

Trayectorias escolares de niñas y niños chinantecos y cambios sociolingüísticos a través de la historia escolar local¹

School Trajectories and Sociolinguistic Changes of Chinantec Children Through Local School History

Valeria Rebolledo Angulo

Comisión Nacional para la Mejora de la Educación en México (Mejoredu)

<https://orcid.org/0000-0002-1020-1573>

varean.rebolledo@gmail.com

Resumen: En este artículo se analiza la historia escolar de la comunidad de San Isidro Laguna en el estado de Oaxaca a partir de las experiencias y narraciones de las trayectorias escolares de las niñas y niños chinantecos por su paso por la primaria. Dentro de una línea de tiempo de 1978 al 2011 y en los diversos espacios escolares, pretendo mostrar cuáles fueron las consecuencias familiares y sociolingüísticas que resultaron de la elección de estudiar en una escuela u otra. Este artículo se centra en las experiencias escolares y los cambios sociolingüísticos de las niñas y niños chinantecos derivados de las decisiones y elecciones familiares de una u otra escuela primaria presentes en los distintos periodos históricos. La oferta educativa a la que han tenido acceso las familias a través del tiempo, ha cambiado, se fue ampliando y las experiencias educativas se fueron diversificando. Algunas de las consecuencias observadas durante la investigación fueron una fractura familiar, desplazamiento lingüístico y una pérdida en la transmisión de conocimientos socioculturales locales. Los efectos fueron diferentes cuando las oportunidades de escolarización se encontraban cerca o en el pueblo de San Isidro. La reconstrucción de las trayectorias escolares de estas niñas/os la realicé a través del análisis de los discursos planteados en entrevistas y de las observaciones realizadas en los espacios comunitarios, las interacciones familiares, en la escuela local y en los albergues a las que asistieron las niñas y niños.

Palabras clave: historia escolar local; trayectorias escolares; cambios sociolingüísticos; educación indígena; chinantecos; Oaxaca; México; siglos XX-XXI.

Abstract: In this article I analyze the history of schooling in the community of San Isidro Laguna in the state of Oaxaca, reconstructed through narratives of the school trajectories of Chinantec children through their primary school years. Within a timeline from 1978 to 2011 and in the diverse school settings, I show the consequences the choices of schooling had on family life as well as on the use of the Chinantec language and the acquisition of Spanish. This article focuses on the sociolinguistic experiences of Chinantec children of the community resulting from family decisions to enroll their children in one or another elementary school during different historical periods. The opportunities that successive generations had for their children's schooling changed over time, expanding, and diversifying

1 Este artículo se realizó con el apoyo del Proyecto Conacyt A-1-S 52363. 2019-2021, "Incidencia de políticas educativas y modelos pedagógicos en la garantía de equidad e inclusión educativa".

Recibido: 11 de diciembre de 2020; aceptado: 11 de mayo de 2021



INDIANA 38.1 (2021): 145-165

ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v38i1.145-165

© Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz

the educational experiences. Some consequences observed in this study were a distancing of family members, a linguistic displacement of the Chinantec language and a loss in the intergenerational transmission of local socio-cultural knowledge in the case of children who studied in schools far from the community. The effects were different when opportunities for schooling became available in or near San Isidro. I reconstructed the school trajectories of these children through discourse analysis interviews and through observations made in community spaces, family interactions, in the local school and in the boarding schools attended by the children.

Keywords: local school history; school trajectories; sociolinguistic change; indigenous education; Chinantecos; Oaxaca; Mexico; 20th-21st centuries.

Introducción

En este artículo analizo las experiencias escolares de niñas y niños de la comunidad chinanteca de San Isidro Laguna en Oaxaca, México y reflexiono sobre las consecuencias que tuvo la elección de escuela en la cotidianidad de las familias de varias generaciones, específicamente sobre el uso o pérdida de su lengua. El análisis pone énfasis en las percepciones locales sobre el uso de la lengua chinanteca y en la necesidad de las familias de aprender español oral y escrito como herramienta para relacionarse y defenderse de las instancias de gobierno. La reflexión sobre estos aspectos lingüísticos constituye el eje de los argumentos que utilizan las familias para elegir las opciones de escolarización a lo largo de la historia escolar de la comunidad.

San Isidro Laguna es una comunidad que tiene una población que oscila entre los 100 y 120 habitantes y se divide en tres familias extensas. Está localizada en la sierra, a una hora de la cabecera municipal de Valle Nacional (en coche) y desde finales de los años 80 se llega por un camino de terracería por donde circulan camionetas de transporte privado. La principal actividad económica que se mantiene desde los años 70 es la producción de café que actualmente está siendo reemplazada por la ganadería. Ambas actividades han sido impulsadas por programas de gobierno a pesar de que la zona no tiene las condiciones geográficas para la producción del café y del enorme impacto ambiental que representa la ganadería, pues se está destruyendo la selva húmeda. Otra fuente económica ha sido la migración, a otras ciudades de México y a Estados Unidos. La comunidad no cuenta con servicios de salud y tiene solo una escuela primaria unitaria y un preescolar comunitario atendido por el Consejo Nacional de Fomento a la Educación (Conafe).

La lengua que se usa en la cotidianeidad es una variante del chinanteco² y el español se utiliza cuando las personas viajan a la cabecera municipal para realizar compras, para algún trámite oficial o para comunicarse con gente externa, no hablante de su lengua.

2 La lengua chinanteca pertenece a la familia lingüística del otomangue y tiene 14 variantes lingüísticas que se hablan en 17 municipios de estado de Oaxaca.

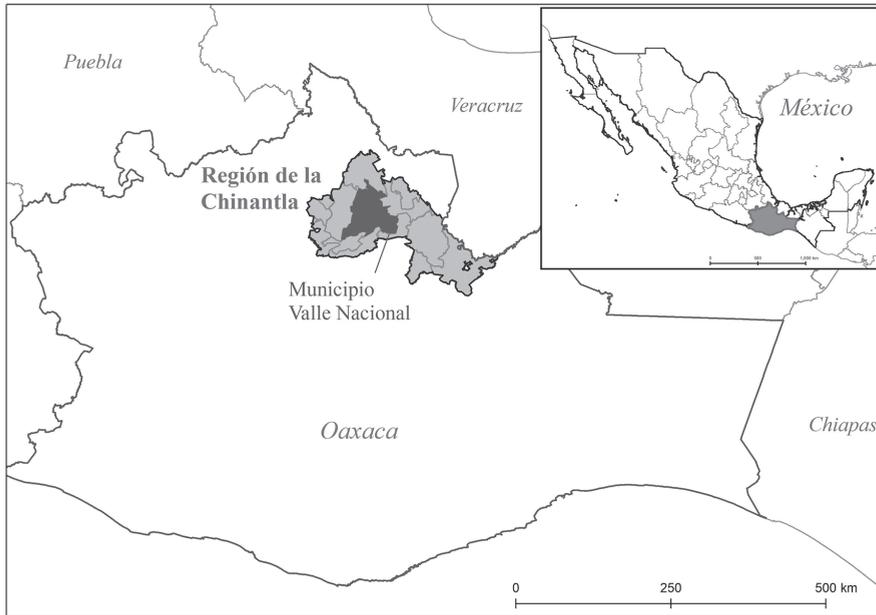


Figura 1. Región de Chinantla, Oaxaca, México (mapa elaborado por Andrea Gutiérrez Mendoza (Marco Geoestadístico Nacional INEGI, 2018).

