XIII Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación

UCLA 18-20 de septiembre, 2013

**La construcción de los silencios de niños hablantes del chinanteco en una escuela bilingüe unitaria y multigrado del estado de Oaxaca**.

Valeria Rebolledo Angulo.

A partir de mi trabajo de investigación de doctorado en la región de La Chinantla dónde analizó la construcción social del planteamiento (hecho por padres de familia, maestros y niños) de que los niños chinantecos de esta comunidad “no comprenden” lo que leen y escriben en español, se desprende el análisis sobre el silencio que presento en esta ponencia.

 La investigación se realizó en la pequeña comunidad chinanteca de San Isidro Laguna (25 familias) municipio de Valle Nacional en el estado de Oaxaca, durante el primer semestre del ciclo escolar 2011-2012. Esta localidad cuenta con una pequeña escuela indígena, bilingüe, unitaria y multigrado, a cargo de un maestro que decía no hablar pero sí entender la variante del chinanteco que se hablaba en el pueblo. También se hicieron observaciones en las aulas de la escuela primaria bilingüe con albergue de Arroyo de Banco donde asistían algunos niños de San Isidro y otras comunidades. De los nueve maestros que impartían clases ahí solo las maestras de primero y segundo de primaria hablaban y entendían el chinanteco, mientras que el resto sólo hacía uso del español.

Tanto en San Isidro y Arroyo de Banco la lengua que se habla en las relaciones familiares y comunitarias es el chinanteco. Las familias son campesinas productoras de café y de ciertos alimentos para el autoconsumo. Las dos poblaciones comparten una misma forma de organización política y forman parte de un mismo municipio. La diferencia entre ambos pueblos es su ubicación geográfica, San Isidro está enclavada en la sierra a la vera de un río con difícil acceso y no cuenta con medios de comunicación como televisión, radio y teléfono; tiene una población total de 123 habitantes[[1]](#footnote-1). Arroyo de Banco se encuentra a media hora de la cabecera municipal, cuenta con varios medios de comunicación y un eficiente sistema de transporte y tiene una población de 1. 307 habitantes[[2]](#footnote-2). La relación de los niños de San Isidro con el español se construía en espacios y tiempos delimitados, como son la escuela y la iglesia. En la comunidad existen dos familias donde las madres son originarias de otros lugares y son hablantes del español y entienden el chinanteco, los hijos de estas familias tenían un uso y relación con el español diferente que el resto de los niños de San Isidro. La relación de los niños de Arroyo de Banco con el español se presenta en otros espacios como es a través de la televisión y la radio. Este contacto con la televisión donde todos los contenidos son en español era observable en la escuela. En algunas clases cuando los maestros les pedían a los alumnos ejemplos u opiniones sobre algún tema los niños se remitían a los programas o personajes de la televisión. Los niños de San Isidro cuando están fuera de la escuela o la iglesia no tienen un uso o contacto con el español; su cotidianidad se construye totalmente en chinanteco, mientras que los niños de Arroyo de Banco tienen la posibilidad de continuar escuchando el español a través del televisor. En cada uno de estos espacios -iglesia, la familia y la comunidad- los niños se van apropiando de ciertos recursos y conocimientos del español que uno puede observar en su acción dentro del aula. Los niños van elaborando recursos en el uso del español que les sirven para poder resolver las tareas escolares.

Durante mi trabajo de campo uno de los problemas que planteaban los maestros de la zona era que los niños indígenas eran poco participativos, callados y tímidos. La razón que ellos daban a esta poca participación era que eran niños hablantes de la lengua chinanteca y que no sabían hablar español. A partir de mis observaciones en aula de la escuela primaria bilingüe de San Isidro pude dar cuenta de que los niños chinantecos que asistían participaban en clase y hacían uso de su voz y de sus conocimientos de manera similar a los niños chinantecos de la comunidad de Arroyo de Banco que asistían a la primaria bilingüe. La diferencia se observaba en los niños que provenían de San Isidro y otras comunidades y asistían a la escuela de Arroyo de Banco, quedándose durante los días de la semana en un albergue de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

