

Los silencios de niños hablantes de chinanteco en diversas situaciones escolares*

Valeria Rebolledo Angulo

Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV)

RESUMEN

En este artículo se analiza, con una perspectiva etnográfica y orientada por una teoría sociocultural, la construcción de los silencios en la interacción entre maestros y alumnos en una situación multilingüe, en una comunidad indígena de México. El análisis revela cómo los silencios de los niños hablantes del chinanteco frente a ciertos cuestionamientos escolares no siempre tienen que ver con la «no comprensión» del español escrito y oral que se usa en las clases. A veces estos silencios son respuestas que adquieren distintos significados y sentidos ante situaciones específicas. Los silencios de los niños pueden ser una forma de resistirse, una forma de ocultarse, otras veces su voz es silenciada.

Palabras clave: antropología lingüística, multilingüismo, educación indígena, voz, silencio.

* Este artículo fue producto de mi trabajo de doctorado en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa en el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, realizado con Beca Conacyt y apoyo del proyecto Conacyt 180439, bajo la dirección de la doctora Elsie Rockwell.

Chinanteco children's silences in different classroom situations

ABSTRACT

This article analyzes, from an ethnographic perspective and a sociocultural framework, the construction of silences in the interaction between students and teachers in a multilingual classroom situation in an indigenous community in México. The analysis reveals how the silence of the chinanteco speaking children when asked to answer certain questions in class is not always due to their failure to understand spoken and written Spanish that is used in class. Their silences are responses taking different meanings in specific situations. The silence of the children can be a way of resisting, a way of hiding, and, sometimes, their voices are silenced.

Keywords: Linguistic Anthropology, multilingualism, indigenous education, voice and silence.

A lo largo de mi trabajo de investigación, en las escuelas primarias de la región chinanteca de Oaxaca, México, escuchaba decir que el problema que enfrentaban los maestros en las escuelas era que los niños indígenas no participaban, que eran callados y tímidos. En contraste, en mis observaciones en clase percibí a niños participativos, conversadores, con buena disposición de estar en la escuela. Frente esta disyunción entre lo dicho por los maestros y mis propias observaciones, me planteaba el problema primero de comprender qué estaban tomando los maestros como muestra de «poca participación» y qué significaba la «no participación» en cada contexto. Para ello, fue necesario distanciarse de explicaciones centradas en características inherentes a los niños y enfocarse en las características de las situaciones, y en los significados que se construyen en la interacción, como han recomendado varios autores (Blommaert, Collins y Slembrouck, 2005; Kell, 2011; Collins, 2013). Encontré que los momentos de aparente silencio identificados por los maestros eran formas de participar de los niños que respondían a un cómo, dónde, cuándo y con quién se estaba interactuando. Al parecer los silencios expresados, en estos casos como en otros, adquieren sentido a partir de cada situación, por lo tanto el silencio no puede ser interpretado como una característica fija de un grupo o una cultura.

Investigaciones recientes que retoman la teoría de Mijail Bajtín exploran cómo y bajo qué condiciones se produce y se permite o se limita la construcción de voces en las interacciones. Se propone que la producción de voces se encuentra siempre dentro de una situación que está socialmente determinada e institucionalmente organizada (Juffermans y Van Der Aa, 2013, p. 112). Desde estos trabajos se observa cómo ciertas prácticas permiten o constriñen las voces en espacios escolares multilingües y cómo los estudiantes y maestros transitan dentro de estas situaciones lingüísticas. Bajtín (2011) plantea que cada persona construye su voz a partir de la apropiación de palabras dichas por otros en un proceso continuo, y que estas palabras van adquiriendo nuevas formas y signifi-

cados que se ensamblan para transformarse en una voz propia, entendida como un proceso social (Copp Mökkönen, 2013, p. 125). En varios trabajos se resalta la importancia de comprender cómo la expresión de una voz nunca es neutral. Como Bloomaert, Collins y Slembrouck (2005) señalan, la recepción y contexto donde se expresa esa voz tampoco es neutral. Alexandra Jaffe muestra cómo, en una interacción, cada participante se posiciona (*stancetaking*): «En algunas formas de hablar y escribir la posición es más acentuada (*stance-saturated*) que en otras; no existe tal cosa como una posición completamente neutral de la producción lingüística de cada uno, porque la neutralidad es un posicionamiento en sí misma»¹ (Jaffe, 2009, p. 3). Al hablar se pretende tener una voz que sea escuchada y entendida por los otros; para esto los hablantes retoman y usan diversos recursos lingüísticos y sociales del entorno.

EDUCACIÓN Y LENGUA EN EL CONTEXTO DE ESTUDIO

Realicé la investigación etnográfica en la comunidad de San Isidro Laguna, en el municipio de Valle Nacional, en la Chinantla, ubicada en el noroeste del estado de Oaxaca al sur de México. Esta región forma una unidad lingüística y una unidad territorial donde el grupo chinanteco se ha mantenido desde la época prehispánica. La agrupación lingüística del chinanteco² pertenece a la familia lingüística del oto-mangue y tiene once variantes lingüísticas, incluyendo la llamada variante «central», hablada en la comunidad de San Isidro Laguna. En la mayor parte de las comunidades de Valle Nacional, fuera de la cabecera municipal, el chinanteco se habla en todas las situaciones de la vida cotidiana. Hay una marcada situación de diglosia sociolingüística, es decir, de asimetría en los espacios de uso y de prestigio social entre la lengua nacional dominante y la lengua chinanteca (Fishman, 1991).

En la cabecera municipal de Valle Nacional se encuentran todos los niveles de educación básica y media superior, mientras que en las comunidades algunas cuentan con servicios de preescolar y telesecundaria, y tres localidades con la media superior. En lo que respecta a primaria, los principales servicios son: (i) escuelas primarias bilingües en localidades con población predominantemente indígena, las cuales deben propiciar el uso, desarrollo y estudio sistemático del

¹ Traducción mía.

² Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas (INALI, 2005).

idioma original del niño como primera lengua, paralelamente con la enseñanza del español como segunda lengua³; además, supone que los contenidos educativos deben vincularse con las raíces culturales de los grupos indígenas; (ii) las primarias rurales públicas, donde se espera que los maestros solo hablen y trabajen en español; dependiendo de la población en edad escolar, la organización de la escuela puede ser completa o multigrado, y (iii) por último, los albergues escolares de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas - CDI que ofrecen hospedaje y alimentación para que los niños de localidades lejanas y sin escuela completa puedan asistir a primarias completas. En Valle Nacional existen albergues en Arroyo de Banco, cercano a San Isidro, y en San Felipe de León.

Según la normatividad nacional, las dos modalidades de educación primaria, las rurales estatales y las bilingües hacen uso del mismo plan y programa de estudios que la SEP elabora para la atención del nivel de educación básica⁴. Uno de los objetivos planteados en el programa es la atención a la diversidad cultural y lingüística en las escuelas del país, el cual señala que «los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español» (SEP, 2009, p. 15). Para esto es necesario contar con maestros que hablen la lengua indígena de los niños, así como materiales adecuados a las condiciones del entorno social, cultural y lingüístico. En el año en que hice la investigación, este planteamiento solo estaba presente de manera formal o explícita en una materia que pertenecía al campo formativo de lenguaje y comunicación, como una asignatura estatal de una lengua adicional.

En general, tanto las escuelas bilingües como las rurales de la región de la Chinantla usan los mismos libros de texto nacionales en español. La diferencia entre las escuelas observadas se centraba en el mayor uso oral de la lengua indígena. El uso del chinanteco en las interacciones escolares estaba relacionado con los conocimientos que tenía el maestro de la lengua que hablaban los alumnos. Si el maestro compartía con los niños la misma variante del chinanteco, el uso del chinanteco solía ser mayor; cuando el maestro solo hablaba español u otra lengua indígena, el español se volvía predominante⁵.

³ Por normatividad de la Dirección General de Educación Indígena - DGEI de la Secretaría de Educación Pública - SEP.

⁴ El nivel de educación básica en México incluye preescolar, primaria y secundaria. No existe la modalidad de educación indígena-bilingüe en secundaria.

⁵ Existe la formación como docentes en educación indígena, pero no una formación específica para la enseñanza de la lengua indígena.

LOS NIÑOS DE SAN ISIDRO EN ESPACIOS ESCOLARES DIFERENTES

La investigación se realizó en la pequeña comunidad chinanteca de San Isidro Laguna, que tenía una población de 123⁶ habitantes. El trabajo de campo se llevó a cabo durante el primer semestre del ciclo escolar 2011-2012. La comunidad de San Isidro Lagunas contaba con una pequeña escuela indígena, bilingüe, unitaria y multigrado, a cargo de un maestro que decía no hablar pero sí entender la variante del chinanteco que se hablaba en el pueblo⁷. Solo existía un salón de clases donde estudiaban e interactuaban los niños de los seis grados de educación primaria. Durante este ciclo escolar asistían a clases diecinueve alumnos: cuatro alumnos en primer grado, cuatro alumnos en segundo grado, dos alumnos en tercer grado, dos alumnos en cuarto grado, tres alumnos en quinto grado y cuatro alumnos en sexto grado. La escuela de San Isidro era un aula en movimiento. Los niños iban, venían, raras veces permanecían sentados en sus bancas. El maestro iba y venía de entre las mesas para trabajar con los distintos grupos y las distintas actividades. Los niños y el maestro interactuaban constantemente de manera oral y física, los cuerpos y los materiales transitaban de un lado a otro. De la misma forma, el uso del español y del chinanteco interactuaban de forma fluida en un vaivén de voces.

Durante este semestre hice observaciones en el aula y de la vida cotidiana de las familias que tenían a sus hijos cursando algún grado de la primaria. Realicé entrevistas abiertas con los maestros, así como con los padres de familia, donde se abordaron temas sobre la situación lingüística de los niños que asistían a la escuela y las dificultades que enfrentaban los maestros para enseñar —y los niños para aprender— los contenidos escolares.

En el período de trabajo de campo, una niña del pueblo de San Isidro Laguna se encontraba viviendo y cursando el cuarto de primaria en la escuela primaria bilingüe completa con albergue de Arroyo de Banco, por lo que decidí ir a visitar y observar el trabajo en algunas aulas de esta escuela. Hice una reflexión y análisis de las situaciones que vivían los niños del albergue durante las interacciones en el aula.

La escuela de Arroyo de Banco es una escuela completa; contaba con un docente por grado, bilingüe y con un alto prestigio en la zona. Los maestros de los dos primeros grados de primaria eran hablantes del chinanteco, mientras que el resto de los docentes eran monolingües del español o hablantes de una lengua

⁶ El primer semestre del ciclo escolar 2011-2012 es del 22 de agosto al 16 de diciembre de 2011.

⁷ El maestro hablaba una variante del chinanteco diferente de la variante del chinanteco de los alumnos.

indígena diferente del chinanteco. Esta condición lingüística de los maestros tenía como consecuencia que en la interacción entre maestro y alumnos se hablara exclusivamente en español.

El pueblo de San Isidro está enclavado en la sierra, a la vera de un río de difícil acceso. Se encontraba a una hora de distancia de la cabecera municipal. Los habitantes de la localidad solo tenían una camioneta de transporte que hacía dos viajes al día y no contaban, en ese tiempo, con medios de comunicación como televisión, radio y teléfono.

Arroyo de Banco tenía una población de 1307 habitantes⁸ y se encontraba a media hora de la cabecera municipal por el mismo camino de terracería. Contaba con un eficiente sistema de transporte hacia la cabecera. Los habitantes de esta localidad tenían acceso a varios medios de comunicación, como televisión, radio y casetas telefónicas. En este pueblo se encontraba el centro de salud que atendía a todas las comunidades que se ubicaban en esa zona de la sierra. Tenía escuelas que incluían el preescolar, dos primarias, una bilingüe con albergue y otra rural, una telesecundaria y un bachillerato. Había varios comercios, cantinas y pequeñas taquerías. Arroyo de Banco era el pueblo intermedio entre las comunidades de la sierra y la cabecera municipal, de tal forma que los habitantes de las seis comunidades localizadas en esta sierra cruzaban por Arroyo de Banco para llegar a Valle Nacional.