A pesar de que instancias de gobierno, académicas o independientes han hecho esfuerzos por escribir la lengua chinanteca, esta no ha llegado a una normalización. La complejidad de su escritura radica en que es una lengua tonal, y hasta el momento el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) ha identificado 14 variantes. Junto con estas dificultades de escritura las personas de San Isidro señalaban que su lengua o idioma, como ellos mismos lo autodenominan, es una lengua oral y su escritura no tiene ningún sentido ni función social. De ahí el argumento de que la escuela tenía la obligación de enseñar a leer y escribir en español y no en chinanteco.

En este artículo analizo la historia escolar de la comunidad de San Isidro Laguna a partir de las experiencias y narraciones de las trayectorias escolares de las niñas y niños en su paso por la primaria. Dentro de una línea temporal y en los diversos espacios escolares, muestro algunas consecuencias familiares y sociolingüísticas de la elección de estudiar en una escuela u otra. La reconstrucción de las trayectorias escolares de estas niñas y niños la realicé a partir del análisis de entrevistas y observaciones realizadas en distintos momentos de trabajo de campo entre 2006 y 2011 en espacios comunitarios y familiares, así como en la escuela y en los albergues a los que asistieron los estudiantes de la comunidad.

La historia escolar de un pueblo

La historia de San Isidro está íntimamente relacionada con la política económica y social a nivel local y nacional. Estos procesos socioeconómicos se ven reflejados en las trayectorias escolares y en las consideraciones de las familias en su relación con la escuela. El contexto social, económico y político, y las experiencias escolares de cada uno de los estudiantes hacen visible la complejidad de la construcción social y cultural de los procesos educativos. Colocar estas experiencias dentro de un proceso histórico permite ver la diversidad de factores que se entrecruzan en los lugares y momentos específicos en que las familias y niñas/os toman sus decisiones y elecciones sobre la educación escolar.

El contexto en el que cada una de estas experiencias escolares se construyó, cambia constantemente. A partir de la necesidad impuesta que han vivido los pueblos hablantes de lenguas indígenas de hablar, leer y escribir español que crece y cambia a lo largo del tiempo, las familias buscaron que las niñas y niños aprendieran la lengua dominante. Para seleccionar una escuela, tenían en cuenta qué escuelas estaban disponibles y cuál ofrecía mejores posibilidades para que aprendieran español.

Al situar la elección de escuela en un proceso histórico, se puede observar que la necesidad de aprender español se mantiene desde la década de los años 70 hasta hoy, pero la manera de acceder a este conocimiento cambia y se resignifica por personas que lo dicen y por el colectivo del que forman parte. En San Isidro, se pone en evidencia cómo los pueblos cambian, se modifican y resignifican en su propia historia. Los contextos locales, nacionales e internacionales tienen un impacto en la construcción de la identidad y la vida cotidiana de estos pueblos. No son lo mismo las generaciones chinantecas que crecieron durante el auge cafetalero de los años 70, a las que tuvieron que enfrentar la crisis económica de finales de los años 80 y las que actualmente viven en una migración itinerante.

Al observar experiencias escolares en movimiento, salen a flote contradicciones en las políticas de educación indígena y en la diversidad de condiciones sociales, culturales y lingüísticas de las comunidades. Varias investigaciones han señalado cómo las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) presentes en América Latina “han adquirido una connotación remedial y compensatoria, donde las lenguas no se conciben como un recurso sino, más bien, como un problema a ser superado” (Zavala 2018, 57). Este intento por reconocer la diversidad cultural se ha quedado en un ámbito declarativo de las políticas, pero no en la práctica.

Una de las características que deja ver esta relación entre lo nacional y lo local es la lengua. Según Bonfil, la construcción de México se ha sustentado en la idea de ‘una nación – una cultura – una lengua, que busca la homogenización e imposición, así como el desplazamiento de otras lenguas (Bonfil 1989, 200). Esta construcción funciona como soporte de las relaciones asimétricas entre los pueblos indígenas y la sociedad hegemónica donde predominan ‘ideologías monoglósicas’ (García 2009, 218) y discursos esencializantes de la lengua (Jaffe 2015) que establecen una relación estática entre lengua y comunidad.

Las ideologías lingüísticas son abordadas desde la antropología lingüística, las nuevas perspectivas de la lingüística aplicada y la sociolingüística, las cuales lejos de presuponer la estabilidad y la delimitación del uso de varias lenguas en contextos multilingües, enfatizan la continua variación y recombinación lingüística dentro de una dinámica política e histórica. Estas disciplinas cuestionan el concepto de lengua como unidad de análisis aislable y con límites establecidos, sin reconocer la construcción ideológica e histórica que ha llevado a la conformación de los estados-nación. Como señalan Blommaert y Rampton, “la idea tradicional de ‘una lengua’, entonces es un artefacto ideológico considerable de poder que opera como un ingrediente mayor en el aparato de la gobernabilidad moderna” (Blommaert y Rampton 2011, 4). A partir de mi propia investigación, retomo esta perspectiva y describo las interacciones en el aula de San Isidro Laguna y las experiencias escolares en otras escuelas,

[...] no como el encuentro o conflicto entre dos lenguas claramente diferenciadas en un mismo tiempo y espacio, sino como la confluencia de hablantes que usan recursos lingüísticos de diferentes variantes lingüísticas y como un conjunto de voces emergentes y contingentes que logran establecer una comunicación fluida (Rebolledo Angulo 2015a, 41).

Esta nueva perspectiva de lengua como práctica social rechaza estas asociaciones con una sola lengua, una cultura, una identidad y como una característica intrínseca de los hablantes y de las situaciones que el entorno exige.

A través de las trayectorias escolares se observa cómo las experiencias de las niñas y niños en las diferentes escuelas están marcadas por una ideología lingüística a partir de la que se promueve el uso o desplazamiento de una lengua por otra, pero cuando se contrasta con lo que sucede en la práctica, se visibiliza que no siempre hay un desplazamiento, sino un uso en situaciones de translingüismo (Canagarajah 2013) donde hay hablantes con recursos lingüísticos diversos que los usan de manera dinámica y fluida y que cambian de acuerdo con los diferentes contextos y situaciones en los que se encuentran.

Aprender en el campo, aprender en la escuela

Durante el trabajo de investigación que he realizado de manera intermitente durante casi veinte años en San Isidro, constantemente escuché decir a maestras/os, familias y las propias niñas/os que uno de los problemas que enfrentaban en el transcurso de los seis años de primaria, era que las niñas/os lograban escribir y leer en español, pero no lograban comprender su significado. En la escuela, las niñas/os copiaban los signos escritos en el pizarrón, del diccionario o de los libros de texto, y decían algunas palabras en español, pero no comprendían el sentido que se construía en el uso de estas palabras. Esto corresponde a lo que circula en algunos medios académicos sobre el problema del ‘fracaso’ de las niñas/os indígenas en las escuelas. Al no comprender el código dominante de la escuela, no era posible que accedieran a los conocimientos que la educación formal

ofrecía. Esta atribución del fracaso escolar a una carencia o deficiencia lingüística incluso está presente entre comunidades hispanohablantes. El estigma sobre los hablantes de lenguas indígenas parte de una interpretación que ve la diferencia como deficiencia. Frente a esta situación, los familias y maestras/os de la región chinanteca exigían una enseñanza ‘en español’ más que una enseñanza ‘del español’ como segunda lengua y optaban por un ‘método de inmersión’ para que sus hijas/os lo aprendieran en situaciones y contextos en que no podrían hacer uso de su propia lengua. Refugio Nava, quien fue obligado a no hablar su lengua y la recuperó siendo profesor universitario, argumenta que estas situaciones lejos de contribuir al desarrollo de las lenguas indígenas llevan a una reformulación al interior de los pueblos en donde cada lengua adquiere valores distintos, donde son negados los de las lenguas indígenas y deseados los del español (Nava 2008, 16).

