La gramática de la identidad. La escuela bilingüe, los maestros y el "rescate" de la identidad en San Mateo del Mar (Oaxaca, México)

Cristiano Tallè
Università di Napoli "L'Orientale"

The Grammar of Identity. Bilingual school, teachers and the "rescue" of identity in San Mateo del Mar (Oaxaca, Mexico)

Abstract: In the last twenty years the pluralistic turn in the political and legal arena overturned the indigenist discourse of "incorporación" that sustained the educational politics for indigenous peoples in Mexico as in many countries of Latin America during the twentieth century. Nevertheless, working in an ethnographic perspective, this change can be read in a different way, by observing an opposite process that the official discourse disowns, which is the "incorporation" of the school in the indigenous societies. This article, which arises from a long experience of field research in the Huave indigenous community of San Mateo del Mar in southern Mexico, aims to reflect on the role of school in authorizing the identity discourse. Through the analysis of a grammar lesson of indigenous language (*ombeayiüts* /our mouth/), I want to show how a background discourse of identity take root in the classroom, in the interference between use of the native language and the Spanish language; it is the same discourse that has supported, since the early 90's, the assumption of pronoun *ikoots* ("we" in inclusive form) as a new endo-ethnonym and, in a parallel way, the definition of a political role for indigenous teachers in the community.

Keywords: Indigenous schooling, Identity, Incorporación, Huave, Mexico.

This work is licensed under the Creative Commons © Cristiano Tallè
La gramática de la identidad. La escuela bilingüe, los maestros y el "rescate" de la identidad en San Mateo del Mar (Oaxaca, México)
2015 | Anuac. Vol. 4, n° 2, diciembre 2015: 157-188.
ISSN: 2239-625X - DOI: 10.7340/anuac2239-625X-1982

Introducción: objetivos e hipótesis de trabajo

En este artículo[1] examinaré desde una perspectiva etnográfica algunas implicaciones políticas e ideológicas de las prácticas educativas en las escuelas bilingües en San Mateo del Mar, una comunidad indígena huave o, según una reciente autodenominación, *ikoots* de la costa pacífica del Estado de Oaxaca, en el México meridional[2]. En particular, trataré de destacar algunas conexiones entre el uso de la lengua indígena (*ombeay-iüts* /boca-de nosotros/)[3] en las aulas, y la afirmación en la comunidad de un discurso identitario fundado sobre el "rescate" del término *ikoots* /nosotros/, pronombre resematizado como endo-etnónimo, del que se hicieron portavoces algunos maestros bilingües en la década de los años '90 del siglo pasado.

De acuerdo con lo destacado por varios estudios etnográficos en México en contextos escolares indígenas (Bertely 2005; González Apodaca 2013; Maldonado 2002; Rockwell 1996; Rockwell, González Apodaca 2012), la afirmación de una representación étnico-identitaria del "nosotros" puede verse también como expresión de un proceso de resistencia, negociación y apropiación mediante el cual la sociedad indígena se ha vinculado históricamente con las políticas educativas y las prácticas escolares nacionales. A partir de la especificidad del caso histórico-político mexicano, y apoyándome en algunas evidencias etnográficas, propongo interpretar aquí ese

1. Este escrito es una reelaboración de la ponencia presentada en ocasión de la "I Jornada de Estudios Huaves" (UNAM, México D.F., el 9-10 de septiembre de 2010) con el título: *"La escuela indígena bilingüe en San Mateo del Mar: procesos educativos, escenarios políticos y dinámicas de identidad"*. Agradezco los comentarios de los tres lectores anónimos de *Anuac* que me han permitido profundizar algunos aspectos y aclarar algunos pasajes del texto.

2. San Mateo del Mar es una comunidad de más de 14000 habitantes (censo INEGI 2010), situada en la costa oeste del Istmo de Tehuantepec entre el Océano Pacífico y las lagunas que lo bordean. El 98% de la población es bilingüe español/huave. La actividad económica más practicada por los hombres es la pesca en laguna cuyos productos son comercializados por las mujeres en los mercados del Istmo. La comunidad se autogobierna por medio de un *sistema de cargos*, reconocido como sistema de *usos y costumbre* por las Leyes del Estado de Oaxaca (Nahmad, 2001). Para un perfil etnográfico de la comunidad véase la monografía de Signorini (1979).

3. Para la transcripción de la lengua huave utlizzo la grafía actualmente adoptada por los maestros de las escuelas bilingües. Esa grafía corresponde a la del español salvo en las siguientes letras: 'k' en vez de 'c' (ca, co, cu) y 'qu' (que, qui), 'w' en vez de 'u' y 'hu', 'g' en vez de 'gue' y 'gui'; 'x' se pronuncia /ʃ/ según el Alfabeto Fonético Internacional (como en el inglés *short*), 'ü' se pronuncia de manera similar a la 'eu' francés (como en *peu*). La traducción literal se presenta entre barras transversales /…/, mientras la traducción libre entre comillas simples '…'. Cuando es útil destacar la correspondencia entre una palabra huave y su traducción, la palabra huave se encuentra segmentada en morfemas por medio de guiones (ej.: *ombeay-iüts* /boca-de nosotros/ 'nuestra lengua').

proceso en los términos de la metáfora misma que ha definido las politicas educativas indigenistas de México durante buena parte del siglo XX; es decir, en los términos de una "incorporación" o, mejor, de una "doble incorporación": mientras incorporaba el indígena a la sociedad nacional a través de la alfabetización, la castellanización y la imposición de la disciplina escolar, la institución ha sido a su vez incorporada a la sociedad indígena y sus prácticas han sido significativamente re-negociadas. En esta perspectiva quizá podemos entender mejor cómo la escuela, después de un siglo desde su arraigo en la comunidad, se haya convertido en un espacio de reproducción de la sociedad indígena, al ser incubadora de discursos y prácticas profundamente transformadoras capaces de reconfigurar, desde adentro, relaciones locales de poder, sin haber logrado todavía englobarlas.

Esta propuesta, desde el punto de vista teórico, procede de una relectura de la teoría de la reproducción (y de la incorporación) de Pierre Bourdieu (Bourdieu, Passeron 1972; Bourdieu 2003), al confrontarla con una história colonial de homogeneización y minoración de las diversidades lingüístico-culturales como la de México y, etnográficamente, con las prácticas que ella misma evoca; es decir, a partir de un descentramiento de su intrínseco eurocentrismo y Estado-centrismo (Levinson, Holland 1996; Tallè 2010). Por otro lado, este trabajo se mueve en una perspectiva cercana a la de la etnografía de las prácticas y del lenguaje (Duranti 2000, 2007), buscando en la dimensión cotidiana (Rockwell 1995) enlaces con procesos políticos, representaciones y relaciones de poder de orden más amplio (Ogbu 1981, Rockwell 1999).

A partir del material etnográfico recogido durante varias temporadas de campo[4], trataré de destacar algunas conexiones entre el plano histórico del proceso de escolarización y el plano práctico de lo cotidiano escolar y, por otro lado, entre el uso de la lengua indígena en las interacciones "adentro" de las aulas y la afirmación del discurso identitario "afuera", por voz de los maestros. La argumentación del texto sigue

4. En la comunidad he llevado a cabo mi trabajo de campo durante varias temporadas de investigación (1999, 2000, 2001-2002, 2005, 2006, 2008, 2013) por un total de 20 meses. Desde 1999 hasta 2005 las investigaciones han sido financiadas por el *Ministero degli Affari Esteri* de Italia en el ámbito de las actividades de la Misión Etnológica Italiana en México dirigida por Alessandro Lupo (Universidad "La Sapienza" de Roma). A partir de 2006 mis investigaciones han sido posibles gracias al "*Project for Enhancement of Huave Cultural and Linguistic Self-awareness*" financiado por la *Salus Mundi Foundation* (Tucson, Arizona), bajo la coordinación de Flavia Cuturi y Maurizio Gnerre (ambos de la Universidad "L'Orientale" de Nápoles). Entre los varios ámbitos de interés (en particular la territorialidad, la toponimia y la lengua indígena en varios contextos de usos), en los períodos 2001-2002 y 2005 mis investigaciones se han concentrado en la escolarización bilingüe, la escritura en *ombeayiüts* y la construcción del discurso identitario (Tallè 2009, 2010). Las observaciones se han llevado a cabo sobre todo en las tres escuelas primarias del pueblo, donde he visitado un total de12 clases de diferente nivel y grabado en vídeo 8 mm alrededor de 45 horas de interacciones.

entonces el esquema de esta trayectoria etnográfica: desde lo macro (apartado 1) hacia lo micro (apartado 2) y desde el "adentro" (apartado 3) hacia el "afuera" (apartado 4).

La escuela en la historia: una "doble incorporación"

La historia de las relaciones entre los huaves o *ikoots* de San Mateo del Mar y la escuela es semejante a la de muchas otras comunidades indígenas de México y del continente americano entero. Es una historia de imposición y resistencia, de desconfianza y renuencia y, recientemente, de apropiación y reivindicación. Desde la independencia hasta nuestros días, la presencia física de la escuela, con sus automatismos institucionales y sus rutinas ceremoniales, ha impuesto en cada rincón del país la presencia simbólica del Estado, primero en nombre de la construcción de una cultura nacional, luego, de la "incorporación" del indígena a la sociedad nacional, y hoy en día en nombre de una nación que se reconoce, hasta en su carta constitucional, pluricultural y multilingüe. Sin embargo, sería un error pasar por alto esta historia por exceso de homogeneidad para buscar, tal vez, una "otredad imaginaria" (sin Estado, sin escritura y sin escuela…). Si la escuela ha sido sin duda uno de los instrumentos más eficaces del proyecto universal del Estado-Nación, no se debe confundir la pretensión de universalidad de ese proyecto con la universalidad de sus efectos. Como lo muestra Elsie Rockwell en el caso de la escolarización de época revolucionaria en Tlaxcala, para empezar a comprender la escuela y sus efectos "es necesario descentrar la mirada, dejar de privilegiar el "Estado" como actor unitario capaz de transformar la sociedad de raíz, de crear culturas nacionales y de moldear las mentes de niños y adultos" (Rockwell 2007: 12). Así, desde esta misma perspectiva, para comprender las escuelas indígenas de hoy (bilingües y interculturales), tenemos que empezar a "descentrar la mirada", dando un vuelco al mismo discurso nacional, para reconocerlas como el producto imprevisto de dicha "incorporación" del indígena a la sociedad nacional.