Con esta similitud entre los niños de un pueblo y otro, la “no participación” no tenía que ver con el “ser indígenas”, pues todos eran nativos de la región y compartían varias características socioculturales; tampoco tenía que ver con que fueran hablantes del chinanteco, pues los niños de San Isidro, que tenían menos contacto con el español, eran igual de participativos en su escuela que los niños de Arroyo de Banco. En San Isidro había una participación con un uso predominante del chinanteco en la interacción entre el maestro y los alumnos, mientras que en Arroyo de Banco la participación en la interacción entre el maestro y los alumnos se daba en español. De manera simultanea, en todas las aulas observadas se escuchaba el constante murmullo de los niños que interactuaban entre ellos en chinanteco. Esto me planteaba el problema, primero de comprender qué estaban tomando como muestra de “poca participación” los maestros, y por otra parte, qué significaba la “no participación” en cada contexto. Para ello, fue necesario distanciarse de explicaciones centradas en características inherentes a los niños (ser indígena o ser bilingüe), y enfocarse en las características de la situación, y en los significados que se construyen en la interacción, como han recomendado varios autores (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005; Kell, 2011)

En un primer acercamiento hice un intento por encontrar esta “poca participación” de los niños indígenas del que hablaban algunos maestros. Empecé a ver las interacciones entre el maestro y los niños para identificar los momentos en los cuales los niños no respondían a ciertos cuestionamientos que les hacía el maestro o a preguntas escritas en el libro de texto que leían o retomaba el maestro oralmente.

Uno de los primeros encuentros con este “silencio” fue en la escuela de San Isidro Laguna con los cuatro niños que cursaban 5º de primaria. La actividad propuesta en el libro de texto gratuito trataba sobre anuncios publicitarios que tenía como “propósito de este proyecto es que identifiques la estructura, función, organización gráfica y características de los anuncios publicitarios” (SEP, 2011:26). La lección inicia con una serie de cuestionamientos sobre los conocimientos previos que tienen del tema, contiene preguntas como: ¿Alguna vez te has sorprendido repitiendo o cantando la canción de algún anuncio? ¿A qué crees que se deba que muchas veces te aprendas la frase principal de un mensaje publicitario? A estas primeras preguntas que el maestro les hace, los niños responden “no”. El maestro continúa: ¿Se han aprendido el slogan de un anuncio? No hay respuesta. ¿No han visto comerciales en la tele de sabritas, *A qué no pueden comer solo una”?* No hay respuesta. Los niños se quedan callados.

Los niños responden a las primeras preguntas con un “no” porque en su pueblo no existen anuncios publicitarios. La respuesta que tienen a esa pregunta no es la esperada, pero sí es la respuesta que corresponde con la realidad de los niños. Los niños se dan cuenta de que su respuesta “no” no es la esperada por el maestro y dejan de responder. Frente a la insistencia del maestro de preguntar, ajustando la pregunta, los niños se quedan callados.

Un planteamiento común en la investigación sobre la interacción en el aula ha caracterizado la participación como pautada por el esquema tríadico (IRE) donde el maestro pregunta, el niño responde y el maestro evalúa la respuesta, como ciclo que se repite. Es decir, hay un sistema de pre-asignación de los turnos y de su sentido entre hablantes. Si bien es usual ver esta pauta en clases, Candela ha demostrado en sus investigaciones que “… en el aula no hay un lugar siempre asignado al que controla el discurso ni otro fijo para quien es controlado, así como tampoco parece haber una posición definitiva para el que sabe y el que no sabe.” (Candela, 1999:233). Dentro del contexto escolar específico se construyen varias formas de interacción y un orden de turnos diferentes en cada interacción que muchas veces está ligada a la situación creada a partir de la actividad escolar que se está desarrollando. También encontramos que “el orden de cada uno de los hablantes y la extensión de su intervención se negocia durante la interacción.” (Duranti, 2000:334) En este ejemplo del slogan observamos cómo este supuesto sistema de pre-asignacion de turnos del IRE no siempre se construye igual y no siempre culmina con una respuesta de parte de los alumnos.