La historia escolar de San Isidro remite a experiencias donde se eligió enviar a las niñas/os a vivir en albergues lejanos de las comunidades chinantecas para adquirir los conocimientos de una lengua y cultura dominante que los marginaba. Algunas familias y maestras/os consideraban las interacciones en chinanteco entre maestro y alumnos y entre las propias niñas/os como obstáculo para el acceso al castellano oral y a la lecto-escritura en español. Es así como algunas familias preferían las escuelas en las que las maestras/os no hablaran el chinanteco local y las niñas/os se encontraran inmersos en un contexto escolar con uso exclusivo del español. Como Andrés Aubry señala, para el caso de Chiapas, una de las estrategias de los pueblos indígenas de responder a la escolarización ha sido “tomar las armas del opresor indígena, exigir el cumplimiento de los maestros de la enseñanza del castellano, ante todo para evitar el estigma asociado al monolingüismo” (Aubry 1988 en Rockwell 2006, 210). Al parecer, para las familias de San Isidro, la propuesta oficial de una educación bilingüe vigente desde los años 70 que proponía el uso del chinanteco para la enseñanza en los primeros grados, era vista como un obstáculo para que las hijas/os lograran aprender la lengua dominante.

Entre 1978 y 1988 se abrió la producción cafetalera en la región con la llegada del Instituto Mexicano del Café, producto principal de la economía campesina en la comunidad de San Isidro. Las opciones escolares con las que contaban en este periodo eran: la escuela unitaria bilingüe “Abraham Castellanos” ubicada en la comunidad, con únicamente los tres primeros grados de primaria. Si las familias querían que sus hijas/os continuaran con sus estudios, estaban obligados a enviarlos a otras comunidades, como a la primaria con albergue para la niñez indígena de la comunidad vecina de Arroyo de Banco, a una hora a pie de distancia; la primaria en la cabecera municipal de Valle Nacional a una hora de caminata, o al internado “Ciudad de los Niños” dirigido por la iglesia católica en la ciudad de Oaxaca que se encontraba a nueve horas de viaje en autobús, atravesando toda la Sierra Juárez.

En las narraciones de las experiencias escolares de este periodo la opción escolar era solo una vía más para la vida futura, pero no era considerada tanto por las familias y las niñas/os como obligatoria. La elección de la escuela construyó historias diferentes. La división entre lo escolarizado y no escolarizado no significa que todo aquel que cursó la escuela o se quedó a trabajar en el campo vivió las mismas experiencias, ya que cada individuo va construyendo, interpretando y apropiándose de los contextos y los discursos con los que interactúa a lo largo de su vida.

Durante esta década del auge del café en la región, el campo tomó mucha fuerza y se volvió un eje importante en la vida de los campesinos chinantecos que se dedicaron a la producción cafetalera. La tierra ya no solo proveía alimentos para el autoconsumo, sino que era una fuente de producción comercial. El campo se volvió redituable y no había necesidad de salir para aprender y para buscar nuevas oportunidades, sino que era el trabajo en su propia tierra lo que enseñaba a las jóvenes generaciones.

[Raúl] Antes la gente no tenía estudios, no estudiaba, ni nada ;para qué? la gente no estudiaba porque tenía que trabajar, tiene familia, tiene tu campo, ahí era donde uno tenía que aprender... (mi padre tenía) esa idea, como era otro tiempo, gente que no necesitaba estudios porque tú vas a vivir aquí y vas a trabajar el campo (entrevista, San Isidro, marzo 2007).

Para las familias de estas niñas/os, el trabajo en el campo tenía un valor muy grande, ya que ellos vivían de él. La tierra satisfacía sus necesidades; según Raúl, el campo proveía una buena vida y la escuela sólo significaba una opción, pero no más valiosa que la enseñanza de una familia a sus hijas/os en la *milpa*³ y el cafetal.

Ahora bien, aun cuando el conocimiento adquirido en el trabajo en el campo tenía un valor importante para las familias de San Isidro, la escuela también representaba un papel fundamental que partía de la necesidad que tenían las familias de leer, escribir y hablar español. Consideraban que estos saberes se aprendían en la escuela y era muy importante que las niñas/os asistieran para adquirir estos conocimientos.

Hasta ese momento, San Isidro no contaba con señal de teléfono, televisión, ni radio, y tampoco había caminos de acceso vehicular, lo que hacía más difícil la interacción entre los habitantes de la comunidad y el exterior. Con la llegada del café, la interacción con personas externas hablantes del español aumentó y consecuentemente aumentó la necesidad de que por lo menos algunos hablaran español. Las capacitaciones y normatividad que disponía el Instituto Mexicano del café eran en español, lo que hacía difícil la interacción, aunque no imposible. El hecho de que las familias enfrentaran estas dificultades lingüísticas llevó a algunos de ellos a insistir en que sus hijas/os asistieran a la escuela.

3 En México se denomina *milpa* al sistema agrícola tradicional conformado por maíz, frijol, calabaza y chile.

[Jerónimo] Le dije a mi papá, porque pega a mí, es mi problema papi, si yo quiero estudiar es mi problema, sale, es mi problema es tu obligación como mi padre mandarme a la escuela, entonces si mi corazón no quiere estudiar es mi problema, yo sé cómo voy hacer cuando vaya a ser grande, cuando den cargo, aquí hay agente municipal, comité de camino, comité de escuela, es mi problema si me toca un cargo ahí, yo voy a saber cómo resolver mi problema, yo no voy andar detrás de ti, yo voy andar solo a ver cómo voy hacer solo, como agarré la onda hasta ahorita (entrevista, San Isidro, marzo 2007).

La organización política de los pueblos chinantecos del municipio de Valle Nacional fue y es una de las principales razones por las que la gente se interesa en la enseñanza escolar. Para poder cumplir con todos los servicios que debe realizar quien asuma un cargo dentro de la comunidad es requisito saber leer, escribir y hablar en español. Esto como respuesta a que las instituciones gubernamentales con las que se llevaban a cabo las negociaciones y los subsidios otorgados a los pueblos indígenas y campesinos desconocían la lengua originaria y los encargados solo eran hablantes de español. Esta presión social ejercida desde el gobierno ha sido calificada por algunos investigadores como una de las principales causantes del desplazamiento lingüístico.

Las familias reconocían a la escuela como el lugar principal donde se aprende a leer y escribir, pero también reconocían que las diferentes responsabilidades frente a algún cargo, podían lograr estas habilidades. A partir de las experiencias narradas por los habitantes de San Isidro, la escuela no es el único espacio donde se construye el conocimiento. El ámbito político es un espacio que obliga y enseña de manera no estructurada la lectura y la escritura, así como el uso del español. Rockwell (2012) muestra cómo a la largo de la historia los diferentes pueblos indígenas han construido diversos caminos en el aprendizaje de la escritura.

La política educativa y lingüística ha privilegiado a la escuela como la portadora y transmisora de conocimiento y no reconoce los diversos espacios en los que se hace uso de la lengua escrita y con la que interactúan los pueblos indígenas en la vida cotidiana. Al igual que el caso de los náhuas relatado por Rockwell (2012), en la zona chinanteca la escritura, la lectura y el habla en español están íntimamente relacionadas con el poder al interior de la comunidad, provocando desigualdad entre los que saben y los que no. De esta manera, la apropiación de la escritura y de la lengua interactúan con la historia oficial a través de las diversas instancias de gobierno. El uso del español está presente en distintas situaciones sociales que hacen posible su apropiación para ser parte de una práctica cultural.

