferencias matutinas del presidente y/o en actividades de tipo cultural que organizan las instituciones públicas en la ciudad.

Esta forma de visibilizar–e incluso politizar– a los migrantes indígenas bajo la idea de la interculturalidad y del multiculturalismo, ha motivado que este sector de la población urbana se haga cada día más visible cada vez más en términos de su identidad lingüística en la ciudad. Incluso emplean el uso de plataformas digitales como Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, YouTube, radios para divulgar información político-comunitaria, anuncios de tipo económico o laboral y sobre todo, promover el uso de las lenguas indígenas. Por estas

---

<sup>1</sup> Visto el día 10 de marzo de 2021: <https://www.sepi.cdmx.gob.mx/lenguas-indigenas#:~:text=De%20ese%20total%2C%20129%20mil,las%2068%20lenguas%20ind%C3%ADgenas%20nacionales.>

<sup>2</sup> Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)

situaciones, investigar y documentar las lenguas en contexto de migración, es una prioridad científica, social, cultural y política en México.

Con base en lo anteriormente expuesto, rescato algunos estudios destacados sobre migración indígena, por ejemplo, los aportes de Arizpe (1979) con los mazahuas, los mixes de Totontepec documentado Romer (1982), los zapotecos escolarizados por Bertely (1997b), los mazahuas reportados por Oehmichen (2005), los otomíes radicados en la ciudad de Guadalajara por Martínez Casas (2007). Los estudios de corte antropológico y etnográfico se han centrado en el análisis de las redes de paisanazgo, la inserción de cada minoría étnica en las urbes, las estrategias laborales, la vida de los migrantes indígenas en la ciudad, las formas de permanencia y resistencia, identidad y género.

No obstante, existen pocos estudios con respecto a la lengua y su uso en la ciudad, la primera de ellas es el trabajo pionero de Pellicer (1988) con mazahuas y otomíes en la Ciudad de México, quien, mediante un diagnóstico lingüístico, registró los usos de las lenguas en cuestión. Posteriormente, emergieron estudios sobre la situación de la lengua en términos de bilingüismo como el que desarrolló López Callejas (2008) con niños otomíes en el cuadrante de San Francisco, Coyoacán. Su estudio muestra que el otomí sólo se utiliza en el espacio familiar por los adultos y en la red paisanal por el reconocimiento lingüístico, mientras que los niños desarrollaban un bilingüismo diglósico motivado por la escuela. Lo mismo encontró Rebolledo (2007) con los niños otomíes en la colonia Roma, en Ciudad de México. En su estudio enfatiza que los niños otomíes desarrollaban un bilingüismo “hñähñu-español” en el ámbito escolar; dicha condición lingüística más que un elemento positivo, es considerado por parte de los educadores un desafío cognoscitivo que los llevaba al fracaso y mala inserción escolar.

En el caso de los migrantes ayuujk en situación de migración, existen estudios de tipo antropológico y etnográfico de algunas redes paisanales en la ciudad, entre ellas está el trabajo precursor ya mencionado de Romer (1982) con los mixes de Totontepec, y recientemente el de Jiménez (2020) sobre el retorno de los migrantes mixes de Tamazulápan a la comunidad histórica. Se ha mencionado que los ayuujk en la ciudad se caracterizan “por formar comunidades morales con eficientes sistemas de control”, porque, la movilidad, “depende, principalmente, del trabajo, los ingresos y los lazos de parentesco” (Martínez

Casas, 2014: 1435). Sin embargo, ninguno de estos dos trabajos realiza un análisis sobre la situación de la lengua ayuujk durante la movilidad.

Esto me llevó a realizar un estudio sobre la lengua en contextos de movilidad, porque es un área insuficientemente explorada. El tema de este trabajo se centra en la dinámica lingüística de los ayuujk provenientes de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca<sup>4</sup> durante la pandemia. Por la propagación de la COVID-19<sup>5</sup> y del encierro en casa, el estudio se realizó sólo con una familia focal extensa integrada por 15 personas entre niños, jóvenes-adultos y en el último momento se integró un adulto mayor que es el abuelo, todos ellos radicados en la colonia Santo Domingo Coyoacán, o como los propios migrantes lo denominan, *Rancho Domingo*.

La investigación tiene como objetivo analizar y describir la dinámica lingüística del ayuujk en contextos de migración. Centro el tema de dinámica lingüística basándome en las interacciones comunicativas *cara a cara* (Berger y Luckman, 2006 [1968]) y *simbólica* (Martínez, Casas, 2007) en la vida cotidiana con ayuda de la etnografía y la etnográfica de la comunicación propuesta por Dell Hymes (1984). Esta metodología, más allá de poner la comunicación como enfoque central, busca esclarecer el uso de las lenguas en la vida urbana y durante la contingencia sanitaria. Con respecto al análisis de los datos, me centré particularmente en la dinámica lingüística entre los adultos porque fue el eje principal del proyecto de investigación, pero, muestro algunos ejemplos en donde los adultos involucran a los niños en sus conversaciones.

En cuanto a la estructura y los capítulos del trabajo, elegí los temas basados en la vida cotidiana de los migrantes ayuujk. La vida cotidiana es el escenario que concentra todas las acciones, relaciones e interacciones sociales que los migrantes ayuujk desarrollan diariamente, sobre todo en la comunicación porque “cada participante se esfuerza

---

<sup>4</sup> En los inicios de esta investigación pretendía trabajar con varias familias focales provenientes de Tamazulapam mixe, Tepantlali mixe y Ayutla mixe, pero debido a la contingencia sanitaria que atañe a las viviendas ayuujk en la ciudad, decidí trabajar con una familia extensa originarios de Santa María Tlahuitoltepec mixe.

<sup>5</sup> La Organización Mundial de la Salud (OMS) dio a conocer el nombre de la enfermedad que comenzó a propagarse en la ciudad de Wuhan, China. El nombre oficial que le dieron es SARS-CoV-2 y produce la enfermedad conocida como COVID-19. A partir de esta aclaración, uso la abreviatura COVID-19 para referirme a esta enfermedad.

comúnmente por conocer y conservar su lugar, manteniendo todo el equilibrio de la formalidad e informalidad que haya sido establecido en la interacción.” (Goffman, 1997: 180). Dicho de otro modo, “la vida cotidiana es aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelve progresivamente anónimas a medida que se alejan del *aquí y ahora* de la situación *cara a cara*. En un polo del continuum están esos otros con quienes me trato a menudo e interactué intensamente en situaciones *cara a cara*, mi *círculo íntimo*” (Heller, 1970: 49), y es ahí que el individuo construye su realidad social.

La vida cotidiana permite mostrar la dinámica lingüística del ayuujk en situaciones mucho más naturales y espontáneas, sobre todo porque es el escenario en el que las “actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de reproducción social” (Heller, 1970: 19). Se sabe que toda sociedad construye sus propias condiciones sociales, culturales y lingüísticas a partir de la organización familiar y las prácticas comunitarias, por ende, la lengua tiene funciones sociales porque al emplearlas en la familia o en la comunidad se resignifica su significado social (Martínez Casas, 2007). Dicho esto, la *lengua en uso* se convierte en un medio para comprender los ámbitos de uso del idioma, así como su contexto.

He de mencionar que la pandemia fue una variable en el análisis porque tuvo un fuerte impacto en la vida cotidiana de mis colaboradores. Antes que nada, al inicio de la investigación tuve dificultades para recabar los datos y trabajar de manera fluida con las personas de este estudio, porque implicaba exponerlos y exponerme en términos de salud. De igual manera, la pandemia generó un impacto en términos lingüísticos, sobre todo por la llegada de escenarios como el trabajo y la *Escuela en Casa*<sup>6</sup>, por lo que, en esta investigación, la pandemia es un elemento detonante en el análisis en los datos, en cuanto a la organización de esta tesis, la dividí en cinco capítulos más las conclusiones.

En el primer capítulo abordé el marco teórico y metodológico de la investigación, reitero que los referentes conceptuales no los definí yo misma si no que fueron definidos por los propios migrantes en base a sus acciones y comunicaciones cotidianas. De entrada, retomé el

---

<sup>6</sup> Más adelante explico este programa implementado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para la atención de la población escolar durante la contingencia sanitaria que implicó el cierre de los planteles educativos.

concepto de dinámica lingüística de Chamoreau y Lastra (2005) vista desde los cambios y las reestructuraciones por causas internas o externas de la evolución de la lengua. Adicionalmente, complementé esta definición recurriendo a algunos conceptos clásicos de la literatura como el de Ferguson (1984 [1954]) y Fishman (1967) sobre bilingüismo y diglosia para analizar la dinámica lingüística. Esto me permite plantear que la dinámica lingüística en base al uso lingüístico está cimentada en la habilidad bilingüe ayuujk y español, esto significa que los hablantes tienen la capacidad y la habilidad de recurrir a cualquiera de las dos lenguas de manera más o menos deliberada.

De igual manera retomo el concepto de bilingüismo a partir del manejo de dos lenguas diferentes por un hablante o una comunidad de hablantes, es decir, el bilingüismo visto desde el aspecto individual y social. Para estas definiciones recorro a algunos autores como Montrul (2013) y Hamers y Blanc (2003 [1983]) y explico esta propuesta teórica a partir de algunos datos lingüísticos de los migrantes para problematizar las manifestaciones del bilingüismo que encuentro. Por otro lado, recupero el concepto de la alternancia de código, este concepto lo desarrolló ampliamente Ervin-Tripp (1984) diferenciando tres tipos de alternancia de código, yo adiciono otros tres tipos que analizo en la tesis. Esta alternancia de código resultó es la base para analizar la manera en que funciona el bilingüismo de mis colaboradores.

En cuanto a la parte metodológica, recurrí a la etnografía y la etnografía de la comunicación propuesta por Hymes (1984). La etnografía me permitió realizar observación participante de cada uno de los acontecimientos cotidianos, íntimos y de manera espontánea de la familia focal extensa. Con respecto a la etnografía de la comunicación, me permitió centrarme en el núcleo de las conversaciones cotidianas en situaciones espontáneas y naturales de las personas ayuujk, para documentar escenarios de la dinámica de uso de la lengua en la cotidianidad de los hablantes. También explico a detalle cómo me inserté a la familia focal, documenté la vida cotidiana, así como las dificultades que experimenté durante el trabajo de campo.

El capítulo dos, describe el contexto social, cultural y lingüístico de las familias de este estudio, lugar de origen de los migrantes ayuujk, los elementos que generan su movilidad y su inserción en la colonia Santo Domingo. Así mismo, explico detalladamente la organización de la vivienda, la unidad familiar, la lengua ayuujk y la red laboral de los

migrantes, sobre todo, para el trabajo. Igualmente, menciono la llegada de la pandemia y cómo las familias se readaptan en el ámbito social, económico, cultural, educativo y lingüístico en la ciudad, sobre todo, porque las familias experimentaron de cerca el contagio que trae consigo situaciones emocionales y económicas que afectaron su vida cotidiana.

En el capítulo tres, analizo diferentes escenarios de interacción desprendidos de las situaciones más sobresalientes de la vida cotidiana como el cuidado infantil, los favores, las disputas y desacuerdos, los directivos y negociaciones. Además, otros contextos de interacción se trasladaron al dominio familiar como el trabajo y la escuela. Menciono que los participantes por ser jóvenes-adultos migrantes, experimentan e integran nuevos escenarios de interacción a la vida cotidiana como los programas de televisión, el uso del celular y su inmersión en redes sociodigitales. Con base en los contextos, los participantes recurren a repertorios lingüísticos especializados a partir del uso de una u otra lengua en el día a día de las familias migrantes.

En el capítulo cuatro, describo la llegada del proyecto nacional de la *Escuela en Casa*. Este proyecto nacional tuvo impactos de corte escolar, pedagógico, económico y sobre todo lingüístico. En este capítulo no me centré en discutir y mostrar la desigualdad pedagógica ni en exponer la política educativa intercultural durante la migración porque no es el tema de estudio, pero, sí describo esta vivencia escolar ya que la escuela trasladó al hogar la presencia del español. Esto provocó que el hogar se convirtiera en un escenario de contacto lingüístico entre el español y el ayuujk, sobre todo porque el español es la lengua de la escuela.

Lo destacable de este capítulo, es que surgen contextos en el que los adultos recurren al uso del ayuujk mediante la alternancia código. Esto ocurre por el factor emocional detonado por los regañones, frustraciones, preocupaciones e impaciencia durante el acompañamiento escolar. En parte se debe a la poca experiencia en materia pedagógica de los adultos y a la impaciencia por parte de las madres de familia, que, a pesar de la situación, realizan esfuerzos para continuar con los procesos de escolarización en la ciudad y seguir realizando sus actividades cotidianas.

En el quinto capítulo hago un análisis situacional sobre el *äp'e, äp'e* 'día de muertos' que celebró la familia extensa durante el día 1, 2 y 3 de noviembre en 2020 en la ciudad. Además de resignificar la cultura y la identidad ayuujk, ocurrieron acontecimientos de corte

lingüístico por la llegada de un miembro importante de la familia que es el abuelo. El abuelo es el padre de las mujeres de este estudio, por lo tanto, tiene mucho peso emocional en la familia extensa. En términos del uso de la lengua, el abuelo tuvo influencia en las interacciones cara a cara entre los adultos y los niños, y por su condición bilingüe, también recurre a la estrategia comunicativa de la alternancia de código, sin embargo, el propio abuelo delimita el uso del ayuujk a partir del contexto y participante.

Finalmente, en el último capítulo desarrollo las conclusiones de la tesis, el apartado lo subdivido en dos secciones. En la primera sección retomo los conceptos que formulé en el marco teórico y cómo fueron redefiniéndose a partir de los datos y el análisis; menciono los hallazgos de la tesis y puntualizo el *bilingüismo multisituado* como tema de discusión. Igualmente, retroalimento la alternancia de código, especialmente los tres tipos que añadí a los tres ya establecidas por Ervin-Tripp (1984). En la segunda sección indico la socialización bilingüe en contextos de migración, este tema no lo desarrollé de manera plena en el análisis de la tesis, pero lo recupero en las conclusiones porque surgen nuevos ejes de estudio que pudieran ser temas de investigación futuro sobre la dinámica de uso de las lenguas indígenas en contextos urbanos.



## **CAPÍTULO 1: Marco teórico y metodológico en la investigación**

### **1.1 Dinámica lingüística, bilingüismo y alternancia de código**

#### **1.1.1 Dinámica lingüística**

Se entiende por dinámica lingüística “los procesos y mecanismos que modifican la estructura de una lengua, ya sea que estos sean vistos como una evolución (punto de vista diacrónico) o como variaciones (punto de vista sincrónico)” (Chamoreau y Lastra, 2005: 9) y “se interesa en los cambios, las reestructuraciones y, de manera general, en los movimientos estructurales de una lengua. Estas reestructuraciones pueden deberse a causas internas propias de la evolución de la lengua y/o a causas externas, debido al contacto de una lengua con otra” (íbidem, p. 9).

Queda claro que el estudio de la dinámica lingüística se centra, sobre todo, si los cambios y las reestructuraciones que le ocurre una lengua a un nivel morfológico, sintáctico, fonológico son resultado del contacto con otra lengua diferente o son producto de la evolución propia e interna. En base a estas aportaciones, algunos investigadores como Hill y Hill (1999), Chamoreau y Lastra (2005), Flores (2010), Gutiérrez (2011), Ferrer (2017), López (2018) y Torres (2018) han tratado de explicar el término de dinámica lingüística en lenguas indígenas y en español a partir del contacto y la variación.

Aunque el contacto y la variación forma parte de la unidad de estudio de la sociolingüística, aún existe un desafío en la definición de *dinámica* y en su estudio, sobre todo, la relación entre la lengua, la cultura y la organización social en un contexto cotidiano. A continuación, trataré de explicar y abordar el tema de la dinámica lingüística, basándome en los datos que documenté con las personas migrantes ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec. Redefiniré el concepto a partir del uso cotidiano de dos lenguas diferentes en un contexto de movilidad para proponer un nuevo panorama de discusión del concepto.

Recurro también a conceptos clásicos de la literatura sociolingüística para poder argumentar la dinámica lingüística. En primer lugar, recupero lo que Ferguson (1984 [1954]) planteó con respecto al término de diglosia:

“La diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (que puede incluir una lengua estándar o estándares regionales), hay una variedad superpuesta, muy divergente, altamente

codificada (a menudo gramaticalmente más compleja), vehículo de una considerable parte de la literatura escrita ya sea de un periódico anterior o perteneciente a otra comunicación lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria” (Ferguson, 1984 [1954]: 260).

Ferguson (1984 [1954]) propone que la diglosia es el uso diferenciado de dos variedades de una misma lengua, en el cual la variedad alta A se usa en espacios formales y públicos, mientras que la variedad B se usa en situaciones informales. Por otro lado, Fishman (1967) buscó ampliar el concepto de diglosia. Para él, la diglosia implica que las variedades de una lengua tienen funciones asignadas ligados a lo que él llamó *dominios de interacción*. En ella son predecibles por el uso de las variedades en situaciones determinadas, es decir, en “contextos institucionalizados de interacción y sus concurrencias de comportamiento. Se suele dar en situaciones multilingües e involucran una gran variedad de interlocutores potenciales. Implican la decisión del uso de una lengua sobre otra(s) y temas específicos de conversación y son herramientas analíticas útiles para el trabajo de las interacciones cara a cara” (Fishman, 1972: 441, citado en Martínez Casas, 2007: 64).

A partir de este planteamiento, distinguió las posibles relaciones entre el bilingüismo y la diglosia con las siguientes categorías: 1) Diglosia con bilingüismo: se refiere a poblaciones en las que el uso de dos lenguas o variedades de lenguas son accesibles a la mayoría, además, tienen una distribución de roles y funciones culturales específicas, 2) Bilingüismo sin diglosia: es la coexistencia de dos lenguas en un área geográfica, es decir, cuando grupo habla una lengua diferente al otro grupo, 3) Bilingüismo no diglósico: en donde la mayoría de la gente es bilingüe y no se restringe una lengua para propósitos específicos, se puede usar para casi cualquier función y 4) Ni bilingüismo ni diglosia: cuando una sociedad lingüísticamente diversa se convierte en monolingüe (principalmente por el dominio total de la variedad alta).

Queda claro que el argumento de Ferguson (1984 [1954]) y el de Fishman (1967) con respecto a la distribución de una variedad lingüística está condicionado por el prestigio y es predecible en escenarios diglósicos en cuanto al uso por dominio, pero, en ningún momento los autores explican si el hablante utiliza la variedad B en situaciones en A y viceversa, más aún, los autores excluyen la caracterización del concepto en escenarios íntimos donde los hablantes sin presión alguna expresan modos *multisituados* y *dinámicos en términos sociales*

y *lingüísticos*, ni mucho menos cómo y por qué surge su alternancia. De hecho, este análisis sigue generando nuevas discusiones en el campo de la sociolingüística, particularmente si se trata de dos lenguas distintas y en una situación de migración como el caso de los ayuujk de este estudio.

Con esto en mente, la dinámica lingüística que planteo se basa en el uso de una lengua u otra por un mismo hablante en la vida cotidiana, es decir, significa que los hablantes por el hecho de tener habilidades bilingües en ayuujk y en español tienen la capacidad de recurrir a la elección de uso de una o ambas lenguas en sus interacciones más habituales e inmediatas en la vida cotidiana. Esta forma de uso está moderada por normas de interacción y de conducta para regular la comunicación en el diario vivir, este proceso es lo que despliega entornos dinámicos de las lenguas involucradas.

Para la familia extensa de Tlahuitoltepec, el ayuujk y el español se convierten en elementos portátiles al migrar. A pesar de situarse en un contexto urbano, buscan espacios de uso en su vida diaria, sea en la familia, en la escuela, en el trabajo, en la práctica ritual o en los medios digitales al interactuar con otros miembros de otras redes migrantes ayuujk en la ciudad. En cada uno de estos espacios, el ayuujk y el español cumplen funciones comunicativas, sociales y culturales en un acto de habla (Duranti, 2000: 37), sea en una interacción directa con otro miembro de la familia o al intervenir en una interacción con otros integrantes de su red con quienes no cohabitan.

Para explicar de manera contextual la idea anterior, cuando las familias interactúan entre sí, existen contextos en que suelen elegir el uso de una u otra lengua, en otros casos resulta menos predecible la elección. De igual manera, no tienden a cuidar el registro<sup>7</sup> de uso del ayuujk, por ejemplo, entre las madres de familia no emplean el uso de honoríficos ni mucho menos establecer conversaciones cuidadas, esto se refleja en las alternancias de código que producen de manera continua y espontánea. Por otro lado, en la interacción que sucede entre las madres al dirigirse a sus cuñados o al abuelo utilizan honoríficos y generan conversaciones cuidadas, sobre todo al momento de elegir el uso de la lengua. En cuanto al

---

<sup>7</sup> “Se entiende por registro de habla aquella forma discursiva que se utiliza en cada situación comunicativa específica. En el español del altiplano de México se distinguen los registros del “tú” y el “usted” para indicar respeto o distancia social. Además, existen muchos otros registros de habla propios de cada estilo conversacional como la llamada *habla coloquial*” (Martínez, Casas, 2007: 39).

uso del español, las familias tienden a ser cuidadosas, particularmente en donde los participantes no forman parte de la red familiar y que sólo hablan español.

Ante este antecedente, entiendo por dinámica lingüística la elección de uso de una lengua u otra sea ayuujk, el español o ambas de forma significativa, emotiva y simbólica por los hablantes en sus interacciones más inmediatas y habituales ya sea *cara a cara* (Berger y Luckman 2006 [1968]) o producida de manera *mediada* Martínez Casas (2007)<sup>8</sup>, que forman parte de sus hábitos de comunicación en la vida cotidiana, porque es ahí donde se aprecia la potencialidad de la lengua y su uso dinámico.

En cuanto a la condición bilingüe ayuujk y español, produce lo que en la literatura se conoce como *alternancia de código*. La alternancia de código es una práctica de comunicación que ocurre cuando los hablantes transitan de una lengua a otra durante una interacción o en la toma de turnos, esta habilidad comunicativa es parte de la dinámica de uso de la lengua. En el siguiente apartado discuto con más detalle el concepto de bilingüismo y la alternancia de código que los migrantes emplean cotidianamente, pero, sobre todo, busco entender con más profundidad la dinámica lingüística que es lo que nos atañe en esta investigación.

### **1.1.2 Bilingüismo**

A lo largo de varias décadas, se argumentó que ser bilingüe es el manejo de dos lenguas o más por un individuo. En el caso mexicano, se produjeron una serie de discusiones sobre el bilingüismo en lengua indígena y español en contextos escolares (Muñoz y Hamel, 1980; Francis y Hamel, 1992; Hamel, et al, 2004; López Callejas, 2008; Czarny, 2008; Barriga, 2018), sociales y culturales (Coronado, 1999), en el desplazamiento o el mantenimiento (Landa y Terborg, 2011), de reproducción (Díaz, 2008; Hagége, 2002). Otros buscaron desarrollar nuevas metodologías *para medir el bilingüismo* mediante cuestionarios y con ello determinar si un hablante en lengua indígena es o no bilingüe y en qué grado lo es (Torres, 2018; Torres, 2019).

---

<sup>8</sup> Con interacciones mediadas me refiero a conversaciones que suceden a larga distancia, por ejemplo, cuando algún integrante de la familia extensa realiza llamadas telefónicas con un pariente radicado en la comunidad de origen o viceversa, pero también sucede cuando realizan llamadas telefónicas a otro pariente que se encuentra en la Ciudad de México.

A partir de estos estudios, retomo el planteamiento inicial de Weinreich (1968), quien definió el bilingüismo como “la costumbre de usar alternativamente dos lenguas [...] y las personas que tienen esa costumbre serán llamadas bilingües” (p. 16). En cuanto a la relación de ambas lenguas, Weinreich manifiesta que no conviven de forma armónica ni estable sino en una condición de contacto permanente. Posteriormente, Apple y Muysken (2005 [1987]) distinguen dos tipos de bilingüismo: el bilingüismo individual y el bilingüismo social. El primer tipo lo atribuyen a personas que poseen social y culturalmente dos lenguas, mientras que el segundo tipo se refieren cuando una sociedad o sociedades hablan dos lenguas o más de manera sistemática.

### **1.1.1.2 Bilingüismo individual y bilingüismo social**

Para Montrul (2013) el bilingüismo individual es cuando “el individuo bilingüe tiene conocimiento de dos lenguas y es capaz de mantener los dos sistemas lingüísticos separados cuando entiende o habla una de las dos lenguas. Éste también puede cambiar de sistema lingüístico sin esfuerzo y sabe transferir el mismo mensaje de una lengua a otra.” (p. 2), es decir, “las personas competentes en dos lenguas tienen una lengua principal o primaria y además suelen identificarse más con una lengua que con la otra, dependiendo del contexto social.” (p. 2).

En cambio, un bilingüismo social se define cuando “uno o más individuos hablan dos o más lenguas en contextos iguales o muy similares. Cuando hay sólo bilingüismo las dos lenguas en contacto gozan de igual prestigio y sus hablantes las emplean indistintamente.” (Parodi, 2010: 307), esta idea también genera “tensiones y contradicciones que dan lugar [...] a un bilingüismo con diglosia, a actitudes ambivalentes sobre la lengua y cierta tendencia al desplazamiento” (Martínez Casas, 2014: 1421) que se aprecian en escenarios de fuerte discriminación y de migración.

Las definiciones anteriores, son clásicas para entender el bilingüismo individual y social en términos concretos y generales. En todo caso, recurriré al concepto de bilingüismo desarrollado por Hamers y Blanc (2003 [1983]) que ayuda a esclarecer de manera clara y precisa la situación lingüística de los migrantes ayuujk. Hamers y Blanc (2003 [1983]) al referirse al bilingüismo individual incluyen el “estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación social; el grado de

acceso variará a lo largo de una serie de dimensiones que son psicológicas, cognitivas, psicolingüísticas, sociales, socioculturales” (p. 6, traducción mía)<sup>9</sup>, mientras que el bilingüismo social hacen referencia al “estado de una comunidad lingüística en las que dos idiomas están en contacto con el resultado de que dos códigos pueden usarse en la misma interacción y que varios individuos son bilingües” (p. 6, traducción mía)<sup>10</sup>.

A partir de estas definiciones, los migrantes hablantes de la lengua ayuujk de este estudio utilizan el ayuujk y el español en la vida cotidiana de forma aleatoria. Cada hablante *decide* en qué lengua preguntar y responder en una interacción cotidiana, espontánea, natural y en una situación en el que psicolingüísticamente se sienten cómodos. Para ilustrar mi postulado sobre el bilingüismo individual, en la siguiente interacción participan las tres hermanas Nita, Eli y Mago. El tema que desarrollan es sobre la compra de la masa para la elaboración de los tamales durante la celebración del *äp’e, äp’e* ‘Día de Muertos’ el primero de noviembre de 2020:

**Participantes:** Nita, Eli y Mago.

- (1) Nita **Wëne’n jë jitsy tää x’atsjuy?**  
Wëne’n jë jëts+y tääj x-’ats-juy-y  
Cúanto DET masa PAS.CERC 2A-AND-comprar-INC.DEP  
‘¿Cuánto de masa compraste?’
- Eli **“Kwarentta”**  
‘Cuarenta.’
- Mago **“Kwarentta” “pesos”?**  
‘¿Cuarenta pesos?’
- Eli Son veinticinco, porque mira es más, hay esto todavía, veinte  
**tää njuyy**
- Son veinticinco, porque mira es más, hay esto todavía, veinte  
tää n-juy-y

<sup>9</sup> “is the psychological state of and individual who has access will vary along a number of dimensions which are psychological, cognitive, psycholinguistic, social psychological, social, sociological, sociolinguistic, sociocultural and linguistic”

<sup>10</sup> “the state of a linguistic community in which two languages are in contact with the result that two codes can be used in the same interaction and that a number of individuals are bilingual”

Son veinticinco, porque mira es más, hay esto todavía, veinte  
PAS.LEJ 1A-comprar-INC.DEP

‘Son veinticinco, porque mira es más, hay esto todavía, compré veinte.’

Mago ‘Pues hay que cooperar otro de a diez.’

Eli ‘Yo ya he comparado más veces que ella.’

Nita ‘Pues dime bien las cosas.’

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

Las familias aparentemente mantienen un bilingüismo diglósico, es decir, el español como lengua dominante y el ayuujk una lengua minorizada. Lo cierto es que, en la vida cotidiana, la dinámica de uso del ayuujk y del español a nivel individual y social refleja un vaivén en el hogar. El tipo de bilingüismo que emplean los ayuujk en sus conversaciones cotidianas no está ligada de manera clara a la definición de diglosia, sino más bien, se encamina a un bilingüismo *multisituado* y dinámico, con esto quiero decir que no se basa sólo en la competencia de dos lenguas sino en la elección de uso a nivel individual y social, y la forma distribución de uso en una interacción.

Teniendo esto en cuenta, el modelo sobre el *bilingüismo multisituado* que planteo, ayuda a evitar dicotomías entre una lengua alta o de prestigio (en este caso el español) frente a una lengua de menos prestigio (como el ayuujk), ni mucho menos medir el conocimiento bilingüe en términos meramente estructurales o, en el peor de los casos, afirmar que el ayuujk de uso restringido, porque ambas lenguas mantienen formas y contextos productivos. Esta postura la iré desglosando y argumentando con más ejemplos en los siguientes capítulos.

Más adelante haré más referencias sobre el uso y las decisiones de los hablantes al momento de emplear el ayuujk o el español o ambas lenguas en una interacción comunicativa. Algunas decisiones son motivadas por el contexto, el tema de conversación, el participante o simplemente es una forma de interacción sin motivo aparente. Eso me lleva a retomar otro eje de análisis de la lengua, me refiero a la alternancia de código como producto de la condición bilingüe que los migrantes ayuujk que desarrollan y emplean en la ciudad.

### 1.1.3 Alternancia de código

Lo primero que se plantea cuando se habla sobre el bilingüismo en contextos mexicanos es la elección del uso del español y alguna lengua indígena. Esta forma de comunicación incluye la denominada alternancia de código, este término se suele asociar con un inadecuado manejo del español, incluso se usan expresiones como *español-indígena* (Guerrero y San, 2014) para referirse de manera despectiva al registro que utilizan muchas personas indígenas bilingües al manejar un sistema *marcado o incorrecto* con relación al español estándar.

La alternancia de código en el contexto mexicano se estudia a partir de cómo algunas lenguas indígenas han influenciado el español después de siglos de contacto<sup>11</sup> y viceversa, sobre todo en la variación lingüística como señalan Hill y Hill (1999) en sus trabajos sobre el español y el náhuatl. Ellos advierten que identificar este tipo de comportamiento lingüístico entre hablantes bilingües es una tarea compleja, sobre todo si se trata de analizar y de distinguir el cambio de código y la mezcla de código. A pesar de las dificultades, Hill y Hill (1999) lograron distinguir ambos conceptos.

La primera distinción sobre el cambio de código aparece cuando “los hablantes bilingües agregan significado a su discurso mediante la evocación de diferentes matices emocionales, valores y contextos que están asociados con los sistemas lingüísticos en sus repertorios” (p. 379) al yuxtaposicionar dos sistemas lingüísticos. En cambio, la mezcla de códigos “es un concepto tanto político como lingüístico, que juega un papel importante en lo que se etiqueta como “mezclado”, tanto a partir de la posición jerárquica relativa del hablante, como de la aplicación del principio de cooperación entre los interlocutores” (p. 382), este aparece cuando “los hablantes que son inexpertos en el sistema bilingüe [...] llevan la práctica sincrética más allá de lo tolerable” (p. 382).

---

<sup>11</sup> Se ha registrado que la alternancia de código en dos lenguas produce ciertos rasgos gramaticales en las lenguas de contacto, por ejemplo, López Gutiérrez (2011) analiza el contacto lingüístico entre el náhuatl, el popoluca de la sierra y el español que trae consecuencias de tipo morfológico en dichas lenguas. En este mismo sentido, el estudio de Torres Sánchez (2018) con respecto al español de contacto con el tepehuano encuentra la discordancia de género y número (interferencia) sobre el español en hablantes bilingües en español, y tepehuano y monolingües en español; el estudio muestra que el tepehuano también simplifica el género, número y la omisión del clítico de objeto directo de tercera persona por transferencia, sin embargo, este tipo de temas no son el eje central de este estudio.



En esta misma línea de discusión, Fasold (1996) agrega que la mezcla de código se presenta cuando “un hablante utiliza «elementos» de una lengua cuando está empleando básicamente otra lengua. Estos «elementos» tomados de otra lengua son a menudo palabras, pero también pueden ser sintagmas o unidades mayores” (p. 276), es decir, “si alguien emplea una palabra o un sintagma de otra lengua, está mezclando códigos y no cambiando de código. Pero si una oración tiene la estructura gramatical de una lengua, y la oración siguiente se construye según la gramática de otra lengua, lo que ha sucedido es un cambio de código” (p. 278).

No obstante, hay que puntualizar que la alternancia de código no debe confundirse con los *préstamos lingüísticos*. Estos se distinguen del cambio de código y de la mezcla de código cuando “el material extranjero que es tomado en préstamo tendrá a ser fonológicamente nativizado, inflexionado con materiales morfológicos nativos, e incorporado por completo a los sistemas de formación de palabras y de construcción de enunciados de la lengua meta” (Hill y Hill, 1999: 380), este tipo de procesos lingüísticos son predecibles y distinguibles en algunas lenguas como el ayuujk.

Con respecto a las definiciones anteriores, me refiero a la alternancia de código como el “uso alterno de dos lenguas por el mismo hablante en el mismo discurso, o la yuxtaposición de oraciones o fragmentos de oraciones de lenguas diferentes en el discurso de un mismo hablante” (Murillo, 2014: 24) y que sucede “en la misma posición del discurso sin cambio de interlocutor ni tema” (Guzzardo y Vélez, 2017: 43). De igual manera, retomo la propuesta de Ervin-Tripp (1984) quien considera la alternancia de código como:

“el comportamiento verbal (el habla y sus equivalentes) constituye el núcleo de esta [...] pero por supuesto una descripción completa de este sistema tiene que tomar en cuenta los gestos, signos o dibujos cuando constituyen alternativas funcionales a la expresión lingüística. El comportamiento verbal siempre se presenta como un sistema estructural altamente cohesivo y por tanto es un punto de partida convincente” (Ervin-Tripp, 1984: 336)

Ervin-Tripp (1984) analizó detalladamente la alternancia de código a partir del ambiente, los participantes, el tema, la función de la interacción y los aspectos formales de la comunicación. Este planteamiento lo desarrolló con inmigrantes bilingües japoneses radicados en Estados Unidos. En su estudio de caso demostró que el tipo de alternancia de código utilizado por los inmigrantes bilingües japoneses dependía del tema, receptor y

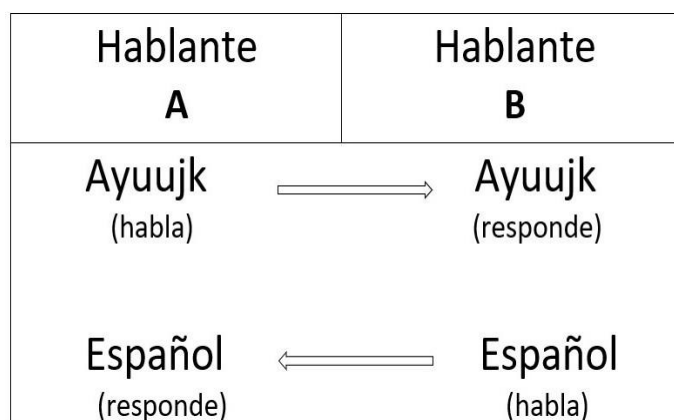
lengua. Por ejemplo, se hablaba japonés cuando los inmigrantes visitaban Japón, trabajaban en restaurantes japoneses o platicaban con amigos bilingües japoneses, mientras que “el uso del inglés ocurre únicamente con ciertos aspectos del código” (p. 348) en espacios para el comercio, mercancías o servicios.

En el caso de la familia extensa de este estudio, los hablantes se adaptan a las nuevas condiciones sociales, culturales, económicas y lingüísticas que experimentan durante la migración, lo cual les ha permitido producir novedosas prácticas comunicativas como es la alternancia de código y préstamos lingüísticos. Ambos circuitos de comunicación forman parte de una estrategia comunicativa bilingüe eficiente a un nivel social e individual, que no tiene relación con la competencia en alguna de las dos lenguas. De los seis tipos de alternancia de código que documenté y que analizaré más adelante, tres retoman la propuesta de Ervin-Tripp (1984) y tres de ellos son mi contribución a este tipo de investigación, pues aparecen de forma elicitada e indeterminada y en algunos casos motivados por las emociones.

En los cinco tipos de alternancia de código que pude documentar, sucede lo que Hamers y Blanc (2000 [1983]) evidenciaron como “*speech accommodation*” o acomodación lingüística, vinculada con la decisión de uso de una lengua u otra de forma consciente y menos consciente entre los hablantes. Además, ocurre en lo que Duranti (2000) denomina intercambios conversacionales y que define como la toma “de turnos entre los distintos hablantes [...] que comprenden diferentes partes, cada una de las cuales adquiere su significado a partir de su ubicación dentro de una secuencia de actos [y que] están organizados en pares” (p. 329). Esta idea la retomo para contextualizar y dar posibles explicaciones con respecto al uso de una u otra lengua en una situación de intercambio conversacional, sobre todo, en qué momento deciden presentar la alternancia de código y los elementos que intervienen en ella.

A continuación, describo detalladamente los tipos de alternancia de código que me propongo analizar. El primer tipo es la del *ajuste lingüístico entre hablantes*, este tipo de alternancia de código sucede cuando un hablante ayuujk A condiciona o se acomoda al otro hablante ayuujk B, esta misma dinámica ocurre con el uso del español, sobre todo entre adultos. Cuando el *ajuste lingüístico ocurre en español*, usualmente sucede en las interacciones de los niños

hacia los adultos, específicamente hablando, los niños suelen condicionar a los adultos a cambiar de código en español, esta idea la muestro en el siguiente esquema:



**Cuadro 1.** Esquema por ajuste lingüístico. Elaboración propia.

Para ejemplificar esta definición y el primer juego de ajuste lingüístico del esquema en (1), analizo la siguiente interacción que surge entre Nita y su cuñado. La interacción sucede en el departamento que comparten Nita y Eli, en una situación en donde el cuñado cambia el tanque de gas de la cocina, a su vez Nita se encontraba esperando frente a la estufa para comprobar la buena instalación del gas. Durante ese lapso de espera, el cuñado pregunta por su hija:

**Participantes:** Esp (Esposo de Eli) y Nita

(2) EspEli **Pën mëët Leli jajp?**  
Pën mëët Leli jaj-p  
Quién COMT Leli allí.LEJ  
‘¿Con quién está allí Leli?’

Nita **Yë ntsë’ëts mëët jajp.**  
Yë n-tsë’ëj=ts mëët jaaj-p  
3PRON.SG 1POS-hermana\_mayor=FOC COMT allí-LEJ  
‘Está allí con mi hermana mayor.’

{MIGRA\_8\_29\_10\_2020}

Enseguida, muestro el segundo juego de ajuste lingüístico entre hablante A hacia B en español que presenté en el cuadro anterior. El ejemplo surge entre Ñak y su tía Mago y la

interacción tiene lugar cuando Ñak entra al departamento de Mago con cierta timidez y culpa porque Ñak y sus demás primos despertaron a la bebé:

**Participantes:** Ñak y Mago

(3) Ñak ‘¡Mami!’  
*((Ñak jala la ropa de su tía Mago porque no puede emitir la palabra tía y lo sustituye por mamá -en muchas ocasiones también se dirigió a mi como mamá-, pero, sabe quién y quiénes son sus tías, tíos y primos en la red familiar))*

Mago ‘¿Qué?, ¿Qué le hiciste a tú hermana?’  
*((Un poco molesta, porque por el ruido que realizó Ñak en compañía de sus demás primos, despertaron a la bebé))*

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

El segundo tipo de alternancia de código es por *tema de conversación*. Este tipo de alternancia de código ocurre cuando los participantes cambian de un tema a otro. Para ejemplificar esto analizo la siguiente interacción surge entre Mago y otra paisana radicada en la Ciudad de México. Al principio de la conversación hablaban sobre el día de muertos, así como la invitación a la red familiar de Mago, en esta interacción ambas recurren al uso del español. Pero, cuando cambian de tema sobre el apoyo del gobierno que se recibe en la comunidad de origen, ambas participantes cambian al ayuujk:

**Participantes:** Mago y HX (Hablaante X)

(4) Mago ‘Oh, ¿y qué, no piensas salir?’

HX ‘No.’

Mago Ta bien.  
 Ta bien  
 Estar bien  
 ‘Está bien.’

Mago **Ka’ap ja “apoyo” mää oj jyä’äty ujk ojtsëtën jyä’ätsy?**

Ka’ap	ja	apoyo määj	’ojts	y-jä’äj-t-y	’ujk
ojts=jëtën		y-jä’ät-y			

NEG	DET	apoyo donde	PAS.LEJ	3S-llegar-INC.DEP	CONJ
PAS.LEJ=FOC		3S-llegar-INC.DEP			

‘¿No llegó el apoyo o sí llegó?’

HX **Ojts n’atskonnë**  
'ojts n-'ats-kon-në-Y  
PAS.LOC 1A-AND-llevar-YA-INC.DEP  
'Ya lo fui a recoger.'

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

El tercer tipo de alternancia de código es por *contexto de conversación*, en otras palabras, son todos “aquellos contextos institucionalizados de interacción y sus concurrencias de comportamiento” (Fishman, 1972: 441 citado en Martínez Casas, 2007: 64). Por ejemplo, se el español cuando los migrantes hablan de situaciones *escolares* como en (5) en el que Eli acompaña a su hija en actividades escolares, *laborales* como en (6) en donde Eli recurre a su hermana mayor por un consejo laboral. De la misma manera, entiendo *por contexto de conversación* cuando los participantes cambian al uso del *ayuujk* al hablar de temas comunitarios como en (7) sobre el apoyo económico que se recibe en la comunidad histórica:

**Participante:** Eli

(5) Eli ‘Así de este lado porque vas a pegar de ese lado.’  
((Hace una indicación en la tarea escolar en casa))

{MIGRA\_3\_22\_09\_2020}

**Participante:** Eli

(6) Eli ‘¿No verdad?, entonces prefiero ir a trabajar que irme a Prishe, porque estaba pensando que me fuera a comprar mañana a Prishe.’  
((Preocupada por ir a surtir los productos de los clientes por catálogo))

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

**Participante:** Mago y HX

(7) Mago **Ka’ap ja “apoyo” mää oj jyä’äty ujk ojtsëtën jyä’äty?**

Ka’ap ja apoyo määj ’ojts y-jä’äjt-y ujk  
'ojts=jëtën y-jä’ät-y

NEG DET apoyo dónde PAS.LEJ 3S-llegar-INC.DEP CONJ  
PAS.LEJ=FOC 3S-llegar-INC.DEP

‘¿No llegó el apoyo o sí llegó?’

HX **Ojts n’atskonnë.**

'ojts n-'ats-kon-në-Y  
 PAS.LEJ 1A-AND-llevar-YA-INC.DEP  
 'Ya lo fui a recoger.'

Mago **Aj, tëë x'atskonnë paty mëj tëë mmënnë.**

Aj tëë x-'ats-kon-në-Y paty mëj  
 tëëj m-mën-në-Y

Ah PAS.LEJ 2S-AND-traer-YA-INC.DEP por\_eso 2PRON.SG  
 PAS.LOC 2S-venir-YA-INC.DEP

'Ah, ya lo fuiste a traer, por eso ya estás aquí.'

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

El cuarto tipo de alternancia de código es el *inducido*. Este tipo de alternancia sucede en una situación en donde el hablante A produce un enunciado en ayuujk para que B repita algunas palabras sueltas en esta lengua, es decir, la lengua de menos dominio de B en términos orales. Este tipo de interacciones sucede principalmente entre adultos y niños. Para ilustrar este tipo de alternancia de código, recupero la siguiente interacción cuando Leli se acerca a su abuelo quien se encontraba a un lado del altar del *äp'e, äp'e* para iniciar una conversación:

**Participantes:** Leli y Abue [Abuelo]

(8) Leli '¡Abuelo!'

Abue ¿Qué pasó?, **äp'e, äp'e, äp'e.**  
 Qué pasó äp'e äp'e äp'e  
 Qué pasó viejo viejo viejo  
 '¿Qué pasó?, día de muertos, día de muertos, día de muertos.'

Leli **Äp'e, äp'e?**  
 Äp'e äp'e?  
 Viejo viejo  
 '¿Día de muertos, día de muertos?'

Abue 'Eso.'

{MIGRA\_11F\_1\_11\_2020}

El quinto tipo de alternancia de código se produce por expresiones emocionales. Este tipo de alternancia de código se dispara en una situación en el cual los adultos, sobre todo en el caso de las madres de familia, se sienten enojadas, preocupadas, alteradas, desesperadas, impacientadas, alegres o de con miedo, como sucede en el siguiente ejemplo:

**Participantes:** Nita y Ñak

(9) Nita ¡Ñak!, **tiij jětën m’atstunyp?**, ahorita te van a enseñar, sigue comiendo porque vas a escribir.

Ñak tiij jětën m-’ats-tun-y ahorita te van a enseñar sigue comiendo porque vas a escribir.

Ñak PRON.INTR así 2A-CAUS-trabajar-INC.IND ahorita te van a enseñar sigue comiendo porque vas a escribir.

‘¡Ñak! ¿qué estás haciendo?, ahorita te van a enseñar, sigue comiendo porque vas a escribir.’

*((Nita regaña a su hija para que se apure a comer y continúe con la actividad escolar))*

{MIGRA\_4\_08\_10\_2020}

Este tipo de escenario de interacción ocurre, sobre todo en situaciones donde los niños no obedecen alguna instrucción relacionada con el hogar o el ámbito escolar como sucede en el ejemplo anterior en donde Nita presiona a su hija con cierto enojo e impaciencia para que termine de comer para empezar con las clases extraescolares que impartí.

Finalmente, el ultimo tipo de alternancia de código es el *indeterminado*. Esta alternancia sucede en una situación en el cual los participantes acuden al uso del ayuujk y del español en un mismo enunciado o en la toma de turnos sin alterar el mensaje y que no está motivada por el participante, el tema, ni el contexto descritas anteriormente, esta forma de interacción es mucho más espontánea. Para ilustrar esta idea, muestro dos ejemplos en el que este tipo de alternancia de código se hace presente. En el ejemplo (9) el tema de conversación aborda la actividad escolar, y este acontecimiento se presenta durante el apoyo pedagógico que brindo a los niños, en presencia del esposo de Eli y sus dos hermanas Nita y Mago. Mientras que el ejemplo (10) sucede cuando Nita da su opinión con respecto al manejo de la venta de productos por catálogo que maneja su hermana Eli:

**Participante:** Eli

(10) Eli Sí, pero es que nunca lo, es que **yë, ja’aj ku yë Ntsë’ëj’elvia nyimy** que, es que ahí practican el numero en náhuatl.

Si, pero es que nunca lo, es que yë ja’aj ku  
yë n-tsë’ëj-Elvia y-nëëm-y que es que ahí

practican el numero en náhuatl.

Si, pero es que nunca lo, es que      DET    aquel/aquella    porque 3PRO  
DET    1POS-hermana\_mayor-Elvia    3S-decir-INC.DEP    que es que ahí  
practican el número en náhuatl.

‘Sí, pero es que nunca lo, es que Elvia dice que, es que ahí practican el número en náhuatl.’

{MIGRA\_8\_29\_10\_2020}

**Participante:** Nita

(11) Nita    **Ka’aj yë oj xtukmatëy** que te tiene que dar cada mes.

Ka’a=j      yë’ëj      ’ojts      x-tuk-matoow-y      que te  
tiene que dar cada mes.

NEG=FOC    3PRON.SG    PAS.LEJ    1OP-CAUS-escuchar-INC.DEP    que te  
tiene que dar cada mes.

‘No le dijiste que te tiene que dar cada mes.’

{MIGRA\_7\_30\_10\_2020}

Estas novedosas formas de comunicación muestran la competencia en ayuujk y en español de los migrantes que logran alternar ambas lenguas sin restricción alguna, lo cual representa complejos procesos psicolingüísticos según proponen Hamers y Blanc (2000 [1983]) durante su producción. Aclaro que no se debe de confundir la alternancia de código con los *préstamos lingüísticos*, porque al igual que la alternancia de código se usan y son muy productivos durante las conversaciones cotidianas como vemos en (12), aunque la interacción sólo se limita al uso del ayuujk es común la presencia de préstamos en español. Lo mismo sucede en (13) motivado por el tema escolar:

**Participante:** Abue [Abuelo]

(12) Abue    **Tiij “hora” meets yää mjä’äty?**

Tiij      hora    mëëts      yääj      m-jä’ät-y  
PRON.INTR    hora    2PRON.PL    aquí.LOC    2S-llegar-INC.DEP

‘¿Ustedes a qué hora ustedes llegan aquí.’

{MIGRA\_11F\_1\_11\_2020}

**Participante:** Eli

(13) Eli    **Jats jë “kolor” nta’ujkëm.**

Jats    jë    kolor    n-taj-’ujk-ëm-T



CONJ DET color 1A-INST-pintar-INCL-INC.DEP  
'Lo pintamos con color.'