Tanto en San Isidro como en Arroyo de Banco los habitantes hablaban chinanteco en las interacciones familiares y comunitarias. Las familias eran campesinas productoras de café y de ciertos alimentos para el autoconsumo. Las dos poblaciones compartían una misma forma de organización política y formaban parte de un mismo municipio.

La cotidianidad de los niños de San Isidro se construía casi totalmente en chinanteco. La relación de los niños con el español se construía en espacios y tiempos delimitados. La escuela y la iglesia eran los espacios donde los niños interactuaban cotidianamente con el español; asistían a la escuela de lunes a viernes⁹ y a la iglesia los días sábados. A diferencia de los niños de San Isidro,

⁸ Censo de población de la Unidad Médica Rural de Arroyo de Banco.

⁹ La asistencia escolar y el horario dependían de las actividades del maestro. Al ser una escuela multigrado unitaria, el maestro también fungía como director del centro escolar, por lo tanto tenía que asistir y realizar las tareas administrativas que competen a cualquier director. También debía asistir a los eventos promovidos por el sindicato y resolver los trámites administrativos del programa «Oportunidades», programa asistencial de becas a familias de niños en situación de pobreza.

los niños de Arroyo de Banco tenían la posibilidad de continuar escuchando el español en sus casas a través de la televisión y la radio, aun cuando en las interacciones familiares y comunitarias predominaba el chinanteco.

Uno de los problemas que planteaban los maestros bilingües de la zona era que los niños indígenas eran «poco participativos, callados y tímidos». La razón que ellos daban a esta poca participación era que se trataba de niños hablantes de la lengua chinanteca y que no sabían hablar español; como consecuencia decían que no comprendían los contenidos del libro de texto con el que trabajaban, que estaba escrito en español. «Lo que pasa aquí es que los niños pueden escribir y leer pero no entienden lo que están leyendo y escribiendo porque solo hablan dialecto y no entienden el español» (entrevista con maestro de sexto de primaria Arroyo de Banco).

A partir de mis observaciones en aulas de la Escuela Primaria Bilingüe de San Isidro, y en contrapunto con las observaciones realizadas en la primaria con albergue de Arroyo de Banco, pude dar cuenta de que los niños chinantecos que asistían a ambas escuelas participaban en clase y hacían uso de su voz y de sus conocimientos de manera similar. No obstante, identifiqué una diferencia significativa con aquellos niños que provenían de San Isidro y otras comunidades chinantecas y que asistían a la escuela de Arroyo de Banco, en cuyo albergue se quedaban durante los días de la semana. En San Isidro los alumnos participaban en clase, respondían y hablaban en chinanteco en sus interacciones con el maestro, tenían la posibilidad de dar sus respuestas en su propia lengua y estas eran retomadas por el maestro durante el desarrollo de las actividades. En Arroyo de Banco los niños originarios del pueblo también tenían la posibilidad de participar, porque hablaban más español y podían interactuar con el maestro hispanohablante. En San Isidro el maestro entendía la lengua de los niños y en Arroyo de Banco los niños entendían la lengua del maestro, creando posibilidades de participación en cada uno de los espacios. Por su parte, los niños que venían de otros pueblos a Arroyo de Banco participaban menos en clase al no poder hablar en chinanteco, porque el maestro no los entendía; no había las condiciones para la construcción de situaciones que posibilitaran la participación.

Con estas similitudes y diferencias observadas entre los niños de un pueblo y otro, la aparente «no participación» de los niños de San Isidro no se explicaba porque eran «indígenas», como suponían algunos maestros, pues todos los niños eran nativos de la región y compartían varias características socioculturales. Tampoco tenía que ver con que fueran hablantes del chinanteco; la mayor parte de los niños que asistían a estas dos escuelas eran hablantes del chinanteco como

primera lengua. Los niños de San Isidro, aunque tenían menos contacto con el español, participaban en su escuela de manera similar a los niños de Arroyo de Banco. De manera simultánea, en todas las aulas observadas se escuchaba el constante murmullo de los niños que interactuaban entre ellos en chinanteco.

SILENCIOS ENTRE MURMULLOS EN SAN ISIDRO

A partir de las notas de campo y las transcripciones de las clases es claro que en ninguna de las aulas se producía un «silencio» entendido como la ausencia de cualquier sonido emitido por cualquiera de las personas presentes en el lugar. Al contrario, lo cotidiano era escuchar muchas voces a lo largo de las jornadas escolares. Se podían escuchar voces simultáneas, voces que se encimaban o se encadenaban, voces que se turnaban, voces en ambas lenguas. La interacción verbal no respondía a una estructura rígida y estable de participación. Por lo tanto, ¿cómo podríamos identificar dentro de este continuo uso de voces lo que los maestros tomaban como silencio? Parecía que los maestros tomaban la «no respuesta» a ciertas preguntas que hacían a sus alumnos como señal de lo que asumían como «silencio». Al observar con detenimiento, turno por turno las preguntas, reacciones y respuestas que los niños tenían frente a ciertas preguntas, pude darme cuenta de que no siempre lo que se interpretaba como silencio era porque no comprendieran el español.

En este trabajo retomo la noción de voces para comprender que los silencios producidos en las aulas multilingües no son respuestas neutrales. Al expresar un silencio, los niños hacen evidente su posición frente al otro. Estos silencios adquieren distintas formas a partir de la situación en que se presenten; expresan diferentes sentidos y significados que están estrechamente relacionados con el cómo, dónde, con quién y sobre qué se está hablando. El silencio de los niños hablantes del chinanteco no es una característica individual o cultural, no es parte de su esencia; es un momento en un proceso social que se construye bajo ciertas condiciones, en situaciones específicas. Gabriela Novaro ha señalado cómo en ciertos momentos los niños no son silenciosos sino que sus voces son silenciadas o desoídas. En otros momentos los silencios pueden ser una forma de resistencia o discurso oculto, es decir, una forma estratégica contra-hegemónica (Basso, 1979; Scott, 2000). El silencio también puede ser una táctica, en tanto cada sujeto es susceptible de participar o de aislarse en el transcurso de una interacción (De Certeau, 2010). Desde luego algunos silencios también se producen porque los niños tal vez no saben cómo responder o cómo interpretar la pregunta.