Uno de los argumentos centrales de las familias de San Isidro era que las maestras/os bilingües que llegaban a dar clases eran nativos de la región y hablantes del chinanteco como primera lengua, por lo tanto, hacían uso de esta lengua en las interacciones con los alumnos. En ese tiempo, la política de educación bilingüe perseguía la homogeneización cultural y lingüística, pero se promovía el uso de la primera lengua como vía para transitar a la enseñanza del español, lo cual supuestamente conducía al paulatino desplazamiento de la primera lengua por la lengua nacional. En San Isidro, la principal lengua de uso comunicativo en el aula era el chinanteco, de ahí la queja constante de

los habitantes de que la asistencia a la escuela local no les aseguraba aprender a hablar español. El objetivo que buscaban las familias no se lograba en esos tres primeros años de primaria. Tanto las familias como las propias niñas/os consideraban que el sistema de educación bilingüe contribuyó al fracaso del aprendizaje del español.

El contexto social y cultural en el que se desarrollaban en la vida cotidiana, no favorecía el éxito de la enseñanza del español en la escuela, pues durante este periodo las interacciones familiares y comunitarias se daban en chinanteco y las niñas/os no tenían la necesidad de hacer uso del español. Al mismo tiempo, en la escuela, las niñas/os interactuaban entre ellos y con el maestro en chinanteco. El aprendizaje del español, para las niñas/os que vivieron en este periodo histórico, se consolidó ya al ser adultos, cuando se volvieron jefes de familia y asumieron cargos civiles al interior de la comunidad.

[Raúl] Cuando llega alguien aquí que habla español, yo voy a hablar, sé que no hablo bien, no hablo correcto... cuando salí para afuera fue cuando aprendí (entrevista, San Isidro, marzo 2007).

La educación oficial bilingüe y el contexto social, cultural y lingüístico basado en el uso del chinanteco llevó a algunas familias a elegir una educación alejada del contexto comunitario, ya que para ellos la escuela local representaba un obstáculo para el aprendizaje del español.

La escuela lejos de casa

Dentro del periodo del auge del café (1978-1988) y sobre todo con la caída del precio y el cierre de la paraestatal Inmecafé (1988-1998), encontré personas que habían realizado todos sus estudios de primaria fuera de San Isidro. Así como hubo niñas/os en que el contexto económico era favorable, también hubo familias en donde ese auge intervino para que no continuaran con sus estudios; en estos casos, también tuvo un impacto en las decisiones de aquellos que apostaron por una educación escolarizada. Tener una economía familiar estable permitió que algunas niñas/os fueran enviados a estudiar a otro lugar, pues la familia ya no requería de la fuerza de trabajo de las niñas/os porque contrataban mozos. De igual manera, la estabilidad económica los llevó a la búsqueda de mayores oportunidades para sus hijas/os, donde podrían obtener otro tipo de conocimientos que les facilitaran el contacto con el exterior y, desde su propia perspectiva, lograr mayores beneficios tanto para ellos como para la comunidad. Es el caso de Hilda, quien me explica,

[Hilda] Mi hermano mayor estudió en Oaxaca, en un internado que se llama la Ciudad de los Niños; el segundo estudió en el pueblo (San Isidro) hasta tercero y ya después se fue para Valle y terminó la primaria y la secundaria en Valle y nada más llegó a segundo de prepa y se salió; el tercero estudió en Tuxtepec, pero se aburría y se fue para Oaxaca, pero se aburría y ya no siguió estudiando; el cuarto es Mario, él estudió en Oaxaca y ya después hizo el bachillerato (entrevista, Tuxtepec, enero 2007).

Don Tacho, otro padre de familia me explicó que la razón por la cual envió a sus hijas/os a la primaria en el internado fue para que aprendieran a hablar español, ya que el problema era que en la escuela del pueblo y de la región “las maestras/os son bilingües y las niñas/os no aprenden bien el español”. En el caso de la experiencia de los hijos de Don Tacho, se presentan diferentes historias al interior de una misma familia. Su hijo mayor, Rodolfo, fue enviado a los seis años al internado religioso del cual escapó pues fue abusado física y psicológicamente y decidió no continuar con sus estudios. Su hermano pequeño, Conrado, ingresó a la primaria de San Isidro, pero le pidió a su padre que lo enviara al internado religioso del que escapó su hermano mayor. Actualmente, Rodolfo vive con su mujer e hijas/os en la comunidad, trabaja el campo y la lengua que más habla es el chinanteco. Su hermano menor, una vez terminada la primaria volvió al pueblo, pero “no se halló”, olvidó cómo hablar chinanteco y la comunicación con sus familias era difícil pues ya no se entendían. Ante esta situación, decidió salir a trabajar a Guadalajara y después viajó a Tijuana, pero desde hace mucho no tienen contacto con él.

En la narración de Don Tacho, el cambio de contexto sociocultural de las niñas/os durante su paso por la primaria fue exitoso ya que las niñas/os lograron aprender “bien el español”, tanto que el hijo menor lo habla y olvidó cómo hablar en chinanteco aunque tiene un entendimiento básico, mientras que el hijo mayor es hablante del chinanteco con un manejo básico del español que aprendió en su historia migratoria. Al mismo tiempo que estos niños se van apropiando de otra lengua y se introducen en un contexto nuevo, se van alejando del de su origen. Es tan profundo este distanciamiento que la delgada línea del parentesco se rompe y produce una fractura familiar.

[Hilda] Mi hermano Gilberto, que yo sepa no habla nada de chinanteco, ahorita ya no habla nada de plano, ya casi no viene, porque él se fue de la casa a los seis años y volvió como a los trece, nada más unos meses, como tres meses y de ahí se fue para México y volvió a los veinticinco años y estuvo una semana con nosotros y de ahí se fue para los Estados Unidos y de ahí no ha vuelto. Mi hermano Mario sí habla chinanteco porque él se fue más grande, se fue como a los nueve o diez años y ya sabía hablar bien el dialecto, y después se fue a Oaxaca y aprendió a hablar el español (entrevista, Tuxtepec, enero 2007).

Las niñas y los niños que salieron muy pequeños de la comunidad mencionan que “no se hallaron” al regresar; esto tiene que ver con la construcción de su identidad ya que no tuvieron un proceso de apropiación de los elementos, discursos y situaciones que viven los habitantes de San Isidro. En todo caso, la apropiación de este contexto es a partir del recuerdo de su infancia o de narraciones escuchadas, pero no hay una experiencia vivida en el día a día, en la vida cotidiana. En el transcurso de su construcción identitaria en nuevos entornos, los aspectos culturales de San Isidro dejaron de tener correspondencia con el nuevo medio donde se desarrollaban, pues ya no formaban parte de la vida cotidiana de estas personas.

Otra opción escolar narrada fue la de las niñas/os que salieron a estudiar a las comunidades vecinas o a la cabecera municipal en la escuela primaria de la comunidad de Arroyo de Banco que se ubica a una hora a pie y media hora en camioneta desde San Isidro. En esta localidad existían dos opciones de escuela primaria; la primaria rural federal y una primaria bilingüe estatal ubicada a un costado del albergue para niñas/os indígenas dirigido por el entonces Instituto Nacional Indigenista (INI).

[Cirilo] Aquí en el pueblo estudié no más hasta tercero, lo que pasa es que antes no había más alumnos, había pocos, puro tercero, cuarto cuando llegabas ya no había, ni quinto, ni sexto año, y tenía uno que buscar otra escuela donde poder estudiar cuarto, quinto y sexto, así, de primero hasta tercero, ya que tenía que pasar a cuarto pues ya no te conviene [...] le dije a mi papá yo no quiero así, yo quiero ir a cuarto año, aunque no sea aquí, yo quiero hacer el cuarto año en otro lado, en Arroyo de Banco, porque ahí hay más alumnos y más grados que aquí (entrevista, San Isidro, marzo 2007).