 Interpreto esta “no respuesta” a una pregunta como evidencia de lo que se toma como un silencio. Algunos maestros interpretan esta falta de respuesta como consecuencia de que los niños no entienden el español que leen en el libro de texto o lo que dice el maestro en español. Al observar con detenimiento, turno por turno, las preguntas, reacciones y respuestas que los niños tenían frente a ciertas preguntas, pude darme cuenta que no siempre lo que se interpretaba como silencio era porque no comprendieran el español; en este caso, el silencio era porque su respuesta, que era correcta desde su lugar pues no existe este tipo de publicidad en el pueblo, no era aceptada por el maestro. Al reformular la pregunta: “¿No han visto comerciales en la tele de sabritas?”, el maestro esperaba una nueva respuesta que no obtiene porque los niños no tienen acceso a la televisión, por lo tanto las posibilidades de que lo vieran son muy pocas. A partir de este ejemplo inicial, empecé a ver que en la interacción entre maestro y alumnos se van construyendo diferentes momentos de interrupción en lo que se supone debe ser un flujo continuo de los turnos en la interacción.

En este ejemplo que presento, una posible interpretación a este silencio es que las preguntas que plantea la actividad del libro de texto así como las preguntas del maestro suponen un conocimiento previo que los niños de San Isidro no tienen porque no existen los referentes usados en el libro de texto y por el maestro en su comunidad. El hecho de que no exista publicidad como ésta en el pueblo no implica que los niños no lo conocieran o no entendieran lo que el maestro les preguntaba; alguna idea tendrían de lo que es un anuncio publicitario ya que responden que en su pueblo no hay. Las respuestas a las preguntas iniciales eran “no”, que en el transcurso de la interacción se transforman en un silencio. El silencio no está “dentro del niño” como una esencia de su “ser indígena” o como una problema de su situación lingüística o sociocultural. El silencio se construye en la interacción dentro de una situación, de un tiempo y espacio específico. Es en la interacción entre el maestro y los niños a partir de la propuesta del libro donde se crea un espacio que permite la construcción de una no participación y/o del silencio.

Durante todo el proceso de investigación mi reflexión y análisis se ha ido transformando a partir de una revisión constante tanto de las notas de campo como de las transcripciones de las clases observadas. A partir de estos datos una de las cosas que han salido a la vista es que en ninguna de las aulas observadas hay un silencio entendido como la ausencia de cualquier sonido emitido por cualquiera de las personas presentes en el lugar. Al contrario, lo cotidiano es escuchar la presencia de una o más voces a lo largo de las jornadas escolares, lo cual queda más que evidente en cualquier audiograbación de clases. Hay voces que se pueden escuchar de manera simultánea, voces una encima de la otra, voces que se turnan, voces en dos lenguas, y mucha interacción de voces que no responden a una estructura rígida y estable de participación.

Los “silencios” son momentos insertos en un entramado de voces que se construyen en las múltiples interacciones entre maestro y alumnos en cualquier clase. Más que suponer una falta de comprensión del español por parte de los alumnos, fue importante recurrir a un principio de la antropología lingüística: “…los signos lingüísticos como representaciones del mundo y conexiones con el mundo nunca son neutrales; se utilizan constantemente para la construcción de afinidades culturales y de diferencias culturales” (Duranti, 2000:24). Estas diferencias o afinidades no radican solo en los códigos simbólicos de las distintas lenguas o en su manejo por los hablantes, si no que “…se manifiestan en concretos actos de habla, a la mezcla de palabras con acciones y a la sustitución de palabras por la acción.”(Duranti, 2000:24) La importancia de la palabra se vuelve visible en actos concretos como es la acción de no responder frente a una pregunta del maestro.