En las escuelas observadas pude identificar cómo se generaban diferentes significados en los momentos y situaciones en que los niños o el maestro decidían intervenir en español o en chinanteco, o bien en qué momento se quedaban callados. La elección puede ser interpretada como un signo deíctico en tanto indica la posición de los participantes en cada situación; como dice Jaffe, la elección no es neutral, el uso de una lengua u otra muestra desde dónde está hablando y es un indicador de ambos: tanto del que hace la elección de hablar en una lengua como de su relación con el otro a quien se dirige, relacionado con sobre qué están hablando y en qué escenario se está desarrollando la interacción (Jaffe, 2009). En cada aula había un uso de las lenguas diferente vinculado con el contexto sociocultural de los niños que asistían y de los maestros que impartían clase. Además, coexistían variantes del chinanteco, e incluso del español; el español escrito en los libros de texto y leído en voz alta no era igual al español hablado por el maestro. Esto hacía más complejo el entorno lingüístico del salón de clases.

Investigaciones de antropología lingüística han mostrado cómo incluso en el uso de una misma lengua se crean distinciones sociales (Duranti, 2000). Retomo este planteamiento para analizar cómo en las elecciones que hacían el maestro y los alumnos entre hablar chinanteco o hablar español se señalaban diferencias entre ellos. Las diversas trayectorias, historias y experiencias de los niños y de sus familias se entrecruzaban e influían en la elección. Las distinciones en cierto momento se acentuaban y en otros cedían. En los momentos de desencuentros entre los hablantes participantes se producía una mayor tensión durante la interacción cotidiana escolar; era en estos puntos de tensión donde se construían ciertos tipos de silencio.

La diferencia entre el maestro que entendía la lengua, aun con reservas, que hablaban sus alumnos y el maestro que no entendía la lengua que hablaban los niños era muy relevante en la construcción de los silencios. Los niños de San Isidro mostraban cierta disposición por responder a las preguntas en español, pero también podían recurrir a su lengua; no estaban restringidos para hablar en una u otra lengua, había la opción de elegir. El maestro y los alumnos negociaban un intercambio en chinanteco/español/chinanteco; los niños hacían uso de su propia lengua, y el maestro, para continuar con la interacción, aceptaba y retomaba en español lo que decían. Por ejemplo, en una actividad, el maestro, junto con los niños de quinto grado, leían distintos refranes y argumentaban en torno al sentido y significado de cada refrán.

Mtro: ¿ustedes conocen los molinos?

NS: ho (sí).

Mtro.: sí conocen los molinos

MA (5°): (responde en chinanteco) /echamos agua/

Mtro.: ah, si uno le echa agua al molino... a ver, ¿qué molinos conocen?

MA (5°): (responde en chinanteco) /donde muele maíz para tortilla/

Mtro.: le echan agua para que muelan el maíz... ¿ustedes no conocen un molino que está adentro del agua?... ¿que hace el agua al llegar?... que cuando pasa el agua por la corriente de esa misma agua el molino gira... ¿no lo han visto?

MA (5°): ho (sí)

Mtro.: ...a ver, entonces... a ver María Angélica... Mariabi... si aquí tenemos un molino (el maestro hace un dibujo en el pizarrón para mostrarlo a los niños)... en esta parte el agua de acá arriba viene bajando... (señala sobre el dibujo por donde baja) hace que el molino se mueva y ya va allá adelante el agua que ya pasó... y dice, agua pasada... agua que ya pasó... ¿va a mover este molino?

MA (5°): no

En esta interacción chinanteco/español/chinanteco/español se hace visible cómo no siempre era un obstáculo ser hablantes de diferentes lenguas; a veces, como en esa ocasión, podía ser un puente para acercar múltiples voces. En esta clase, la posibilidad de que cada uno de los participantes pudiera expresarse en su propio idioma y la disposición por entender y escuchar al otro eran lo que permitía construir encuentros y descubrir coincidencias. Se puede observar cómo el uso de los diferentes registros y variantes lingüísticas generaban un proceso de construcción de voces emergentes y contingentes con el contexto escolar donde se lleva a cabo. Cada actor construye una voz propia retomando palabras dichas por otros o disponibles en las diferentes fuentes textuales presentes en el contexto, lo que derivaba en una polifonía de voces.

Es en este entramado de voces que se construye en las interacciones entre maestro y alumnos donde se ponía en evidencia un principio teórico del que parte la antropología lingüística, según Duranti: «... los signos lingüísticos como representaciones del mundo y conexiones con el mundo nunca son neutrales; se utilizan constantemente para la construcción de afinidades culturales y de diferencias culturales». Estas diferencias o afinidades no radican solo en los códigos simbólicos que las representan sino que «... se manifiestan en concretos actos de habla, a la mezcla de palabras con acciones y a la sustitución de palabras por la acción» (Duranti, 2000, p. 24). La importancia de la palabra se vuelve visible en

actos concretos, como la elección de los niños de responder en chinanteco a una pregunta del maestro dicha en español, como en el siguiente diálogo.

Mtro: sí conocen los molinos

MA (5º): (responde en chinanteco) /echamos agua/

Mtro: ah, si uno le echa agua al molino... a ver, ¿qué molinos conocen?

MA (5º): (responde en chinanteco) /donde muele maíz para tortilla/

En un primer acercamiento empecé a analizar las interacciones entre el maestro y los niños para identificar los momentos en los cuales los niños no respondían a ciertos cuestionamientos que les hacía el maestro o a preguntas escritas en el libro de texto que leían o retomaba el maestro oralmente.