La historia de esa "incorporación nacional" es, sin duda, una historia muy conocida que no quiero volver a recorrer aquí (Aguirre Beltrán 1992; Bonfil Batalla 2005; De la Fuente 1964; Heath 1992). Sin embargo, al trabajar desde una perspectiva etnográfica, destacan los signos de un proceso que el discurso oficial, por efecto de su misma fuerza homogeneizadora, desconoce; un proceso de fuerza contraria que se podría entender como "incorporación de la escuela" a la sociedad indígena. Sin remontarnos a los siglos de la Colonia, la escuela está presente en San Mateo del Mar por lo menos desde comienzos del siglo xx. Del periodo porfiriano, excepto esporádicas noticias indirectas, quedan muy pocas huellas en la memoria colectiva de los sanmateanos. En cambio, todavía encontré fuentes directas de la escuela de las décadas de 1920 y 1930, la tan mitificada escuela rural posrevolucionaria, gracias a los

testimonios de los ancianos que en aquel entonces asistieron a las lecciones de silabario y de números que un maestro *mixiig* (zapoteco del Istmo) impartía en el edificio municipal (el *awam*). En la siguiente entrevista *teat* Albino Canales[5], nacido en 1925, pescador, músico y ex encargado de la jerarquía civil del sistema de cargos, así recuerda su lejana experiencia escolar[6]:

> A: Había un maestro aquí, Bernardo Jiménez, un viejito, un viejito […] *mixiig* de Salina Cruz, tal vez de Tehuantepec, pero no tengo seguro […]. Tal vez era yo de siete años, de ocho años, sí, por ahí entré a la escuela... pero los chamacos, pues, ya no se cuentan como hoy… hoy se cuenta primer año, segundo, tercero, cuarto año, en ese tiempo, pues, nooo […] todos juntos, algunos leían libros, pues, de segundo año, algunos leían libros de primer año, algunos libros deee… ya más de por sílabas, pero se sientan (todos) juntos ¿no? […] aprenden puro letras, no se hacen dibujos y no usan cuadernos.
> C: Y ¿cómo escribían?, ¿en el pizarrón?
> A: En el pizarrón, ahí se escribe, y los demás, los que ya saben leer, esos se pasan en el pizarrón, los que todavía no, pues no, como no tienen respuesta […]. Algunos tienen este pizarrón chiquito, pues… ahí lo va a escribir, no lo usan cuadernos porque, pues, cuadernos no se venden, no como en ese tiempo. […]
> C: ¿Su papá quiso mandarle a la escuela? [...]
> A: Síii... pues lo que ganaba el maestro lo cooperaba los padres ¿no? Era de cinco centavos cada un padre, cinco centavos […] pues sí, lo que gana el maestro es mensual, pero la cooperación una vez no más… cooperación del pueblo para los maestros. […] Sólo leí silabario, un librito, silabario se llama, el alumno leía el libro, ya el maestro llama la atención a los alumnos, para que pase a darle lección, si algún niño sabe, bien la va a leer […]; algunos muchachos no leen, pasa su lección, pues el mestro se enoja, ya el otro día si esa misma lección no pasa, entonces el maestro le va a dar el castigo, de que ahí le levanta las piedras, va a hacer cada su mano con un piedra […] sí, enrodellados, las piedras tienen en su mano y su libro abajo, pues castigo […]; pues, mientras que se acaban los niños a dar su lección, por último ése se va a levantar […]
> C: Pero ¿entendía usted el español?
> A: ¿Yo? Yo no, muy poco.
> C: ¿Y como hacía? como el maestro daba clase en castellano…
> A: Síií, nada más, pero como entiende también idioma ese maestro, como aquí vivía ¿no? Es un maestro que le llaman Bernardo Jiménez, como es muy borracho, mucho

5. *Teat* /padre/ es el término de respecto con que un joven se dirige a un anciano; *müm* /madre/ es el equivalente femenino.

6. En las transcripciones de las entrevistas las letras mayúsculas al principio de cada turno de habla indican las iniciales del nombre del hablante (en este caso A: es Albino y C: es Cristiano, o sea el entrevistador). Las palabras en *ombeayiüts* se presentan en cursiva, mientras entre paréntesis se insertan palabras necesarias para una mejor comprensión del texto. Los tres puntos entre corchetes [...] indican una omisión de una parte del discurso, mientras los tres puntos fuera de corchetes ... indican una pausa o una suspensión en el habla. La repetición de una vocal al final de una palabra (ej.: nooo) indica un sueno prolongado.

> toma, mucho toma, pero ya cuando va a su clase ya no toma, pero después de eso, pues como aquí vive, tiene mujer de aquí […] ya aprendió, ya entendió, por eso habla, aunque no habla bien idioma, pero entiende qué cosa está diciendo.
> C: Pero adentro del salón ¿era puro en castellano?
> A: Nooo.
> C: ¿Ustedes hablaban en idioma?
> A: Síí, en idioma pues.
> C: ¿Y no se enojaba el maestro?
> A: No, no, no, como todos los niños (hablan) puro idioma...
> C: Pero él enseñaba a leer y escribir en castellano...
> A: Sí, castellano, pues, él está hablando en castellano, los que son los muchachos estan hablando su idioma (23/01/2002).

Estos testimonios nos hacen imaginar el proceso de "doble incorporación" mediante el cual la escuela rural ha arraigado en la comunidad y, al mismo tiempo, nos remiten a la raíz de un sentido común, imprescindible para entender las escuelas indígenas de hoy. Por un lado, queda claro el mecanismo de "incorporación nacional", puesto en marcha gracias a la propia incorporación de una conducta correcta, es decir, por medio de un control específico del cuerpo, de su proxémica, hasta la coerción física, ejercido por parte de un *mixiig*, o sea un zapoteco del Istmo, exponente de la etnia dominante, intermediaria histórica en la región primero del poder colonial y después del poder nacional (Hernández, Lizama 1996). Por otro lado, de esas palabras se filtran las líneas de una "incorporación opuesta", la del maestro a la sociedad indígena y, a través de su persona, de una institución entera, realizada merced un estrecho control social. El maestro *mixiig,* estigmatizado como "borracho" (en el sentido común local, el prototipo del hombre "azotacalles"), vivió en el pueblo varios años, se casó con una mujer indígena (según algunos una mujer del pueblo cercano de Santa María del Mar) y aprendió, en cierta medida, el *ombeayiüts*. Daba clase en el *awam*, el edificio donde se reunían las autoridades del pueblo, y era pagado gracias a la cooperación entre los padres delos niños. Por lo que se puede reconstruir, nunca logró censurar el uso del *ombeayiüts* en las aulas, al ser el único medio de intercomunicación con los alumnos, a pesar del mandato institucional.

En aquellos años, Rafael Ramírez, uno de los mayores promotores de las ecuelas rurales posrevolucionarias, imaginaba hablar así a un maestro ideal:

> Por eso, el primer consejo serio que yo quiero darte es que con estos niños no hagas otra cosa antes de enseñarles a hablar castellano. […] Acaso, al leer esto, te dirás: "Pero si les doy la enseñanza usando su propio idioma, ¿por qué no habrían de llegar a comprenderme?" Esto es muy fácil de decir, pero escucha: hasta ahora, querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzaba tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano […]. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el

> idioma de los niños, después irás tomando, sin darte cuenta, las costumbres del grupo social étnico al que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida y, finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar (Rafael Ramírez en Aguirre Beltrán 1992: 76-77).

La imagen del maestro rural en las palabras de quien asistió a sus lecciones, es muy diferente de la del héroe civilizador propuesta por Rafael Ramírez; él mismo, desde la perspectiva de su ideología incorporativista, tenía bien presente el riesgo de una "incorporación opuesta", la del maestro y, por lo tanto, la de la escuela a las sociedades indígenas. Hoy en día formar parte de un comité escolar de padres de familia puede vivirse en San Mateo del Mar como el desempeño de un nombramiento dentro de la trama de obligaciones y reciprocidades sociales con que se desenvuelve la socialización del individuo adulto en la comunidad. La cumbre de ese proceso puede verse en la función de liderazgo que cada vez con mayor frecuencia cumplen los maestros indígenas en el sistema de cargos políticos local, en una cohabitación conflictiva entre coordenadas nacionales y rituales del poder. Regresaremos sobre el asunto en el último apartado.

La escuela en la práctica: una manera diferente de estar en el aula

Bajo este mismo prisma podemos quizás descifrar la cotidianidad (Rockwell 1995) de las aulas de las escuelas bilingües de hoy desde una perspectiva diferente, al posicionarla en un contexto más amplio (entre la comunidad y las políticas nacionales), y al buscar, al mismo tiempo, un descentramiento de una lectura demasiado "institucionalizada": es decir, una interpretación de los procesos escolares en términos puramente escolares (de aprendizaje, didáctica, "corrección" y "evaluación").

En un primer análisis, llama la atención una pragmática de la escuela fuertemente dual (Tallè 2009: 141-158 y passim). Fuera de las aulas, en su aspecto público e institucional, la escuela se caracteriza por una rígida ceremonialidad, connotada por una performatividad marcial de claro sello nacional, que disimula el "mandato oculto" de la incorporación y reactualiza, en cierta medida, la memoria histórica de la institución: desfiles, alumnos uniformados, saludos a la bandera, bandas de guerra, ensayos gimnásticos, etc. Estos "marcadores pragmáticos" en ocasión de ceremonias escolares o de recurrencias nacionales, destacan el paso del tiempo nacional en la vida comunitaria y la sincronizan en parte con la vida nacional. Estos propósitos de disciplina y orden quedan, sin embargo, desatendidos con frecuencia en la gestión de la cotidianidad de las aulas, donde se instauran situaciones fluidas y a menudo aparentemente caóticas, que llegan a transformar las relaciones asimétricas de rigor entre maestros y alumnos. ¿Qué pasa entonces con toda esa atención a la disciplina de los cuerpos y al respeto de los horarios una vez cruzado el umbral del salón de clase?

Del diario de campo:

> Hoy sólo hubo dos actividades en clase. La primera (copiar una frase en español y en ombeayiüts) para algunos se arrastró hasta el mediodía, entre juegos, recreo larguísimo y regreso con retraso; otros iniciaron la segunda actividad (la del libro recortable) antes del recreo y la arrastraron hasta el final. A Juanito y Nancy se les asignaron algunos juegos didácticos individuales (el ábaco) que al rato se convirtieron en actividades para otros niños. La corrección de los ejercicios se prolongó de las 11:30 a las 12:10, también encimada con la distribución de tareas (unas lecturas) para pasado mañana (que en general nunca se revisan...). También la salida se superpone a las correcciones. La jornada está marcada por horarios, pero los horarios no marcan las actividades (Observación en una I clase de la escuela primaria "Emiliano Zapata", 28-11-2001, T.d.A.).