 El sentido contingente y variable del significado de la acción de no responder o de ciertos silencios, en la interacción entre los niños chinantecos y sus maestros me quedó más claro con un incidente que ocurrió en la escuela de Arroyo de Banco y que se queda en el albergue. Mariana es una niña de San Isidro que, al igual que muchos otros niños provenientes de comunidades lejanas, estudia en la escuela de Arroyo de Banco. Ella proviene de una familia – casi única en la comunidad San Isidro- donde la madre es hablante del español con entendimiento del chinanteco y el padre es hablante de chinanteco y hablante de español. Su madre es originaria de una localidad ubicada cerca de la ciudad de Tuxtepec donde solo se habla español. El padre a pesar de ser nativo de San Isidro, desde mucho tiempo atrás trabaja como policía en la ciudad de Tuxtepec y cada quince días pasa un fin de semana en casa con su familia en San Isidro. En los pocos días en que su padre se encuentra en casa, sus padres se comunican entre ellos en español. Su casa forma parte de un solar familiar donde comparten el espacio con sus tíos, primos y abuelos que son hablantes del chinanteco con poco uso del español. Mariana creció con padres que le hablaban en español pero en contacto cotidiano con familiares que le hablaban en chinanteco; se desenvuelve bien en las dos lenguas. Pero aunque ella habla y entiende el español, posiblemente igual que los niños de Arroyo de Banco, tiene muy poca interacción en la escuela, tanto con los niños como con los maestros. El silencio de Mariana no puede ser, como los maestros suelen argumentar, porque no habla español, porque en otros contextos se le escuchaba hablar español; tiene que ver con algo diferente.

 En las jornadas escolares en las que pude ver a Mariana en Arroyo de Banco observé que casi no interactuaba con los niños, y tenía poca participación en las actividades que la maestra desarrolló en clase. Era callada y observadora, muy observadora; desde su lugar miraba como el resto del salón platicaba entre ellos, jugaban y respondían a las preguntas de la maestra, pero ella no intervenía en las situaciones que se desarrollaban a su alrededor. Aunque era callada y observadora era muy aplicada; cuando la maestra solicitaba que hicieran algún ejercicio en su libreta ella comenzaba a trabajar muy concentrada y no dejaba de trabajar hasta terminar. En una ocasión la maestra les dijo a los niños que el primero que terminará el ejercicio correctamente iba a tener como premio ir a tocar la campana a la hora de la salida. Los niños comenzaron a trabajar y la primera en terminar y bien, fue Mariana. Al revisarle la maestra su trabajo y dar cuenta de que era la primera y que estaba bien hecho el trabajo, le dijo que podía ir a tocar la campana. Mariana le dijo que no quería y en silencio volvió a su lugar.

 En este silencio de Mariana en clase identifico diferentes posibles interpretaciones. Este silencio no responde a una falta de comprensión del ejercicio o actividad propuesta por la maestra; al contrario Mariana muestra tener los conocimientos que la maestra considera necesarios para resolver satisfactoriamente la tarea. En este tipo de situaciones, la relación construida socialmente que asocia la “no participación” o “el silencio” con la “no comprensión” de los niños se vuelve frágil en la realidad. Si Mariana entiende la pregunta y sabe la respuesta entonces ¿por qué se queda callada en las clases? Además, los demás niños en el aula de Arroyo de Banco son igualmente indígenas, aun cuando tuvieran mayor familiaridad con el español, pero no mostraban la misma reticencia ante las preguntas de la maestra.

 Al observar la interacción cotidiana en la escuela y el albergue de Arroyo de Banco, me di cuenta que los niños que fueron llevados a vivir al albergue muchas veces eran segregados y, hasta cierto punto, discriminados por los maestros y por sus compañeros que no vivían en el albergue. No era una segregación explicita, más bien se presentaba en las interacciones de forma muy sutil. Los pocos niños que bajaban de otros pueblos a quedarse en el albergue para poder asistir a la escuela, tendían a mantenerse aparte de los niños del poblado; solían ser muy atentos, oyentes y observadores, no como un acto “natural” o por su “ser indígena”, sino porque los espacios de participación creados en la escuela no propiciaba la inclusión de los niños del albergue. Al interior del aula había una gran diversidad de niños del propio pueblo de Arroyo de Banco; los muy participativos, que siempre querían responder o hacer el trabajo al frente y que solían ser los más socorridos por los maestros. También estaban los “traviesos, latosos y rebeldes” a los que los maestros solían estar llamando la atención y pidiendo su participación como una forma de control y también se encontraban los niños callados que participan poco, algunos de ellos originarios de la comunidad. En las escuelas indígenas estos niños callados suelen ser identificados como los niños no hablantes del español. En el desarrollo de las actividades los maestros pocas veces invitaban a los niños silenciosos a participar, especialmente a los originarios de otros pueblos.

