



AIBR. Revista de Antropología
Iberoamericana
ISSN: 1695-9752
informacion@aibr.org
Asociación de Antropólogos
Iberoamericanos en Red
Organismo Internacional

Gutiérrez Cristóbal, Martín Genaro
Obedecer o dejarse llevar. Participación y colaboración infantil en la vida cotidiana de un
pueblo ñähñü
AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre,
2017, pp. 389-409
Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red
Madrid, Organismo Internacional

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62354698006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



AIBR
Revista de Antropología
Iberoamericana
www.aibr.org
Volumen 12
Número 3

Septiembre - Diciembre 2017
Pp. 389 - 409

Madrid: Antropólogos
Iberoamericanos en Red.
ISSN: 1695-9752
E-ISSN: 1578-9705

Obedecer o dejarse llevar. Participación y colaboración infantil en la vida cotidiana de un pueblo *ñähñu*¹

Martin Genaro Gutiérrez Cristóbal

Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV IPN México

Recibido: 16.02.2017

Aceptado: 31.10.2017

DOI: 10.11156/aibr.120306



RESUMEN

Se describe y analiza la manera en que un grupo de niños y niñas de una comunidad *ñähñu* (*otomíes* del Valle del Mezquital, Hidalgo, México) participa y colabora en diferentes eventos cotidianos en la casa, la fiesta comunitaria y la escuela. La discusión señala que su proceder caracteriza un modo propio de obedecer las órdenes/indicaciones que reciben de sus padres, los adultos y otros niños, pero también se trata de una forma activa de involucrarse en un contexto sociocultural en el que los demás son parte importante. Se argumenta que la obediencia en este contexto indígena se puede comprender, no como sumisión ante la voluntad vertical de quien manda, sino como una práctica situada donde los niños y niñas se *dejan llevar* para formar parte de su comunidad.

PALABRAS CLAVE

Obediencia, contexto sociocultural, población indígena, papel de la comunidad, relación escuela comunidad.

OBEY OR FLOWING WITH THE ACTIVITY. CHILDREN PARTICIPATION AND COLLABORATION AT A ÑÄHÑU PEOPLE'S DAILY LIFE

ABSTRACT

This article describes and analyses how children from a Ñähñu community (Otomis from Mezquital Valley, Hidalgo, Mexico) take part in various activities at home, during community celebrations and school. The focus is on their particular way of responding to and obeying orders and indications as to how behave that they receive from their parents, other adults and older children. Their way of obeying can be understood as collaborative behavior that is closely related to the sociocultural context in which children participate with others in everyday life as responsible members of their community. Rather than following orders or submitting to authority, the children's obedience is better understood as "flowing" with the activity at hand, a kind of situated practice common to many Mexican indigenous communities.

KEY WORDS

Obedience, sociocultural context, indigenous people, community's role, school and community relation.

1. Este artículo es resultado de un trabajo de investigación doctoral. Aunque la indagación de campo se realizó entre 2013 y 2014, pertenece a un estudio amplio que inició en 2003. Se trata de un estudio realizado bajo el enfoque de la *etnografía de la comunicación* (Hymes, 1974), apoyado en registros en diario de campo y audios sobre las conversaciones infantiles en una comunidad indígena. La intención es analizar el modo en que esta población actúa y se comunica, tejiendo cierta relación con el ambiente que conforma la comunidad de hablantes y sus prácticas culturales.

Agradecimientos

Quiero agradecer al sistema de becas de posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, cuyo apoyo económico ha sido fundamental para realizar este artículo. Especialmente agradezco a mi tutora la Dra. Ruth Paradise, y a los miembros del seminario que coordina, por su valioso apoyo en la discusión y enriquecimiento de cada borrador del presente documento.

Introducción

... fíjate cómo no se negocia con los papás de antes, era «*lo haces porque lo haces*»... a mi hijo Diego que tiene cinco años, llego yo y le digo «*¡Diego, dame esa tableta, dámela, dámela, dame esa tableta o apágala!*», y... me dice, «*no, por qué, ¡pues si es mía!*»... yo siempre he dicho que somos la última generación de hijos obedientes, y somos la primera generación de papás obedientes... (Adal el show²)

Este epígrafe nos muestra un fenómeno que, aunque parezca referir al hecho de mandar y obedecer como un acto de sentido común, representa la visión de un sector social particular acerca de la socialización infantil como una cuestión de oposición generacional. Sin embargo, en México no todas las infancias experimentan estos posicionamientos frente a los adultos, ni se entiende el acto de obedecer de la misma manera. La discusión que propongo busca contribuir a la comprensión de lo que significa obedecer como algo relacionado con el contexto sociocultural, superando un tipo de interpretación causal.

