

El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación

Tabea Salzmänn*

*Postdoctorante en la Universidad Nacional Autónoma de México y becaria del Programa de Becas Postdoctorales en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM.

RESUMEN

En este artículo exploro las interrelaciones entre identidad, lenguaje, comunicación y desarrollo cognitivo de niños con trasfondo indígena en la Ciudad de México, a partir de un estudio de caso. Sostengo que la identidad no debe entenderse como un conjunto de características propias de un individuo o grupo, sino como un estado dinámico de conciencia que depende del desarrollo cognitivo y de la interdependencia estrecha entre el lenguaje y la comunicación. Parto de la premisa de que lenguaje e identidad no pueden entenderse de otra manera, sino desde una perspectiva holística e integral, y en este sentido, interdisciplinaria. A partir de un análisis de la interacción de un grupo de niños de segunda generación de migrantes de una comunidad otomí que viven en un espacio multicultural de la Ciudad de México, muestro el papel del desarrollo cognitivo y de la educación escolar en la formación de la conciencia. La conciencia es una parte importante del desarrollo de la identidad y de la educación escolar, en tanto que esta última es un lugar de aprendizaje y un espacio de inserción en el ámbito de la interacción social.

Palabras clave: identidad; lenguaje; comunicación; niños; desarrollo cognitivo; interacción

ABSTRACT

In this article I explore the interrelations between identity, language, communication and the cognitive development of children through a case study involving children from an indigenous background living in Mexico City. I propose that identity should not be understood as a set of characteristics unique to an individual or group, but rather as a dynamic state of consciousness depending on cognitive development and in close interdependency with language and communication. Premise is that the investigation of language and identity cannot be otherwise understood than to part from a holistic and integrating, as well as interdisciplinary perspective. Through the analysis of the interaction of a group of second generation migrant children from an Otomí community living in the multicultural space of Mexico City, I demonstrate the role of cognitive development and of school education in gaining consciousness. Consciousness is considered an important part of developing identity, while school education is relevant as place of learning and as a further space of insertion into social interaction.

Keywords: Identity; language; communication; children; cognitive environment; interaction

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha producido una larga discusión sobre el tema de la identidad, lo que ha generado una gran variedad de definiciones y perspectivas. Sin embargo, muchas definiciones resultan vagas o no explican de manera clara el concepto ni sus interrelaciones con otros conceptos, como los de reflexión o conciencia. Tal es el caso de aproximaciones como la de [LePage & Tabouret-Keller \(1985\)](#) y [Assmann \(1992\)](#), por citar las más importantes. El primero define la identidad como la creación individual de modelos de comportamiento lingüístico para

asemejarse a personas de los grupos con los que algunas veces desea identificarse, o distinguirse.¹ Assmann, por otro lado, define la identidad como “un asunto de conciencia, es decir, del llegar a ser reflexivo de una auto-imagen inconsciente”.² Estas definiciones de la identidad no responden a una explicación integral u holística que considere las interrelaciones de la identidad con el lenguaje, la comunicación y el desarrollo cognitivo del individuo. Tampoco aclaran suficientemente cuál es la relación entre identidad, conciencia y reflexión.

Partiendo de la premisa de que la identidad se construye a través de la interacción lingüística, y de que esta interacción está conformada de cierta manera porque los hablantes quieren representar su identidad ([Salzmann, 2014: 334](#)), se pretende en esta investigación analizar esta misma estructura y sus interrelaciones desde la perspectiva del desarrollo infantil. Con miras a una explicación de la identidad desarrollada en niños con entornos complicados, se desarrollará un marco teórico-metodológico basado en un modelo de niveles tripartita.³ A partir de estos elementos teóricos se analizan temas como el lenguaje, la identidad y sus interrelaciones. El modelo ha sido introducido originariamente en el enfoque de ecología lingüística (Ludwig & Mühlhäusler & Pagel 2016), e intenta explicar los contextos en que se hallan inmersos el hablante o los hablantes. Se busca explicar, entonces, de mejor manera la estructura de la interrelación entre lenguaje e identidad.

Para ilustrar la función de estos conceptos, se recurrirá a un ejemplo concreto, a partir del cual será posible apreciar el desarrollo de la identidad y de la comunicación en niños de primaria con un trasfondo indígena otomí y de migración, los cuales se desenvuelven en una comunidad de la Ciudad de México.

Para poder realizar tal empresa partiremos de los siguientes parámetros empíricos: la migración como movimiento entre espacios de carácter diferente (p.e. rural-urbano o tipos de espacios geográficos o socioculturales); el espacio urbano como punto de llegada de la migración y como espacio sociocultural complejo; el contacto entre lenguas que resalta el desarrollo del lenguaje y la lengua; y la interacción de niños como *focus* de la investigación del desarrollo cognitivo-comunicativo. Después de exponer el contexto sociocultural, analizaré algunos ejemplos de comunicación e identidad en niños. Finalmente discutiré los ejemplos expuestos a partir del marco teórico-metodológico.

2. Marco teórico

2.1 Modelo de niveles tripartita

Esta investigación parte y se fundamenta teóricamente en el enfoque de la ecología lingüística. Este enfoque fue propuesto primeramente por Ludwig & Mühlhäusler & Pagel (2016), y actualmente se halla en desarrollo y discusión. El modelo propuesto por estos autores consiste en tres niveles que distribuyen epistémicamente situaciones lingüísticas con la finalidad de que sean consideradas en la interpretación de datos: 1) el micro nivel, que es el lugar de la interacción lingüística situacional; 2) el meso nivel, que es el espacio circundante, como, por ejemplo, el espacio urbano, (que, a su vez, tiene repercusiones en el micro nivel); y 3) el macro nivel, que es el del espacio geográfico-histórico, que también influye de manera significativa sobre el meso y micro nivel. Este modelo enfatiza el análisis de los parámetros y procesos de manera dinámica, mostrando su interrelación para poder captar el carácter real y dinámico del lenguaje.

El *micro nivel* es central en el análisis y entendimiento de los fenómenos lingüísticos y comunicativos. Es el lugar donde se configura una síntesis armónica entre diferentes elementos

del instrumental, como son los distintos modelos y áreas de la lingüística aplicada, del análisis discursivo, así como el uso de fonética, fonología, morfología y sintaxis. Finalmente, esta síntesis se enmarca en el análisis de modelos cognitivo-estructurales.

Las relaciones interpersonales altamente complejas en el *meso nivel* se pueden captar adecuadamente a través el concepto de redes sociales y desde la perspectiva de investigación social, la cual se orienta a explicar las interdependencias de los individuos. Mediante el análisis de redes sociales podemos rastrear constelaciones de grupos en vías de desarrollo ya existentes y sus identidades e interrelaciones, lo cual nos permitirá comprender el contexto del análisis lingüístico.⁴

En un análisis de ecología lingüística es importante tomar en cuenta el *macro nivel*, es decir, los acontecimientos histórico-geográficos que influyen en los contextos urbanos y en cada situación de interacción lingüística. Esto permite observar el desarrollo histórico de los meso y macro espacios, así como las relaciones socio-culturales actuales reflejadas en la sociedad donde se encuentran los micro niveles analizados. En nuestro caso, esto significa que tenemos que considerar tanto las circunstancias histórico socioculturales de la Ciudad de México como el desarrollo de Latinoamérica y de sus interrelaciones.

Los *tres niveles* están fácticamente *interrelacionados* mediante el parámetro de la migración. La migración como movimiento muestra claramente las relaciones socio-culturales e histórico-geográficas de los meso espacios urbanos (Ciudad de México), y los macro espacios (Latinoamérica y Europa). Estas experiencias de espacio y las intersecciones que de allí resultan se manifiestan también en el micro nivel de la interacción lingüística de los migrantes.

Ludwig & Mühlhäusler & Pagel definen estructuralmente las interrelaciones de los niveles con ayuda del concepto de fundamentaciones y del de parte-todos,⁵ retomados ambos de la filosofía de Husserl. El concepto parte-todo explica cómo un rasgo en cierto nivel es un todo constituido por partes menores, pero en un nivel mayor es parte de un todo. El concepto de fundamentación explica cómo el todo necesita de sus partes, es decir, que está fundamentado en sus partes, y a la vez las partes están fundamentadas en el todo. Esta interrelación es jerárquica y vertical, mientras que la interrelación entre partes de igual valor o en un mismo nivel, a través de la cual se constituye el todo, es horizontal. A esta manera de ubicar y definir las interrelaciones de los niveles estructuralmente, se le puede añadir una definición cualitativa a partir del concepto de acción-relación recíproca.⁶ Este concepto, que intenta explicar el carácter dinámico de los procesos interactivos entre sujetos, ha sido introducido por Schiller con miras a la explicación de la acción-relación recíproca que existe entre el individuo y el mundo, así como entre individuos.⁷ El modelo de ecología lingüística con sus tres niveles, y la noción de acción-relación recíproca son elementos centrales en la investigación sobre el concepto de identidad.