Uno de los primeros encuentros con este tipo de silencio fue en el aula de San Isidro, con los niños de quinto de primaria. La actividad propuesta en el libro de texto trataba sobre anuncios publicitarios y decía: «El propósito de este proyecto es que identifiques la estructura, función, organización gráfica y características de los anuncios publicitarios» (SEP, 2011, p. 26). La lección iniciaba con preguntas como: ¿Alguna vez te has sorprendido repitiendo o cantando la canción de algún anuncio? ¿A qué crees que se deba que muchas veces te aprendas la frase principal de un mensaje publicitario? El maestro leía y les repetía estas primeras preguntas y los niños respondían «no». El maestro continuaba: «¿Se han aprendido el eslogan de un anuncio?». No había respuesta. «¿No han visto comerciales en la tele de *Sabritas*, “a qué no pueden comer solo una”?». No había respuesta. Los niños se quedaban callados.

Los niños respondían a las primeras preguntas con un «no» porque en su pueblo no existían anuncios publicitarios. La respuesta que tenían a esa pregunta, que aparentemente comprendían, correspondía con la realidad de los niños. Los niños se daban cuenta de que su respuesta, «no», no era la esperada por el maestro y dejaban de responder. Una posible interpretación a este silencio es que las preguntas que planteaba la actividad del libro de texto, así como las preguntas que hacía el maestro, suponían un conocimiento previo que los niños de San Isidro no tenían porque no existían los referentes usados en el libro de texto y por el maestro en su comunidad. El hecho de que no existiera publicidad como esta en el pueblo no implicaba que los niños no lo conocieran o no entendieran lo que el maestro les preguntaba; alguna idea tendrían de lo que es un anuncio publicitario, ya que respondían «no». Las respuestas a las preguntas inicialmente eran «no», pero en el transcurso de la interacción se transforman en un silencio.

Se puede entender este silencio como un acto subversivo donde los alumnos trastornan el orden previsto y ponen en evidencia las contradicciones presentes entre los contenidos escolares y su realidad, entendiendo la subversión «como un proceso social profundamente educativo y constructivo y no únicamente como una oposición a un orden preestablecido» (Rockwell, 2011, p. 38).

Un planteamiento común en la investigación sobre la interacción en el aula ha caracterizado la participación como pautada por el esquema triádico Interrogación-Respuesta-Evaluación - IRE donde el maestro pregunta, el niño responde y el maestro evalúa la respuesta, como ciclo que se repite (Edwards y Mercer, 1988; Cazden, 1990; Lemke, 1997; Mercer, 1995). Esto también se encontraba en el aula de San Isidro:

Mtro: ... para los niños de primero, para los niños de primero, Christian, Mayra... ¿de qué creen que va a tratar el cuento? ¿De qué va a tratar «Mateo»?... los demás calladitos vamos a dejar a los de primero... ¿de qué va a tratar el cuento?, ¿de qué?

FN (1°): (responde en chinanteco) /de un niño llamado Mateo/

Mtro: es un cuento de Mateo, ¿quieren escuchar el cuento de Mateo? ¿quieren escucharlo?

NS: sí (gritan)

Mtro: Mateo, (lee el texto) «había una vez en el rancho un niño llamado Mateo que quería comprar su mochila»... ¿dónde estaba ese niño?

DV (3°): en la ciudad

Mtro: ¿dónde vivía?

AG (2°): rancho

Es decir, hay un sistema de preasignación de los turnos y de inferencia de su sentido entre hablantes. Si bien es usual ver esta pauta en clase, Candela ha demostrado en sus investigaciones que dentro del contexto escolar específico se construyen varias formas de interacción y un orden de turnos diferentes que muchas veces están ligados a la situación creada a partir de la actividad escolar que se está desarrollando (Candela, 2001, p. 233).

En el ejemplo de anuncios publicitarios que presenté antes se observa cómo este supuesto sistema de preasignación de turnos del IRE no siempre se construye igual y no siempre culmina con una respuesta de los alumnos. El inicio de la interacción en el desarrollo de la actividad muestra esta relación triádica, donde el maestro inició con una pregunta a la cual respondían los alumnos: Maestro: «¿Alguna vez te has sorprendido repitiendo o cantando la canción de

algún anuncio?»; Niños: «No». Al no obtener la respuesta esperada, el maestro continuó cuestionando y reformulando las preguntas hacía los niños, ante lo cual los niños dejaban de responder, creando una disrupción en la interacción.

Mtro: ¿se han aprendido el eslogan de un anuncio?

NS: (no había respuesta)

Mtro: ¿no han visto comerciales en la tele de *Sabritas*, «a qué no pueden comer solo una?»

NS: (no había respuesta)

En este caso, el silencio era porque su respuesta no era aceptada por el maestro. Al reformular la pregunta: «¿No han visto comerciales en la tele de *Sabritas*?», el maestro esperaba una nueva respuesta que no obtenía porque los niños no tenían acceso a la televisión, por lo tanto las posibilidades de que lo vieran eran muy pocas. A partir de este ejemplo inicial, se ve cómo en la interacción entre maestro y alumnos se iban construyendo diferentes momentos de interrupción en lo que se suponía debía ser un flujo continuo de los turnos en la interacción.

En la relación entre maestro y alumnos encontramos una forma de organización y un discurso construido a partir de una multivocalidad (Rebolledo, 2015). Las voces se construyen en la interacción con los elementos que cada uno aporta. Los actores van apropiándose de recursos que constituyen lo que Gumperz definió como un repertorio lingüístico, es decir «la totalidad de las formas lingüísticas que se emplean habitualmente en el curso de una interacción socialmente significativa» (Gumperz, 1964, p. 137). Este repertorio, como producto de la interacción entre el maestro y su heterogéneo grupo de alumnos, se iba abonando y enriqueciendo a lo largo del año escolar, generando un espacio común sobre el cual se hizo posible dar continuidad a las actividades de la clase.

TÁCTICAS DE LOS NIÑOS DEL ALBERGUE EN LA ESCUELA

A partir de la década de 1970 encontramos dentro de las experiencias escolares de los miembros de las familias chinantecas de San Isidro una creciente presencia de niños que asistieron a cursar su primaria a escuelas con albergue. La primaria con albergue de Arroyo de Banco ha sido uno de los centros escolares por los que algunas familias optaron para que sus hijos asistieran a la escuela. La movilidad escolar de estos niños a tan temprana edad no solo implicó un desplazamiento físico de estar aquí a estar allá sino que creó cambios lingüísticos y culturales que se vieron reflejados en la cotidianidad de la comunidad. Esta separación y

alejamiento de los niños llevó a muchos de ellos a silenciar su voz frente este nuevo y desconocido espacio escolar.