Mediante algunas descripciones etnográficas de la actuación de un grupo de niños y niñas de un pueblo *ñähñu*³ de entre 7 y 11 años de edad, muestro cómo siguen las órdenes que los adultos les indican. Parte del supuesto de que su actuación ilustra tanto las relaciones entre diferentes generaciones, como el papel activo que asumen al involucrarse en un contexto sociocultural amplio, dinámico y fluido. Su obediencia constituye una respuesta propia ante una realidad orientada para que participen y colaboren, y no una sumisión ante los adultos que les ordenan.

Argumentaré cómo la participación y colaboración infantil en un pueblo *ñähñu* dan cuenta de una manera particular de socialización y de integración a las actividades colectivas; y cuáles son los elementos que

2. Programa transmitido en televisión abierta el 26 de septiembre de 2015. Ver en <https://www.youtube.com/watch?v=0-1ztzPg2ac>. Minutos: 6'42"-11'10".

3. Uso las autodenominaciones *ñähñu* para aludir al pueblo indígena y *bñähñu* para referir a su lengua y cultura.

explicitan el significado de obedecer en un contexto sociocultural como este. Me apoyaré en una visión sociológica y antropológica. Del trabajo de Jean Lave retomo la categoría *práctica situada* que permite hablar de la manera en que los niños y niñas involucrados en situaciones cotidianas interactúan en un *contexto de la práctica*, que incluye tanto el ambiente sociocultural e histórico de su actuación, como el tejido de intersubjetividades que generan sus interacciones (Chaiklin y Lave, 2001: 30).

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

También recurriré a un conjunto de referentes conceptuales producidos en algunos trabajos acerca de la socialización de niños con herencia indígena (De Haan, 1999; Gaskins, 2010; Gaskins y Paradise, 2010; De León, 2005; Martínez, 2016; Murray, Bowen, Segura y Verdugo, 2015; Paradise, 1994; Paradise y Rogoff, 2009; Rogoff, Paradise, Mejía, Correa y Angelillo, 2010; Szulc, 2011). Todos han caracterizado regularidades en la relación de sus prácticas sociales con un contexto sociocultural e histórico.

Primero, presentaré una descripción del contexto comunitario. Después, mostraré ejemplos sobre participación infantil en actividades cotidianas. Enseguida, discutiré varias regularidades encontradas en las descripciones. Finalmente, presentaré algunas anotaciones analíticas acerca de la obediencia frente a un modo diferente de calificar su actuación que llamo *dejarse llevar*.

La comunidad; sus niños y niñas

El Banxú⁴ es una localidad agrícola ubicada al norte del municipio de Ixmiquilpan, en el Estado de Hidalgo, México. Se encuentra en el corazón del Valle del Mezquital. Según el conteo oficial, en ella habitan cuatrocientas personas (Inegi, 2010), pero esto varía mucho de acuerdo con el movimiento de migración y retorno de la mayoría de sus adultos varones.

4. Aunque el nombre de la comunidad y su ubicación son verídicos, los nombres de los niños, niñas y adultos han sido cambiados.

Asentada al pie de uno de los cerros más altos de la región, esta comunidad la conforman más de ciento cincuenta familias. Cada una está representada ante la asamblea comunitaria por sus adultos varones. Estos son nombrados «ciudadanos», lo que significa que son reconocidos por el colectivo como miembros activos y elegibles para llevar a cabo alguno de los cargos comunitarios. Los cargos son designados por votación anual, donde se comisiona a los responsables de la escuela, la iglesia, las fiestas comunitarias, etc.

Aunque la lista de ciudadanos contiene los nombres de un poco más de doscientos varones entre 15 y 60 años,⁵ regularmente a las asambleas asisten un poco más de treinta personas. Este es el efecto de un intenso proceso de migración que tiene su origen desde la creación de la comunidad en la década de 1960. Aunque la gran mayoría de los ciudadanos vive y trabaja por largos períodos de tiempo en otros lugares de México y Estados Unidos, su participación en la asamblea es a distancia: desde lejos votan, pagan multas y cooperaciones, etc. Si alguno es requerido, suelen volver a su comunidad a cumplir algún cargo conferido.