A las rutinas que marcan invariablemente el inicio de las actividades escolares (entrada en aula con paso marcial, pasar la lista, etc.), siguen generalmente actividades muy poco demarcadas que tienden a invadirse mutuamente (un dictado con un dibujo, las tareas con los juegos, a veces el recreo con la lección, etc.) y sólo en pocas ocasiones se sincronizan en una única actividad dirigida por el enseñante. Según las categorías de la microetnografía de la educación de Susan Philips (Philips 1983: 74-85 y passim), diríamos que en las aulas se observa una constante desconexión entre las "interacciones infraestructurales" (las interacciones informales entre pares) y las "interacciones oficiales" (es decir, las interacciones entre maestro y alumnos); los puntos de encuentro entre las dos "corrientes de habla" estructuran una participación en la clase muy poco centralizada en que la superposición de los turnos de habla es maximizada (clases muy ruidosas) y la sincronización de las actividades es minimizada. En este marco, las "default options" de la interacción escolar (Cazden 2001: 31) (la organización tripartita de los turnos del habla – IRE –, el enfoque sobre las "reparaciones" del habla y las correciones, etc. Mehan 1979), más que rígido guion de la división social de los roles en el aula, aparecen como opciones endógenas de esa misma interacción a los que pueden recurrir estratégicamente tanto maestros como alumnos, y que pueden "expandirse" en situaciones muy diferenciadas, según las circunstancias (Gardner 2013; Lee 2007; Macbeth 2011): por supuesto en la típica interacción asimétrica entre maestro y alumnos, pero también en interacciones entre pares o en estructuras de participación híbridas en que los alumnos ganan más espacio de agentividad. Así, al opuesto de las situaciones "hiper-disciplinadas" en ocasión de cerimonias o rutinas escolares, se puede asistir de repente, especialmente en los primeros grados, a situaciones "fuera de control" en que durante largos tramos de tiempo las interacciones entre pares sin contenido escolar (juegos, burlas, peleas, etc.) saturan el contexto, sin que el eseñante intervenga para restablecer un supuesto orden escolar. Entre los dos extremos de situaciones "fuera de control" y de situaciones "hiper-disciplinadas", se instaura sin embargo con frecuencia una mo-

dalidad de participación indudablemente lejana del estereotipo escolar, pero al mismo tiempo reconocido por los enseñantes como el más deseable y esperado, señal de una conveniente participación y de un apropiado interés por parte de los niños: una participación muy ruidosa, con intervenciones corales, libres y no reguladas, con una gestión circular de turnos de habla y amplios márgenes de negociación y de co-construcción del discurso didáctico.

Sería sin embargo ilusorio buscar en estas *performances* escolares muy ruidosas un específico estilo étnico de participación y comportamiento, adquirido afuera de la escuela y reproducido adentro. Esta forma de participación es muy diferente de los modelos de interacción pedagógica entre adulto y niño en contextos comunitarios y del prototipo local de comportamiento del "niño educado". Flavia Cuturi, al analizar los discursos que padres y ancianos les dirigen a hijos y a jóvenes, ha aislado una práctica explícita en la que se reconoce el prototipo de la relación pedagógica entre un mayor y un menor, recurrente en varios ámbitos familiares, laborales o público-rituales (Cuturi 1997; 2003: 262-271). Se trata de aquellos discursos de tipo pedagógico-exhortatorio conocidos como *apaj okweaj* /llamar lo suyo/ 'llamar la atención'. En su análisis, la autora no descuida el aspecto pragmático-proxémico:

> El niño escucha concentrado, con la cabeza ligeramente inclinada y los ojos bajos; los brazos están relajados y las manos cruzadas sobre las piernas. Escucha en silencio. A lo largo del discurso permanece casi inmóvil, sin interrumpir ni hacer preguntas ni pedir aclaraciones. Asiente con la cabeza cuando se lo piden. [...] los turnos en que cada uno toma la palabra repiten el esquema de los discursos públicos, según los cuales al de mayor edad se le concede un "espacio discursivo" (aparentemente) de tipo monológico que puede ocupar un tiempo limitado sólo por la habilidad oratoria del hablante; al de menor edad, en cambio, se le concede una dimensión no verbalizada hecha de una escucha silenciosa y concentrada que no interfiere con el hablante (Cuturi 1997: 39. T.d.A.).

El contraste entre el estatismo casi sordo del entorno familiar, o público-ritual, y la alta "motricidad" y el alto nivel sonoro del entorno escolar es sorprendente. Por lo tanto, si en la relación maestro-alumno no se establece la típica configuración de la atención escolar, se pierde también por completo la pragmática del discurso pedagógico local entre un adulto y un niño. Hay que subrayar por otro lado que, hasta antes de la escolarización de masa, probablemente nunca había existido en la comunidad un contexto pedagógico formal que agregaba niños en comunidades de pares, excepto que para jugar. Más bien, hasta los años 80 del siglo pasado, antes del cambio al sistema bilingüe, la típica relación asimétrica escolar entre un enseñante y sus estudiantes, ha sido percibida como una situación ajena y, en general, represiva.

Podemos entonces tratar de leer la polarización que hemos observado en lo cotidiano escolar de las escuelas de San Mateo del Mar, y sus puntos de equilibrio muy ruidosos, como el efecto de la interferencia entre un trabajo pedagógico instituido

(que tiene su agente metafórico en el maestro *moel* /extranjero/) y el trabajo pedagógico de *la costumbre*, según el prototipo del *apaj okweaj* (que tiene su agente metafórico en los *mixejchiiüts* /nuestros antepasados/); es decir el efecto práctico, y por eso fuera en parte del control consciente, de esa "doble incorporación" (de la comunidad a la nación y de la institucción a la comunidad) contra el que se estrella cotidianamente el trabajo pedagógico instituido y que impide a éste alcanzar sus objetivos por entero. Podríamos también volcar en este punto la teoría de Bourdieu de la riprodución (Bourdieu, Passeron 1972), al decir que en el marco cotidiano de la escuelas bilingües de San Mateo del Mar, como en otras muchas escuelas indígenas (y no sólo) del continente (Alvares 2004; Brazzabeni 2007; Lelli 2007; Lenzi Grillini, Gontijo Castro, Gomes 2004; Maldonado 2002; Paradise 1994; Rockwell, Gomes 2009), parece reproducirse un tipo de "resistencia incorporada" que genera un estado de resiliencia capaz de obstaculizar el mecanismo perfecto de la "reproducción nacional".

El ombeayiüts *en la escuela: entre metalingüística e identidad*

Después de casi 100 años de escolarización, la asociación entre escuela y alfabetización española se ha convertido ya en sentido común. Los propios maestros indígenas, al comienzo de los años ochenta, tuvieron que luchar contra ese sentido común para acreditar el *ombeayiüts* como posible lengua escolar ¿Por qué enseñar el *ombeayiüts* y en *ombeayiüts*, si es un idioma que los niños ya aprenden en su propia familia, cuando lo único que necesitan es aprender mejor el español? Hasta hoy en día la alfabetización en español absorbe gran parte del currículo didáctico y a la lengua materna se dedican retazos marginales del tiempo institucional, sin un claro marco curricular, a pesar de las oportunidades ofrecidas por las leyes en materia de "educación indígena"[7]. Hace falta, además, un acuerdo rotundo sobre un alfabeto estándar, y hasta la fecha casi no hay materiales didácticos en lengua materna[8].

A pesar de todo, la convivencia en el contexto escolar de las dos lenguas, y las interferencias pragmáticas, sintácticas, semánticas, y diría también ideológicas, entre las dos, abre una compleja espiral entre forma, contenido y uso de la lengua, motivo importante de fractura en el marco cotidiano de la escuela. En una primera observación, salta a la vista una macroscópica división diglósica entre los dos idiomas que coincide exactamente con la división pragmática entre "interacciones infraestructu-

7. En el ámbito estatal, Ley Estatal de Educación del Estado de Oaxaca, de 1995, y la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, de 1998.

8Un proyecto de estandarización de las 4 variantes de la lengua huave (las de San Mateo del Mar, San Dionisio del Mar, San Francisco del Mar y Santa María del Mar) se está llevando a cabo en estos años por parte del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, con la participación de maestros bilingües y ancianos de las 4 comunidades, sin que haya todavía conseguido resultados definitivos.

rales", e "interacciones oficiales" (Philips 1983): los alumnos son los agentes principal del *ombeayiüts* en clase, mientras que los maestros lo son del español. Algunas investigaciones sobre el bilingüismo huave, a partir del trabajo pionero de Dieblod en la comunidad (1961), han remachado este modelo de división funcional de las lenguas, al localizar en la escuela uno de los principales factores que empujaría hacia un bilingüismo diglósico y en los maestros los agentes principales de ese proceso (Ortiz Maldonado 1982). Sin embargo, tal esquema dicotómico general no parece representar adecuadamente la situación cotidiana registrada en las aulas; el análisis microetnográfico revela una dinámica sociolingüística mucho más compleja y fluida y destaca una vitalidad lingüística conflictiva que invita a un cambio de paradigma. Desde una perspectiva etno-pragmática del lenguaje (Duranti 2000, 2007), podríamos decir que la alternativa español/*ombeayiüts*, más que una opción precodificada en los papeles de enseñante y alumno, se ve mejor como una opción estratégica al alcance de los diferentes actores en el aula, y la relación entre los dos idiomas como un equilibrio variable según las ocasiones (reproches, explicaciones, recreo, etc.). Así, aunque el *ombeayiüts* sea la lengua casi exclusiva de las relaciones entre pares, en numerosas circunstancias los propios enseñantes se ven "arrastrados" hacia el *ombeayiüts*, que puede convertirse, incluso durante largos periodos, en la lengua con que se da la clase. Por otra parte, por mandato institucional, la lengua indígena puede ser también materia de enseñanza y, por lo tanto, cubrir una función metalingüística. Entoces, aunque no se haya creado todavía una continuidad curricular alrededor de la lengua indígena, este paso cotidiano del uso infraestructural al uso oficial y al uso metalingüístico del *ombeayiüts* es motivo importante de fractura en la cotidianidad de la escuela en la que se reproduce el espacio de una "conciencia identitaria" de la lengua. En el parrafo siguiente trataré de mostrar estas sutiles implicaciones en los pliegues de las interaciones durante una clase de grámatica *ombeayiüts*.