{MIGRA\_12\_2\_11\_2020}

Con las definiciones anteriores sobre los tipos de alternancia de código que documenté durante el trabajo de campo, más la descripción etnográfica de los ejemplos presentados, podemos afirmar que el uso de dos lenguas diferentes en un mismo espacio social y de forma cotidiana generan dinámicas de uso a través de interacciones lingüísticas particulares que se materializan como alternancias de código.

## **1.2 La metodología: la etnografía, etnografía de la comunicación y mi inserción en Rancho Domingo.**

### **1.2.1 La etnografía y la etnografía de la comunicación**

En este apartado, describo los pasos que seguí para desarrollar la investigación en una situación de pandemia. De inicio, acudí a la etnografía y a la etnografía de la comunicación desarrollada por Hymes (1984) como herramientas metodológicas para poder recopilar los datos lingüísticos y su contexto de producción. Desde el punto de vista antropológico, la etnografía ha sido un componente metodológico para documentar el lugar de la observación mediante descripciones detalladas de ciertas situaciones, eventos, personas, reacciones, experiencias, actitudes, creencias, pensamientos, reflexiones y comportamientos de sociedades o grupos sociales específicos. En palabras de Duranti (2000), la etnografía es una “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” (p.126).

No obstante, la etnografía ha tenido reformulaciones y replanteamientos para su ejecución en el campo de investigación porque pasó de ser un foco observable al estudio de la interacción comunicativa en el cual los hablantes “definen expectativas recíprocas de comportamiento [...] entendidas y reconocidas al menos por dos sujetos agentes” (Habermas, 2018 [1989]: 27) que comparten “conocimiento de reglas para la conducta e interpretación del habla [...] y de sus patrones de uso” (Duranti, 2000: 51) acompañadas por situaciones, actitudes, valores, motivaciones y emociones.

Así pues, los “estudios etnográficos” y “los estudios de la comunicación” (Hymes, 1984: 50) me permitieron documentar desde los contextos amplios de una interacción comunicativa hasta los acontecimientos pequeños y cotidianos que comprenden la dinámica de uso de la lengua ayuujk en la vida de los migrantes en una situación de contingencia sanitaria, sobre todo, me centré en el análisis de los hábitos comunicativos como un *todo*, puntualizando situaciones en el que se aplican recursos lingüísticos por los miembros de una comunidad (Soriano, 2014).

Esta herramienta metodológica me brindó dos elementos fundamentales para el estudio. Primero, me ayudó a incorporarme de manera gradual en el núcleo de la vida cotidiana de los migrantes ayuujk de Tlahuitoltepec por mi condición de paisana y mi papel de maestra de apoyo, lo cual me ayudó a experimentar de cerca el uso y la distribución de uso de la lengua ayuujk al interior de las familias. En segundo lugar, la familia focal extensa me permitió usar el idioma como un elemento de identidad, aunque al inicio fue difícil por la diferencia de la variedad dialectal, pero no fue impedimento para compartir el idioma en la vida urbana.

### **1.2.2 La familia focal ayuujk y los datos de campo**

Para llevar a cabo el trabajo de campo, las visitas fueron planeadas y estructuradas en coordinación con cada uno de los integrantes de la familia extensa. La investigación la inicié en el mes de agosto y la concluí en el mes de diciembre de 2020. Durante los casi cinco meses de trabajo documenté la dinámica de uso de la lengua ayuujk sólo al interior del hogar, puesto que la contingencia sanitaria hizo imposible realizar una etnografía de la comunicación multisituada o realizar recorridos con alguno de los integrantes de la familia a sus espacios de trabajo, no obstante, en algunas ocasiones pude acompañar a las madres de familia a realizar compras.

Documentar la interacción cotidiana fue una tarea difícil debido a la pandemia. Al inicio de la investigación había contemplado el estudio de la socialización de lenguaje con niños migrantes en varias escuelas en la alcaldía Coyoacán, lo cual no pude realizar debido a la contingencia sanitaria que implicó el cierre de los planteles educativos durante un año y medio. Esto me llevó a reorganizar y tratar de trabajar este mismo tema al interior de las familias ayuujk, pero no registre muchas interacciones entre los adultos y los niños, y los

pocos datos que recopilé fueron elicitaciones y algunas muestras de Habla Dirigida a Niños (Ferguson y Snow, 1977; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparicio, 2000; Brown, 1998; Gómez, 1998; Ochs y Schieffelin, 1984; De León, 2005), adicionalmente los niños más pequeños presentaban un desarrollo de lenguaje tardío, tanto en español como en la lengua de sus padres<sup>12</sup>, lo que me orilló a centrarme en las interacciones entre adultos, aunque rescato algunos datos entre adultos y niños, y los muestro como parte del análisis en algunos apartados de este estudio.

Todos los participantes de esta investigación comparten características comunes: los adultos están en un rango de 20 a 35 años, esto significa que son jóvenes-adultos, mientras que los niños los agrupé por rangos de edad, entre 0 a 5 años, 6 a 10 años y de 11 a 15 años. La escolaridad es otro aspecto para considerar en las familias, todos cuentan con primaria trunca a excepción de un padre de familia que cuenta con bachillerato incompleto. En términos lingüísticos, la mayoría de los adultos son bilingües coordinados, es decir, manejan el ayuujk y el español a nivel oral y escrito, sobre todo cuando intercambian comunicación escrita en la aplicación de WhatsApp, aunque esta última expresión comunicativa prefieren hacerla en español.

En el siguiente cuadro, muestro los nombres<sup>13</sup>, la edad, la escolaridad, lugar de origen, lugar de nacimiento, situación lingüística y años de residencia en la ciudad. Estos elementos ayudan a obtener un panorama general de la situación social, cultural y lingüística de los migrantes ayuujk con quienes trabajé, sobre todo mostrar que la asistencia a la escuela es uno de los elementos para explicar una inserción exitosa en la ciudad.

---

<sup>12</sup> Este tema lo abordaré más adelante, pues es probable que sea una consecuencia de la socialización bilingüe en el hogar y de las limitaciones en la socialización lingüística de los integrantes más pequeños de la familia extensa derivados del encierro durante la pandemia.

<sup>13</sup> Para proteger la identidad de los paisanos-colaboradores de esta investigación, recurrí a nombres ficticios y algunos apodos que circulan al interior de la familia.

<b>FAMILIA FOCAL EXTENSA</b>						
<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Escolaridad</b>	<b>Lugar de origen</b>	<b>Lugar de nacimiento</b>	<b>Situación lingüística</b>	<b>Años de residencia</b>
<b>Primera familia</b>						
Ciri	30	Primaria trunca	Agencia de Tejas de SMT	CDMX	Bilingüe	10 años
José	35	Bachillerato trunco	Municipio de SMT	Municipio SMT	Bilingüe	10 años
Jaime	14	Secundaria	Municipio de SMT	Municipio SMT	Bilingüe	10 años
Luis	10	Cuarto de primaria	Municipio de SMT	CDMX	Comprende y entiende	10 años
Pedro	8	Tercero de primaria	Municipio de SMT	CDMX	Comprende y entiende	8 años
<b>Segunda familia</b>						
Mago	29	Primaria trunca	Agencia de Tejas de SMT	Municipio de SMT	Bilingüe	10 años
Nando	30	Primaria trunca	Agencia de Tejas de SMT	Municipio de SMT	Bilingüe	10 años
Naty	10	Cuarto de primaria	Agencia de las Flores SMT	CDMX	Comprende y entiende	10 años
<b>Tercera familia</b>						
Nita	27	Secundaria terminada	Agencia de Tejas de SMT	Municipio de SMT	Bilingüe	5 años
Emi	28	Primaria trunca	Agencia de las Flores de SMT	Municipio de SMT	Bilingüe	5 años
Ñak	3	Preescolar	Agencia de las Flores de SMT	CDMX	Comprende y entiende	3 años
Mari	4 meses	Sin escolarización	Agencia de las Flores de SMT	CDMX	En proceso de adquisición de lenguaje	4 meses
<b>Cuarta familia</b>						
Eli	24	Primaria trunca	Agencia de Tejas de SMT	Municipio de SMT	Bilingüe	5 años
Checo	25	Primaria trunca	Agencia de Tejas de SMT	Municipio de SMT	Bilingüe	5 años
Leli	4	Preescolar	Agencia de Tejas de SMT	Municipio de SMT	Comprende y entiende	3 años
<b>Principal de la familia extensa</b>						
Abuelo	56	Sin escolarización	Agencia de Tejas de SMT	Municipio de SMT	Bilingüe	1 año y seis meses

**Cuadro 2.** Cuadro de la familia focal extensa. Elaboración propia.<sup>14</sup>

Otra particularidad de los migrantes es que todos provienen de las agencias de Tejas y las Flores, ambas comunidades pertenecen al municipio de Tlahuitoltepec a excepción de uno de los participantes quien nació en la cabecera municipal de Tlahuitoltepec. Esto no afecta en la comunicación puesto que comparten la misma variedad dialectal de esta lengua. La familia extensa sigue un patrón virilocal, es decir, al retornar a la comunidad de origen, las mujeres regresan a la comunidad del marido y por ello, la residencia de origen de los niños está condicionada con la comunidad de origen del padre, pero en la Ciudad de México, esta

<sup>14</sup> La abreviatura de SMT que utilizo en el cuadro, significa Santa María Tlahuitoltepec.

familia se encuentra organizada alrededor de las mujeres originarias de la agencia municipal de Tejas, esto lo explicaré más a detalle en el capítulo II.

Los años de residencia de los adultos en la ciudad es de 10 años en promedio, en cambio, los hijos pertenecen a la segunda generación de migrantes y de eso depende su tiempo de vida urbana. Todos, a excepción de dos niños, nacieron en la comunidad de origen de los padres y estuvieron al cuidado de los abuelos en los primeros años de vida. En el momento que realicé la investigación, los niños cursaban el preescolar, la primaria y secundaria en la ciudad. Todos tienen ya interiorizada la oralidad y la escritura en español a excepción de dos niñas de preescolar que se encontraban en la fase de reconocimiento del vocabulario en español y aprendiendo a escribir su nombre.

En relación con la lengua, la condición lingüística de los hijos es aún más compleja. Primero, el mayor de los niños que cursa la secundaria es bilingüe en ayuujk y en español, por lo tanto mantiene el uso semejante al de sus padres. Los niños de 0 a 10 años mantienen el uso pleno del español y sólo tienen un grado de comprensión del ayuujk en situaciones de regaños y llamadas de atención a excepción de dos niñas que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje. Teniendo en cuenta, podemos señalar que los niños tienen como lengua de comunicación el español y en menor medida el ayuujk.

En cuanto a los registros y horas de grabación, registré un total de 34 horas con 34 minutos y 4 segundos. Adicionalmente realicé registros de cada visita en un diario de campo. Ambos registros me permitieron tejer el contexto etnográfico y el análisis de los datos. Este último se llevó a cabo en el programa ELAN para transcribir y glosar los datos, y posteriormente realizar el análisis que me atañe en este trabajo<sup>15</sup>.

	<b>Dato</b>	<b>H-M-S</b>
1	MIGRA_1_06_09_2020	4:30:21
2	MIGRA_2_20_09_2020	3:56:03
3	MIGRA_3_22_09_2020	3:29:35
4	MIGRA_4_08_10_2020	00:39:55

---

<sup>15</sup> MIGRA: Corresponde al nombre del archivo  
1,2,3,4,5 [...]: Corresponde al número de dato  
06, 08, 20, 22: Corresponde al día del registro  
09, 10, 11C [...]= Corresponde al mes de registro  
2020 =Año de registro  
H-M-S = Horas, Minutos, Segundos

5	MIGRA_5_20_10_2020	2:20:04
6	MIGRA_6_22_10_2020	1:35:20
7	MIGRA_7_30_10_2020	1:01:39
8	MIGRA_8_29_10_2020	4:19:20
9	MIGRA_9_27_10_2020	00:16:31
10	MIGRA_9A_27_10_2020	00:12:57
11	MIGRA_10_28_10_2020	3:18:41
12	MIGRA_11_1_11_2020	00:12:13
13	MIGRA_11A_1_11_2020	00:00:42
14	MIGRA_11B_1_11_2020	2:47:39
15	MIGRA_11C_1_11_2020	00:34:44
16	MIGRA_11D_1_11_2020	1:16:57
17	MIGRA_11E_1_11_2020	00:28:44
18	MIGRA_11F_2_11_2020	00:44:38
19	MIGRA_12_2_11_2020	00:9:20
20	MIGRA_12A_2_11_2020	1:03:37
21	MIGRA_12B_2_11_2020	1:35:04
	<b>Total de horas:</b>	34:34:04

**Tabla 1.** Registro y horas de grabación. Elaboración propia.

Antes del análisis de los datos, generé varios filtros para la transcripción y valoración porque fueron grabaciones espontáneas, es decir, los participantes nunca se dieron cuenta en qué momento grabé las interacciones<sup>16</sup>. Quiero precisar que las familias no quisieron ser filmadas en video, lo que me obligó a respetar esta petición y me centré solo en las grabaciones de audios; además fueron muy productivas sin que las familias sintieran presión alguna durante la recopilación de los datos. Los ejemplos que muestro a lo largo de todo el trabajo están contextualizados a detalle sobre cómo suceden las interacciones verbales y no verbales entre los participantes, de modo que los turnos y datos discursivos fueron analizados de manera continua sin horas y sin el conteo de los turnos de las transcripciones, como se hace en otro tipo de etnografías de la comunicación.

En una primera fase de trabajo analítico acomodé los audios a partir del día y la fecha de grabación. En la segunda fase me centré en identificar las interacciones más sobresalientes en ayuujk, en español y en las alternancias de código acompañada de una pequeña descripción etnográfica del contexto, los participantes y temas de conversación. En la tercera

<sup>16</sup> Antes de empezar a grabar, pedí permiso a cada uno de los participantes para que dieran su consentimiento de grabarlos y utilizar los datos, pero, por razones logísticas, no tenía en todo momento encendida la grabadora.

fase volví a revisar los datos ya etiquetados para su transcripción definitiva junto con mis notas de campo. Por último, concentré todos los datos en un solo formato y con base en ello, organizarlos a partir de la organización de la vida cotidiana, lo cual es la eje que sustenta la tesis.

En cuanto a la lectura de los datos, los analizo con cuatro líneas. La primera línea corresponde a la transcripción de los datos, la segunda línea corresponde a los cortes morfológicos y la reconstrucción de algunos aspectos de la lengua ayuujk, la tercera línea es la glosa de los cortes morfológicos y la última línea es la traducción libre en español. Las oraciones en español aparecen sin glosar, las alternancias de código correspondientes al ayuujk los resalto en negritas, los préstamos del español los represento entre comillas, en negritas y en cursivas con la finalidad de hacer una distinción y facilitar la lectura. De igual manera, algunos datos son extensos y por ello decidí hacer una separación con el interlineado 1.5 para leer los cortes morfológicos y las glosas para facilitar su lectura.

### **1.2.3 ¿Cómo llegué a ‘Rancho Domingo’?**

Hace más de cinco años migré a la Ciudad de México con fines escolares. Al llegar a la ciudad, me establecí en la colonia Santo Domingo Coyoacán junto con otros estudiantes ayuujk. Durante mi estancia en la colonia, observé migrantes de la región ayuujk, sobre todo de la Mixe Alta. De la misma manera, identifiqué a migrantes de diferentes estados de la república por el uso de su vestimenta y por los puestos que mantienen en esa zona de la alcaldía Coyoacán, entre ellos, nahuas de Puebla, zapotecos de Oaxaca y tsotsiles de Chiapas.

Mientras estudiaba en la universidad, tuve la oportunidad de conocer a una banda de música conformada por personas ayuujk de varias comunidades de la región. Los músicos se concentraban todos los domingos en el metro *Panteones* para ensayar y planear *tocadas*. En ocasiones fui invitada a participar como músico<sup>17</sup> en actividades religiosas organizadas por personas *ëkats* ‘ladinos o gente no mixe’ de Ecatepec. También rescato son mis experiencias de campo durante la licenciatura y la maestría. El primer trabajo de campo lo realicé siendo becaria del Verano de la Investigación Científica apoyada por la Academia Mexicana de Ciencias en el Colegio de México. En este trabajo de campo, entrevisté y apliqué un

---

<sup>17</sup> Desde los ocho años formo parte de la Banda Filarmónica Municipal ‘*Alma Mixe*’ en la comunidad de San Isidro Huayápam Mixe de la cual soy originaria.

cuestionario sociolingüístico con varias familias migrantes ayuujk pertenecientes a diferentes comunidades de la región mixe. En la organización de las entrevistas encontré hablantes provenientes de la comunidad de Tamazulápam del Espíritu Santo, Santa María Tlahuitoltepec y Ayutla Mixes.

La segunda experiencia la llevé a cabo en el municipio de Santa María Tlahuitoltepec para realizar la tesis de licenciatura. En dicha investigación, trabajé con profesores hablantes del ayuujk pertenecientes a diferentes ámbitos académicos en el medio indígena. La tercera experiencia fue durante la maestría; allí realicé una práctica de campo de corte etnográfico y lingüístico en tres taquerías con nombres llamativos como *Los paisas*, *Los Mixes*, *Rey Condoy II*, todos ellos en la colonia Santo Domingo. En cada una de las taquerías los propietarios eran personas ayuujk originarias de Tepantlali Mixes, Tepuxtepec Mixes y hablantes del ayuujk. Estas experiencias etnográficas y de campo me ayudaron a tener una mirada de la lengua y cultura ayuujk en Santo Domingo Coyoacán.

En esta nueva investigación, uno de mis primeros pasos fue ubicar a la maestra Elvia migrante y hablante del ayuujk originaria de la comunidad de Tamazulápam Mixes con quien tenía contacto por mi formación en la UPN<sup>18</sup>. Ella es docente en una escuela primaria en el municipio de Chimalhuacán, en el Estado de México, conurbado con la Ciudad de México. Ahí trabaja con niños migrantes indígenas y bilingües provenientes de otras comunidades indígenas como nahuas, otomíes, triquis, mazahuas y mixes quienes radican en la periferia urbana.

La maestra Elvia se convirtió en intermediaria entre la familia extensa de este estudio y yo, porque ella fue quien dialogó con los padres de familia para insertarme en la familia extensa. Durante mi primer acercamiento las familias me interrogaron con las siguientes preguntas ‘¿De dónde eres, porque hablas un mixe diferente?’, ‘¿Qué haces?’, ‘¿A qué te dedicas?’, ‘¿Vives aquí?’, ‘¿Cuántos años llevas viviendo en la ciudad?’, ‘¿Tienes familia aquí [en la ciudad]?’ para responder a dichas preguntas, mencioné que era de la comunidad de San Isidro Huayápam y había salido de la comunidad para ingresar a la universidad. Estas vivencias sirvieron para compartir experiencias de movilidad y al mismo tiempo, tejer un

---

<sup>18</sup> Universidad Pedagógica Nacional.



marco de análisis sobre la dinámica lingüística de quienes, como yo, se mudan de Oaxaca solo con su lengua y cultura a cuestas.

En cuanto a la ética de investigación, mencioné el motivo de mi visita y solicité a la familia permitirme trabajar con ellos durante un periodo de tiempo. Expliqué que el objetivo de mi presencia era documentar el uso de la lengua ayuujk en sus hogares, siempre y cuando la familia diera el consentimiento, y que mis intenciones no eran negativas ni tampoco pretendía exponerlos de forma directa. La respuesta que obtuve fue la siguiente: *'Sí, claro que sí, si es en torno al idioma ayuujk'*; *'Tú eres paisana y hablas el ayuujk, sabes cómo somos los mixes'*. Estas representaron para mí una forma de aceptación para ser parte de la comunidad moral<sup>19</sup>, sobre todo, la lealtad lingüística jugó un papel importante durante mi trabajo de campo. Las tres primeras visitas fueron exploratorias, y las restantes me permitieron una interacción continua con las familias.

#### **1.2.4 ¡Ya llegó mi maestra!. Estrategias de inserción en la familia extensa**

Como ya señalé, una de las estrategias metodológicas para la recopilación de los datos en campo es mi condición cultural, lingüística ayuujk y migrante. Al mencionar que me formé en el área de educación indígena, los padres de familia me propusieron trabajar tres talleres extracurriculares: el taller de lecto-escritura para los hijos de primaria, actividades psicomotrices para las niñas en edad preescolar y el taller en la lengua ayuujk para los hijos mayores; sin embargo este taller no se realizó porque una de las familias se contagió de COVID-19 y estuvieron aislados por casi un mes y eran los hijos de esa pareja los destinatarios del curso.

Para el taller de lectura y redacción, las madres solicitaron actividades y que atendiera el reconocimiento de consonantes porque era uno de los problemas que padecían los niños durante su paso por la escuela, lo cual es común en la adquisición de la lengua oral y escrita en la población infantil<sup>20</sup>. En cuanto a las niñas más pequeñas, las madres me pidieron trabajar las habilidades cognitivas básicas y la coordinación psicomotriz, porque, como

---

<sup>19</sup> Retomo el concepto de comunidad moral del trabajo de Martínez Casas (2007), donde se documenta las redes otomíes radicadas en Guadalajara.

<sup>20</sup> La comprensión lectora y la confusión de consonantes no es exclusivamente para la población de niños indígenas residentes en la ciudad, porque es una situación que padecen todos los niños al escolarizarse.

ya señalé, ambas tienen dificultades comunicativas y por la situación de encierro no han podido ser diagnosticadas y tratadas adecuadamente en caso de requerir algún tipo de terapia del lenguaje. La organización en torno a las horas, los días de visita y de los talleres escolares lo establecieron las propias madres de familia, condicionada por el horario laboral de cada una de ellas.

Ante estas peticiones accedí a las demandas de las madres, durante mi estancia en la familia realicé más de 20 clases grupales y 10 sesiones individuales con alguna de las niñas pequeñas. En cuanto a estas sesiones individuales, ayudé con las materias, entre ellas, clases de lengua indígena porque una de las estudiantes de preescolar se le indicó cantar en náhuatl para un concurso de canto inter escolar con motivo de la celebración del día de muertos, aunque era sólo un concurso, formaba parte del currículo.

Gracias a esta forma de inserción y de participación en el trabajo de campo, me coloqué en el núcleo de la vida cotidiana de esta familia extensa, permitiéndome detectar la dinámica de uso de la lengua ayuujk desde un contexto íntimo en sus vidas cotidianas porque es ahí donde puede observarse y analizarse el uso real de la lengua sin forzar a los hablantes. De igual manera, pude utilizar la lengua ayuujk y lograr intercambios comunicativos significativos para mis colaboradores, pero también para mí.

### **1.2.5 Dificultades y tensiones durante la investigación**

Experimenté varias dificultades y tensiones durante el trabajo de campo. La primera preocupación fue el dilema de la grabación. Como lo mencioné anteriormente, tuve un desafío para realizar videos, porque la respuesta que obtuve de los participantes fue ‘¿*Vas a grabarnos?*’ con gestos asustados, con cierta preocupación por documentar su vida cotidiana y verse expuestos. Para mitigar su preocupación acerca de la grabación, mencioné que no iba a exponerlos de una forma explícita, todo lo contrario, respetaría y mantendría su privacidad. Así que los hablantes me pidieron sólo grabar las interacciones en audio y no en video.

La segunda dificultad surgió por mi presencia y esto es con respecto al uso del ayuujk. Los dos primeros meses de trabajo de campo, las respuestas e interacciones por parte de las personas ayuujk fueron en español. Aunque yo prefiriera el uso del ayuujk para motivarlos a crear conversaciones en esta lengua, mis colaboradores preferían comunicarse en español

frente a mí. En un principio, pensé que era un comportamiento lingüístico relacionado con la ciudad y la diferencia de la variedad dialectal que yo hablo, pero después de semanas de trabajo de campo descubrí que no se sentían cómodos utilizando ayuujk ante mi presencia. Sin embargo, en los últimos meses de campo las madres de familia entraron en confianza, lo que produjo que las interacciones en ayuujk se incrementaran sin mediación del español.

La tercera dificultad fue la pandemia. Como ya señalé, inicialmente había contemplado trabajar la socialización infantil en el ámbito escolar con varias familias ayuujk, pero el cierre de las escuelas me obligó a reestructurar el tema de investigación y la elección de mis colaboradores, por ello decidí contemplar a una familia focal extensa originaria de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec. Debo agregar que tuve un atraso de varias semanas porque una de las familias nucleares se contagió por COVID-19. Esta situación me llevó a suspender las actividades en campo hasta que todos los integrantes de la familia se hubieran recuperado, con la finalidad de no perder los lazos de confianza y el vínculo que ya había establecido, a pesar de las consecuencias que esto tuvo en mi calendario de trabajo.

A pesar de las complicaciones, logré recabar los datos en tiempos complicados y en situaciones muy difíciles. Además, la pandemia se convirtió en una variable para el análisis porque tuvo mucho impacto en la vida cotidiana de los migrantes a un nivel social, económico, cultural, educativo y lingüístico. Esto lo iré señalando en los siguientes capítulos.

### 1.3 Recapitulación

Para concluir, este capítulo lo dividí en dos secciones. En la primera sección propuse el marco teórico que sustenta esta investigación. Los conceptos que retomé para este apartado fueron en de dinámica lingüística, bilingüismo y alternancia de código. Estos conceptos surgieron de los datos de campo y de las propias interacciones lingüísticas de los migrantes ayuujk en sus vidas cotidianas y que fueron redefiniéndose a partir de mi corpus para su análisis lingüístico.

En cuanto al concepto de dinámica lingüística, propuse que el concepto surge a partir de la condición bilingüe ayuujk-español de mis colaboradores. Al poseer dos lenguas totalmente diferentes, los hablantes involucran decisiones de uso de una lengua u otra –o ambas– al establecer una interacción con los demás miembros o al insertarse en una conversación ya establecida. Esta forma de uso de la lengua es lo que denominó **dinámica lingüística**. Añado que la movilidad social y geográfica es otro elemento que promueve la dinámica lingüística.

Acorde a lo anterior, definí el bilingüismo. En general, entiendo por bilingüismo el manejo de dos o más lenguas de manera igual en la vida cotidiana. Los migrantes ayuujk son bilingües, emplean dos lenguas indistintamente, tienen la habilidad de cambiar de un sistema lingüístico a otro sin esfuerzo, transfieren mensajes de una a otra lengua de manera individual y social y tienen la destreza de mantener dos sistemas lingüísticos separados. Esta definición de bilingüismo se integra a la definición de dinámica lingüística de los hablantes ayuujk.

Como resultado de la condición bilingüe que presentan los hablantes migrantes de este estudio se produce la alternancia de código. La alternancia de código es una habilidad comunicativa que está presente en los hablantes que manejan dos lenguas sin relación alguna y poder usarlo en el mayor número de secuencias posibles. Registré seis tipos de alternancia de código: por ajuste lingüístico, por tema de conversación, por contexto de interacción, por inducción, por factores emocionales y por último el inducido. La descripción de esta tipología de alternancias de código es la principal aportación de este estudio y en los siguientes capítulos lo desarrollaré y justificaré.

En la segunda sección describí los pasos que seguí para realizar el trabajo de campo en plena contingencia sanitaria. Para ello, me apoyé en la etnografía y en la etnografía de la

comunicación para documentar las formas de uso de la lengua ayuujk en la vida cotidiana y urbana de los migrantes. Describo detalladamente cómo realicé la investigación en la colonia Santo Domingo con los migrantes ayuujk. Señalé cómo obtuve la información, las horas de grabación y las estrategias analíticas que seguí. Por último, menciono algunas dificultades y tensiones que experimenté durante el trabajo de campo, destacando la pandemia.

En el siguiente capítulo, expondré el contexto de estudio. Hago hincapié en la comunidad de origen de los migrantes, la relación social, cultural y lingüística de las agencias y núcleos rurales con respecto a la cabecera municipal. Describo la estructura de la vivienda de la familia extensa en Santo Domingo, las características espaciales, su organización familiar, el significado de hablar su lengua materna en la ciudad, así como la importancia del trabajo que no solo representa el ingreso económico sino también una estrategia laboral de paisanazgo. Finalmente, señalaré el impacto de la pandemia en la vida cotidiana de los migrantes, por ejemplo, la llegada de la *Escuela en Casa* que tuvo consecuencias lingüísticas en la vida de mis colaboradores.

## **CAPÍTULO 2: Contexto social, cultural y lingüístico de la familia focal ayuujk**

### **2.1 El municipio de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca**

Santa María Tlahuitoltepec Mixe, se encuentra en la sierra Norte del estado de Oaxaca. El municipio cuenta con una agencia municipal y ocho agencias de policía y dos núcleos rurales. Según los datos censales por el INEGI (2015), se registró un total de 114, 673 hablantes de la lengua ayuujk en toda la región, y en la comunidad de Tlahuitoltepec se registraron 8, 922 habitantes<sup>21</sup> de los cuales son monolingües en ayuujk y bilingües en ayuujk y en español. Recientemente, el censo del 2020 muestra que a nivel regional se registraron 139, 790 hablantes de la lengua ayuujk y un 14% vive fuera del estado de Oaxaca. Los municipios con mayor número de personas hablantes del ayuujk son Guichicovi, Santa María Tlahuitoltepec con 9, 653 (INEGI, 2020)<sup>22</sup> hablantes y el municipio de Mazatlán (COLMIX, 2021)<sup>23</sup>. Esto indica que Tlahuitoltepec concentra un número significativo de hablantes ayuujk en la comunidad y en sus distintas agencias de policía y núcleos rurales.

Tlahuitoltepec es cabecera municipal, y como tal, reúne todas las instituciones educativas comunitarias e instituciones federales para realizar trámites administrativos y oficiales (González, 2008; González, 2016). Alberga hablantes de otras lenguas indígenas, como el chinanteco, zapoteco, mixteco y otras variantes de la lengua ayuujk debido a los espacios educativos como el CECAM<sup>24</sup>, el BICAP<sup>25</sup>, el UNICEM<sup>26</sup> y el TRM<sup>27</sup>, primarias, secundaria general, telesecundarias y recientemente por los matrimonios interculturales produciendo hablantes bilingües, trilingües y políglotas en la comunidad, tal como lo documentó Vásquez Martínez (2017) con una familia hablantes del ayuujk, zapoteco y español en Tlahuitoltepec.

---

<sup>21</sup>Visto el 11 de abril de 2021:

Fuente:[http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/territorio/div\\_municipal.aspx?tema=me&e=20](http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=20)

<sup>22</sup>Visto el 11 de abril de 2021:

<http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/Oax/Poblacion/default.aspx?tema=ME&e=20>

<sup>23</sup>Visto el 11 de abril de 2021:

<https://www.facebook.com/colmixe/photos/pcb.3389541044488895/3389532991156367/>

<sup>24</sup> Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe

<sup>25</sup> Bachillerato Integral Comunitario

<sup>26</sup> Universidad Intercultural del Cempoaltepetl

<sup>27</sup> Tecnológico de la Región Mixe

A pesar de que Tlahuitoltepec cuenta con un alto porcentaje de hablantes bilingües en ayuujk y en español, el idioma se mantiene como un emblema de resistencia étnica bajo la idea de la comunalidad (Maldonado, 2003; Rendón, 2003; Robles y Cardoso, 2007) consolidado con discursos como ‘*los jamás conquistados*’, ‘*los hijos de Condoy*’, ‘*los hablantes de la lengua florida*’. Esta forma de situar el idioma generó una ventaja lingüística aprovechada por algunos dirigentes y profesores para auxiliarse y mostrar a visitantes externos la vitalidad del idioma en el municipio –sólo por poner un ejemplo– invitar a eventos políticos y escolares a un coro infantil integrado por niños ayuujk originarios de la agencia de Flores<sup>28</sup>. No obstante, en las actitudes y en las prácticas comunicativas se ha ido desplazando en algunas actividades cotidianas de los habitantes.

En cuanto a la migración, los pobladores salen de la comunidad con fines escolares, sobre todo los jóvenes ayuujk quienes deciden continuar escolarizándose en universidades y posgrado de gran prestigio como la UAM<sup>29</sup>, IPN<sup>30</sup>, UNAM<sup>31</sup>, IBERO<sup>32</sup>, UPN<sup>33</sup>, UACH<sup>34</sup>, CIESAS<sup>35</sup> entre otros. Autoridades del propio municipio y profesores de educación indígena impulsan la escolarización de los jóvenes, por lo que no es novedad que en la cabecera municipal existe una alta población de profesionistas con oficios definidos que encabezan los espacios educativos, comunicativos y públicos dentro y fuera de la comunidad de Tlahuitoltepec.

### **2.1.1 Las agencias municipales y núcleos rurales**

Como ya señalé, Tlahuitoltepec como municipio, cuenta con ocho agencias de policía, dos núcleos rurales y una agencia municipal. Las más importantes son la agencia Nejapa con una población de 319 habitantes, El Frijol con 125 habitantes, la agencia de Metate con 87

---

<sup>28</sup> Este grupo de niños ayuujk participó en el Gran premio de México Fórmula 1 en el año 2015, cantando el Himno Nacional Mexicano. Al regresar a la comunidad de origen fueron aplaudidos y admirados como representantes de la cabecera municipal de Tlahuitoltepec, esto es lo que algunos estudios denominan “estrategia étnica” o en el caso más óptimo, la construcción de lo “etnopolítico” (Apodaca González, 2008; Apodaca González, 2016).

<sup>29</sup> Universidad Autónoma Metropolitana

<sup>30</sup> Instituto Politécnico Nacional

<sup>31</sup> Universidad Nacional Autónoma de México

<sup>32</sup> Universidad Iberoamericana

<sup>33</sup> Universidad Pedagógica Nacional

<sup>34</sup> Universidad Autónoma de Chapingo

<sup>35</sup> Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

habitantes, el núcleo rural de Magueyal con 181 habitantes, la agencia de las Flores con 339 habitantes, Santa Cruz con 511 habitantes, la agencia de Tejas con 417 habitantes, Santa Ana con 569 habitantes, Guadalupe Victoria con 512 habitantes y la agencia municipal de Santa María Yacochi con 996 habitantes.

Existe una distinción entre el municipio de Tlahuitoltepec y las agencias y núcleos rurales. A pesar de la diferencia de comunidades, el municipio y las agencias mantienen una estrecha relación política, económica, cultural y lingüística. En lo político, las comunidades y localidades participan en los nombramientos de las autoridades municipales llevadas a cabo año con año en la cabecera municipal<sup>36</sup> y así ejercer su participación política comunal. En cuanto a la situación económica, los comuneros de las diferentes agencias y los núcleos rurales son los principales productores de alimentos, artesanías y utensilios de uso cotidiano. Los productos se venden los sábados en el municipio de Tlahuitoltepec.

En cuestión de la lengua, es significativo por el número de hablantes monolingües en las agencias y núcleos rurales. Los hablantes son aún más conservadores con respecto al ayuujk que se habla en la cabecera municipal, de tal manera que el bilingüismo en ayuujk y español, y el monolingüismo en español son menos frecuentes en parte por la ubicación geográfica, periférica y por la poca o nula escolaridad (Apodaca González, 2016) y gran parte del mantenimiento de la lengua se debe a las prácticas como el pastoreo, el raspado del maguey, la pizca de maíz, la cosecha de calabazas, entre otras actividades sociales comunitarias.

Conviene subrayar, que estas prácticas sociales comunitarias exigen el uso del ayuujk porque es ahí donde se considera el sentido, el conocimiento, la función social de la lengua y la valoración de los conocimientos en un constante diálogo intercultural. Inclusive los propios pobladores del municipio de Tlahuitoltepec hacen esta distinción con respecto al mantenimiento de la lengua en las agencias y núcleos rurales porque en estos espacios comunitarios se valora más el idioma al momento de generar conversaciones con los pobladores procedentes de las agencias y núcleos rurales “revalorabas muchas cuestiones [al] entrevistarnos en nuestra lengua con productores de papa, de mezcal, productoras de pulque

---

<sup>36</sup> Los principales puestos de autoridades en el municipio lo ocupan en su mayoría profesores de educación indígena, esta coyuntura condujo una novedosa práctica política de resignificar las elecciones de autoridades municipales en las asambleas comunitarias.



[...]” (Eusebio, generación 1997-2001, registro 05/08/2009, citado en Apodaca González, 2016: 141). Esta forma de conexión directa es porque viven y experimentan de una manera más evidente el uso de la lengua en sus prácticas sociales comunitarias, por el simple hecho de emplear el idioma con personas que hablan y entienden el mismo entorno social y comunicativo.

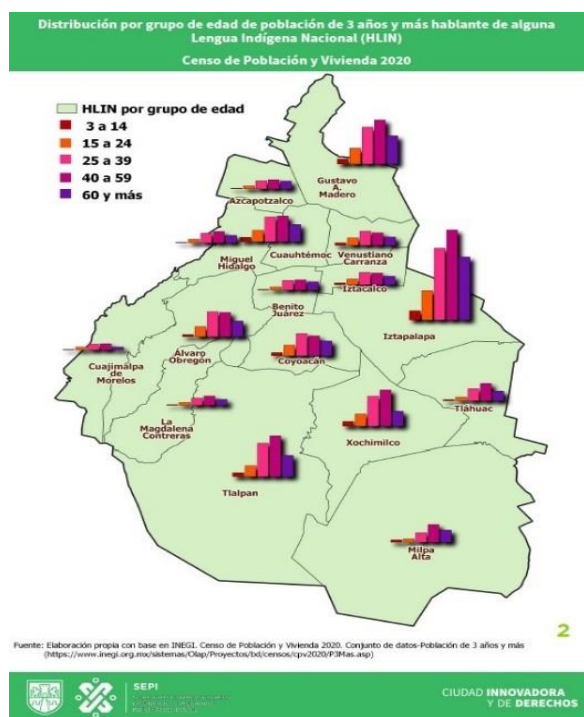
La migración desde las agencias y los núcleos rurales se debe en gran medida a razones económicas y escolares. Los propios participantes de este estudio consideran que la escolarización de los hijos en la ciudad es importante. Los propios padres de familia manifiestan que tuvieron pocas oportunidades de escolarización aun cuando el municipio les brinda espacios educativos, porque para los padres escolarizar a los hijos en la ciudad es mejor que en la comunidad porque asegura la situación social de los hijos. La siguiente experiencia educativa es de Nita quien migró por primera vez a la ciudad para terminar la primaria:

“[...] aquí [en la ciudad] terminé el sexto grado estuvimos aquí, pero, yo sentí que no me adapté, no vi la vida de la ciudad, sino que tal vez yo como en el pueblo, te encuentras con tus amigas y quieres estar ahí platicando todo [...] Terminé el sexto grado aquí y decidí [regresar] al pueblo porque ya no obedecía y tenía muchos conocidos en la ciudad.” [...] [cuando regresé a la ciudad] entonces mi tía me dijo que iba a estudiar la secundaria entonces yo iba a entrar a Tlahui [a estudiar] y dijo, no, tú te quedas aquí, ps vas al albergue ya no me quedó de otra [y entré ahí] entonces cuando ya salí de tercer grado de telesecundaria, todavía me podía echar la mano para hacer algo de mí, pero me dijo no, porque su hijo iba a entrar a la secundaria y eran otros gastos más ya mejor me dije, voy a trabajar no me quedaba de otra” (Conversación personal en MIGRA\_5\_20\_10\_2020)

Las agencias y los núcleos rurales concentran un número significativo de hablantes monolingües en ayuujk. Esta condición es un elemento trascendental que rescato porque los ayuujk migrantes de este estudio son originarios de las agencias municipales de Tlahuitoltepec, es decir, provienen de entornos lingüísticamente más conservadores y el contacto con respecto al español previo a la migración es mínimo. Además, el factor escolar es importante dado que contar con menor escolaridad posibilita que los hablantes utilicen de forma sutil el español.

## 2.2 Los migrantes ayuujk en Santo Domingo Coyoacán, Ciudad de México

En la colonia de Santo Domingo delegación Coyoacán se hablan varias lenguas indígenas entre ellas el náhuatl de Puebla y Guerrero<sup>37</sup>, el zapoteco, el mixteco, el chinanteco del estado de Oaxaca<sup>38</sup> y recientemente el tsotsil de San Juan Chamula en el estado de Chiapas<sup>39</sup>. La concentración masiva de jóvenes-adultos hablantes de lenguas indígenas se debe a las redes paisanales en la colonia, estas comunidades migrantes se pueden distinguir por ser vendedores ambulantes, por ejemplo, los puestos de artesanía son atendidos por tsotsiles y los vendedores de productos oaxaqueños son los zapotecos, chinantecos y mixtecos. De igual manera, existe una alta concentración de estudiantes indígenas por la cercanía de dos de las universidades: la UNAM y la UPN.



**Imagen 1.** Hablantes jóvenes-adultos de lengua indígena por grupo de edad en CDMX. Imagen extraída de la SEPI

<sup>37</sup> Es lo que documenté en el trabajo etnográfico durante el curso de sociolingüística en la maestría.

<sup>38</sup> Los propios migrantes ayuujk comentan que suelen comprar productos oaxaqueños con hablantes zapotecos, mixtecos y chinantecos. Durante el trabajo de campo, observé que los vendedores son jóvenes emprendedores y universitarios.

<sup>39</sup> En cuanto a los hablantes tsotsiles, se muestran explícitamente usando la vestimenta de San Juan Chamula. Este sector se dedica a la venta de artesanías y se ubican principalmente en la entrada de la UNAM y en las afueras del metro CU.

En el caso de los ayuujk, sólo en la Ciudad de México se registra un aproximado de tres mil personas distribuidas en diferentes municipios y alcaldías como Ecatepec, Naucalpan, los Reyes la Paz, y Chimalhuacán Estado de México y Xochimilco en la Ciudad de México. Recientemente, existe una alta concentración de jóvenes-adultos hablantes de la lengua ayuujk en Santo Domingo Coyoacán. Los ayuujk se distinguen de otras comunidades migrantes por ser comerciantes, estudiantes, oficinistas y personas que se laboran como trabajadoras del hogar

Además, los ayuujk en Santo Domingo encabezan una gran red de taquerías que generan fuentes de empleo de manera fija o de forma temporal. En estas redes, regularmente trabajan paisanos ayuujk quienes migraron de forma reciente a la ciudad y también es muy común ver el sector estudiantil trabajando los fines de semana o el turno de medio tiempo en los puestos de comida y taquería. Así lo cuenta don José quien trabajó en algunos restaurantes en el centro de la Ciudad de México antes de convertirse en taquero en una de las primeras redes de taquería ayuujk en la ciudad:

“Cuando llegué [en la ciudad] trabajé en restaurantes, pero de esos restaurantes grandotes, ahí en Polanco ahí trabajaba. [Después] empecé a trabajar [en taquerías], somos de los primeros aquí en trabajar taquería, porque antes no había ni un paisano taquero, [y el que empezó como taquero] que ni era taquero era mesero y [al mismo tiempo] el vendía. Ya después vivieron sus primos de ella [mi esposa], vinieron tres primos y los llevé ahí a trabajar” (Conversación personal, en MIGRA\_1\_06\_2020).

Para la familia extensa de este estudio la unidad familiar, el paisanazgo y la red laboral en la colonia son muy importantes, pues les permite expresar la identidad ayuujk, la lengua y cultura en espacios hostiles como en la calle. Tan es así que las mismas familias ayuujk han denominado a la colonia como *Rancho Domingo* y se debe principalmente a la alta concentración de migrantes ayuujk y la presencia de redes de taquería. Esta resignificación del espacio-lugar adquiere más sentido lingüístico, cultural, *moral* y *extraterritorial* (Oehmichen, 2005) para los migrantes.

Vivir en *Rancho Domingo* es estratégico en cuanto a la vivienda por la red paisanal, aunque alquilar una vivienda en la periferia urbana implicaría gastar menos, es más probable sufrir

asaltos a mano armada e inclusive la muerte<sup>40</sup>. En cambio, vivir en lugares céntricos como Ciudad Universitaria desarrolla un sentimiento de seguridad por la red paisanal y por ser una zona de estudiantes. Esto no quiere decir que en Santo Domingo no exista delincuencia organizada, robos a mano armada o algún evento de muerte, pero es menos frecuente que en otros espacios de la ciudad.

Como lo mencioné antes, la presencia de migrantes ayuujk en *Rancho Domingo* es reciente. Mis colaboradores reportan haber llegado hace menos de diez años a la colonia, otros tienen entre cinco y nueve años. La causa de la movilidad no siempre son los factores económicos, también puede ser por circunstancias familiares y emocionales, esto se puede apreciar en la siguiente conversación con Nita:

“Cuando mi mamá falleció todavía yo estaba en cuarto, quinto, en quinto grado [de primaria] y nos quedamos con mi papá, mi papá tomaba mucho [y] no nos cuidaba, mi hermana Mago fue por nosotras, y ya venimos aquí [en la ciudad], aquí terminé el sexto grado estuvimos aquí, pero, yo sentí que no me adapté, no vi la vida de la ciudad, sino que tal vez yo [quería sentirme] como en el pueblo [en el pueblo] te encuentras con tus amigas y quieres estar ahí platicando todo [...] yo era de esas personas que salía mucho en la calle [...] luego mis hermanas no le gustaban, siempre era queja de mi cuando mi hermana Mago venía de trabajar. Terminé el sexto grado aquí [en la ciudad] y decidí [regresar] al pueblo porque ya no obedecía y tenía muchos conocidos en la ciudad.

Me regresaron otra vez [a la comunidad], de ahí según mi papá se juntó pero, pero esa señora era muy mala madre [a pesar de eso] ya me quedé ahí [en la comunidad] porque ya me había regresado de aquí [de la ciudad]. Tengo una tía ahí [en la comunidad], y ahí es donde viví ps [...] luego nos peleábamos, luego [mis primas] no me daban lo que compraba su mamá eran de ellas y a veces yo me quedaba así mirando. Entonces mi tía me dijo que iba a estudiar la secundaria entonces yo iba a entrar a Tlahui [a estudiar] y dijo, no, tú te quedas aquí, ps vas al albergue ya no me quedó de otra [y entré ahí] entonces cuando ya salí de tercer grado de telesecundaria, todavía me podía echar la mano para hacer algo de mí, pero me dijo no, porque su hijo iba a entrar a la secundaria y eran otros gastos más ya mejor me dije, voy a trabajar no me quedaba de otra.” (Conversación personal en MIGRA\_5\_20\_10\_2020)

---

<sup>40</sup> Varios paisanos migrantes ayuujk quienes vivían en el Estado de México han fallecido por cuestiones de robo.

Otra situación de tipo familiar que obliga a la migración son las deudas económicas. Este fue el caso del esposo de Nita, quien migró a la ciudad para pagar una deuda que adquirió después de sufrir un accidente automovilístico en la comunidad de Tlahuitoltepec:

“Como ya había conocido a mi esposo en el pueblo entonces dijo que tuvo un accidente [automovilístico] entonces ya me imagino. Entonces se accidentó mi esposo, porque [su familia] tienen carros así de nisanes, manejan carros, mi esposo era chico todavía y la mamá se endeudó, tenía muchas deudas por culpa de él [mi esposo] que se había accidentado. Entonces ya no vivía feliz con su mamá, entonces yo le dije de broma [que nos fuéramos a la Ciudad de México a trabajar], yo ni sé dónde encontrar un bendigo trabajo aquí y donde dejarlo, entonces, entonces y le digo, no quieres venir conmigo y que él lo tomó en serio nunca tomé una decisión de ya me voy a juntar [...] pero ya se vino, le busqué trabajo, de ahí ya, este vivió con mi hermana Mago, le busqué un cuarto para él, que está acá arriba y ahí este pagó su deuda, rápido también lo pagó su deuda y ya había dicho que ya no tenía nada de deuda.” (Conversación personal en MIGRA\_5\_20\_10\_2020)

A partir de las narraciones que comparten las familias, puedo afirmar que el tipo de migración que documenté es compartido desde el sentido familiar y comunitario. Así lo expresa Nita en la anécdota anterior, quien *comparte* la migración con sus hermanas mayores. Luego de fracasar escolarmente y adquirir malos hábitos en la ciudad retornaron a la comunidad de origen, pero esto se replicó en la comunidad por la falta de atención y apoyo familiar y moral, por lo que decidieron regresar a la Ciudad de México. A su regreso a la ciudad, se insertó en el mercado laboral urbano con su actual esposo: Nita en la red de trabajadoras del hogar y el esposo en la red de taquerías. Esta misma situación la vivió el padre de las hermanas de este estudio, quien por un periodo de un año y medio vivió en la ciudad y por el fracaso laboral retornó a la comunidad de origen<sup>41</sup>.

Otro comportamiento importante el cual quiero señalar es el vínculo con la comunidad histórica durante la migración. Los migrantes tienen funciones comunitarias en su localidad histórica por las aportaciones financieras que realizan en sus agencias y municipios. Suelen ser nombrados autoridades municipales<sup>42</sup> con cargos de bajo rango entre ellas el comité de

---

<sup>41</sup> La situación migratoria del abuelo lo integró en el capítulo VI.

<sup>42</sup> Aquí enfatizó que la comunidad de Tlahuitoltepec tiene una forma rígida en cuanto a las elecciones de las autoridades en la cabecera municipal, por ello los migrantes están al pendiente de las fechas de las elecciones. En caso de que algún ciudadano que se encuentre fuera de la comunidad histórica es elegido parte de la autoridad municipal este retorna para cumplir el cargo, cuando se trata de un cargo mayor como presidente municipal, síndico municipal, secretario, alcalde, entre otros cargos mayores.

salud, de la iglesia, del agua, de la escuela. Por situarse fuera de la comunidad, han generado estrategias novedosas para cumplir el cargo a distancia, por ejemplo, Nita y su esposo son parte del comité de salud en la agencia de las Flores, ellos han optado por buscar *interinos* durante todo el año. Los interinos reciben una remuneración económica mensual por el *trabajo* que realizan en representación de las personas que han migrado.