2.2. Identidad

¿Cómo situar la identidad dentro de este modelo de niveles tripartita? La identidad suele definirse, dependiendo del área de especialización, de maneras muy distintas. Como señala [Hammack \(2015: 13\)](#), “[El concepto de] identidad emerge de perspectivas filosóficas ilustradas sobre memoria y percepción”.⁸ El concepto fue retomado en la segunda mitad del siglo XX en las ciencias sociales para hablar de identidad personal, identidad colectiva, identidad social o étnica e identidad cultural. Sin embargo, el concepto se usa generalmente como un conjunto de rasgos específicos que conforman la identidad de una persona o de un grupo (como p.e., en [Lambert et al, 1960](#) o Ahuja Sánchez *et al*, 2007: 35 ss.). Como bien indica [Straub \(2002: 58\)](#), aquí se confunden conceptualmente los términos “identidad” e “individualidad”. Siguiendo a Straub, la

enumeración de características respondería solamente a la explicación de la individualidad y no a la estructura de la identidad, la cual implicaría también las similitudes entre individuos. Parece no ser del todo lícito relacionar lenguaje y comunicación, conceptos estructurales que describen procesos, con simples descripciones de la individualidad, porque justamente se trata de dos niveles de naturaleza distinta: la investigación de las estructuras, por un lado, y los hechos empíricos de la comunicación, por otro. Si entendemos la identidad como un conjunto de características que conforman la individualidad, resulta difícil explicar cómo funcionan las interrelaciones conceptuales y estructurales a las que dan lugar el lenguaje y la comunicación en relación con la identidad, más allá de ser simples parámetros en la sociolingüística. Por lo tanto, resulta insuficiente entender la identidad como la clasificación empírica de características individuales.

Straub (*Ibid.*) sostiene, finalmente, que lo que constituye a la identidad es “la unidad, continuidad, coherencia y auto-referencialidad del pensamiento y la acción a la que sirven de base”². Es decir, para Straub, la posibilidad de referirse a uno mismo y constituirse seleccionando rasgos coherentes a partir de recuerdos, forman una estructura integral y unitaria que llamamos identidad. La construcción de la identidad consiste, entonces, en un mirar hacia el pasado generando la coherencia de los recuerdos y, por lo tanto, en un ser consciente de los rasgos.

Este llegar a ser consciente, presupuesto de la autoreferencialidad, y la memoria en los individuos, son también conceptos que retoma Assmann desde la perspectiva colectiva. Este autor define la identidad como un fenómeno relacionado con la conciencia, abandonando la idea de la identidad en términos de percepción. Según él, identidad es la acción por la que “algo” llega a ser reflexivo. Sin embargo, Assmann no aclara detalladamente a qué se refiere cuando introduce conceptos como reflexión y conciencia. Él sólo distingue entre identidad individual (la conciencia de la unicidad del individuo) e identidad personal (la identidad en relación con otros). Esta última es definida como un constructo que adquiere coherencia a través de la memoria y de las acciones sociales. Para Assmann, identidad es un constructo que nace de las experiencias de las personas. Estas experiencias son construidas como símbolos para dar coherencia a un individuo o grupo a través de la memoria. La identidad colectiva, según Assmann, es la construcción de un grupo a través de la memoria colectiva. Cuando ésta es fijada a través de símbolos institucionalizados que permiten más constancia en un grupo grande, Assmann la nombra “identidad colectiva traspasada” (*gesteigerte kollektive Identität*; [Assmann 1992: 133 ss.](#)). La identidad, entonces, es entendida como una estructura cognitiva universal que todos los individuos tienen en común, y no como algo que los distingue uno de otro. Cuando se afirma que la identidad de una persona se distingue de otra, se considera el contenido específico de la estructura en cada individuo, no la estructura en sí.

En estas teorías, tanto en la de Assmann como en la de Straub, el papel del concepto de reflexión no queda lo suficientemente aclarado. Hablar de una acción en la cual algo se vuelve reflexivo, como lo hace Assmann, no aclara qué tan necesaria es la reflexión en la constitución de la identidad, ni de qué tipo de reflexión estamos hablando. Tampoco queda claro qué tipo de conciencia, resultado de la reflexión, hemos de presuponer. Asimismo, la conexión entre memoria y reflexión no se explicita en estas teorías. La identidad estaría sujeta a un desarrollo dependiente de la memoria y de la reflexión. Pero, el no aclarar la conexión entre memoria y reflexión de manera clara, se complica la comprensión del concepto.

Ciertamente, los autores exponen elementos relevantes para la definición del concepto de identidad, argumentando la necesidad de describirla como una estructura que mantiene lazos

estrechos con funciones cognitivas como la memoria, la percepción, la reflexión y la conciencia, con el fin de construir y desarrollar una coherencia espacio-temporal en un individuo o grupo.

La identidad describe una estructura dinámica que explica la interrelación entre memoria, conciencia, reflexión, lenguaje y símbolos instrumentalizados. El lenguaje es entonces no sólo instrumento de la identidad, sino que también describe una interrelación mutua -una acción-relación recíproca- con la identidad que la forma y expresa. Desde esta perspectiva, la interrelación entre lenguaje e identidad se presenta de manera muy estrecha. Los enunciados lingüísticos están fundados en la identidad del hablante, es decir, son actos de identidad. La identidad está influenciada por la situación en la cual el hablante se encuentra y, ciertamente, en los tres niveles antes mencionados. Así, el hablante es resultado de estos contextos, siendo producto y desarrollándose simultáneamente. El hablante produce identidad(es) (imágenes) asertóricamente por medio de sus enunciados y la(s) refleja en su uso del lenguaje, tanto en un nivel de contenido como en un nivel lingüístico-estructural. Con esta noción de identidad se explica el engranaje del que forman parte el nivel abstracto-teórico y el nivel analítico-empírico.

Hasta ahora hemos esbozado los presupuestos teóricos de los cuales partimos. A continuación analizaré los parámetros empíricos centrales que permiten situar los casos empíricos que sustentan y justifican la teoría, y que serán utilizados posteriormente en los ejemplos.

3. Los parámetros centrales

3.1. Migración

Lenguaje e identidad son resultado y presupuesto de la interacción entre sujetos y grupos sociales. Los grupos sociales, a su vez, suelen estar ligados a cierto territorio, sea por un vínculo cultural o por costumbres que se reflejan en la vida diaria. La migración, entendida como el movimiento hacia territorios ajenos (véase [Godenzi, 2016](#)), es el lugar empírico en el que resalta la interrelación entre lenguaje e identidad, justamente porque, debido al impacto con lo ajeno, se perciben más claramente distinciones y cambios en lenguaje e identidad, y se pueden deducir las razones de los cambios. Los cambios, además, reflejan las estructuras básicas de identidad y comunicación que prevalecen. La migración, en este sentido, no sólo se limita al movimiento de un país a otro, sino que incluye el cambio de contextos, que incluso tiene lugar al interior de los países. Un ejemplo de ello lo representan las comunidades indígenas en México, que poseen otra cultura, lengua, temporalidad, pertenencia y territorialidad, y que migran a otros espacios, rurales o urbanos, donde tienen que enfrentar otra mentalidad.

En esta investigación nos interesa particularmente el caso de un grupo de la comunidad otomí originaria de Santiago Mezquitlán, en Querétaro, que ha migrado a la Ciudad de México. Los individuos de este grupo han desarrollado una dinámica peculiar: viven en la ciudad, pero regresan a su pueblo para disfrutar de viejas festividades, ceremonias y vacaciones. Se trata de una comunidad oscilatoria que experimenta las diferencias entre lo rural y lo urbano, así como las vicisitudes de otra cultura y otros espacios socio-culturales. En este contexto, el espacio urbano en el cual se desarrolla y vive este grupo es sin duda importante para la comprensión de su cotidianidad y el desarrollo de su identidad.