Aunque El Banxú es reconocido por el Gobierno Federal como una comunidad indígena hablante de lengua hñähñu (Inali, 2008: 46), el acercamiento empírico revela que la lengua originaria se encuentra en un proceso intenso de *diglosia*. En esta, como en la gran mayoría de las comunidades de la región, los habitantes usan cotidianamente el español. La lengua indígena es usada de manera especial en las conversaciones entre los adultos bilingües, los adultos mayores, y para participar en eventos políticos. En la interacción con los niños y niñas los adultos suelen usar casi exclusivamente un habla en español, lo que la convierte en su lengua materna.

La localidad cuenta con escuela de educación inicial, preescolar y primaria. Se trata de instituciones regulares provistas por la Secretaría de Educación Pública. Su población escolar en conjunto es de aproximadamente sesenta alumnos. Una vez terminada su educación primaria, las y los jóvenes salen a otras localidades para seguir estudiando. En la escuela primaria se enseña hñähñu como L2 (segunda lengua); por ello, se hacen algunos ejercicios de desarrollo de la misma, como cantar el himno nacional en lengua hñähñu durante los eventos cívicos de la escuela.

A grandes rasgos, la crianza de los niños y niñas de El Banxú consiste en una compleja dinámica que constantemente los implica. Desde muy pequeños, atestiguan y actúan en la vida comunitaria; acompañan a sus padres en las actividades cotidianas; observan y caminan en medio de la

5. Por consigna de la asamblea, la participación formal de un ciudadano inicia a los 15 años de edad, si el joven no sigue estudiando, y concluye jubilándose a los 60 años de edad.

gente que hace las procesiones de Semana Santa, las posadas decembrinas, las fiestas de primera comunión, etc.

Cuando son más grandecitos, mientras las niñas regularmente conviven, juegan y trabajan en la casa, los niños suelen hacerlo fuera de ella. Pareciera existir una división de la participación y el trabajo definidos por género, ya que las niñas suelen ayudar a sus mamás a hacer tortillas, limpiar la casa y cuidar a los niños más pequeños. Sin embargo, tareas como pastorear, alimentar a los animales, cortar frutas, cosechar, subir al cerro a recolectar leña y vender en el mercado municipal, son labores en las que tanto las niñas como los niños son muy activos y colaborativos. Niñas y niños tienen presencia por igual en el ámbito de lo público.

En otros eventos, como las fiestas familiares y comunitarias, los niños y niñas se hacen presentes jugando, conviviendo, comiendo juntos, platicando con sus vecinos y familiares, etc. A veces, en la marcha y sin previo acuerdo, son implicados por sus padres u otros adultos para ayudar en la cocina, acarrear agua, sostener las imágenes religiosas en las procesiones, llevar recados, etc.

Niños y niñas en los eventos cotidianos de la comunidad

A continuación, mostraré un conjunto de eventos que ilustran la manera en que los niños y niñas *ñähñu* de El Banxú participan y colaboran⁶. Se señalan aspectos socioculturales que describen cómo la vida comunitaria se caracteriza por una intensa experiencia de colectividad, en la cual los pequeños participan activamente, pues los adultos lo permiten y promueven. Se puede apreciar cómo asumen roles importantes a través de seguir órdenes/indicaciones⁷ de los adultos, durante muchos eventos de la vida colectiva, como en la fiesta patronal.

Es la noche de la fiesta comunitaria y hace mucho frío. Un rato después de iniciada la procesión, la comitiva se detiene en una casa. Todos entran al lote

6. La selección y presentación de los siguientes ejemplos responde a su utilidad para ilustrar la discusión del artículo. En su mayoría muestran cómo los adultos varones ordenan/indican a mujeres, niñas y niños. Esto no necesariamente implica una tensión de género y poder, sino que se debe a una implicación metodológica. Mi presencia en las casas de los habitantes estuvo sujeta a la compañía de adultos varones, pues no es moralmente correcto estar como visitante varón en una casa sin la compañía del dueño. Los dueños de las casas a la hora de recoger los datos, y dentro de los datos mismos, tuvieron una relevancia importante.

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

ocupando un patio muy grande. Algunos niños y niñas de la familia del anfitrión caminan entre la gente y empiezan a repartir vasos térmicos. Enseguida algunos familiares del anfitrión reparten a la gente café y atole que van sirviendo en grandes jarras de plástico vaporosas.