Una lección sobre los pronombres wüx ombeayiüts

A continuación presento la transcripción de algunos fragmentos de una lección sobre los pronombres *ombeayiüts* registrada en una clase de tercer grado de primaria bilingüe[9]. La clase se desarrolla durante largos periodos en *ombeayiüts*, aunque el

9. Estas secuencias han sido grabadas en vídeo 8 mm el 17-01-2001 y son un extracto de una clase de casi 2 horas (una versión mas larga de esta misma transcripción está en Tallè 2009: 230-250). La transcripción que aquí se presenta, reflejando los intereses y objetivos necesariamente parciales del análisis (Ochs 1979), evidencia de manera selectiva sólo algunos aspectos de la interacción, simplificando mucho los demás. Adonde sea necesario puntualizar más en detalle algunas implicaciones gramaticales y pragmáticas no evidenciadas en la transcripción, se remite a las glosas por morfemas en el análisis a continuación. Se utiliza un formato de transcripción y traducción interlinear: la primera línea corresponde al enunciado en lengua original (ej.: *¡itijpean ikona!*), la segunda a su traducción

español siga siendo el modelo de referencia que condiciona la reflexión sobre la lengua indígena: el maestro, de hecho, formaliza los pronombres *ombeayiüts* en una lista de seis casillas que calca el modelo gramatical español.

Pronombres personales
(Ingow minüteran)

Xike	Yo
Ike	Tú
Nej	Él o Ella
Ikootsa	Nosotros
Ikoona	Ustedes[10]
Nejiw	Ellos o Ellas

1M: *wüx ombeayiüts apmajawaats ningüy ingow minüt, minüteran ¿neam?*
/en nuestra lengua veremos aquí los pronombres, pronombres ¿(está) bien?/
[el maestro habla desde la pizarra, mirando a la clase: estructura de participación estándar]

2 *atkiaj apiüng ingow… mi-nü-te-ran*
/así (se) dice pro...nom-bre/
[silabea la palabra *ingow minüteran* /pronombre/ 'en lugar de su nombre' mientras la escribe en la pizarra]

ingow minüteran,ingow minüteran
/pronombres, pronombres/

o sea *ingow andearak minüteran wüx ombeayiüts, wüx ombeayiüts ikootsa*
/o sea se dice 'en lugar de su nombre' en nuestra lengua, en nuestra lengua de nosotros/
[se dirige a la clase]

(ej.: /¡indiquen ustedes!/), la tercera a la descripción de gestos y rasgos pragmáticos presentados entre corchetes (ej.: [indica a sí mismo]). Los números indican los turnos de habla, mientras las letras indican el hablante (M: maestro, n: niño, nn: dos o más niños, cl: respuesta coral de la clase). El *code switching* entre *ombayiüts* y español se indica a través de la alternancia entre cursiva y redonda. La superposición entre dos turnos de habla se indica en corchetes que unen dos secuencias superpuestas, mientras lo subrayado indica un alto tono de voz. Por lo demás criterios véase la nota 6. Las abreviaciones utilizadas en las glosas son: ADV = adverbio, ANTP = infijo antipasivo, ATP = atemporal, GEN = generalizante, PL.EXCL = plural excluyente, PL.INCL = plural inclusiva, POS = posesivo, SG = singular, 1, 2, 3 indican los números de la persona (ej. 1PL.EXCL = primera persona plural excluyente).

10. En toda Hispanoamérica se utiliza la forma "ustedes" en lugar del "vosotros" en función de segunda persona del plural, tanto en el trato informal como en lo formal (ej.: "ustedes tienen" en lugar de "vosotros tenéis", como se diría en España). En la traducción de las interacciones del *ombeayiüts* al español utilizaré la forma "ustedes", la misma a la que se refiere el maestro en su modelo gramatical.

3 *apmayakaats* primero*, atnej ingow miniüteran, apmayakaats ningüy*
/pondremos primero, como pronombres, (lo) pondremos aquí/
[refiriéndose al lado izquierdo de la pizarra donde escribirá los pronombres en *ombeayiüts*]

4 *ningiün nimixnine...eee…*
/allá (atrás), niños…eeee.../
ningiün, por favor *ingiaiün leaw teanasaj ikon ningüy*
/allá atrás, por favor, escuchen lo que estoy diciendo a ustedes aquí/
[hay mucho ruido, algunos niños caminan entre los bancos]

5n: *¿satajkan* notar*?*
/¿(lo) anotamos?/

6M: *wüx* español *anderak ningüy* pronombres personales
/en español se dice aquí 'pronombres personales'/
[indica el lado derecho de la pizarra donde va a escribir los pronombres en español]

7 *aag agüy ijawan ningüy xi sanayak*
/este miren aquí yo pondré/
[muestra un lado de la pizarra]

sanayak ningüy kwane pronombres personales
/pondré aquí cuales (son) los pronombres personales/
[se dirige a la clase]

kwane ingow miniütiiüts ¿ya? *ningüy sanayak*
/cuales (son) los pronombres nuestros ¿ya? aquí (lo) pondré/
[se toca el pecho con ambas las manos]

8 ¡*iteowan*! ¿*kwane apiüng aag ayaj*?
/¡que lean! ¿qué dice ésto?/
[escribe *«xike»* /yo/]

9cl: *xike, xike*
/yo, yo/

10M: [escribe *«ike»* /tú/]

11cl: *ike, ike*
/tú, tú/

12M: *¿kwane apiüng aaga?*
/¿qué dice ésto?/

13cl: *ike*
/tú/

14M: ¡Rubén!
[el maestro llama la atención de un niño que está parloteando con unos compañeros reunidos alrededor de un banco]

15M: [escribe *«nej»* /él/]

16cl: *nej, nej*
/él, él/

17M: *¿kwane apiüng aaga?*
/¿qué dice ésto?/
[escribe «*ikootsa*» /nosotros/]

18cl: *ikootsa*
/nostros/

(…) En la misma estructura de participación (escritura en la pizarra/pregunta del maestro/respuesta coral de los alumnos) el maestro sigue escribiendo los otros pronombres (*ikona* /ustedes/ y *nejiw* /ellos/) y buscando la respuesta en la clase.

19M: estee... *sandiüm mipiüngan kas*
/estee... quiero (que) digan cuántos/

kas ingow minüteran leaw lanayak ¿kas?
/cuántos pronombres (son) los que ya he puesto ¿cuántos?/
[hacia la pizarra]

20n: seis

21M: *ajaj*
/sí/

22cl: seis

23M: *ijawan ¿kas ingow minüteran leaw lanarang ninguiaj?*
/miren ¿cuántos pronombres (son) los que ya he escrito[11] ahí?/

24cl: seis

25M: *indeakan wüx ombeayiüts ¿nguitow?*
/hablen en nuestra lengua ¿cuántos?/
(...)

26cl: *anaíw, anaíw*
/seis, seis/

Desde el punto de vista de las "interacciones oficiales" (Philips 1983) (que corresponde, en este caso, a lo de la videocámara), la distribución de los turnos de habla entre maestro y alumnos recalca un guion bastante estándar. Sin embargo, un constante fondo ruidoso de interaciones entre pares, que no se desprende de la transcripción, queda por completo fuera del control del enseñante, tanto que él mismo tiene que llamar más de una vez la atención de los alumnos (4, 14, 34). En esta constante desconexión entre los dos nivels de la interacción, el *ombeayiüts* cumple

11. "Escribir" en *ombeayiüts* es *arang nawiig* /hacer hojas/, por lo tanto *lanarang* /ya he echo/ se debe entender aquí como 'ya he escrito'.

por completo con todas las funciones solicitadas por el contexto escolar: es lengua objeto (o sea el argumento del discurso didáctico) (nivel 1), metalengua (o sea la lengua por medio de la cual se habla de la lengua objeto) (nivel 2) y lengua "performativa" con que se manejan las interacciones, se imparten instrucciones y se pretende causar o detener acciones (nivel 3).

El modelo gramatical español es la matriz del uso metalingüístico del *ombeayiüts* (nivel 2), y también de su construcción como lengua objeto (nivel 1). El maestro crea una categoría gramatical, calco léxico del término español "pronombres", para clasificar palabras que en la lengua indígena desempeñan la misma función (nivel 2) (1-3):

ingow	*mi-nüt-eran*
en lugar de-ADV	3POS-nombre-GEN
/en lugar de su-nombre/	
'pronombre'	

Luego (8-18), según la usual estrategia escolar de la tríada IRE (*Initiation-Response-Evaluation*) y del triángulo pizarra-pregunta-respuesta, selecciona seis pronombres, conforme al modelo español, que transcribe en la pizarra en una lista de seis casillas ("*xike, ike, nej, ikootsa, ikona, nejiw*" correspondientes a "yo, tú, él, nosotros, ustedes/vosotros, ellos") (nivel 1).

En esta operación de estandarización el maestro omite por completo la variedad de las formas pronominales *ombeayiüts* que no caen dentro del modelo de seis casillas. La lengua indígena ofrece al hablante tres opciones para expresar la noción de "nosotros" en español: una es la forma inclusiva *ikootsa*, la escrita en la pizarra (18), que incluye a todos los participantes, presentes o evocados, en un acontecimiento comunicativo (el hablante, el interlocutor directo y el indirecto: "yo, tú y ellos"); la otra es la forma excluyente *xikona*, que deja fuera a todos los interlocutores directos ("tú y ustedes/vosotros") e incluye al hablante y a los interlocutores indirectos ("yo y ellos"); la última es la forma dual *ikora*, que incluye al hablante y al interlocutor directo ("yo y tú") y excluye los indirectos ("ellos") (Stairs, Hollenbach 1981: 295-296). El maestro menciona, en su modelo, sólo la forma inclusiva y, al hacerlo, por un lado "cosifica" el *ikootsa* como la forma estándar gramatical (nivel 1 y 2) (véanse también más abajo las secuencias 41, 60-64), y por otro empobrece la variedad de uso de los pronombres en el nivel 3. Por lo menos una de las dos formas del "nosotros" que no aparece en el nivel 1 se encuentra en el nivel 3 en la forma de sufijo de la raíz verbal que designa el numero de la persona: se trata de la forma excluyente *xikona*, empleada por un niño excluyendo al maestro e incluyendo a sus compañeros (5):

*¿sa-tajc-**an*** notar*?*
1ATP-hacer-**1PL.EXCL** notar
/¿(lo) anotamos?/

En el curso de la lección, la fractura entre el plan estandarizado y el pragmático se evidencia todavía más cuando el maestro trata de formalizar al nivel 2 el contenido, muy poco codificable, de los pronombres (Duranti 2000: 27-28, 181-183, 272 y passim; Hancks 2002). Si en español hay una jerga técnica gramatical consolidada que permite hablar de manera referencial del sentido de los pronombres (por ejemplo "tercera persona singular"), en *ombeayiüts* este tipo de campo semántico metalingüístico falta por completo. Frente a esta ausencia, el maestro construye un discurso didáctico que tiende continuamente a desviarse hacia un plan metapragmático, al buscar la negociación con los alumnos y el acuerdo con la clase.