3.2. Espacio urbano

El espacio urbano, como destino de muchos movimientos de migración, pone de resalto diferencias, similitudes y cambios en lenguaje e identidad, debido a su contexto complejo con situaciones variadas ([Bourdieu 1985](#) y [Dirksmeier 2006](#)). La variedad de entornos en los que se encuentran

las personas en su vida diaria y la complejidad de las redes sociales con sus estructuras jerárquicas, llevan a los individuos a buscar en cada momento el balance entre lo socialmente correcto, sus competencias personales y sus posibilidades de expresión. En este entorno se producen también contactos entre lenguas.

3.3. Contacto entre lenguas

Tradicionalmente, en el área de la lingüística el contacto entre lenguas ha sido pensado desde dos líneas de investigación:

1) Desde la perspectiva del hablante, sea éste mono-, bi- o multilingüe. Esta perspectiva, comúnmente llamada bilingüismo, es la vertiente de investigación más común y más arraigada en la lingüística aplicada y en la de enseñanza de segunda lengua, sobre todo en el continente americano. Cuando cambiamos de la perspectiva del individuo a la del grupo, hablamos más bien de bilingüismo social o colectivo. En esta vertiente, se tratan temas como cambios en el multilingüismo de un grupo en interrelación con su situación social -de ahí el término del bilingüismo social, que es el término más frecuente-. Sin embargo, pareciera ser más adecuado el término “bilingüismo colectivo”, ya que el bilingüismo individual tiene también su fundamento en parámetros sociales. En estos estudios suelen ser más comunes los análisis socioculturales con generalizaciones sobre la lengua del grupo, y menos frecuentes los análisis lingüísticos basados en el habla real de un grupo, debido a las dificultades para recabar un corpus de datos lingüísticos de un grupo y a la justificación de la representatividad de la muestra.¹⁰ Además, es difícil señalar, suponiendo que se trata de un corpus representativo sincrónica y diacrónicamente, en qué momento y cómo ocurrieron los cambios por contacto a partir de dicho corpus, siendo estos los lugares más aparentes para la investigación del funcionamiento de la lengua. Pocas veces se sabe si las personas en cuestión son innovadoras, facilitadoras de la innovación o si se trata de un uso establecido. Un muestreo similar resultaría más fácil dentro de comunidades relativamente pequeñas y cerradas como, por ejemplo, en las investigaciones de [Mühlhäusler \(1996\)](#).

2) La segunda línea de investigación aborda el tema desde el análisis mismo de lenguas o variedades de las mismas -Es decir, desde la investigación del contacto de lenguas propiamente. En este caso, las lenguas suelen percibirse como sistemas abstractos, muchas veces cerrados, independientes de los hablantes- sistemas que pueden entrar en contacto entre sí. En esta línea se enfatiza menos la perspectiva del hablante y se privilegian los cambios lingüísticos estructurales, por ejemplo, los gramaticales.¹¹ Esta línea se asocia frecuentemente con ciertas perspectivas como la lingüística comparativa y la búsqueda de estructuras universales. Como dice [Gumperz \(1982 a: 16\)](#): “El esfuerzo ha sido describir y analizar más que dedicarse a la pregunta de qué hace la comunicación efectiva”.¹²

El contacto entre lenguas como campo de investigación es un lugar típico para analizar el funcionamiento de la lengua, porque pone de manifiesto los cambios inducidos por el contacto e influencias de una variedad lingüística sobre otras. En la comunidad aquí analizada, se habla el español y el otomí, en ambas lenguas con diferentes grados de competencia. Puesto que analizaré aquí el contexto de niños con trasfondo indígena, debe tomarse en cuenta el multilingüismo en estas comunidades.

3.4. Niños

En los niños se puede apreciar la formación tanto del lenguaje como de las identidades. Esto tanto por experiencia propia de alteridad, como por imitación influenciada por sus entornos

sociales (véase p.e. [Jones, 2007](#)). Ya que la conciencia de los procesos históricos no es tan aguda como en los adultos, el comportamiento respecto al macro nivel histórico-geográfico -en este caso, México como parte de Norteamérica y de Latinoamérica y en sus relaciones intercontinentales con Europa-, se observa sobre todo en los procesos de imitación (véase p.e. [Erickson 1968: 122](#) ss.). Este tipo de formación de identidad muestra más claramente las dinámicas percibidas por los niños en sus entornos y, por lo tanto, nos proporciona una idea bastante clara de las estructuras identitarias y socio-culturales de los ciudadanos de sus alrededores, a la vez que representa las reacciones en el desarrollo de la identidad ante los micro y meso espacios.

La intención es captar aspectos de identidad en pleno desarrollo, en ciertas etapas en las que los niños empiezan a formar conciencia y a reflexionar sobre su entorno y sus interacciones. Estos desarrollos se perciben sobre todo en los procesos de comunicación, del desarrollo y del uso de lenguaje. Para clasificar los procesos detectados adecuadamente, resulta importante considerar el entorno dentro del cual se crían e interactúan regularmente, ya que los niños no siempre entienden las referencias en los contextos socio-culturales e históricos, por lo menos no de manera consciente. Para ello se debe considerar sus redes sociales, particularmente los lazos fuertes y las estructuras y procesos socioculturales que conllevan sus experiencias comunicativas y lingüísticas.

La adquisición de la lengua en niños, su desarrollo lingüístico y el desarrollo de estructuras cognitivas son desde hace algún tiempo un lugar común para investigar el funcionamiento de la lengua, la comunicación y sus etapas de desarrollo. El desarrollo lingüístico se ha investigado hasta ahora mayormente con la finalidad de explicar situaciones de multilingüismo claro y delimitado. Un ejemplo clásico suele ser el análisis del desarrollo de hijos de académicos que son observados durante su niñez. Tal es el caso de [Matras \(2009\) 13](#), quien rastrea el desarrollo cognitivo y lingüístico de su hijo a lo largo de sus primeros diez años de vida. Matras desarrolla a partir de su observación una teoría general para la adquisición del lenguaje y el contacto entre lenguas.

No obstante, son escasas las investigaciones sobre la adquisición de la (segunda) lengua y el contacto entre lenguas en casos de situaciones socio-económicas complicadas y problemáticas, donde los hablantes no tienen acceso a instituciones o espacios públicos, ni oportunidades educativas. En estos contextos multilingües y jerárquicos, el escenario puede cambiar drásticamente. Esto influye notablemente en los modos de aprendizaje y en los procesos cognitivos que experimentan los individuos en su desarrollo, afectando también su lenguaje y su identidad en desarrollo. Por esta razón, es necesario indagar sobre las relaciones entre lenguaje e identidad, ofreciendo una definición de la identidad correspondiente. El objetivo del presente trabajo es investigar el concepto de identidad más a fondo y desde un caso específico no muy típico para estudios de esta índole.

A continuación trataré de ilustrar la acción-relación entre identidad y lenguaje de manera concreta, para lo cual intentaré detectar las distintas manifestaciones lingüísticas comunicativas del desarrollo de identidad en niños otomíes de la Ciudad de México.

4. Niños otomíes en la colonia Roma Norte de la Ciudad de México

4.1. El origen de la comunidad otomí y su entorno en la Ciudad de México

Para describir a grandes rasgos el meso nivel en el que se encuentran los migrantes, retomo de manera breve algunos datos sobre la población otomí en México. El pueblo otomí es uno de los más antiguos de México central. Mantenía relaciones con los olmecas y sus integrantes fueron

guerreros de alto *estatus* bajo el dominio de los aztecas. Hoy en día existen cuatro variantes de la lengua (de la Sierra, del Oeste, del Valle de Mezquital, del Centro) que se distribuyen en los estados de Guanajuato, Querétaro, Hidalgo, Puebla, Veracruz, el Estado de México, Michoacán y Tlaxcala (Lastra 2001: 24). Todos los grupos subsisten de manera precaria. En el estado de México, de los 23 municipios en los que se hallan asentados los otomíes, 8 están altamente marginados.¹⁴ Esta es la principal razón por la cual muchos grupos deciden migrar a la Ciudad de México en búsqueda de una mejor forma de vida.