La textura lingüística en la escuela de Arroyo de Banco era distinta. Los niños no podían responder en chinanteco porque algunos maestros no lo entendían. No obstante, sí hablaban en chinanteco entre ellos y a veces intentaban responder en chinanteco. En ninguna de las escuelas se prohibía de manera explícita el uso del chinanteco en el aula, pero como los docentes no hacían uso de él o no lo entendían, los niños hablaban menos chinanteco en el aula. Los niños que hablaban menos español, al estar frente a un maestro que no los entendía, limitaban su participación. Algunos maestros bilingües de Arroyo de Banco explicaban que los niños que solo hablaban chinanteco podían dar la respuesta o explicar los ejercicios en clase, aunque no fuera en español. En ciertas actividades los niños hablantes del chinanteco entendían el español del maestro y del ejercicio que debían realizar, pero se quedaban callados al saber que el maestro no los entendería. Esta asimetría lingüística tendía a excluir sobre todo a los niños del albergue. Por ejemplo, en el grupo de sexto grado de primaria el maestro pide a los alumnos que entreguen la tarea y se dirige a una niña que vive en el albergue:

Mtro: ¿dónde está la tarea?

NA: (no hay respuesta)

Mtro: no has entregado ninguna tarea

NA: (no hay respuesta)

Mtro: si no haces las tareas vas a reprobar el año

NA: (no hay respuesta, la niña poco a poco se recuesta sobre la banca y cubre su rostro con los brazos)

Mtro: además saliste muy mal en el examen

En el discurso del maestro identifiqué algunas razones posibles por las cuales el maestro consideraba que la niña no participaba: una era porque no hablaba y no entendía español, la segunda porque venía de la sierra, y la última porque vivía en el albergue y no contaba con el apoyo de los padres. Gabriela Novaro registra una situación similar en su trabajo con niños indígenas tobas en las escuelas de Buenos Aires, donde los maestros explicaban el silencio de los niños tobas como una falta de motivación y competencia lingüística y donde esta incapacidad no era entendida como una limitación sino como una «frontera» entre los tobas y el resto de los alumnos y alumnas (Novaro, 2008, p. 183). En la interacción cotidiana en la escuela, los niños y niñas que vivían en el albergue de Arroyo de Banco muchas veces eran segregados —y hasta cierto punto discriminados— por los

maestros y por sus compañeros que no vivían en el albergue. No era una segregación explícita: más bien se presentaba en las interacciones de forma muy sutil. Los pocos niños y niñas que bajaban de otros pueblos a quedarse en el albergue para poder asistir a la escuela tendían a mantenerse apartados de los niños del poblado; solían ser muy atentos, oyentes y observadores en clase, no como un acto «natural» o por su «ser indígena», sino porque los espacios de participación creados en la escuela no propiciaban la inclusión de los niños y niñas del albergue. Por ejemplo, el maestro de quinto les dejó una tarea sobre el tema de las gallinas y los gallos, la cual consistía en preguntar a sus abuelos o padres. Maestro: «Para mañana quiero que de tarea les pregunten a sus abuelos o sus papás cuánto tardan en empollar las gallinas. Los niños del albergue, como no viven con su familia, ¿cómo lo harán?... Bueno, les pueden preguntar a las cocineras del albergue». En este tipo de interacción se puede observar cómo la propia actividad escolar propuesta por el maestro, que consistía en realizar tareas en casa, construía una frontera y ponía en evidencia las diferencias entre los niños y niñas que vivían en el albergue y los que vivían en casa con su familia. Esta distinción que se creaba en el discurso escolar entre los niños del albergue y los niños de la comunidad era un signo que se reflejaba en el distanciamiento entre unos y otros.

En la vida cotidiana del aula, está tensión o asimetría en cuanto al valor y prestigio entre el español imperante y el chinanteco que formaba parte de la cotidianidad llevaba al tipo de discontinuidades observadas en el flujo de la interacción. Los maestros tenían que lidiar con la presión social e institucional que le exigía que los niños aprendieran a leer, escribir y hablar español y con la presión que ejercían los niños a través del silencio. Esto se volvía un reto para los maestros: algunos optaban por interactuar lo menos posible con los niños que hablaban más chinanteco que español en el aula y etiquetarlos como tímidos, callados o poco participativos. Otros abrían la posibilidad de la interacción en chinanteco, dejaban espacio para que los niños argumentaran entre ellos en ese idioma, y si lo entendían, permitían que los niños respondieran en chinanteco, como hacía el maestro de San Isidro. Aquí podemos observar cómo en situaciones de confluencia multilingüe, las dos (o más) lenguas o variantes pueden funcionar como herramientas para la comprensión mutua, o bien como un obstáculo a la comunicación. En todo caso, la tensión pone en evidencia la desigualdad que existe entre el valor de cada una de las lenguas en las escuelas (Juffermans y Van Der Aa, 2013, p. 119).

El sentido contingente y variable del significado de la acción de no responder o quedarse callado en la interacción entre los niños chinantecos y sus maestros se hizo visible en otro incidente que ocurrió en la escuela de Arroyo de Banco.

Mariana era una niña de San Isidro que, al igual que muchos otros niños provenientes de comunidades lejanas, estudiaba en la escuela de Arroyo de Banco y se quedaba de lunes a viernes en el albergue escolar. Ella era miembro de una familia —casi única en la comunidad de San Isidro— donde la madre era hablante del español con entendimiento del chinanteco y el padre era hablante de chinanteco y español. Sus padres se comunicaban entre ellos en español. Su casa formaba parte de un solar familiar donde compartían el espacio con sus tíos, primos y abuelos, que eran hablantes del chinanteco con poco uso del español. Mariana se desenvolvía bien en las dos lenguas. Pero aunque ella hablaba y entendía el español, posiblemente igual que los niños de Arroyo de Banco, tenía muy poca interacción en la escuela, tanto con los niños de su grado como con los maestros. El silencio de Mariana no podía ser, como los maestros solían argumentar, porque «no entiende español», ya que en otros contextos se le escuchaba hablar español: tenía que ver con algo diferente.