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

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

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

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

Lo que denota este evento es que los niños y niñas participan activa e íntegramente de una actividad que es de alta importancia en la vida comunitaria. Son involucrados y se involucran en el cauce de la actividad. Unos ayudan a servir bebidas calientes. Otros encabezan la procesión asumiendo un papel central: sostener los artefactos sagrados y encabezar la multitudinaria procesión.

Más allá de su actuación seria y responsable, es notable la reacción de los niños y niñas frente a las indicaciones que reciben y se dan entre

ellos. Se trata de órdenes/indicaciones que son recibidas y respondidas con naturalidad. Aunque ninguna de ellas es acompañada por la expresión «por favor», que suele complementar y hacer cortés la oración, las órdenes/indicaciones son recibidas sin problema y provocan una respuesta positiva.

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

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

Me acerco a ellos y saludo de mano a ambos. Don Tarcicio no se puede levantar porque está enfermo de las piernas. Evelia me saluda incorporándose del banquito donde estaba sentada. Cuando está a punto de volver a sentarse, su abuelito le susurra algo en hñähñu. Permanece de pie casi encima del banquito y sin sentarse Evelia voltea, se incorpora buscando algo, toma un banquito cercano y me lo da. Enseguida su abuelito le dice «*¡taja café!*».⁸

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estamos en la casa de Don Armando. Mientras Doña Viviana cocina nosotros estamos sentados platicando un poco. Cuando está lista la cena, la se-

ñora empieza a servir chile rojo con pollo. Soy el primero al que le da un plato, y enseguida la señora le da un plato a su esposo.

Mientras tanto su hija Valentina de 8 años se encuentra en una habitación contigua. Los demás hijos no se encuentran en casa. Cuando termina de servirnos, la señora llama a Valentina para cenar al mismo tiempo que va sirviéndose un plato. Le grita con un tono tranquilo y firme «*¡míjala ven a cenar!*». Empezamos a cenar. Como Valentina no aparece, el señor pregunta a su esposa si es que la niña había salido. La señora le responde «*no, hace rato me pidió mi celular, que para escuchar música*».

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

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

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

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

Es notable cómo en varias ocasiones Valentina muestra inconformidad para cooperar con la actividad. Sin embargo, su resistencia no llega a ser un conflicto; al final, no interrumpe la dinámica, sino que tanto ella

como su papá hacen los ajustes necesarios para que su participación sea aceptable. La manera en que siguió las órdenes/indicaciones consistió en obedecer dejándose llevar y permitiéndose estar en la actividad. Su inconformidad pareció ser la manifestación de otra forma de hacer caso y, finalmente, de obedecer llevando a cabo las indicaciones.

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

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

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

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

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

Los niños y niñas de la comunidad *ñähñu* presentados en las situaciones anteriores, participan y colaboran con las actividades cotidianas con fluidez y voluntad. Se montan en el cauce coordinado por los movi-

mientos que los otros actores van desarrollando. Se incorporan sin que su respuesta suceda como el cumplimiento de una obligación. Reciben órdenes/indicaciones que, si bien les interpelan, no parecen ser recibidas como mandatos que deban acatar.

Participación y colaboración como respuesta

Los ejemplos anteriores muestran cómo la actuación de los niños y niñas de un pueblo *nähñu* constituye un modo de involucrarse en las actividades cotidianas que implica una noción de obedecer relacionada con el contexto que tejen junto a su comunidad. No se trata de un acto automático, ni tampoco indica una disposición hacia acatar las órdenes. En adelante, explicaré con mayor profundidad algunas pautas socioculturales de participación y cooperación que ayudan a explicar esta manera de obedecer como una forma congruente con prácticas, actitudes y expectativas observadas en otros grupos indígenas (p.ej., Paradise, 1994, Rogoff *et al.*, 2010).

1. *El valor social de participar en la vida familiar y comunitaria*

La manera en que los niños y niñas actúan frente a las órdenes/indicaciones de los adultos sugiere que existe un significado en la actividad, que aparece como motivación intrínseca. Un sentido compartido y valorado que el grupo atribuye a lo que se hace en colectivo. Como explican Paradise y Rogoff (2009: 112), en la tradición del aprendizaje a través de la participación y la colaboración donde los niños y niñas suelen estar involucrados en un amplio rango de actividades familiares y comunitarias, la motivación que moviliza cada uno de sus actos parte del entendimiento implícito tanto para ellos mismos como para su comunidad acerca del propósito, relevancia y valor de aquello que se realiza.