En la Ciudad de México los otomíes constituyen el tercer grupo más numeroso de hablantes de una lengua indígena.¹⁵ El predio donde se realizó la investigación representa uno de los aproximadamente 75 núcleos de población indígena en la metrópolis. Sus integrantes provienen de Santiago Mezquitlán, un pueblo localizado en el Municipio de Amealco, en el Estado de Querétaro, y hablan una variante del otomí del Oeste. En esta región, a pesar de ser una zona fértil, las inversiones en la siembra son mayores que las ganancias en la cosecha. La mayoría de los habitantes no cuentan con otras fuentes de trabajo.¹⁶

Para analizar los procesos de identidad en niños, se recabaron datos que corresponden a veinte horas de grabaciones audiovisuales, mismas que fueron analizadas en su totalidad. Las situaciones grabadas se produjeron dentro de la comunidad, principalmente en el patio. Aquí, niños de cuatro a once años de edad -que no asisten a ninguna institución de educación pública- participaban en talleres para desarrollar sus capacidades de reflexión y de aprendizaje. El entorno fue personal, ya que los talleres se realizaban dentro de su espacio diario de convivencia bajo la supervisión de tres profesores que atendían a quince niños. El hecho de que los talleres se desarrollaban en espacios semi-formales generaba una atmósfera conveniente para la interacción. Los profesores involucrados habían realizado trabajos con estos niños durante seis meses antes de que se grabaran los talleres, de tal manera que los niños ya estaban familiarizados con ellos.

El edificio en el que vive esta comunidad tiene aproximadamente 15 años de antigüedad. Sin embargo, la comunidad habita desde hace unos 35 años en la Colonia Roma.¹⁷ Esto nos indica que los niños con los que se trabajó son de segunda o, en algunos casos, incluso de tercera generación. Los habitantes de este predio llevaron a cabo un proceso de migración completa a la Ciudad de México en los años 80's, a diferencia de algunas otras comunidades que sólo migran temporalmente. Esta comunidad retorna a su pueblo de origen solamente para celebrar fiestas y ceremonias importantes, algunas de ellas en el periodo vacacional. Para poder construir su edificio, los integrantes de este grupo tuvieron que pasar por un largo proceso de reconocimiento tanto por parte del gobierno local como del vecindario. En los últimos años, luchan por mantener su cultura y su identidad colectiva, siendo la tradición religiosa una parte muy importante en su cultura y, por lo tanto, una de las áreas a través de las cuales preservan su identidad colectiva tradicional. Se trata de un sincretismo católico con influencias prehispánicas, orientado al culto del Señor Santiago. Sobresalen como rasgos importantes el compadrazgo, el nagualismo (brujas de Querétaro), el culto a los antepasados y la mayordomía. En la comunidad de la Roma existe un conflicto cada vez más agudo a raíz del número creciente de evangélicos. Esto se debe, entre otras razones, a que la comunidad evangélica combate fuertemente el problema del alcoholismo, altamente generalizado en las tradiciones de fiesta católica combinadas con la falta de perspectiva en su vida laboral. El grupo evangélico ha establecido un vínculo político importante y cuenta con acceso a fondos públicos.

En los 27 departamentos con los que cuentan en cuatro edificios, viven alrededor de 350 a 400 personas que trabajan principalmente como vendedores (de muñecas otomíes),

limpiaparabrisas, etc. Son comunes los problemas causados por la pobreza (alcoholismo, drogadicción, violencia doméstica, etc), y las personas relatan experiencias de inferiorización y discriminación por su estatus socioeconómico y por su pertenencia étnico-cultural. Este es un fenómeno común, sobre todo en la Ciudad, que se remonta a la época colonial y que afecta de manera seria fundamentalmente a los niños. Éstos viven las mayores tensiones en el contexto escolar o laboral. Por el hecho de que en las familias siempre faltan ingresos económicos, muchos de los niños salen a la calle a vender, solos o con sus padres. Puesto que las familias suelen tener problemas con la policía por realizar su trabajo de vendedores ambulantes, algunos padres prefieren enviar a sus hijos a trabajar, porque los niños tienen la ventaja, por ser menores de edad, de poder transgredir impunemente ciertas medidas legales o administrativas contra el comercio informal en la ciudad. Los niños llevan a cabo su trabajo principalmente de noche, en la “zona rosa” de la Ciudad. Por esta razón, muchas veces no logran asistir a la escuela o lo hacen de manera irregular. En el núcleo del grupo en cuestión, aproximadamente la mitad de los niños que están en edad de cursar la primaria no asisten a la escuela. Entre los niños de preescolar y secundaria los índices de inasistencia son aún más altos.

4.2. El entorno sociocultural de los niños

Para situar los análisis lingüístico-culturales es importante reflexionar sobre el desarrollo cultural en la comunidad. Existen diferencias notables en el desarrollo de la colectividad, sobre todo en comparación con los mestizos urbanos de los vecindarios aledaños. El enfrentamiento con las diferencias y distinciones respecto al entorno, así como la adscripción y reducción a una pertenencia cultural indígena, llevan a una experiencia colectiva que se manifiesta en las interacciones personales de cada individuo. La adscripción y reducción de las culturas indígenas a una sola cultura, que realizan otros grupos de la sociedad, por un lado están cargadas negativamente y se manifiestan bajo formas de discriminación; pero, por otro lado, permiten aprovechar institucional y legalmente la posibilidad de ejercer el derecho a la cultura y a la lengua indígena. En el contacto con la sociedad, los niños escolarizados, al igual que los adultos, viven la adscripción cultural y la discriminación enfrentándose abruptamente con su herencia cultural. Los niños que no asisten a la escuela, en cambio, experimentan solamente la discriminación fuera de su grupo social. Pero esto suele impedirles generar conciencia y reflexión respecto a su diferencia y adscripción cultural.

Una vez hecha esta comparación, podríamos afirmar que la experiencia de identidad colectiva es resultado de la alteridad y se expresa como un impacto agudo que genera formas de conciencia. La comunidad llega a ser más consciente de su identidad colectiva a través de la adscripción realizada por otros. Esto implica también que para el individuo existen pocas capacidades de decisión respecto a la representación cultural de su identidad, si es que desea integrarse a la comunidad. Debido a la fuerte presión sociocultural que afecta a los niños, se desarrolla más fuertemente la capacidad de distinguir las diferencias lingüísticas y culturales. Asistir a la escuela y recibir una educación institucional-académica hacen, en este contexto, una gran diferencia entre los niños. Los integrantes de la comunidad no suelen prestar mucha atención a las diferencias en el desarrollo de los niños más allá de la disparidad en la educación académica, esto a pesar de que también hay disparidades en otros sectores de su desarrollo, como sus habilidades de comunicación, de expresión e incluso de motricidad. Como colectivo, en tiempos recientes ellos intentan revertir esta situación, sobre todo a nivel familiar y de la comunidad. Las diferencias educativas se manifiestan incluso en el habla. De modo general, en la comunidad no hay corrección en la pronunciación y en las construcciones gramaticales del español estandarizado. Además, no distinguen el español del otomí, y tampoco distinguen

conscientemente entre las variedades del otomí y del español. Esto no genera ningún problema de comunicación dentro del espacio señalado, ya que en la comunidad los individuos pueden comunicarse e interactuar lingüísticamente a través del código desarrollado. Aunque no todos hablan otomí, sí entienden el sociolecto que se ha desarrollado.

Además, el hecho de que los niños no sepan diferenciar la aplicabilidad de registros en espacios adecuados, se refleja en su capacidad limitada en otros espacios. Esto se debe, en gran medida, a que los niños no escolarizados pasan la mayor parte de su tiempo en su casa o en el patio de la comunidad jugando entre sí, sin tener contacto con personas fuera de su comunidad y, en muchos casos, sin contacto alguno con adultos. Aunque vayan a vender en otros espacios públicos, sus intercambios comunicativos con personas que no pertenecen a su comunidad se limitan a unas pocas frases en la interacción vendedor-cliente.

4.3 Ejemplos de situaciones comunicativas y de manifestaciones identitarias

Presento a continuación varios ejemplos de los micro espacios de interacción lingüística entre los niños, y entre niños y profesores. Aquí se hallan involucrados niños de siete a once años de edad. El niño número 1 no asiste a la escuela y trabaja regularmente como vendedor en la “zona rosa” de la ciudad. Su familia está integrada por casi 30 personas que viven en un espacio de 36 m². Incluye cuatro generaciones y la mayoría habla otomí y español. Este niño es medio hermano de tres hermanas mayores, dos de las cuales ya tienen hijos. Ya que la familia es muy reservada, fue difícil averiguar qué tan frecuente es el uso del otomí en la interacción lingüística en su espacio familiar.