En las jornadas escolares, Mariana casi no interactuaba con los niños y participaba poco en las actividades que la maestra desarrollaba en clase. Era callada y observadora; desde su lugar miraba cómo los demás alumnos conversaban entre ellos, jugaban y respondían a las preguntas de la maestra, pero ella no intervenía en las situaciones que se desarrollaban a su alrededor. Aunque era callada y observadora. Mariana era muy aplicada: cuando la maestra solicitaba que hicieran algún ejercicio en su libreta, ella trabajaba muy concentrada, sin detenerse hasta terminar. En una ocasión la maestra les dijo a los niños que el primero que terminara el ejercicio correctamente iba a tener como premio ir a tocar la campana a la hora de la salida. La primera en terminar —y bien— fue Mariana. Al revisarle la maestra su trabajo y dar cuenta de que era la primera y que estaba bien hecho el trabajo, le dijo que podía ir a tocar la campana. Mariana le dijo que no quería y en silencio volvió a su lugar.

En este silencio de Mariana identifiqué diferentes posibles interpretaciones. Este silencio no respondía a una falta de comprensión del ejercicio o actividad propuesta por la maestra; al contrario, Mariana mostró tener los conocimientos que la maestra consideraba necesarios para resolver satisfactoriamente la tarea. Si Mariana entendió la pregunta y sabía la respuesta, entonces ¿por qué se quedaba callada en las clases? En este tipo de situaciones, la noción construida socialmente que asocia la «no participación» o el «silencio» con la «no comprensión» de los niños se vuelve frágil.

Al interior del aula había una gran diversidad de niños del propio pueblo de Arroyo de Banco. Había los muy participativos, que siempre querían responder

o hacer el trabajo al frente y que solían ser los más socorridos por los maestros. Estaban los «traviosos, latosos y rebeldes» a los que los maestros solían llamar la atención y pedir su participación como una forma de control. También se encontraban los niños callados que participaban poco; algunos de ellos originarios de la comunidad. En las escuelas indígenas estos niños callados solían ser identificados como los niños no hablantes del español. En el desarrollo de las actividades, los maestros pocas veces invitaban a los niños silenciosos a participar, especialmente a los originarios de otros pueblos. En este entramado, los niños «callados» se volvían invisibles. Sumado a esta forma de organización en la interacción en el aula, el maestro solía señalar y marcar la condición de «invisibilidad» de los niños del albergue, haciendo evidente y poniendo a la vista su poca participación en clase. Algunas frases que los maestros hacían a estos niños estaban relacionadas con su poca participación y con sus errores en los ejercicios; cuestionaban su comportamiento y ponían en evidencia todas las cosas que no hacían, como en el ejemplo de la niña y la tarea. En estos momentos de interacción, donde los maestros se dirigían directamente a los niños del albergue que estaban en silencio, los niños callados se volvían visibles frente al resto del grupo, quienes los volteaban a ver.

A veces los niños preferían no ser vistos, porque cuando los veían, solía ser para señalarlos y hacer visible aquello que los hacía diferentes del resto del grupo. El silencio en estos casos era una respuesta a este señalamiento. El silencio del niño mientras no era observado era diferente del silencio de aquel que era señalado por el maestro o por otros niños en la interacción. Por un lado, identifiqué un silencio que era una respuesta ante la discriminación, es decir, se podría traducir como: «No hablo porque si lo hago soy señalado como distinto por los demás, por una mayoría que me segrega». Por otro lado había un silencio de resistencia, como podría ser el de Mariana, que se podría entender como: «no hablo porque no quiero hablar, no quiero participar, mas no porque no pueda o porque «no comprenda»».

El silencio de Mariana estaba vinculado con una situación de pertenencia y apropiación del espacio escolar. Se construía en la interacción un espacio escolar donde los niños de San Isidro se autoadscribían y eran reconocidos por los demás como parte de «los niños del albergue». A la vez se construía otro espacio escolar del cual Mariana era segregada y donde ella misma no se adscribía. Por un lado, algunos niños se quedaban callados porque no se sentían parte del grupo, eran segregados por los demás, y al mismo tiempo, como el caso de Mariana nos muestra, resistían con acciones como negarse a participar cuando se les invitaba a ello, lo cual podría indicar que no estaban interesados en formar parte de ese

grupo. Retomando a De Certeau, podríamos interpretar el silencio de Mariana como una «táctica» definida como «el cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un ambiente» (De Certeau, 2010, p. xlix). El caso de Mariana es un ejemplo de resistencia, pero no en el sentido y uso que varias investigaciones han dado a esta acción que remite a una vinculación entre resistencia y fracaso escolar, sino como señala Elsie Rockwell (2011), es más bien una forma de contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que tienden a excluirlos y señalarlos.

A la hora del receso a la salida, al encontrarse con sus paisanos, el comportamiento de niños como Mariana cambiaba: en esos contextos, conversaban, reían, jugaban, interactuaban con sus amigas del pueblo o con sus compañeras del albergue. Dentro del grupo en el aula, había un proceso de discriminación hacia los niños del albergue y a la vez una resistencia simultánea de su parte que explicaba el cambio notorio en su comportamiento en clase.

En la comparación de Mariana con los niños de la escuela de San Isidro se puede observar cómo el silencio estaba vinculado con situaciones, espacios y momentos particulares, así como con quiénes intervenían en esas situaciones. En Arroyo de Banco, Mariana, junto con los otros niños del albergue, se convertían en una «minoría» y eran señalados como tal, mientras que en San Isidro todos los niños eran nativos del pueblo. En el caso de los niños de San Isidro que estudiaban lejos de su comunidad, en escuelas donde la lengua dominante era el español, el ser hablantes de chinanteco los volvía vulnerables. Los niños que asistían a la escuela en San Isidro pertenecían a la misma comunidad y la escuela formaba parte de su territorio físico y simbólico (Gutiérrez, 1996). Por lo tanto los niños no se vivían ajenos a este lugar, la escuela era suya y participaban libremente. Los niños que se fueron del pueblo a estudiar en Arroyo de Banco llegaron a la escuela de los otros, y aun cuando compartían ciertos aspectos culturales, y hablaban la misma lengua, no eran miembros de esa comunidad: eran «los niños del albergue». La escuela adquiere un significado a partir del espacio donde se encuentra; no es lo mismo la escuela de mi pueblo a la escuela de la comunidad vecina.