El valor que impulsa la participación infantil radica en el reconocimiento de cierto modo de hacer y comportarse apropiadamente. Ser corteses y buenos anfitriones, colaboradores en la fiesta y buenos alumnos, constituyen la forma correcta y aceptable de comportarse. Por eso es reproducida y promovida entre niños y adultos.

Aunque el ejemplo de Valentina muestra que este valor no siempre motiva la intervención infantil directa o sin objeciones, dada su manifiesta inconformidad, también muestra que su proceder no es oposición o desobediencia en el sentido que Szulc (2011: 91) y Martínez (2016: 254) lo describen. Ellas muestran cómo algunos niños *mapuche* y *tzotzil* llegan

a desobedecer. Lo que sus familias y comunidad consideran tanto la manifestación de una autonomía inherente en los infantes, como un acto de resistencia que merece ser corregido. Por el contrario, el comportamiento de Valentina noaría ser entendido como simple resistencia ni mucho menos desobediencia. Al final, ella realizó lo que se le pidió, sin necesitar ser persuadida por algún discurso, presión o insistencia mayor. Es el contexto de la situación que estaba en marcha, su fluir y su valor social, en lo que se montó para involucrarse y participar. Inicialmente pudieron no haberle gustado las acciones de su papá, pero terminó aceptándolas e, integrándose a la actividad, comportándose correctamente.

Inmersos en la situación en curso, los niños y niñas asumen una actitud receptiva y activa frente a la actividad que hacen los adultos. Esta se explica como el efecto que tiene una crianza que enfatiza la presencia y la actuación como valores útiles para que ellos lleguen a ser parte de lo que ocurre en su comunidad. Este se puede distinguir en el modo puntual en que Claudia respondió la orden/indicación del profesor. Se trata de una disposición para colaborar aceptando las indicaciones y mostrándose sólita. También la notamos cuando Evelia recibió las sucesivas indicaciones de su abuelito, aceptándolas y actuando en consecuencia. Su abuelito no necesitó argumentar explícitamente por qué ella debió obedecer en respuesta, sino que a partir de sus indicaciones ella se sumó al fluir de la actividad que ocurría entre su abuelito, ella y yo.

La obediencia ante las órdenes/indicaciones de los adultos es un aspecto central durante la crianza y socialización de los niños y niñas de El Banxú. Un ejemplo del modo en que esto ocurre se ha observado cuando, desde edades muy tempranas, se les indica saludar dando la mano. Al igual que Murray *et al.* lo han identificado entre los *mapuche* (2015: 390), apenas los pequeños *ñähñu* pueden caminar, acompañan a los adultos para pasear por la comunidad o visitar a amigos y familiares. Es entonces que son orientados a saludar de mano a toda aquella persona con la que se encuentren, sin que necesariamente sea un saludo verbal. Esta práctica puede representar un indicio acerca del modo en que durante la crianza temprana aprenden a responder afirmativamente las indicaciones, sumándose al fluir de los eventos cotidianos.

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

Otro efecto de la socialización que experimentan, lo encontramos en la manera en que los niños y niñas reaccionan rápidamente a las órdenes/indicaciones. Esta deja ver que ellos se encuentran inmersos en un entorno que les llega a exigir estar atentos al ambiente que los rodea, siendo capaces de recurrir a él para responder. Su respuesta implica la habilidad de reconocer la relación entre las distintas partes que conforman la situación.

Como buen lector del contexto, Mario indicó a José que debía tener cuidado para no caer en la zanja, demostrando que no solo estaba atento a su papel, a lo que le tocó hacer (sostener la campana), sino que también estaba enterado de lo que sucedía a su alrededor (lo que hacía su compañero). Por ello, fue capaz de prevenirlo y darle una orden/indicación del mismo modo en que los adultos lo hicieron. De igual forma, Claudia supo que el maestro se refería a ella, pues interpretó la mirada y el movimiento de su profesor. Incluso antes de darle una indicación verbal, ella pudo leer su indicación no verbal. Su habilidad de estar atenta a muchos aspectos del contexto fue un apoyo para actuar con prontitud. Esta habilidad es favorecida por su capacidad de tener una *atención abierta*. Gaskins y Paradise (2010) utilizan esta categoría para describir cómo los niños y niñas con herencia indígena desarrollan la habilidad de estar atentos al mundo que les rodea, apoyándose en él para actuar en las actividades cotidianas.