El niño número 2 vende regularmente en compañía de sus primos, sobre todo los fines de semana, y asiste a la escuela en turnos de la tarde. Tiene dos hermanas menores y dos mayores (con hijos), y todos viven con su madre y su padrastro en un departamento. En la familia existe un dominio activo del otomí como lengua materna entre los mayores, y por lo menos un dominio pasivo entre los menores de edad.

Finalmente, la niña número 3 asiste a la escuela y no se dedica a la venta informal. Su hermano mayor es drogadicto y su madre se encarga de fabricar y vender muñecas tradicionales otomíes.

Niño 1

A los niños no escolarizados se les dificulta contar en español, a pesar de que muchos de ellos trabajan vendiendo en la calle (se esperaría que fueran capaces de realizar las operaciones matemáticas básicas). En su trabajo, los niños tienen que asignar precios a la mercancía en español y, por lo tanto, conocer los números en esta lengua. Esto no significa, sin embargo, que sepan contar en español. Esto parece deberse a su conocimiento del otomí, el cual cuenta con un sistema de numeración vigesimal que implica otra estructuración de los números. Veamos un ejemplo:

Maestra: Contemos hasta diez.

Niño 1: 1, 2, 8, ...

Esta manera de contar tiene más sentido si la relacionamos con el otomí. Los números del 6 al 9 se expresan como sumas de cinco más los primeros cuatro números: 5 + 1 es el número 6, 5 + 2 es el número 7, 5 + 3 es el número 8 etc.¹⁸ Por lo tanto, mencionar 8 en vez del 3, es simplemente equivocarse entre los primeros dos sistemas de cinco. Pareciera que estos niños hacen las operaciones matemáticas en otomí y llegan a confundir los números en español con

la numeración en otomí cuando no ponen suficiente atención. Existe, por lo tanto, una interferencia de conceptos cuando se trata de operaciones y procesos del pensamiento abstracto-estructural. Este niño de nueve años de edad, que vende habitualmente en la calle, confunde constantemente los números en español cuando no está poniendo atención, pero no tiene ningún problema cuando sí pone atención. Sus primos más pequeños, que viven en el mismo departamento y que no tienen mucho contacto con el mundo exterior a la comunidad, cometen errores de este tipo más frecuentemente. Podemos comprobar, por lo tanto, un fuerte entrelazamiento de influencias situacionales sobre la cognición. El niño siente la situación como algo laxo y no tiene necesidad de prestar atención suficiente, a pesar de que esta situación lo lleva a cometer errores. Por otro lado, el contexto socio-familiar se hace sentir fuertemente. En el momento en que la profesora levanta la mano para usar los dedos como reforzamiento visual del ejercicio de contar, el niño levanta el brazo para defenderse, aparentemente esperando un golpe, y pone atención. El entorno violento también influye en sus capacidades de aprendizaje y termina generando dinámicas desfavorables para el aprendizaje académico estructurado.

La existencia de dos sistemas numéricos y su conocimiento, así como la inserción laboral juntamente con sus familias, representa una ventaja para el aprendizaje de operaciones matemáticas en niños escolarizados.¹⁹ Esto ayuda al desarrollo cognitivo de la comprensión y de la abstracción. Este niño demuestra, por el contrario, poca reflexión sobre su entorno. La mayoría de sus acciones son reacciones al mismo. Posiblemente, la falta de un fomento positivo del aprendizaje hace que, en un entorno complejo, el niño recurra sólo a estrategias de reacción.

Niño 2

La visión del mundo que tiene este niño y la identidad que quiere representar se reflejan en su uso del lenguaje y en algunas imágenes fotográficas realizadas en un taller de fotografía. En general, es posible deducir que este niño asiste a la escuela. También trabaja como vendedor en la calle, pero generalmente sólo los fines de semana. Este hecho no afecta de manera importante ni a su asistencia a la escuela ni a su trabajo académico. El niño tiene once años y su aprendizaje lingüístico está bastante desarrollado. No tiene problemas para expresarse o comunicarse. En el taller de fotografía, él y dos niños más aprendieron a usar una cámara fotográfica y algunos formatos de imagen, como la regla de los tres tercios. El taller tenía como objetivo el desarrollo de una reflexión sobre su vida y su entorno. Como parte del taller, ellos mismos tomaron fotos bajo el slogan "Mi visión de la vida". Las imágenes que presentó este niño son bastante reveladoras. Muestran el entorno espacio-temporal y social en el cual se mueve a diario y marcan claramente sus límites. También resaltan la perspectiva del niño, desde la manera en que concibe a su familia hasta el enfoque situado a partir de su tamaño, y la importancia que da a lo que lo rodea: su familia, su casa, las plantas, los símbolos de la comunidad y de la ciudad, etc. Su circunspección se revela también en su discurso sobre las imágenes. El niño expresa claramente que tiene orígenes otomíes y que existen ciertos símbolos importantes para su cultura, los cuales ilustra con ayuda del mural del edificio de su casa. El edificio lo describe como "la casa donde todos", resaltando su sentido colectivo. En este mural se aprecian tres danzantes con máscaras, dos hombres, y una mujer que carga en su mano una muñeca tradicional. Por medio de esta imagen se sitúa en su contexto comunitario como parte de un grupo distintivo indígena. También se adscribe al espacio urbano mediante la fotografía del Ángel de la Independencia, el cual le resulta sumamente representativo de su espacio cotidiano (porque vive cerca de él).

Niña 3

Al trabajar con el alfabeto, nos encontramos con el hecho de que la mayoría de estos niños, que no habían tenido clases en ningún idioma, no comprendían la diferencia entre consonantes y vocales. Frecuentemente respondían que una de las vocales era la “n”. Esto no sorprende, ya que el otomí cuenta con vocales -vocales nasalizadas-, más consonantes sonoras que el español, y tonos. Por lo tanto, la simple separación dicotómica entre vocales y consonantes parece inadecuada para abarcar todo el ámbito de experiencia en sonidos.

Esto se nota también en la pronunciación de la vocal al final de la palabra. Pronunciar “nadie” como “nadies” o “nadien” es un rasgo típico del habla popular en muchas partes de Latinoamérica y de México. Aquí converge con el hecho de que la “e” castellana al final de palabra tiene un sonido que se podría interpretar como cercana a la “e” nasalizada en otomí:

M.: nadien s: nadien de su familia la tomaba en cuenta.

M.: estoy triste porque nadien de mi familia me toma en cuenta

Esta confluencia del habla popular general y los rasgos de la fonética otomí se manifiestan aquí en la pronunciación ya señalada. Como son dos rasgos muy comunes en la interacción lingüística de su entorno, la niña no nota la diferencia respecto al habla *standard* (si es que lo conoce). En general, la niña muestra mucha conciencia de su situación sociocultural. El cuento que ella inventa dentro del taller de historias ficticias de vida, es una muestra de ello. Su cuento relata el caso de una niña está triste porque su familia no la toma en cuenta, y es consolada por un hada que le dice que siempre habrá alguien que la estará viendo. Con el cuento, la niña enfatiza la construcción de su identidad, dependiente de su entorno y situación personal, y el desarrollo de los procesos cognitivos. Se representa, por un lado, como víctima de su entorno. Pero, por otro lado, también como un actor con la capacidad de interactuar y cambiar su perspectiva o situación. Es importante aclarar que ella no se representa como víctima de discriminación social, sea por ser indígena o por representar ciertos símbolos culturales. Su representación como víctima se restringe a un nivel personal. y no hay una conexión directa con su pertenencia a una comunidad.

Estos tres ejemplos nos proporcionan una visión evanescente de la formación de identidad en los niños. Dos son los aspectos relevantes en el análisis del desarrollo de la identidad en niños: el desarrollo cognitivo y la inserción en espacios urbanos variados. El contacto con distintas formas de colectividad fomenta el desarrollo cognitivo y la reflexión en los niños. Cuanto mayor es el grado de inserción y mayor el contacto con personas distintas de entornos variados, mayor es el desarrollo lingüístico de los niños y mayor la toma de conciencia del hecho de que se desenvuelven en dos lenguas. Este desarrollo se ve potenciado, ante todo, por la asistencia a la escuela. La confrontación con alteridades y un incrementado *input*, así como un espacio asignado al aprendizaje, apoyan el libre desarrollo cognitivo y lingüístico, así como el desarrollo de la conciencia de identidad y alteridad. La falta de *input* explícito y de inserción en entornos y espacios variados, se manifiesta en forma de una falta de conciencia lingüística, y de un desarrollo cognitivo y lingüístico menor al que muestran niños con más estímulos (véase también [Clark 2004](#)).