Esta estrategia a distancia que han establecido las familias migrantes es una forma de responsabilidad moral para mantener el vínculo con la comunidad. Esto no quiere decir que se deslinden por completo de su cargo, todo lo contrario, están al pendiente de las decisiones y los acuerdos en las asambleas comunitarias a través de medios digitales. Reitero que esta práctica les permite a los migrantes seguir en la ciudad y trabajar para acumular el capital económico sin romper su condición de *comuneros*.

Además, los migrantes ayuujk tienen su ciclo festivo y ritual en la ciudad. Año con año las familias celebran del *äp'e, äp'e* o día de muertos en la ciudad. Para la celebración, días antes del primero de noviembre comienzan con los preparativos para montar el altar, comprar alimentos, frutas y bebidas, comprar veladoras y conseguir las flores de cempasúchil para adornar el altar. En cuanto a las flores, las familias prefieren las flores silvestres o *tseennpe'ejx* y saben que sólo crecen en el Ajusco, pero les da vergüenza cortarlas en plena vía pública. En este mismo sentido, los migrantes han incluido el *Halloween* en la fiesta del *äp'e, äp'e*, así lo expresa una madre de familia:

**Participantes:** Mago y Nita

(14) Mago 'Cuando le pidieron ese día Naty su, su vestuario en la escuela, si le mandé a que le pintaran de catrina.'

Nita 'Imagínate, Ñak hace un año no lo compré nada a ella, allá es donde lo estaban pidiendo en la escuela ni le compré [pero ahora tiene vestuario].'

Mago 'Pero le pedían de hueso de todas maneras.'

{MIGRA\_9A\_27\_10\_2020}

El *Halloween* es un elemento cultural que adquieren por la escuela y lo integran en su ciclo ritual. Para ellas, es importante cumplir con las demandas escolares y participar en actividades sociales y culturales como el día de las madres, el día de la independencia –en el

que suelen preparar pozole y chiles en nogada– el inicio de la primavera o el Halloween. Saben que en este tipo de eventos los profesores dan indicaciones para disfrazar de cierto personaje a los alumnos de acuerdo con el tipo de celebración, de modo que las madres de familia se sienten obligadas a invertir económicamente en los disfraces como ellas mismas mencionan en la conversación anterior.

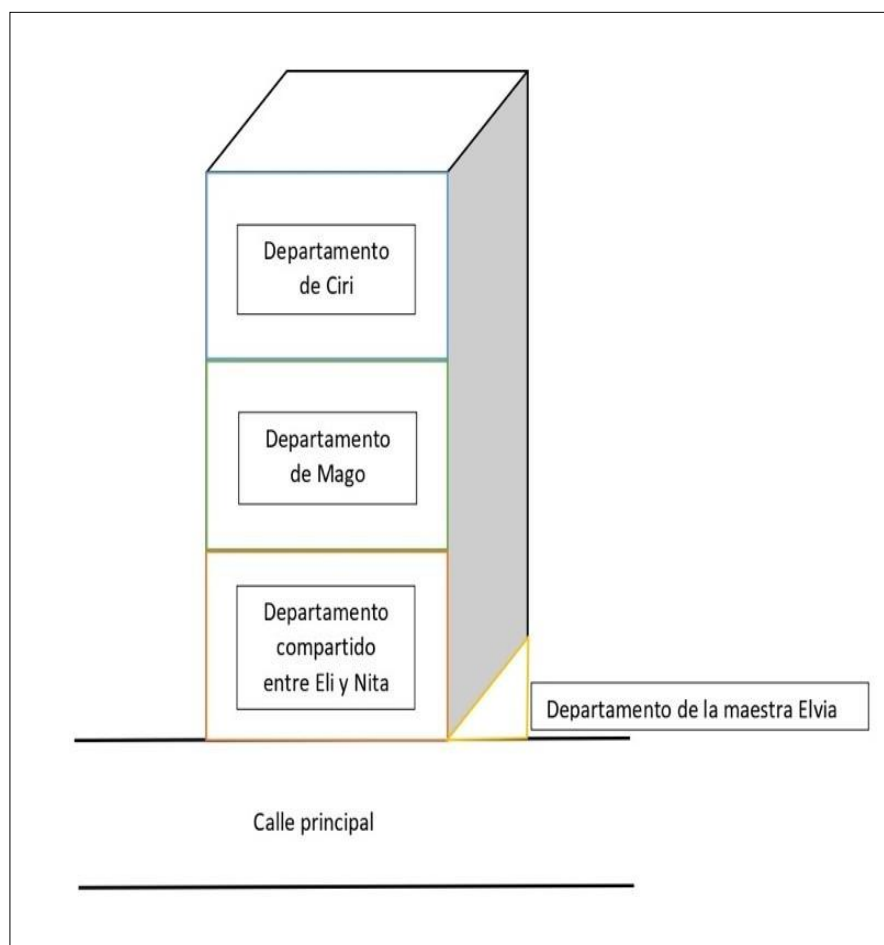


**Imagen 2.** Äp'e, äp'e y Halloween. Fotografía propia.

En una conversación personal, las familias compartieron que en años anteriores salían a recorrer las calles en *Rancho Domingo* en conjunto con los esposos y los niños para pedir dulces a excepción de este año que, por la contingencia sanitaria, las familias celebraron en casa. Mencionan que en un principio se sentían avergonzadas porque esta práctica no se realiza en la comunidad histórica, mucho menos salir a pedir el *äp'e*, *äp'e* disfrazados. Después de la primera experiencia, el *Halloween* se convirtió en parte de las actividades que realizan durante la celebración, por este motivo las madres de familia invierten económicamente en la compra de disfraces nuevos o de segunda mano para vestir a sus hijos en épocas del *äp'e*, *äp'e* y los maquillan y personifican como lo hacen el resto de sus compañeros de escuela.

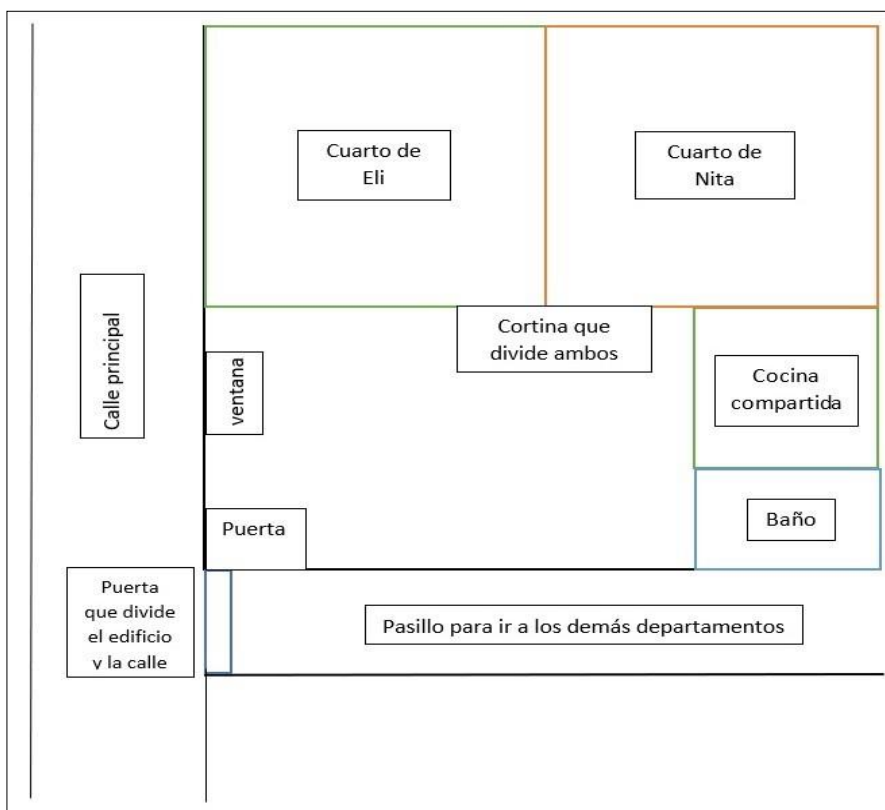
### 2.2.1 La vivienda en Santo Domingo

La familia extensa de este estudio cohabita en un mismo edificio, cada familia ocupa un departamento. En el departamento de la planta alta del edificio vive Ciri la hermana mayor con su cónyuge y sus tres hijos, en la planta intermedia vive Mago la segunda hermana con su cónyuge e hija, en la planta baja viven Nita y Eli las hermanas menores con sus cónyuges e hijas, y en el sótano del edificio vive el hermano de don José, su hija y su esposa la maestra Elvia a quien ya he mencionado anteriormente.



**Imagen 3.** Edificio de la familia focal extensa en Santo Domingo. Elaboración propia





**Imagen 4.** Departamento compartido entre Eli y Nita. Elaboración propia.

Los departamentos están divididos en dos habitaciones, una para descansar y otra para cocinar. Al interior del departamento, las familias destinan un espacio para poner ofrendas, santos, flores y velas. En una de las visitas a la familia, uno de los familiares de los migrantes falleció por causas naturales. Por la pandemia, la situación económica y laboral, la familia no realizó el viaje a la comunidad histórica, pero montaron un pequeño altar de oraciones para el difunto.

Teniendo en cuenta lo anterior, la vivienda tiene que ser lo más acogedora posible desde los muebles hasta los electrodomésticos, esto para tener una razonable calidad de vida en la ciudad. La mayoría de los muebles y electrodomésticos son semi nuevos o de segunda mano, otros son regalos que traen desde sus espacios laborales como trabajadoras del hogar. Para dar un contexto amplio de cómo adquieren algunos electrodomésticos, recuperó la descripción de Eli quien suele llegar con electrodomésticos de segunda mano, esta vez, llegó con un estéreo usado y viejo. Por lo deteriorado del equipo de sonido presentaba fallas en el

lector de CD. Eli pensó en llevarlo a reparar y rescatar el estéreo, pero, unos días después, su esposo pudo arreglarlo:

“Lamentablemente, es un volumen que está insoportable [...] trato de bajarlo [pero] está insoportable [...] no se baja [...] no sé cómo sirve esa choche [...] la señora me lo regaló, porque según si sirve, si prende, pero para saber eso, pues no lo sabía”. (Conversación personal en MIGRA\_10\_28\_10\_2020)

Para las madres de familia contar con electrodomésticos les facilita administrar y sobrellevar el tiempo en la ciudad, sobre todo, adaptarse a la modernidad doméstica. Otra particularidad de la vivienda familiar es el departamento compartido. Martínez Casas (2007) había documentado que dos o más familias otomíes podían vivir en un mismo cuarto de alquiler. Esto mismo sucede con los migrantes ayuujk, puntualmente con Nita y Eli. Ambas comparten el departamento, esto les permite compartir los gastos para la renta, lo que resulta muy conveniente por la ubicación del edificio que se encuentra cerca del metro y otros medios de transporte, además, *Rancho Domingo* es una de las colonias de la ciudad con más demanda en renta y con precios elevados por la comunidad estudiantil si se les compara con la renta de edificios o departamentos en la periferia del Valle de México.

### **2.2.2 La unidad familiar**

Debido a lo desafiante que es la vida en la ciudad, las familias ayuujk de este estudio se refugian en las redes paisanales establecidas en *Rancho Domingo*, por ello, no resulta raro que algunas relaciones matrimoniales se den dentro de este tipo en la red de migrantes. Estas relaciones matrimoniales y paisanales involucran aspectos materiales, afectivos, simbólicos, de solidaridad, pero también conflictos y tensiones. En el caso de las familias ayuujk, todos los miembros juegan un papel importante para la reproducción social, cultural, económica, lingüística y educativa.

A nivel familiar, la organización es mucho más sólida. Cada familia nuclear emplea la ayuda colectiva que incluye la búsqueda de trabajo, recomendaciones, algún favor como cuidar a los hijos, el cuidado cuando alguien de la familia se enferma. Este último es muy importante porque cuando una de las familias estuvo contagiada por COVID-19, las hermanas fueron las encargadas para realizar las compras y la preparación de alimentos para atender a los enfermos.

La familia ayuujk suele ser patrilineal y virilocal, no así la familia extensa de este estudio, pues la migración rompe con algunas de las bases de la organización en la comunidad. Además, la figura femenina y el papel de las madres de familia son sumamente importantes porque son las administradoras de cada familia nuclear. Pude observar que todas las familias distribuyen las actividades como el cuidado de los niños, actividades domésticas, lo laboral y el acompañamiento escolar. Por ejemplo, cuando las madres de familia salen a trabajar en las mañanas dejan el desayuno listo, durante su ausencia el padre se encarga de cuidar a los pequeños hasta que regresa la madre o alguna de las cuñadas. En palabras de don José quien comenta que antes y durante la pandemia se turnaba en conjunto con su esposa según sus horarios y los de las escuelas de sus hijos:

“Cuando estaba con ellos, las siete, las seis de la mañana se levantaban, bueno entre semana y fin de semana aunque no tuvieran clases y los pequeños igual, ellos normalmente se despertaban a las diez a las once, cómo van en la escuela en la tarde, a las dos ya les doy de desayunar, pues yo me levanto a esa hora, ya me levanto con ellos, ya los alisto para ir a la escuela y así, voy a trabajar y entonces nada más los dejo ahí, ya, ya me voy a mi lugar de trabajo y ya llega el otro el grande, como va de día, esa era nuestra rutina diaria.” (Conversación personal en MIGRA\_1\_06\_09\_2020)

Después de que la pandemia irrumpió en la vida cotidiana de los migrantes, la dinámica afectó en la rutina diaria de los padres, las actividades se incrementaron en el hogar como preparar el desayuno, bañar a los más pequeños, alistar a los niños para las clases y acompañarlos durante las sesiones escolares virtuales con las maestras en turno. Es importante señalar que los padres de familia no siempre disponen de tiempo para ayudar a los hijos con las tareas escolares porque salen del edificio al medio día para dirigirse a las taquerías donde laboran. Cuando los padres de familia ayudan con las tareas escolares suelen hacerlo vía celular con regaños y amenazas.

Quiero también señalar que la crianza y socialización infantil es necesaria para explicar la unidad familiar; el tema ha sido ampliamente documentado por De León (2005) y desde la sociología por Berger y Luckman (2006 [1968]). Las familias de este estudio se involucran directa o indirectamente en la rutina de cuidado de los más pequeños o recurren a los niños mayores para cuidar momentáneamente a los más pequeños en caso de que la madre esté realizando alguna actividad dentro del departamento. Mientras la madre o el padre se

encuentren fuera, los niños pueden jugar en cualquiera de los departamentos, quedarse en sus habitaciones para ver la televisión, jugar con el celular o navegar en internet. Si esto sucede, uno de los adultos –sobre todo las mujeres– supervisan la unidad habitacional.

Durante el trabajo de campo presencié el nacimiento del nuevo integrante de la familia en medio de la pandemia. Por su nacimiento prematuro tuvo problemas respiratorios, infecciones y problemas inmunológicos. Los doctores diagnosticaron posibles secuela neurológicas, por ello, sugirieron que los primeros meses de nacida se mantuviera internada en el hospital infantil para ser atendida y monitoreada<sup>43</sup>. Esto provocó que sus padres vivieran momentos de angustia emocional y económica. Después de mes y medio, los padres trasladaron a la bebé al departamento con indicaciones médicas y recibieron el apoyo de la familia extensa, lo que no implicó menos preocupaciones para ellos.

Como lo mencioné arriba, las familias han experimentado nuevos procesos de crianza en la ciudad y también se añaden nuevas formas de socialización como la celebración de los cumpleaños con temáticas con personajes animados, práctica urbana impulsada por la escuela. Otro lado, los bautizo y primeras comuniones suelen realizarse en la comunidad, pero en ocasiones se celebran en la ciudad. Estas formas de socialización no irrumpen la reproducción de las prácticas comunitarias en la ciudad como el *cuidado de la mollera, el mal de ojo*<sup>44</sup>.

Retomando la organización familiar, observé que cada hermana se hace responsable de las actividades de su departamento a excepción de Eli y Nita quienes comparten el mismo departamento y han establecido ciertas reglas, por ejemplo, cada hermana es responsable de preparar sus propios alimentos a partir del ingreso económico que mantienen los esposos. En ocasiones me tocó escuchar disputas entre ambas hermanas por el gasto del gas de la cocina, esto las motivó a establecer normas en la preparación de alimentos, entre ellas, el no cocinar alimentos que tengan una larga cocción como los frijoles, cocinar solo lo necesario y no

---

<sup>43</sup> Internarse en un hospital sea adulto o niño implica un gasto muy alto. En muchos casos las familias llegan a endeudarse porque no cuentan con seguros médicos o cobertura de seguridad social en sus empleos.

<sup>44</sup> En mis primeras semanas de visita con las familias ayuujk, era impensable cargar a la bebé o quedarme con ella por algunos momentos. Esta situación fue cambiando durante los siguientes meses.

calentar agua para bañarse. Estas normas de cocina se deben al incremento del precio del gas durante la pandemia porque las familias no pueden comprar tanques de gas de reserva.

Otro componente social importante dentro de esta familia extensa son los préstamos de dinero. Si algún familiar se queda sin recurso económico acude a los demás para solicitar un préstamo. Las decisiones, los acuerdos de la solicitud y devolución de la deuda lo negocian las mujeres, porque son las responsables del hogar y además son hermanas. Este modelo genera tandas familiares no formales “junto con muchas otras comúnmente son catalogadas como “no-económicas” (Villareal, 2007: 10-11), que les permite organizarse la para los gastos cotidianos y los extraordinarios. Lo interesante de esta familia extensa es que las mujeres tienen un “importante papel en la reproducción de la mano de obra y su creciente participación” pero al mismo tiempo se sitúan en una “constante discriminación en el terreno laboral” (Villareal, 2007:10), sobre todo en el trabajo doméstico pues es central en la economía en la ciudad.

De manera general, la familia extensa es un grupo social que se caracteriza por mantener un espacio para habitar, enfrentar la vida urbana, la cooperación económica y la reproducción de prácticas sociales, culturales y lingüísticas para la sobrevivencia social. Cada unidad familiar está cargada de sentimientos de colectividad que forman un entramado sólido y denso. Esto no quiere decir que las familias no presenten tensiones, conflictos y riñas en su interior porque están presentes en sus vidas cotidianas. A pesar de ello, “se mantiene[n] esencialmente unida a pesar de todos los factores de separación” (Bauman, 2009 [2001]: 4) que la ciudad impone.

### **2.2.3 La lengua ayuujk en la familia extensa**

Las personas migrantes de este estudio se socializaron en la lengua ayuujk. Al moverse geográficamente el idioma se vuelve en un dispositivo portátil. Sin importar que se sitúen fuera de la comunidad de origen, los migrantes ayuujk resignifican y potencializan la lengua en sus actividades de manera esporádica para configurar la comunidad lingüística en la ciudad, además, el idioma sirve para diferenciarse de los demás sectores de la población hablante de lengua indígena en la colonia donde habitan. Es decir que les provee identidad como colectivo pero también los diferencia de otros vecinos.

Al interior de la familia extensa la lengua ayuujk se convierte en un elemento para establecer relaciones directas con la comunidad moral y de práctica. A pesar del contexto urbano y de las constantes presiones de desplazamiento, el ayuujk se mantiene porque los hablantes lo usan en el diario vivir. El ayuujk es productivo en conversaciones espontáneas y en acciones cotidianas, sobre todo para producir directivos, regaños, amenazas, reclamos, gritos y de manera especial en escenarios como el ciclo festivo del *äp'e, äp'e*; algunas producciones en ayuujk son deliberadas a partir del tema y contexto del habla y otras se producen de manera más espontánea sin motivo alguno aparente.

Sin embargo, es innegable la presencia de ideologías y actitudes lingüísticas durante la migración. Estas ideologías son motivadas por el proceso escolar y experiencias de discriminación y racismo con una carga de presión lingüística. Estos factores siguen siendo ejes que detonan el desuso de la lengua en la ciudad. Se sabe que la Ciudad de México es un espacio que discrimina y que violenta a las personas por color de piel, por género, por condición étnica, apariencia física y lingüística (Martínez Casas, Saldívar, et al, 2019 [2014]).



**Imagen 5.** La Secretaría de Pueblos y Barrios de la Ciudad de México, promoviendo las lenguas indígenas residentes en la ciudad. Extraído de la página oficial de la SEPI en Facebook<sup>45</sup>.

Para ilustrar casos de discriminación y racismo, retomo una conversación personal con don José quién tuvo que esconder su identidad étnica y lingüística durante los primeros años de estadía en la ciudad para poder acceder a un empleo. Esta postura fue cambiando por la presencia masiva de hablantes de lenguas indígenas en la ciudad y en la colonia Santo Domingo, motivo por el cual ahora don José utiliza la lengua y manifiesta su identidad como un escudo para autoidentificarse y diferenciarse en su espacio de trabajo con taqueros *chilangos* porque es el único de la familia extensa que no trabaja en la red de taquerías de paisanos:

<sup>45</sup> Recuperado el 29 de julio de 2021 en: <https://www.facebook.com/Direcci%C3%B3n-de-Pueblos-y-Barrios-Originarios-120833412655621>

“En mi trabajo, una señora le dije que soy de Oaxaca y me respondió: ¡no pero si los oaxacos son chaparritos, morenitos y prietos!, así me dijo, en serio, así me dijo, me dijo que no me parezco porque me considera güero.” (Conversación personal, MIGRA\_1\_06\_09\_2020)

Por otra parte, el discurso sobre hablar una lengua indígena y/o pertenecer a una comunidad indígena suele mostrar contradicciones porque los propios padres de familia generan estigmas hacia la lengua al momento de tomar una decisión si reproducir o no la lengua a los hijos en la ciudad. Para ello cito el caso de Nita, que, pesar de usar el ayuujk de manera continua con la familia extensa, suele entrar en conflicto para socializar el idioma a sus hijas:

“Pues nos dijeron [se refiere al pediatra quien atendió a su bebé] que, que se tendría que hablar en mixe, pero todo en mixe, nada de que le esté hablando en español, se supone que yo le tengo que hablar en español [a mi bebé] y mi esposo tiene que hablar en mixe, pero que está pasando, luego dice [mi esposo] ¡ya llegué hija! [en español]” (Conversación personal, en MIGRA\_5\_20\_10\_2020).

Sobre el extracto anterior, quiero destacar tres puntos importantes. La primera es que la relación entre enfermos indígenas en la ciudad y médicos no suelen terminar en buenos términos ni mucho menos implica dar consejos de salud que recuperen prácticas sociales comunitarias. En segundo lugar, es novedoso que el pediatra recomiende a los padres socializar de manera bilingüe ayuujk-español a la bebé para estimularla cognoscitivamente por su nacimiento prematuro. Por último, existe una compleja discordancia por parte de Nita y de todas las familias en cuanto a la reproducción intergeneracional de la lengua, dado que en la vida cotidiana que desarrollan las familias en la ciudad, los niños sólo han desarrollado la lengua ayuujk de forma más bien pasiva, aunque, como veremos más adelante, los adolescentes sí son bilingües.

Aunque los adultos hacen todo lo posible por mantener el idioma en la ciudad, también reconocen la falta de producción oral en los niños. Los adultos manifiestan que la ciudad no favorece la reproducción de la lengua, puesto que los niños están expuestos a diversas situaciones cotidianas que evitan su aprendizaje, por ejemplo los videojuegos, la televisión, YouTube, entre otras plataformas digitales, en cambio, los padres de familia piensan que la comunidad ofrece muchos más espacios para reproducir el idioma. Para complementar este argumento me remito al cuadro de la familia focal extensa, nótese que uno de los hijos nacido en la comunidad es bilingüe en ayuujk y en español, es decir desarrolló las habilidades



lingüísticas en ambas lenguas, en comparación de los demás niños socializados en la ciudad. Esto indica que efectivamente, la comunidad brinda espacios y actores para reproducir el idioma y en la ciudad esto implica un mayor desafío familiar.

Finalmente, otro elemento que dificulta la reproducción de la lengua es la escolarización. Como lo mostré en el cuadro 1 sobre la familia extensa, cada integrante de la familia tiene diferente nivel de escolaridad, por ejemplo, Ciri, Mago y Eli cuentan con primaria trunca, Nita tiene la secundaria terminada, los padres también tienen primaria incompleta a excepción de don José quien cuenta con bachillerato trunco. La condición escolar puede ser un elemento por el que los adultos reproduzcan el idioma de manera diferenciada a los hijos y eso explicaría de que hayan adquirido sólo la comprensión del ayuujk. Esta condición se hace evidente sobre todo cuando los adultos generan interacciones espontáneas con los hijos, por ejemplo, Ciri, Mago y Eli, usan el ayuujk al interior de la familia de manera frecuente, sobre todo Mago, mientras que Nita, ocupa el ayuujk y el español de manera aleatoria.

#### **2.2.4 El trabajo: trabajadoras del hogar y las redes de taquería en la ciudad**

El trabajo es indispensable en la familia focal extensa ayuujk para poder mantenerse económicamente en la ciudad. La estrategia de trabajo al que las familias acuden se divide por género. Tres de los esposos trabajan en las redes de taquerías de los paisanos ayuujk y sólo un integrante trabaja en una taquería *chilanga*. Los propios paisanos reportan que algunas taquerías de paisanos ayuujk son más estrictas en cuanto a las horas de trabajo, productos y salarios en comparación con las taquerías de dueños de la Ciudad de México, de modo que el trato entre trabajadores con respecto a los empleados de cada taquería es diferente<sup>46</sup>.

Con respecto al uso de la lengua en las redes de taquería es frecuente. He mencionado que la mayoría de las taquerías con dueños ayuujk suelen contratar a paisanos, lo cual abre espacios para el uso de la lengua, específicamente cuando los trabajadores realizan labores de limpieza, organizan el puesto, bromean antes de ofrecer el servicio a los clientes. Así comenta

---

<sup>46</sup> El trato que reciben los migrantes en la red de taquerías tanto chilangas o paisanales suelen ser negativos. Algunos trabajadores han sufrido de discriminación racial en taquerías chilangas y explotación laboral en las taquerías ayuujk, aunque no todas. Muchas veces los taqueros deciden renunciar por los malos tratos o deciden contratar a un abogado para obtener liquidación por los años de servicio.

el dueño de la taquería *El Rey Condoy* originario de la comunidad de Tepantlali mixes hablante del ayuujk con respecto al uso de su lengua con sus trabajadores en el puesto de tacos en Santo Domingo. La entrevista la llevé a cabo en diciembre de 2019 en la colonia como parte de un trabajo final para sociolingüística que formó parte de mis estudios de maestría:

“[Mis trabajadores] si hablan en mixe cuando [el negocio] está tranquilo, ya cuando ya hay gente [en la taquería] pues ahí es donde ya no [hablamos el ayuujk], porque mucha gente lo mal entiende.” (Trabajo de campo, 2019)



**Imagen 6.** Taquería "Los Mixes" en Santo Domingo. Fotografía propia.

En el caso de las mujeres, la mayoría son trabajadoras del hogar de *entrada por salida* (Durin, 2013)<sup>47</sup>. En algunos casos cuentan con dos o tres trabajos durante la semana, en ocasiones observé que las madres de familia llegaban molestas o de mal humor a los hogares después de su jornada de trabajo, en por causa de la pandemia que les impuso condiciones de higiene

---

<sup>47</sup> Así se suele llamar al tipo de contrato como empleada doméstica que casi siempre es informal. Además, entre la empleada y su empleadora se establecen ciertas reglas de trabajo, por ejemplo, la vivienda; en muchos casos las empleadas domésticas pueden vivir en el domicilio de la empleadora y salir los fines de semana o cada quince días o puede establecerse las labores domésticas de *entrada por salida* que implica no vivir en el domicilio de la empleadora.

muy drásticas en sus empleos. Dentro de esta dinámica de trabajo, algunas madres completan los gastos mediante la venta de productos por catálogo como *Jafra*, *Avon*, *Price Shoes* y que algunas veces apoyé en la compra de productos para completar sus ingresos y fortalecer nuestros vínculos de confianza.



**Imagen 7.** Taquería "Rey Condoy 2" en Santo Domingo. Fotografía propia.

En cuanto al uso de la lengua en este sector laboral, las madres suelen realizar llamadas telefónicas a otras paisanas que trabajan en el sector de empleadas del hogar o realizan llamadas telefónicas a las hermanas. En este ámbito comunicativo se suele utilizar el ayuujk como lengua de comunicación. Si se trata de la venta por catálogo se recurre al uso del español, dado que tienen que negociar el producto con los proveedores de manera directa:

“¿Bueno?, esté una pregunta, es que no me llegaron los pedidos completos, vez que le había mandado WhatsApp, también el otro me fato la, esté como se llama, la bolita [...] la que se hecha en él, en el lavadora” (MIGRA\_4\_08\_10\_2020)

Como mencioné con anterioridad, las madres de familia son las administradoras del hogar. El ingreso que adquieren lo ocupan principalmente en la adquisición de alimentos para la semana y la compra de materiales escolares. En contraparte de los padres de familia quienes

gastan las propinas en la compra de alcohol, como sucedió el día de muertos. Ese día presencié un pleito familiar que concluyó en desagradables términos, al grado de que la patrulla llegó en la vivienda para llevarse a los involucrados a la delegación de policía.

La pandemia tuvo un impacto en el ámbito laboral. Los primeros meses de contingencia sanitaria, las familias se quedaron sin empleo y pasaron la primera parte de la cuarentena en casa, como la familia de don José en conjunto con su esposa Ciri e hijos quienes decidieron mantenerse en la ciudad para esperar la reapertura de las taquerías y continuar laborando. En cambio, las familias nucleares de Mago, Eli y Nita retornaron a la comunidad de origen. Me llamó la atención el caso de Nita quien, a pesar de su embarazo y a punto de dar a luz, corrió el riesgo y decidió refugiarse junto con su familia en Oaxaca.

Después de varios meses de espera, los migrantes volvieron a sus espacios laborales. El regreso implicó reducir la jornada laboral y tomar estrictas medidas sanitarias. Las horas de trabajo en la red de taquerías se redujeron por las medidas y restricciones establecidas en la ciudad, lo que implicó la reducción de propinas y de salario. En cuanto al trabajo como empleadas del hogar, las madres de familia se quedaron sin trabajo. Así se mantuvieron hasta mediados del año 2020 que pudieron conseguir un sólo trabajo de *entrada por salida*. Esto implicó que el tiempo restante de las madres se dedicaran a la venta de productos por catálogo, a labores de cuidado y al acompañamiento escolar de los hijos.

Quiero mencionar las actividades laborales en los niños ayuujk. Se ha documentado que durante la migración, es común que los niños indígenas aporten a la economía familiar, tal como lo registró Martínez Casas (2007); Rebolledo (2007) y López (2008) con los niños otomíes. Este no es el caso de los niños ayuujk, porque suelen ser mimados por parte de los padres, es decir, se dedican únicamente al estudio. Inclusive los padres realizan llamadas de atención para que los niños reconozcan la importancia de la escolarización como: *'no trabajas, tienes todo, te ayudo, te brindo alimento, duermes, no haces la tarea solo rezongas'*. La escolarización para las familias ayuujk es un eje esencial para la socialización de los niños durante la migración, por ello, no realizan labores para generar ingresos.

Con base en lo descrito, el trabajo es esencial para que las familias puedan subsistir en la ciudad. Sin este recurso económico, están en riesgo de retornar a la comunidad histórica

porque es el medio por el cual pagan el alquiler y los gastos escolares de los niños. Por otro lado, la pandemia afectó de manera directa las actividades económicas de los migrantes, convirtiéndose en un tema de conversación frecuente por parte de las familias, acompañadas con expresiones de frustración y preocupación.

## **2.3 El impacto de la pandemia en la vida cotidiana de los migrantes ayuujk**

### **2.3.1 El inicio de la pandemia**

El estado mexicano tomó medidas para prevenir y atender los contagios por COVID-19 en áreas urbanas y rurales. Durante las primeras semanas de la cuarentena, todas las instituciones educativas suspendieron actividades presenciales en todo el país<sup>48</sup>. Dos meses después, se difundieron mensajes en algunas lenguas indígenas como náhuatl, mixe, zapoteco y triqui, por parte de instituciones como el INALI<sup>49</sup> y el CIESAS<sup>50</sup>. Estos mensajes se reprodujeron en las zonas urbanas y rurales, particularmente en estados que albergan lenguas indígenas en el país.

*Quédate en casa* fue una de las sugerencias del estado e instituciones de salud, sin tomar en cuenta si las palabras tenían el mismo sentido para la población urbana y rural. Este mensaje desatendió la desigualdad social porque no tomó en cuenta si toda la población tenía la posibilidad de hacerlo o no, sobre todo a las comunidades indígenas que fueron afectadas a nivel social, cultural, económico y lingüístico. En la actualidad, muchas personas han vuelto a sus empleos de manera presencial, pero todavía hay actividades que no se han reanudado como las escolares<sup>51</sup>.

---

<sup>48</sup> La Secretaría de Educación Pública (SEP) suspendió clases presenciales a partir del 20 de marzo al 20 de abril. Por la contingencia sanitaria, se extendió la fecha hasta agosto de 2021, pero en muchas de las escuelas, al cierre de 2021 no se han normalizado las actividades.

<sup>49</sup> Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

<sup>50</sup> Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

<sup>51</sup> El trabajo de campo terminó a finales de 2020 y este documento se redactó justo antes del regreso a clases presenciales a finales de agosto de 2021.

La Ciudad de México<sup>52</sup> es una de las ciudades más afectadas, con un alto número de descensos de población por COVID-19<sup>53</sup>. Cabe mencionar que la ciudad también alberga población indígena y no en sus “comunidades históricas” (Martínez Casas, 2007) o en sus “regiones de refugio” (Aguirre Beltrán, 1989). Los primeros aportes sobre el contagio de personas indígenas en las megaciudades los realizó López (2020). Con base en su investigación, el primer indígena contagiado y fallecido era originario del estado de Oaxaca radicado en la Ciudad de México:

“Según el Centro de Recursos del Coronavirus de la Universidad de Johns Hopkins los primeros casos de Covid-19 fueron reportados en Brasil (25/02/20), Ecuador (27/02/20) y México (29/02/20) (...) aparentemente el primer caso indígena de contagio ocurrió el (25/03/20) en el área amazónica del Brasil (...). Por su parte, el 07 de abril, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) informó de la muerte de un hombre indígena de 65 años, zapoteco de Oaxaca, el primer indígena fallecido en México, a causa de la pandemia” (López, 2020:4).

La secretaria de salud integra dentro de su conteo de contagios y de fallecimientos por la adscripción indígena, aunque no lo especifica por lengua y se incluyó la autoadscripción para el conteo:

“10/06/20 informó de 1.995 casos positivos entre personas que se autoidentifican como indígenas. Yucatán, Ciudad de México, Oaxaca y el Estado de México son las cuatro entidades federativas con mayor número de casos” (López, 2020:5).

A partir de esta información, no queda clara la situación lingüística de la persona fallecida ni tampoco si se trata de población rural o urbana, de modo que probablemente era un migrante indígena perteneciente a alguna de las redes paisanales en la Ciudad de México o el Estado de México<sup>54</sup>. La pandemia visibilizó las desigualdades económicas en el país. De entrada mostró la desigualdad en términos de la capacidad de atención en el sistema de salud público o privado a falta de seguro médico y de seguridad social. Si bien el gobierno federal ha tomado medidas sobre la saturación hospitalaria, los sectores sociales vulnerables siguen

---

<sup>52</sup> Aclaro que no sólo la Ciudad de México tiene esta situación sino otras ciudades del país como Guadalajara, Monterrey, Puebla, entre otras que albergan a migrantes indígenas.

<sup>53</sup> De acuerdo con los datos de la secretaría de salud, los factores que conducen a la mortalidad son: diabetes, presión alta, obesidad e hipertensión. Estos elementos incrementan el número de fallecimientos por COVID-19.

<sup>54</sup> El Estado de México es una entidad que concentra mayor población indígena como nahuas, otomíes, mazahuas, triquis, zapotecos, mixes y recientemente mayas.

siendo los más afectados. Sin embargo, los migrantes indígenas y particularmente los migrantes ayuujk de este estudio han sabido mantenerse económica y moral en las redes paisanales y con ello buscar atender sus problemas de salud derivados de la pandemia.

### **2.3.2 La ida a la comunidad por COVID-19 y el re-torno a la ciudad**

Desde que se declaró la emergencia sanitaria, los pueblos indígenas en entidades como Oaxaca y Chiapas tomaron medidas de prevención. En el caso del estado de Oaxaca, particularmente en la Sierra Norte, las medidas fueron estrictas. La primera medida fue la prohibición de entrada y salida de personas de la comunidad y fuera de ella. La segunda consistió en la prohibición de las festividades culturales y religiosas en cada comunidad, lo cual no se cumplió en su totalidad porque algunas comunidades ayuujk no desatendieron el llamado a mantener *la sana distancia* por motivos religiosos, aun cuando se detectaron casos de contagio e inclusive de muerte en la región.

La comunidad de Tlahuitoltepec no quedó exenta en cuanto a las decisiones sobre las medidas sanitarias. A diferencia de otras comunidades, Tlahuitoltepec difundió mensajes en diferentes plataformas digitales como Facebook y WhatsApp y medios de comunicación locales como las radios comunitarias<sup>55</sup>. Los mensajes fueron emitidos en ayuujk y dirigidos principalmente a las personas radicadas en las ciudades con la finalidad de resguardar la salud individual y colectiva de la comunidad. No obstante, el primer mes de la contingencia sanitaria, muchas familias retornaron para sentir seguridad y protección como la familia de Mago, Eli y Nita de este estudio.

El retorno de las familias extensas a Tlahuitoltepec tuvo consecuencias lingüísticas, sobre todo en los niños. Durante su estancia en la comunidad, los niños monolingües en español se enfrentaron al contacto directo con el ayuujk en múltiples espacios de interacción con sus familias inmediatas, conformada por abuelos monolingües en ayuujk. Esta dinámica de interacción *cara a cara* ocasionó que los niños iniciaran una nueva experiencia de socialización lingüística y familiar en la comunidad, utilizando como lengua de comunicación el ayuujk establecida por el monolingüismo en ayuujk de los abuelos.

---

<sup>55</sup> Tlahuitoltepec cuenta con la radio comunitaria Jënpoj y es atendido por un maestro de educación indígena. Recientemente algunas personas jóvenes ayuujk de la localidad han instalado de manera propia radiodifusoras a través de internet.

Los niños se incorporaron en las prácticas comunitarias, entre ellas, el cuidado de animales de traspatio, el pastoreo, ir al molino, cuidar la parcela, barrer, ayudar en la cocina, entre otros trabajos que forman parte de la vida cotidiana en la comunidad y que favorecen el uso de la lengua ayuujk. Este cambio también provocó un acercamiento social, emocional, comunitario y cultural al idioma. En el caso de los padres de familia participaron en las actividades cotidianas, atendiendo asuntos comunales como el caso de Nita y su esposo quienes estuvieron supervisando más de cerca el cargo que la comunidad les demandó durante el año 2020 en la agencia de Las Flores y que, precisamente, tenía que ver con la comisión de salud.

Después de tres meses de estadía en la comunidad, las tres hermanas con sus familias volvieron a Santo Domingo, Coyoacán. En sus primeras semanas en la colonia, tuvieron que adaptarse a las nuevas actividades que se habían trasladado en el hogar por la pandemia como la escuela. La llegada de la escuela a casa causó que el espacio familiar se convirtiera en una especie de aula escolar, de igual manera, el uso de redes sociodigitales aumentaron por la nueva modalidad de escolarización de los niños. Este ambiente los llevó a desarrollar destrezas en el uso del español escrito y sociodigital. Así lo comenta don José, quien aprendió a utilizar algunas aplicaciones para poder llevar a cabo las clases virtuales con sus hijos y la entrega de tareas escolares:

“Una maestra trabaja con Telegram, una aplicación Telegram, ahí nada más subimos los trabajos. Nada más le sacamos foto, no más se saca foto, ¡sáquenle foto y envíenlo acá! [dice la maestra]. También se puede subir audios, porque la maestra también sube audios, tiene unos stikers bien bonitos que se mueven, la verdad si está muy chido”  
(Conversación persona en MIGRA\_1\_06\_09\_2020)

Otro impacto de la *Escuela en Casa* en los hogares ayuujk es la fragmentación de la conexión del ayuujk que habían establecido los niños en la comunidad porque retomaron el uso continuo del español en la ciudad, esto reiteradamente estimuló presión sobre el idioma ayuujk. Inclusive los padres enfatizaron que el uso del español era constante por la demanda de los trabajos escolares, las reuniones virtuales con los profesores y las entregas de tareas exigía el uso del español escrito, por lo que el español se adueñó de manera oral y escrita en el hogar de las familias.



Además de la llegada de la *Escuela en Casa*, las familias tuvieron que ajustar su vida cotidiana. Al preguntarles directamente sobre cómo lidiaban con la situación de la pandemia en sus respectivos espacios, las familias mencionaron que en el área de trabajo se cambiaban de ropa, de cubrebocas y de careta para prevenir contagios. Particularmente, la rutina de Mago y Ciri empezaban desde temprano para hacer el desayuno. Después del mediodía llegaban a la casa cuando los esposos no se encontraban; las actividades que les tocaba a las madres de familia era revisar las tareas escolares de los hijos para entregar y realizar labores domésticas.

En cambio, la rutina de Eli y Nita comenzaba después del medio día para preparar el desayuno-comida a los esposos y alistarlos para ir a trabajar. Ambas hermanas no contaban con trabajo y solo se dedicaban al cuidado de los hijos pequeños en edad preescolar en el resto de la tarde. Esta rutina cambió porque una de ellas encontró trabajo de *entrada por salida* después de dos meses de búsqueda. Ambas madres de familia mencionan que la contingencia sanitaria cambió su rutina en la ciudad.

### **2.3.3 El contagio por COVID-19: una situación de incertidumbre**

El retorno a la ciudad también tuvo consecuencias en la salud. Así lo experimentó una de las familias de este estudio, la cual experimentó de primera mano la enfermedad en su hogar, a principios de octubre la familia de Ciri se contagió, particularmente su esposo quien fue el primero que presentó síntomas por COVID-19, después su esposa Ciri y al final los hijos. La familia estuvo en cuarentena con una duración de cuatro semanas. Durante este tiempo Ciri y su esposo quedaron sin empleo y sin recursos para subsistir en la ciudad. Aunque recibieron apoyo de tipo económico y alimenticio de sus trabajos no fue suficientes porque la situación de los contagiados se agravó.

Antes de que me enterara sobre el contagio, las hermanas ocultaron la información durante una semana, no supe del porqué encubrieron una situación grave como el contagio porque solo hacían comentarios para desviar el tema, por ejemplo, “*los hijos de mi hermana Ciri no pueden realizar las actividades extracurriculares*” o “*mis sobrinos están indispuestos*”. Al principio pensé que tenían demasiadas actividades escolares, pero la semana posterior me

aclararon que don José y su esposa Ciri se habían contagiado, y que en ese momento don José se encontraba internado en el hospital en estado grave<sup>56</sup>.

Ante la situación angustiante, Ciri tuvo que pedir apoyo económico a la familia extensa para los gastos médicos y la compra de medicamentos para todos los integrantes de la familia. Este episodio fue uno de los más complicados para la familia y para mí ante la posibilidad de portar el virus. Por su parte las familias se organizaron para atender la situación de emergencia, tomando medidas de higiene extrema dentro del edificio: todos tenían que portar el cubrebocas dentro de la casa y lavarse las manos constantemente para prevenir y no propagar la enfermedad, sobre todo a los más pequeños de la familia.



**Imagen 8.** En Casa. Fotografía propia.

No todo fue desagradable en términos emocionales, porque las hermanas estuvieron pendiente de cada uno de los integrantes de la familia, inclusive el abuelo, el padre de las hermanas viajó a la Ciudad de México para mostrar solidaridad económica y moral. El propio abuelo experimentó nuevas emociones e interacciones. Primero comentó que antes de viajar a la Ciudad de México, pensó que el COVID-19 era una enfermedad inventada por los medios

---

<sup>56</sup> La mayoría de los migrantes indígenas radicados en la ciudad de México no cuentan con seguro social o médico, por lo tanto, el acceso a un hospital se convierte aún más difícil para ser atendidos.

de comunicación y los políticos, nunca se imaginó que sus propios familiares experimentarían este tipo de situación de salud, sobre todo porque la atención de migrantes indígenas en los hospitales no es una experiencia agradable.

En segundo lugar, el abuelo pensó que establecería la visita y la comunicación *cara a cara*, pero se sorprendió porque interactuó con su yerno a través de un i-Pad y en una plataforma digital que la institución de salud manejaba, lo cual representó una forma de interacción comunicativa totalmente desconocida para él, pero utilizada por sus hijas, yernos y nietos. Esto condujo a que la visita del abuelo al hospital fuera toda una experiencia lingüística y social. Por último, la enfermedad es un tema que no se puede expresar fácilmente por las familias, sobre todo por el tema del COVID-19, que como ya lo he mencionado, conlleva consecuencias económicas y emocionales.

## 2.4 Recapitulación

En este capítulo etnográfico describí el contexto social, cultural, económico, escolar, lingüístico y pandémico de los migrantes ayuujk en *Rancho Domingo*. En el primer apartado, describí brevemente la comunidad de origen de los migrantes ayuujk y la distinción entre el municipio y las agencias municipales. En términos lingüísticos, los hablantes de este estudio mantienen niveles de bilingüismo diversos, estos niveles se dividen por grupos de edad: adultos mayores, jóvenes-adultos, adolescente y niños.

En el caso de los adultos mayores y jóvenes-adultos son bilingües por lo menos a nivel oral y en menor medida a nivel escrito, en cambio, el único adolescente de la familia es bilingüe con un buen manejo del español y el ayuujk, mientras que los niños se encuentran en una etapa de bilingüismo con tendencias al desplazamiento. Con esto no quiero afirmar que los niños no puedan desarrollar la oralidad en ayuujk porque existe un nivel de comprensión de esta lengua cuando interactúan con los adultos y esto puede de que en un futuro sea una herramienta que los motive a usar activamente el idioma. De igual manera, describí que los ayuujk de este estudio se establecen en la colonia *Rancho Domingo*. En la colonia existe una red paisanal y laboral conformado por ayuujk provenientes de diferentes comunidades.

Otro escenario que describí es la vivienda y la organización familiar, en ellas documenté como las familias mantienen una organización social sólida para la reproducción cultural y lingüística en la ciudad. Por último, mencioné el impacto de la pandemia en la familia extensa. La pandemia representó dificultades económicas y de desempleo. Ante el contexto sanitario, las familias retornaron a la comunidad de manera temporal. Al mismo tiempo la pandemia alteró de manera significativa ciertas dinámicas cotidianas en la unidad familiar, entre ellas, la llegada de la escuela al hogar, la búsqueda de nuevos empleos en la red de trabajadoras domésticas y en la red de taquerías ayuujk y el contagio por COVID-19 que experimentó una de las familias.

En el siguiente capítulo, describiré las actividades cotidianas que realizan los migrantes ayuujk en la ciudad, sobre todo me interesa mostrar lo que ocurre al interior del hogar. Se ha documentado que el ámbito familiar es un “espacio privilegiado para la convivencia íntima de los miembros del grupo familiar, pero también es la base de la organización laboral que sustenta a todos sus miembros” (Martínez, 2007: 89). En base a esta referencia, retomo las

situaciones de la vida cotidiana como los favores, las disputas y los desacuerdos, los directivos y negociaciones, las preocupaciones relacionadas con la situación laboral, las llamadas telefónicas y la televisión porque son temas de conversación que los migrantes utilizan de manera frecuente, sobre todo, me centraré en el uso y los comportamientos lingüísticos que utilizan los hablantes para situar o hilar una conversación y las consecuencias que tienen en el uso de las dos lenguas que se usan en el hogar.

Los ejemplos que expondré, los iré analizando con la ayuda de la etnografía de la comunicación propuesta por Hymes (1984) y los tipos de alternancia de código que ocurren en las interacciones siguiendo la propuesta de Ervin-Tripp (1984) complementada por mí, con los seis tipos de código que mencioné en el capítulo II. Al mismo tiempo, añado el componente emocional que se materializa como enojos, regaños, llamadas de atención, frustración, alegría etc. en los eventos comunicativos. Este componente en particular es de suma importancia porque tiene un impacto en las decisiones de uso del ayuujk al interior del hogar.

## **CAPÍTULO 3: El uso del ayuujk en las actividades cotidianas de los migrantes**

### **3.1 La organización interfamiliar**

#### **3.1.1 El cuidado infantil**

Los estudios sobre socialización que realizó De León (2005) con familias tsotsiles documentan que “los niños crecen dentro de una familia extendida con cuidadores múltiples que van desde la madre, los abuelos, las tías, hermanos mayores, primos” (De León, 2005: 53-54) y los espacios en el que se socializan los infantes “están circunscritos al espacio de la cocina, el dormitorio y el patio, siempre cargados por la madre o por cuidadores de la misma unidad doméstica” (p. 54), pero, los niños no llegan a convertirse en el centro de atención de la familia en la comunidad de origen, a diferencia de los que sucede con los estudios realizados en familias urbanas.