Cirilo es hermano de Jerónimo, ambos estudiaron los primeros años de primaria en el pueblo, pero Jerónimo, a diferencia de su hermano, prefirió volver al pueblo para aprender al lado de su padre, mientras que Cirilo continuó con sus estudios hasta la telesecundaria.

Uno de los problemas que las familias debían resolver también era el hospedaje de sus hijas/os. Algunos de las niñas/os que iban a estudiar a Arroyo de Banco llegaban a vivir con algún familiar. Los lazos de parentesco contruidos por el intercambio matrimonial establecían redes sociales entre las comunidades, que permitían tejer líneas de comunicación y ayuda mutua entre las familias extensas. A cambio de su estancia, las niñas/os ayudaban en las labores domésticas. Esta red social basada en el parentesco también permitía una movilidad a comunidades más lejanas que contaran con oferta de primaria completa y donde residiera algún familiar.

La experiencia de los niñas y niños que estudiaron en la primaria de Arroyo de Banco durante la década de los años 90 fue muy diferente a las niñas/os que volvieron al campo y los que se fueron a lugares lejanos, incluyendo Valle Nacional. Estas niñas/os no solo tenían un contacto más cercano con su familia, sino que el contexto sociocultural donde se encontraban era igual o muy cercano a la realidad que vivían en San Isidro.

La diferencia entre esto, San Isidro y Arroyo de Banco era el tamaño, tanto en extensión territorial como demográfica, y que uno se encontraba a menor distancia de la cabecera municipal. La ubicación de Arroyo de Banco le permitía contar con mayores servicios públicos, como primarias, telesecundaria, el centro de salud encargado de toda la zona, así como pequeños comercios. Ambos pueblos comparten la misma variante lingüística, se dedican a la producción de café, son campesinos y comparten las mismas tradiciones y costumbres, y la misma organización social y política. No tan solo había una cercanía con el lugar de nacimiento tanto físico como familiar, sino que había una

cercanía con el contexto social y cultural que permitió que estas niñas/os no perdieran la apropiación cultural y lingüística.

[Cirilo] En la escuela (primaria de Arroyo de Banco) había puros alumnos puro chinanteco, ya platicaba con los alumnos en chinanteco y no nos decía nada el maestro, porque llegaba puro maestro en español, cuando quieres hablar con el maestro tienes que hablar en español, aunque tú quieras hablar en dialecto con el maestro él no te puede entender porque él no sabe qué es el idioma, habla sólo español, pero con los chamacos sí puedes hablar en chinanteco, pero ya no es lo mismo que platicar en idioma con el maestro (entrevista, San Isidro, marzo 2007).

Como se puede observar, el uso del español se limitaba a la interacción al interior del aula entre maestro y alumnos, mientras que entre pares y en el albergue era en chinanteco, al igual que en el contexto comunitario donde la lengua chinanteca era la que se usaba en la vida cotidiana y era compartida por todos o por la mayoría de los habitantes de la localidad. Este contexto permitió que las niñas/os de San Isidro que llegaron a la primaria de Arroyo de Banco continuaran haciendo uso de su primera lengua mientras la escuela se hizo cargo de la enseñanza del español.

Algunas familias consideraban que cuando el maestro era hablante del chinanteco como primera lengua y segunda el español, la enseñanza y el aprendizaje del español era mucho más deficiente que en el caso de las maestras/os hablantes de español que desconocían la lengua originaria. Esto debido a que algunas maestras/os bilingües permitían el uso del chinanteco en su interacción diaria en el aula con los alumnos. Las niñas y niños no estaban explícitamente obligados a hablar español con el maestro, pues tenían la oportunidad de argumentar y explicar en chinanteco y ser entendidos por el docente.

El maestro que en aquel tiempo trabajaba en la escuela primaria del pueblo me comentó que las niñas/os aprendían a repetir las palabras en español, podían escribirlas, pero no lograban apropiarse de su significado. Con las maestras/os de Arroyo de Banco que hablaban solo español, las niñas/os estaban obligados a hablar en esa misma lengua porque era el único medio de interacción oral que tenían; además, si las niñas/os no hablaban español no podían pasar de grado. Esta situación llevó a que algunas niñas/os fueran silenciados (Novaro 2009), discriminados y, finalmente dejaron la escuela de Arroyo de Banco.

Durante la crisis económica que comenzó a partir de 1988, las experiencias de las niñas/os se caracterizaron por una gran movilidad escolar donde muchos realizaron sus estudios de primaria en más de dos centros escolares, además de que hubo una gama de opciones educativas más amplia que, a diferencia de la generación anterior, hizo mucho más variadas las experiencias escolares dentro del núcleo familiar y en la trayectoria personal de cada niño. Por ejemplo, entre 1988 y 1998, aparece otro albergue del INI ubicado en la comunidad más lejana de Macuiltianguis. Con este albergue se inicia una migración escolar importante. Este desplazamiento de niñas/os chinantecos a

Macuilianguis respondió tanto al contexto económico y sociocultural de la comunidad de origen como de la comunidad receptora. En ese tiempo, los habitantes de Macuilianguis vivían una situación compleja, pues era un pueblo constituido como una cabecera municipal importante en la región zapoteca con toda una infraestructura educativa, pero con pocas niñas/os que asistieran y aprovecharan los servicios de los diferentes niveles educativos. Esto tuvo como consecuencia “una tensión entre la muerte inminente de una comunidad y sus esfuerzos por revitalizarla” (Tovar 1999, 54). Frente a esta crisis comunitaria “se resuelve traer niños chinantecos al albergue comunitario con el fin de sostener la estructura educativa-burocrática de la comunidad, tratando de resolver la crisis, el vacío y la depresión de los habitantes de una comunidad que ha vivido la ruptura y la pérdida” (Tovar 1999, 55). A partir de esta necesidad, las autoridades del albergue zapoteco llegaron a San Isidro en busca de niñas/os para que estudiaran ahí.

Cuando llegaron las autoridades del albergue, existía una demanda de niñas/os que buscaban dónde realizar o concluir sus estudios, pues en la escuela de San Isidro solo se impartían los tres primeros años de primaria. Dentro de este contexto, el albergue se volvió una opción más para las familias chinantecas y muchas decidieron enviar a sus hijas/os a Macuilianguis.

[Norma] Me llevó una señora que trabajaba allá en Macuil, y ya yo le dije a ella que si me llevaba porque aquí de por sí no hay clases y todo eso. Estaba yo aquí pero no enseñan, bueno no enseñan bien, quiero decir no es lo normal (entrevista, San Isidro, diciembre 2006).

En este contexto, el albergue tenía ventajas, pues ofrecía alimentación y hospedaje de forma ‘gratuita’, lo que reducía el gasto en los hogares. La comida solo se ofrecía durante los días hábiles y el fin de semana las niñas/os hacían trabajo doméstico en las casas de la comunidad con lo que resolvían su alimentación.

[Ernesto] Llegaron la gente de allá buscando niños que fueran a estudiar a Macuil, yo los mandé porque la gente llegaba bien tratado, buenas personas, son buenas personas que dan de comer tres veces al día, le dan trabajito, ahí no le hace falta nada a los niños, ahí están bien los niños, no más que hace mucho frío en el mes de diciembre (entrevista, San Isidro, diciembre 2006).

Según el INI

[...] la función de los albergues es brindar a los becarios alimentación y hospedaje de lunes a viernes, apoyo a las tareas docentes, educación extraescolar, atención a la salud, capacitación para el trabajo agropecuario y artesanal, promoción para el rescate y valoración de su cultura y el fortalecimiento de la conciencia de solidaridad y compromiso ciudadano, contando con la participación comunitaria (Tovar 1999, 118).