El uso de lenguaje y la selección de rasgos, como es el caso también en los adultos, están vinculados con el desarrollo lingüístico-cognitivo y de identidad. En este contexto, también están sometidos a cuatro estrategias discursivas básicas que posibilitan la comunicación, y según las cuales el hablante estructura los rasgos que selecciona adecuadamente para la situación de su

repertorio (*feature pool*).²⁰ Estas cuatro estrategias son: 1) la estructuración lingüística; 2) la transmisión de emociones; 3) la cortesía y la amabilidad; y 4) la participación e inserción en la interacción lingüística.²¹ Las cuatro estrategias son empleadas más o menos fuertemente en cada área lingüística. La transmisión de emociones como estrategia, centrada especialmente en la primera persona, está enmarcada por la cortesía y la amabilidad hacia el “otro”, es decir, hacia la segunda persona. Violar estas reglas implicaría una ruptura en la comunicación o un posible conflicto, por lo que suele evitarse por los hablantes. Especialmente en el contexto del espacio urbano y de migración, que se caracteriza por condiciones e interacciones continuamente cambiantes, todos los hablantes favorecen la posibilidad de comunicar y de comunicarse. Puesto que los niños son actores que aún están en el proceso de aprender las evaluaciones y reacciones socialmente adecuadas, la elección del repertorio de acuerdo a la situación puede ser inadecuada, debido, por ejemplo, a evaluaciones inexactas de la situación. Esto puede verificarse en el hecho de que muchos de ellos se referían a mí, su maestra, como “amiga”. Este sustantivo, común en México, es utilizado por muchos vendedores para referirse a su posible cliente en contextos informales. En el caso de los niños, el término otomí *mpädi* significa amigo, camarada, cliente o compañero. Sólo poco a poco los niños aprendieron a usar la palabra adecuada para la situación, gracias a la constante corrección por parte de sus compañeros mayores y/o escolarizados, reasignando contenidos semánticos a las respectivas palabras y especificando sus contenidos. Esa reestructuración semántica fue posible solamente porque los niños se daban cuenta de las diferencias conceptuales y de la adecuación situacional.

5. La identidad y el desarrollo lingüístico de los niños

Todos estos ejemplos muestran claramente una diferencia en el grado de reflexión y de conciencia entre los niños que asisten a la escuela, y entre quienes no lo hacen de acuerdo con su edad. La variedad de contextos en los que se hallan insertos los niños influye claramente en su desarrollo cognitivo. Cuanto más variados son los contextos sociales, culturales y lingüísticos, tanto más los niños se ven forzados a reflexionar sobre su entorno y su comportamiento. Estos contextos les ofrecen una retroalimentación activa y personalizada sobre el comportamiento social y lingüístico, en comparación con los contextos donde la retroalimentación tiene que ser inferida pasivamente del comportamiento de las otras personas entre sí, como es el entorno de su comunidad. Los niños que asisten a la escuela, institución expresamente diseñada para procesos de aprendizaje y en la cual resulta inevitable el aprendizaje, reciben más estímulos para desarrollar sus habilidades cognitivas, así como sus capacidades sociales.

La socialización es más variada en comparación con aquellos niños que viven exclusivamente dentro de la comunidad y que conviven con los mismos compañeros y adultos a lo largo de su niñez. En los casos analizados hasta ahora, los niños no son estimulados activamente por los adultos -sean familiares u otros miembros de la comunidad- a través de actividades de aprendizaje. El tipo de desarrollo cognitivo, es decir, el desarrollo de la conciencia y de la reflexión que los niños adquieren, se percibe, refleja y expresa en su desarrollo lingüístico y de identidad. Uno de los factores claves de la identidad y su desarrollo en la interacción con procesos lingüísticos, parece ser la conciencia, detonada por la socialización, y los contextos que pueden conducir a la reflexión. Como ya lo afirmaron Cook-Gumperz & Jupp & Roberts: “El uso de lenguaje crea una identidad social para el hablante [...] Este proceso es reflexivo. La lengua como práctica del habla crea e identifica la pertenencia a un grupo social.”²²

La identidad es evidentemente producida en y legitimada a través de la interacción lingüística y social; ésta es múltiple, dinámica y susceptible de cambio. En los niños percibimos el desarrollo de su identidad en relación con su desarrollo cognitivo, lingüístico y reflexivo. Lenguaje e

identidad se hallan fuertemente ligados y están en relación recíproca. A partir del análisis del lenguaje se muestra que las selecciones que realiza el hablante en su repertorio (*feature pool*) dependen de las interrelaciones en las que se hallan insertas, en su contexto, y por cierto en los tres niveles antes aclarados. Es decir, influyen tanto la situación concreta en la que los hablantes se encuentran, como el espacio urbano o sociocultural (meso nivel) con sus características específicas, así como el macro espacio, a saber, el espacio socio-histórico. Cada nivel influye en las expresiones del hablante. Al mismo tiempo, el lenguaje utilizado por el hablante forma y expresa su identidad de manera relacional. Identidad y lenguaje se desarrollan socialmente en una comunidad y llegan a diferenciarse y diversificarse por las situaciones diarias que añaden matices a la experiencia de los niños.²³ Estos matices se presentan primeramente como una reacción al entorno y a los acontecimientos producidos por las interacciones, es decir, se trata de una estructura cognitiva que se desarrolla constantemente.

Cada diversificación es un acto de conciencia, ya que los niños se dan cuenta de las diferencias producidas por los acontecimientos y situaciones a las que se enfrentan. Estos actos de conciencia desarrollan también la capacidad reflexiva de los niños. El enfrentamiento con las situaciones hace que los niños se den cuenta de los matices y de su uso. Esto puede apreciarse en los ejemplos aducidos arriba, ya que los niños representan y reflexionan sobre su pertenencia cultural y/o social en función de sus distintos contextos.

A partir de estas estructuras cognitivas, flexibles y en constante desarrollo, los niños -como agentes capaces de elegir- construyen una coherencia interna personal y dentro de su grupo. La conciencia de similitud y alteridad que surge, parece ser clave para el desarrollo de la identidad, como ya se ha dicho en muchas teorías (p.e. [Assmann A. 1999](#) y [Assmann J. 1992](#)), porque genera niveles de reflexión. En el proceso de auto-adscrición se desarrolla la capacidad implícita de distinguir y distinguirse de los otros. Siguiendo esta argumentación, podemos afirmar que la identidad está necesariamente vinculada al desarrollo cognitivo, la capacidad reflexiva y la conciencia.

Desde el punto de vista del desarrollo de los niños, el análisis descubre precisamente entornos dinámicos en el desarrollo de la identidad, cuyo fundamento radica en la acción-relación recíproca entre los elementos involucrados. La identidad, en este sentido, no implica solamente la enumeración de características (biográficas, culturales, sociales etc.) de un individuo o de un grupo. Más aún, la identidad es una estructura dinámica de estados de conciencia, condicionada por el desarrollo cognitivo del individuo, la cual posibilita la auto-adscrición, la auto-descripción y la auto-representación de este último. Este estado se manifiesta y desarrolla en la interacción de los individuos a través de acciones sociales, culturales, etc. Puesto que presuponemos un grado de conciencia del individuo que depende del desarrollo cognitivo, la identidad es un estado en constante desarrollo. Esto es, la identidad no es algo inherente al sujeto o un núcleo invariable, sino que es una estructura en desarrollo, algo que se manifiesta en un proceso continuo que involucra tanto aspectos individuales como colectivos en una acción-relación recíproca. Por tanto, la identidad debe ser analizada en el marco de un conjunto de interrelaciones que se evidencia en la interacción lingüística-comunicativa entre los individuos.