Ochs y Schieffelin (2010) sostienen que los niños son el centro de atención de los adultos, sobre todo de las madres, así lo reportaron en tres estudios de caso: familias anglosajona en Estados Unidos, con los Kaluli y con la sociedad Samoana. En la sociedad, anglosajona las interacciones entre las madres e hijos se dan “cara a cara y los miran de frente con los Kaluli “las madres nunca dejan solos a sus infantes y sólo rara vez con otros cuidadores” (p. 149), además la “madre e infante no se ven a los ojos, un patrón de interacción que no coincide con los patrones adultos de no ver a los ojos durante la vocalización con otra persona” (p. 153), mientras que en la sociedad Samoana, los niños pequeños están al cuidado de los hermanos mayores, la madre, las hermanas o hermanos de la madre.

En investigaciones con indígenas urbanos, Martínez Casas (2007) reportó que en las comunidades otomíes “la socialización de los niños es responsabilidad de todos los parientes y no únicamente de los padres o la madre sola” (Martínez Casas, 2007: 88), es decir, los familiares comparten objetivos/preocupaciones para mantener el bienestar, la salud, la educación de los niños para que estos a su vez sean capaces de ser miembros competentes en su comunidad, además, los otomíes reproducen algunos patrones de crianza en la ciudad mientras que otros aspectos no se copiaban a “falta de espacio disponible y por la propia migración, en ocasiones hace imposible mantener el patrón de virilocalidad, lo que suele permanecer es la tendencia a la convivencia” (p. 90).

Este tipo de crianza urbana es lo que sucede con los niños ayuujk de este estudio, en el que la socialización de los niños en la ciudad involucra de más cuidado, vigilancia y protección como lo reporta Martínez Casas (2007), por ejemplo, los niños que ya empiezan a gatear y caminar se le impone ciertos espacios al interior del departamento para moverse. Mientras aprenden a gatear o a caminar están acompañados por algún adulto para evitar accidentes porque están expuestos a la puerta que divide el edificio y la calle. Si bien se les permite entrar y salir en cualquiera de las unidades habitacionales del edificio deben estar bajo la supervisión de algún familiar.

No cabe duda de que la comunidad de origen brinda todos los espacios físicos, sociales, culturales para una mejor crianza porque no suele ser tan restringida como en la ciudad. Desde esta perspectiva, los niños representan una prioridad en el espacio urbano, son mimados por las familias, especialmente los recién nacidos. Para ejemplificar este planteamiento retomo el proceso de crianza de la bebé de Nita, que por su nacimiento prematuro y las dificultades respiratorias que presentó estuvo atendida por alguna de las madres de familia, ya sea para acomodar la sonda plástica en la fosa nasal o simplemente pasearla por cada rincón del edificio con cuidados y mimos mientras la madre inmediata se recuperaba.

Habitualmente los adultos también involucran a los niños más grandes para vigilar y cuidar de los más pequeños y esto sucede en situaciones en las que los adultos están indispuestos o se encuentran realizando labores domésticas. Para evidenciar lo anterior, la siguiente interacción surge dentro del departamento de Mago quien se encontraba preparando los tamales junto con su hermana Eli. En este evento comunicativo, Luis –uno de los sobrinos intermedios de la familia extensa– entra con prisa e irrumpe la conversación de sus tías para alertar a las tías que habían despertado a la bebé:

**Participantes:** Luis, Eli, Mago y Naty

(15) Luis     ‘¡Tía!’  
                  *((Luis avisa a sus tías que despertaron a la bebé))*

Eli            ‘¡Hey!’  
                  *((Le responde a su sobrino))*

Eli ‘¡Despertaron a la bebé!’  
*((Acusa a los demás primos, porque a causa de ellos la bebé se despertó))*

Mago ‘Naty, Naty, Naty!, ¡asómate a la nena!’  
*((Mago al escuchar el mensaje, ordena a su hija para que vigile a la bebé, pero Naty hace caso o miso))*

Eli ‘¡Con permiso!’  
*((Eli sale espantada del departamento de Mago. Mientras sale, pide permiso a sus sobrinas que se encontraban jugando en la puerta. Después de un momento, Eli trae en brazos a la bebé))*

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

El cuidado infantil al ser un tema con una fuerte carga cultural, se esperaría por parte de los participantes una interacción en ayuujk o al menos acudir a la alternancia en ayuujk y en español. No obstante, en este ejemplo la interacción en español la causa el sobrino. La razón principal es porque Luis es poco competente en la lengua materna de sus tías que es el ayuujk y sólo utiliza el español al comunicarse con la familia. Posiblemente esto sea lo que motive a la alternancia de código por *ajuste lingüístico en español*. En la misma interacción en (15) Mago utiliza esta misma estrategia lingüística con su hija. Sabe que al igual que su sobrino Luis, habla ayuujk, aunque sí lo comprenda, como veremos más adelante.

Cuando el tema de cuidado y de crianza se genera entre adultos, la situación sobre la elección del uso lingüístico cambia. El siguiente ejemplo ocurre entre Eli y Nita. La atención y la interacción cotidiana entre ellas es mucho más productiva en términos lingüísticos porque ambas comparten el departamento dividido por una cortina de tela. La conversación se produjo mientras realizaban el ensayo de una canción en náhuatl con Leli. En el mismo escenario Eli observaba su novela favorita de las tardes y al mismo tiempo cuidaba de la bebé de Nita quien en ese momento se ubicaba en el área de la cocina lavando trastes.

Al culminar el quehacer, Nita regresa al cuarto con su hermana Eli y su bebé. Posterior a este evento, Nita sale y se dirige hacia la cocina, ahí con rapidez calienta el agua para la bebé en una olla de peltre especialmente destinada para ese fin. Eli por la motivación de la telenovela, olvida que su hermana le pidió bañar a su bebé. Pasados unos minutos, la bebé mostró señales de quererse dormir, ante esta situación se genera la siguiente interacción y lo divido en dos secciones para su análisis:



**Participantes:** Eli y Nita

**Primera sección**

(16) Eli **Puty'ëj!**, ¡ya se me está durmiendo!  
Puty-'ëj ya se me está durmiendo  
Apresurado-IMP ya se me está durmiendo  
'¡Apresúrate!, ¡ya se me está durmiendo [la bebé]!' *((Se dirige a su hermana desesperada, porque no pueden bañar a la bebé dormida))*

Nita **Ëxats ja nyëej ja nyik'ëyë, tii x'ijxy ëxaa ntunypy!**

'ëxaaj=ts ja y-nëej ja n-yik-'ëy-ëj-Y  
tíj x-'ëjx-y 'ëxaa j n-tum-py

ahora=FOC DET 3POS-agua DET 1A-CAUS-bueno-INCO-INC.DEP  
que 1s-ver-INC.DEP ahora 1S-hacer-INC.DEP

'¡Estoy haciendo su agua, que crees que estoy haciendo!' *((Nita responde un poco exaltada, aclarando que está calentando el agua para bañar a su hija))*

Eli 'Es que no me dices.'  
*((Eli aclara su reclamo hacia su hermana con más calma))*

Eli 'Ya sabes que en mis brazos luego, luego se duerme.'  
*((Aclara que no es la primera vez que la bebé se duerme en sus brazos))*

Eli 'Condenada, condenada, condenada.'  
*((Se dirige a su sobrina, mientras la carga en brazos))*

{MIGRA\_10\_28\_10\_2020}

Por la situación de la bebé, en (16) Eli inicia la conversación con una alternancia de código en ayuujk y en español, para ser más específicos, empieza la oración con un imperativo en ayuujk. Siguiendo con la secuencia de la interacción, Nita emite su respuesta también en ayuujk, posiblemente motivada por la prisa y la preocupación por bañar a la bebé. Nuevamente toca el turno de Eli quien decide utilizar el español sin motivo aparente alguno. En esta dinámica de conversación se aprecia la alternancia de código de tipo *indeterminado*, ya que en toda la conversación Eli sólo introduce el imperativo *putsy'ëj* y se inclina preferentemente el español, mientras que Nita se inclina mayormente al ayuujk.

## Segunda sección

**Participantes:** Eli, Nita y Ñak

- (17) Nita ‘¿Ñaky ya está la bañera?’  
((*Se dirige a su hija que le había encargado una tarea del hogar*))
- Ñak ‘¡No mamá!’  
((*La niña contesta desde el interior del baño*))
- Nita **Tiits m’awijxypy?**  
Tii=ts m-’awejx-py  
qué=FOC 2A-esperar-INC.DEP  
‘¿Qué esperas?’.  
((*Modo regaño*))

{MIGRA\_10\_28\_10\_2020}

En la segunda sección en (17) vemos el cierre de la interacción que las madres de familia habían establecido en (16). La conversación ocurre entre madre e hija para pedir ayuda. En esta conversación Nita se dirige a su hija Ñak en español para preguntarle sobre la bañera de su hermana, tarea que le asignó desde la llegada de la bebé a la casa para que contribuya en las actividades del hogar. Ante la respuesta negativa de Ñak, Nita recurre al ayuujk con enojo para generar una llamada de atención ante el incumplimiento de la tarea doméstica. Probablemente este tipo de alternancia de código *bilingüe* que emplea Nita hacia su hija tenga un trasfondo metalingüístico con el propósito de que Ñak desarrolle el manejo oral de la lengua ayuujk. Para fortalecer este argumento, más adelante mencionaré este mismo fenómeno lingüístico en otros contextos de la vida cotidiana.

Es importante mencionar que los ejemplos anteriores, las alternancias de código suceden de forma indeterminada, es decir, no se sabe exactamente que motiva a las participantes al uso de una u otra lengua durante la toma de turnos comunicativos, seguramente el factor emocional sea un elemento detonante en el uso del ayuujk. Al mismo tiempo, la alternancia de código nos muestra la dinámica de uso bilingüe entre adultos, niños y adultos, en que el receptor, el tema, el contexto se omiten en ciertas conversaciones como lo ejemplifiqué en (16) y en (17). La diferencia entre la alternancia indeterminada y la motivada por factores emocionales la desarrollaré más adelante.

### 3.1.2 Los favores

Al interior de las familias nucleares se desarrollan varios favores como el cuidado infantil, la cocina, préstamos de dinero, de prendas, utensilios etc. El favor más frecuente en la vida cotidiana y en tiempos de pandemia es sobre la compra de productos para el hogar. Las familias aprovechan la salida de algún integrante de la familia a los supermercados o tiendas de conveniencia para evitar salidas masivas y prevenir el riesgo de contagio dentro del edificio, especialmente para proteger a los más pequeños.

Para ilustrar lingüísticamente este tipo de eventos, presento la siguiente interacción que se desarrolla al culminar la conversación con un padre de familia sobre el canto en náhuatl<sup>57</sup> y la dificultad de aprender la canción, al mismo tiempo Naty, sobrina de la familia entra enojada al departamento de Nita y Eli. Al terminar dicha conversación, el padre anuncia su salida y se despide de todos los presentes, especialmente a su sobrina Naty con una llamada de atención sobre temas escolares. Dentro de la misma secuencia interviene Nita, su cuñada quien pide un favor de compra en el supermercado, provocando el uso indistinto del ayuujk y del español:

**Participantes:** Esposo de Eli (Esp), Nita y Naty

(18) EspEli ‘No estés enojada, mira tú cara.’  
*((Se dirige hacia su sobrina Naty porque no pudo realizar exitosamente la actividad escolar))*

EspEli **“Sale” utsy, jaanet npäättē.**  
Sale utsy jaannēt n-pää-tē-Y  
Sale hermana\_menor al\_rato 1A-econtrar-APL-INC.DEP  
‘Sale hermana, al rato nos vemos.’  
*((El esposo de Eli se despide de mí, usando el registro de honoríficos))*

Nita **Ka’ats mnějxxt “bodega”?**  
Kä’aj=ts m-nějx-t bodega  
NEG=FOC 2S-ir-PROS.INC.DEP bodega  
‘¿No irás a bodega [Aurrera]?’  
*((Nita al escuchar que su cuñado se despide, inmediatamente pregunta si no irán Al supermercado))*

Esp **Mnejkxānp “bodega” Eli?**  
M-nějx-wään-p bodega Eli

<sup>57</sup> La canción en náhuatl forma parte de las tareas escolares, este tema lo analizo en el capítulo IV.

2S-ir-DES.PROS.INC.IND bodega Eli  
 ‘¿Quieres ir a Bodega [Aurrera] Eli?’  
 ((El esposo se dirige hacia su esposa Eli para corroborar la información que pregunta su cuñada))

Nita **Tun ja mēj-mäy’ajtën jajp yë “bebé” “kryema” xjuujyët.**

Tun ja mēj-mäy-’ajt-ën jajp yë’ëj  
 bebé y-krema x-juujy-ë-t

Trabajo DET grande\_favor-ENF allá.LOC 3PRON.SG  
 bebé 3POS-crema 2A-comprar-APL-PROS.INC.DEP

‘Hazme un gran favor, cómprale la crema del bebé.’  
 ((Al observar la afirmación que realiza su hermana con la cabeza, su expresión es insistente))

Esp **Tij “krema”?**

Tij krema  
 INT crema

‘¿Qué [tipo de] crema?’

((El cuñado no entiende a qué tipo de crema se refiere su cuñada))

Nita ‘Para bebé.’

((La madre aclara el tipo de crema mostrando el envase vacío, además el enunciado tiene entonación ascendente como se produciría en mixe))

{MIGRA\_8\_29\_10\_2020}

Cuando la interacción se establece por una de las hermanas con uno de los cuñados, aparece el uso del ayuujk por *ajuste lingüístico*. Este tipo de alternancia de código se presenta cuando un hablante, en este caso Nita, condiciona a su cuñado al uso de un solo código lingüístico que es el ayuujk. En el mismo ejemplo, también se aprecian la presencia de préstamos del español como ‘bodega’, ‘kryema’, ‘bebé’, esta producción lingüística tiene relación con el entorno urbano, es decir, productos que la ciudad les ofrece y que las familias incorporan en sus vidas cotidianas. Lo interesante de los préstamos es que el ayuujk se presta sin problema alguno a añadir morfemas de posesivos al sustantivo como en el ejemplo “kr<y>ema” como vemos en (18).

Quiero mencionar que el ejemplo (18) es una muestra de cómo los adultos recurren al español por ajuste lingüístico cuando se dirige a un niño. En este tipo de conversaciones, los niños condicionan a los adultos. Es importante añadir que el tema escolar puede ser un elemento

por el cual el cuñado emita una llamada de atención ya que Naty no pudo resolver la actividad escolar de forma exitosa, más adelante muestro otros ejemplos relacionados.

En función de lo planteado, incluyo otro ejemplo de los favores de compra entre las hermanas<sup>58</sup>. La conversación sobre la compra de alimentos se sitúa al interior del departamento de Nita. En este escenario Mago entra repentinamente al departamento y anuncia su salida al tianguis por si algunas de sus hermanas requieren de algún alimento o producto. Ante esta situación Eli realiza un comentario sobre una verdura en particular que compra en cierto puesto en el tianguis:

**Participantes:** Mago y Eli

(19) Mago ‘Voy al tianguis rápido.’  
*((Entra al cuarto y se dirige a sus hermanas))*

Eli **Jajpts jë nja’aj xjuuyët.**  
Jajp=ts jë n-ja’aj x-juuy-ë-t  
LOC=FOC DET 1POS-aquello 2A-comprar-APL-PROS.INC.DEP  
‘Ahí compras el mío.’  
*((Eli indica el tipo de verdura que requiere apuntando con el dedo))*

Mago ‘Aja.’  
*((Responde de forma afirmativa mientras escucha a su hermana))*

Eli **Jajpts yë kë’m ttiimynyëkäjpxtë** está muy chiquitito.  
Jajp=ts yë kë’m t-tyimy-nëkäjpx-të-Y está muy  
chiquitito  
LOC=FOC DET uno\_mismo 3A-INTS-indicar-PL-INC.DEP está muy  
chiquito

‘Ellos mismos lo dicen [si] está muy chiquitito.’  
*((Le aclara a su hermana el puesto en el que compra en el tianguis, dado que el vendedor la ubica y sabe el tipo de verdura que Eli compra regularmente))*

{MIGRA\_4\_08\_10\_2020}

Por lo que se observa en la interacción en (19), el tipo de alternancia de código es por *tema de conversación*, es decir, Mago recurre al uso del español motivada por el evento de compra,

---

<sup>58</sup> Menciono que las madres de familia suelen comprar la despensa semanal en el tianguis que se pone los lunes en la colonia.

mientras que Eli recurre al ayuujk y una alternancia de código en español en el mismo evento. De hecho, todas las hermanas de este estudio manejan perfectamente el ayuujk y son muy productivas en cuanto a la alternancia de código en ayuujk-español, independientemente del participante, contexto y tema. En función de lo anterior retomo el ejemplo (18), la razón es para mostrar que los participantes se inclinan al uso del ayuujk condicionados por el cuñado, aun cuando el tema de conversación sea de compra; mientras que en (19) los participantes usan de manera más dinámica la lengua y por ende, existe una alta producción de alternancia de código.

### **3.1.3 Disputas y desacuerdos**

Las disputas y los desacuerdos se desarrollan en un “espacio privilegiado para proporcionar la reproducción, la descomposición, la reconstrucción, y la renovación de las estructuras de la experiencia grupal” (Turner, 1986: 43, citado en Terceros, 2017: 136). Las disputas y los desacuerdos contribuyen, en parte, a una buena organización familiar para “crear alineamientos políticos, y de este modo obtener sus intereses prácticos dentro de un conjunto cambiante de relaciones sociales” (Maynard 1985a: 207, citado en Terceros, 2017: 137).

Como lo reportó Martínez Casas (2007) los otomíes en Guadalajara experimentaban pleitos íntimos y pequeñas discusiones en el hogar motivadas por la continua convivencia dentro del espacio doméstico. Lo mismo ocurre con la familia extensa de este estudio, principalmente entre las madres de familia quienes entran en tensión por situaciones como la compra de algunos alimentos y la falta de organización en cada departamento. Quiero mencionar que las tensiones frecuentes suelen suceder entre Nita y Eli porque ambas viven en el mismo departamento, sobre todo en temas como el exceso de uso de la electricidad, el exceso del uso del gas compartido y préstamos de dinero.

Durante la observación de campo, registré que las familias suelen realizar comidas familiares. Cada familia está obligada a cooperar equitativa y colectivamente en la compra de alimentos. En caso de que algún familiar se niegue a dar la cooperación correspondiente, suelen generarse discusiones para exponer la situación financiera de cada una de ellas, sobre todo,

exhibir quién de los esposos y familias mantiene mejor economía en la ciudad<sup>59</sup> así como cuál de las madres de familia administra de forma exitosa el dinero en el hogar.

Para ejemplificar lo anterior, presento la siguiente interacción de Eli y Nita mientras organizaban en la compra de algunos alimentos faltantes para la celebración de *äp'e, äp'e*. En ella participa Eli y Nita en el departamento que ambas comparten. En primer lugar, Nita expone de manera explícita a su hermana con respecto a su posición negativa para la cooperación de los alimentos. Ante la tensión, ambas madres mantienen posturas diferentes, véase que Eli evita busca una discusión, por otro lado, Nita insiste en el tema económico. Esta conversación la divido en tres secciones:

**Participantes:** Nita y Eli

### Primera sección

(20) Eli **Jëë', jats nyëëtëk'ët**, ya en chinga para el caldo mañana se compra.

Jëë' jats y-nëëj-tëk-'ë-t ya en chinga para el caldo  
mañana se compra.

AFIR CONJ 3A-agua-entrar-PROS-INC.DEP ya en chinga para el caldo  
mañana se compra.

'Si, y se remoja [la hoja santa] ya en chinga, para el caldo mañana se compra.'

((Indica la preparación de los tamales))

Nita 'Tú dime, tú estás diciendo que no quieres cooperar.'  
((Un poco molesta))

Eli **Jats ku japom ka'a ukpënnë**, es la que vende un poco más barato.

Jats ku japom ka'aj Ø-ukpën-në-ë-Y  
es la que vende un poco más barato.

Que\_tal REL mañana NEG 3S-ADV-quien-YA-INCO-INC.DEP  
es la que vende un poco más barato.

'Porque mañana ya no estará, es la que vende un poco más barato.'

---

<sup>59</sup> Esta misma situación sucede con las fiestas de cumpleaños que organizan y celebran las madres de familia para los hijos. Estas celebraciones son particulares por lo tanto ninguna familia interviene económicamente como sucede con las comidas familiares.

*((No responde la inquietud de su hermana y sigue mencionando sobre comprar el producto faltante))*

Nita **Pën?**  
PRON.INT  
Quién  
'¿Quién?'  
*((Vuelve a preguntar la respuesta de su hermana, porque Eli no especifica la persona y/o tienda donde los productos son económicos))*

Eli **Mëti'ipë xaa?**  
Mëti'ij=pë 'ëxaaaj  
Cuál=SELC DEM  
'¿Cuál? ¿esa [tienda]?'  
*((Apunta con el dedo la posible ubicación de la tienda))*

Nita **'Ëxam tëë tyëëky.**  
'Ëxam tëë y-tëëk-y  
Ahora PAS.LEJ 3S-vender-INC.DEP  
'Todavía vendió hoy.'

{MIGRA\_9A\_27\_10}

En (20) la conversación la inicia Eli con una alternancia de código en ayuujk y en español de tipo *indeterminado*, porque no hay motivos previos para la alternancia de código. Enseguida Nita con un tono molesto en español con intenciones de enfatizar la cooperación y provocar una riña. Mientras que Eli ignora la provocación de su hermana, sigue el mismo patrón que usó en la apertura de la interacción. Esta postura de Eli provoca que Nita cambie de código al ayuujk. Este *juego* de la alternancia de código que emite Nita y Eli está motivado en parte, por las emociones, así que en los siguientes turnos ambas hermanas se inclinan al ayuujk.

### Segunda sección

(21) Nita 'Acá lo venden a cincuenta.'  
*((Hace referencia la verdulería de la esquina))*

Eli 'Aja.'  
*((No hace tanto caso, porque no quiere apoyar para la compra de algunos productos))*

Nita **Xëm ëjts tëë n'atsjuuy.**  
Xëm 'ëjts tëëj n-'ats-juuy-y  
allá.LOC 1PRON.SG DET 1S-AND-comprar-INC.DEP  
'Allá lo compré.'



((Señala la verdulería))

Eli 'Ah, pero ya mañana compramos ahí igual.'  
((Accede a la compra por la insistencia y no quedar mal ante sus hermanas))  
{MIGRA\_9A\_27\_10}

En la segunda sección de la conversación Nita cambia nuevamente de código al español especificando el precio y la ubicación de la tienda como vemos en (21). En esta sección Eli aclara una posible compra en la tienda que señaló su hermana. Este cambio de código es de tipo *indeterminado* dado que el tema, el contexto y los participantes siguen siendo los mismos, posiblemente son estas situaciones en las cuales las madres de familia alternan de manera indistinta el español y el ayuujk. Además, en estas interacciones se expone la situación económica de cada una de ellas, sobre todo, mostrar cuál de los esposos mantiene mejor economía en la ciudad<sup>60</sup> así como quién de las madres de familia administra de forma exitosa.

### Tercera sección

(22) Nita '¿Ya no te doy el otro, tus setenta?'

Eli 'No::, si me la tienes que dar.'

Eli 'Ahorita no puedo salir ahorita a comprar pollo, porque, hoy si puedo, no, todavía son las siete diecisiete.'

Nita 'Yo ya ni digo nada, yo quiero que mi mamá venga bien, no estoy pensando en dinero, el dinero siempre va y viene.'

{MIGRA\_9A\_27\_10}

En el ejemplo (22) Eli y Nita hablan sobre el préstamo de dinero. Ambas madres emplean solo español por *tema de conversación*, a diferencia de los ejemplos (20) y (21) que expusieron anteriormente, en el que las alternancias de código son productivas, algunas de forma indeterminada y otras por tema de conversación. De este modo, podemos mostrar que el préstamo de dinero entre las madres de familia no está condicionando la alternancia de código por el participante ni por el contexto, al contrario, el delicado tema se discute mayormente en español y no en ayuujk.

---

<sup>60</sup> Esta misma situación sucede con las fiestas de cumpleaños que organizan las madres de familia para los hijos.

Siguiendo con el tema de las disputas, presencié varios acontecimientos de este tipo, particularmente el que se desató durante la elaboración de los tamales para el *äp'e, äp'e* en el que participaron todas las madres de familia a excepción de Ciri. La preparación de los tamales se llevó a cabo en el departamento de Mago. Mago por ser la segunda mayor de las hermanas cuenta con más experiencia en coordinar la cocina, dar indicaciones a sus hermanas menores y en la elaboración del amarillo para más de 20 personas. Una vez que Mago terminara la preparación del amarillo, ordena a su hermana menor Eli para la compra de la masa para iniciar con la elaboración de los tamales. Minutos después, Eli regresa con la masa. El ejemplo lo divido en dos secciones:

**Participantes:** Nita, Eli y Mago.

### Primera sección

- (23) Mago **Wëne'n jë jitsy tëë x'atsjuy?**  
 Wëne'n jë jëtsy të x-'ats-juy-y  
 Cuanta DET masa PAS.CER 2A-AND-comprar-INC.DEP  
 '¿Cuánto de masa compraste?'  
 ((Se dirige a su hermana Eli))
- Eli **"kwarentaj"**  
 'Cuarenta'
- Mago **"kwarentaj" "pesos"?**  
 '¿Cuarenta pesos?'  
 ((Préstamo, le responde a su hermana asombrada))
- Eli Son veinticinco, porque mira, es más, hay esto todavía **"veinte" tëë njuyy.**  
 Son veinticinco, porque mira, está más, hay esto todavía veinte tëëj  
 n-juy-y.  
 Son veinticinco, porque mira, está más, hay esto todavía veinte PAS.CER  
 2A-comprar-INC.DEP  
 'Son veinticinco, porque mira, está más, hay esto todavía, compré veinte.'  
 ((Eli señala la masa que el día anterior se había comprado antes de que  
 fuera nuevamente a comprar la masa))
- Mago 'Pues hay que cooperar otro de a diez.'  
 ((Propone que se compré más masa para que el amarillo y la carne se  
 termine))

- Eli ‘Yo ya he cooperado más veces que ella.’  
 ((Encara a su hermana justificándose que ella cooperó más para la compra de la masa.))
- Nita ‘Pues dime bien las cosas.’  
 ((Con un tono de enojo se defiende, dado que, al principio, su hermana no quería cooperar))
- {MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

En (23) Mago inicia la interacción dirigiéndose a su hermana Eli con respecto a la compra de la masa, gran parte la interacción se produce en ayuujk por *ajuste lingüístico* y una breve alternancia de código realizada por Eli, este tipo de situación comunicativa es muy frecuente entre las madres de familia, aunque sea de forma momentánea. Cuando Mago propone a sus hermanas la compra de masa para que se termine el amarillo y la carne, recurre al español para dar la orden. Esta dinámica de uso de la lengua lo emplean Eli y Nita en los siguientes turnos de tipo *indeterminado* dado que el tema, el contexto y las participantes se mantienen.

### Segunda sección

- (24) Nita **Wa’a ëxyäm “diez pesos” “nyikopperär’ätwä’äny”** ¿quiénes no han cooperado?

Wa’aj ëxyam diez pesos n-yik-kopperär-’ajt-wä’ä-n-y  
 ¿quiénes no han cooperado?

DUB ahora diez pesos 1A-CAUS-cooperar-VBZR-DES-INC.DEP  
 ¿quiénes no han cooperado?

‘Voy a cooperar solo diez pesos ¿quiénes no han cooperado?’

- Mago ‘Yo no más estoy haciendo aquí [los tamales].’  
 ((Llamándole la atención a sus hermanas con humor))

- Mago **“Para” yä’ät kyëxt.**  
 Para yä’ät y-këx-t  
 Para DEM 3S-terminar-INC.DEP  
 ‘Para que esto se acabe.’  
 ((Se refieren al amarillo))

- Eli ‘Yo compré cincuenta.’
- {MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

En la segunda sección, las madres de familia hablan de la cooperación. Aunque todas las participantes involucradas prefieren el uso del ayuujk, Nita y Mago alternan el ayuujk y el español en su enunciado en comparación de Eli quien recurre solo al español, sobre todo cuando cierra la conversación. Esta alternancia de código sucede de forma más espontánea que en las secciones anteriores, por lo tanto, es *indeterminada*<sup>61</sup>. Del mismo modo en este ejemplo podemos apreciar la productividad de los préstamos en español. Los préstamos no alteran la estructura de los enunciados ni el mensaje porque la propia lengua va adquiriendo significado en la vida cotidiana de los migrantes ayuujk.

### **3.1.4 Directivos y negociaciones**

Los directivos y las negociaciones entre adultos y niños son frecuentes en el hogar urbano. Aparecen principalmente para motivar a los niños a realizar sus tareas escolares, a no consumir alimentos que les ocasionen alguna enfermedad, el aseo personal o a realizar tareas y favores domésticos (Harness, 1996; De León, 2005; Ochs y Schieffelin, 2010; Gaskins, 2010; Pech, 2015). Como lo describe De León (2005) los directivos son enunciados emitidos por un hablante para hacer que otra persona haga algo o responda una petición en actividades cotidianas, estos pueden ser verbales y multimodales.

La misma autora expone los tipos de directivo, por ejemplo, el de las formaciones y acciones colaborativas a través de las *posiciones*. Eso se refiere cuando el participante en una conversación toma una actitud o consideración positiva o negativa en una conversación con respecto a sus interlocutores. Por otra parte, los directivos y negociaciones suelen estar acompañados con enojos, expresiones de frustración y gritos, entre otras emociones que circulan al interior de las familias ayuujk.

Para ilustrar lo anterior, el siguiente directivo sucede mientras Mago y Eli platican sobre el cambio de horario y cómo ha afectado en su vida cotidiana y laboral. En este mismo contexto, Leli saca del refrigerador sin la autorización ni ayuda de su madre una paleta de hielo. Mientras Leli realiza la acción, Mago observa detenidamente a Leli y emite una llamada de atención con cierto tono aññado. Eli, al percatarse de la acción de su hija, sobre todo porque

---

<sup>61</sup> Quiero destacar este argumento, porque en ejemplos previos parece que Eli utiliza de manera más productiva el ayuujk si se contrasta con sus hermanas, sin embargo, aquí podemos ver que el comportamiento lingüístico de todas ellas es semejante.

hace caso omiso al comentario de su tía, interviene en la conversación lanzando un directivo acompañado de un regaño:

**Participantes:** Mago, Eli y Leli

- (25) Mago ‘Mejor panexito, ahí mañana te comes la paleta.’  
‘Mejor panecito ahí mañana te comes la paleta’  
*((Mago se da cuenta que su sobrina quiere comer la paleta de hielo a altas horas de la tarde, lo cual considera un poco descuidado porque se puede enfermar su sobrina, para ello, se dirige a su sobrina con un todo de habla aniñada))*
- Leli *((Hace un jadeo y se reúsa a dejar la paleta de hielo y decide empezar a comer la paleta de hielo a pesar del directivo de su tía))*
- Eli **Jëë’kxnëm!**, pero no vas a quejarte mañana, no quiero una enferma ¡eh!  
Jëë’kx-nëm pero no vas a quejarte mañana, no quiero una enferma ¡eh!  
Comer-todavía pero no vas a quejarte mañana, no quiero una enferma ¡eh!  
‘¡Cómetelo!, pero no vas a quejarte mañana, no quiero a una enferma ¡eh!’  
*((Eli le grita y regaña a su hija por querer comerse la paleta de hielo))*
- Yare *((No responde, sólo hace un jadeo))*
- Eli ¡Cómetelo pues!  
*((Responde con enojo))*
- Yare *((Se come la paleta de hielo))*

{MIGRA\_7\_30\_10\_2020}

Como se puede apreciar en el ejemplo (25) Mago, en su rol de tía, hace un directivo en español en un tono aniñado, también llamado como “baby talk (habla infantil), motheres (habla materna), y también DSC (Children’s directed speech, habla dirigida a los niños)” (Snow, 1986 citado en Serra, 2000: 165). Por su parte Leli responde con un jadeo y decide comer la paleta de hielo, a pesar de la llamada de atención. La madre al percatarse de la situación decide intervenir con una alternancia de código en ayuujk por *contexto* motivado por el componente emocional como la molestia, aunque Eli trata de imponer su postura, termina aceptando la negociación y cede frente a su hija.

Otra situación de este mismo tipo es lo que sucede al interior del departamento de Eli y Nita. Como lo describí en la sección etnográfica, la vivienda de Eli y Nita se encuentra justo al lado de la calle principal de la colonia, lo que conecta entre la calle y el edificio es una puerta

de fierro deteriorada. Las familias no suelen portar llaves porque con sólo tocar la ventana y mencionar el nombre de quien toca la ventana les abren la puerta. Ñak y Leli son las que suelen abrirla, lo cual es peligroso y motiva a las madres de familia a vigilar de cerca a las niñas para evitar que salgan del edificio o permitir el acceso de una persona desconocida.

Antes de que ocurriera el directivo, Nita platicaba sobre el festejo de día de muertos que las familias celebran en la ciudad, en esta conversación Nita recurre al español motivado por mi presencia. En este mismo contexto su hija Ñak abre la puerta que divide el departamento y la calle para asomarse, curiosear y observar al vendedor de agua quien en ese momento anunciaba su producto frente al edificio. Destacó que Ñak abre la puerta sin el consentimiento de su madre y por lo tanto se desarrolla la siguiente situación:

**Participantes:** Nita, Ñak y Cary Yedania [CY]

(26) Nita ‘Por ejemplo, ya rezas primero y bueno, lo rezas, cantas hasta que se acabe.’

Nita Ñak tək’ë!

Ñak tək-’ë

Ñak entrar-IMP

‘¡Ñak, entra!’

*((Nita grita al percatarse de que Ñak se encuentra entre la puerta y la calle principal del edificio))*

CY ‘En mi comunidad es un poco diferente.’

Nita ‘Entonces ahí en tu pueblo, ¡Ñak!, ¡métete te estoy diciendo!’

*((Nuevamente emite el directivo y Ñak obedece el llamado de su madre))*

{MIGRA\_5\_20\_10\_2020}

En este ejemplo me interesa destacar que en la conversación anterior Nita utiliza el español condicionado por mi presencia. En esta misma situación surge un acontecimiento inmediato sobre el cuidado infantil, provocando que Nita cambie rápidamente al ayuujk para producir un directivo como vemos en (26). Al notar que su mensaje no tuvo efecto en Ñak, Nita nuevamente toma el turno y emite el mismo mensaje en español y finalmente Ñak obedece.

Resulta interesante que los niños atiendan directivos cuando son emitidos en ayuujk y después en español o viceversa<sup>62</sup>, porque es un argumento más para suponer que

---

<sup>62</sup> Este mismo ejemplo se aprecia en la segunda sección del ejemplo número (17).

posiblemente los padres consciente o inconscientemente reproducen un bilingüismo situado, aunque esporádico. Es probable que el ayuujk tenga una fuerte carga emocional, incluso para los niños más pequeños de la familia tal como lo tienen los adultos. Por otro lado, la dinámica que surge entre el ayuujk y el español al interior del hogar en un escenario de contacto lingüístico va marcando y situando las múltiples direcciones que toma el ayuujk con respecto al español. Un ejemplo son los niños ayuujk quienes aprenden a socializarse en dos lenguas en un mismo espacio cotidiano.

Para cerrar el tema de los directivos, retomo la idea que desarrolló De León (2005), quien sostiene que el enojo posee también una finalidad específica según las valoraciones y expectativas culturales, por ejemplo, en la cultura maya Tsotsil de Zinacantan, el enojo se socializa desde los cuidadores hacia los niños pequeños para fortalecer el ch'ulel "alma". En el caso de las familias migrantes, los directivos y las negociaciones son parte de la rutina de interacción entre adultos y niños, esto desata una serie de emociones como el enojo que aparentemente es motivo de alternancia de código.

### **3.1.5 La situación laboral y económica**

El trabajo es un tema que frecuentan los migrantes ayuujk en la ciudad. Durante los primeros meses de la contingencia sanitaria y el llamado nacional *Quédate en casa*, fueron motivos para quedarse sin empleo en las redes de taquerías ayuujk y en las redes de trabajadoras doméstica en la ciudad. Esta situación condujo a que algunas familias retornaran a la comunidad de origen mientras la situación de la pandemia se reestablecía. Esto lo documenté más ampliamente en el capítulo II.

Durante la pandemia las familias experimentaron nuevas rutinas en su vida urbana, que van desde el aspecto de salud, las horas de trabajo, de modo que el tema laboral y económico son motivo para establecer una conversación en el hogar y las estrategias más eficientes para coordinar la vida cotidiana. En relación con esta situación se produce la siguiente interacción, en ella participan Eli y su hermana Mago frente a Nita y Ciri. Se trata de la reorganización de la rutina laboral que enfrentan las madres de familia en tiempos de pandemia, puesto que el estrés y otras tensiones emocionales se incrementaron.

En la siguiente interacción, las madres de familia comparten las emociones que experimentan en sus trabajos. Eli introduce el tema y señala que algunos días duerme bien, trabaja con menos estrés y menos presión; esta expresión hace que la hermana mayor Mago también comente lo que experimenta en su trabajo:

**Participantes:** Eli, Mago Nita y Ciri

- (27) Eli Yo si duermo más chido, más relajada **ntuny**.  
 Yo si duermo más chido más relajada n-tun-y  
 Yo si duermo más chido más relajada 1S-trabajar-INC.DEP  
 ‘Yo si duermo más chido, trabajo más relajada.’  
 ((Eli se dirige a su hermana de lo que piensa sobre el horario de verano))
- Mago ‘No::, pero cuando amanece a las seis, ya piensas que ya son a las diez.’  
 ((Risas))
- Eli ‘¡Ah, sí!’
- Mago ‘El cambio de horario nomás yo seguía ahí a las tres de la tarde con Lulú, y veía, ya iba a oscurecer y yo dije ¡hay no::!’  
 ((Con emoción))
- Mago ‘Y por ejemplo, al menos piensas no ya son a las cuatro y sé que voy a descansar en mi casa otro buen rato de toda la tarde ¿no?’
- Eli ‘Yo me acomodo al revés porque **yë “veranoj” yikxon “ttyimypriesyonëj”**.  
**njawë** porque **xyamnëm** las **“doncej” ntsoo’ntä’äkynyëm**.  
 Yo me acomodo al revés porque yë venaroj yikxon  
 t-tyimy-presionë-Y n-jaw-ë-Y porque  
 ‘ëxyëm=nëm a\_las doce n-tson-tä’äk-y-ëm  
 Yo me acomodo al revés porque DET verano mucho  
 3S-INTS-presionar-INC.DEP 1S-sentir-INV-INC.DEP porque  
 ahora=FOC a\_las doce 1S-iniciar-tejer-INC.DEP=apenas  
 ‘Yo me acomodo, siento que el [horario de] verano me presiona [y] empiezo  
 a sentir [feo], ya son a las doce y apenas estoy empezando [a trabajar].’
- Mago ‘Pero en realidad, cuando es a las doce es a las once.’
- Mago ‘Lo tienes aquí en tu conciencia.’  
 ((Señala su cabeza mientras enuncia la oración))

{MIGRA\_7\_30\_10\_2020}



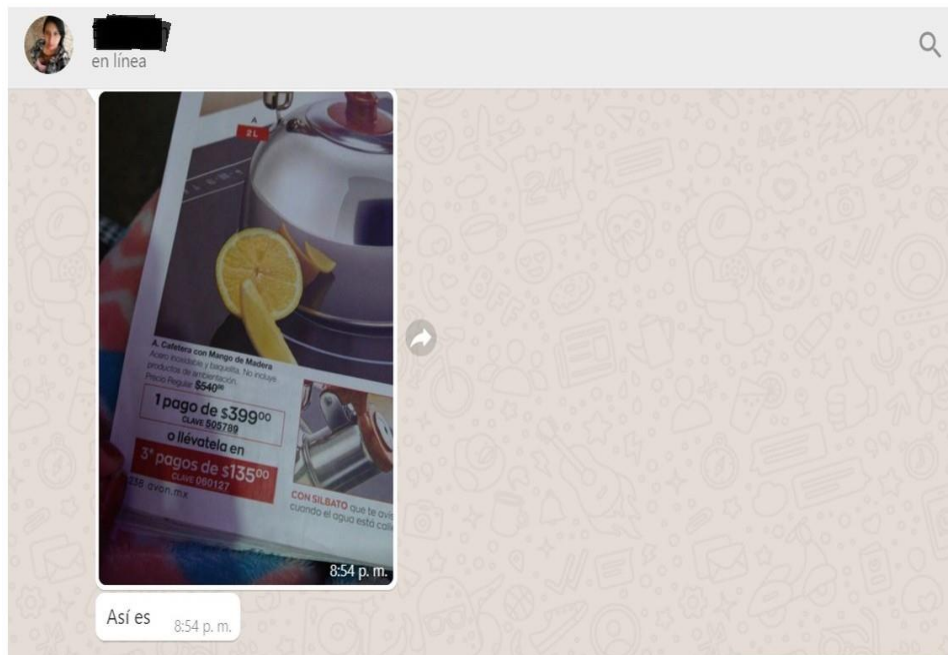
En esta interacción, Eli comienza en español. Este tipo de alternancia parece ser *indeterminada*, porque no existe motivo alguno para que Eli recurriera al ayuujk, todo lo contrario, la conversación misma se produce en español porque el tema del trabajo está asociada a esta lengua. Otra posibilidad es que Eli recurre al ayuujk para nombrar procesos cotidianos en la vida urbana. Por otro lado, Eli al generar la alternancia de código introduce un verbo al final de la oración. Destaco que el ayuujk es una lengua de verbo final, probablemente Eli sigue el patrón OV<sup>63</sup>, es decir, usa un tipo de calco sintáctico del ayuujk cuando habla español, aunque este no es el tema del presente análisis.

Dentro del mismo contexto de conversación, se aprecian los préstamos lingüísticos producidos por Eli. Los préstamos ocurren cuando Eli explica las emociones que desarrolla durante la jornada laboral por sentir presión, preocupación, empezar [a trabajar]. Esto no se debe confundir con las alternancias de código, por el contrario, lo menciono porque es una forma de habilidad lingüística que los migrantes ayuujk han desarrollado en la vida urbana.

Siguiendo este mismo contexto de análisis, la pandemia se convirtió en una variable en la vida cotidiana de los migrantes ayuujk a un nivel lingüístico, social, educativo y económico. Como lo mencioné, algunas madres de familia emprendieron la venta de productos por catálogo. Los clientes suelen ser los vecinos del mismo edificio y paisanos ayuujk que viven en la colonia. Si bien la ganancia es mínima, la venta se trata de mantener porque es un complemento económico al cual recurren las familias en caso de alguna emergencia dentro del hogar y es un mecanismo para socializar fuera de la familia extensa.

---

<sup>63</sup> Aunque en este trabajo no es un trabajo de análisis sintáctico y de descripción lingüística mencionaré algunas excepciones.



**Imagen 9.** Venta de productos por catálogo vía WhatsApp. Captura de pantalla propia.

La venta por catálogo no es una cuestión privada en la familia, en algunos casos se reciben sugerencias de alguna madre con fines de mejorar el manejo económico de las ventas. Ante este contexto sucede la siguiente interacción, el tema de conversación se centraba en un profesor de educación indígena originario de la cabecera municipal de Tlahuitoltepec que compartió Mago conmigo, esta interacción tuvo lugar en español. En ese mismo contexto, Nita tiene otra conversión con su hermana Eli. En vista de la situación, Mago deja a un lado el tema central de la conversación y pone atención a la situación de la venta por catálogo:

**Participantes:** Nita, Eli y Mago

(28) Nita **Ka'ap yë oj xukmatëy** que te tiene que dar cada mes?

Ka'aj yë'ëj 'ojts x-tuk-ma-toow-y que te tiene que dar cada mes

NEG 3PRON.SG PAS.LEJ 2A-APL-COM-avisar-INC.DEP que te tiene que dar cada mes

'¿No le dijiste que te tiene que dar cada mes?'  
 ((Se dirige a su hermana Eli))

Eli ((Murmura y solo escucha pensativamente))

Nita ‘Eso te tiene que dar cada mes para que no lo ocupes.’

Eli ‘Pero es apenas.’  
*((Trata de argumentar la situación sobre el manejo del dinero))*

Nita ‘¿Pero no creas que se va a confundir?, porque lo pidió en tres pagos, y este mes namás lo va a pagar seiscientos y al otro mes seiscientos y al otro mes seiscientos.’

Mago ‘Pues a lo mejor tiene dinero y lo quiere pagar de una vez.’  
*((Opina sobre el tema))*

Nita **Yë’ëxë ku ka’a xukmatëy**, para el caso, le convenía que de un solo pago lo pidiera.

Yë’ëj=xë ku ka’aj x-tuk-ma-toow-y para el caso le convenía que de un solo pago lo pidiera

Ese=ENF REL NEG 2A-APLI-COM-avisar-INC.DEP para el caso le convenía que de un solo pago lo pidiera

‘Por qué no le avisaste, para el caso, le convenía que de un solo pago lo pidiera.’

Eli ‘Pues sí.’

Nita ‘¡Ah! ¡Que chiste tiene!’

Eli ‘¿Entonces le vuelvo a dar su dinero y le digo que es cada mes?’

Nita ‘¡Aja!, o sea que te de cada mes.’

Mago ‘¡Ass! ¡No hagas eso, no hagas pasarte vergüenza guarda ese dinero!’  
*((Regaña a su hermana Eli))*

Eli ‘Pero ya sabrá en su cuenta porque ella la que paga yo no lo voy a pagar con tal de que yo doy el pago.’

Nita Es que **jotmënyxë oj mnëëjmëyë** que lo iba a **jotmënyxë tuktënyë tjäjtsëky jast mëj** en tres pagos **mkujuuyää’nyxyë** y no de un jalón, ya va a liquidar lo de un mes.

Es que jotmëny=xë ’ojts m-nëëjm-ëy-’ëj-Y que lo iba a jotmëny=xë tuktënyë t-jäj-tsojk-y jast mëjts en tres pagos m-kujuuy-wä’än-y-xë-’ëy-’ëj y no de un jalón, ya va a liquidar lo de un mes.

Es que tal\_vez=ENF PAS.LOC 2OP-decir-APL-INV.INC.DEP.TR que lo iba a tal\_vez=ENF todo 3A-APL-querer-INC.DEP.TR CONJ 2PRON.SG en tres pagos 2OP-pagar-querer-INC.DEP-APL-APL-INV y no de un jalón, ya va a liquidar lo de un mes.

‘Es que de repente te dijo que lo iba [a dar] de repente quiere [pagarlo] completo y a ti te pagaría en tres pagos y no de un jalón, ya va a liquidar lo de un mes’.

Mago ‘Hasta esa cosa necesita inteligencia, pues aplica tu inteligencia.’  
((Se ríe de su hermana))

{MIGRA\_7\_30\_10\_2020}

Como se puede apreciar en el ejemplo (28), Nita es la única participante que alterna el ayuujk y el español. El tipo de alternancia de código es por *tema de conversación*, motivado por el tema económico y acompañado de cierto tono emocional ante la mala administración de la hermana. Por su parte, Eli y Mago mantienen parcialmente el uso del español, esta actitud puede relacionarse con la venta de los productos, lo que afirma que las hermanas prefieren usar el español cuando se trata sobre temas de trabajo.

### 3.2 Otras actividades cotidianas de los migrantes ayuujk

#### 3.2.1 Programas de televisión y películas de terror

La televisión es una herramienta urbana y forma parte de la vida cotidiana de los ayuuk, sobre todo de las madres de familia. Las telenovelas, películas de ficción y otras series de televisión son los distractores favoritos de las hermanas después del trabajo, especialmente disfrutaban de las telenovelas en las tardes. En este escenario moderno, es muy común que entre las madres surjan ciertas discusiones con respecto a estos programas. Por ejemplo, si una de las hermanas no avisa sobre la transmisión de la novela o alguna película o programa de televisión, suelen molestarse y comentar lo siguiente: ‘*¿me tienes que avisar si ya empezó la novela!*’, ‘*¿porque no me avisaron!*’, ‘*la novela terminó de esta manera*’, entre otros comentarios.

Uno de los programas favoritos de la familia fue el *reality show* mexicano producido por Televisa que se llamó *¿Quién es la máscara?* y trata de varias celebridades mexicanas que compiten de forma anónima, llevando consigo disfraces basados en algunos iconos de la

cultura mexicana como la catrina y el duende, y también disfraces inspirados en la cultura indígena como el quetzal, Lele la muñeca otomí, Xolo, etc. Este programa se transmitía todos los domingos a partir de las ocho y media de la noche y fue muy popular en medio de la pandemia.

En ese contexto se inicia la siguiente conversación durante el festivo del *äp'e, äp'e* después de terminar la preparación del alimento ritual y las actividades del día. Las hermanas y los niños se concentraron en la casa de Mago para ver el *reality show*. Durante la transmisión del programa, las madres de familia y las niñas participaban creando especulaciones en español sobre quien podría ser el famoso bajo el disfraz. A mitad del programa, el abuelo interrumpe la reunión para comenzar el rezo familiar en cada una de las ofrendas que las madres de familia habían elaborado.

Ante esta invitación, todos –incluyéndome– obedecemos la petición del abuelo. El rezo culminó en el departamento de Nita y Eli a altas horas de la noche; se repartió café y tamales para cenar. Mientras comíamos, las hermanas empezaron a hablar de sí mismas, reconociendo que son las inquilinas más escandalosas de todo el edificio. Durante esta conversación Mago recuerda el programa de televisión y pregunta la hora a sus hermanas. Una de ellas responde con gracia, que, por la hora, el programa ya habría terminado:

**Participantes:** Mago, Ciri, Eli y Nita

(29) Mago **Tii “hora” äxyämnë?, ja “maskara”!, mäts ja Naty tää xkanëmetsy?**

Tii “hora” ’exyäm=në ja “maskara” määj=ts ja Naty  
tääj x-ka’aj-në-mets-y

Qué hora ahora=YA DET máscara por\_qué=FOC DET Naty  
PAS.LEJ 1OP-NEG-DIR-venir-INC.DEP

‘¿A qué hora son?, ¡la máscara!, ¿porque Naty no vino [a decirme la hora y el inicio del programa]?’