CONCLUSIONES

Retomo el concepto bajtiniano de *voces* para comprender que los silencios producidos en las aulas multilingües no son una respuesta neutral. Al expresar un silencio, los niños hacían evidente su posición, y su voz, frente al otro. Considero importante

resaltar que los silencios no son un *continuum* dentro de la interacción sino que son breves instantes que surgen en situaciones específicas creando una interrupción en el flujo de la interacción. Desde la perspectiva de la resistencia, el silencio es interpretado como una forma estratégica contrahegemónica, como una forma de discurso oculto, o como una táctica (Basso, 1979; Scott, 2000; De Certeau, 2010). Los silencios de los niños a veces eran voces no verbales que resistían frente al otro o el silencio podía ser una reacción posible ante las contradicciones que se encuentran los alumnos en las negociaciones con el maestro (Rockwell, 2011).

Lo cotidiano en el aula de San Isidro era escuchar un vaivén de voces, voces que hablaban, voces que eran escuchadas, voces que eran desoídas y voces que coincidían. En las interacciones entre el maestro y los alumnos de San Isidro podemos identificar el esfuerzo y la disposición que cada uno de los participantes tenía por entender y escuchar las voces de los otros, al mismo tiempo que intentaban hacer uso de voces que los demás entendieran. Los niños y el maestro recuperaban voces oídas y dichas por otros en otros espacios; recurrían a los conocimientos previos que otros les habían enseñado, y a partir de estos saberes, construían voces que se encontraban y coincidían con las voces de los otros.

Entendí que para interpretar el significado de los silencios habría que tomar en cuenta no solo los momentos de interacción y los sucesivos turnos, sino también quiénes están interactuando y qué lenguas están hablando. Entendí que en la interacción entre maestros y alumnos interviene el contexto sociocultural y lingüístico de los que están participando, contexto que influye en los niños que responden y en los niños que callan. De igual manera considero importante retomar el trabajo de Foley (2004), quien resalta la propia interpretación de los actores de su comportamiento «silencioso»; él muestra cómo cada individuo construye una interpretación diferente de su silencio frente al otro vinculado con su propia experiencia y trayectoria.

No podemos asumir que el silencio es uno y que su origen tiene que ver solo con una diferencia cultural. Como señala Novaro, es necesario dejar de considerar el silencio como «un atributo esencial e inmutable» (Novaro, 2009, p. 60). El silencio no es una marca cultural que caracteriza y define a los niños *per se*. Es necesario que escuchemos y observemos cómo, dónde, cuándo y frente a quién se construye el silencio. Los silencios son formas de responder a algo o alguien que adquiere un significado diferente a partir de la situación donde se crea. La naturalización de la imagen del niño indígena silencioso no nos permite escuchar y observar todo aquello que los niños expresan al quedarse callados, como también al hablar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, Mijail M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Los Cuarenta.
- Basso, Keith (1979). *Portraits of the Whiteman*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomaert, J., J. Collins y S. Slembrouck (2005). Spaces of Multilingualism. *Language and Communication*, 25(3), 197-216.
- Candela, Antonia (2001). Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso. México DF: Paidós Educador.
- Cazden, Courtney (1990). El discurso en el aula. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III* (pp. 627-709). Barcelona: Paidós/MEC.
- Collins, James (2013). Voice, Schooling, Inequality and Scale. *Anthropology and Education Quarterly*, 44(2), 205-210.
- Copp Mökönnen, Alicia (2013). Newcomers Navigating Language Choice and Seeking Voice: Peer Talking in a Multilingual Primary School Classroom in Finland. *Anthropology and Education Quarterly*, 44(2), 124-141.
- De Certeau (2010). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Duranti, Alessandro (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Edwards, Derek y Neil Mercer (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Fishman, Joshua (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Foley, Douglas (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 11-28. Buenos Aires.
- Gutiérrez, Gilberto (1996). Territorio y cultura. *Culturas contemporáneas II*(4). México DF: Época II.
- Jaffe, Alexandra (2009). Introduction. The Sociolinguistics of Stance. En Alexandra Jaffe (ed.), *Stance: Sociolinguistics Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Juffermans, Kasper y Jef Van Der Aa (2013). Introduction to the Special Issue: Analyzing Voice in Educational Discourses. *Anthropology and Education Quarterly*, 44(2), 112-123.

- Kell, Catherine (2011). Inequalities and crossings. Literacy and the spaces-in-between. *International Journal of Education Development*, 31, 606-613.
- Lemke, Jay (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, Neil (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talks Amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Adelaide: Multilingual Matters.
- Novaro, Gabriela (2009). Palabras desoídas, voces silenciadas, palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. *Educação*, 34(1), 47-64.
- Novaro, Gabriela, L. Borton, M. Diez y C. Hecht (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173-201.
- Rebolledo, Valeria (2015). *Diálogos multivocales en torno al español escrito: la escuela unitaria del pueblo chinanteco de San Isidro Laguna*. Tesis de doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Rockwell, Elsie (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México DF: Era.
- SEP (2009). Plan y Programa de Educación Básica. México.

ANEXO

Abreviaturas

Mtro:	maestro	(1°)	Primer grado
NA:	niña	(2°)	Segundo grado
NO:	niño	(3°)	Tercer grado
NS:	niños	(4°)	Cuarto grado
MA:	María Angélica	(5°)	Quinto grado
FN:	Felipe Neri	(6°)	Sexto grado
JM:	Juan Manuel		
FI:	Freddy Iván		
JJ:	Juan José		
DV:	David		
AG:	Ángela		

Signos

()	Descripción de la situación o de la acción
¿ ?	Pregunta
...	Pausa, tiempo de espera
« »	Texto leído
/ /	Traducción español