BIBLIOGRAFÍA

Ahuja Sánchez, Raquel et al (2004). *Políticas y fundamentos de la educación bilingüe intercultural en México*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP. [[Links](#)]

Assmann, Aleida, (1999). *Erinnerungsräume, Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München (Munich): C.H.Beck. [[Links](#)]

Assmann, Jan (1992). *Das kulturelle Gedächtnis, Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München (Munich): C.H. Beck. [[Links](#)]

Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Co. [[Links](#)]

Bourdieu, Pierre, (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt: a.M. Suhrkamp. [[Links](#)]

Clark, Eve V. (2004). "How language acquisition builds on cognitive development". En *TRENDS in Cognitive Science*. Vol 8/10, 472-478. [[Links](#)]

Cook-Gumperz, Jenny & Jupp, T.C. & Roberts, Celia (1982). "Language and disadvantage, the hidden process". En Gumperz, John (ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 232-256. [[Links](#)]

Cordero, F. & Méndez, C. & Parra, T. & Pérez, R. (2014). "Atención a la Diversidad, Matemática Educativa y la Teoría Socioepistemológica". En *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*. 7(3), 71-90. [[Links](#)]

Croft, William 2000. *Explaining Language change, an evolutionary approach*. Harlow: Longman, Longman linguistics library. [[Links](#)]

Dirksmeier, Peter (2006). „Habituelle Urbanität“, En *Erdkunde* . Vol. 60, 221-230. [[Links](#)]

Ecker, Lawrence (2012) [1952]. *Diccionario etimológico del otomí colonial y compendio de gramática otomí*. editado por Doris Bartholomew & Yolanda Lastra. México: UNAM (primera impresión en Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia, vol. 6-7). [[Links](#)]

Erickson, Erick H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton and Company. [[Links](#)]

Fichte, Johann Gottlieb (1997). *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre 1794-95*. Hamburg: Felix Meiner, Bibliothek philosophischer Texte, Vol. 246. [[Links](#)]

Gilsdorf, Thomas E. (2009). "Mathematics of the Hñähñu: the Otomies". En *The Journal of Mathematics and Culture*. October, 4(1). [[Links](#)]

Godenzzi, Juan Carlos (2016). "Ecological Approach to Language in Urban Processes: The Case of Spanish in Lima". En Ludwig, Ralph/Mühlhäusler, Peter/Pagel, Steve (eds.), *Linguistic ecology and language contact*. Cambridge: Cambridge University Press. [[Links](#)]

Guerrero Galván, Alonso (2009). "Migrantes otomíes en la ciudad de México". En *Lengua y migración*. Universidad de Alcalá, 1:2, 39-56. [[Links](#)]

Gumperz John J. (1971) [1964]. "Linguistic and social interaction in two communities", En *idem* (ed.), *Language in social Groups*. Stanford: Stanford University Press, 151-176. [[Links](#)]

Gumperz (1971). *Language in Social Groups*. Stanford: Stanford University Press. [[Links](#)]

Gumperz, John J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, Studies in Interactional Sociolinguistics, Vol. 1. [[Links](#)]

Gumperz John J. (ed.) (1982b). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, Studies in Interactional Sociolinguistics, Vol. 2. [[Links](#)]

Hammack, Phillip (2015): "Theoretical foundations of Identity". En McLean, Kate C. & Syed, Moin (eds.), *Oxford Handbook of Identity Development*. Oxford: Oxford University Press, 11-32. [[Links](#)]

Heine, Bernd & Tania Kuteva (2003). "On contact-induced grammaticalization". En *Studies in Language*. 27/3, 529-572. [[Links](#)]

Husserl, Edmund (1901). *Logische Untersuchungen II*. Halle: Max Niemeyer Verlag. [[Links](#)]

Husserl, Edmund (1999) [1929]. *Investigaciones lógicas II*. traducción de Manuel G. Morente y José Gaos. Madrid: Editorial Alianza Universidad. [[Links](#)]

Husserl, Edmund (2001) [1970]. *Logical Investigations II*. traducción de J.N. Findlay. London, New York: Routledge. [[Links](#)]

Jakobson, Roman (1960). "Linguistics and Poetics". En Sebeok, Thomas A. (ed.), *Style in Language*. Cambridge: Mass. MIT Press. [[Links](#)]

Johanson, Lars (2002). "Contact induced change in a code-copying framework". En Jones, Mary C./Esch, Edith (eds.), *Language change, the interplay of internal, external and extra-linguistic factors*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, Contributions to the Sociology of Language, Vol. 86, 285-313. [[Links](#)]

Jones, Susan S. (2007). "Imitation in infancy, the development of mimicry". En *Psychological Science*. Vol. 18/7, 593-599. [[Links](#)]

Kant, Immanuel (1956). *Kritik der reinen Vernunft*. Vol. 1, 1787. Wiesbaden: Suhrkamp Verlag. [[Links](#)]

Keller, Rudi (2005) [1990]. *On language change, the invisible hand in language*. London, New York: Routledge. [[Links](#)]

Labov, William (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: U. of Pennsylvania Press. [[Links](#)]

Lambert, W. E. & Hodgson, R. C. & Gardner, R. C. & Fillenbaum, S. (1960). "Evaluational reactions to spoken languages". En *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol 60(1), Ene 1960, 44-51. [[Links](#)]

Lastra, Yolanda (2005). "La Gramática Otomí De Fray Guadalupe Soriano". En *Anales de Antropología*, 39, Vol. I, 207-218. [[Links](#)]

Lastra, Yolanda (2006). *Los Otomíes, su lengua y su historia*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM. [[Links](#)]

LePage, Robert B. & Andrée Tabouret-Keller (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press. [[Links](#)]

Ludwig, Ralph /Kriegel, Sybille/Salzman, Tabea (en prensa). "Reflections on discourse ecology and language contact: The crucial role of some scalar terms". En Ludwig, Ralph /Mühlhäusler, Peter /Pagel, Steve (eds.), *Linguistic ecology and language contact*. Cambridge: Cambridge University Press. [[Links](#)]

Ludwig, Ralph /Mühlhäusler, Peter /Pagel, Steve (en prensa). *Linguistic ecology and language contact*. Cambridge: Cambridge University Press. [[Links](#)]

- Ludwig, Ralph /Mühlhäusler, Peter /Pagel, Steve (en prensa). "Linguistic ecology and language contact, conceptual evolution, interrelatedness and parameters". En Ludwig, Ralph /Mühlhäusler, Peter /Pagel, Steve (eds.), *Linguistic ecology and language contact*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-72. [[Links](#)]
- Martínez Ruiz, Diana Tamara (2007). "Un grupo otomí en la colonia Roma, construcción de imaginarios e identidades". En *Uaricha Psicología y Sociedad*. 5-15. [[Links](#)]
- Matras, Yaron (2007). "Investigating the mechanisms of pattern replication in language convergence". En *Studies in Language*. vol. 31/4, 829-865. [[Links](#)]
- Matras, Yaron (2009). *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press. [[Links](#)]
- Matras, Yaron (2010). "Contact, Convergence and typology". En Hickey, Raymond (ed.), *The Handbook of Language Contact*. Sussex: Wiley-Blackwell. 66-85. [[Links](#)]
- Matras, Yaron & Sakel, Jeanette (2007). *Grammatical borrowing in crosslinguistic perspective*. Berlin, New York: De Gruyter, Empirical Approaches to Language Typology, vol. 38. [[Links](#)]
- Milroy, Lesley (1987). *Language and social networks*. Second ed. Oxford: Blackwell. [[Links](#)]
- Mufwene, Salikoko (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press. [[Links](#)]
- Mufwene, Salikoko (2008). *Language evolution, contact, competition and change*. London: Continuum. [[Links](#)]
- Mufwene, Salikoko & Cécile B. Vigouroux (2012). "Individuals, populations, and timespace: Perspectives on the ecology of language". En *Cahiers de Linguistique*. 382, 111-138. [[Links](#)]
- Mühlhäusler, Peter (1996). *Linguistic ecology, language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge. [[Links](#)]
- Pagel, Steve (2015). "Beyond the category, towards a continuous model of contact-induced change". En *Journal of Language Contact*. 8, 146-179. [[Links](#)]
- Roque Corona, Adriana (2012). "Importancia de la recuperación de la numeración en la revitalización lingüística del hñahñu (México)". En *STLILLA 2011 Proceedings*. [[Links](#)]
- Salzmann, Tabea (2014). *Language, Identity and Urban Space, the language use of Latin American migrants*. Oxford, New York, Frankfurt: Peter Lang. [[Links](#)]
- Secretaría de Educación de la Ciudad de México (2014). *Acciones para una Educación Indígena Intercultural en el Distrito Federal*. [[Links](#)]
- Schiller, Friedrich (²1999). *Kallias, Cartas sobre la educación estética del hombre, 1795*. Edición bilingüe por Jaime Feijóo, Barcelona: Anthropos Editorial. [[Links](#)]
- Stolz, Christel & Stolz, Thomas (1996). "Funktionswortentlehnung in Mesoamerika, Spanisch-amerindischer Sprachkontakt Hispanoindiana II". En *STUF - Language Typology and Universals*. Vol. 49/1, 86-123. [[Links](#)]
- Straub, Jürgen (2002). "Personal and collective identity, a conceptual analysis". En Friese, Heidrun (ed.), *Identities, time, Difference and Boundaries*. New York u.a.: Berghahn. 56-76. [[Links](#)]