((Se dirige a su hermana Ciri, con un poco de enojo porque es su programa favorito))

Ciri **Tääts ja kyëjxnë.**

Tää=ts ja y-këjx-në-Y  
PAS.CER=FOC DET 3S-terminar-INC.DEP.INT  
‘Ya se terminó’.

*((La hermana le responde con gracia))*

Mago ‘¡Naty!’  
*((Bien enojada le grita fuertemente a su hija en el cuarto de sus hermanas))*

Eli ‘Ya son las once.’  
*((Eli se ríe sobre la situación))*

Mago **Mëjk n’ääwwa’kyxy.**  
Mëjk n-’ääw-wä’kx-y  
Fuerte 1A-boca-partir-INC.DEP  
‘Tan fuerte abro la boca’  
*((Reflexiona sobre el grito que ejerció, reconoce su error y se ríe de sí misma))*

Nita ¡Como siempre!, le digo a Eli nosotros somos el más escandaloso de este cuarto, y el tuyo [Mago] y el de arriba también.  
*((Eli con humor comenta que efectivamente todas sus hermanas, incluyéndose- son escandalosas cuando llaman la atención a sus hijos, todas nos reímos del acontecimiento))*

{MIGRA\_11D\_1\_11\_2020}

Desde que se estrenó el *reality show*, Mago estuvo pendiente de cada episodio. En (29) Mago inicia la interacción por *ajuste lingüístico en ayuujk* causado por su hermana Ciri quien también acude al ayuujk, este tipo de uso lingüístico es muy común entre las familias. Al cambiar de tema con respecto a las inquilinas más escandalosas, Eli y Nita se integran en la conversación recurriendo al uso del español, esta situación no motiva a Mago a cambiar de código al español sino que mantiene el uso del ayuujk.

Otro ejemplo en este tipo de contextos es la narración de alguna película que las madres ven los domingos en casa de Nita porque cuenta con Netflix<sup>64</sup>. La siguiente interacción surge al término de las oraciones por el día de muertos en casa de Eli y Nita. Nita invita café, tamales y pan a todos los presentes, la propia Nita comienza a narrar una película de terror que vio de forma individual y comparte la historia en presencia de las demás hermanas, en dicha narración surge una intervención por parte de Eli. El ejemplo lo divido en dos secciones porque en cada sección ocurren varias alternancias de código:

---

<sup>64</sup> Se trata de una plataforma para acceder a películas y series por televisión o dispositivo electrónico vía internet.

**Participantes:** Nita y Mago.

### Primera sección

(30) Nita ‘Yo vi una película que una mujer estaba embarazada de un animal, y cuando se alivió y el animal salió volando como gelatina y se pegó a la pared.’  
*((Se dirige hacia mí))*

Mago ‘Para que veas [...] también vi una película, donde una pareja estaba viviendo en un bosque, pero la señora estaba embarazada, ves que cuando es algo malo, te empieza a comer el cuerpo, entonces la señora aguantó y aguantó.’  
*((Interrumpe la conversación y narra la película para todas))*

Mago Creo que su **nëyää’y** le traía así carne de ahí, y entonces la señora se alivió y después este, y cuando se alivió, le daba pecho a su hijo, o sea su bebé.

Creo que su **nëej-yää’y** le traía así carne de ahí y entonces la señora se alivió y después este, y cuando se alivió, le daba pecho a su hijo, o sea su bebé.

Creo que su **agua-varón** le traía así carne de ahí y entonces la señora se alivió y después este, y cuando se alivió, le daba pecho a su hijo, o sea su bebé.

‘Creo que su marido le traía así carne de ahí de ahí y entonces la señora se alivió y después este, y cuando se alivió, le daba pecho a su hijo, o sea su bebé.’

Mago Pero fíjate que el bebé pues no, o sea **yikxon tsyu’utsyë** pues **ku tyiktsi’itsy** pero también el bebé salía a cazar, entonces, entonces este el esposo dijo que era una maligna que no sé qué.

Pero fíjate que el bebé pues no, o sea **yikxon y-tsu’ujts-y-’ë** pues **ku t-yik-tse’ejts-y** pero también el bebé salía a cazar, entonces, entonces este el esposo dijo que era una maligna que no sé qué

Pero fíjate que el bebé pues no, o sea bastante 3OP-morder-INC.DEP-INV pues REL 3A-CAUS-mamar-INC.DEPpero también el bebé salía a cazar, entonces, entonces este el esposo dijo que era una maligna que no sé qué

‘Pero fíjate que el bebé pues no [mordía], o sea la mordía mucho pues cuando le daba pecho, pero también el bebé salía a cazar, entonces, entonces este el esposo dijo que era una maligna que no sé qué.’

Mago ‘Y bueno, lo quería matar, pero como el amor de madre.’

*((Eli interrumpe la conversación y después de la interrupción retoma el tema))*

{MIGRA\_11D\_1\_11\_2020}

En la primera sección, Nita comienza a narrar en español la película de terror que vio, mientras la narra, Mago interrumpe con otra narración de la misma temática. En el desarrollo de la historia, realiza dos alternancias de código en ayuujk, la primera alternancia es cuando se refiere al esposo uno de los personajes principales de la película y la segunda es para destacar los sucesos importantes de la película. Otro elemento por el cual ambas madres de familia se inclinan por el uso del español es claramente por mi presencia. De acuerdo con estas dinámicas de uso podemos apreciar que el tipo de alternancia de código es por *contexto y por tema*.

### Segunda sección

**Participantes:** Eli y Mago.

(31) Eli 'Que Naty ya comió.'  
*((Eli entra a escena e interrumpe la narración))*

Mago 'A::.'  
*((Le responde a su hermana))*

Mago 'El amor de madre no lo dejó que lo matara el esposo, y entonces lo que hizo la señora que se mató con su bebé.'  
*((Retoma la narración))*

Eli 'Tenía tamal ahí en su mano.'  
*((Sigue interrumpiendo))*

{MIGRA\_11D\_1\_11\_2020}

En la segunda sección Eli interrumpe a su hermana Mago para comunicarle que su hija ya había cenado -quien se encontraba en el otro departamento- y las madres en otro departamento. Mago y Eli se inclinan al uso al español sin motivo alguno como vemos en (31). Este tipo de alternancia pareciera *indeterminado* porque ambas participantes manejan perfectamente las dos lenguas de modo que entra en juego la elección de uso, en este caso, español. En realidad, mi presencia en la interacción no influye como en se aprecia en (31) porque el mensaje es de forma directa hacia Mago.



### 3.2.2 El uso del celular en la ciudad

El uso de dispositivos electrónicos representa un aspecto positivo en la vida urbana. Los medios digitales hacen “una profunda reconfiguración de las identidades [...] adquirir un objeto cultural, entrar a un mercado de consumo, adquirir prácticas culturales y comunicativas nuevas y [...] desarrollar nuevas afectividades como cortejar, amar y elegir pareja en las redes invisibles virtuales” (De León, 2017: 41). Durante mi investigación pude constatar que el nivel de uso de medios digitales en la vida urbana se ha incrementado en los últimos años. Los miembros de la familia extensa integran el uso del celular, el internet y de plataformas sociodigitales que les brinda novedosos mecanismos de comunicación.

No existe mucha documentación sobre el uso de celulares entre hablantes de lenguas indígenas, salvo el que ha desarrollado De León (2017) y (2018) con respecto al uso del celular y los mensajes de texto escritos entre jóvenes del municipio de Zinacantan, Chiapas. En su estudio distingue dos términos importantes que retomaré en la práctica de alfabetización que es definida de la siguiente manera:

“Mientras que los eventos de alfabetización se refieren a situaciones discretas en las que las personas se involucran en actividades de lectura o escritura, las prácticas de alfabetización se refieren a los sistemas más amplios, que estos eventos crean dentro de una comunidad de práctica. Street los define en términos de las formas particulares de pensar y hacer la lectura y la escritura en contextos culturales” (Street, 2000 en De León, 2018: 106, traducción)<sup>65</sup>

En cuanto al uso del celular en contextos de migración, menciona lo siguiente:

“Hay otras dos vertientes muy importantes de socialización entre los jóvenes, que vale la pena mencionar: (i) la migración temporal para actividades comerciales y trabajos, especialmente adolescentes varones, a diferentes lugares a nivel local, nacional e internacional [...] y (ii) las nuevas tecnologías de la comunicación, como los teléfonos móviles y, en cierta medida, el uso de Internet. Los teléfonos móviles se han extendido rápidamente en comunidades donde hay señales de telecomunicaciones y se han convertido en la tecnología de medios dominante, debido a su portabilidad y accesibilidad para la población en general. Se utilizan para una variedad de propósitos prácticos y también han abierto espacios para la creación de nuevas relaciones entre “amigos” de la misma edad y género; así como para

---

<sup>65</sup> “refer to discrete situation in which people engage with activities of reading or writing, literacy practices refer to the larger systems, which these events create within a community of practice. Street defines them in terms of the particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural context” (Street, 2000 en De León, 2018: 106).

mensajes de texto románticos entre jóvenes de diferentes géneros.” (De León, 2018: 108, traducción mía)<sup>66</sup>

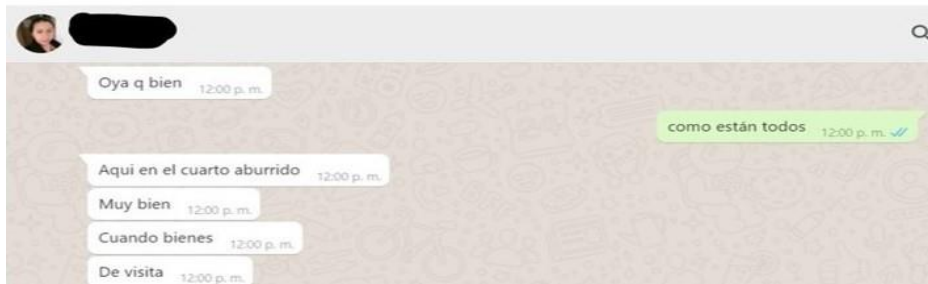
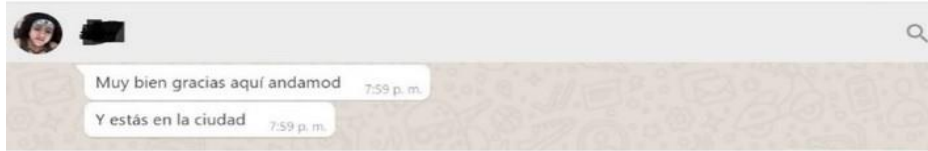
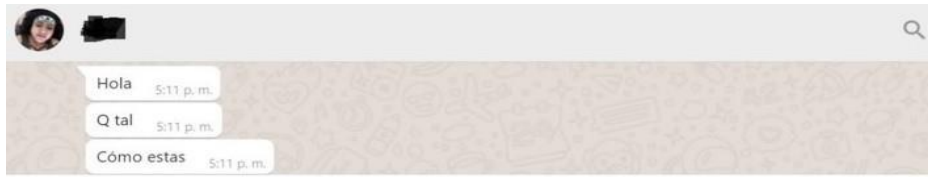
El uso del celular en la ciudad les ofrece una ventaja comunicativa por voz y por texto. Esto les posibilita la interacción en cualquier contexto social en su cotidianidad y desarrollar ciertas habilidades lingüísticas en ayuujk y en español tanto a nivel oral y como escrito. En este apartado, describiré, la interacción comunicativa en dos tipos de conversación, la primera son los textos escritos en español vía WhatsApp, y el otro son conversaciones a través de llamadas telefónicas.

Lo destacado sobre el uso del celular es que los migrantes sólo acuden a la escritura y a la oralidad en español cuando envían mensajes por WhatsApp. Muestra de esta interacción propongo la comunicación entre Eli y yo por texto y audio en español. El patrón de conversación es de la siguiente manera: 1) el saludo, 2) la situación de contexto y finalmente 3) la razón del mensaje. Esta situación es lo que Duranti (2000) denominó “secuencia de las unidades conversacionales”, y se refiere a cuando dos participantes o más establecen siguen un orden de turnos de comunicación.

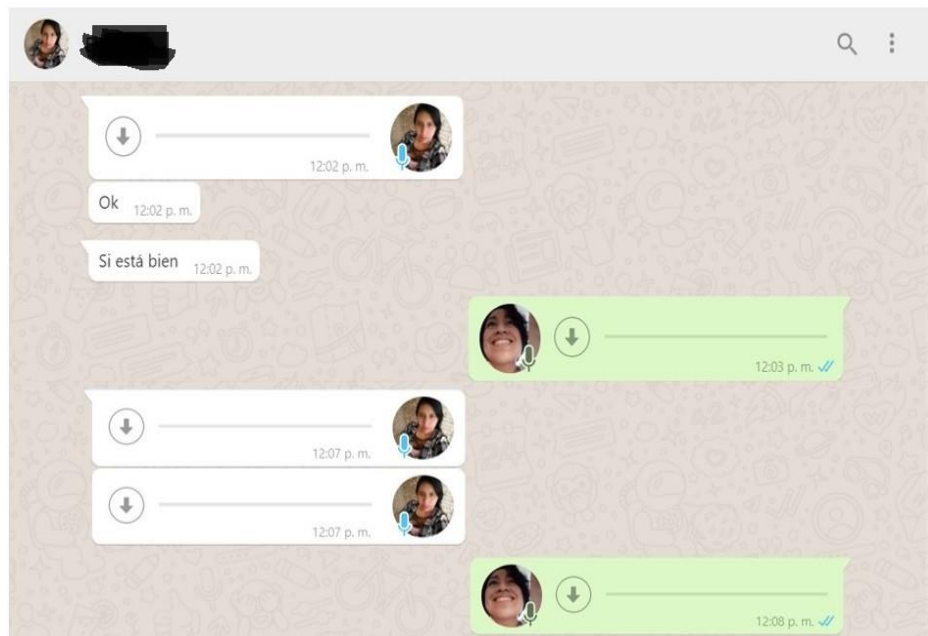
Acorde con lo anterior, en una interacción escrita vía WhatsApp es diferente a lo que ocurre en un envío de voz, una interacción cara a cara o a través de una llamada telefónica a distancia. Cuando se trata de la interacción escrita, los migrantes ayuujk prefieren utilizar el español escrito para enviar mensajes a los interlocutores, muestra de ello es el siguiente mensaje. El primer mensaje es en español escrito y el segundo mensaje es por vía voz en español. En ambos mensajes el participante utiliza el español, en parte, motivado por mí como lo he ido mencionado y el mensaje de voz está ligado al ámbito escolar:

---

<sup>66</sup> “There are two other very important strands of socialization among young people, which are worth mentioning: (i) temporary migration for commercial activities and jobs, especially adolescent boys, to different places at a local national, and international level [...] and (ii) the new communication technologies, such as mobile phones and, to some degree, the use of the internet. Mobile phones have rapidly spread in communities where there are telecom signals, and they have become the dominant media technology, owing to their portability and accessibility to the larger population. They are used for a variety of practical purposes and have also opened spaces for the creation of new relations between “friends” of the same age and gender; as well as for romantic texting between young people of different gender.” (De León, 2018: 108)



**Imagen 10.** Comunicación por texto. Captura de pantalla propia.



**Imagen 11.** Comunicación por voz. Captura de pantalla propia.

En la imagen 10, Eli establece el saludo y posteriormente la situación de contexto, el mensaje. A inicios de la interacción Eli usa el español escrito mientras y la razón del mensaje y el cierre de la conversación se recurre al uso oral del español. En contraste con lo anterior, el mensaje que se produce por audio no siempre es en español en algunos casos se emite en ayuujk dependiendo del receptor y del tema.

Es claro que los migrantes ayuujk prefieren el uso escrito y oral en español cuando envían mensajes de texto y voz por WhatsApp, este patrón de interacción es similar a lo que documentó De León (2017) y (2018) con respecto al análisis de los mensajes de texto. Lo novedoso de los textos escritos en español, son las formas en que los migrantes acuden al uso de abreviaturas en los mensajes:

**Participante: Eli**

(32) Eli Q tal.  
'Qué tal

(33) Nita Oya q bien.  
'Oh, ya, qué bien'

Con los anterior, los mensajes “están escritos con códigos y abreviaturas en español usados en la comunidad hispana; por ejemplo, se utiliza *k* para “que”, *t* para “t”, *s* para “es”” (Crystal, 2008; citado en De León, 2018: 44). Las abreviaturas no son sino una forma de uso de la lengua en español. Si bien, los participantes no emplean el uso escrito del ayuujk, no han desarrollado la escritura, aun cuando pertenecen a un municipio en el que la lengua escrita se ha desarrollado e impulsado en la última década a través del SEVILEM<sup>67</sup>.

Por el contrario, si la comunicación se establece con algún pariente radicado en la ciudad o en la comunidad histórica se prefiere usar la lengua ayuujk durante la conversación. Para sustentar esto, muestro tres interacciones que surgen por llamada telefónica. La primera llamada es entre Nita y su padre quien aún se encontraba en la comunidad histórica, la segunda llamada tiene lugar durante la visita del padre en la ciudad conversando con un paisano quien se encontraba en la comunidad histórica. Y la tercera llamada sucede entre

---

<sup>67</sup> Semana de Vida del Pueblo Mixe, es una organización que promueve la lectura y la escritura en ayuujk de la variante de Tlahuitoltepec.

Mago y un pariente radicado en la ciudad. Las llamadas telefónicas se originan en contextos distintos y con diferentes participantes.

En la siguiente conversación Nita realiza una llamada telefónica a su padre quien se encontraba en la comunidad de origen. Nita enlista productos oaxaqueños como tlayudas, quesillo, mole negro, chorizo y pan a su padre. En esta misma situación Mago se encontraba platicando conmigo sobre la situación escolar de su hija Naty, al escuchar a su hermana Nita hablar con su padre, suspende la conversación conmigo e interviene en la conversación de su hermana:

**Participantes:** Mago y Nita

(34) Mago Entonces se complicó mucho y empezó a chillar, y le digo que yo estoy hable y hable, de cómo lo debía de explicar que le digo: ¡no me pones atención!, y empieza a chillar esa Naty, y entonces ya, ahí se estaba grabando sola, haciendo coraje, hay le digo, yo te voy a grabar y estuvimos ahí como seis veces y no le salió y se equivocaba en uno y se equivocaba en la otra, entonces ya hasta que por fin le salió.  
*((Me platica la situación escolar))*

Nita **Ëy më tyoskujuyëp xmo’ot, tëë mëjts ja “nclayuda” xpääty?**

Ëy më tyos+kujuy+ë+p x-mo’oj-t tëëj  
mëjts ja n-clayuda x-pääty

Bueno 2PRON.SG dios-pagado 1A-dar-INC.DEP PAS.CER  
2PRON.SG DET 1POS-tlayuda 2A-encontrar-INC.DEP

‘Le das las gracias ¿encontraste mi tlayuda?’

*((En el mismo escenario, Nita se dirige a su papá por teléfono))*

Mago **Tëë “mole” tpääty? ja “mole rojo”?**

Tëëj mole t-pääty ja mole rojo  
PAS.CER mole 2A-encontrar-INC.DEP DET mole rojo

‘¿Encontró el mole?, ¿el mole rojo?’

*((Se dirige a su hermana y el padre confirma el pedido, aunque no se pudo apreciar bien el audio))*

Nita **“Este”, mayts yë “pank”, “wënäkbolsa” yë “mpank” tëë xjuy?**

Este may-ts yë pank wënääk-bolsa yë npank tëë  
x-juy-y

Este mucho=FOC DET pan cuánto\_bolsa DET 2POS-pan PAS.LOC  
1A-comprar-INC.DEP.TR

‘Este, es mucho pan, cuantas bolsas de pan compraste.’

Nita **“Manttejkiyapë”?**  
Manttekiya-pë  
Mantequilla-SEL  
‘¿El de mantequilla?’

Mago ‘Esa Naty como que se lo grabo luego, luego en las partes ahí están.’

{MIGRA\_7\_30\_10\_2020}

En apartados anteriores señalé que el español es la lengua de la escuela y se usa cuando se tratan temas escolares como en (34). Aquí Mago interrumpe la conversación entre Nita y su padre vía telefónica, cambia de código al ayuujk por *ajuste lingüístico en ayuujk* motivado por Nita y el padre. Debo agregar que encuentro la presencia de préstamos en español como pan con incrustaciones morfológicas de posesivo y mantequilla con incrustaciones morfológicas de sustantivizador, lo cual no alterna el sentido y estructura de la oración enunciada. Por último, cuando Mago concluye su llamada telefónica, vuelve al tema inicial y nuevamente cambia de código al español, esta alternancia de código es lo que defino como alternancia de código por *tema* de conversión.

El segundo ejemplo de conversación sucede durante la visita del abuelo en la ciudad. La interacción tiene lugar mientras el abuelo disfrutaba de una cerveza que anteriormente había ofrendado al *äp'e, äp'e* ‘día de muertos’ en el altar que montó Mago en su departamento y al mismo tiempo sostiene una conversación con Mago. Momentos después, recibe una llamada telefónica desde la comunidad histórica, se trata de la dueña de la casa en construcción en la que el abuelo fungía como maestro albañil. La dueña preguntó sobre su regreso a la comunidad de histórica por el trabajo pendiente de albañilería:

**Participante:** Abue [Abuelo] y Hablante X [HX]

(35) Abue **‘Amm, ahh “sale”.**  
(*Expresión en ayuujk*)

- Abue **Mnëjkxp japom tunpë, ujk ka'aj?**  
M-nëjkx-p japom tuun-pë 'ujk ka'aj  
2S-ir-INC.IND mañana trabajar-NMZR REL NEG  
'¿Mañana irás a trabajar o no?'
- HX **Jëë', "este" japom jëts wëxëjqp.**  
Jëë' este japom jëts wëxtëkp  
AFIR este mañana CONJ pasado\_mañana  
'Si, este, mañana y pasado mañana.'
- Abue **Wa'a, "este" nwënpëtwä'äny "myerkoles".**  
Wa'a este n-wënpët-wä'an-y myerkoles  
ADV.MAN este 1S-volver-OPT-INC.DEP miércoles  
'Este, voy a volver el miércoles'
- Abue **"Myerkolesnëm" ëj nwënpëtwä'änyyëm.**  
Myerkoles=nëm 'ëjts n-wënpët-wä'an-y=ëm<sup>68</sup>  
Myerkoles=HASTA 1PRON.SG 1S-volver-OPT-INC.DEP=HASTA  
'Volveré hasta el miércoles.'
- HX **Aj, ka'a mjaaktäny?**  
Aj ka'aj Ø-maajk-tän-y  
Ah NEG 2S-ADIT-quedar-INC.DEP  
¿Ah, entonces no te quedas otro rato [en la ciudad]?
- Abue **Ah, ka'ats utsy.**  
Ah ka'aj=ts utsy  
Ah NEG=FOC hermana\_menor  
'Ah, no hermana.'

{MIGRA\_11A\_1\_11\_2020}

Durante la conversación, los participantes eligen usar el ayuujk por *ajuste lingüístico*, pues en ningún momento cambian de código al español a excepción de los préstamos lingüísticos que se generan. Ambos participantes prefieren esta lengua en sus conversaciones cotidianas y mantienen esa decisión lingüística aun cuando la conversación sea vía telefónica. Otro punto importante es el contexto, porque uno de los participantes se encontraba en la comunidad de origen mientras el otro en la ciudad, pareciera que el contexto comunitario es clave en el uso del ayuujk.

<sup>68</sup> Por contacto de lengua ocurre en el idioma ayuujk que los sufijos se inserten en las dos clases de palabras. Un hablante fluido en la lengua ayuujk, el sufijo o los clíticos lo insertan en una sola clase de palabra, en este caso en el adverbio de tiempo o bien, hasta en el verbo, como se muestra enseguida: "Myerkolesnëm" ëj nwënpëtwä'äny, o bien, "Myerkoles" ëj nwënpëtwä'änyëm 'Yo regreso hasta el miércoles'.

El tercer tipo de llamada telefónica sucede en la vida cotidiana de los migrantes y me refiero a las llamadas que reciben de algunos paisanos y conocidos radicados en otras colonias en la Ciudad de México y Estado de México. Por la pandemia, las familias no suelen visitarse y por ello recurren a llamadas telefónicas, y en escasas ocasiones videollamadas vía WhatsApp. Los temas a tratar durante las llamadas tiene relación con el estado de salud, la ubicación geográfica, la familia, el trabajo y las actividades que realizan al momento de la llamada. Estos temas de conversación guían la interacción.

Como muestra de ello presento la siguiente interacción de Mago con una paisana. Antes de que Mago atendiera la llamada, elaboraba los tamales para la ofrenda del día de muertos en su departamento y realizaba preguntas con respecto a la preparación de tamales en mi comunidad de origen durante la celebración. La interacción la divido en dos secciones, primero porque la interacción es larga y segundo, el uso de la lengua ayuujk se sitúa de acuerdo con los temas de la conversación:

**Participantes:** Mago, Hablante X [HX] y Cary Yedania [CY]

### Primera sección

- (36) CY 'Es que hay dos tipos de guisado.'
- Mago ¿Weno? Hola, tía.  
 '¿Bueno? Hola, tía.'  
 ((Atiende la llamada telefónica))
- HX '¿Qué hacen?'
- Mago 'Tamal.'
- HX '¿Están haciendo tamal?'
- Mago 'Aja.'
- HX 'Órale.'
- Mago '¿Y tú?'
- HX 'Acá en mi trabajo.'
- Mago Ah, yo pensé que ya estaba el äp'e äp'e ahí en tejas.  
 Ah yo pensé que ya estaba el äp'e äp'e ahí en tejas



Ah, yo pensé que ya estaba el viejo viejo ahí en tejas  
'Ah, yo pensé que ya estaba el día de muertos, día de muertos ahí en tejas.'

Mago 'Oh, ¿y qué?, ¿no piensas salir?'

HX 'No'

Mago Ta bien  
Ta bien  
'Está bien.'

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

En la primera sección HX pregunta sobre la actividad que realiza al momento, Mago responde de inmediato que prepara tamales, ante esta respuesta HX reafirma y recicla en forma de pregunta la respuesta en que emitió Mago. En otras palabras, Mago y HX mantienen el uso del español a excepción de una breve alternancia de código por parte de Mago al referirse a la celebración del día de muertos. En esta sección, la interacción continúa y se mantiene en español.

No obstante, cuando ambas participantes cambian de tema de conversación, particularmente con temas relacionados al apoyo gubernamental que reciben algunos comuneros en varias comunidades indígenas del país. Ambas participantes prefieren usar el ayuujk motivado *por tema* de conversación y porque apela al contexto de la comunidad de origen, salvo en el cierre en el que Mago recurre nuevamente al español:

### Segunda sección

(37) Mago **Ka'ap ja "apoyo" mää oj jyä'äty ujk ojtsëtën jyä'äty?**

Ka'ap ja apoyo määj 'ojts y-jä'ät-y 'ujk 'ojts=jëtën  
y-jä'ät-y

NEG DET apoyo donde PAS.LEJ 3S-llegar-INC.DEP CONJ PAS.LEJ=FOC  
3S-llegar-INC.DEP

'¿No llego el apoyo o sí llegó?'

HX **Ojts n'atskonnë.**  
'ojts n-'ats-kon-në-Y  
PAS.LEJ 1S-AND-traer-YA-INC.DEP  
'Ya lo fui a recoger.'

Mago **Aj, tēē x'atskonnē paty mēj tēē mmēnnē.**

Aj tēē x'-ats-kon-nē-Y patsy mejts tēē  
m-mēn-nē-Y

Ah PAS.CERC 2S-AND-llevar-YA-INC.DEP por\_eso 2PRON.SG PAS.CERC  
2S-venir-YA-INC.DEP

‘Ahh, ya lo fuiste a traer, por eso ya estás aquí.’

HX **Jate'n utsy.**

Jate'n utsy  
Así hermana\_menor  
‘Así es hermana.’

Mago ‘No, pues está bien.’

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

Hasta aquí he mostrado las formas de interacción y la elección de la lengua con el uso del celular en contextos de migración. Como lo planteé en este apartado, el uso escrito en español es productivo al enviar mensajes de texto vía WhatsApp, mientras que el uso oral es frecuente cuando realizan llamadas telefónicas, pero en la oralidad el bilingüismo y sus consecuencias es más evidente. Por otro lado, las alternancias de código surgen a través del uso del celular motivadas por *el tema de conversación, por el contexto y por el ajuste lingüístico*.

### 3.3 Recapitulación

A manera de resumen, en este capítulo presenté la dinámica de uso de la lengua ayuujk de los migrantes en sus actividades cotidianas en un contexto urbano. En cada una de las actividades el ayuujk y el español se alternan a partir de los participantes, temas de conversación y contexto de interacción. En algunos escenarios el ayuujk y el español se usan de manera indistinta por los hablantes, esta situación en particular es mucho más difícil de predecir y explicar.

A pesar de la presencia del español, me gustaría precisar que los migrantes prefieren el uso de la lengua ayuujk en las interacciones en la vida cotidiana, sobre todo cuando se trata de temas como el cuidado infantil, las disputas y desacuerdos, al generar algún directivo o negociar algún alimento con los niños, principalmente cuando se trata de temas comunitarios mediante llamadas telefónicas. Además, el componente emocional evidentemente genera el uso del ayuujk como lo he mostrado en este capítulo.

Para cerrar, en este capítulo añadí dos nuevos contextos de interacción y me refiero a la televisión y las llamadas telefónicas. En cuanto a la televisión, los migrantes ayuujk se inclinan al uso del español y sólo recurren al ayuujk en préstamos o en una palabra para especificar escenas y personajes destacables de los programas y películas favoritas. En cambio, el uso del celular reinventa la comunicación mediante el uso de plataformas digitales como el WhatsApp que ofrece el intercambio de voz y de texto en español, en cuanto a las llamadas telefónicas el uso del ayuujk y del español o de ambas suelen estar condicionadas por *el tema de conversación* y por *el ajuste lingüístico*.

En el siguiente capítulo me propongo analizar la dinámica de usos de las lenguas a partir de la llegada de la *Escuela en Casa*. Este proceso lo pude experimentar y documentar de primera mano porque impartí actividades complementarias a los niños de la familia extensa, esto a su vez me permitió ingresar en la vida cotidiana de las familias de este estudio<sup>69</sup>. La *Escuela en Casa* ocasionó que las actividades escolares y las actividades cotidianas de los migrantes

---

<sup>69</sup> No quisiera dejar de señalar que mi proyecto de maestría original buscaba realizar una etnografía de la comunicación en aulas multilingües en donde hubiera niños ayuujk, pero la pandemia me obligó a reformular mi proyecto. En el nuevo escenario, la escuela era un tema de la competencia de los padres y madres de familia, eso me llevó a centrar mis registros en ellos y no en sus hijos ni en los docentes.

ayuujk se entretajaran al situarse en un mismo espacio social-familiar. Como resultado de lo anterior, genera dinámicas lingüísticas con respecto al ayuujk y al español, en donde entra en juego la elección de una u otra lengua asociada al uso y la función social y cultural en el contexto familiar, incluso cuando el tema sea la escolarización de los hijos.

## **CAPÍTULO 4: El ayuujk y el español en el hogar migrante. El impacto del proyecto nacional de la *Escuela en Casa***

### **4.1 La llegada de la *Escuela en Casa***

La presencia de niños migrantes indígenas en las diferentes escuelas en la Ciudad de México sigue siendo un tema actual y ha sido documentado por diversas investigaciones (cfr. Barriga, 2019). Luego del cierre de los planteles por COVID-19 y del periodo vacacional de primavera, la *Escuela en Casa* inició el 20 de abril de 2020 y se mantiene hasta ahora<sup>70</sup>. Este proyecto nacional trajo consigo la cultura escolar en cada uno de los hogares del país; de igual modo tuvo consecuencias de corte social, cultural, pedagógico, económico y lingüístico a nivel nacional. Para el caso de los migrantes indígenas radicados en la ciudad, la escuela en el hogar significó establecer un vínculo estrecho y directo entre las prácticas escolares y las actividades cotidianas.

En este capítulo no pretendo hacer un análisis exhaustivo en términos pedagógicos de la *Escuela en Casa*, ni los desafíos educativos de los niños indígenas urbanos (Martínez Casas, 2007; Rebolledo, 2007; Czarny, 2008; Barriga, 2019) ni de las políticas educativas en contextos de diversidad (Gigante y Díaz, 2015); ni de las experiencias educativas interculturales (Medina, 2015), tampoco educación y lengua indígenas (Muñoz, Hamel, et al, 1980; Díaz, 2015). En este capítulo quiero analizar la dinámica de uso de la lengua que trajo consigo la *Escuela en Casa* en las familias extensas de este estudio.

Para el caso de los migrantes ayuujk, la llegada de la *Escuela en Casa* tuvo efectos de naturaleza pedagógica y lingüística. Antes que nada, todos los padres de familia cuentan con primaria trunca, secundaria trunca, salvo un padre que cursó el nivel medio superior pero no lo finalizó, de modo que ninguno de los adultos de la familia extensa cuenta con una historia escolar amplia. Como resultado de esta situación, experimentaron dificultades a la hora de acompañar a los hijos en las clases virtuales y en la elaboración de tareas escolares, esto los

---

<sup>70</sup> A pesar de que a finales de agosto de 2021 muchas escuelas retomaron actividades presenciales, la directriz de la SEP señaló la asistencia voluntaria, por lo que muchos padres de familia prefirieron seguir escolarizando a sus hijos desde casa.

motivo pedir apoyo pedagógico a la maestra Elvia<sup>71</sup> y a mí para continuar exitosamente la escolarización de sus hijos en la ciudad.



**Imagen 12.** Tarea enviada vía WhatsApp. Captura de pantalla propia.

Con respecto a la situación económica, La *Escuela en Casa* exigió a los padres de familia adquirir algunos dispositivos electrónicos de segunda mano y la contratación del servicio de internet más accesible y económico para poder continuar con las clases virtuales<sup>72</sup>. Por su parte, la escuela proporcionó el uso de nuevas herramientas pedagógicas como WhatsApp, Telegram, Google Meet, Zoom, Classroom, Gmail, entre otras. Estas plataformas digitales fueron esenciales para las clases virtuales y para enviar trabajos escolares mediante fotografías y videos. Así lo comenta don José quien tuvo que realizar un esfuerzo económico para conseguir celulares de segunda mano para sus tres hijos y acomodarse a las plataformas antes mencionadas:

“Es como la maestra de mis hijos nada más dice: yo no les quiero meter tantas ideas para que [comprendan] una computadora, con un celular que tengan me mandan, ahí hay

<sup>71</sup> La maestra Elvia es originaria de la comunidad de Tamazulápam Mixes. Es docente en una de las primarias a las afueras de la Ciudad de México, específicamente en Chimalhuacán, Estado de México. Me referí brevemente a su papel en la familia y a la deuda que tengo con ella, pues me facilitó el contacto para realizar la presente investigación.

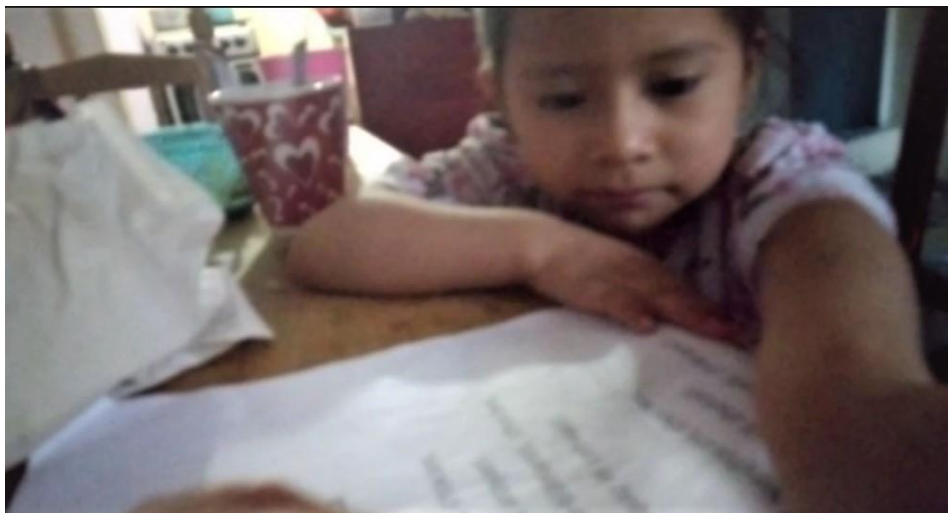
<sup>72</sup> La familia extensa se organizó para contratar el servicio de internet en el edificio porque fue una necesidad compartida. Para el pago del internet cada familia coopera equitativamente cada mes.

una aplicación en donde manden el trabajo.” {Conversación personal en MIGRA\_1\_06\_09\_2020}

De igual manera, los padres de familia se auxiliaron con los programas de televisión brindados por el gobierno federal con el fin de que los niños no perdieran clases ni los contenidos escolares. Don José comparte esta experiencia, y a pesar de trabajar durante la contingencia sanitaria apoyó a sus hijos durante sus días de descanso:

“Una maestra [que le da clases a mi hijo] trabaja con Telegram, una aplicación Telegram, ahí nada más subimos los trabajos. Nada más le sacamos foto, no más se saca foto [...] también se puede subir audios, porque la maestra también sube audios, tiene unos stikers bien bonitos que se mueven, la verdad si está muy chido.”  
{Conversación personal en MIGRA\_1\_06\_09\_2020}

Como resultado de la llegada de la *Escuela en Casa*, los migrantes ayuujk acondicionaron sus espacios habitacionales con láminas pedagógicas y trabajos escolares visuales, principalmente en los sitios donde duermen los pequeños. Aunque los migrantes ayuujk no cuentan con las condiciones óptimas para destinar un espacio exclusivo para el uso escolar, tratan de adecuar el hogar como espacio educativo. Por ejemplo, la mesa de trabajo que utilizan los niños es la misma que utilizan los adultos en la cocina, en algunas ocasiones se tenía que limpiar por las migajas de pan, tortilla, residuos de comida o de café antes de iniciar las tareas escolares.



**Imagen 13.** Ensayo de la canción en Náhuatl. Fotografía propia.

Los esfuerzos anteriores motivaron una serie de exigencias de los padres de familia hacia los hijos. Varias veces escuché a las madres regañar a los hijos por desobedecer alguna práctica escolar, porque la escolarización en la ciudad forma parte de los proyectos de migración de las familias; con esto quiero decir que la ciudad representa una oportunidad de obtener una mejor calidad de vida, lo que incluye el mundo escolar y laboral, con lo que se obtiene prestigio en la comunidad histórica. En parte, estas ideologías escolares surgen porque las familias provienen de una comunidad que valora la escuela e impulsa la educación comunal desde una perspectiva política, social, cultural y lingüística (Vázquez, 2001; González Apodaca, 2004; González Apodaca, 2008; Comboni, Juárez., et al; 2012; Jablonska, 2015; Argüello, 2016; González Apodaca 2016).

Cómo ya lo señalé, las familias migrantes ayuujk han tratado de mantener sus empleos para asegurar la escolarización de sus hijos. Los primeros meses de la contingencia sanitaria, algunos padres de familia retornaron a la comunidad histórica y otros se quedaron en la ciudad, lo que les permitió dedicarse exclusivamente a las actividades escolares de los hijos. Los que habían vuelto a Oaxaca regresaron a la ciudad y a sus empleos en el mes de junio de 2020, reajustaron el horario del trabajo y el tiempo dedicado al acompañamiento escolar de sus hijos. Por ejemplo, Eli encontró empleo de medio tiempo como trabajadora del hogar y aprovecha sus días de descanso para apoyar a su hija en las clases virtuales y enviar tareas escolares:

**Participantes:** Eli y Cary Yedania [CY]

(38) CY ¿No fuiste a trabajar?

Eli No, ayer trabajé, es que me cambian mi día; a veces voy lunes, voy martes el miércoles **xä'ät "sēmään" "vernesnēm" ntuny.**

No, ayer trabajé, es que me, me cambian mi día; a veces voy lunes, voy martes o el miércoles 'ëxyä'ät sēmään viernes-nēm n-tuny-y

No, ayer trabajé, es que me, me cambian mi día; a veces voy lunes, voy martes o el miércoles DEM semana viernes-HASTA IS-trabajar-INC.DEP

'No, ayer trabaje, es que [me], me cambian mi día; a veces voy lunes, voy martes o el miércoles, esta semana sólo voy a trabajar el viernes.'



Eli        Está bien, para mi está bien, porque también aquí atiendo a mi hija, y **ëxaa**  
**'yëxpiky nayëte'n.**

Está bien, para mi está bien porque también aquí atiendo a mi hija, y  
'ëxaa    'y-ëxpëk-y                    nayëte'n

Está bien, para mi está bien porque también aquí atiendo a mi hija, y  
ahorita 3S-estudiar-INC.DEP también

'Está bien, para mi está bien, porque también aquí atiendo a mi hija, y porque  
ahorita está estudiando también.'

{MIGRA\_3\_22\_09\_2020}

En la conversación anterior, Eli menciona su participación en las clases virtuales y el tiempo que le dedica a su hija acompañándola y supervisándola de cerca. Aunque Eli sólo cuenta con primaria trunca, se esfuerza para que su hija continúe con su educación preescolar en este nuevo contexto pedagógico. En cuando al uso lingüístico, notamos el uso del español motivado por la escuela y el trabajo al igual que la presencia de dos alternancias de código en ayuujk de *tipo indeterminado* porque no existe una motivación que explique la alternancia de código, posiblemente Eli recurre al ayuujk para enfatizar la situación laboral y escolar.

De modo similar Ciri comparte su vida laboral con el apoyo escolar a sus hijos. Ciri es madre de tres hijos, dos de ellos cursan la primaria y el mayor la secundaria, cuando puede da seguimiento a los procesos escolares de los niños porque trabaja todos los días de la semana para asegurar los ingresos económicos. Si bien su esposo don José trabaja, requieren de ambos salarios para sostener a la familia. A continuación, la propia madre de familia comparte la situación laboral y escolar que experimenta durante la contingencia sanitaria:

“Pues ahí vamos, ahí vamos, necesitan mucha dedicación, a veces digo, quisiera renunciar a mi trabajo y dedicarme a mis hijos, y mi esposo, lo dejo todo, ahora sí que nada más vamos a sobrevivir, no hacer nada, prácticamente. Al menos nos apoyamos los dos, ya con eso sobresalimos.” (Conversación personal en MIGRA\_11E\_1\_11\_2020)

Las experiencias de *La Escuela en Casa* y las adecuaciones laborales que narran los padres se expresan principalmente en español. La elección del español en estos temas de conversación ya lo había planteado en el capítulo etnográfico y propuse que el tema escolar está ligado al uso del español y sólo en casos extraordinarios, como el ejemplo de Eli en (37),

se recurre a una breve alternancia de código en ayuujk de tío *indeterminado* y algunos préstamos en español. Sin embargo, como veremos más adelante, las expresiones emocionales también influyen en la alternancia de código.

Como ya señalé, para la familia extensa la escuela es una prioridad. Las madres de familia han idealizado la cultura escolar y la asociada a la cultura escrita, que debe ser desarrollada por los niños gracias a su paso por la escuela. En la contingencia las madres de familia acondicionaron con materiales pedagógicos como el abecedario y las tablas de multiplicar en el dormitorio de los niños y buscaron impulsar el español a nivel oral y escrito, así como la identificación de números. En ocasiones, paraban a los niños frente a dichos cartelones para forzarlos a leer, lo mismo hacían con alguna caja de cereal o envoltura de galletas.

Como lo registró Brice (2010) el valor de la escritura se hace visible al momento en el que el niño entra en contacto con algún elemento u objeto con letras como “la lectura de cajas de cereales, los letreros [...] y los anuncios de la televisión, así como las interpretaciones de las instrucciones para juegos comerciales y juguetes” (p. 97). Tal es el caso de los niños ayuujk quienes interactúan constantemente con materiales escritos en español al interior del hogar como lo describiré en las siguientes secciones de este capítulo.



**Imagen 14.** Nita y yo supervisando a su hija Ñak durante los talleres escolares. Fotografía propia.

Debido a la importancia que estas familias dan a la escuela, si las madres reciben alguna tarea escolar se comprometen completamente hasta culminarla. Para ejemplificar esta situación, citó la experiencia de Eli, quien por medio de un mensaje de texto recibió indicaciones para que su hija cantara una canción en náhuatl vestida de catrina o con un traje típico de alguna comunidad indígena. Esta actividad formaba parte de una de las tareas escolares en la escuela donde asiste la niña:

“Es que a Leli le están pidiendo [en su escuela] este, un disfraz así, que tiene que cantar [en náhuatl con el disfraz puesto] que hoy iba a disfrazarse [de catrina] y pintarse [la cara]” (MIGRA\_8\_29\_10\_2020)

También circulan los regaños por no cumplir con algunas actividades escolares, esto lo documenté ampliamente por parte de las madres de familia quienes suelen realizar reclamos a sus hijos para que pongan atención, por ejemplo, Eli ejecuta el siguiente comentario a Leli, su hija:

“Apúrate, ya pon atención mamá, ya falta un día y mañana ya nadie te va a decir, el lunes batallas si quieres, ¿quieres que se rían de ti? [...] sabes contestar, pero no sabes hacer [la tarea] ¿por qué te encanta contestar? [...] no debes de contestar [...] si los niños van a estar cantando mejor [que tú]” (MIGRA\_8\_29\_10\_2020)

Como ya señalé, por la pandemia y la llegada de la *Escuela en Casa*, las familias realizaron un doble esfuerzo para ayudar a los hijos y apoyarlos en las actividades escolares y buscar mecanismos para seguir generando recursos económicos. Por otro lado, el ámbito escolar y el hogar se traslaparon en la vida cotidiana, provocando el contacto directo entre el español y la lengua ayuujk.

#### 4.1.1 *Mëti’ipë tsujk?*. El acompañamiento escolar

Mientras los niños realizan actividades escolares suelen estar acompañados por una de las madres de familia con la finalidad de obtener un mejor aprendizaje. El siguiente ejemplo, surgió durante los talleres escolares que realicé con las familias. En esta interacción participa Eli y su hija Leli, la actividad escolar consistió en asociar los colores e identificar las partes de una planta. Mientras yo atendía a Ñak sobrina de Eli, ella interactuaba con su hija leyendo las instrucciones de la actividad, dando indicaciones y preguntando lo aprendido:

**Participantes:** Eli, Cary Yedania [CY] y Leli

- (39) Eli ‘¡Aquí pon!, ¡aquí lo vas a poner así!, ¡y te vas a pintar así!’  
 ((La madre realiza la indicación de manera exaltada))
- Eli ‘Esto dice colorear las hojas del frijol de color verde ¿Cuál es [el color] verde?’  
 ((Leli hace caso omiso de la indicación de su madre))
- Eli **Mëti’ipë tsujk?**, ¡eso!  
 Mëti’ip=ë tsujk? eso  
 Cuál=SEL verde eso  
 ¿Cuál es el [color] verde?, ¡eso!  
 ((La madre vuelve a preguntar con un tono molesto, ante la actitud de la madre, Leli señala el color verde con cierta inseguridad en su respuesta, pero la madre confirma positivamente la respuesta))
- Eli ‘Y el tallo color café y la semilla en color negro.’
- CY ‘Estas hojas los vas a colorear en verde.’  
 ((Doy indicaciones a Leli))

- Eli ‘¿Cuál es el negro?’  
*((Nuevamente Leli no hace caso a su madre))*
- Eli **Ĕxä’ät, Ĕxä’ät yĕ’ĕtĕ jate’n ta’uk.**  
 ’ĕxä’ät ĕxä’ät yĕ’ĕj=te jate’n taj-’uk-Ø  
 DEM DEM DEM así 3S-CAUS-colorear-COP  
 ‘Este, este, con este [color] colorea.’  
*((Eli señala el color para que Leli coloree el trabajo dado que Leli se encuentra impacientada))*
- Eli **Puty’ĕ mĕjts.**  
 Puty-’ĕ mĕj  
 Apurar-IMP 2PRON.SG  
 ‘¡Apúrate!’  
*((La madre regaña a Leli por no cumplir con la actividad))*

{MIGRA\_2\_20\_09\_2020}

En la interacción anterior, Eli recurre al español para leer el instructivo y dar indicaciones al dirigirse a su hija que no obedece. Al percatarse de la actitud negativa de Leli, realiza una alternancia de código en ayuujk y en español repitiendo la pregunta que había realizado anteriormente en español. Ante esta estrategia, Leli señala de manera acertada la pregunta de su madre. Este tipo de alternancia de código es *indeterminado* dado que el tema y el contexto escolar no condiciona a la alternancia de código, posiblemente Eli recurre al ayuujk motivada por las emociones.

Para sustentar esta idea, obsérvese que en la misma interacción Eli cambia nuevamente de código al español y al darse cuenta de que Leli no logra responder la pregunta, utiliza el ayuujk para señalar el color que sugiere la actividad y que ella misma preguntó. Esta dinámica de uso de la lengua indica que efectivamente las emociones juegan un papel importante en el uso del ayuujk, motivada en este caso por un regaño, por no lograr con éxito la actividad y las expectativas incumplidas de la madre.