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

La rápida reacción de los niños y niñas de este pueblo *ñähñü* permite ver que su respuesta a las órdenes/indicaciones no es automática, sin pensar, sino que tienen y hacen uso activo de un conocimiento complejo de las relaciones entre factores de diferente índole que se relacionan en la situación cotidiana. Por ejemplo, Evelia no solo obedeció los señalamientos de su abuelito, sino que también fue capaz de reconocer, buscar y encontrar los utensilios necesarios para llevar a cabo la tarea de ser buena anfitriona. Cada momento en lo sucesivo de sus movimientos por la cocina permiten ver que conocía el espacio, sabía qué pasos debía seguir antes y después de servir una taza de café, cómo y cuándo se debían proporcionar los utensilios al invitado para que preparara su café y qué papel debía

asumir en el evento frente a su abuelito y al visitante. Sabía que debía ser atenta y esperar, ajustarse a las respuestas del visitante. Reconocía la relación entre esta amplia gama de elementos que componen la situación cotidiana.

2. *Actuar acoplándose con los demás*

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

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

Los niños y niñas realizan su encomienda con mucha coherencia al lado de los adultos. Ejecutan el papel de hijo en la casa con sus padres y su abuelo, de alumno en la escuela con su profesor y de pequeño ciudadano en la fiesta comunitaria con los demás ciudadanos. La respuesta de Evelia cuando sirvió y ayudó a preparar una taza de café, o la de José ante las órdenes/indicaciones del mayordomo, no fueron simple obediencia. Ellos expresaron solidaridad y colaboración involucrándose en una tarea colectiva, que al mismo tiempo fueron haciendo junto con los adultos.

Cuando José tomó la bandera que se le asignó, él aceptó y participó asumiendo el papel del «abanderado». Decidió actuar en el colectivo, llevando a cabo las tareas inherentes a aquel que sujetaba la bandera en la procesión; cumplió con lo que le asignaron dentro del colectivo que desarrollaba el resto de la actividad. Con la misma espontaneidad y contundencia con la que el mayordomo decidió darle la bandera, el niño aceptó el papel. El adulto no solo delegó responsabilidades, sino que con su orden/indicación invitó al niño a ser parte de la actividad colectiva. La decisión y respuesta de José estuvo relacionada con lo que hacían los demás durante la actividad.

La actuación de los niños y niñas está relacionada con lo que los adultos les piden y ellos aceptan hacer, sin que los adultos dejen de ser parte de la situación. Cuando los niños y niñas responden a las órdenes/indicaciones y participan, los adultos no renuncian a la actividad, sino que siguen al pendiente de lo que estos hacen. Por ejemplo, ni Don Tarcicio ni

el mayordomo dejaron de involucrarse. Los adultos ordenaron/indicaron y solicitaron la participación de los niños y niñas, y al mismo tiempo permanecieron vinculados a la actividad monitoreando.

Estar pendiente de este modo es similar a lo que Paradise (2010: 87) ha llamado *colaboración tácita*. Ella ha encontrado en su acercamiento a los *mazahua* que muchas de sus interacciones cotidianas reflejan un apoyo social e interaccional donde los adultos y niños acoplan y adaptan sus conductas y actitudes, haciendo posible que cada uno tome la iniciativa que hace posible el desarrollo de la actividad. Este tipo de apoyo mutuo se hace evidente cuando en algunas interacciones entre niños y adultos, tanto unos como los otros no están por completo al margen de lo que cada uno hace. Aunque parezcan desentenderse o mostrar pasividad ante la actividad del otro, en realidad cada uno está cooperando tácita y mutuamente.

La mirada y las señales constantes que Don Tarcicio dirigió a su nieta Evelia eran una especie de indicios que muestran cómo él iba siguiendo lo que hacía la niña, y al mismo tiempo participaba en la actividad. Él no se ausentó, sino que cooperó tácitamente con su nieta. Incluso sus órdenes/indicaciones funcionaban como eslabones en ese proceso de colaboración en el que los dos iban desarrollando la actividad conjuntamente.