Sin embargo, estas normas no se cumplían en el albergue porque las niñas/os no podían volver a sus casas los fines de semana ya que estaban muy lejos y esta situación los expuso a la explotación laboral. De esta manera, para las niñas/os de San Isidro, el rescate y

valoración de su cultura, así como la participación comunitaria no se lograron, pues no estaba cerca de su comunidad, su lengua y su cultura.

Las niñas y niños de San Isidro llegaron al albergue hablando chinanteco y con pocos recursos del español; en su interacción junto con los habitantes de Macuilianguis, las autoridades escolares y del albergue construyeron un contexto trilingüe.

[Norma] No sabía ni... (español) no, ni sé cómo para expresar, ni sabía nada, ahí fui aprendiendo poco a poco... Sí me costó trabajo, difícil como aquí es puro dialecto chinanteco, allá es zapoteco, pues allá no nos hablaban así, encontrábamos a los que viven aquí que están allá, nos encontrábamos allá, pero no nos dejaban que habláramos en chinanteco, para aprender rápido español y aprender bien (entrevista, San Isidro, diciembre 2006).

En esta interacción, se fue dando de manera paulatina un desplazamiento del chinanteco por el español dentro de la dinámica escolar. Este desplazamiento fue más imperante dentro del centro escolar, pues había una restricción del uso del chinanteco al interior del aula.

[Norma] Sí nos regañaban (por hablar en chinanteco) y había veces que nos pegaban, y a los que no obedecen lo que ellos quieren, ahora sí pon la mano porque ahí te va. Con un cable nos pegaban, y hasta marca morada al día siguiente, por eso mejor no hablábamos en chinanteco (entrevista, San Isidro, diciembre 2006).

Sumado a esto, en la escuela primaria asistían las niñas/os oriundos de Macuilianguis quienes hacían un mayor uso del español que del zapoteco. Al parecer, en esta comunidad eran solo los ancianos y algunos adultos quienes hablaban zapoteco, y las nuevas generaciones ya no lo usaban. Por lo tanto, las niñas/os chinantecos al interactuar con los zapotecos lo hacían en español.

Dentro del albergue la situación era diferente porque residían en él un número importante de niñas/os chinantecos quienes convivían a diario y podían hablar en su lengua, ya que no existía una estructura rígida como en la escuela. Sin embargo, con el paso del tiempo, este uso se fue transformando. Las maestras/os y el personal del albergue presionaban a las niñas/os para el aprendizaje del español. El contexto comunitario de Macuilianguis también ejerció una fuerte presión social sobre las niñas/os chinantecos, quienes vivían con el estigma de ser hablantes de una lengua indígena y no del español. De esta forma, el chinanteco disminuyó y el uso del español aumentó. Al ser llevados a otra región indígena, permitió que niñas/os chinantecos tuvieran un acercamiento a una diversidad lingüística similar a la que vivían en San Isidro.

Como lo han notado muchos sociolingüistas (Blommaert y Rampton 2011, 4), el uso de una u otra lengua corresponde a un evento comunicativo particular. Entre paisanos y al interior del albergue, las niñas/os hacían uso del chinanteco, mientras que en la escuela y en las interacciones con las autoridades y habitantes de Macuilianguis hablaban español.

En este contexto, se presentaba un alto índice de reprobación y repetición de las niñas/os chinantecos en la escuela. Esta situación se dio especialmente en los que llegaban a continuar con los grados faltantes en la escuela del pueblo, en este caso, cuarto, quinto y sexto de primaria. Al ingresar a la primaria, estas niñas/os realizaban un examen de colocación. En estas evaluaciones, muchas niñas/os fueron reprobados y obligados a recursar grados, en ocasiones, desde el primer grado de primaria. Es decir, si un niño debía cursar cuarto, era inscrito a primero de primaria para cubrir todos los conocimientos que no tenía y requería para cursar el grado que le correspondía.

[Hilda] Lo que pasa es que en San Isidro te pasan, ahí con que sepas leer te pasan, con que sepas multiplicar y los problemas con eso te pasan. Por ejemplo, estás cursando segundo, sabes leer, saber hacer los problemas, te ponen bien y ya te pasan a tercero. Y así efectivamente pasas la primaria y ya no sabes nada. Cuando llegas a otra escuela y te evalúan obviamente no sabes nada. Te dicen, ¡cómo es posible! ¡quién te dio clases! Ya mejor te califican más o menos desde qué grado y repites. Por ejemplo, una prima según iba a entrar a quinto y la regresaron hasta segundo, por lo mismo, porque no sabía nada (entrevista, Tuxtepec, enero 2007).

No obstante, la mayoría de las niñas/os que iniciaron durante este periodo (año 2000) pudieron terminar sus estudios de primaria y son hablantes del español y del chinanteco.

La escuela unitaria indígena del pueblo

Las trayectorias mencionadas pasaron por un enfrentamiento lingüístico y cultural que excluyó el uso del chinanteco al interior de las aulas y fuera de ellas. Las niñas/os narraron que al salir de la primaria del pueblo y llegar a una primaria donde se hablaba español, no lograban interactuar con las maestras/os y compañeras/os de clase porque no entendían, no lograban apropiarse de esta segunda lengua y tenían que enfrentar una serie de problemas y dificultades para salir adelante. Las experiencias escolares vividas por las niñas/os entre 1978 y 1998 reforzaron el discurso en torno a la importancia del contexto lingüístico en el aprendizaje del español y del chinanteco, tanto de los que se fueron y no aprendieron a hablar chinanteco, como de los que se quedaron y aprendieron a hablar español siendo adultos. A pesar de este reconocimiento, a partir de que contaron con la escuela completa multigrado en la comunidad ya no buscaron un nuevo espacio social y cultural para aprender español, sino que se buscó el cambio lingüístico al interior del propio espacio escolar. Es probable que las decisiones que tomaron una vez que se volvieron padres o madres de familia fueran consecuencia de la discriminación, segregación y exclusión y en algunos casos violencia física que vivieron en la confrontación cultural y lingüística en las escuelas a las que asistieron fuera de San Isidro. Estas malas experiencias posiblemente fueron una razón más por la que la mayoría de las familias de San Isidro prefirieron dejar a sus hijas/os en la escuela del pueblo.

A partir del año 2000, la escuela de San Isidro logró tener los seis grados de primaria gracias a la gestión y compromiso de una maestra que llegó a dar clases a la comunidad. Ya con primaria completa, en el pueblo hubo un cambio importante en las familias de San Isidro para la elección de escuela. Los argumentos narrados por las familias evidenciaron el entretreído que se da entre los contextos, las prácticas y los significados, que permearon estos planteamientos y salieron a flote en una serie de contradicciones, son poco perceptibles.

Con la llegada de la maestra Hermelinda en el año 2000, quien era reconocida como una buena maestra porque enseñaba bien el español, el contexto lingüístico de la comunidad dejó de ser considerado un problema para algunas familias. A partir de ese momento, la enseñanza del español quedó a cargo de la maestra de la escuela y la enseñanza del chinanteco se mantuvo al interior de las familias y en la comunidad, por lo tanto, ya no era necesario alejar a las niñas/os de su hogar. Al quedarse en la escuela y continuar haciendo uso de su lengua, los habitantes de San Isidro expresaron una cierta forma de resistencia o discurso oculto (Scott 2000, 38) como estrategia contra hegemónica, a través del uso cotidiano del chinanteco en las interacciones familiares y comunitarias, el uso de la lengua por parte de las niñas/os permitió mantener viva su lengua y revertir el proceso de desplazamiento lingüístico que se venía viviendo con las generaciones anteriores.