27M: *alnandeak "xike"...* eee...
/(si) estoy diciendo "yo"... eee.../

¿ngineay itajkan entender *"xike"?*
/¿cómo entienden "yo"?/
[tocándose el pecho, se dirige a los alumnos; hay mucho ruido]

28n: tú

29n: *ndot ike*
/pero (ése es) "ike"/
(o sea "tú" en *ombeayiüts* es "ike")

30M: *ngwüy*
/no/

31nn: yo, yo

32M: *ikona mijiüran poch, irangarangan*
/ustedes tienen la palabra, escriban todos/[12]

33n: nosotros

34M: *¿aljane... shh ningiün* atrás…
/¿alguien...shh allá atrás…/

35 *¿aljane alndom apiüng "xike"?*
/¿alguien puede decir "yo"?/

36n: yo

37M: *aaga nendeak kiaj, teamandeak,* o sea *teamandeak nej*
/quien lo dice (quien dice "yo"), está hablando, o sea el (que) está hablando/

12. La traducción del verbo *i-rang-arang-an* sería /hagan-hagan/ 'escriban-escriban' (2ATP-hacer-hacer-2PL) (véase nota 11). La reduplicación de la raíz tiene una función de intesificación del sentido de la acción tanto numérico como temporalmente, algo parecido a: "sigan escribiendo todos".

38n: *nej*
/él/

39M: *almapiüng "ike", teamasaj aag tengial andeak aweaag ¿ngwüy?*
/diciendo "tú", se está refiriendo a éste con quien está hablando ¿no?/

almapiüng "ike", teamasaj aag tingial andeak aweaag
/diciendo tú", se está refiriendo a éste con quien está hablando/
[indica con su mano "tú"]

40 *almapiüng "nej", teamandeak wüx ombas alinop*
/diciendo "él", está hablando sobre otra (persona)/

teamasaj wüx ombas alinop
/está diciendo sobre otra (persona)/

41 y *almandeak "ikootsa", teamapiüng...*
/y hablando "nosotros", está diciendo…/

meawan leaw almajlüiw kiaj, leaw ajlüiw ningüy, más…
/todos los que están ahí, los que están aquí, más…/

¿atkiaj, ngwa? ikootsa
/¿así, no? nosotros/

42 *almandeak "ikona",* o sea *ikoon*
/diciendo "ustedes", o sea "ustedes"/

(aag ayaj) teamandeak ikon miün kiaj
/(éste) está diciendo ustedes lejos/

nej ngomajlüy tiül, (aaga) nendeak ngomajlüy tiül
/él no está incluso, (ése) quien habla no está incluso/

43 …*almandeak "nejiw", nejiw, noik ajlüy, noik ajlüy*
/...diciendo "ellos", ellos, un grupo, un grupo/

pero *alningiün, ngomalningüy*
/pero que está allá, no que está aquí/

44 …*¿kwane, ngineay itajkan* entender?
/… ¿qué, cómo entienden?/

¿ngineay itajkan entender *ikona*?
/¿cómo entienden ustedes?/

¿ngineay itajkan entender *ikona*?
/¿cómo entienden ustedes?/
[hay murmullo, dos niños en primera fila están jugando a "batalla naval"]

45 …*indeakan agüy ¿kwa apiüng aaga*?
/… hablen esto ¿qué dice eso?/

46n: *xike, xike*
/yo, yo/
[en voz baja]

47M: *¿aaah? napak*
/¿eeeh? fuerte/

48cl: *xiikeee, ikeee, neeej, ikootsa, ikona, nejiw*
/yooo, túuu, éeel, nostros, ustedes, ellos/

49M: *ajaj, almindeakan "xike"...*
/sí, (si) están diciendo "yo".../

a ver *¡itijpean!*
/a ver ¡indiquen!/

50n: *xike, xike*
/yo, yo/

51: *almindeakan "xike"*
/(si) están diciendo "yo"/

¡itijpean ikona! … o sea
/¡indiquen ustedes!... o sea/
[indica a sí mismo]

52cl: *xike, xike*
/yo, yo/
[varias intervenciones, mientras el maestro indica la pizarra con una vara]

53M: a ver *indeakan* más *napak*
/a ver, hablen más alto/

54cl: *xikeee*
/yooo/
[el maestro sonríe con satisfacción]

55M: ahora, *almindeakan "ike"*
/ahora, (si) están diciendo "tú"/

¡itijpean alinop ikiiijpan!
/¡indiquen otro compañero!/

(aweaag) indeakan mikiiijpan
/vuestro compañero (con quien) hablan/

56cl: *ikeee*
/túuu/
[los niños indican el maestro]

57n: *nej*
/él/

58M: *almindeakan "nej"*
/(si) están diciendo "él"/

¡itijpean jane...!
/¡indiquen quién..!/

59n: *nej, nej*
/él, él/

60M: esooo… *ajaj… almindeakan "ikootsa"*
/esooo… sí… (si) están diciendo "nosotros"/

61cl: *ikootsa, ikootsa*
/nosotros, nosotros/
[los niños hacen un gesto circular para indicar "toda la clase"]

62M: *interejoots*
/todos nosotros/

63n: *ningüy ikootsa*
/aquí nosotros/

64M: *ikootsa... leaw ajlüyiüts ningüy*
/nosotros... los que estamos aquí /

65 *almindeakan "ikona", isajan ijpüw, arojpüw*
/(si) están diciendo "ustedes", se refieren a dos, tres (personas)/

66cl: *ikona, ikona*
/ustedes, ustedes/

67n: *intereoon*
/todo el mundo/
[un niño, desde el fondo de la clase, hace un gesto circular]

68M: *almindeakan "neji*w*"*
/(si) están diciendo "ellos"/

69cl: *nejiw, nejiw*
/ellos, ellos/

70M: bueno *aton wüx ombeayiüts,* shhh...
/bueno, también en nuestra lengua, shhh…/

wüx ombeayiüts, ¿neam? wüx ombeayiüts
/en nuestra lengua ¿(está) bien? en nuestra lengua/

La explicación escolar, desde un punto de vista pragmático-contextual, se puede ver mejor como un "expansión" de la secuencia IRE hacia formas más complejas y articuladas en búsqueda de una maximización didáctico-curricular del discurso (Gardner 2013: 598-601) o, en otro sentido, como una "recalibración" del discurso mismo sobre un sistema de referencias formales interrelacionadas (términos metalingüísticos, fórmulas lógicas, símbolos, etc.) mediante los "amplificadores culturales" de la escuela (pizarra, libros, etc.) (Cazden 2001: 72-75 y passim). Todo eso hace creíble la explicación, por un lado, y convalida el orden pragmático del aula, por el otro, de manera circular. En este caso, ante la falta de un léxico metalingüístico compartido, el maestro expande el sentido indexical de los pronombres hacia un plan más propiamente metapragmático (Duranti 2000: 180-181), buscando perífrasis que describan la situación pragmática que cada uno de los pronombres conlleva.

– la "primera persona del singular" es "*aaga nendeak kiaj, teamandeak,* o sea *teamandeak nej"* /quien lo dice (quien dice "yo"), está hablando, o sea el (que) está hablando/ (37);

– la "segunda persona del singular" es "*teamasaj aag tingial andeak aweaag"* /se está refiriendo a éste con quien está hablando/ (39);

– la "tercera persona del singular" es "*wüx ombas alinop"* /sobre cuerpo de otro/ 'sobre otra persona' (40)[13].

En el caso de "nosotros" (inclusivo), "ustedes/vosotros" y "ellos" la explicación metapragmática se funda sobre oposiciones deícticas y de inclusión/exclusión:

– la "primera persona del plural" (en sentido inclusivo) es "*meawan leaw almajlüiw kiaj, leaw ajlüiw ningüy*" /todos los que están ahí, los que están aquí/ (41);

– la "segunda persona del plural" es *"teamandeak ikon miün kiaj, nej ngomajlüy tiül, (aaga) nendeak ngomajlüy tiül"* /está diciendo ustedes (que están) lejos, él no está incluso, quien habla no está incluso/ (42)[14];

– la "tercera persona del plural" es "*noik ajlüy,* pero *alningiün, ngomalningüy"* /un grupo, pero que está allá, no que está aquí/ (43).

Sin embargo, estas explicaciones metapragmáticas parecen interesar muy poco a los niños, ocupados en otros quehaceres (44), hasta cuando el maestro utiliza en función "conativa" (en el sentido de Jakobson) un verbo muy poco escolar que desplaza la explicación a un plano primariamente indexical: *¡itijpean!* /¡indiquen!/ (49-51). Este verbo produce de inmediato un *switching* pragmático en el aula, centralizando la atención y sincronizando las interacciones: el uso de los índices gestuales implica a toda la clase (maestro incluso) en un único marco de participación donde se pone en juego la autoridad monológica del maestro y se redistribuye la responsabilidad en el aula. En este punto, la reflexión no es ni metalingüística ni metapragmática, sino más bien metaindexical, pues ya no interesa el pronombre como categoría formal abstracta, sino como "signo lingüístico capaz de crear un contexto" (Duranti 2000: 181; Hanks 2002). Con el pronombre *ikootsa* los alumnos hacen un gesto circular que incluye a toda la clase, y el maestro lo comenta con la frase: *"interejoots… ikootsa… leaw ajlüyiüts ningüy"*/ todos nosotros... nosotros... los que estamos aquí/ (60-64).

En este pasaje podemos captar la "función performativa" de la lengua indígena en el aula, su poder de crear un contexto, de trasformar la participación en un acontecimiento. Con el cambio pragmático provocado por el uso "conativo" del verbo "*indicar*" (49, 51, 55, 58) la interacción en el aula parece orientada por nuevas pre-

13. La misma expresión *wüx ombas* /sobre cuerpo/ en otros usos significa "en contra de", tanto en sentido espacial como figurado (Cuturi, Gnerre 2008b: 8).

14. La preposición espacial *tiül*/en, adentro/ (Cuturi, Gnerre 2008b) en posición anafórica se refiere propiamente a ese "ustedes (que están) lejos" del que quien habla se pone afuera.

misas: el intento de las preguntas del maestro ya no es proporcionar a la clase una versión correcta del discurso, sino alcanzar un "concierto" con la clase, una coralidad en donde el objeto del aprendizaje emerge de las interacciones mismas: las repuestas se hacen corales, los turnos se adensan y tienden a superponerse. En una situación de aprendizaje como ésta, que recuerda la *"community of learners"* de Brown y Campione (1990), la interacción social ya no es un "alboroto" potencialmente perturbador del aprendizaje, sino que se hace parte sustancial de lo que se aprende.