En esta dinámica de organización por un lado el maestro trataba de mantener un control de los niños que estaban distraídos, que no “ponen atención”; por otro lado, el maestro hacía preguntas al grupo donde un cierto número de niños tendían constantemente a dar una respuesta, no necesariamente la esperada por el maestro, pero una participación. En este entramado, los niños “callados” se vuelven invisibles. Sumado a esta forma de organización en la interacción en el aula solía presentarse una tendencia del maestro por señalar y marcar la condición de “invisibilidad” de los niños de la sierra. Algunas de las frases de los maestros hacía estos niños estaban relacionadas a su poca participación y a sus errores en los ejercicios; cuestionaban su comportamiento y hacían evidente todas las cosas que no hacían. Por ejemplo, el maestro de 5º de primaria se dirige a una niña del albergue, “¿dónde está la tarea?, no has entregado ninguna tarea, si no haces las tareas vas a reprobar el año, además saliste muy mal en el examen.” La respuesta de la niña a sus cuestionamientos fue cubrir su cara entre sus brazos recostada en la banca y quedarse callada. En estos momentos de interacción donde los maestros se dirigían directamente a los niños del albergue, que estaban en silencio, los niños callados se volvían visibles frente al resto del grupo quienes los voltean a ver.

A veces los niños prefieren no ser vistos porque cuando los ven suele ser para señalarlos y hacer visible aquello que los hace diferentes del resto del grupo. Se resalta que son los niños que vienen de la sierra, que viven en el albergue y que no hablan bien español. El silencio en estos casos es una respuesta a este señalamiento. El silencio del niño mientras no es observado es diferente al silencio del niño cuando es señalado por el maestro o por otros niños en la interacción. Por un lado hay un silencio de resistencia, como podría ser Mariana, no hablo porque no quiero hablar, no quiero participar, más no porque no pueda o no quiera, porque “no comprende”. Por otro lado, hay un silencio que es una respuesta ante la discriminación, es decir, no hablo porque si lo hago soy señalado como distinto por los demás, por una mayoría que me segrega.

El silencio de Mariana está vinculado a una situación de pertenencia y apropiación del espacio escolar. Se construye en la interacción un espacio escolar donde los niños de San Isidro se auto-adscriben y son reconocidos por los demás como parte de él, el de los niños del albergue. A la vez se construye otro espacio escolar del cual Mariana es segregada y donde ella misma no se adscribe. Por un lado algunos niños se quedan callados porque no se sienten parte del grupo, son segregados por los demás y al mismo tiempo, como el caso de Mariana nos muestra, resisten con acciones como negarse a participar cuando se les invita a ello que indica que no están interesados en formar parte de ese grupo. Con el silencio ellos resisten y se mantienen a distancia de los otros. Retomando a De Certeau podríamos interpretar el silencio de Mariana como una táctica definida como “el cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un ambiente.” (De Certeau, 2010:XLIX)

 Al salir de clases, a la hora del receso o la salida y encontrarse con sus paisanos el comportamiento de niños como Mariana cambia: en esos contextos, platican, ríen, juegan, interactúan con sus amigas del pueblo o con sus compañeras del albergue. Dentro del grupo en el aula, hay un proceso de discriminación hacia los niños del albergue y a la vez una resistencia simultanea de su parte, que explica el cambio notorio en su comportamiento en clase.