Tabouret-Keller, André (2006). "À propos de la notion de diglossie". En *Langage et Société*. 4/118, 109-128. [[Links](#)]

Waibel, Violetta (1997). "Wechselbestimmung, Zum Verhältnis von Hölderlin, Schiller und Fichte in Jena". En Schrader, Wolfgang H. (Ed.), *Fichte und die Romantik, Hölderlin, Schelling, Hegel und die späte Wissenschaftslehre. 200 Jahre Wissenschaftslehre - Die Philosophie Johann Gottlieb Fichtes*. Amsterdam: Rodopi, 43-69. [[Links](#)]

Weinreich, Uriel (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya/París: Mouton de Gruyter. [[Links](#)]

Weinreich (1954). "Is a structural dialectology possible?". En *Martinét, André/Weinreich, Uriel (eds.), Word, Journal of the linguistic society of New York*. New York, Vol. 10, 388-400. [[Links](#)]

¹En términos de Le Page y Tabouret-Keller: "The individual creates for himself [/herself] the patterns of his [/her] linguistic behavior so as to resemble those of the groups with which from time to time he [/she] wishes to be identified or so as to be unlike those from whom he [/she] wishes to be distinguished." (1985: 181).

² [Assmann, J. \(1992, 130\)](#): "Identität ist eine Sache des Bewußtseins, d.h. des Reflexivwerdens eines unbewußten Selbstbildes".

³Este modelo surge de las investigaciones de Ludwig & Mühlhäusler & Pagel (2016) y [Salzmann \(2014\)](#), quienes a su vez se basan en autores como [Croft \(2000\)](#), [Mufwene \(2001\)](#), [Johanson \(2002\)](#), [Matras \(2009\)](#) y [Stolz & Stolz \(1996\)](#).

⁴Para redes sociales en estudios lingüísticos y sociales, véase por ejemplo [Bloomfield \(1933\)](#), [Gumperz \(1971\)](#); los estudios de dialectología urbana, [Labov \(1972\)](#); y en conexión con el cambio lingüístico, [Milroy \(1987\)](#).

⁵Morente y Gaos (1929) en su versión española de las *Logische Untersuchungen II* traducen *Teilganzen* por "parte del todo". Sin embargo, esta traducción solo reproduce la mitad del significado semántico del concepto, el hecho de que algo puede ser parte de un todo. Eso no incluye el significado de que un todo puede ser también parte de otro todo, ni incluye las relaciones horizontales entre todo y todo. Por esta razón el término *Teilganzen* debe ser traducido como "parte-todo", traducción que se ajusta con mayor fidelidad al concepto original.

⁶El término acción-relación recíproca es una traducción del término alemán *Wechselwirkung*. Este concepto ha sido desarrollado principalmente por el idealismo alemán, y tiene un papel relevante, por ejemplo, en la filosofía trascendental de Kant. Este concepto ha sido reformulado por Fichte (especialmente en los §§ 4 y 5 de su libro *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre 1794-95*). Kant usa el término "acción recíproca" en su *tercera analogía* de la *Crítica de la Razón Pura* en un sentido todavía newtoniano; en efecto, Newton introdujo el término por primera vez para describir la relación que tienen todas las sustancias en el *continuum* espacio-temporal (1956: 242). "*Actioni contrariam semper & æqualem esse reactionem: sive corporum duorum actiones in se mutuo semper esse æquales & in partes contrarias dirigi.*" (Newton 1726, Lex III) Newton, en su ley, explica la interrelación entre dos cuerpos a partir de su acción y reacción recíproca o mutua.

⁷Schiller, en su décimo-sexta carta sobre la educación estética del hombre, muestra la necesidad de conectar dos principios contrapuestos a través de la acción-relación recíproca

(*Wechselwirkung*) para apreciar lo bello, abstrayendo y criticando el uso formal en Kant (1999: 244-245).

⁸Texto original: “*identity emerged from Enlightenment-era philosophical perspectives on memory and perception*” ([Hammack 2015: 13](#)). Todas las traducciones de citas son de la autora.

⁹Texto original: “*Unity, continuity, coherence, and the self-referentiality of thought and action that underlies it all*” (Straub, *ibid.*).

¹⁰En la representatividad se presentan dos problemas. Por un lado, en un trabajo de campo de esa magnitud la tarea central consiste en justificar la cantidad de personas grabadas y los parámetros socioculturales bajo los que se pueden categorizar las grabaciones, es decir, la tarea es estadística. Por otro lado, se debe clarificar el concepto de norma o estándar, al cual se está recurriendo en el momento de analizar e interpretar los datos.

¹¹Considérese, por ejemplo, los cambios gramaticales referidos por [Heine & Kuteva \(2003: 540\)](#) como el desarrollo de un *hot-news perfect* en el inglés irlandés, supuestamente por imitación del irlandés.

¹²Texto original: “*The effort has been to describe and analyze structure, rather than to deal with the question of what makes communication effective*” ([Gumperz 1982a: 16](#)).

¹³Él mismo reconoce este hecho y señala que aún hace falta la investigación de manera sistemática en otros contextos ([Matras 2009: 62](#)).

¹⁴ [Coespo.edomex.gob.mx/indigenas](#), 01.04.2016, 19:00 hrs.

¹⁵ [Secretaría de Educación de la Ciudad de México \(2014\)](#).

¹⁶Información proporcionada por integrantes del pueblo durante una visita en ocasión de la fiesta patronal, el 25 de Julio del 2015.

¹⁷Los datos proporcionados por otros investigadores y por la población misma se contradicen en este punto. Algunos afirman que el primer núcleo llegó en los años 60, mientras que, por ejemplo, [Guerrero Galván \(2009: 46\)](#) habla de finales de los 80s.

¹⁸Para mayor información sobre la matemática otomí véase [Gilsdorf \(2009\)](#).

¹⁹Cfr. Corona (2012). Para la construcción social del conocimiento matemático, con ejemplos de los otomíes, véase también [Cordero et al., \(2014\)](#).

²⁰El repertorio lo he definido de la siguiente manera: “*Communicative strategies are implemented by use of linguistic mechanisms and require choices of features in the situation to express the intended meanings adequately. The features are chosen from a pool of possible features.*” [Salzmann \(2014: 46 ss.\)](#).

²¹Las estrategias están basadas en las teorías de [Jacobson \(1960\)](#) y [Gumperz \(1982a\)](#). Para más detalles, véase también [Salzmann \(2014: 327 ss.\)](#).

²²Cita en original: “Language use creates a social identity for the user [...] The process is a reflexive one. Language as speaking practice creates and identifies social group membership.” ([Cook-Gumperz & Jupp & Roberts 1982: 239](#)).

²³Cfr. [Matras \(2009\)](#).

Tabea Salzmann. Se graduó con mención honorífica en Letras Hispánicas e indología en la Universidad de Martin-Luther Halle-Wittenberg, Alemania. Obtuvo el doctorado (*summa cum laude*) en Lingüística románica en la misma universidad y la Université de Montréal. Actualmente es postdoctorante en la Universidad Nacional Autónoma de México y becaria del Programa de Becas Postdoctorales en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM. Sus áreas de investigación incluyen el contacto de lenguas, el bilingüismo, la lingüística colonial, estudios de identidad, multiculturalismo y educación intercultural. Es autora del libro *Language, Identity and Urban Space: the Language Use of Latin American Migrants*, publicado en 2014 por la Editorial Peter Lang. UNAM,

Fuente: SALZMANN, Tabea. El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación. *Cultura representaciones soc* [online]. 2017, vol.12, n.23 [citado 2018-06-18], pp.101-132. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102017000200101&lng=es&nrm=iso>. Epub 01-Sep-2017. ISSN 2007-8110.