Lave y Wenger (1991) han argumentado que la dicotomía entre conocimientos abstractos y concretos sería el resultado de la práctica específica en que se los aprende, en este caso, la muy específica práctica escolar: sólo a través de las desconexiones de una "participación periférica" un saber puede aparecer como "abstracto", o sea "destacado", separado por el hacer y bajado "de arriba hacia abajo". Pues bien, me parece que en las aulas de las escuelas primarias de San Mateo del Mar, especialmente durante las lecciones de *ombeayiüts*, se asista cotidianamente a un cortocircuito entre el "aprendizaje cognitivo" de la descontextualización/abstracción (Collins, Brown, Newman 1995), y la resiliencia de la lengua indígena en la práctica, que configura formas de participación en ese metadiscurso que a menudo lo contradicen y construye un "saber sobre la lengua" mucho más "horizontal", moldeado sobre las interacciones mismas que lo distribuyen en la clase. En esta espiral entre lo metalingüístico y lo metapragmático-indexical, se puede releer, de manera interesante, la compleja relación entre "conciencia de la lengua" por un lado, y "conciencia de la identidad" por el otro, que en la escuela indígena bilingüe de hoy encuentra un contexto inédito de elaboración.

Al principio de la lección vimos cómo el maestro acuñó una categoría metalingüística *ombeayiüts*, calco de la categoría española *pronombres*, es decir, *ingow minüteran* /en lugar de su-nombre/; este neologismo lo sufija con la partícula *–aran*, sufijo generalizante empleado cada vez que se quiere expresar cierto grado de abstracción y categorización. Es interesante notar cómo en las primeras secuencias (1-3) esta categoría metalingüística generalizada sea asociada repetidamente con formas pronominales inclusivas (tanto libres como sufijadas a raíces verbo-nominales) que indican posesión; en la secuencia 2:

Ingow	*mi-nüt-**eran***
en lugar de-ADV	3POS-nombre-**GEN**
/en lugar de su-nombre/	
'pronombre'	

o sea *ingow*	*a-nde-r-ak*	*mi-nüt-**eran***	*wüx*	*ombeay-**iüts***
o sea en lugar de-ADV	3S-decir-ANTP-decir	3POS-nombre-**GEN**	sobre	boca-**1PL.INCL**
/o sea en lugar, se dice, de su-nombre en boca de nosotros/				
'o sea, se dice pronombres en nuestra lengua'				

*wüx ombeay-**iüts** **ikootsa***
sobre boca-**1PL.INCL** **1PL.INCL**
/en nuestra boca de nosotros/
'en nuestra lengua de nosotros'

En la secuencia 7 esta superposición entre categorización y posesión se sintetiza en el uso de una categoría metalingüística posesivada:

*ingow mi-nüt-**iüts***
en lungar de-ADV 3POS-nombre-**1PL.INCL**
/en lugar de su-nombre-nuestro/
'nuestros pronombres'

Esta combinación repetida de marcas de categorización (*-aran*) y marcas de posesión (*-iüts*) al inicio de la clase, parece construir el supuesto del discurso gramatical del maestro que a continuación "se desliza" progresivamente de un plano metalingüístico hacia un plano metaindexical y de una participación periférica hacia una más "comunitaria" (27-70), constantemente anclado al contexto del aula por medio de las deixis y de la forma "inclusiva" de los verbos (nivel 3) (1, 3) como de las mismas categorías metalingüísticas (nivel 2) (7, 25, 70). Así el plano gramatical (inclusivo) y el plano pragmático (comunitario) parecen respaldarse de manera circular, configurando un espacio de construcción de un esquema de identificación, al mismo tiempo práctico y cognitivo (Strauss, Quinn 2000), en un "nosotros inclusivo" a través de la forma misma de participación en la interacción escolar: de esta manera a ser socialmente distribuida en el aula no sólo es la cognición o el aprendizaje sobre la lengua (de que en verdad queda bien poca cosa...) si no sobre todo la "identificación". Afirmaciones como "*así decimos nosotros...*", "*así se dice en nuestra lengua...*", "*esta palabra es nuestra...*", y similares, puntúan los discursos didácticos-gramaticales de los maestros en todos los niveles escolares y parecen definir el marco, de identidad más que de verdad, en que cotidianamente se "hace escuela" en las aulas de San Mateo del Mar. Este marco toma forma discursiva más explícita fuera de las aulas alrededor del pronombre *ikoots*, el mismo estandarizado en la pizarra, refuncionalizado como sustantivo en sentido de endo-etnónimo, término clave de una nueva conciencia étnica en la comunidad.

"*Nosotros somos* Ikoots"..."*Nosotros somos Nosotros*"*: los maestros y el "rescate" de la identidad*

Hasta hace unas décadas, el término *ikoots* sólo constituía una de las opciones que el hablante indígena tenía, según el contexto, para expresar el grado de inclusión de los participantes en la acción indicada por un verbo: precisamente la opción más inclusiva. A partir de ese sentido indexical específico, el pronombre *ikoots* puede

también expresar una forma implícita de pertenencia a un grupo social, ya sea un conjunto de pesca o el pueblo mismo (por ejemplo en frases como *ikoots monaw San Mateo* /nosotros los que venimos de San Mateo/*)*, así como, en contextos rituales o en discursos ceremoniales, una cierta "comunitariedad ancestral": así suena en expresiones idiomáticas como *ikoots mikwal iüt* /nosotros, hijos de la tierra/ o *ikoots mikwal kambaj* /nosotros, hijos del pueblo/; una especie de marcador de la perspectiva de *la costumbre*, autorizada por lo que "*dijeron e hicieron los antepasados*". Sin embargo, en determinados contextos comunitarios y nacionales la connotación de este término me parece hoy profundamente diferente: en los discursos de los maestros el término *ikoots*, al igual que el término *ombeayiüts*, aparece refuncionalizado como sustantivo o adjetivo, en sentido metacultural, al indicar pertenencia a una "comunidad imaginada" de que quedan excluidos los "otros" (los *mixiig* /zapotecos del Istmo/ y los *moel* /extranjeros/) y que une a los antepasados con las generaciones venideras, en una perspectiva fuertemente proyectada hacia el futuro[15]. Con la noción de "comunidad imaginada" Anderson ha definido el sentido de pertenencia a una colectividad nacional nacido de la difusión de los medios de comunicación de masa (Anderson 1996). En esta perspectiva me parece que hoy en día, cuando ya la misma sociedad nacional se reconoce como multiétnica, la escuela indígena bilingüe, por medio de la escritura que autoriza (Cuturi, Gnerre 2008a, Tallè 2009, 2010), contribuya de manera determinante a re-organizar a escala nacional el sentido local de pertenencia, abriendo ese espacio de "imaginación étnica" donde las prácticas de *la costumbre* hallan una contemporaneidad negada por décadas por la ideología indigenista.

Por otra parte, fueron justamente algunos maestros indígenas los promotores del uso de la forma pronominal *ikoots* como endo-etnónimo en contraposición al término *huave*, con el que la población es comúnmente conocida en la región, en la sociedad nacional y en el ámbito especializado de los antropólogos y lingüistas. Esto ocurrió en una coyuntura histórica importante para el México contemporáneo. Entre finales de los años ochenta y el inicio de los noventa, en el ámbito nacional se afirma, tanto en lo político y lo jurídico como en lo académico, un nuevo discurso pluralista que parece invertir, al menos en el lenguaje, el discurso indigenista de la incorporación (Colajanni 1998). Paralelamente, nuevas formas de movilización etnopolítica surgen en la escena nacional, primera entre todas la sublevación zapatista en Chiapas (Bartolomé 1998; de León Paquel 2001), así como nuevos movimientos pastorales de valorización del pasado indígena atraviesan la Iglesia mexicana (Lupo 2009). En aquellos mismos años, los maestros sanmateanos empezaron a elaborar un discurso

15. También las otras tres comunidades huave, aunque ya casi no hablantes *ombeayiüts*, se reconocen en el 'nosotros inclusivo' pero en su propia variante lingüística: *Ikojts* a San Dionisio del Mar, *Konajts* a San Francisco del Mar, *Ikoots* a Santa María del Mar.

identitario autónomo a partir de la cuestión del etnónimo y el uso metacultural del pronombre *ikoots* ha tomado cada vez más pie en la comunidad. Hoy en día, esta partícula pronominal aparece como una especie de icono en los escudos de armas de las escuelas, en los murales en *ombeayiüts* pintados en las calles del pueblo, en las insignias de las tiendas, en las camisetas de los equipos locales de fútbol, en los vehículos de las autoridades municipales y en los medios de la cooperativa camionera. El término prolifera también en la *web* y ha sido la bandera de la radio comunitaria (*Radio Ikoots*) que, hasta hace algunos años, ha tramsitido en lengua indígena en el territorio municipal, hoy en día silenciada por falta de mantenimiento.

Este cambio desde un uso "context-bound", extensión de su uso indexical primario, a un uso "context-free", o sea metacultural, del término *ikoots*, pasando por la escuela y la escritura escolar, me parece crucial para tratar de comprender en perspectiva, y "desde adentro", la tan mitificada "conciencia de la identidad", más allá de la controversia entre lecturas esencialistas o, al opuesto, "ficticias" de los fenómenos identitarios (sobre estos temas se vean Fabietti 1998; Remotti 1996) y, al contrario, desvelador de un espacio de "intimidad cultural", en el sentido de Herzfeld (2003), atravesado. El maestro Joel Hernández, uno de los promotores del uso del término *ikoots* como etnónimo, reconstruye así el escenario local de ese pasaje que él considera como un "rescate", o mejor un "reencuentro" con el sentido más profundo (y ocultado) de la palabra:

> En aquel entonces, estoy hablando del '87, '88, pues nadie decía, nadie ni siquiera se preocupaba en la escuela, entre los maestros... todavía... estaba muy lejos la cultura, pues, la identidad, todo... Entonces, cuando yo empecé a hablar en el '88, oficialmente ya, de la recuperación, de que nosotros no somos huaves, somos *ikoots* […] uuu muchos empezaron a decir: "Pero por qué vas a cambiar la palabra huave, por qué... es nada más una palabrita", me decian... "Está bien así, que sea como huaves, no es necesario cambiar esa palabra, ya somos huaves", maestros mismos me decían de acá... yo le decia: "Nooo, no es posible, o sea, nosotros no somos huave, somos *ikoots*... a ver, ¿qué significa huave?" y luego algunos leían el libro de Signorini, entonces decían... […]. Nos empusieron esta palabra, una especie de burla, una especie de desprecio, una especie de rechazo, de decir pues gente que no tiene valor, gente que no tiene sentido, gente que no tiene capacidad. Entonces esa actitud influyó mucho en la gente de acá, a pensar que sólo los *moel* /extranjeros/, que sólo los *mixiig*, pues los zapotecos, son los que tienen capacidad, son los que saben. Por eso mucha gente tiene la actitud sumisa, la actitud de decir "no pues, yo no sirvo, yo no tengo nada, yo no puedo" [...] y de hecho muchos padres de familia, o muchas personas mayores, tienen mucha fuerza internamente, pero ya saliendo fuera se sienten despreciados, se sienten mensos... […] y eso fui notando, dije ¿por qué?... Pues hay cosas, ahora digo, que fueron muy importantes para mí, pero en el momento como que no alcanzaba a ver la magnitud de por qué quería recuperar esa palabra […] y como yo ya había empezado a investigar qué significa *ikoots* y qué significa *ombeayiüts*, entonces me dio más fuerza de seguir profundizando, entonces yo les hablaba: "Primero, no estoy nada más por un cambio de

> una palabra, tampoco estoy nada más por un cambio, digamos, de nombre, estoy tratando en el fondo de entender la cosmovisión" […]. Entonces, por eso te comentaba que es un reencuentro conmigo mismo el meterme a esto, no es más que asumir mi proyecto de vida, entender mi proyecto de vida […] (26/7/2005).