En la comparación de Mariana con los niños de la escuela de San Isidro se puede observar como el silencio está vinculado a situaciones, a espacios y momentos particulares, así como a quienes intervienen en esas situaciones. En Arroyo de Banco Mariana junto con los otros niños del albergue se convierten en una “minoría” y son señalados como tal, mientras que en San Isidro todos los niños son nativos del pueblo.

 En el caso de los niños de San Isidro que estudiaban lejos de su comunidad, en escuelas donde la lengua dominante era el español, el ser hablantes de chinanteco los volvía vulnerables. Los niños que asistían a la escuela en San Isidro pertenecían a la misma comunidad y la escuela formaba parte de su territorio físico y simbólico. Por lo tanto los niños no se vivían ajenos a este lugar, la escuela era suya. Los niños que se fueron del pueblo a estudiar en Arroyo de Banco llegaron a la escuela de los otros, y aun cuando compartían ciertos aspectos culturales, y hablaban la misma lengua, no eran miembros de esa comunidad, eran “los niños del albergue”. La escuela adquiere un significado a partir del espacio donde se encuentra; no es lo mismo la escuela de mi pueblo a la escuela de la comunidad vecina.

Por otra parte encuentro otra diferencia central entre la escuela de San Isidro y la de Arroyo de Banco que está relacionado con las lenguas. En San Isidro el maestro decía no saber hablar chinanteco, por lo menos esa variante, pero sí entenderlo: mientras que la mayoría de los maestros de Arroyo no hablaban ni entendían el chinanteco. Esta diferencia lingüística es muy relevante en la construcción del silencio. En el aula de San Isidro los niños tenían la opción y el espacio para poder hablar en chinanteco porque el maestro les entendía. Los niños cuando no lograban explicar o responder en español las preguntas del libro de texto o del maestro muchas veces le respondían en chinanteco. Los niños no estaban restringidos en el uso de su lengua, hacían un esfuerzo por responder en español pero también podían recurrir a su lengua. Esta posibilidad permitía a los niños ser participativos, el hablar chinanteco en el aula en San isidro les abría a los niños un espacio de interacción. Este hablar en chinanteco por parte de los niños en algunos momentos era a veces un intento por apropiarse de lo que el maestro y el libro de texto les preguntan en español, para poder dar una respuesta.

 En Arroyo de Banco está posibilidad de responder en chinanteco por parte de los niños no existía o estaba muy limitada porque el maestro no entendía, no obstante si hablaban en chinanteco entre ellos. Cuando los niños que tenían un menor uso del español o cuando entre los propios alumnos interactuaban en chinanteco los maestros requerían de la ayuda de los propios niños para traducir lo que se había dicho.

Nunca observé, en ninguna de las escuelas, que se prohibiera de manera explícita el uso del chinanteco en el aula pero el hecho de que los docentes no hicieran uso de ella hace que los niños tuvieran un menor uso del chinanteco. Para aquellos niños que tenían menores recursos para el uso del español esta situación de estar frente a un maestro que solo hablaba español limitaba su participación. Dentro de las conversaciones con los maestros bilingües de Arroyo de Banco me explicaban que los niños que solo hablaban chinanteco podían dar la respuesta o explicar los ejercicios en clase aunque no fuera en español. Si el maestro no entendía estás respuestas se perdían, es una voz que se desvanece en el aire. En ciertas actividades los niños hablantes del chinanteco entendían el español del maestro y del ejercicio que debían realizar, pero al no poder dar la respuesta en la lengua que hablaban porque el maestro no les entendía se quedaban callados. Como Novaro señala, “… los maestros suelen referirse a la falta de motivación, de competencia lingüística y a otras características ya mencionadas para explicar el “silencio” de los niños indígenas. No se trataría de una incapacidad entendida sólo como limitación sino, más bien, de una “frontera”, al servicio de marcar claramente la distancia cultural entre los tobas y el resto de los integrantes del aula.” (Novaro, 2008:183) El hecho de que el maestro no haga uso de la lengua del niño remarca estas diferencias entre los niños originarios del pueblo y los niños del albergue.