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

3. *Implicaciones en la comunicación de las órdenes/indicaciones*

La comunicación de órdenes/indicaciones se caracteriza por contener muchos mensajes no verbales. A través de un lenguaje sencillo, los adultos emiten las órdenes/indicaciones que, aunque contextualizadas en la situación inmediata, requieren de una labor de interpretación por parte de los niños y niñas que las reciben. Ellos llegan a comprender tanto de su dimensión verbal como no verbal.

Este tipo de comunicación no es utilizada por los adultos como medio de motivación ni como recurso de retroalimentación, sino que simplemente provee información necesaria que orienta la participación. Casi siempre son órdenes/indicaciones escuetas que solicitan acciones concretas a rea-

lizar; no son instrucciones detalladas sino más bien señalamientos precisos. Por ejemplo, la respuesta que José y sus compañeros ejecutaron ante la orden/indicación de la Reina de la fiesta, denota su habilidad para actuar habiendo recibido un mensaje de pocas palabras (*«van más delante»*), a partir del cual dedujeron qué hacer y cuál sería la ubicación que debían tomar entre sí y con la comitiva. Hicieron uso de su capacidad de actuar sin necesidad de hablar o de pedir a la Reina que fuera más explícita. Dedujeron qué hacer y cómo hacerlo, para de inmediato ejecutarlo.

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

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

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

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

Todos estos aspectos de la comunicación y de la actuación de los adultos y los niños permiten apreciar que sus respuestas no son mecánicas, sino que implican un reconocimiento del valor social y los significados socioculturales particulares que conllevan la actividad. Su modo de interactuar con los demás y su capacidad de responder representan pautas

que articulan su respuesta inscrita en una compleja realidad social y cultural, que se hace tangible a través de una manera especial de participar y colaborar.

Conclusiones: Obedecer frente a dejarse llevar

Lo que hasta aquí he discutido permite ver que la manera en que los niños y niñas *ñähñu* actúan representa un modo particular de obedecer involucrándose en las actividades cotidianas e interactuando con los adultos que les interpelan ordenando/indicándoles. Sin embargo, su respuesta describe algo distinto a lo que comúnmente pudiera entenderse como obediencia.

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

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

Lo que Bauman describe es una especie de suspensión de la libre autonomía del individuo, donde este, por conveniencia o necesidad, decide alinearse a las exigencias de su comunidad, que a cambio le ofrece un nicho de seguridad ante la inestabilidad de un entorno *líquido*. El precio que tiene que pagar es soportar la tensión entre, por un lado, ser uno mismo con «libertad individual de autocreación» y, por el otro, dejar de serlo para pertenecer a un colectivo que le ofrece «aprobación social», sacrificando su independencia y sometiéndose a la normatividad del grupo.

Este posicionamiento nos ofrece elementos para entender apenas una explicación posible de los términos en los que actualmente los individuos se comportan frente a sus comunidades. Lo que es similar a la manera en que piensa el autor del epígrafe inicial de este artículo. La lógica de su reflexión acerca de la obediencia o desobediencia de su hijo refleja la tensión que este pudiera experimentar. El niño decidió no obedecer a su padre, anteponiendo la necesidad de ser él mismo, contrastando con el deseo de su padre y, se podría decir, alejándose del criterio de la comuni-

dad a la que pertenece. Sin embargo, la evidencia empírica a que he hecho referencia en este trabajo revela unas prácticas que al parecer remiten a otra manera de obedecer y relacionarse con la comunidad, una que no implica el tipo de tensión en el individuo que describe Bauman.

La socialización de los niños y niñas de El Banxú no parece asentarse tanto en la necesidad de aprobación social como sí en el deseo de participar plenamente en las actividades de la familia y la comunidad. Por ejemplo, su modo de obedecer parece tener poca relación con prescindir simplemente de la libertad individual para acatarse a la voluntad de los otros. Más bien, aquí se sostiene que la colaboración y la cooperación son pautas culturales que estos niños y niñas ejercen al momento de responder a las órdenes/indicaciones de los adultos. Cuando lo hacen, no están obedeciendo en el sentido mecánico de acatar órdenes, sino que se están incorporando en el fluir de la actividad. Se dejan llevar por la vida comunitaria orientada hacia la colectividad, fluyen con ella.