El maestro considera el término *ikoots* como el "auténtico" endo-etnónimo, anterior a la Conquista. Es su convicción que el término *huave*, comúnmente considerado sustantivo de origen zapoteca, no tenga ningún sentido tampoco en esa lengua; de hecho hoy en día resulta totalmente opaco para cualquier hablante zapoteco. Tal palabra sería una especie de sinsentido, impuesto al momento de la colonización, que habría ocultado el "auténtico" *ikoots*; a ése, sucesivamente, se le habría asociado un sentido despreciativo cristalizado en una etimología zapoteca incierta y no verificada, aquella de "gente podrida por el agua", transmitida por la literatura especializada (León 1904: 3; Signorini 1972: 17); etimología a la que los mismos *ikoots* habrían acabado por dar crédito en los cursos de los siglos después de la Conquista. Al final de la entrevista, apagada la grabadora, el maestro Joel, con el propósito de explicarme el sentido profundo de la palabra *ikoots*, comprensible sólo "desde dentro" de la forma de vida indígena (y no accesible intuitivamente para un *moel* /extranjero/), se remonta a una reflexión metapragmática, en la que imagina un prototipo de dominio práctico compartido por cualquier sanmateano hombre: en un conjunto de pescadores, durante una expedición de pesca, cada acción entre ellos se declina en la forma inclusiva, al indicar la unidad del conjunto y la solidaridad y reciprocidad que existe en su interior. Se podría decir, entonces, que el uso sustantivo y metacultural del índice *ikoots* por parte de un maestro evoca en forma descontextualizada e "imaginada", un dominio práctico incorporado en el *habitus* de cualquier sanmateano, el de la pesca, cuando ya se ha dejado de practicarla como fuente de vita. En este sentido, se entiende cómo el término *ikoots* puede constituir la clave para cebar un proceso autorreflexivo que permita un "reencuentro consigo mismos" en la contemporaneidad y en lo biográfico, cuando ya no se práctica *la costumbre* porque se va a la escuela y se ha logrado una profesión; el inicio de una "toma de conciencia", de un proyecto de vida de rescate cultural. Reyna Gutiérrez, una de las primeras maestras bilingües en la comunidad, afirma:

> Sí, realmente es bien conservar nuestra lengua, porque yo me acuerdo de mi abuelito […] yo quisiera que viviera aquellos momentos de todo lo que me contaba mi abuelito, cómo era el pueblo antes de que yo naciera ¿no?… y a mí me gustaría vivirlo… y ahora ¿qué estoy haciendo?... no estoy haciendo nada para conservar nuestra cultura… tal vez a los niños que ahora estan aquí con nosotros les gustaría contarles como fuimos antes, o tal vez antes de que nacieran ellos, les gustaría saber… pero nosotros como maestros [...] estamos realmente colaborando tal vez para que la lengua se pierda… pero los que estamos conscientes de que la lengua no se pierda, ni nuestra cultura, pues… que siga, que siga, pues… no porque sigamos con nuestra cultura, porque siga-

> mos con todo lo que somos nosotros, los *ikoots*, no vaya a haber progreso… porque muchos dicen ¿no? … "aaah si seguimos con nuestra costumbre nunca vamos a tener progreso"… pero yo creo que no, que aunque sigamos con nuestra costumbre, con nuestra cultura, si queremos, podemos tener el progreso… (14/02/2002).

Sin embargo, la ambivalencia de los términos *ikoots* y *ombeayiüts*, a caballo entre opción pragmática y término metacultural, puede engendrar hoy un profundo malentendido en la comunidad: la connotación identitaria, *context-free*, de los términos es, en efecto, siempre reversible en el uso en su acepción indexical primaria, *context-bound*, sin una clara línea de discontinuidad. De hecho, el uso sustantivado del pronombre *ikoots* como etnónimo puede resultar ajeno a cualquier hablante nativo escasamente alfabetizado, que sigue hablando desde una perspectiva *context-bound*. En línea con estudios sociolingüísticos ya clásicos (Hill 1985; Woolard 1985; Silverstein 2003), se puede concebir ese desnivel ideológico-gramatical en el uso del término *ikoots* como síntoma sociolingüístico de contradicciones de orden económico-político y, por lo tanto, con incipientes disniveles de estatus y de poder. El ciclo sociolingüístico de la palabra *ikoots* (de alternativa pragmática en el uso cotidiano, a forma gramatical estandarizada en la escuela, a etnónimo identitario), muestra como hoy en día la escuela bilingüe pueda verse como la "correa de transmisión" de esos disniveles, capaz de reconfigurar a partir de la relación pedagógica, un *ethos* colectivo de pertenencia al grupo social y, a fin de cuentas, la misma práctica y concepción indígena del poder.

En la perspectiva de la "economía de los bienes simbólicos" de Bourdieu (1986) diríamos que con el cambio de un sistema de "educación formal" (sustancialmente castellanizador y en las manos de los *moel* /extranjeros/) a un sistema de educación indígena bilingüe (en las manos de maestros indígenas), *la costumbre* y el *ombeayiüts* pueden ser transformados, quizá por primera vez desde el nacimiento del Estado, en un capital simbólico y social nacional (la identidad étnica y la escritura por un lado y una red de relaciones profesionales-institucionales por otro), y ambos en un capital económico para uso propio, el sueldo de una profesión, improbable para cualquier sanmateano pescador o trabajador subalterno en las ciudades del Istmo. En este sentido, la identidad puede mudarse en un "valor" de una profesión en competencia con los "valores" de *la costumbre*, de un modelo de trabajo que desalienta cualquier búsqueda de interés personal y reproduce un ideal de poder entendido como servicio y sacrificio (Cuturi 2003: 288-322; Signorini 1979: 73-98; Rubeo 1991)[16].

16. La palabra *najiüt*, en sus diferentes connotaciones (trabajo/servicio/cargo/autoridad) y contextos de uso, bien circunscribe la sustancial unidad práctica, social y simbólica de ese ideal de poder siempre subordinado a los intereses comunitarios (Tallè 2009: 311-317): ese término indica tanto el trabajo productivo (prototípicamente la pesca) y fabril (la fabricación de los instrumentos del trabajo),

Hoy en día, cuando el bienestar de la comunidad parece depender cada vez más de fuerzas (económicas y políticas) fuera del control local, y ya no sólo de la abundancia de las lluvias y de la pesca, la escuela bilingüe puede ofrecer una ruta de acceso al poder en competencia con el camino *según costumbre*, todo subordinado a las obligaciones comunitarias y dirigido hacia un control ritual de las fuerzas meteorológicas (Lupo 2015; Millán 2007). Las habilidades escolares y la familiaridad con las instituciones y los trabajos nacionales parecen garantizar un margen de control mejor sobre esas mismas fuerzas fuera de control (el dinero, los partidos, las empresas extranjeras, etc.) y otorgan a los maestros un prestigio inédito en la comunidad que los acredita como candidados ideales para cubrir los más importantes cargos civiles. Sin embargo, muy de repente estos mismos "valores" se pueden traducir en la más evidente prueba de la violación de un *ethos* comunitario, cada vez que un turno de servicio a la comunidad se convierte en turno de enriquecimiento personal.

En el cierre de la entrevista, bajo la sombra de un gran árbol en el centro de su *nden* /sombra/ 'casa', construido con hojas de palma, a la manera de sus antepasados, el maestro Joel Hernández me dijo con añoranza:

> Ahorita ya vees en el pueblo ¿no?, ya hay gente que piensa de otra manera… los antiguos decían: 'Ya hay gente que empieza a hacer casa para los tiburones', dicen… ya empiezan a hacer casas de dos pisos, casas grandes, de material… y ahí – dicen – caben muy bien los tiburones… porque, como estamos en una franja donde se une el mar, pues – dicen – algun día ésta se va a hundir y se va a unir ¿no?... pues allí estan haciendo casas para los tiburones (26/07/2005).

cuanto el "trabajo social" (*najiüt okweaj kambaj*/trabajo del pueblo/), o sea la forma de trabajo cooperativo y recíproco conocido por lo general en México como "*tequio*". El mismo término indica también el oficio político desempeñado al interior del *sistema de cargos*, una serie jerárquicamente organizada de funciones y cometidos, repartidos rotativamente y, hasta hace poco tiempo, gratuitamente entre los miembros adultos de la comunidad: las autoridades son dichas *mo-najiüt* /los (que tienen)-cargo/.

Referencias citadas

Aguirre Beltrán, Gonzalo, 1992 [1973], *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la ecucación indígena*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Alvares, Myriam Martins, 2004, Kitoko, il bambino maxacali: i suoi processi di formazione, apprendimento e scolarizzazione, *Antropologia*, *Scuola*, 4, 4, Roma, Meltemi: 49-66.

Anderson, Benedict, 1996 [1983], *Comunità immaginate*. *Origini e fortuna dei nazionalismi*, Roma, Manifestolibri.

Bartolomé, Miguel Alberto, 1997, *Gente de Costumbre y gente de Razón. Las identidades Étnicas en Oaxaca*, México D.F., Siglo Veintiuno Editores, INI.

Bertely, María, 2005, ¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940), *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, México, Pomares: 39-62.

Bonfil Batalla, Guillermo, 2005 [1987], *México profundo. Una civilización negada*, México D.F., Random House Mondadori.

Bourdieu, Pierre, 1986, The Forms of Capital, en Richardson, John G., ed, 1986, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, London, Greenwood Press: 241-258.

Bourdieu, Pierre, 2003 [1972], *Per una teoria della pratica; con tre studi di etnologia cabila*, Milano, Raffaello Cortina.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, 1972 [1970], *La riproduzione. Sistemi d'insegnamento e ordine culturale*, Rimini, Guaraldi.

Brazzabeni, Micol, 2007, La scuola indigena maxacali: una scuola immaginata, en Gobbo, Francesca, ed, *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU: 21-39.