Otro ejemplo sobre las alternancias de código en situaciones escolares es el siguiente: en él participan nuevamente Eli y su hija Leli. La actividad consistió en recortar figuras de papel para pegar dichas figuras dentro del cuadro correspondiente. Mientras yo daba indicaciones de cómo realizar la actividad, Leli hace caso omiso de las recomendaciones y juega con un paquete de lentejas en la mesa de trabajo, de ahí se produce la siguiente interacción:

**Participantes:** Cary Yedania [CY], Eli y Ñak

- (40) CY ‘Aquí arriba.’  
((Indico a Leli en lugar para pegar la figura de papel))
- Eli ‘Tú debes de ver donde se ponen las cosas.’  
((Molesta porque Leli no cumple con la actividad y pierde el resistol))
- CY ‘Acá arriba, así como este.’  
((Hago la misma indicación anterior))
- Eli **Pëktäkkoj**, primero tu resistol. Ey, ey, ey deja ese lentejas porque tenemos aquí demasiado, mira, aquí le echaste.
- Pëjtä’äk-koj-ø primero tu resistol. Ey, ey, ey deja ese lentejas porque tenemos aquí demasiado, mira, aquí le echaste.
- poner-APRES-IMP primero tu resistol. Ey, ey, ey deja ese lentejas porque tenemos aquí demasiado, mira, aquí le echaste.
- ‘Primero, pon tu resistol. Ey, ey, ey deja esas lentejas porque tenemos aquí demasiado, mira, aquí le echaste.’  
((Eli molesta con Leli porque no obedece las indicaciones y se distrae con las lentejas))
- Eli ‘Y eso no se hace. Aquí. Abajo.’
- {MIGRA\_3\_22\_09\_2020}

Nuevamente, el factor emocional es un elemento que produce la alternancia de código como se aprecia en (40) en el que Eli se impacienta por la actitud de su hija, por lo que podemos afirmar en este caso que la frustración causa la alternancia de código en ayuujk a pesar de estar realizando actividades de tipo escolar. Este elemento no ha sido muy documentado en relación con la elección de uso u otra lengua, pero si se ha documentado que, en la en las comunidades indígenas los “estados de ánimo, actitudes, sentimientos y disposiciones, así como grabados de intensidad emocional frente a algún foco de preocupación” (Ochs, 1996: 410-411, citado en Goodwin, 1996: p24) están presentes en la vida familiar.

#### **4.1.2 Va a cantar en náhuatl. La tarea escolar**

Como he buscado mostrar, las tareas escolares están muy presentes en la vida cotidianas de los migrantes. La siguiente experiencia escolar se centra en Leli y Ñak quienes cursan el preescolar. Ambas están inscritas en la escuela de educación indígena ubicada en el

municipio de Chimalhuacán, estado de México. Esta decisión escolar tiene motivos paisanales y es que una de las tías de la familia extensa es migrante ayuujk y es docente en dicha escuela y además vive en el mismo edificio que las familias de este estudio, de modo que las familias se sienten seguras por la condición ayuujk de la maestra y porque es parte de la red paisanal y familiar.

En base al testimonio de la propia maestra Elvia, en su escuela se concentran alumnos otomíes, mazahuas, nahuas, mixes y mixtecos. En dicha institución escolar, los directivos y maestros promueven la *educación intercultural* entre los estudiantes mediante el uso de indumentaria tradicional durante actividades culturales, así como el uso de una lengua indígena, en este caso la lengua náhuatl. Históricamente el náhuatl ha tenido importante presencia porque cuenta con un gran número de hablantes, por ser la lengua indígena más usada a nivel nacional y por tener una larga tradición de acceso a materiales escritos y algunas de las autoridades del gobierno de la Ciudad de México la han considerado como lengua local, por lo que se ha impuesto a las demás lenguas indígenas que también se hablan en la ciudad.



**Imagen 15.** Ensayo y presentación de la canción en Náhuatl de Leli con el traje de Tlahuilottepec.  
Fotografía propia.

Ante esta situación, los profesores de la escuela en Chimalhuacán aparentemente siguen esta ideología lingüística privilegiando el uso del náhuatl como una lengua de prestigio y la utilizan en varias actividades escolares, aun sabiendo que la escuela concentra una diversidad cultural y lingüística muy amplia. En este apartado divido el ejemplo en dos secciones. En la primera sección participamos Eli y yo, en la segunda sección de la conversación se incorpora el esposo de Eli. Ambas interacciones muestran cómo las familias lidian con las tareas escolares de los hijos inscritos en la escuela en el municipio de Chimalhuacán:

**Participantes:** Eli y Cary Yedania [CY]

### Primera sección

(41) Eli ‘Es que Leli le están pidiendo este::, un disfraz así, que tiene que cantar en náhuatl.’

CY ‘¿Va a cantar en náhuatl?’

Eli Si, pero es que nunca lo, es que **yë, ja’aj ku yë Ntsë’ëj’elvia nyimy** que, es que ahí practican el número en náhuatl.

Si pero es que nunca lo es que yë ja’aj ku yë



n-tse'ej-Elvia y-nëem-y que es que ahí practican el número en náhuatl.

Si pero es que nunca lo es que DET porque DET3PRON.SG 1POS-hermana\_mayor-Elvia 3S-decir-INC.D.TR que es que ahí practican el número en náhuatl.

'Si, pero es que nunca lo, es que Elvia dice que, es que ahí practican los números en náhuatl.'

Eli 'Aja, pero ella dijo que no estaba tan importancia que aprendiera en su idioma, pero es que la directora la está exigiendo que tiene que ser en náhuatl.'

Eli 'Entonces ahorita lo intentamos pero no [inaudible] no lo capto tanto así.'

Eli Y ahorita la maestra envió una, una, como se dice, **mää yë** "kyonkkursä'ätwä'äntë".

Y ahorita la maestra envió una una como se dice mää yë y-konkkursä'ä-twä'än-të-Y

'Y ahorita la maestra envió una una como se dice donde DET 3S-concurso-VERB-OPT-INC.DEP

'Y ahorita la maestra envió una, una, como se dice, donde van a concursar.'

Eli 'Tenemos que enviar el video más tardar a las cinco, porque ya esa hora, lo van a empezar a evaluar y [...]'

Eli Si cantan, porque, es que yë Ntsë'ej'elvia desde principio cuando empezaron de por si dijo que iban a aprender náhuatl.

Si cantan porque es que yë n-tse'ej-Elvia desde principio cuando empezaron de por si dijo que iban a aprender náhuatl.

Si cantan porque es que 3PRON.SG 1POS-hermana\_mayor-Elvia desde principio cuando empezaron de por si dijo que iban a aprender náhuatl.

'Si cantan, porque, mi hermana mayor Elvia, desde el principio, cuando empezaron [las clases] de por si dijo que iban a aprender náhuatl.'

{MIGRA\_8\_29\_10\_2020}

En esta sección, Eli empieza la interacción en español y expresa cierta preocupación con la tarea sobre el canto en náhuatl. Al hablar sobre la maestra Elvia recurre a la alternancia de código en ayuujk. Esta alternancia de código se produce nuevamente por Eli al destacar la jerarquía de persona. En ambas alternancias de código *sucede por contexto* y *ajuste lingüístico*, primero porque Eli reconoce la jerarquía de la maestra que la motivó a la alternancia de código y segundo, aunque la maestra Elvia no se encuentra presente, se refiere a ella con respeto.

A continuación, muestro la secuencia de la interacción que describí en la primera sección. En esta conversación se integra el esposo de Eli quien de manera reflexiva aporta su punto de vista con respecto a la canción en náhuatl y contradice la instrucción escolar porque prefiere que su hija Leli estudie el ayuujk en vez del náhuatl para su aprendizaje lingüístico:

**Participantes:** Eli, Esposo de Eli y Cary Yedania [CY]

### Segunda sección

- (42) Esp **Ayuujk t'ë'ët!, ka'aj tkujpiky?**  
 'ääw-yuujk t-'ëëw-t ka'aj t-kujpëk-y  
 boca-cerro 3A-cantar-INC.DEP NEG 3S-aceptar-INC.DEP  
 '¿Que cante en mixe! ¿No aceptará [la maestra]?'  
 ((*Propone que es mejor que Leli refuerce su aprendizaje en ayuujk que en náhuatl*))
- Eli 'Pero es que la directora lo quiere grabar.'  
 ((*Comenta que es cuestión de la directora, siendo esta la máxima autoridad escolar*))
- Esp **Ka'a tnëkajpyxy.**  
 Ka'aj t-nëkäpx-y  
 NEG 3A-decir-INC.DEP  
 '[Porque] no avisó [desde un principio]'  
 ((*Molesta porque la directora de la escuela no comentó a tiempo que se tenía que grabar y enviar un video*))
- Eli **Ntsë'ëj'elvia nyikktiy, ¿oye es muy importante [el canto en náhuatl]? y me dijo que no.**
- n-tsë'ëj-Elvia n-yik-ktiy-y oye es  
 muy importante y me dijo que no.
- IPOS-hermana\_mayor-Elvia 1A-CAUS-preguntar-INC.D.INT oye es  
 muy importante y me dijo que no.

‘Le pregunté a Elvia ¿oye es muy importante [la canción en náhuatl]? y me dijo que no.’

Esp **Leli jaayë “dos” jyä’äty.**

Leli jaayë dos y-jats-y

Leli ADV dos 3S-llegar-INC.DEP

‘Leli nada más llega al [número] dos.’

((Se ríe porque Leli sólo sabe dos palabras en náhuatl))

Eli Si, porque así están en clases, **ja’aj ku Ntsë’ëj’elvia tmatsyëy wä’ä ntejën jats puty’ëk tkäjpkojt.**

Sí porque así están en clases ja’aj ku n-tsë’ëj-Elvia

t-matsyoow-y wä’äj ntejën jats puty-’ëk

t-käjp-koj-të

Si porque así están en clases porque REL 1POS-hermana\_mayor-Elvia

3A-contar-INC.DEP DUB DUB CONJ rápido-CIT

3A-hablar-apresurar-PROS.DEP

‘Si porque así están en clases, porque cuando Elvia lo cuenta [los números En náhuatl] y [los niños] lo dicen rápido.’

Eli Ahí van, **Leli patmätow**, le digo **tu’uk, mäjtsk, tēkēek.**

Ahí van Leli patmätow-Ø le digo tu’uk mäjtsk tēkēek.

Ahí van Leli escuchar-IMP le digo uno dos res.

‘Ahí van, le digo a Leli, escucha, uno dos, tres.’

{MIGRA\_8\_29\_10\_2020}

En el ejemplo (42) el esposo de Eli usa solo el ayuujk, mientras que Eli muestra una producción alterna de ayuujk y español de manera sucesiva. A pesar de que el esposo motive de manera directa a Eli para que hable en ayuujk, opta por alternar el ayuujk y el español, este tipo de alternancia de código es totalmente *indeterminado* porque no se sabe exactamente lo que ocasiona la alternancia de código que produce Eli mientras interactúa con su esposo, posiblemente el trasfondo sea el tema escolar.

Otro aspecto que habría que puntualizar en el ejemplo (42) es el uso de la lengua ayuujk por género. En este contexto las decisiones lingüísticas entran en juego, en el caso del esposo mantiene la interacción en ayuujk y en ningún momento cambia de código al español salvo algunos préstamos. Esta postura lingüística es interesante porque los estudios sobre la situación de las lenguas indígenas en contexto de migración, los hombres son mucho más

bilingües en español y lengua indígena, inclusive promueven el desplazamiento al español en el hogar mientras que las mujeres suelen ser monolingües en lengua indígena<sup>73</sup> (Coronado, 1999; Martínez Casas, 2007).

Continuando con el tema del canto en náhuatl, para los padres de familia es importante cumplir con todas las tareas escolares de los hijos. Para esta tarea Eli me pidió apoyo porque pensaba que yo sabría cómo ayudar a Leli a practicar la canción y tener éxito en la tarea. Yo le propuse revisar la canción y limitarnos a una sola estrofa que pudiera ser accesible para Leli y con ello buscar la memorización de palabras sueltas:

**Participantes:** Eli, Leli y Cary Yedania [CY]<sup>74</sup>

(43) CY ‘Tlimantli.’  
*((Yare ya estaba fastidiada de tanto ensayo, por lo tanto no repite la palabra tlimantli))*

Eli **Puty’ë mejts, ’ëjts ëxyäm ntajjäjtypy.**  
Puty-’ë mejts ’ëjts ëxyäm n-taj-jäjtypy  
Apresurar-IMP 2PRON.SG 1PRON.SG ahora 1A-APL-aprender INC.DEP  
‘Apúrate, yo soy la que está aprendiendo.’  
*((La madre al escuchar que no me hace caso, insiste en ayuujk para que obedezca, el mensaje lo realiza enojada))*

Eli ‘¡Apúrate tú!’  
*((Al no obedecer la hija, vuelve a hacer el directivo en español))*

Eli ‘Ya pon atención mamá, ya falta un día y mañana ya nadie te va a decir, el lunes batallas si quieres.’  
*((La madre al desesperarse, le deja en claro la situación con un tono más calmada))*

Eli ‘¿Quieres que se rían de ti?’

Leli ‘¡Si::!’  
*((La niña empieza a hacer jadeos))*

Eli ‘Sabes contestar, pero no sabes hacer eso, ¿por qué te encanta contestar nomas?’  
*((Eli bien enojada))*

<sup>73</sup> Para un mejor análisis, este tema lo recupero en el último capítulo de este trabajo.

<sup>74</sup> En la sección final de este ejemplo no lo glosé porque es habla elicitada y le da más peso al ejemplo con respecto a la Escuela en Casa.

Eli '¡Apúrate eh!, enserio; no debes de contestar.'  
((Amenaza a su hija))

Eli 'Si los niños van a estar cantando mejor.'  
((Amenaza a su hija))

CY 'Chocani'

Leli Chotani  
'Chocani.'  
((Repite con lloriqueos))

CY 'Quihuitl.'  
((Leli rezonga y no repite))

CY 'Atoyatl.'

Leli Atoyat  
'Atoyatl.'  
((Repite con lloriqueos))

CY 'Tlapacho.'

Leli Tapacho  
'Tlapacho.'  
((Repite con lloriqueos))

{MIGRA\_10\_28\_10\_2020}

Para un niño de preescolar, aprender palabras sueltas de una lengua que tiene una estructura morfológica y fonológica diferente a la lengua de sus padres y del español como es el náhuatl se convierte en un reto de aprendizaje que resulta frustrante para todos los involucrados en la tarea. Cuando Leli intenta reproducir las palabras mediante la elicitación, omite ciertos rasgos fonológicos -por ejemplo, simplificación de grupos consonánticos- en náhuatl, este proceso se ha documentado por especialistas en la adquisición de lenguaje (Serra, et al., 2000).

En el mismo ejemplo, observamos que las amenazas son productivas por parte de los adultos hacia los niños durante las actividades escolares. Las amenazas, como se ha descrito, son “un recurso verbal para convencer en el cumplimiento de solicitudes o para controlar comportamientos no deseados” (De León, 2013: 169) y esto se puede apreciar cuando Eli lanza una amenaza en ayuujk motivada por la frustración. Lo interesante de esta situación es

que Eli cambia nuevamente de código al español para volver a generar el mismo directivo que había generado en ayuujk, este tipo de ejemplo se suma lo que anteriormente he comentado en el apartado en el capítulo III sobre el papel de las emociones en la alternancia de código.

#### **4.1.3 Ah, pues puty'ë. Exigencias y regaños escolares**

Como ya mencioné, la *Escuela en Casa* desató una serie de exigencias escolares hacia los hijos con el cumplimiento de las tareas. En la mayor parte de las actividades, las madres de familia reclamaban a sus hijos pequeños cuando desobedecían alguna instrucción escolar, con avergonzamientos, motivaciones positivas o negociaciones entre los adultos y los niños:

**Participante:** Nita

(44) Nita 'Ya terminaron [de comer], porque van a empezar a colorear.'

{MIGRA\_2\_20\_09\_2020}

**Participantes:** Eli y Leli

(45) Eli '¿Quieres que se rían de ti?'

Leli 'Si.'

Eli 'Sabes contestar, pero no sabes hacer eso, ¿por qué te encanta contestar nomas?, apúrate eh, enserio; no debes de contestar.'  
(*Eli con cierto enojo regaña a su hija*)

{MIGRA\_10\_28\_09\_2020}

Ninguna madre de familia de este estudio puede brindar ayuda pedagógica a los niños porque cuentan con poca o nula escolaridad, de modo que se impacientan al acompañar a sus hijos en las clases virtuales y en actividades escolares. Para comprender mejor este argumento, muestro dos los ejemplos producidos por Eli en la misma situación, el primer ejemplo surge después de que terminara de limpiar la mesa de trabajo en la que Leli y Ñak comieron anteriormente e indica a las niñas que empiecen a buscar los útiles escolares: color, lápiz, cuaderno etc., para empezar con la actividad escolar y la segunda se dio al desobedecer la tarea escolar. En ambos ejemplos Eli habla en ayuujk motivada por las emociones:

**Participantes:** Eli, Leli y Ñak.

(46) Eli ‘Traigan sus colores y se sienta aquí, ya limpié ¡córrele!’  
 ((Se dirige a su hija Leli y su sobrina Ñak, quienes se encontraban a lado de Eli. Por su parte ambas niñas hacen caso o miso del directivo))

Eli **Puty’ë, puty’ë, puty’ë “kolor” atskot nemp ëjts!**

Puty-’ë	puty-’ë	puty-’ë	kolor
Ø-ats-kon-t		Ø-nëm-p	’ëjts

Apresurar-IMP	apresurar-IMP	apresurar-IMP	color
2A-AND-traer-PROS.INC.DEP	1S-decir-INC.DEP	1PRON.SG	

‘¡Rápido, rápido, rápido!, ¡digo que traigan sus colores!’  
 ((Eli desesperada emite nuevamente el llamado a las niñas, ellas, por el contrario, no responden verbalmente, pero entienden el mensaje y realizan la indicación))

Eli ‘Traigan sus colores.’  
 ((Nuevamente, Eli emite el comunicado anterior. Esta vez con un tono pasivo porque se da cuenta de que las niñas realizaron lo que previamente Eli les indicó))

{MIGRA\_2\_20\_09\_2020}

**Participante: Eli**

(47) Eli **Puty’ë, ku nwopt.**  
 Puty-’ë      ku    n-wop-t  
 Apresusar-IMP REL 1A-golpear-INC.DEP  
 ‘Apresúrate porque te pego.’  
 ((La madre impacientada amenaza a su hija por no realizar la actividad escolar))

{MIGRA\_3\_22\_09\_2020}

En el primer ejemplo Eli recurre al español para emitir los directivos, empieza la emisión del directivo en español. Al observar que las niñas no obedecen el directivo, entonces emite nuevamente el mismo enunciado anterior en ayuujk motivada por el enojo y con un tono exaltado. Ante esta situación, ambas niñas obedecen sin resistencia. Eli al observar el comportamiento de obediencia por parte de las niñas se tranquiliza y cambia de código al español con un tono pasivo<sup>75</sup>.

<sup>75</sup> Este patrón de uso de la lengua se suman los ejemplos que mostré en (17) y (26).

Otra situación similar a la anterior es el siguiente ejemplo en el que Eli acompaña nuevamente a su hija Leli durante la actividad escolar. La actividad consistió en la asociación de números con figuras. Durante la sesión, Leli empieza a impacientarse y deja de hacerle caso a su mamá y a mí. Eli al notar la actitud negativa y la poca paciencia de Leli trata de mantener su atención en la actividad y se produce la siguiente interacción:

**Participantes:** Eli, Leli y Cary Yedania [CY]

- (48) Eli ‘Todo así, ¡chun chun, chun chun! ¡listo!’  
*((Le indica a Leli como realizar la actividad))*
- Eli **Puty’ë! ku nwopt!**  
 Puty-’ë ku n-wop-t  
 Apresurar-IMP REL 1A-golpear-INC.DEP  
 ‘¡Apúrate! ¡porque te pego!’  
*((Amenaza a su hija porque no pone atención en la actividad))*
- Leli *((Se niega seguir la indicación de su madre con jadeos))*
- Eli **Leli, puty’ëtë’n** ¿quieres eso?  
 Leli puty-’ë=jëtë’n ¿quieres eso?  
 Leli apresurar-IMP=FOC ¿quieres eso?  
 ‘Leli, ¡apúrate! así, ¿quieres eso?’  
*((Nuevamente amenaza a su hija con fines de avergonzarla))*
- Leli ‘¡No!’  
*((Se niega a realizar la actividad))*
- Eli Aj::, pues **puty’ë, tu’uky’ë xtajnjumët** debe de ser ambos lados.  
 Aj pues puty-’ë tu’ukk-y’ë x-taj-nëj-kumë-t  
 debe de ser ambos lados.  
 Ah pues apresurar-IMP uno-SEL 2A-INST-encima-señalar-PAC-PROS.DEP  
 debe de ser ambos lados.  
 ‘Ah, pues apúrate, lo encimas, debe de ser ambos lados.’  
*((Ayuda a su hija como realizar la actividad))*
- Eli **Jate’n jaayë tamëjäxë** ya así, ya, ya terminas.  
 Jëtën jaayë Ø-taj-më-jäx-ë  
 ya así ya ya terminas.



Así allí\_nada\_mas 2A-INST-COMIT-embarrar-PAC-INC.DEP  
ya asíya ya terminas.

‘Nada más embárralo así, ya así, ya [y] ya terminas.’  
((Eli le muestra a su hija como realizar la actividad))

{MIGRA\_3\_22\_09\_2020}

La interacción comienza entre la madre en español lanzando un directivo, al no recibir una respuesta positiva, lanza una amenaza en ayuujk, ante esta situación, Leli responde con un jadeo de manera negativa. Eli al escuchar a su hija, genera una alternancia de código en ayuujk y en español en el mismo enunciado, lo mismo sucede en los demás turnos de Eli. Al igual que los ejemplos que he mostrado, este tipo de alternancia de código es motivada por las emociones.

Resumiendo, esta sección, la actividad escolar es un tema que aparentemente requeriría el uso exclusivo del español para hablar de temas escolares, pero, a lo largo de este capítulo he mostrado que la lengua ayuujk está muy presente en contextos escolares, particularmente en situaciones en el cual las madres de familia sienten tensión, desesperación, molestia, y frustración, sobre todo cuando los niños no cumplen las expectativas de las madres.

#### **4.2 Entre el hogar y lo escolar**

A lo largo de este capítulo, he señalado que la presencia de la *Escuela en Casa* y las actividades cotidianas de los migrantes se superponen, en otras palabras, pareciera que no “se sabe dónde termina la escuela [...] ni donde acaba la vida [cotidiana]” (Sáenz, 1964:126, citado en Aguirre, 1973: 102). En función de lo anterior, podemos suponer que el uso de la lengua al interior de hogar es lo que determina la separación de la actividad escolar y de las actividades cotidianas. Para ilustrar este argumento muestro el siguiente evento comunicativo en el que participamos Mago, Nita y yo en el departamento de Nita. Se trata de las dificultades que enfrenta al entregar las tareas escolares de su hija Naty vía WhatsApp, en la misma situación, su hermana Nita mantiene una conversación por teléfono en ayuujk con su padre quien en ese momento se encontraba en la comunidad histórica:

**Participantes:** Mago, Nita y Cary Yedania [CY]

(49) CY ‘¿Por qué? ¿Qué le pasó a Naty?’

Mago ‘Es que, es que le dije, le vine a decir a mi hermana que fuera [a mi casa], es que como expuso a parte de la monografía y eso.’

CY ‘Aja, aja.’

Mago ‘Entonces, hicimos un cartelón con él, todas esas cosas, del, de los mayas ¿no?, entonces, cómo [...] hace un año, hicimos un esté el, el templo de Chichen Itzá en cartón y así, entonces ya, le dije no pues enséñale a la maestra pos que ese es el templo de Chichen Itzá, y haces todo eso ¿no?, entonces se complicó mucho y empezó a chillar, y bueno más bien no empezó a chillar más bien estábamos practicando y ellos van, entonces ve que lleva al bebé y le da un beso, y le digo que yo estoy hable y hable de cómo lo debía de explicar que le digo, no me pones atención, no pos tu tampoco me pones atención, y empieza a chillar, esa Naty y entonces ya, ahí se estaba grabando sola, haciendo coraje, hay le digo, yo te voy grabar y estuvimos ahí como seis veces y no le salió y se equivocaba en uno y se equivocaba en la otra, entonces ya hasta que por fin le salió.’

Nita **Ëy mëj tyoskujuyëp xmo’ot. Tëë mëjts ja “nklayuta” xpääty?**

Ëy mëjts tyos+kujuy+ëp x-mo’oj-t tëëj  
mëjts ja n-tlayuda x-pääty?

Bueno 2PRON.SG dios\_pagado 2A-dar-INC.DEP PAS.CERC  
2PRON.SG DET 1POS-tlayuda 2A-encontrar-INC.DEP

‘Le das las gracias ¿Encontraste mi tlayuda?’  
*((En el mismo escenario, Nita se dirige a su papá por teléfono))*

Mago **Tëë “mole” tpääty, ja “mole rojo”?**

Tëëj mole t-pääty ja mole rojo?  
PAS.CERC mole 3A-encontrar-INC.DEP DET mole rojo?

‘¿Encontró el mole, el mole rojo?’  
*((Se dirige a su hermana y el padre confirma el pedido, aunque no se pudo apreciar bien el audio))*

g.Nita **“Este”, mayts “pank”, wënäk “bolsa” “mpank” tëë xjuj.**

Este may-ts pan-k wënäääk-bolsa m-pank tëë x-  
juj-y  
Este mucho=FOC pan cuánto\_bolsa 2POS-pan PAS.CERC  
2A-comprar-INC.DEP

‘Este, es mucho pan, cuantas bolsas de pan compraste.’

Nita **“Mantequillapë”?**

Mantequilla-pë

Mantequilla-CLAS  
'¿De mantequilla?'

Mago 'Esa Naty como que se lo grabo luego, luego en las partes ahí están.'  
{MIGRA\_7\_30\_10\_2020}

Como ya he mencionado, al tratar asuntos escolares al interior del hogar mis colaboradores prefieren tratar el asunto utilizando el español, aunque no siempre es así como lo he mostrado en (46). Por otro lado, en ocasiones especiales las madres de familia se inclinan al uso del español por mi presencia como en el ejemplo anterior y en otros ejemplos que ya he señalado en el capítulo anterior. Por otra parte, cuando los participantes tratan temas sobre la familia y actividades de tipo cotidiano –como lo registré en el capítulo III– la elección de uso de la lengua es el ayuujk, y muestra de esta situación es lo que ocurre en (49) en donde claramente la alternancia de código que emite Mago es por *tema de conversación y ajuste lingüístico* motivado por la conversación de tipo familiar entre Nita y su padre.

De igual manera, incluyo otro ejemplo para sustentar este argumento. La interacción sucede mientras Eli apoya a su hija en la actividad escolar, en ese mismo contexto es interrumpida inmediatamente por su hermana Nita al pedirle un favor sobre el cuidado de la bebé. La cual tiene lugar en el departamento que comparten las hermanas:

**Participantes:** Nita, Eli y Cary Yedania [CY]

(50) Nita **Wa'n jajp ttany.**  
Wä'än jajp t-tan-y  
ADV.MAN ahí.LOC 1S-quedar-INC.DEP  
'Que se quede ahí.'

Eli **Wa'n jajp tmä'äy taa n'ats'ixy.**  
Wä'än jajp t-may-y 'ëxaaj n-'ats-ix-y  
ADV.MAN ahí.LOC 3S-dormir-INC.DEP ahorita 1A-ADV-ver-INC.DEP  
'Ahí déjala dormir, yo la cuido.'

CY 'Tú pega, tú sigue pegando.'  
(*Indico a Leli la continuidad de la actividad mientras atiendo a Ñak*)

Eli **Awejx.**  
'awëex-Ø  
esperar-IMP  
'¡Espera!'

*((Hace un llamado a su hija Leli porque no realiza la actividad de forma correcta))*

Eli ‘Así de este lado porque vas a pegar de ese lado.’

Eli ‘Échalo ahí para que se remoje.’  
*((Indica lo que Leli deberá realizar))*

Leli ‘¿Qué se moje?’  
*((Replica la indicación de su mamá))*

{MIGRA\_3\_22\_09\_2020}

Es claro que no existe una segmentación entre las actividades escolares y las actividades cotidianas, pero posiblemente la elección de uso de una u otra lengua es lo que separa y distingue de una actividad a otra como lo podemos apreciar en la interacción entre Nita y Eli. Ambas recurren al uso del ayuujk cuando tratan una situación familiar que es el cuidado de la bebé, con ello podemos decir que la alternancia de código es por *ajuste y contexto*.

En la secuencia surge un cambio de tema con Eli cuando regaña en ayuujk a Leli con respecto al tema escolar. Después, Eli retoma nuevamente establece el español como lengua de instrucción escolar, es decir, la alternancia de código sucede por *tema de conversación*, no obstante, el entrecruce de la escuela y el hogar es el impacto de la pandemia.

### 4.3 Recapitulación

En este capítulo, analicé el impacto social y lingüístico del proyecto de la *Escuela en Casa*. Este proyecto de corte nacional tuvo un fuerte impacto en la vida cotidiana de los migrantes ayuujk. En términos generales, la familia extensa tuvo que reorganizar su vida cotidiana por la presencia de la escuela al interior del espacio familiar. Por otro lado, la presencia de la *Escuela en Casa* no fue obstáculo para que los migrantes recurrieran al uso del ayuujk al interior del hogar, incluso cuando abordaban el tema escolar, lo cual genera ciertas dinámicas de uso lingüístico que he buscado mostrar.

Cabe señalar que la pandemia generó una fuertes reacciones emocionales en las familias, sobre todo el de las madres, cuando sucede una escena de este tipo, ellas suelen utilizar el ayuujk para regañar o emitir algún directivo, sobre todo en situaciones escolares cuando los niños desobedecen. Sin embargo, resulta claro que el uso del español oral y escrito es más productivo al utilizan plataformas digitales cuando se dan instrucciones escolares, se leen las tareas escolares o se habla de alguna experiencia escolar de los hijos y finalmente mencioné la articulación de las actividades cotidianas de los migrantes y la escuela, ambos espacios de interacción se delimitan por el uso y la elección de una lengua u otra.

En el siguiente capítulo propongo un análisis situacional del día de muertos que celebraron las familias extensas a finales de octubre y principios de noviembre del año 2020. El análisis situacional consiste en varios sucesos que están ligados a un mismo proceso social que ocurren en diferentes situaciones, contextos y espacios familiares, siguiendo la propuesta de Gluckman (1958).

En este sentido, entiendo el análisis situacional como la documentación de aquellos acontecimientos particulares que ocurren en una sola ocasión y condensan información social y cultural para comprender a una sociedad o un colectivo. En este análisis presenté varias situaciones durante la celebración del *äp'e, äp'e* en el hogar de los migrantes ayuujk. Analizaré la dinámica de uso de la lengua ayuujk y del español durante la celebración, particularmente con la presencia del abuelo en el hogar.

## CAPÍTULO 5: *Äp'e, äp'e*: Análisis situacional de la vida ritual de los migrantes ayuujk en la ciudad

### 5.1 Una breve descripción etnográfica del *äp'e, äp'e*

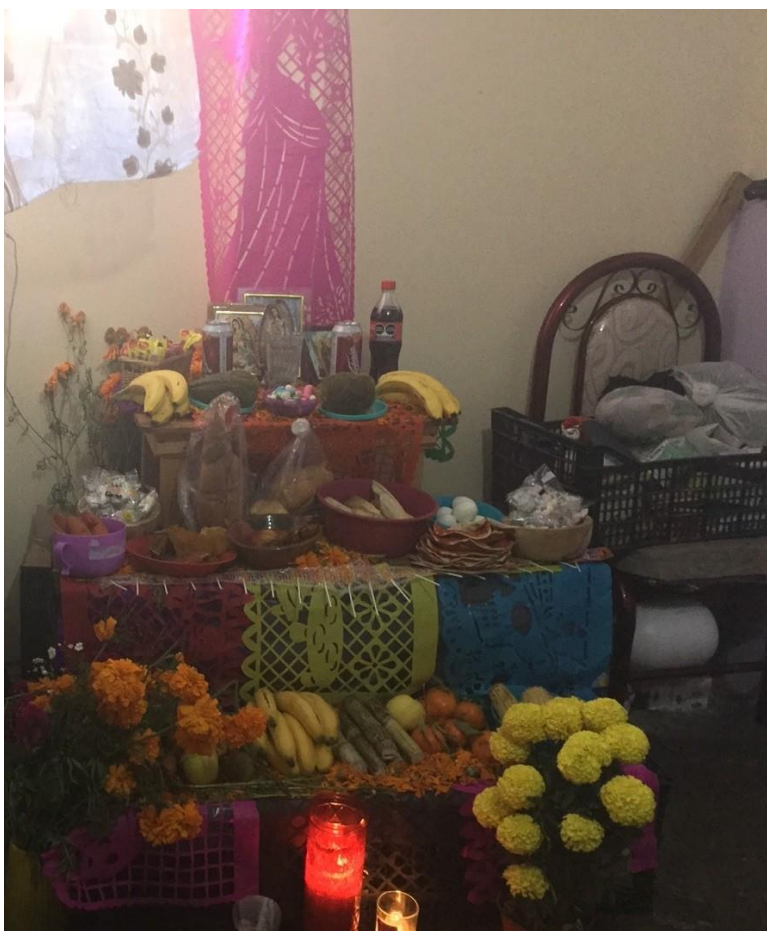
En la comunidad de origen en Santa María Tlahuitoltepec, semanas antes de los días festivos por el *día de muertos*, se realiza el novenario para los difuntos en la iglesia de la comunidad. Así mismo, antes del primero de noviembre las familias se reúnen y adornan el altar en sus casas, posteriormente adornan las tumbas de los familiares y hacen una pequeña ofrenda en las tumbas con alimentos y frutas. En cuando a los alimentos, las familias compran los ingredientes necesarios en el mercado para todos los días festivos. Cada familia es responsable de realizar los preparativos, sobre todo, al realizar rezos en el panteón.



**Imagen 16.** Día de mercado antes del *äp'e, äp'e* en Santa María Tlahuitoltepec Mixe, en 2016.  
Fotografía propia.

En cambio, en la ciudad, antes de la celebración del *äp'e, äp'e* o día de muertos cada familia de este estudio realizó compras de algún alimento para el altar como pan de muerto, flores de cempasúchil, dulces, e invitan a paisanos -en este caso a mí- para celebrar el *äp'e, äp'e*. El 30 y 31 adornaron pequeños altares en sus respectivos departamentos, tal como lo hubieran hecho en sus hogares en Tlahuitoltepec. Algunos elementos y productos conseguidos en la

ciudad son comúnmente parte de la ofrenda en la comunidad histórica como flores, velas y frutas, mientras que el papel picado es un elemento.



**Imagen 17.** Äp'e, äp'e en Santo Domingo. Fotografía propia.

En términos sociales, pude percatarme que el *äp'e, äp'e* tiene dos propósitos primordiales. La primera es mantener, reproducir y resignificar la práctica cultural conmemorando a los familiares difuntos. El segundo propósito es que el *äp'e, äp'e* forme parte de la socialización de los niños migrantes nacidos en la ciudad, inclusive se les involucra de manera directa en los preparativos, sobre todo en la colocación de las flores, alimentos, en los rezos familiares y en el desmote del altar.

Para mostrar esto, cito la siguiente interacción entre Eli, Leli su hija y yo, que tuvo lugar mientras Eli limpiaba la mesa para continuar con las tareas escolares. De entrada, Leli se dirige hacia mí, señalando un pan de muerto que se encontraba sobre la mesa. El pan lo había

traído su papá en la taquería donde trabaja. Este tipo de pan es muy común en la comunidad de Tlahuitoltepec en las fechas de día de muertos por la figura en forma de cara en la parte superior que lo caracteriza. Cuan lo vi le pregunté en ayuujk a Leli con intenciones de establecer una conversación en esa lengua:

**Participantes:** Leli, Eli y Cary Yedania [CY]

- (51) Leli ‘¡Mira, este es para abuelita:!’  
((Señala el pan de muerto que trajo su papá del trabajo))
- CY “**Abuelita**” jyë?  
Abuelita y-jë  
Abuelita 3POS-poseer  
‘¿Es de la abuelita?’  
((Lanzo una pregunta en ayuujk a Leli))
- Leli ‘Si.’  
((Afirma verbal y físicamente con la cabeza))
- CY ‘¿Tú abuelita va a venir?’  
((Dirige su mirada hacia su mamá porque no sabía qué responder))
- Eli ‘Pero es que no lo vas a ver la abuelita. Abuelita porqué le dicen así porque ella ya está muerta, ya no está con nosotros en este mundo. Si tú dices que le, le estás dando, ellos van a venir, tú no lo vas a ver, allí, mientras estamos aquí sentado, ella ya se pasaron ahí, nadie lo vio, es que ya no es así como una persona que estás viendo tú a Ñak.’  
((La madre interviene para ayuda a aclarar sobre lo que significa el día de muertos))
- {MIGRA\_10\_28\_10\_2020}

La interacción que sostengo con Leli se basa en preguntas y respuestas en ayuujk y en español con respecto al sentido del *äp’e*, *äp’e*. A inicios de la conversación, Leli comparte su emoción por el pan de muerto y comenta que le pertenece a su difunta abuela. Para darle continuidad a la interacción con Leli, generó una pregunta en ayuujk que tiene como motivación promover el bilingüismo y poner a prueba una de las suposiciones que formulé sobre el desarrollo de un bilingüismo promovido por los padres. Ante la pregunta Leli logra entender de manera exitosa, aunque respondió en español.

Enseguida vuelvo a formar otra pregunta con referencia a su abuela en español y Leli no responde ni en español ni en ayuujk, dirige su mirada hacia su madre para una explicación



con respecto a la llegada de los difuntos en el día del *äp'e, äp'e*. En respuesta a la situación, Eli da una explicación sobre lo que se concibe culturalmente sobre el *äp'e, äp'e* en español. En otros apartados he descrito que los niños usualmente condicionan el uso del español en los adultos. Este tipo de interacciones que sucede entre los adultos y los niños tiene consecuencias lingüísticas y culturales que nos permiten evidenciar la resignificación de la cultura y la forma de vida ayuujk en la ciudad y a su vez matiza la socialización cultural y lingüística en la ciudad.

Retomando el tema del altar, las familias prefieren las flores silvestres o *tseenpe'ejx* que crecen en los meses de octubre y noviembre, y se utilizan para adornar la casa en la comunidad de origen. Durante su estancia en la ciudad, las familias se han percatado que el *tseenpe'ejx* florece en algunas partes de la ciudad como la carretera hacia la Ajusco. Aunque han querido cortar el *tseenpe'ejx*, no se animan porque piensan que pueden hacer el ridículo y pasar vergüenza ante la gente citadina y mejor recurren a las flores comerciales que venden en la temporada<sup>76</sup>.

Otro ejemplo sobre lo que sucede en este contexto, lo produjo Nita y expone el tema de las flores de *tseenpe'ejx*. Comenta que los años que ha vivido en Santo Domingo no ha visto dichas flores en florerías, durante la interacción también surge una situación inmediata con su hija Ñak:

**Participantes:** Nita y Cary Yedania [CY]

(52) Nita      Nomás que aquí no, no he visto esa:., **yë wa'a.**  
 Nomás que aquí no no he visto esa    yë    wa'aj  
 Nomás que aquí no no he visto esa    DET DUB  
 'Nomás que aquí no, no he visto esa, el este [la flor].'  
 ((Explica que en la colonia Santo Domingo no venden flores de *tsënpë'ëx*))

CY      **Mëti'ipë?**  
 Mëti'j-pë  
 PRON.INT-CLAS  
 '¿Cuál de esos?'  
 ((Pregunto a qué tipo de flor se refiere dado que el *tsënpë'ëx* no es muy común en la parte media de la región ayuujk))

<sup>76</sup> También en la comunidad histórica, las flores comerciales son utilizados por los pobladores, pero, tienen preferencia por las flores silvestres que nacen en la comunidad.

- Nita **Tseenpe'ejx.**  
Tseen-pe'ejx  
Ocote-brilla  
'Compasúchil silvestre.'  
((Aclara la duda))
- Nita Porque acá lo que venden son **majkpijy.**  
Porque acá lo que venden son majk-pěj-y  
Porque acá lo que venden son diez-flor-NMZR  
'Porque acá lo que venden son compasúchil'  
((Aclara que en Santo Domingo sólo venden la flor de compasúchil))
- Nita Pero el tseenpe'ejx es chiquito.  
Pero el tseen-pe'ejx es chiquito  
Pero el ocote-brillar es chiquito  
'Pero el compasúchil silvestre es chiquito.'
- Nita **Kuts yë majkpijy xjaakëxwëent**, no sé, no se puede mucho chiste **kuts yë majkpijy xjaakëxo'omt.**
- Ku=ts yë majk-pěj-y x-jaak-këx-wëen-t  
no sé no se puede mucho chiste ku=ts majk-pěj-y  
x-jak-kex-xoo-mët
- Cuando=FOC DET diez-flor-NMZR 2S-ADIT-arriba-amarrar-INC.DEP  
no  
sé no se puede mucho chiste cuando=FOC diez-flor  
1S-ADIT-arriba-amarrar-INC.DEP
- 'Cuando amarras la flor de compasúchil, no sé, no se puede mucho.'

{MIGRA\_5\_20\_10\_2020}

En esta interacción Nita sólo recurre al ayuujk para especificar algunos elementos asociados al *äp'e, äp'e* como *majkpijy, tseenpe'ejx*, que mantienen una carga emocional, es decir, esta alternancia de código se debe a la función lingüística y a la asociación de los elementos sociales y culturales comunitarios, más allá de los préstamos léxicos presentes en el resto de la conversación. Por lo tanto, el tipo de alternancia de código de este ejemplo *es por tema de conversación*.

Otro evento durante el *äp'e, äp'e* es la invitación a familiares y amigos. En años anteriores, las familias invitaron a algunos familiares y amigos de la red paisanal en Santo Domingo y

de las periferias de la ciudad. Por la contingencia sanitaria en 2020, no realizaron invitaciones a ningún familiar o amigo y sólo participaron las familias del edificio incluyendo a la maestra Elvia y a mí. De esta manera, tuve la oportunidad de apreciar el proceso del *äp'e, äp'e* en la ciudad gracias a la invitación que me hicieron las propias madres de familia. Ellas mismas mencionan que año con año organizan los preparativos y se designan roles de participación entre ellas, desde quien se ocupa de la comida ritual hasta la encargada de los rezos. La siguiente interacción surge dentro del departamento de Nita y Eli para acordar la hora de mi llegada para el día primero de noviembre:

**Participantes:** Eli, Nita y Cary Yedania [CY]

- (53) Eli 'Que llegue más temprano.'  
*((Se dirige a su hermana Nita))*
- Nita **“Perë” tii yää mmëku'uk mtuktunanpy.**  
 Perë tii yääj m-mëku'uk m-tuk-tun-wä'ä-py  
 Pero que aquí 2POS-amigo 2A-CAUS-trabajo-lugar-OPT-INC.D.INT  
 'Pero que haría aquí tu invitada.'  
*((Responde de manera amable porque la cita que establece Eli es desde la mañana))*
- Eli **Mëët nmëëjkëm, mëët nmatyääjkëm.**  
 Mëët n-mëk-ë-m mëët n-mëtsya-kë-m  
 COMT 1S-tamalelear-INCL.INC.DEP COMT 1S-platicar-INCL.INC.DEP  
 'Hacemos tamal con ella, platicamos con ella.'
- Nita 'Pero dice que va ir a ver a su mamá, ¿ya no vas a ir?'  
*((Se dirige a su hermana, pero también se dirige hacia mi persona))*
- CY 'No.'
- Eli 'Pues yo ya dije que se durmiera aquí, yo lo primero que dije.'  
*((Se dirige a su hermana Nita))*
- Nita 'Los tres días nada más.'  
*((Responde a su hermana Eli))*
- Mago 'Si cerastes bien tu cuarto.'  
*((Se dirige a mi persona))*
- CY 'Si.'
- Eli '¿Pero, y su ropa?'

((Se dirige a su hermana Nita))

{MIGRA\_9A\_27\_10\_2020}

La organización, como lo he descrito en el capítulo etnográfico, es un componente social y cultural fundamental para sostener la unidad social de la familia en la ciudad. En la sección anterior mostré la conversación entre las madres de familia, en ella observamos dos procesos con respecto a la alternancia de código. Al inicio de la interacción Eli recurre al español para dirigirse a su hermana Nita sin motivo alguno. En la toma de turno, Nita decide utilizar el ayuujk y darle una respuesta a su hermana, esto ocasiona que Eli recurra al ayuujk por *ajuste lingüístico*, motivada por su hermana.

Enseguida, Nita cambia de código al español, esto ocurre al dirigirse a mí por *ajuste lingüístico en español*. A partir de este cambio de código al español, los siguientes turnos se mantiene en esta lengua, aun cuando Nita se dirige a sus hermanas Eli y Mago. Es claro que el ayuujk y el español mantienen funciones comunicativas distintas al interior de la familia, el ayuujk tiene una función de cohesión social e identidad cultural para la organización familiar, mientras que la función del español se debe al ajuste lingüístico por el participante ajeno a la familia focal, en este caso mi presencia.

## **5.2 La llegada del abuelo en la familia extensa. Ir y venir de la comunidad**

El abuelo es la persona con mayor jerarquía de la familia extensa y es el padre de las hermanas de este estudio. Antes de la llegada del abuelo, Eli y Nita se pusieron de acuerdo para que una de ellas lo recibiera en la central camionera. Durante la negociación Nita se excusó porque la situación de salud de su bebé le impedía ir por su padre. Por su parte, Eli se ofreció junto con su esposo para recibir su padre y ayudarlo con los pedidos de comida que las madres de familia habían realizado anteriormente:

**Participantes:** Eli y Nita

- (54) Eli        ‘Hay que ir por papá.’  
                  ((Eli le plantea a su hermana para que ambas fueran a recibir a su padre))
- Nita        ‘No puedo yo, con mucho gusto yo iría, pero el oxígeno de mi bebé es que lo tengo que checar.’  
                  ((Nita se niega por la situación crítica de su bebé))

Nita ((Mientras Nita abraza a su bebé, Eli le envía un mensaje de texto a su esposo quien se encontraba en su lugar de trabajo para preguntar si podían ir juntos a la central de camiones))

Eli ‘Dice tu cuñado que sí, ya le dije que papá viene mañana.’  
((Recibe un mensaje de texto positivo por parte de su esposo))

{MIGRA\_9A\_27\_10\_2020}

El abuelo acostumbra a frecuentar la ciudad y visitar a los familiares, la red paisanal en Santo Domingo y alguna red establecida en la periferia de la Ciudad de México, asistir algún evento como los cumpleaños, bautizos entre otras actividades celebradas por sus hijas y paisanos en la ciudad, y por supuesto, el papel del abuelo en la ciudad es importante para la resignificación y el fortalecimiento de la identidad, la lengua y sus prácticas culturales, como veremos más adelante.

En términos sociales y culturales, el abuelo por ser el personaje central con más reconocimiento en la familia, participó significativamente durante la festividad del *äp'e*, *äp'e*, primero porque es el padre de las mujeres ayuujk y tiene mucho peso emocional en la vida de sus hijas; segundo, es viudo, por lo que el *äp'e*, *äp'e* representa un acontecimiento de conmemoración para su esposa ya fallecida y tercero, es el único integrante de la familia que practica los rezos y cantos para desmontar el altar.

A continuación, comparto una conversación sobre la experiencia migratoria y laboral del abuelo, en comparación con la de sus hijas. Él migró cuando sus hijas mayores tenían entre diez y doce años. La migración del abuelo no fue exitosa en comparación con el de sus hijas y solo permaneció en la ciudad poco tiempo:

**Participantes:** Abuelo y Cary Yedania [CY]

(55) Abue **Xaam** “*semana*” 2500 es menos barato.  
Xaam semana 2500 es menos barato  
Ahora semana 2500 es menos barato  
‘Ahora, la semana [la paga] es [de] 2500, es menos barato.’

CY **Du'n.**  
Jëtu'n  
Así\_es  
‘Así\_es.’

Abue **Ku yää “ciudad”, tsow, tsow**, como dicen ellos, **mäts ja nyijkyxy** la renta, esto.

Ku yääj ciudad tsowë tsowë como dicen ellos  
 mäaj=ts ja'aj y-nëjk-xy la renta esto.

REL aquí.LOC ciudad carocaró como dicen ellos  
 donde=FOC DET 3S-ir-INC.DEP la renta esto.

‘Como aquí en la ciudad es caro, caro, como dicen ellos, donde se va [el dinero] en la renta, esto.’

Abue ‘No sale, no progresa, si hubiera progresado sí, pero no tomar, no estar así.’

Abue “**Mäsë” ku xaa ’yuu’nk, ’yunä’äjkk tyik’ëxpëjktëjkënyët**, ahí se va ir el dinero **yää** escuela **kujuy**

Mäsë ku ëxaaj y-’uu’nk y-’unä’äjkk  
 t-yik-ëxpëjk-tëjk-’ëy-në-t ahí se va ir el dinero yääj  
 escuela kujuy-y

Mas REL aquí.LOC 3POS-tierno 3POS-jóven  
 3A-CAUS-estudiar-APL-YA-INV.INC.DEP ahí se va ir el dinero aquí.LOC  
 escuela pagar-PCP

‘Más cuando sus hijos y jóvenes los manden a estudiar, ahí se va a ir el dinero, aquí, la escuela se paga.’