[Raúl] A mí me gustaría hablar en español aquí en la casa y mi señora a veces sí hablamos en español y cuando fue afuera (su hijo) a jugar con los chamaquitos fue que aprendió chinanteco, a mí me gusta más que hable español. Gerardo cuando era más chamaquito sí hablaba español, mamá, papá, a veces cuando quiere, habla en español, pero cuando empezó a hablar con los amiguitos ya puro dialecto, a mí me gustaría bastante que enseñen el español, porque si hablamos puro chinanteco y si no sabe uno hablar el español es más difícil (entrevista, San Isidro, marzo 2007).

Las familias de la generación de niñas/os que cursó la primaria a partir del año 2000, la mayoría hablaban español y chinanteco, ya sea por haber estudiado fuera o por aprenderlo siendo adultos en el trato con las autoridades o debido a la migración. Sin embargo, el uso de ambas lenguas no era visible en la cotidianeidad de las niñas/os, pues su interacción (padre-madre-hijas/os) era en chinanteco y el uso del español no formaba parte de su día a día. El que las familias tuvieran recursos lingüísticos de ambas lenguas marcó una diferencia importante entre las familias de las dos décadas anteriores, quienes en su mayoría eran hablantes del chinanteco con un entendimiento básico del español, pero este cambio no logró tener un impacto directo en las relaciones cotidianas en la comunidad. Es así, que contrario a lo que se observó en las generaciones anteriores donde hubo un desplazamiento del chinanteco por el español sobre todo por los que salieron a estudiar, en estas nuevas generaciones que se quedaron en el pueblo a estudiar se mantuvo el uso de la lengua originaria. Vivir en el contexto comunitario situó al

español en un espacio restringido y a ciertas prácticas que se presentaban, principalmente, en la escuela local y en las interacciones con las autoridades.

Desde que tuvieron los seis grados de primaria en la escuela han pasado varios docentes. En las escuelas multigrado en México se suelen enviar docentes jóvenes, recién egresados sin mucha experiencia o docentes que fueron castigados por malos comportamientos en otras escuelas. Muchos de los docentes en el país no quieren ser enviados a trabajar a las escuelas unitarias rurales e indígenas, porque se encuentra alejadas, con pocos medios de acceso y comunicación, y se ubican en zonas de alta marginación y pobreza. Además, el trabajar en una escuela unitaria implica hacer frente a reglas administrativas, evaluativas y curriculares que configuran las rutinas cotidianas de la vida escolar, y adaptar los contenidos de una 'gramática' (Tyack y Cuban 2001, 107) de escuela graduada a una multigrado. Por tal motivo las maestras y maestros que llegaron a San Isidro solían ser jóvenes recién egresados de las normales, sin mucha experiencia, o docentes castigados. Esta situación generaba que hubiera cambios constantes de maestras/os, pues ninguno de los que llegaban querían quedarse a trabajar ahí. Estudiar en una misma escuela no implica que las trayectorias sean las mismas pues cambian los docentes y los grupos de estudiantes, por lo tanto, las experiencias escolares suelen ser diferentes entre sí.

En el 2011 regresé a realizar trabajo de campo a la escuela de San Isidro. Para ese momento, las niñas/os que cursaban la primaria tenían mayor interacción con el español por el reciente acceso a la televisión de paga, pero este contacto con el español no representaba un encuentro lingüístico que devaluara su conocimiento y uso del español, como fue el caso de las niñas/os que salieron del pueblo y que vivieron bajo el estigma de no saber hablar la lengua dominante. El poder escuchar el español en los diferentes medios de comunicación en su propia casa o en la comunidad les permitió tener un poco más de recursos lingüísticos que las niñas/os que salieron en los años 90. No estaban obligados a hablar español como fue la experiencia de sus familias cuando estudiaron la primaria, pero se volvieron oyentes cotidianos de esta lengua.

Las maestras/os que llegaban a San Isidro tenían que lidiar con la presión social de las familias que le exigían que las niñas/os aprendieran a leer, escribir y hablar español y además la presión que ejercían los niños en el aula a través de sus silencios y sus respuestas en chinanteco. Las maestras/os que elegían no hablar chinanteco porque no entendían la lengua o porque creían que debían obligar a las niñas/os a solo usar el español cuando intentaban enseñar ciertos contenidos escolares, a menudo no encontraban respuesta. Esto implicaba un reto donde algunos optaron por interactuar lo menos posible con las niñas/os que hablaban más chinanteco que español en el aula. Otras maestras/os abrían la posibilidad de interacción en chinanteco, daban espacio para que las niñas/os argumentaran entre ellos en su lengua, y si entendían el chinanteco permitían que las niñas/os respondieran en su lengua. El maestro Cristóbal tenía esa apertura, y entendía

la variante local de la lengua. En las clases observadas en el 2011, la participación de las niñas/os era mucho más fluida y su eventual apropiación del español más evidentes, que aquellas clases observadas en ese mismo año en el albergue de Arroyo de Banco donde solo era posible participar en español, situación que obligaba a niñas/os hablantes del chinanteco a permanecer en silencio (Rebolledo Angulo 2015b). Las clases observadas en San Isidro mostraban cómo el alumnado y el maestro recuperaban las voces dichas y escuchadas en otros momentos y espacios, tanto del chinanteco como del español, para adaptar, transformar y resignificar los contenidos escolares a partir de sus propios recursos lingüísticos y culturales, dando como resultado una participación más activa y con mayores oportunidades de enriquecer los repertorios lingüísticos de las niñas/os.

Como se observa en las experiencias escolares, las familias sabían que las niñas/os no tenían la misma apropiación del español que aquellos que se habían ido lejos de casa, a pesar de que continuaba en el discurso la imperante necesidad de aprender español para las familias. Aun cuando sus expectativas por el aprendizaje del español no eran alcanzadas en su totalidad, la mayoría de las familias prefirió no enviar a sus hijas/os lejos de ellos.

Otra situación que cambió con la llegada de la escuela completa fueron las trayectorias escolares de las niñas. Desde la década de los años 70 e inicios de los 90 no era costumbre enviar a las niñas a la escuela. Las que más llegaron a estudiar cursaron los tres grados que había en la escuela local.

[Jerónimo] Mi hermana estudió hasta tercero de primaria nada más, después ya no hizo nada, ayuda a mi mamá acá, aquí en la cocina, va con mi mamá al campo, echa tortilla, lava mi ropa, lava trastes... mi papá no la envió porque dijo que era niña y no tenía necesidad de estudiar, las niñas tienen que aprender a la cocina porque cuando se va a casar tiene que tener lista la comida para cuando llegue su marido (entrevista, San Isidro, marzo 2007).

El contar con los seis grados permitió a las nuevas generaciones de niñas concluir con sus estudios de primaria y continuar con los siguientes niveles. Esta concepción de la mujer y su papel en el contexto comunitario también cambió con la creciente emigración de los hombres, ya que las mujeres comenzaron a tener cargos al interior del pueblo y a relacionarse con las autoridades municipales y estatales. Con la crisis económica incluso algunas mujeres comenzaron a migrar al norte.

[Diego] Mi hija Ofelia estudió toda la primaria aquí, como antes no había buen maestro, no llegaba, como ya tiene un año que todos los niños van aquí a la escuela, los maestros enseñan bien, enseñan las dos lenguas chinanteco y español, ahora los niños ya no tienen que ir a otro lado, ya aprenden a hablar español aquí (entrevista, San Isidro, diciembre 2006).