Bronwn, Ann Leslie, Campione, Joseph, 1990, Communities of learning and thinking: or a context by any other name, *Human Development*, 21: 108-125.

Cazden, Courtney B., 2001 [1988], *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning,* Portsmouth, NH , Heinemman.

Colajanni, Antonino, ed, 1998, *Le piume di cristallo. Indigeni, nazioni e Stato in America Latina*, Roma, Meltemi.

Collins, Allan, Brown, John Seely, Newman, Susan, 1995, L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e far di conto, en Pontecorvo, Clotilde, Ajello, Anna Maria, Zucchermaglio, Cristina, a cura di, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto: 181- 231.

Cuturi, Flavia, 1997, "Proprio ora, qui, ti dico cos'è importante che tu faccia". Deissi e autorevolezza nei processi di socializzazione huave, *Etnosistemi*, IV, 4: 33-60.

Cuturi, Flavia, 2003, *Juan Olivares. Un pescatore scrittore del Messico indigeno*, Roma, Meltemi.

Cuturi, Flavia, 2010, La scuola: chi non ce l'ha, chi ce l'ha e chi non la vuole. Storie amerindiane, en Gobbo, Francesca, Tallè, Cristiano, a cura di, *Antropologia ed Educazione in America Latina*, Roma, CISU: 69-105.

Cuturi, Flavia, Gnerre, Maurizio, 2008a, Los Ikoots (huave) de San Mateo del Mar y la escritura: desconfianzas, acercamientos y apropiaciones, en López Cruz, Ausencia, Swanton, Michael, a cura di, *Memorias del Coloquio Francisco Belmar*, vol. II, Oaxaca, Biblioteca Francisco de Burgoa, CSEIIO, Foundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, INALI: 189-226.

Cuturi, Flavia, Gnerre, Maurizio, 2008b, Wüx *y* ti-: dos palabras funcionales del ombeayiüts (huave de San Mateo del Mar) entre lexicalizaciones y gramaticalizaciones, ponencia presentada al "II Coloquio Maria Fernández de Miranda sobre Lenguas Otomagues y Oaxaqueñas ante el siglo XXI", Oaxaca, 12-13 abril 2008 (inédita).

de la Fuente, Julio, 1964, *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México D.F., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, INI.

de León Pasquel, Lourdes, ed, 2001, *Costumbres, leyes y movimiento indio en Oaxaca y Chiapas*, México D.F., CIESAS, Miguél Ángel Porrúa Editor.

Diebold, Richard A., 1961, Incipient Bilingualism, *Language*, 37: 97-122.

Duranti, Alessandro, 2000 [1997], *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi.

Duranti, Alessandro, 2007, *Etnopragmatica. La forza nel parlare*, Roma, Carocci.

Fabietti, Ugo, 1998 [1995], *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci.

Gardner, Rod, 2013, Conversation Analysis in the Classroom, en Sidnell, Jack, Stivers, Tanya, eds, 2013, *The Handbook of Conversation Analysis*, Malden, MA, Blackwell Publishing Ltd.: 593-611.

Gobbo, Francesca, Gomes, Ana Maria R., a cura di, 2003, *Etnografia nei contesti educat*ivi, Roma, CISU.

Gobbo, Francesca, Tallè, Cristiano, a cura di, 2010, *Antropologia ed Educazione in America Latina*, Roma, CISU.

González Apodaca, Erica, 2013, Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes, *Perfiles Educativos*, IISUE, UNAM, 35, 141: 65-83.

Hanks, William, F., 2002, Indessicalità/Indexicality, en Duranti, Alessandro, a cura di, *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, Roma, Meltemi:168-172.

Heath, Shirley Brice, 1992 [1970], *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*, México D.F., INI.

Hernández Diaz, Jorge, Lizama Quijano, Jesús, 1996, *Cultura e Identidad Étnica en la región Huave, Oaxaca*, Instituto de Investigaciones sociológicas, UABJO.

Herzfeld, Michael, 2003 [1997], *Intimità culturale. Antropologia e nazionalismo*, Napoli, L'Ancora del Mediterraneo.

Hill, Jane H., 1985, Consciousness of Grammer, *American Ethnologist*, 12, 4: 725-737.

Lave, Jean, Wenger, Etienne, 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.

Lee, Yo-An, 2007, Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching, *Journal of Pragmatics*, 39: 180-206.

Lelli, Silvia, 2007, *Trasformazioni Guaraní. Tra paradigma sciamanico e scuola*, Roma, CISU.

Lenzi Grillini, Filippo, Gontijo Castro, Maria, Gomes, Ana Maria R., 2004, La scuola tra gli xacriabá: tra sviluppo economico ed innovazione didattica, *Antropologia, Scuola*, 4, 4, Roma, Meltemi: 95-116.

León, Nicolás, 1904, *Catálogo de la colección de antigüedades huavis del Estado de Oaxaca, existente en el Museo N. de México*, México D.F., Imprenta del Museo Nacional.

Levinson, Bradley A., Foley, Douglas E., Holland, Dorothy C., eds, 1996, *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York, State University of New York Press.

Lupo, Alessando, 2009, *Il mais nella croce. Pratiche e dinamiche religiose nel Messico indigeno*, Roma, CISU.

Lupo, Alessando, 2015, La serpiente sobre la mesa. Autoridad y control de la lluvia en una narración oral huave (México), *Anuac*, 4, 1: 88-123.

Maldonado Alvarado, Benjamín, 2002, *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México D.F., INAH.

Macbeth, Douglas, 2011, Understanding understanding as an instructional matter, *Journal of Pragmatics*, 43, 2: 438-451.

Mehan, Hugh, 1979, *Learning lessons: social organization in the classroom*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Millán, Saúl, 2007, *El cuerpo de la nube. Jerarquía y simbolismo ritual en la cosmovisión de un pueblo huave*, México D.F., CNCA, INAH.

Nahmad Sitton, Salomón, 2001, Autonomía indígena y la soberanía nacional: el caso de la Ley Indígena de Oaxaca, en de Léon Pasquel, Lourdes, ed, *Costumbres, leyes y movimiento indio en Oaxaca y Chiapas*, México D.F., CIESAS, Miguél Ángel Porrúa Editor: 19-47.

Ochs, Elinor, 1979, Transcription as Tehory, en Ochs, Elinor, Schieffelin Bambi B., eds, *Developmental Pragmatics*, New York, Academic Press: 43-72.

Ogbu, John, 1981, School Ethnography: A Multilevel Approach, *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 1: 3-29.

Ortiz Maldonado, R., 1982, Bilinguismo *y diglossia en una sociedad indigena: los Huaves de San Mateo del Mar, Oaxaca*, Universidad Autonoma "Benito Juarez" de Oaxaca, Tesis (inédita).

Paradise, Ruth, 1994, Interactional style and non-verbal meaning: Mazahua children learning how to be separate-but-together, *Anthropology and Education Quarterly*, 25, 4: 156-171.

Philips, Susan U., 1983, *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community in the Warm Springs Indian Reservation*, New York, Longman.

Remotti, Francesco, 1996, *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza.

Rockwell, Elsie, ed, 1995, *La escuela cotidiana*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie, 1996, Keys to Appropriation: Rural Schooling in México, en Levinson, Bradley A., Foley, Douglas E., Holland, Dorothy C., eds, *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York, State University of New York Press: 301-324.

Rockwell, Elsie, 1999, Recovering History in the Study of Schooling: From the Longue Duree to Everyday Co-Construction, *Human Development*, 42, 3: 113-128.

Rockwell, Elsie, 2007, *Hacer Estado, hacer escuela. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México D.F., El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV.

Rockwell, Elsie, Gomes, Ana Maria, 2009, Rethinking Indigenous Education from a Latin American Perspective, *Anthropology and Education Quarterly*, 42, 2: 97-109.

Rockwell, Elsie, González Apodaca, Erica, 2012, Anthropological research on educational processes in México, en Anderson-Levitt, Kathryn, ed, *Mapping Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Oxford, New York, Bergham Books: 107-138.

Rubeo, Veneranda, 1991, *Hacia la casa sagrada. El sistema de cargos socio-religiosos de los Huaves de San Mateo del Mar*, Relación presentada a la Dirección de los Asuntos Culturales de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

Signorini, Italo, 1972, *Gente di Laguna. Ideologia e istituzioni dei Huave di San Mateo del Mar*, Milano, Franco Angeli Editore.

Silverstein, Michael, 2003, Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life, *Language & Communication*, 23: 193-229.

Stairs, Emily Florence, de Hollenbach, Elena E., 1981, *Gramatica huave*, en Glenn Albert, Scharfe de Stairs, Emily Florence, *Diccionario huave de San Mateo del Mar*, México D.F., Instituto Lingüístico de Verano: 283-391.

Strauss, Claudia, Quinn, Naomi, 2000 [1994], Un'antropologia cognitivo-culturale, en Borofsky, Robert, a cura di, *L'antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi: 348-366.

Tallè, Cristiano, 2009, *Scuola, costumbre e identità. Un'etnografia dell'educazione nella comunità indigena di San Mateo del Mar (Messico)*, Roma, CISU.

Tallè, Cristiano, 2010, La scuola, gli indigeni e lo Stato in America Latina, ovvero Bourdieu e la riproduzione inceppata, en Gobbo, Francesca, Tallè, Cristiano, a cura di, *Antropologia ed Educazione in America Latina*, Roma, CISU: 43-68.

Woolard, Kathryn A., 1985, Language Variation and Cultural Hegemony: Toward an Integration of Sociolinguistic and Social Theory, *American Ethnologist*, 12, 4: 738-748.

Cristiano Tallè has been engaged for a long time in ethnographic research in Mexico, among the Huave/*Ikoots* of San Mateo del Mar (Oaxaca). His main research interests include the anthropology of education and language, the anthropology of landscape and environment, the dynamics of identity and indigenous rights in Latin America. He has been involved in cultural-linguistic mediation and intercultural education for migrant citizens among some Municipalities of Rome. He is the author of *Scuola,* Costumbre *e Identità. Un'etnografia dell'educazione nella comunità indigena di San Mateo del Mar (Messico)* (2009) and editor, with Francesca Gobbo, of *Antropologia ed Educazione in America Latina* (2010). He taught Cultural Anthropology at the University of Turin and at the University of Naples "L'Orientale", where today he carries out his research activities.

Cristiano Tallè
Università di Napoli "L'Orientale"
tallesius@yahoo.it

This work is licensed under the Creative Commons © Cristiano Tallè
La gramática de la identidad. La escuela bilingüe, los maestros y el "rescate" de la identidad en San Mateo del Mar (Oaxaca, México)
2015 | Anuac. Vol. 4, n° 2, dicembre 2015: 157-188.
ISSN: 2239-625X - DOI: 10.7340/anuac2239-625X-1982