En la vida cotidiana del aula está tensión y asimetría en cuanto al valor y prestigio de cada lengua, el español imperante y el chinanteco que forma parte de la cotidianidad, lleva al tipo de discontinuidades en el flujo de la interacción que he observado. El maestro tiene que lidiar con la presión social e institucional que le exige que los niños aprendan a leer, escribir y hablar español y con la presión que ejercen los niños a través del silencio. El maestro que elige no hablar chinanteco, o que no es hablante y no lo entiende, cuando intenta enseñar a los niños ciertos contenidos escolares muchas veces no encuentra respuesta a sus preguntas. Esto se vuelve un reto para los maestros; algunos optan por interactuar lo menos posible con los niños que hablan más chinanteco que español en el aula y etiquetarlos como tímidos, callados, poco participativos. Otros maestros abren la posibilidad de la interacción en chinanteco, dejan espacio para que los niños argumenten entre ellos en chinanteco y si, como el maestro de San Isidro, entienden el chinanteco permiten que los niños respondan en su lengua.

Distintas perspectivas teóricas han planteado que la percepción de la “no comprensión” por parte de los niños que pertenecen a una minoría en clase está vinculada a las distintas formas de aprendizaje cultural (Phillips, 1987). El silencio entendido como un signo paralingüístico que tiene significado en una forma no verbal de comunicación presenta un dilema; ¿patrón cultural o como algo aprendido? En este caso de estudio, al comparar dos escuelas a las que asisten niños que comparten contextos socioculturales como la lengua chinanteca pretendo mostrar otra posible forma de interpretación del problema de la “no comprensión” o los silencios observados en las distintas aulas. Entendí que para interpretar el significado del silencio habría que tomar en cuenta no sólo los momentos de interacción y los sucesivos turnos, sino también quiénes están interactuando, que lenguas están hablando, el contexto sociocultural y lingüístico de los que están participando, la situación en la que se construye esta interacción y las diferentes estrategias que construyen en la cotidianidad tanto el maestro como los niños para llevar a cabo la clase. De igual manera considero importante retomar el trabajo de Foley (2004) quien resalta la propia interpretación de los actores de su comportamiento “silencioso”; él muestra como cada individuo construye una interpretación diferente de su silencio frente al otro vinculado a su propia experiencia y trayectoria. Desde la perspectiva de la resistencia, el silencio es interpretado como una forma estratégica contra-hegemónica, como una forma de discurso oculto, o como una táctica (Basso, 1979; Scott, 2000; DeCertau, 2010).

**BIBLIOGRAFÍA**

Basso, K. (1979) “Portraits of the Whiteman”. Ed. Cambridge University Press.

Bloomaert,J, Collins, J, Slembrouck, S (2005) Spaces of Multilingualism. Language and communication. Vol. 25 Issue 3. Pp. 197-216.

Candela, Antonia. (2001) “Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso” Ed. Paidos Educador. México. Pp. 299.

DeCerteau. (2010) “La invención de lo cotidiano.1 Artes de hacer. Ed. Universidad Iberoamericana. México. Pp. 229.

Duranti, Alessandro. (2000) “Antropología Lingüística”.

Foley, D. (2004) “El indígena silencioso como una producción cultural”. Cuadernos de Antropología Social. Buenos Aires. Núm. 19. Pp. 11-28.

Kell, Catherine. (2011) “Inequalities and crossings. Literacy and the spaces-in-between”. International Journal of Education Development. 31. Pp. 606-613.

Novaro, Gabriela, Borton, L., Diez, M., Hecht, C. (2008) “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-marzo. Vol. 13. Núm. 36. Pp. 173-201.

Phillips, Susan. (1993) “The invisible culture. Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation”. Ed. Waveland Press, Inc. USA. Pp. 147.

Scott, James. (2000) Los dominados y el arte de la resistencia”. Ediciones Era. México. Pp. 314.

1. Censo de población diseñado y levantado para mi trabajo de investigación en la localidad de San Isidro Laguna. [↑](#footnote-ref-1)
2. Censo de población de la Unidad Medica Rural de Arroyo de Banco. [↑](#footnote-ref-2)