Abue Diez años, **yä’ät “doce”, y Eli kuts ojts ja nmënnë** casi un año y medio **ojts ja n’atstuny** ya, fuimos a lavar autos, ya taqueros, limpieza **ojts ja ntuny, jamtsën yë nëëj**, porque antes tomaba mucho, siempre que salimos hay que echar chelas, salimos como a las cinco.

Diez años yä’ät doce y Eli ku=ts ’ojts  
 ja n-mën-në-Y casi un año y medio ’ojts  
 ja n-ats-tun-y ya fuimos a lavar autos, ya  
 taqueros, limpieza ’ojts n-tun-y  
 jam=ts=ën yë nëëj porque antes tomaba mucho, siempre que  
 salimos hay que echar chelas, salimos como a las cinco.

Diez años DEM doce y Eli cuando=FOC PAS.LEJ  
 DET 1S-venir-YA.INC.DEP casi un año y medio PAS.LEJ  
 DET 1S-trabajar-INC.DEP aquí.LOC fuimos a lavar autos, ya  
 taqueros, limpieza PAS.LEJ 1S-trabajar-INC.DEP  
 ahí.LOC DET agua porque antes tomaba mucho, siempre que salimos hay  
 que echar chelas, salimos como a las cinco.

‘Diez años, esta doce y Eli, cuando llegué aquí [en la ciudad], estuve casi un año y medio trabajé, fuimos a lavar autos, ya taqueros, limpieza [de eso] trabajé, ahí había alcohol, porque antes tomaba mucho, siempre que salimos [del trabajo] hay que echar chelas, salimos como a las cinco.’

Abue **Jatë’n ëjts ojts yää n’atstuny**, estuvo aquí un año y medio, y quedaron mis hijos, cuando murió mi esposa, que pensé pues me regresé sólo.

Jatën ’ëjts ’ojts ya n’-ast-tëny-y,  
estuvo aquí un año y medio, y quedaron mis hijos, cuando murió mi esposa,  
que pensé pues me regresé sólo.

así 1PRON.SG PAS.LEJ aquí.LOC 1S-AND-trabajar-INC.DEP  
estuvo aquí un año y medio, y quedaron mis hijos, cuando murió mi esposa,  
que pensé pues me regresé sólo.

‘Así, trabajé aquí [en la ciudad], estuve aquí un año y medio, y quedaron mis hijos, cuando murió mi esposa, que pensé pues me regresé sólo.’

{MIGRA\_12\_2\_11\_2020}

El abuelo aprendió el español en la ciudad y no en la escuela, pero también desarrolló la alternancia de código como sus hijas. Muestra de ello es la conversación anterior que vemos en (55) en la cual el abuelo recurre a la alternancia de código en ayuujk y en español claramente motivada por *tema y contexto de conversación* por situarse en la ciudad y por ser un tema que incita al uso del español. De igual manera, la presencia del abuelo estableció reglas de comunicación con los adultos y con los niños. Para un mejor análisis de este tipo de interacciones los subdivido en dos apartados, el primer apartado en 5.2.1 es la interacción que establece el abuelo con los adultos y el segundo apartado en 5.2.2 analizo sus interacciones con los niños. En ambos casos, la presencia de la alternancia de código es crucial, sin embargo, el uso del ayuujk se mantiene como lengua dominante.

Hasta aquí, he detallado aspectos de la llegada del abuelo en la familia extensa, así como algunas características generales en cuanto a su situación lingüística, cultural, social y de migración. Como lo he mencionado, la presencia del abuelo generó solidez en la identidad y la lengua ayuuk en la familia extensa en la ciudad. En cuanto a su situación lingüística, presenta el mismo hábito de comunicación que la familia, es decir, utiliza la alternancia de código en ayuujk y en español, aunque menos frecuente en situaciones en las que se requiere de coordinación en ciertos temas de conversación.

### 5.2.1 La interacción entre el abuelo y los adultos

La presencia del abuelo en la familia provocó los siguientes temas de conversación: el trabajo, información de la red paisanal en la ciudad, la comunidad histórica, las leyendas de la comunidad y situaciones de la vida urbana. La mayor parte de las conversaciones tuvieron lugar en ayuujk. En cuanto a la alternancia de código, hubo productividad de forma regulada, así como la presencia de uso de préstamos lingüísticos. En esta sección analizaré las interacciones de la familia con los adultos y esto es el uso de la lengua condicionada por el género de los participantes. Las conversaciones que ocurren entre el abuelo y sus hijas tienden a ser más bilingües y con muchas alternancias de código, mientras que las interacciones entre el abuelo y sus yernos son mucho más monolingües en ayuujk como argumenté en el capítulo etnográfico de este estudio.

En referencia a esta dinámica de uso por género, algunos estudios documentaron que los hombres tienden a ser más bilingües en situaciones de migración debido a la alta escolarización (Coronado, 1999; Martínez Casas, 2007). En cambio, las mujeres por su posición en la organización de trabajo y su menor escolaridad mantienen el monolingüismo en la lengua indígena o un bilingüismo incipiente (Miguez, 2011). Sin embargo, yo encuentro otro patrón comunicativo, es decir, las mujeres ayuujk promueven el uso bilingüe en ayuujk y en español, aunque esta dinámica puede variar por el participante y el contexto, mientras que los hombres utilizan más el ayuujk en sus interacciones diarias.

Para ilustrar este planteamiento, muestro la siguiente interacción que sucede entre el abuelo y sus hijas en el departamento de Mago. En la conversación estamos presentes Mago, su hermana Eli, el abuelo y yo preparando los tamales para la ofrenda y la cena familiar del día primero de noviembre. Mientras yo elaboraba los tamales de masa a mano, Mago y Eli se apoyaban con una pequeña tortillera y hacían la base de los tamales. El abuelo al observar la escena, empieza a cuestionarme sobre el porqué hacía los tamales a mano en comparación de sus hijas. Además, una de ellas realiza una broma a su papá sobre la búsqueda de una esposa:

**Participantes:** Abuelo, Mago y Cary Yedania [CY]

- (56) Abue **Ka'a tjaty?**  
Ka'aj t-jäjt-y  
NEG 2A-aprender-INC.DEP



‘¿No sabe hacer [tamal a mano]?’  
(*El abuelo se dirige hacia mi persona con un tono burlesco dirigido a sus hijas*))

CY **Ka’a**  
Ka’aj  
NEG  
‘No.’  
(*Respondo un poco avergonzada y con risa*))

Mago **Ka’anëm n’amajtskë**  
ka’aj-nëm n-’ääw-majtsk-ëj-Y  
NEG-todavía 1S-boca-dos-INCO.INC.DEP  
‘Aún no estoy juntada.’  
(*Se burla de sí misma porque ya tiene pareja sentimental*))

Mago ‘¿Y no conoces a un soltero para mi papá?’  
(*Se dirige hacia mí persona y nos reímos todos*))

CY ‘No sé.’  
(*Respondo con cierto avergonzamiento*))

Mago **Jats myë’ëkt**  
Jäts y-mëëjk-t  
CONJ 3S-hacer\_tamal-INC.DEP  
‘Y que haga tamal’  
(*Responde con risas dirigiéndose a su papá*))

{MIGRA\_11B\_11\_2020}

En esta interacción podemos observar dos tipos de alternancia de código. El primero es por *ajuste lingüístico en ayuujk* entre el abuelo y yo, claramente motivada por el abuelo. Enseguida Mago retoma el turno en ayuujk y *cambia de código al español por ajuste lingüístico* al dirigirse a mí, esta situación que experimenté en varias ocasiones durante el trabajo de campo<sup>77</sup>. Nuevamente Mago cambia de código en ayuujk y enfatiza lo que sucede de la interacción, posiblemente motivada por la presencia del abuelo.

---

<sup>77</sup> En otra sección de la tesis planteo que en las primeras semanas de trabajo de campo, la familia prefería hablarme en español y esto puede deberse a tres factores: el primero es que yo hablo una variedad dialectal diferente a la de Tlahuitoltepec, pues soy de la comunidad de San Isidro. La segunda es mi escolaridad, pues me perciben como alguien que ‘va a la universidad’, y la tercera es la que señalé en la sección anterior y que promueve el uso del español por el contexto urbano.

Otro ejemplo de esta misma índole es el que surge al terminar la cena familiar del día primero de noviembre, en la conversación participan nuevamente Mago y su padre. Mago por ser una de las hermanas mayores de la familia tiene cierta responsabilidad ritual con respecto al *äp'e*, *äp'e* porque antes de la llegada del abuelo, era la encargada de incitar a sus hermanas al rezo familiar en los respectivos altares individuales, por ello realiza preguntas a su padre:

**Participantes:** Mago y el Abuelo [Abue]

(57) Mago 'Pa::, por cierto.'  
'Papá por cierto'

Abue **Tëë?**  
Tëej  
PAS.LEJ  
'¿Qué?'

Abue **Tii yë'ë?**  
Tii yë'ëj  
PRON.INTER DET  
'¿(Dime,) que es?'  
(*Vuelve a generar el mismo enunciado*))

Mago **Janytsy ka'ap yë 'yëyë ku yë kë'm xyikwënäkt yë m'äp?**

Jantsy ka'ap yë y-'oy-ëj-Y kuj yë'ëj  
kë'm x-yik-wënäk-t yë m-'äp

Cierto NEG DET 3S-bueno-INCO-INC.DEP REL 3PRON.SG  
solo 1A-CAUS-bajar-INC.DEP DET 2POS-viejo

'¿Es verdad que uno mismo no puede desmontar el altar?'

Abue **Sää ntëjën jëtë'n wya'antë kuj ka'ajt.**  
Sääj ntejën jatë'n y-wa'an-të-Y kuj ka'aj  
Como DUB así 3S-decir-PL-INC.DEP REL NEG  
'Como decirlo, dicen que no.'

Mago Pero es que ustedes luego decían **pënë ka'aj pën ttyimysyëky kë'm tyikwënäktët**, tú luego decías eso.

Pero es que ustedes luego decían pënë ka'ajt pën  
t-tyimy-tsok-y kë'm t-yik-wënäk-ë-t  
tu luego decías eso.

Pero es que ustedes luego decían quien=FOC NEG alguien  
3S-INTS-querer-INC.DEP uno\_mismo 3S-CAUS-bajar-PL-INC.DEP  
Tu luego decías eso.

‘Pero es que ustedes luego decían si nadie lo quiere [desmontar el altar] que lo desmonten [los mismos] del altar. Tú luego decías eso.’  
solos, tu luego decías eso.’

Abue ‘Pues sí.’

Abue **Yä’ätpë ka’ap ’yëyë**, pero está bien.  
Yä’ät=pë ka’ap y-’oy-’ë-Y pero está bien  
DEM=SEL NEG 3S-bueno-INCO-INC.DEP pero está bien  
‘Este [altar] no se puede [desmontar así], pero está bien.’

Mago ‘¿Pero entonces, no se puede?’

Abue ‘Es que la otra gente ya, por eso andan así, casa por casa allá [en la comunidad].’  
(*Aclara la situación sobre el altar en la ciudad y en la comunidad*)

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

Como lo he mencionado, el abuelo maneja el ayuujk y el español por su experiencia migratoria y es común el uso de la alternancia de código en sus conversaciones. Mago recurre al español para realizar una pregunta sobre el ritual del *äp’e*, *äp’e* a su padre, a su vez este responde en ayuujk. Al notar que Mago no reacciona a la respuesta vuelve a generar el mismo enunciado de manera enfática en ayuujk, motivo por el cual en los dos turnos siguientes Mago y su padre utilizan *el ayuujk por ajuste lingüístico*.

Luego del ajuste lingüístico en ayuujk, los participantes acuden a la alternancia de código utilizando el ayuujk y el español en un mismo enunciado. Este tipo de alternancia es *indeterminado*, tal vez sea para dar una mejor explicación del porqué el altar no puede desmontarse por alguien de la familia o simplemente sea motivado por mi presencia.

Hasta aquí he mostrado la interacción entre el abuelo con alguna de las madres de familia. Enseguida mostraré la interacción entre el abuelo con algún padre de familia y evidenciaré el uso del ayuujk en la ciudad por género. En la siguiente interacción participan el abuelo y el esposo de Mago en el departamento de Mago, el tema de la conversación se centró en el

trabajo del yerno en la red de taquerías ayuujk. En el mismo contexto, Mago se encuentra al fondo escuchando atentamente la conversación mientras elabora el amarillo para los tamales:

**Participantes:** Abuelo [Abue] y Esposo de Mago [EspMag]

(58) Abue **Änpëjkip?**  
Ø-än-pëjk-p  
3S-caliente-dolor-INC-DEP  
'¿Está enojado [el yerno]?'  
*((Comenta a su segundo yerno que el tercer yerno se mostraba enojado con él dado que no lo saludó antes de irse a trabajar))*

EspMag **Pë tii jam tyunypy!**  
Pët tii jam y-tsum-py  
FOC.OR que ahí.LOC 3A-trabajar-INC.DEP  
'¿Quién sabe lo que hace allá?'  
*((De manera amable le contesta que no sabe de la situación del yerno))*

Abue **Tii "hora" meets jaa mjä'äty?**  
Tii hora mëëts jaaj m-jä'ät-ë  
PAS.LOC hora 3PRON-PL aquí.LOC 2S-llegar-PL.INC.DEP  
'¿A qué hora llegan ustedes [aquí en la casa]?'

EspMag **Xyam? "las once".**  
'ëxyäm las doce  
ahora las once  
'¿Ahora?, a las once.'

Abue **"Ej"!**  
*((Expresión en mixe y de asombro))*

EspMag **"Las doce" yää tëë njä'äty.**  
Las doce yääj tëë n-jä'ä-të-Y  
Las doce aquí.LOC PAS.LOC 1S-llegar-INV.INC.DEP  
'A las doce llegué aquí [a la casa].'

Abue '¿Y los demás?'  
*((Pregunta por la salida de los demás yernos))*

EspMag **"Las doce, la una" yää jyä'ättë.**  
Las doce la una yääj y-jä'äjt-ë-Y  
Las doce la una aquí.LOC 3s-llegar-PL.INC.DEP  
'A las doce, la una, llegan aquí.'

EspMag **Ka'ats xam ëy ntuntëkë majkmajtsk "hora" (...) ntuny "noviembre", "agosto", "septiembre", majkmajtsk "hora" xon n'atejë.**

Ka'a=ts 'ëxyäm 'ëy n-tun-tëk-'ëj-Y mäj-k-majtsk  
 hora n-tun-y noviembre agosto septiembre  
 mäj-k-majtsk hora xon n-'a-tëj-ë

NEG ahora bueno 1S-trabajar-entrar-INC.DEP diez-dos  
 hora 1S-trabajar-INC.DEP noviembre agosto septiembre  
 diez-dos hora INTS 1S-boca-empujar-INCO-INC.DEP

‘Ahora no trabajo bien, solo trabajo doce horas [...] [desde] noviembre, agosto, septiembre, solo meto doce horas [de trabajo].’

{MIGRA\_11F\_1\_11\_2020}

La dinámica de uso de la lengua por los padres es diferente a las madres de familia. Antes que nada, la producción de la alternancia de código en ayuujk y en español es menos frecuente o nula durante una conversación entre hombres como lo muestro en el ejemplo anterior, en donde ambos hablantes mantienen el *ajuste lingüístico* en ayuujk y sólo el abuelo cambia de código en una situación breve, la cual incluye también algunos préstamos lingüísticos en español.

Siguiendo con la interacción por género entre el abuelo y los yernos, muestro la siguiente interacción que sucede en el departamento de Nita con toda la familia extensa. La interacción sucede debido a una pelea familiar que tuvo lugar el 2 de noviembre en la madrugada. No quiero exponer a detalle la pelea porque forma parte de la intimidad de las familias, pero si recupero una pequeña interacción entre el abuelo y las familias involucradas con respecto a la aclaración y resolución del problema:

**Participantes:** Abue [Abuelo] y EspMag [Esposo de Mago]

(59) Abue **Jetë'n.**  
 ‘Así.’

EspMag **Jetë'n teety.**  
 Jetë'n teety  
 Así padre  
 ‘Así es suegro’  
 ((Utiliza el registro de honorífico))

Abue **“Más” ku yää 'yuu'nk.**  
 Más ku yääj y-'uu'nk  
 Más REL aquí.LOC 3POS-tierno

‘Más porque aquí está su hijo.’

EspMag **Jetë’n**.  
‘Así.’

{MIGRA\_11F\_1\_11\_2020}

La pelea fue un acontecimiento lleno de reclamos e insultos. Estas emociones se expresaron en ayuujk y en ningún momento hubo presencia del español por parte de los esposos y las madres de familia. En cuanto a la negociación para finalizar el conflicto, tampoco figuró el español ni las alternancias de código. Por lo tanto, la interacción que vemos en (59), es por *ajuste lingüístico en ayuujk* entre el abuelo y el yerno, además, este ejemplo reúne los tres tipos de alternancia de código propuestas por Ervin-Tripp (1984) que involucran el tema, el contexto y los participantes.

A manera de cierre de esta sección, he mencionado que las mujeres son muy productivas en la alternancia de código, en comparación de sus esposos quienes suelen usar el español con los niños, pero no entre adultos. Esta misma dinámica de uso sucede con la presencia del abuelo como lo expuse en los ejemplos anteriores, lo cual nos lleva a afirmar el uso de la lengua ayuujk por género, salvo algunos préstamos lingüísticos.

### **5.2.2 La interacción entre el abuelo y los nietos**

Como señalé en el capítulo II los primeros meses de la pandemia, tres de las cuatro familias nucleares retornaron a la comunidad de origen. Este retorno tuvo efectos lingüísticos en los niños porque experimentaron el uso de la lengua ayuujk con familiares inmediatos como los abuelos. Esto ha sido documentado anteriormente por Hill y Hill (1998b) denominándolo *efecto abuelo* refiriéndose a aquellos “hablantes más jóvenes de las lenguas ancestrales [...] pasaron largos periodos de su infancia viviendo con sus abuelos en lugar de, o junto con sus padres” (Hill, 1998b:179, citado en Santiago, 2015: 57-58).

Posteriormente De León amplió esta definición y los denominó *nichos de socialización* haciendo referencia al “espacio interaccional y las prácticas comunicativas entre los socializadores primarios, normalmente mujeres, y los niños en sus interacciones cotidianas en el hogar en contextos de L1 en desplazamiento (De León, 2010b: 6, citado en Santiago,

2015: 58), luego este eje de análisis lo retomó (Santiago, 2015) en su estudio sobre nichos de socialización con niños y niñas de origen zapoteco en Oaxaca.

Volviendo a la idea principal, las familias solo estuvieron tres meses en Santa María Tlahuitoltepec, pero fue tiempo suficiente para que los niños ayuujk se socializaran en la lengua de sus padres y de sus abuelos. Esta repentina inserción provocó que tanto los adultos como a los niños participar en las actividades cotidianas de la familia extensa y de la comunidad. Con respecto a los niños, aprendieron nuevas palabras y construcciones oracionales inducida por los adultos en situaciones de la vida comunitaria como, el cuidado de animales de traspatio, ir al molino etc.

Al retornar a la ciudad, los niños reiteradamente tuvieron que lidiar con el uso del español impulsado por la llegada de la *Escuela en Casa*. Este escenario escolar produjo presión lingüística de manera directa hacia el ayuujk (García y Terborg, 2011) porque lo poco que aprendieron los niños de la lengua ayuujk, nuevamente fue objeto de presión por la presencia de la escuela. Para ejemplificar el contexto, expongo la conversación entre Naty y yo, ambas conversamos con respecto al uso y comprensión del ayuujk en la vida cotidiana. En el caso particular de Naty, en varias ocasiones narró que cuando visita la comunidad de sus padres, usualmente convive con su abuela en las labores domésticas y de campo:

**Participantes:** Cary Yedania [CY] y Naty

(60) CY ‘¿Y cómo te habla tu abuelo, en español o en mixe?’

Naty ‘Ah, con sus hijas habla mixe, conmigo si habla español, si habla español.’

CY ‘¿Y si te hablaran en mixe?’

Naty ‘Más o menos le entendería.’

{MIGRA\_10\_28\_10\_2020}

Todos los niños migrantes ayuujk han mostrado tener comprensión en ayuujk en sus actividades cotidianas, inclusive en actividades escolares como lo he descrito en el capítulo IV, pero no lo han desarrollado oralmente de manera eficiente. En este apartado incluyo ejemplos de la experiencia de los niños con respecto al uso del ayuujk en compañía del abuelo durante su estancia en la ciudad, sobre todo, en las llamadas de atención, directivos, inclusive situaciones de inducción de la lengua ayuujk. La siguiente interacción surge entre el abuelo

y todos los nietos antes de desmontar el altar en el departamento de Nita. El tema de conversación es la jerarquía de personas con los niños y cómo se debe expresar el respeto:

**Participantes:** Abuelo, Pablo, Naty y Leli

- (61) Pablo ‘Yo tengo ocho.’  
((Se dirige a su abuelo))
- Abue ‘¿Y ella?’  
((Se dirige a su nieto y señala a Naty))
- Naty ‘Nueve’  
((Le responde al abuelo))
- Abue Ah, pues es **tsë’ë**, y él es **utsy**  
Ah pues es **tsë’ëj** y él es **utsy**  
Ah pues es **hermana\_mayor** y él es **hermano\_menor**  
‘Ah pues es hermana mayor y él es el hermano menos.’  
((Solo cuando se refiere a hermana mayor))
- Naty ‘¿Y ella?’  
((Realiza la pregunta y señala a Leli))
- Abue ‘Más, **utsy**.’  
Más **utsy**  
‘Más **hermana\_menor**’  
((El abuelo le contesta))
- Leli ‘No, soy Leli.’  
((Yare menciona que no es utsy sino Yareli, pero entiende la referencia))
- Abue ‘Ah, pues Leli.’  
((Le responde a su nieta))

{MIGRA\_12B\_2\_11\_2020}

En este apartado quiero destacar el uso del ayuujk por parte del abuelo como recurso para socializar la jerarquía de las personas. Sin bien, en la interacción se usó español en el ejemplo (61), podemos apreciar el uso de palabras sueltas en ayuujk y el abuelo recurre a alternancia por *inducción*. Este tipo de alternancia de código se puede interpretar como el impulso de un posible bilingüismo, la ampliación del desarrollo lingüístico y el incremento del léxico en la lengua familiar.



Siguiendo esta referencia de análisis, cito la interacción de los niños con el abuelo. El contexto de la interacción sucede mientras Mago y Eli ordenan y limpian la cocina después de la comida familiar en el departamento de Mago. El abuelo, quien se encontraba sentado, sale de este espacio para descansar y Leli se acerca repentinamente a su abuelo. Me parece importen señalar que en este ejemplo Leli busca hablar con el abuelo a pesar de que, como mostré en otros ejemplos, tiene un desarrollo lingüístico muy limitado tanto en español como en ayuujk.

**Participantes:** Leli y Abue [Abuelo]

(62) Leli ‘¡Abuelo!’

Abue ¿Qué pasó?, **äp’e, äp’e, äp’e.**  
 Qué pasó äp’e äp’e äp’e  
 Qué pasó viejo viejo viejo  
 ‘¿Qué pasó?, día de muertos, día de muertos, día de muertos.’

Leli **Äp’e, äp’e?**  
 Äp’e äp’e  
 Viejo viejo  
 ‘¿Día de muertos, día de muertos?’  
 ((Leli replica la palabra))

Abue ‘Eso.’

{MIGRA\_11F\_1\_11\_2020}

La presencia del abuelo en la familia permite que los niños agreguen palabras y frases en ayuujk a su vocabulario, de ahí la importancia de la comprensión que se les inculca. Entiendo por comprensión, la facilidad de aprehensión del entorno lingüístico, significados y la funcionalidad social y lingüística de la lengua ayuujk, en el que se intercambian ideas, alegrías, tristezas y emociones como el ejemplo (62) anterior, en el cual, el abuelo usa el ayuujk con un trasfondo cultural con cargas emocionales como es el *äp’e, äp’e*, porque “la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 2006 [1968]).

Adicionalmente, presento otro ejemplo semejante. La interacción sucede después de la cena familiar. Nita hace una pregunta directa en ayuujk a su hija Ñak con respecto a la convivencia con el abuelo, por su parte Ñak responde de forma negativa en español, esto motiva a Nita a

usar español en el resto de la interacción. Luego de esta situación, el abuelo invita a su nieta a convivir e introduce el ayuujk momentáneamente, probablemente con intenciones de inducir su uso, pero, este no se repite por parte de su nieta como en el ejemplo (62):

**Participantes:** Nita, Abue [Abuelo] y Ñak.

- (63) Nita **Tëej “m’awelo” xmëëjkäjpxy?**  
 Tëej m-awelo x-mëëj-käjp-x-y  
 PAS.LEJ 2POS-abuelo 2S-APL-hablar-INC.DEP  
 ‘¿Le hablaste a tu abuelo?’
- Ñak ‘¡No!’
- Nita ‘Hay con tu abuelo enserio.’  
 ((*Se dirige a su hija*))
- Abue Vamos a ver **uk**  
 Vamos a ver ’uk  
 Vamos a ver perro  
 ‘Vamos a ver el perro.’  
 ((*El abuelo invita a su nieta Leli a observar la mascota que se encontraba en la azotea del edificio*))
- Nita ‘Ya está bien flaco abuelo, dile.’
- Ñak ‘¡No!’  
 ((*Entiende la referencia de su abuelo y de su mamá, pero se niega*))  
 {MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

En la conversación anterior, Ñak comprende perfectamente el comentario del abuelo y de su madre, pero, se rehúsa al llamado y en ningún momento intenta replicar palabras sueltas. Para seguir argumentando esta idea, cito otro ejemplo sobre cómo la comprensión en ayuujk puede potencializar el uso oral en los niños. La interacción surge durante la comida con tamales. En ella participan todas las familias y los niños, véase la productividad del ayuujk por parte del abuelo, de las madres de familia y la elicitación indirecta de Mago hacia su sobrina:

**Participantes:** Abue [Abuelo], Nita, Mago y Leli

- (64) Abue **Puty'ë, puty'ë**  
 Puty-'ë puty-'ë  
 Apurar-IMP apurar-IMP  
 'Rápido, rápido.'  
 ((Llama la atención a las niñas para comer))
- Nita **Puty'ë kay**  
 Puty-'ë Ø-kay-y  
 Apurar-IMP 3S-comer-INC.DEP  
 'Apúrate a comer.'  
 ((Se dirige a su hija para que Leli coma))
- Abue **'än, 'än**  
 'än 'än  
 caliente caliente  
 'Está caliente, caliente.'  
 ((Se dirige a su nieta quien intenta tomar un tamal por insistencia de su tía Nita))
- Mago **'än yë'ë**  
 'än yë'ëj  
 caliente 3PRON.SG  
 'El [tamal] está caliente.'  
 ((Se dirige a su sobrina Ñak))
- Nita 'Tú plato hija mía.'  
 ((Le da una indicación a su hija Ñak))
- Abue 'Aquí está, mira.'  
 ((El abuelo señala a su nieta el plato))
- Mago **Xaa**  
 'ëxaaj  
 DEM  
 '[Ten] ahí [tienes tu tamal].'  
 ((Se dirige a su sobrina Ñak y le sirve un tamal en su plato))
- Leli **Xaa**  
 'ëxaaj  
 DEM  
 '[Ten] ahí [tienes tu tamal].'  
 ((Replica la palabra que emite su tía, comúnmente las dos niñas conviven siempre e inclusive comen siempre juntas))
- Leli 'Abuelito vente.'  
 ((Llama a su abuelito para que coma con ella))

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

En (64), podemos ver como el abuelo y las madres de familia utilizan el ayuujk para dirigirse a las niñas. A pesar de mi presencia, esta interacción es mucho más espontánea y natural motivada por el contexto y los participantes. Por un lado, se usa el ayuujk para dar indicaciones, y en segundo lugar, la presencia del español se manifiesta sin motivo alguno. En cuanto a la definición de la alternancia de código inducida, en el ejemplo se aprecia la repetición de una palabra suelta por parte de Leli, contexto que he venido planteando sobre la elicitación que implica la repetición de palabras inducidas por un adulto.

A partir de los ejemplos expuestos, puedo sustentar lo que he venido planteando con respecto a la alternancia de código inducido, y es que los niños tienen la facilidad de emitir palabras sueltas por inducción de los adultos, sobre todo palabras con poca complejidad. Por otro lado, la comprensión de la lengua ayuujk por parte de los niños es visible, de entrada, los niños están expuestos de manera directa al idioma en las conversaciones cotidianas.

### **5.3 1 de noviembre: el día del *äp'e, äp'e***

#### **5.3.1 La preparación de los tamales**

Durante el primer día de la celebración del *äp'e, äp'e*, los adultos y los niños participaron de forma directa en cada una de las actividades, por ejemplo, en la elaboración de los tamales para la ofrenda, el rezo familiar, escuchar algunas leyendas de la comunidad. Este tipo de prácticas sociales, culturales y de cocina es significativo, pues se fortalece la socialización primaria de los niños al observar detenidamente los preparativos y escuchar el ayuujk cuando los adultos intercambian palabras.

Para ilustrar este planteamiento, la interacción sucede mientras Eli y Mago preparan los tamales. En este escenario, Leli y su prima Ñak observan y escuchan detenidamente la conversación de los adultos y al mismo tiempo juegan debajo de la mesa con los residuos de masa que se encontraban en el suelo hasta hacer una bolita de masa sucia. Posteriormente, ambas niñas pasan del suelo a la mesa donde las madres elaboran los tamales y colocan la bolita de masa sucia junto a la masa limpia, Mago al notar la acción de sus sobrinas las regaña y Eli al escuchar dicho regaño interviene y de forma personal regaña a su hija Leli:

**Participantes:** Mago y Eli

- (65) Mago ‘¡No me toquen eso!’  
 ((Hace un llamado de atención))
- Mago ‘No, también aquí no, mira cómo está la masa todo negro.’  
 ((Regaña a sus sobrinas))
- Eli ‘¡No!’  
 ((Eli interviene y de forma personal regaña a su hija))
- Eli ‘¡Cochina, marrana ya te había dicho que así no!’  
 ((Refuerza el regaño))

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

En el ejemplo (65), los niños condicionan a los padres por *ajuste lingüístico en español*, por eso el regaño lo reciben en esta lengua. Hay que recordar que a los niños ayuujk solo se les pueden encargar pequeñas actividades como recoger basura, vigilar a la bebé, divulgar mensajes al interior del edificio y el cuidado personal, pero no para hacer trabajos que impliquen la elaboración de alimentos porque aún no están en edad para realizar actividades potencialmente riesgosas, por lo que las madres prefieren ser cuidadosas en ese aspecto.

*Observar* lo que los adultos hacen forma parte de la socialización en la ciudad. De León (2005) ha documentado ampliamente la socialización infantil, y menciona que es el proceso por el cual se “adquieren conocimiento tácito de los principios del orden social y sistemas de creencias (etnoteorías) por estar expuestos y participar en interacciones *mediadas por el lenguaje*” (Ochs, 1986:2, citado en De León, 2005: 29). En este proceso, los “los niños desempeñan un papel activo y agentivo. No solo en la comunicación verbal sino también en lo no verbal como el gesto, la mirada, la alineación corporal o las expresiones afectivas” (De León, 2005: 31) en la construcción social del conocimiento culturalmente pertinente.

Siguiendo con el tema de la preparación de los tamales, en este mismo escenario surge otra interacción entre Mago, Eli y yo con es el proceso de cocción de los tamales, sobre todo, los que personalmente elaboré, dado que el procedimiento y la cocción varían un poco en comparación de los tamales que Mago y Eli elaboraron:

**Participantes:** Mago, Cary Yedania [CY] y Eli

- (66) Mago **Paty pëjp yë’ë.**  
 Paty            Ø-pëj-p                            yë’ëj

Por\_eso 3S-explotar-INC.DEP 3PRON.SG  
 ‘Por eso se apachurra [el tamal].’  
 ((*Observa a su hermana Eli acomodando los tamales que yo hice dentro de la olla*))

CY **Tannë, tannë, tannë.**  
 Tan+ë tan+ë tan+ë  
 Parar parar parar  
 ‘Parado, parado, parado [así deben de acomodarse los tamales].’  
 ((*Le indico cómo debe acomodarse los tamales dentro de la olla*))

Mago **“Por eso”, jëtë’n këm t’atswääpy.**  
 Por eso nëtën këm t-’ats-wääp-y  
 Por eso también uno\_mismo 2A-AND-acomodar-INC.DEP  
 ‘Por eso que ella misma lo acomode sola.’  
 ((*Al observar que Eli no hacía caso, sugiere que personalmente acomode los tamales*))

Eli **“Por eso”, tannë.**  
 Por eso tän+ë  
 Por eso parado  
 ‘Por eso lo [pongo] en vertical.’  
 ((*Insiste en acomodar los tamales*))

Eli **Ka’aj t’atejmukt.**  
 Ka’aj t-’ääw-tej-muk-t  
 NEG 3A-boca-apretar-junto-INC.DEP  
 ‘No debe encimarse [los tamales].’  
 ((*Mientras acomoda los tamales, uno de los tamales se apachurra y se revienta*))

CY **Je’eyë aapats’ë, el pedacito que queda, je’eyë yaa xtuk’aapats’ë.**

Ja’eyë Ø-aa-pats-ëj-Y el pedacito que queda jëyë  
 yaa x-tuk-’apats-ë-Y

sólo 3S-boca-rellenar-PAC-INC.DEP el pedacito que queda sólo  
 aquí.LOC 3OP-CAUS-rellenar-PAC-INC.DEP

‘Sólo rellénalo, el pedacito que queda, sólo rellénalo.’  
 ((*Al observar esta situación recomendando a Eli una forma de resolver la situación y salvar el tamal*))

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

La elaboración de los tamales es infrecuente, pues solo sucede en ocasiones festivas como el día de muertos y tiene un importante trasfondo cultural. En cuanto al uso de la lengua ayuuik

está condicionado por la propia actividad es decir *ajuste lingüístico por contexto*. Del mismo modo, no se aprecian muchas alternancias de código en ayuujk y español porque se trata de una actividad única en términos culturales en comparación con los ejemplos que mostré en otros capítulos, salvo el que yo produzco. Aunque Mago y Eli recurre a préstamos del español, no son más que recursos lingüísticos y no alternancias de código.

Esta misma dinámica de uso de la lengua sucede en el siguiente ejemplo. El tema sigue siendo el proceso de elaboración de los tamales, la escena es la continuación del ejemplo anterior (66) y se desarrolla cuando Eli me ayuda a colocar la olla, acomodar los tamales y encender la estufa para su cocción. Durante esta secuencia Eli estuvo cuidando la olla para que no se quemaran, en este contexto surge la siguiente interacción:

**Participantes:** Eli y Cary Yedania [CY]

(67) Eli      Tëë **nyë 'yëë'tskëtäknë, Cary; yë nyëë.**  
 Tëëj      y-në      y-'ëëts-këtä'äjk-në-Y      Cary    yë    y-në  
 PAS.CERC    3POS-agua    3S-hervir-bajar-INC.D.INT Cary    DET    3POS-agua  
 'Cary, se está secando el agua [de los tamales].'

CY      'Ahorita ponemos más agua.'

Eli      **Jaaktsojkëp jë mi'iky, këtii?**  
 Ø-jaak-tsojk-ë-p      jë    më'ëk+y    këtii?  
 3S-ADIT-querer-PAC-INC.IND    DET    tamal    verdad  
 'Se requiere de más tamal, ¿verdad?'

{MIGRA\_11B\_1\_11\_2020}

El ejemplo en (67) coincide con el ejemplo anterior, en el que en una situación como es la elaboración de los tamales se prefiere el uso de la lengua ayuujk. Aunque yo misma recurra el uso del español, no motiva a la alternancia de código en español en la toma de turno de Eli. Otra explicación posible es que se hablaba el ayuujk con la madre fallecida y por ese motivo, en la elaboración de los alimentos se prefiere el uso de su lengua materna.

Los ejemplos que cito en esta sección muestran como las madres de familia tienen preferencias sobre el uso del ayuujk en la vida urbana para actividades que están más vinculadas a su vida comunitaria. Se trata de temas cotidianos que de manifestaron en la celebración del *äp'e*, *äp'e* como dar indicaciones en la elaboración de los tamales, el cuidado de la cocción o la forma de acomodar los tamales en la vaporera. Estos pequeños, pero

significativos eventos muestran que, para dar indicaciones, se prefiere el uso del ayuujk que surge de forma espontánea. Esto podría significar que a pesar de la presencia del español o la alta productividad de la alternancia de código, el ayuujk sigue vigente en la vida urbana nombrando acciones significativas y comunitarias y no solo en situaciones emocionales.

### **5.3.2 El ritual ayuujk**

La ritualidad es una manifestación significativa de las comunidades originarias que se somete a procesos de cambio y también de continuidad porque “todas las comunidades indígenas forman parte de la tradición cultural mesoamericana [que] recibieron y continúan recibiendo la imposición del catolicismo” (Gámez, 2014: 112-113). A pesar de esta dinámica, la ritualidad condensa aspectos de la cultura de un grupo y expresa la forma de pensar, de concebir el mundo y es resultado de procesos históricos.

Si bien los rezos forman parte de la herencia de la cristianización, son un elemento para vincularse con los ancestros durante la celebración del *äp'e*, *äp'e*. En este apartado no analizaré el conjunto de la ritualidad de los migrantes, lo que me interesa mostrar es el uso preferente de la lengua ayuujk durante el ritual. Ya señalé que cada familia nuclear se encargó de elaborar un altar, esto significó que los rezos familiares se fueran rotando en cada departamento. El primer rezo se realizó en el departamento de Ciri la hermana mayor, después en el de Mago la segunda hermana y finalmente, en el departamento que comparten Nita y su hermana Eli quienes también comparten el altar.





**Imagen 18.** El rezo familiar. Fotografía propia.

El abuelo fue el responsable de dirigir y dar indicaciones, por ejemplo, la rutina de inició, la oración que la familia debe de responder, los momentos en que indica el acto simbólico de hacer la *señal de la cruz* y el *cierre del rezo*, toda la familia, incluyendo los niños, acompañaron las actividades rituales. Para el tipo de interacciones comunicativas de estos eventos nuestro el siguiente ejemplo sobre el rezo que surge en el departamento de Nita y Eli junto con toda la familia. Antes del rezo, el abuelo indica a todos los miembros de la familia arrodillarse frente al altar para iniciar las oraciones, añade el tipo de oración que utilizará para que los presentes sepan cómo responder:

**Participante:** Abuelo

(68) Abue **Nayëtë'n tme'kyxy ja nkujëen ja nkutëjk, ku xmo'otë, xkaxtë ja "kostumbre", jam tjättë, tkäjjättë, xaa pä'äknëë npëjktä'äky [...]**

Nayëtë'n t-maa'kx-y ja n-ku-jëen ja  
n-ku-tëjk x-mo'ojtë-ëj-Y x-kax-të-ëj-Y  
ja kostumbre jam t-jät-të-Y  
t-ka'aj-jät-të-Y 'ëxxaj pä'äk-nëëj n-pëjktä'äk-y

También 3S-perdnar-INC.DEP DET 1POS-poseedor-luz DET

1POS-cabeza-casa 1OP-dar-PL-INV.INC.DEP 3OP-mandar-PL-INV-INC.DEP  
DET costumbre tal\_vez 3A-aprender-PL.INV.INC.DEP  
3A-NEG-aprender-PL-INC.DEP aquí.LOC dulce-agua 1A-poner-INC.DEP

‘También con el perdón de mi esposa [...] por darnos y enviarnos la ofrenda, quizás lo hicieron bien o no. Yo aquí pongo en tepache (como ofrenda)’  
*((Hace una reverencia frente al altar y todas las hermanas están parados atrás de él))*

{MIGRA\_11F\_1\_11\_2020}

El uso del ayuujk durante los rezos es mucho más productivo, salvo en situaciones excepcionales en las que el abuelo recurre a préstamos en español. Esto significa que una práctica social como el ritual exige el uso de la lengua ayuujk porque cumple una función social y simbólica. Lo interesante de esta práctica ritual es la forma en la que se reproduce y se reconfigura significativamente de forma colectiva en la vida urbana, sobre todo para el fortalecimiento de la identidad étnica.



**Imagen 19.** El abuelo repartiendo la ofrenda. Fotografía propia.

En este sentido, la vida ceremonial juega un papel importante para este colectivo. Esta práctica ha perdurado a lo largo de muchos años y es esencial en la cohesión de la vida social, emocional y comunitaria. La pérdida del rezo o de otras prácticas rituales no sólo representaría dejar de reproducir un acontecimiento significativo sino la eliminación de una forma lingüística, de esta manera es difícil imaginar a los migrantes ayuujk realizar rezos en español en eventos rituales en ciudad<sup>78</sup>.

### **5.3.3 Las leyendas comunitarias**

Los mitos y las leyendas de cada comunidad indígena se plasman combinando la visión, las nociones del medio ambiente “y sobre el cosmos en que situaban la vida del hombre” (Broda,

---

<sup>78</sup> De manera particular, he presenciado rituales y ceremonias en espacios públicos, instituciones educativas y/o eventos que organiza el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) en la Ciudad de México. Personalmente me parece irrespetuoso, pues pareciera solo una simulación que, en parte, denigra el uso comunitario de la lengua.

1991: 462, Citado en Good, 2014: 92), es decir, son hechos históricos “de pensamiento social inmerso en discursos de larga duración: hecho complejo que se integra como un conjunto estructurado y relativamente coherente [...] en un tiempo histórico dado” (López Austin, 1994: 13, citado en Good, 2014: 93).

Uno de los componentes importantes de los mitos y las leyendas es por la transfiguración “en recuerdos-acontecimientos, sujetos-personas, recuentos temporalizados, espacios-lugares” (Medina, 2013: 27) sustentadas en la memoria y en la oralidad. En cuanto a la memoria “establece vínculos con “los otros/as” [...] en una posibilidad de comunitas” (Medina, 2013:19), en cambio, la oralidad se refiere a:

“procesos de conocimiento [...] a partir de a) las situaciones específicas y las relaciones con las que se recrean, las cuales se comparten significado a través de la narrativa que se teje la oralidad misma y b) la función social de los referentes gestuales y corporales que la acompañan, aportando contenidos y significados al dialogo [...] producto de la dinámica social a través de las temporalidades cronológicas y culturales [...] en ellas se construyen referentes de experiencia de vida, particulares y colectivas” (Medina, 2013: 29).

La memoria y la oralidad van más allá de los recuerdos y de las palabras contadas porque significa “una construcción y una función de conocimiento sobre la realidad o mundo de vida, lo que se traduce en formas de representación colectiva de los propios sujetos y su manera de habitar en el mundo” (Medina, 2013: 29). En este apartado he buscado mostrar cómo en una situación de migración de los ayuujk –en un contexto de tipo ritual comunitario en la ciudad– se expresan y se reproducen secuencias de tipo narrativo que desde hace tiempo mantienen.

Antes de la llegada del abuelo, no registré ninguna narración de mitos o leyendas en las conversaciones entre las familias, pero su presencia produjo interacciones relacionadas con este género discursivo. La siguiente conversación surge después de la comida familiar del primero de noviembre en presencia de Mago, el abuelo y yo. Mago empieza a cuestionar a su padre con respecto al *Rey Condoy* o ‘Rey mixe’, una leyenda basada en un héroe regional durante la conquista española. Actualmente, el *Rey Condoy* se ha convertido en un símbolo etnopolítico a nivel regional dentro y fuera del territorio, sobre todo en el municipio de Tlahuitoltepec:

**Participantes:** Abue [Abuelo] y Mago

(69) Mago Pero ahí dice, que la hermana que fe la víbora, este, se murió en manos de un, de un padre, o sea el padre lo mató, **jatë'n ntëjën kyaxi'iky.**

Pero ahí dice, que la hermana que fe la víbora, este, se murió en manos de un, de un padre, o sea el padre lo mató      jatë'n ntëjën  
y-kaxë'ëk-y

Pero ahí dice, que la hermana que fe la víbora, este, se murió en manos de un, de un padre, o sea el padre lo mató,      así      DUB  
3S-aparecer-INC.DEP

'Pero ahí dice, que la hermana que fue una víbora, este, se murió en manos de un, de un sacerdote, o sea el sacerdote lo mató, así dicen que aparece.'

Mago Que es zona de oro, porque creo no se si mi papá o mis abuelos dijeron que hay lugares, por ejemplo, hay lugar donde hay un campo de avión, y que ahí llegaban pos, yo me imagino que los gringos, **pën "papá" 'yijty jam jä'ttëp?**

Que es zona de oro, porque creo no se si mi papá o mis abuelos dijeron que hay lugares, por ejemplo, hay lugar donde hay un campo de avión, y que ahí llegaban pos, yo me imagino que los gringos      pën      papá      'yijty  
jam      ø-jä'ajt-të-p

Que es zona de oro, porque creo no se si mi papá o mis abuelos dijeron que hay lugares, por ejemplo, hay lugar donde hay un campo de avión, y que ahí llegaban pos, yo me imagino que los gringos      quién papá      antes  
allí.LOC      3S-llegar-PL-INC.DEP

'Que dijeron que hay lugares con riqueza, por ejemplo, donde está el campo de aviación, y que ahí llegaban [...], pues yo me imagino que los gringos, ¿papá, quiénes llegaban ahí?'  
((Se dirige a su padre))

Abue **Ka'a xyännë.**  
Ka'aj      'ëxyäm=në  
NEG      ahora=YA  
'Ahora ya no.'

Mago Tú nunca, **ka'a "m'awelo" nijuunë mkatukmatëyë.**  
Tú nunca      ka'aj m-abuelo      juun      m-ka-tuk-mëtoy-ë  
Tú nunca      NEG      2POS-abuelo      nunca      2S-NEG-APL-escuchar-INC.DEP-INV  
'Tú nunca, nunca te lo dijo tú abuelo.'

Abue **Jëë, "per" ka'a.**

Jëë' per ka'aj  
 AFIR pero NEG  
 'Si, pero no.'

Mago **“Përë” pën jam ’yijty jë kyawääy, jë byuur tyukpatsëmtëp.**

Përë pën jam ’yijty jë y-kawääy y-buur  
 y-tuk-patsëm-të-p

Pero quien allá.LOC antes DET 3POS-caballo 3POS-burro  
 3A-APL-cargar-PL-INC.DEP

‘Pero quién [era el encargado para] cargar [con] su caballo [los  
 objetos de las personas que llegaban].’

{MIGRA\_11C\_1\_11\_2020}

En la conversación en (69) ambos participantes retoman personajes principales, sucesos importantes, lugares simbólicos en la comunidad –esto con cargas emocionales– y elementos sociales y lingüísticos, sobre todo porque se expresan en ayuujk y no en español. En términos del uso de la lengua, se esperaría que la interacción sucediera en ayuujk como en otros ejemplos de tipo comunitario, pero, en este caso los participantes mantienen varias alternancias de código en sus enunciados, aparentemente no están motivadas por el interlocutor ni por el tema de conversación, sino que la alternancia de código es de *tipo indeterminado*.

Siguiendo esta misma línea de análisis, la siguiente interacción es la continuación de la interacción anterior. En ella siguen participando Mago y su padre, y el tema de conversación siguen siendo sobre los personajes antes mencionados, con la diferencia de que en este ejemplo Mago añade un acontecimiento de tipo místico con respecto al *Rey Condoy* en la comunidad:

**Participantes:** Abuelo [Abue] y Mago

(70) Abue **“Tejas” tyuny, ja “Rosë” jë tyeëty ja nyëtë’ëxy atëtsp**, según dicen, pero quien sabe si es la verdad o no.

Tejas y-tun-y ja Rosë jë y-teety ja  
 y-në+to’ox+y Ø-atëtsp según dicen pero quien sabe si es la  
 verdad o no.

Tejas 3S-trabajar-INC.IND DET Rosa DET 3POS-padre DET

3POS-esposa 1A-hacer-INC.D.INT según dicen pero quien sane si es la verdad o no.

‘Trabaja en tejas, el padre de Rosa es su esposa quien hizo eso, según dicen, pero quien sabe si es verdad o no.’  
(*Se dirige a Mago*)

Mago ‘Mi hermana sabe el, esa historia, porque eso si ese fue reciente no, es que según mi mamá, contaba que era una señora que tuvo un hijo, pero era de nueve cabezas de serpiente, no era.’  
(*Responde amablemente a su padre*)

Abue **Ojts jam “centro” jyä’äty ku nyëpatwä’äntë “pës” sän ja “kostumbre”.**

Ojts jam centro y-jä’äjt-y ku  
y-nëepajt-wä’än-të-Y pës sää=ën ja kostumbre.

PAS.LEJ allá.LOC centro 3S-llegar-INC.D.INT REL  
3S-bautizo-OPT-PL-INC.DEP pues como=FOC DET costumbre.

‘Llegaron en el centro [del pueblo] para bautizarse pues, así como es la costumbre.’

Mago Jats **ojts ja ’yuu’nk jyätkojmëtë.**

jats ’ojts ja y-’uu’nk y-jä’äjt-koj+më-të-Y  
CONJ PAS.LEJ DET 3POS-hijo 3S-llegar-otra\_vez-PL.INC.DEP  
‘Y volvieron a llegaron los hijos [de ella].’

Abue Pës sí.  
‘Pues sí.’

Mago **Jats oj nyëpattë?**

Jats ’ojts y-nëepajt-ë-Y?  
CONJ PAS.LEJ 3S-bautizar-PL.INC.DEP  
‘¿Y se bautizaron?’