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

En este sentido, «dejarse llevar» refiere al ejercicio de una forma de obedecer y actuar con voluntad frente a las actividades de su comunidad. También ayuda a comprender por qué no sucede oposición, resistencia o sabotaje ante las órdenes/indicaciones de los adultos, pues no hay suspensión, sino ejercicio de la individualidad; no hay sometimiento, sino colaboración.

Los niños y niñas *ñähñu* experimentan diferentes momentos en los que son llamados a actuar en un entorno construido socioculturalmente y, al «dejarse llevar», deciden involucrarse casi siempre sin titubear. Lo que aquí he caracterizado permite ver que pautas como la participación y colaboración están presentes en distintos momentos cotidianos que componen la manera en que la socialización infantil cristaliza la práctica de ir formándose como ciudadanos activos de su comunidad, de ir construyendo la communalidad entre todos (Díaz, 2007: 39). Su modo de obedecer

implica tanto ser orientados, como aprender a hacer y estar en colectividad, un principio fundamental para la continuidad de la comunidad. De ahí, la importancia de ver este aspecto como uno muy relevante entre aquellos que constituyen la socialización infantil en el seno de la vida cotidiana de los pueblos indígenas mesoamericanos.

Poner atención en cómo los niños y niñas participan «dejándose llevar» también ayuda a entender, desde lo específico, la sustancia del ideal indígena enunciado como *mandar obedeciendo*. Más allá del matiz político que los neozapatistas le indujeron desde su enunciación a mediados de la década de los 90, la idea está íntimamente relacionada con el ejercicio de una voluntad individual de hacer estando y actuando juntos en colectivo.

La tarea que aquí he asumido al caracterizar cómo los niños y niñas de El Banxú se «dejan llevar», participando y colaborando con su comunidad, buscó contribuir al conocimiento de los complejos procesos de socialización de los niños con herencia indígena mesoamericana. Intenté describir su comportamiento para poder entender cómo su conducta es parte, no de una esencia, sino de una práctica sociocultural, a partir de la cual estos actores se inscriben en un proceso amplio de socialización, que no se podría entender con profundidad sin tomar en cuenta al contexto y el papel de los demás actores (Lave, 2011: 152).

Las pautas que emprenden muestran cómo, desde lo específico de sus entornos, se orientan a formas colectivas de comportarse. El contexto sociocultural en el que se involucran provee de valor social a las diferentes situaciones cotidianas en las que participan. Los niños y niñas actúan así porque el colectivo aprecia, permite y pide que ellos se involucren. De alguna manera los adultos, con sus órdenes/indicaciones y su monitoreo, los van orientando hacia la colectividad que caracteriza la vida comunitaria.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2010). *¿Amenazas u oportunidades?* En *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Z. Bauman. México: Paidós.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Argentina: Amorrortu editores.
- De Haan, M. (1999). *Learning as cultural practice. How children learn in a Mexican Mazahua community*. Amsterdam: Thela.
- De León, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los tzotziles de Zinacantán*. México: CIESAS.
- Díaz, F. (2007). *Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM.

- Gaskins, S. y Paradise, R. (2010). Learning through observation in daily life. En *The Anthropology of Learning in Childhood*. D. Lancy, J. Bock y S. Gaskins, Eds. USA: Altamira Press.
- Gaskins, S. (2010). La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente. En *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. L. de León, Coord. México: CIESAS.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. P. Galvin y Y. Lastra, Comps. México: UNAM.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Censo nacional de población y vivienda*. México: Inegi.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geostadísticas*. México: Inali.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. España: Paidós.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnography practice*. USA: The University of Chicago Press.
- Martínez Pérez, M. (2016). Xchanel-xchanubtasel: lenguaje, acción y enseñanza en actividades valoradas entre los mayas de San Juan Chamula. Tesis doctoral, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Murray, M.; Bowen, S.; Segura, N. y Verdugo, M. (2015). Apprending volition in early socialization: Raising “Little persons” among rural Mapuche families. *Ethos*, 43(4): 376-401.
- Paradise, R. y Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos*, 37(1): 102-138.
- Paradise, R. (1994). Interactional style and nonverbal meaning: Mazahua children learning how to be separate-but-together. *Anthropology & education quarterly*, 25(2): 156-172.
- Rogoff, B.; Paradise, R.; Mejía, R.; Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. L. de León, Coord. México: CIESAS.
- Szulc, A. (2011). Esas no son cosas de chicos: disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina. En *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. M.I. Jociles, A. Frazé y D. Poveda, Eds. Madrid: Catarata.