Actualmente algunos de los niños y niñas que estudiaron su primaria completa en el pueblo están cursando o concluyeron sus estudios de licenciatura, otros ingresaron al servicio militar, pocos se han ido al norte y otros se quedaron en el pueblo, pero casi todos ellos hablan chinanteco y español.

La historia escolar local de San Isidro nos muestra los intentos que se han dado en las políticas educativas del país por eliminar las escuelas unitarias y multigrado viene desde la década de los años 70 con los albergues indígenas y los internados públicos y religiosos se ha venido atentando contra esta opción educativa. Con la reforma educativa que se dio en 2017, nuevamente se planteó la opción de desaparecer estas pequeñas escuelas y enviar a las niñas/os a escuelas completas con docente por grado, ‘escuelas concentradas’. Esta política pone en riesgo que los niños y niñas de San Isidro puedan tener acceso y posibilidad de concluir sus estudios de primaria “en su lugar de residencia” (Rockwell 2019), junto a sus familias y en su lengua originaria.

Conclusiones

El análisis histórico de las trayectorias escolares de los integrantes de varias familias de la comunidad de San Isidro permitió observar los cambios lingüísticos que se dieron desde las experiencias individuales, familiares y comunitarias como consecuencia del paso por la escuela durante diferentes periodos en la historia de la comunidad. Las trayectorias de los miembros de cada familia y en cada periodo muestran los cambios generacionales y los puntos de ruptura y/o revitalización sociocultural y lingüística. La reconstrucción de la historia escolar pone en evidencia cómo los procesos del desplazamiento de una lengua originaria por la lengua dominante no son necesariamente lineales. Observar a varias familias dentro de una línea de tiempo y espacio permite conocer el entretrejo social en donde se fueron creando diversos procesos en torno al uso de la lengua chinanteca y del español.

Observar las trayectorias escolares en un periodo de largo plazo permite reconocer también las experiencias escolares vividas por los diferentes miembros de una misma familia, así como que las experiencias que conforman a la comunidad son retomadas en la construcción de las decisiones subsecuentes. Sobre el dilema de estudiar en la escuela del pueblo o ir a vivir a un internado o albergue, los habitantes de San Isidro construyen un conocimiento sobre la educación escolar y analizan la repercusión que tuvo cada una de sus decisiones en el transcurso de la historia escolar de la comunidad. La construcción de este conocimiento se da entre generaciones y no de una generación a otra; es decir, las nuevas no reproducen las experiencias de sus antepasados, sino que se apropian de estas dándoles un nuevo sentido a partir de su interpretación de la realidad, así como de las necesidades que el contexto donde se socializan les exige. Por lo tanto, las experiencias escolares construidas por cada uno de las niñas/os crean una diversidad de historias que se encuentran e interactúan en la cotidianidad de los habitantes de San Isidro.

La búsqueda por aprender el español que llevó a muchos niños lejos de sus casas hizo que la continuidad del aprendizaje del chinanteco, que se daba a partir del uso en la vida cotidiana, en la interacción con las familias y los habitantes de la comunidad, se limitara a espacios y tiempos restringidos. Algunos de los niños que fueron alejados del contexto lingüístico familiar y comunitario hablan de un olvido de su lengua de origen

y en algunos casos de pérdida, por la falta del uso del chinanteco. El movimiento escolar de otros niños al exterior no construyó un 'bilingüismo equilibrado' como se plantea en las políticas educativas bilingües, sino que produjo un paulatino desplazamiento de su lengua por el español. Como muestran las narraciones este olvido o pérdida de la lengua no sólo responde a una situación lingüística, sino que responde a un contexto social, económico y político, caracterizado por la discriminación, exclusión y segregación que generan el estigma de ser hablantes de lengua indígena. Estos son los factores que encausan y promueven el desplazamiento lingüístico en muchas partes del mundo.

La elección de educación escolar de las familias chinantecas también tuvo fuerte impacto en la construcción de la identidad de los niños que, dependiendo del centro escolar al que asistieron, vivieron experiencias que modificaron y resignificaron su propia identidad y al mismo tiempo transformaron el contexto sociocultural en el que se desarrollaron. Esta separación que vivieron los niños de San Isidro fue narrada por algunos de ellos, ya mayores, como un momento de gran dolor y sufrimiento, que no estaba relacionado tanto con lo distante de la escuela a la que fueron enviados sino con el hecho de ser alejados de sus hogares. Al final, los niños lograron adaptarse, en gran medida por solidaridad entre ellos mismos, a los nuevos contextos a los que fueron llevados, pero fue una adaptación que significó una ruptura familiar permanente y un desplazamiento cultural y lingüístico. En las ciudades donde finalmente llegan y encuentran modos de ganarse la vida, enfrentan la misma discriminación, por lo cual tienden a ocultar su lengua original.

Este recorrido por la historia de una pequeña localidad muestra cómo estos procesos de separación de los niños de sus hogares y comunidades, en lugar de impulsar el derecho a la educación de niñas y niños en su lugar de residencia que permita y fomente la valorización de las lenguas y las culturas, promueven procesos de discriminación, segregación y exclusión de la niñez indígena.

Referencias bibliográficas

- Aubry, Andrés
1988 *Les tzotzil par eux-mêmes: récits et écrits de paysans indiens du Mexique*. Paris: L'Harmattan.
- Blommaert, Jan y Ben Rampton
2011 "Language and superdiversity." *Diversities* 13, no. 2: 1-23.
<https://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1> (04.06.2021).
- Bonfil, Guillermo
1989 *México profundo. Una civilización negada*. México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta).
- Canagarajah, A. Suresh
2013 *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.

- García, Ofelia
 2009 *Bilingual education in the 21st century. A global perspective.* New York: Wiley-Blackwell.
- Jaffe, Alexandra
 2015 “Defining the new speaker. Theoretical perspectives and learner trajectories.” *International Journal of the Sociology of Language* 231: 21-44. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0030>.
- Nava Nava, Refugio
 2008 “Amo polihuizin totlahtol, no se perderá nuestra lengua. Ideologías, prácticas y retención del náhuatl, en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala.” Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios sobre Antropología Social (CIESAS), México, D.F.
<http://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/1314> (04.06.2021).
- Novaro, Gabriela
 2009 “Palabras desoídas, voces silenciadas, palabras traducidas: Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires.” *Educação* 34, no. 1: 47-64.
- Rebolledo Angulo, Valeria
 2015a “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 (DIE-CINVESTAV), México, D.F.
 2015b “Los silencios de niños hablantes de chinanteco en diversas situaciones escolares.” *Antropologica* 33, no. 35: 93-115.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/antropologica/issue/view/1239> (17.06.2021).
- Rockwell, Elsie
 2006 “Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela.” *Cultura escrita y sociedad* 3: 161-218.
 2012 “Cultura escrita, historias locales y otra lógica ciudadana: relatos de los vecinos mayores de Cuauhtenco, Tlaxcala.” En *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo XX*, editado por Marco Antonio Calderón Mólgora y Elizabeth Buenabad, 93-118. México, D.F.: El Colegio de Michoacán.
 2019 “‘Trasladar los niños a las escuelas’: historias de la concentración educativa y el proyecto actual de los albergues escolares.” Ponencia en Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco. 27 de noviembre de 2019. Documento inédito.
- Scott, James
 2000 *Los dominados y el arte de la resistencia.* México, D.F.: Era.
- Tovar, Patricia
 1999 “El pájaro llora, el pájaro está cantando. Análisis de la situación de niñas y niños chinantecos albergados en un pueblo zapoteco de la Sierra Juárez, en Oaxaca.” Tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios sobre Antropología Social (CIESAS), México, D.F.
- Tyack, David y Larry Cuban
 2001 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, Virginia
 2018 “El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe.” *Silex* 8, no. 1: 57-76.