Abue **Ka’ats ja nyëpattë.**

Ka’aj=ts ja’aj y-nëepajt-të-Y  
NEG=FOC 3PRON.SG 3S-bautizar-PL.INC.DEP  
‘No se bautizaron.’

{MIGRA\_11C\_1\_11\_2020}

Como lo he descrito a inicios de este capítulo, el padre/abuelo de la familia extensa tiene habilidades bilingües por su experiencia migratoria en la ciudad, al igual que los demás integrantes de la familia, puede alternar el ayuujk y en español. En los ejemplos (69) y (70),

el abuelo usa alternancias de código en ayuujk y en español de tipo es *indeterminado*, puede que sean motivadas por el contexto social (por situarse en la ciudad). En contraste, su hija Mago, empieza en español pero, al finalizar la interacción ambos cierran la conversación por *ajuste lingüístico en ayuujk*, tal vez sea porque ambos se refieren a la importancia del bautismo en la comunidad<sup>79</sup>.

Como he descrito en este apartado, la actividad narrativa implica utilizar un registro lingüístico específico que va acompañada con gestos y actitudes corporales, que funcionan como emblemas para transmitir un mensaje que complementa el lenguaje oral (Le Guen, 2018)<sup>80</sup>. En este apartado no busqué analizar el uso de la lengua en contextos multimodales sino la dinámica de uso, sobre todo, la presencia de la alternancia de código que emplean los participantes en las narraciones ligadas a la cosmovisión ayuujk.

La dinámica de uso que se aprecia en las narraciones sobre la leyenda del *Rey Condoy* es de tipo *indeterminado*. Argumenté que en este tipo de dinámica es difícil de identificar pero es probable que estén motivados por el hecho de estar en la ciudad e insertarse en un ámbito de comunicación en donde la mayoría de los participantes recurren a la alternancia de código. Considero que es probable que si las narraciones ocurrieran en la comunidad histórica en Tlahuitoltepec probablemente los participantes hubieran usado solo el ayuujk.

Es importante mencionar que estas narraciones sucedieron el primero de noviembre en el comienzo de la celebración del *äp'e, äp'e* justo antes de realizar el rezo familiar, lo que significa que forman parte de la apertura de esta actividad ritual. Por otra parte, las narraciones y conversaciones que aquí presente son de suma importancia en la vida cotidiana de las familias ayuujk porque les permiten reproducir elementos importantes de su cultura a pesar de la migración.

---

<sup>79</sup> El catolicismo es la religión que se práctica en casi toda la región mixe, y por ende, el bautizo es una práctica obligada en cada familia.

<sup>80</sup>“los gestos se distinguen porque involucran dos características fundamentales: (a) una intención comunicativa y (b) el acompañamiento del habla y/o de una mirada (lo que implica que son producidos para el beneficio de un interlocutor) (...) un gesto es un movimiento del cuerpo (generalmente de las manos) que expresa un pensamiento o un sentimiento por ser comunicativo” (Le Guen, 2018: 434).



## 5.4 Recapitulación

En este apartado desarrollé el análisis situacional del *äp'e*, *äp'e* en la ciudad. Para los migrantes ayuujk, el día de muertos o *äp'e*, *äp'e* es significativo en términos emocionales porque la madre de las mujeres de este estudio falleció cuando ellas tenían eran niñas y la celebración del *äp'e*, *äp'e* fue una forma de establecer conexión con la madre difunta, motivo por el cual el padre de las mujeres viajó a la ciudad para unirse a la celebración.

En este análisis situacional mencioné los escenarios más significativos que sucedieron en el *äp'e*, *äp'e*, como son la búsqueda de las flores, la invitación, los rezos, la elaboración de los tamales y la narración de leyendas y mitos de la comunidad. En estas situaciones, los migrantes ayuujk prefieren el uso ayuujk para especificar algún elemento simbólico o situando en una acción en un determinada que se expresa mejor en ayuujk por su naturaleza simbólica, de igual manera, la alternancia de código en este capítulo fue muy productiva.

Mencioné que la llegada del abuelo provocó una serie de acontecimientos sociales, culturales y lingüísticos con cada uno de los integrantes de la familia, sobre todo en las conversaciones con sus hijas, yernos y nietos de manera diferenciada. Por ejemplo, mostré que, en la interacción con sus hijas, el abuelo recurre a la alternancia de código en ayuujk y solo establece el uso pleno del ayuujk en situaciones específicas, mientras que en las interacciones que establece con sus yernos solo se usa esta lengua.

En cambio, durante las interacciones entre el abuelo y los nietos tienden a recurrir a la alternancia de código y en otros casos, el propio abuelo motiva introduce palabras sueltas en ayuujk de manera directa para que los niños repitan. Este escenario se suma a la reproducción bilingüe que las madres de familia promueven, a diferencia del abuelo, las madres emiten un mismo mensaje o directivo en ayuujk y en español sin inducción directa como la que realiza el abuelo.

## **CAPÍTULO 6: Conclusiones generales. La lengua ayuujk en contextos de movilidad.**

En el contexto mexicano, se habla de dinámica lingüística entre las lenguas indígenas y el español desde la perspectiva de la variación y el contacto de lenguas (Hill y Hill, 1999; Chamoreau, 2005; Flores, 2010; Gutiérrez, 2011; Torres, 2018; Torres, 2019). Los estudios muestran cuales son los procesos y mecanismos que modifican la estructura de una lengua desde una mirada evolutiva o de variación, pero no se ha documentado qué y cómo acontece en términos de uso comunicativo cuando dos lenguas distintas conviven en un mismo escenario bilingüe y se usan de manera cotidiana, especialmente si se trata en un contexto de movilidad social.

La presente investigación busca contribuir de al campo de la antropología lingüística y de la sociolingüística con énfasis en la dinámica lingüística de la lengua ayuujk. El estudio lo realicé con una familia focal extensa proveniente de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca en un contexto de migración. Si bien las personas ayuujk de este estudio se sitúan en un contexto dinámico, pandémico y difícil para reproducir el idioma, mostré que la familia extensa ayuujk aprenden a convivir con ambas lenguas en la vida urbana y en la red paisanal. Sobre todo, generan novedosas formas de comunicación que es la aportación principal de este trabajo.

En este último capítulo desarrollo las conclusiones y los organizó en dos secciones; en la sección 6.1 resumo los hallazgos de la dinámica de la lengua ayuujk de los migrantes en la vida cotidiana y el uso del ayuujk y del español al interior de la familia extensa en situación de migración; en la sección 6.2 presento la socialización bilingüe en contextos de migración, un tema que no abordé de manera general y precisa en el análisis, pero, que resulta una veta para futuras investigaciones.

### **6.1 Dinámica lingüística del ayuujk en contextos urbanos**

El tema de la dinámica lingüística es útil para mostrar la complejidad de las interacciones *cara a cara* (Berger y Luckmann, 2006 [1968]) e interacciones *simbólicas* (Martínez, Casas, 2007). En este trabajo mostré las formas de uso de la lengua ayuujk y del español al interior de la familia extensa a partir de lo que dicen y hacen en el día a día, el tipo de comportamiento que emplean los hablantes en una interacción cotidiana en un contexto bilingüe, de movilidad, de racismo y en un escenario pandémico por COVID-19.

Antes que nada, quiero puntualizar que este estudio sólo se trabajó y se citó ejemplos producidos por los adultos de una familia focal extensa en condiciones de migración y de adultos a niños –en la sección 6.2 retomo el tema– es decir, las reflexiones finales de los conceptos de bilingüismo, bilingüismo individual, social y la alternancia de código no se pueden generalizar con respecto a otras comunidades morales y redes paisanales ayuujk que se sitúan en la Ciudad de México y en otros estados, porque cada red paisanal y cada familia extensa mantienen un dinamismo social y lingüístico particular.

Teniendo esto en cuenta, el trabajo busca ilustrar cómo surge la dinámica lingüística en términos sociales y comunicativos. Como lo planteé a inicios de este escrito, para mí la dinámica lingüística más que el contacto lingüístico entre dos lenguas diferentes, lo entiendo como el uso de una lengua u otra por un mismo individuo en la vida cotidiana. La noción de *uso* significa que los hablantes tienen la *capacidad y la habilidad* de recurrir a cualquiera de los dos códigos lingüísticos en función de diversos factores, este proceso es lo que despliega entornos dinámicos de las lenguas involucradas.

A partir de esta definición, en el trabajo retomé el concepto de bilingüismo y me referí a este como el conocimiento y el uso de dos lenguas por un hablante y su comunidad lingüística que sirven como medio de comunicación en diferentes espacios de interacción, ya sea al interior de la familia y fuera de ella. La alternancia de código es una forma de comunicación producto de la condición bilingüe de las familias y los escenarios lingüísticos en los que los hablantes se mueven. En términos más generales la definí como el uso de dos lenguas en un mismo enunciado o en la toma de turnos de manera alterna sin dificultad alguna y sin perturbar el mensaje.

Sin embargo, busqué ir más allá de esta definición porque los datos y el contexto me guiaban a plantear que el escenario familiar presentaba un *bilingüismo diglósico*, que es común encontrar en los estudios sobre el contacto entre lenguas indígenas y español pero, la contingencia sanitaria modificó los escenarios de comunicación, es decir, trajo consigo espacios de interacción que se encontraban fuera de la familia extensa como la escuela<sup>81</sup> y el trabajo, tal como lo reportó Martínez Casas (2007) entre los otomíes en Guadalajara. En el caso de la familia extensa ayuujk estos escenarios convergieron debido a las preocupaciones

---

<sup>81</sup> Puedo decir con certeza que todo el país lidió con la escuela en casa, el home office, etc.

económicas que enfrentaron las familias por el despido masivo en las redes de taquería y el trabajo del hogar donde laboraban, lo cual generó respuestas emocionales que alteraron la dinámica de uso del ayuujk y el español.

Como parte de estas reflexiones finales, busco redefinir los términos de bilingüismo diglósico y alternancia de código a partir de cómo las personas de la familia extensa se usan el ayuujk y el español en situaciones *cara a cara* y *simbólicas* al interior de las familias. En cuanto al primero, el tipo de bilingüismo que emplean las familias ayuujk lo he denominado *bilingüismo multisituado*, es decir, no se sabe exactamente qué tipo de bilingüismo producen los hablantes con el argumento de que existe un uso simultáneo del ayuujk y el español en las conversaciones más cotidianas y en un mismo contexto social porque no entran dentro de las categorías de bilingüismo que se han venido planteado.

En cuanto a la alternancia de código, propongo que cubre una necesidad comunicativa, sobre todo en la vida urbana. En primer lugar, este tipo de fenómeno lingüístico es muy productivo entre las personas jóvenes-adultas de este estudio, particularmente entre las madres de familia porque entre los hombres la alternancia de código es tan frecuente, al contrario, los hombres son mucho más productivos en lengua ayuujk como lo describí en el capítulo VI en la sección 5.2.1. En segundo lugar, el hecho de vivir en la ciudad es un elemento que contribuye a la alternancia de código, ya que en comunidad histórica este tipo de comunicación es nula o son menos frecuentes<sup>82</sup> como lo menciona Santiago (2015):

“Muchos de los adultos mayores de este grupo sostienen interacciones en zapoteco con sus esposos (as), los hijos, nueras, yernos y en ocasiones con alguno de sus nietos dentro del núcleo familiar. Ocurre también el cambio de código al español dependiendo del contexto y los marcos de participación en el que están inmersas personas jóvenes. Fuera del hogar la elección de la lengua por parte de los abuelos puede variar de acuerdo con el contexto, situación comunicativa y los interlocutores.” (Santiago, 2015: 66-67)

Son pocos los estudios sobre la alternancia de código entre lenguas minorizadas y lenguas globales, pero sí se ha tratado de documentar y explicar lo que sucede con personas bilingües en contextos de movilidad. Para este tema en particular, recurrí a la investigación que

---

<sup>82</sup> Por mi proceso comunitario e histórico, provengo de un municipio cercano a Santa María Tlahuitoltepec y conozco la dinámica lingüística en la cabecera municipal, en parte por el trabajo de investigación que desarrollé durante la licenciatura.

desarrolló Ervin Tripp (1984), quien mostró que la alternancia de código del japonés con respecto al inglés sucede cuando “los bilingües que hablan exclusivamente con otros bilingües [en el que existe] fuertes presiones para aislar cada lengua según [el] medio de temas o ambientes” (p. 351-352) o cuando los bilingües utilizan el japonés para asociar palabras es decir “cada palabra de estímulo podría considerarse como un tema [...] por ejemplo “hongo”, “pescado” y “Año nuevo” tienen fuertes asociaciones con la vida japonesa” (p. 352), es decir, en situaciones esperadas y no espontáneas como lo que documenté con los ayuujk de este estudio.

En base a lo ya documentado por Ervin-Tripp (1984), integré tres nuevas categorías sobre la alternancia de código. Los tipos de alternancia que registré son más espontáneas y naturales, es decir, los hablantes no fuerzan ambas lenguas en una situación comunicativa o en la toma de turnos, y son los siguientes:

- 1) Alternancia de código por *ajuste lingüístico*.
- 2) Alternancia de código por *tema de conversación*.
- 3) Alternancia de código por *contexto de conversación*.
- 4) Alternancia de código por *inducción*.
- 5) Alternancia de código por las *emociones*.
- 6) Alternancia de código *indeterminado*.

El primer tipo de alternancia se genera al momento en que un hablante condiciona o se acomoda al otro hablante, ya sea en ayuujk o en español. Cuando sucede en español es provocado por los niños hacia los adultos o cuando los adultos se dirigen a los niños o a mí. El segundo tipo sucede al momento de alternar el ayuujk y el español por tema de conversación, y ocurre al cambiar de un tema a otro, sobre todo si se trata de temas comunitarios. El tercer ejemplo de alternancia de código es por contexto de conversación.

El cuarto tipo acontece cuando el hablante A hace que el receptor B repita algunas palabras sueltas en ayuujk, la lengua de menos dominio de B, este tipo de alternancia de código sucede cuando adultos emiten cierta palabra para que los niños lo repitan en ayuujk. El quinto tipo ocurre cuando domina el factor emocional en las interacciones y donde los adultos se encuentran impacientes, desesperados, enojados, alegres, cuando emiten regaños o algún directivo a sus hijos, en parte generados por el impacto de la pandemia.

No existen estudios que describan el componente emocional en la alternancia de código y su impacto en la vida cotidiana. Autores como Ochs y Schieffelin (2010) y De León (2005, 2010) han tratado de explicar la afectividad como parte de las emociones en la socialización infantil, pero, no se ha profundizado como tal en conversaciones cotidianas, en contextos bilingües y en un contexto urbano, lo cual es una de las principales aportaciones de esta investigación y que considero puede ser profundizado en futuras investigaciones.

Finalmente, el último tipo de alternancia de código es el indeterminado, esto sucede cuando el participante utiliza de manera simultánea ambas lenguas en una misma frase, oración o en la toma de turnos. Este no está motivado por los participantes, de tema, contexto, por la emoción o elicitado, es decir, ocurre de forma espontánea sin motivación aparente. Los últimos tres tipos de alternancia de código son los aportes de este trabajo y aparecen en los distintos capítulos que he expuesto en esta tesis. Sin embargo, quisiera señalar que este último tipo de alternancia puede tener también un trasfondo emocional pues la encontré cuando se habla de la comunidad histórica o durante los rituales en los que se recuerda a las personas difuntas.

En cuanto al uso del español, éste se incrementó en el hogar por la llegada de la *Escuela en Casa* y por el tema del trabajo, en comparación con el uso del ayuujk, el uso del español es mucho más predecible en ciertos contextos, temas y participantes, por ejemplo, en el capítulo III mostré que se usa el español para hablar sobre el trabajo, la escuela, sobre alguna película de televisión, personas que no pertenecen a la comunidad moral o cuando son condicionados por otro familiar inmediato como los niños. En este tipo de interacciones las familias saben exactamente a que lengua recurrir cuando establecen comunicación ante estos escenarios dentro y fuera de la familia, este tipo de uso lingüístico es lo que Fishman (1967) y Fasold (1966) definen como *variedad de uso por contexto*.

A pesar de lo anterior, el ayuujk se mostró persistente al cumplir funciones, sociales, simbólicas y significativas en la vida cotidiana, por ejemplo, emitir regaños, dar indicaciones, reclamos, enojos, preocupaciones, nombrando elementos propios de la cultura ayuujk, por el contexto, por el participante, en situaciones de organización familiar, inclusive el ayuujk se utiliza en situaciones escolares y laborales. Cuando esto sucede, algunos contextos son

predecibles y otros son más difíciles de distinguir. Este comportamiento lingüístico rompe con la definición que Fishman (1967) y Fasold (1966) enfatizaron en su trabajo.

Aunque el ayuujk tiene un panorama pesimista debido a factores que no contribuyen a su uso, el ayuujk se reproduce todos los días por cada uno de los integrantes de esta familia extensa en el marco de sus interacciones cotidianas, porque es ahí donde los mensajes se intercambian y se comparten. Esto me lleva a plantear que el español no ha logrado sustituir ni desplazar la lengua, todo lo contrario, el ayuujk cumple funciones sociales, culturales y simbólicas, pero, sobre todo, emocionales en la vida cotidiana de los migrantes. Por eso, la afirmación sobre el desplazamiento o pérdida de la lengua en contextos de movilidad lleva a colocarnos sólo en un nivel de análisis de manera superficial, por el contrario, implica perder de vista las interacciones en situaciones espontáneas y cotidianas.

Finalmente, otro elemento no menos importante que mencioné al inicio del escrito es la identidad étnica. La identidad juega un papel importante durante la migración. El hecho de constituirse y concebirse como *ayuujk jaay* ‘hablantes de la lengua florida’, ayuda a resignificar el uso de la lengua al interior de la familia con cargas simbólicas y emocionales. Lo mismo sucede –o al menos eso parece– en las redes de taquerías que existen en la Ciudad de México y en otras ciudades como Querétaro, San Luis Potosí, Guadalajara, Guanajuato, Puebla, Oaxaca entre otras. Algunos de estos establecimientos comerciales muestran la identidad de manera explícita por los llamativos nombres en ayuujk y por los paisanos que trabajan en dichas taquerías, lo cual permiten suponer que el uso del ayuujk también se mantiene en estas redes laborales.

## **6.2 La socialización bilingüe en contextos de migración**

Actualmente, los niños en las comunidades indígenas y en contextos urbanos se encuentran en una situación lingüística compleja debido al incremento del monolingüismo en español. En este estudio no me centré mucho en la socialización lingüística infantil por tres razones principales. La primera es porque registré pocas conversaciones con y entre niños; como señalé en varios ejemplos, tengo más información sobre el habla dirigida a niños por parte de los adultos por alternancia de código inducido y cuando registré el uso de directivos. La segunda razón es porque dos de los niños comúnmente se comunican con señas -sobre todo las más pequeñas- y tienen poca productividad oral lo que me impidió generar un corpus

suficiente para un análisis como señalé en el capítulo II –véase cuadro de la familia extensa– esto me lleva a plantear una adquisición tardía en español y aparentemente en ayuujk, pero esto lo desglosaré detalladamente más adelante.

La tercera razón es porque los niños se mantuvieron ocupados en sus clases virtuales, tareas escolares, con algún programa de televisión, videojuegos, videos en YouTube. A pesar de que fui invitada por la familia para apoyar la escolarización de los niños y alentar el desarrollo de las más pequeñas, mucho del tiempo que conviví con ellos estuvo destinado a tareas que no me permitieron realizar grabaciones.



**Imagen 20.** Ñak viendo videos coreanos en YouTube. Fotografía propia.

Sin embargo, me parece importante destacar que los niños de esta familia extensa se socializan con dos lenguas distintas en un mismo espacio cotidiano. Se ha planteado que en la adquisición de dos lenguas distintas no existe un único sistema inicial en niños bilingües y este evoluciona a lo largo del proceso de adquisición hasta llegar a diferenciarse en dos



sistemas (Vila y Cortés, 1991, citado en Ezeizabarrena, 2001: 236), mientras que otros autores consideran que la adquisición de dos sistemas lingüísticos diferentes tiene lugar separadamente desde el inicio de la adquisición (Ezeizabarrena, 1999, en Ezeizabarrena, 2001: 236). El estudio de Santiago (2015) es un referente sobre socialización bilingüe de los niños zapotecos en un contexto meramente comunitario. En su trabajo resalta que los niños son más productivos oralmente en español que en zapoteco, pero, que el *efecto abuelo* posibilita la adquisición bilingüe de manera equilibrada para revertir el desplazamiento del zapoteco en los niños.

De la misma manera García Sánchez (en prensa) registró la socialización bilingüe de los niños marroquíes en contextos de movilidad, en contraste con el estudio de Santiago (2015), los niños “usan las múltiples lenguas disponibles en sus repertorios lingüísticos para estructurar juegos y otras actividades, así como para desafiar, transformar y reproducir ideologías sociales sobre las lenguas y las relaciones étnicas” (p. 240), además, “usan el cambio de código para diferenciar entre la negociación [...] de la interacción en curso -burlas, apartes o juegos secundarios, muestras de poder, manifestaciones de enfado, cambios de tema o cambios- en los papeles de los participantes” (p. 241).

Otro estudio similar es el de Terceros (2017) con niños bilingües en quechua y en español. Terceros demuestra que los niños desarrollan, entre otras habilidades, calcos morfológicos, fonológicos y sintácticos del quechua al español y una alta producción de la alternancia de código producto de las riñas, conflictos durante los juegos, pero, también corresponde “el nivel de contacto de los niños con el español, los ámbitos de uso y tipo de registro, la experiencia migratoria de los adultos con quienes interactúan, así como su propia trayectoria vivencial, constituyen factores que influyen en el manejo individual y colectivo del español que hablan” (Terceros, 2017: 94).

Como lo expliqué en el capítulo III en la sección 3.1.1 sobre el cuidado infantil, los niños son el centro de atención de las madres de familia, por lo tanto, ellas ponen total vigilancia en lo que el niño realiza en la vida cotidiana, sobre todo en el ámbito escolar. Para ilustrar este argumento mostré algunas interacciones que suceden entre las madres de familia con sus hijos. Esta forma de interacción me lleva a afirmar que los niños, al convivir de manera

directa con dos lenguas en la ciudad, adquieren el bilingüismo que los adultos emplean, es decir, la lengua adulta presenta la información relevante y por ello los niños son capaces de mostrar y comprender el ayuujk en un contexto de movilidad en la ciudad en la familia.

Aunque, los niños no pueden generar una conversación fluida en español o en ayuujk, ni producir oraciones de manera oral por iniciativa propia, entienden el idioma y en algunas situaciones emiten palabras sueltas de forma elicitada por un adulto y por el poco conocimiento que mantenían por su estancia en la comunidad. La llegada de la *Escuela en Casa* los orilló al uso exclusivo del español, a excepción de un adolescente, quien en sus primeros años de vida se socializó en la comunidad de origen bajo el cuidado de los abuelos, lo cual le permitió aprender el ayuujk y es bilingüe coordinado como sus padres.

En este trabajo busqué documentar escenarios de socialización bilingüe en la ciudad que se vieron condensados al interior del hogar durante la emergencia sanitaria como la escuela y el uso de plataformas digitales para entretener a los niños. En estos escenarios de la vida cotidiana, los niños se convirtieron aún más en el centro de atención de los adultos, por esa razón los directivos y regaños en ayuujk y después en español o viceversa hacia los niños se incrementaron. Esta situación es un aspecto importante, porque nos muestra una posible veta para replantear la socialización bilingüe de los niños en situación de migración.

Recalco que los pocos datos ejemplificados y los datos etnográficos recabados, son insuficientes para afirmar si se trata de un *bilingüismo diglósico* o *bilingüismo multisituado* como el de los adultos. Aunque el uso del español en los niños es frecuente porque es la lengua que usan, considero que el idioma ayuujk se mantiene en situaciones comunicativas particulares, como en los siguientes ejemplos:

**Participante:** Don José

(71) José      Chicos arriba, **pëteknë**.  
Chicos arriba ø-pëtëk-n-të  
Chicos arriba 3S-levantar-INC.DEP-PL  
'Chicos arriba, levántense.'  
*((Entra a la habitación de los niños para despertarlos, momentos después uno a uno de sus hijos se levanta))*

{MIGRA\_1\_06\_09\_2020}

**Participante:** Mago

- (72) Mago **Nějx Naty “galleta” x’atsjuj.**  
Ø-nějx-Y Naty galleta x-’ats-juj-y  
2A-ir-INC.IND Naty galleta 1OP-AND-comprar-INC.DEP  
‘Naty, ve a comprar galletas.’  
(*Naty va a la tienda de la esquina de la casa y regresa con las galletas*)  
{MIGRA\_1\_06\_09\_2020}

**Participantes:** Nita y Ñak

- (73) Nita **Ñak, tē mtēny xējknějxxy?**  
Ñak tē m-tēny Ø-xajk-nějx-y  
Ñak PAS.CERC 2POS-escremento 2S-CAUS-ir-INC.DEP  
‘Ñak, ¿jalaste la palanca del baño?’
- Ñak Ja  
AFIR  
‘Si.’  
(*Contesta la pregunta con una afirmación en español*)  
{MIGRA\_8\_29\_10\_2020}

Los niños sólo han desarrollado la comprensión del ayuujk, por eso realizan las acciones al momento de recibir algún directivo, indicaciones y/o regaños en ayuujk y pueden responder a elicitaciones, lo cual me permite retomar mi propuesta de que el bilingüismo se manifiesta en las diversas situaciones comunicativas. Por otro lado, la comprensión lingüística puede tener dos connotaciones con respecto al idioma, primero, los niños ayuujk están situados en el contexto familiar lo que abre una posibilidad para que puedan aprender el idioma de manera fluida para poder formar parte de esta comunidad bilingüe.

En un segundo término, la comprensión lingüística es un nivel de *conocimiento y habilidad* lingüística que los niños migrantes ayuujk han desarrollado al interior de la familia y por su paso en la comunidad de origen. Los niños saben que el idioma se genera colectivamente mediante gestos, emociones, directivos, regaños, etc., por lo tanto la comprensión, más que un simple hecho de comunicación, lo considero como un elemento de aprendizaje simbólico y significativo que proporciona una posibilidad de mantener el idioma ayuujk, como sucede en el siguiente ejemplo entre Nita y su hija Ñak en una situación de agradecimiento; posiblemente la intención lingüística de Nita hacia su hija tenga dos propósitos, primero,

suscitar el bilingüismo equilibrado en ayuujk y español y el segundo la reproducción cultural, social y simbólica del ayuujk:

**Participantes:** Nita, Ñak y Cary Yedania [CY]

(74) Nita **Tëë, nējx x'atsnējme tyoskujuy'ëp**  
 Tëë nējx-ë x-ats-nējim-'ëY tyos-kujuy'ëp  
 PAS.CERC ir-IMP 2A-CAUS-AND-decir-INC-DEP dios-pagado  
 'Ya, ve y dile [a Cary] gracias.'

Ñak Yayas  
 'Gracias.'

CY 'De nada, a ti'

dNita **"Gracias", nēmpts tëë nwä'ány tyoskujuy'ëp.**

Gracias ø-nēm-p=ts tëë n-wä'än-y  
 tyos-kujuy'ëp.

Gracias 1S-decir-INC.DEP=FOC PAS.CERC 1A-decir-INC.DEP  
 dios-pagado

'Gracias, te acabo de decir gracias [pero para que lo digas en ayuujk].'  
 ((*Vuelve a decir en enunciado con cierta molestia*))

{MIGRA\_8\_29\_10\_2020}

Los padres de familia, sobre todo las madres, inducen el uso del ayuujk en las conversaciones. Como lo expliqué en la parte sección etnográfica de este trabajo, una de las razones por las que esta familia me recibió durante los meses que realicé el trabajo de campo fue proporcionar apoyo escolar y ayudar en el desarrollo del lenguaje con las niñas más pequeñas a causa de un aparente retraso lingüístico, dado que la producción de dos de las niñas no era entendible para los adultos.

El aparente retraso en el desarrollo lingüístico me lleva a suponer que probablemente los niños se encuentren en una etapa de adquisición tardía en un contexto lingüístico complicado en términos de socialización lingüística. Se ha documentado en la literatura psicolingüística que el desarrollo de habilidades comunicativas en entornos bilingües puede ser tardío especialmente cuando las dos lenguas en adquisición tiene estructuras gramaticales muy diferentes (Eizabarrena, 2001), y los datos expuestos aquí, posiblemente fortalecen esta

propuesta, pues las niñas que tienen entre 3 y 5 años todavía no logran comunicarse y sólo mantienen ciertas palabras en su vocabulario como *mamá, no, si, y gracias*, en ocasiones sólo se comunican por medio de gestos, este tipo de conversaciones es lo que Ochs y Schieffelin (2010) denominaron “protoconversación” dado que “tiene lugar cuando una parte responde a alguna expresión facial, acción y/o vocalización del otro. Esta respuesta puede no ser verbal [...]” (p. 143).

Siguiendo con la idea de la adquisición tardía, recientemente Pérez (2020) realiza un interesante análisis sobre la adquisición de la morfología verbal en ayuujk. Pérez muestra que el ayuujk es una lengua compleja para su adquisición, menciona que existe una preferencia de uso lingüístico para la adquisición de la morfología verbal, es decir, los niños ayuujk no aprenden toda la base morfológica en esta lengua<sup>83</sup>:

“existe un patrón de uso preferencial de los AA la clase verbal más amplia. La segunda clase con más frecuencia de ocurrencia se refiere a los INA, mientras que las tres clases restantes ocurren un mínimo porcentaje (IBNA, ANA, B). Estos resultados indican que existe una relación directa entre el input y la producción infantil al compartir el mismo patrón de preferencia de uso” (Pérez, 57).<sup>84</sup>

Posiblemente los niños ayuujk presenten dificultades para desarrollar el uso de ambas lenguas por las complejidades gramaticales del ayuujk y el español, y por ello la adquisición sucede más lentamente que los descrito en escenarios monolingües. Otro elemento que considero importante y que posiblemente se suma a la adquisición tardía es el impacto de la pandemia. En primer lugar, las niñas no han podido ingresar a la escuela de manera presencial e iniciar su escolarización por lo que sólo su vida cotidiana se ha restringido al ámbito familiar en donde mayormente los adultos *hablan por los niños*, esto lo observé en muchas ocasiones en las cuales las madres de familia adivinaban palabras mediante los gestos y señas que realizaban las niñas.

---

<sup>83</sup> Estudios como el de Gómez López (1998) con la adquisición de la morfología huichol, Miguel Serra, et al (2000), De León (2001) y (2005) con la adquisición del tsotsil de Zinacantan, Chávez-Peón; et al (sf) en el desarrollo fonológico del zapoteco, etc.

<sup>84</sup> AA = Ambitransitivo Agentivo

INA = Intransitivo no Agentivo

IBNA = Intransitivo bivalente no Agentivo

ANA = Ambitransitivo no Agentivo

B = Bitransitivo

Para cerrar, insisto en que los niños ayuujk están expuestos a dos lenguas de manera cotidiana y simultánea. Ellos aprenden a escuchar y a entender social, simbólica, significativa y culturalmente lo que los adultos comunican, y como lo he mostrado, el ayuujk parece ser fundamental en las conversaciones en la vida cotidiana, sobre todo en situaciones en las cuales aparecen las emociones. Esta dinámica lingüística abre una veta para evitar afirmar que el desplazamiento de la lengua ayuujk en contextos de movilidad es inevitable, aunque el panorama sea difícil en términos sociales y lingüísticos.

Considero que la comprensión de la lengua, puede ser una veta para revitalizar la lengua en contextos de migración y en la comunidad de origen, por lo que es necesario examinar con cuidado el uso de la lengua ayuujk por parte de los cuidadores y sus funciones socializadoras y no solo por sus funciones estrictamente gramaticales. También me parece importante destacar que queda pendiente profundizar en el seguimiento del desarrollo lingüístico bilingüe en este tipo de escenarios y así poder contribuir no solo al modelo de bilingüismo multisituado, sino también a una exitosa inserción escolar.

## Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, SEP.
- Apple, René and Muysken, Pieter (2005 [1987]). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam University Press.
- Argüello Parra, Andrés (2016). Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas, en *Estudios Pedagógicos XLII*, 3, pp. 429-447.
- Arizpe, Lourdes (1979). *Indígenas en la ciudad de México: el caso de las Marías*. México, SEP.
- Barbara Rogoff, R. P. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades, en De León Pasquel, Lourdes (coord), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México, CIESAS, pp. 95-135.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. SEP, México.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2019). Bilingüismo y escritura, una compleja diada para los niños indígenas en escuelas urbanas. Del polifacético bilingüismo. *Número especial, Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 1, núm.3, pp. 17-40.
- Bauman, Zygmunt (2009 [2001]). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. México, Siglo XXI.
- Bertely, María (1997b). Escolarización como atributo de etnicidad en indígenas migrantes de Villa Hidalgo Yalalag, Oaxaca, en *encuentro de LASA*. Guadalajara.
- Brice Heath, Shirley (2010). El valor cultural de la lectura en cuentos infantiles a la hora de dormir: las habilidades narrativas en la casa y en la escuela, en De León Pasquel, Lourdes (coord.), *Socialización, lenguaje y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México, CIESAS, pp.195-230.
- Brown, Penelope (1998). Conversation structure and Language Acquisition: The role Repetition in Tzeltal. *Nijmegen, The Netherlands: Max Planck Institute of Psycholinguistics*, pp. 197-221.
- Brüggmann Pardo, María Teresa y Acevedo, María Luisa (coord.) (2013). *La dinámica sociolingüística en Oaxaca: los procesos de mantenimiento o deslazamiento de las lenguas indígenas del Estado. Tomo II*. México, CIESAS.
- Comboni Salinas, Sonia y Juárez Nuñez, José Manuel (2012). Discurso y cosmogonía mixe en la construcción de proyecto educativo: el caso de las IES Mixes, en *Universidades. UDUAL, México*, núm. 53, pp.36-48.
- Coronado Susan, Gabriela (coord.) (1999). *Porque hablar dos idiomas es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. México, CIESAS.
- Czarny, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México, UPN.

- Chamoreau y Lastra (2005). *Dinámica lingüística de las lenguas en contacto*. México, Universidad de Sonora.
- Chávez-Peón, Mario Ernesto, P. Stemberger Joseph y Felicia Lee (s/f). *Desarrollo fonológico del zapoteco de San Lucas Quiaviní*. University of British y University of Florida. Visto el 23 de Agosto de 2021 en: [https://www.academia.edu/13054954/Desarrollo\\_fonol%C3%B3gico\\_del\\_zapoteco\\_de\\_San\\_Lucas\\_Quiavin%C3%AD](https://www.academia.edu/13054954/Desarrollo_fonol%C3%B3gico_del_zapoteco_de_San_Lucas_Quiavin%C3%AD)
- De León Pasquel, Lourdes (2001). ¿Cómo construir un niño zinacanteco? Conceptos espaciales y lengua materna en tzotzil, en Rojas Nieto, Cecilia y De León Pasquel, Lourdes (coords.), *La adquisición de la lengua materna*. México: CIESAS-UNAM.
- De León Pasquel, Lourdes (2005). *Lainfancia en Zinacantán: criterios lingüísticos y culturales*. México, CIESAS.
- De León Pasquel, Lourdes (en prensa). *Nichos de socialización lingüística de las lenguas indoamericanas en el México contemporáneo*.
- De León Pasquel, Lourdes (2017). Entre el mensaje romántico y el etnorock en You Tube: repertorios identitarios en los paisajes virtuales de jóvenes mayas tsotsiles, *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol XVI, núm, 1, pp. 40-55.
- De León Pasquel, Lourdes (2018). Medialects in the creation of Mayan peer cultures. Romantic texting as a new literacy practice, in Edited by Bell Joshua A, and, Kuipers Joel C, *Linguistic and material intimacies of ceel phones*. Routledge, pp. 101-125.
- Díaz Couder, Ernesto (2008). La reproducción social de las lenguas indígenas, en J. Bosker Liwerant y S. Velasco Cruz (coords.), *Identidad, sociedad y política*. México, UNAM, pp. 396-424.
- Díaz Couder, Ernesto (2015). Diversidad lingüística y ciudadanía en educación, en Díaz Couder, Ernesto; Gigante, Elva, et al., (coords), en *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. México, UPN, pp. 49-76.
- Duranti, Alessandro (2000). *Antropología lingüística*. University Press.
- Durin, Séverine (2013). Servicio doméstico de planta y discriminación en el área metropolitana de Monterrey. *Relaciones*, núm.134, pp. 93-129.
- Ervin-Tripp, Susan (1984). Un análisis de la interacción de lengua, tema y oyente, en Paul L. Garvin y Yolanda Lastra (coord.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. UNAM, pp. 336-356.
- Ezeizabarrena Seguro, María José (2001). Dos tipos de morfología verbal, dos modos de adquisición en bilingües vasco-españoles, en Rojas Nieto, Cecilia y De León Pasquel, Lourdes (coord.) *La adquisición de la lengua materna*. Español, lenguas mayas y euskera. México, CIESAS, pp. 237-263.
- Francis, Norbert y Hamel Raines, Enrique (1992). La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital. *En Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol. XXII, núm., 4. pp. 11- 35.



- Fasold, Ralph (1996). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Visor Libros, Madrid España.
- Ferguson Charles, A (1984 [1959]). Diglosia, en Paul L. Garvin y Yolanda Lastra (coords.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, UNAM, pp. 247-265.
- Ferguson, Charles A., y Snow, Catherine E. (1977). *Talking to children. Language Input and Acquisition (Vols. 1-5)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, Joshua A. (1967). Bilingualism with and Without Diglossia; Diglossia with and Without Bilingualism. *The Journal of social Issues*, vol 23, núm, 2, pp. 29-38.
- Flores Farfán, José Antonio (2010). *Cuaterros somos y toindioma hablamos: Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. México, D.F. CIESAS.
- Gámez Espinoza, Alejandra (2014). Los cerros tienen dueño. Cosmovisión y ritualidad entre los ngiwás de Puebla, en Gámez Espinoza, Alejandra y Good Eshelman, Catharine (coord.), *Cosmovisión, ritualidad e historia Mesoamericana*. México, CONACULTA, INAH, ENAH, pp. 111-129.
- Gómez, López Paula (1998). Factores perceptuales y semánticos en la adquisición de la morfología en huichol, en *Estudios sobre la adquisición de algunas lenguas de México*. Vol. 17-18, pp. 175-204.
- González Apodaca, Erica. (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México, SEP, CGEIB.
- González Apodaca, Erica (2008). *Los profesionistas indios en la educación Intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México UAM-IZTAPALAPA- Casa Juan Pablo.
- González Apodaca, Erica (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural ayuuik*. México, CIESAS.
- García, Landa y Terborg, Roland (2011). La vitalidad de las lenguas indígenas de México: Un estudio en tres contextos, en García, Landa y Terborg, Roland (coord) *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México, CELE-UNAM, pp. 13-27.
- García Sánchez, Inmaculada M. (en prensa). Juegos serios: Cambio de código e identidades de género en los juegos de fantasía de un grupo de niñas inmigrantes marroquíes, en De León (en prensa). *Familias e infancias contemporáneas en la diversidad cultural y el multilingüismo: Una mirada a la participación, la cortesía, el afecto y el juego*. Jalapa, Universidad Veracruzana, pp. 238-301.
- Garret, Paul B and y López-Baquedano Patricia (2002). Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. *Annual Review of Anthropology*, pp. 339-361.
- Gaskins, Suzanne (2010). La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente, en De León

- Pasquel, Lourdes (coord.), *Socialización, lenguaje y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México, CIESAS, pp. 37-76.
- Geertz, Clifford (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Nueva York.
- Gigante, Elba y Díaz Couder, Ernesto (2015). Educación y diversidad: concepciones, políticas y prácticas, en Díaz Couder, Ernesto; Gigante, Elva, et al., (coords), en *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. México, UPN, pp. 77-102.
- Good Eshelman, Catharine (2014). Las cosmovisiones y los rituales: teorías propias de los pueblos mesoamericanos, en Gámez Espinoza, Alejandra y Good Eshelman, Catharine (coord.), *Cosmovisión, ritualidad e historia Mesoamericana*. México, CONACULTA, INAH, ENAH, pp. 91-109.
- Goffman, Erving (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires Argentina, Amorrortu editores.
- Guerrero Galván, Alonso y San Giacomo, Marcela (2014). El llamado español indígena en el contexto del bilingüismo, en Barriga Villanueva, Rebeca y Martín Butragueño, Pedro (direct) *Historia sociolingüística de México*, Vol 3. México, COLMEX, pp. 1457-1523.
- Gutiérrez Morales, Salomé (2011). *Dinámicas lingüísticas entre los popolucas y nahuas del sur de Veracruz*. México, Consejo Veracruzano de Investigación Científica y Tecnológico.
- Guzzardo Tamargo, Rosa E y Vélez Avilés, Jessica (2017). La alternancia de código en Puerto Rico: preferencias y actitudes. *Caribbean Studies*, vol 45, núm. 1-2, pp. 43-78.
- Habermas, Jürgen (2018 [1989]). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra
- Hagège, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona, Paidós.
- Rainer Hamel, Enrique; Brumm, María; Carrillo Avelar, Antonio, et al (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. pp. 83-107.
- Hamers, Josiane F and Blanc, Michel H. (2000 [1983]). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University.
- Heller, Ágnes (1970). *La vida cotidiana*. Ediciones península.
- Hill, Jane H, y Hill Kenneth (1999). *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México, CIESAS.
- Hymes, Dell (1984). Hacia etnografías de la comunicación, en Paul L. Garvin y Yolanda Lastra (coord.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, UNAM, pp. 48-89.
- Jablonska, Aleksandra (2015). La Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltepetl: Un proyecto político, cultural y pedagógico, en Patricia Media Melgarejo (coord.)

- Pedagogías Insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educación otras en América Latina*, México, CESMECA, UNICACH, Juan Pablos Editor, pp. 235-254.
- Jiménez Díaz, Telmo (2020). *Redes migratorias, migración de retorno e inserción laboral: El caso de los mixes de Tamazulápam, Oaxaca*. Tesis Doctoral, México, UNAM.
- Le Guen, Olivier (2018). La importancia de la gestualidad en el estudio del maya yucateco actual. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, núm. 5., pp. 427-469.
- López Callejas, Severo (2008). *La oralidad y la escritura. Niños otomíes en la ciudad de México*. Tesis de maestría, México, CIESAS.
- López Gutiérrez, Eva María (2018). *Sistema pronominal átono en el español de monolingües (español) y bilingües (tsotsil-español) de San Cristóbal de las Casas*. Tesis de Licenciatura, México, ENAH.
- López, Luis Enrique (2020). Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia. Visto el 8 de marzo de 2021 en [https://www.researchgate.net/publication/343822134\\_COVID\\_y\\_Lenguas\\_Indigenas\\_FINAL\\_150820](https://www.researchgate.net/publication/343822134_COVID_y_Lenguas_Indigenas_FINAL_150820)
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2003). La comunalidad como una perspectiva antropológica india. En Juan José Rendón Monzón, *en La comunalidad. Modos de vida en los pueblos indios. Tomo I*. México, CONACULTA, pp. 13-23.
- Martínez Casas, Regina (2007). *Vivir invisibles: la resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México, CIESAS.
- Martínez Casas, Regina (2014). De la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración, en Barriga Villanueva, Rebeca y Martín Butragueño, Pedro (coord.), *Historia sociolingüística de México*. México, COLMEX, pp.1409-1455.
- Martínez Casas, Regina y Saldívar, Emiko (2019 [2014]). Las múltiples caras del mestizaje. Etnicidad y raza, en Telles, Edward y Martínez Casas, Regina (Edits), *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina*. México, FCE, pp. 56-107.
- Medina Melgarejo, Patricia (coord.) (2013). *Maestros que hacen historia. Tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*. México, UNICACH, CENEJUS.
- Medina Melgarejo, Patricia (coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México, CESMECA, UNICACH.
- Miguel Serra, Elisabeth Serrat; Rosa Solé; Aurora Bel y Melina Apariel (coords) (2000). *La adquisición del lenguaje*. Editorial Ariel, Barcelona, pp.194-204.
- Miguez Fernández, María del Pilar (s/f). *Educación indígena y género*. Visto en <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/3484/Miguez%20genero%20pp%2024%20a%2043.pdf?sequence=1>

- Montrul, Silvina (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.
- Murillo Orreaga, Ibarra (2014). Tipología y pragmática del code-switching vasco-castellano en el habla informal de jóvenes bilingües. *Lapurdum*, núm., XVIII., pp. 23-40.
- Oehmichen, Cristina (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*. México, UNAM.
- Ochs, Elionor (1988). *Culture and language development. Language acquisition and language socialitation in Samon village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, Elionor y Schieffelin, Bambi B. (2010). Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones, en De León Pasquel, Lourdes (coord.), *Socialización, lenguaje y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México, CIESAS, pp. 137-194.
- Parodi, Claudia (2010). Tensión lingüística en la colonia: diglosia y bilingüismo, en Barriga Villanueva Rebeca y Martin Butragueño Pedro (direct.) *Historia Sociolingüística de México Volumen 1.*, pp. 287-340.
- Pellicer, dora (1988). “Las migrantes indígenas en la ciudad de México y el uso del español como segunda lengua”, en Rainer Enrique Hamel, Yolanda Lastra y Héctor Muñoz (edits) *Sociolingüística latinoamericana* Cruz Cruz. México, UNAM, pp. 361-398.
- Pérez Martínez, Yenny Aracely (2020). *La adquisición de la morfología verbal del mixe de Tamazulápam, Oaxaca*. Tesis de Maestría. México, CIESAS.
- Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2006 [1968]). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Pye, Clifton (1984). Quiché Mayan speech to children. *Journal of child Language*, Vol 13., pp. 85-100.
- Rebolledo Recendiz, Nicanor (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*. México, UPN.
- Rendón Mozón, Juan José (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indígenas. Tomo I*. México D.F. CONACULTA.
- Reynolds, J. (2010). La socialización del lenguaje entre grupos de pares: la elicitation de contribuciones en el juego de "el Rey Moro" en niños Cachiqueles, en De León Pasquel, Lourdes (coord.) *Socialización, lenguaje y culturas infantiles*. México, CIESAS, pp. 355-387.
- Robles Hernández, Sofía y Cardoso Hernández, Rafael (coord.) (2003). *Floriberto Diaz Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe. AjuujktsënÄä'yën-ayuujuwënää'ny- ayuuju mäk'äjtën*. México, UNAM.
- Rogoff, Barbara; Ruth Paradise Loring, et al (2010). El aprendizaje por medio de la participación intense en comunidades, en De León Pasquel, Lourdes (coord.) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México, CIESAS, pp. 95-134.

- Romer Z., Marta (1982). *Comunidad, migración y desarrollo. El caso de los mixes de Totontepec*. México, INI.
- Santiago García, Eder (2015). *Interacciones en zapoteco en hogares bilingües de Mitla, Oaxaca: Un estudio de los nichos de socialización entre abuelo y nietos*. Tesis de Maestría, México, CIESAS.
- Serra Miguel, Elisabeth Serrat; Rosa Solé; Aurora Bel y Melina Apariel (coords) (2000). *La adquisición del lenguaje*. Editorial Ariel, Barcelona.
- Schieffelin., E. O. (2010). Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones, en De León Pasquel, Lourdes (coord), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México, CIESAS, pp. 137-194.
- Soriano, Jaime (2014). *Las nuevas reglas de la etnografía de la comunicación*. Portal de la comunicación.
- Terceros Ferrufino, Carmen R. (2017). *Disputas, lenguaje y ética infantil: un estudio de la socialización entre niños de T'ojlu Rancho y San Isidro en Cochabamba, Bolivia*. Tesis Doctoral, México, CIESAS.
- Torres Sánchez, Nadiezdha (2018). *Aquí hablamos tepehuano y allá español. En estudio de la situación de bilingüismo incipiente entre español y tepehuano del sureste (o'dam) en Santa María de Ocotán y Durango*. Tesis Doctoral, México, COLMEX.
- Torres Sánchez, Nadiezdha (2019). ¿Cómo medir el bilingüismo individual en una situación de contacto?. *Lingüística Mexicana, Nueva época, núm., 3.*, pp. 63-89.
- Vázquez, Marino (coord.) (2001). *La voz y la palabra del pueblo ayuujk. México, Fidecomiso Educación Integral Comunitario Ayuujk*. México, UPN, Miguel Ángel Porrúa.
- Vásquez Martínez, Honorio (2017). *Configuraciones sociolingüísticas: cambios de regulaciones de prácticas comunicativas en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca*. Tesis de Maestría, México, UNAM.
- Vázquez Sanchez, Bernabé y De León Pasquel Lourdes (2013). La amenaza: Analisis de una práctica discursiva de socialización infantil en la comunidad maya ch'ol de Timbalá, Chiapas, en De León Pasquel, Lourdes (coord.) en *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas. Estructura, Narrativa y Socialización*. México, CIESAS, pp. 165-211.
- Vicente Ferre, Angel (2017). *Formas nuevas para una lengua añeja: Analisis de la variación morfológica en el Náhuatl de San Miguel Canoa, la Resurrección y San Andrés Azumiatla, Puebla*. Tesis Doctoral, México, CIESAS.
- Villareal Martínez, Magdalena (2007). La economía desde una perspectiva de género: de omisiones, inexactitudes y preguntas en el análisis de la pobreza. *La ventana, núm. 25.*, pp. 7-42.
- Weinreich, Uriel (1968). *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad de Venezuela.

