

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**EXPERIENCIAS ESCOLARES Y TRANSFORMACIONES
SOCIOLINGÜÍSTICAS A LO LARGO DE TRES DÉCADAS
EN SAN ISIDRO LAGUNA, VALLE NACIONAL, OAXACA**

CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Valeria Rebolledo Angulo
Licenciada en Antropología Social

Directora de tesis

Elsie Rockwell Richmond
Doctora en Ciencias

Febrero, 2009

CLASIF.:	T-570
ADQUIS.:	E-36413
FECHA:	7-Sep-09
PROCED.:	DON-09'
\$	

Id:160865 - 2001



Agradecimientos.

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de CONACYT. Gracias a CONACYT por este apoyo.

Agradezco a la Dra. Rossana Podestá por haber aceptado ser mi lectora externa, por sus comentarios los cuales enriquecieron y me ayudaron en la redacción de esta tesis. Gracias por tu disposición y amabilidad. También agradezco a la Dra. Ruth Paradise por su brillante sonrisa y sus comentarios y apoyo a lo largo de este proyecto de investigación.

Quiero agradecer a todo el personal del Departamento de Investigaciones Educativas por su apoyo, colaboración y disposición, siempre con una sonrisa, frente a todos los requerimientos que tuve a lo largo de la maestría. Especialmente agradezco a Claudia y Rosa María por su ayuda y apoyo en todo los procesos tanto administrativos como académicos, sin ellas la vida en el DIE no sería fácil.

Agradezco a todos y cada uno de mis compañeros con quienes compartí este viaje profesional, gracias a ellos y a la diversidad de disciplinas a las que cada uno pertenecía pude conocer las diferentes formas de acercarse a la investigación educativa. Especialmente agradezco a Itzel, mi compañera de a lado, quien fue un gran ejemplo de disciplina y constancia además de ser una luchadora social incansable.

A todos mis maestros les doy las gracias por compartir sus conocimientos y ayudarme en mi formación como investigadora.

Gracias a todos los compañeros del seminario con quienes compartí opiniones y comentarios que contribuyeron para el análisis y reflexión de este proyecto.

Muchas gracias a mis padres, quienes desde un principio me apoyaron y me impulsaron a cursar la maestría. Gracias por cuidar a Lucio mientras yo asistía a cursos y redactaba mi tesis.

A mi familia, Rodolfo y Lucio les agradezco el estar junto a mí. Gracias Rodolfo por creer en mí, por impulsarme a cada momento, por tu terquedad. Gracias por haber dejado un poco de lado tus proyectos para yo poder realizar los míos. A mi hijo le doy las gracias por ser mi inspiración.

Por último quiero agradecer a Elsie, a quien admiro y respeto, gracias por ser una excelente maestra. Agradezco mucho haber tenido la oportunidad de conocerla y ser su alumna. Gracias por compartir tus conocimientos para mi formación profesional. Sobre todo gracias por ser un gran ser humano.

Resumen.

El presente trabajo de tesis se realizó en la comunidad chinanteca de San Isidro Laguna en el municipio de Valle Nacional en el estado de Oaxaca. El análisis de este trabajo se construyó a partir de las experiencias escolares de los niños de las familias chinantecas a lo largo de tres periodos históricos; el periodo del auge cafetalero que abarca de 1978 a 1988; el periodo de la crisis del café que va de 1988 a 1998; y por último, el periodo de la intensificación migratoria que inicia en 1998 y concluye en 2006, año en que realicé el trabajo de campo. En esta investigación se explora la relación entre los contextos sociolingüísticos, la escolaridad y el aprendizaje del español como segunda lengua.

A partir de este análisis histórico de las experiencias de varias familias de esta comunidad se observaron los cambios lingüísticos, tanto en la reproducción de la lengua como de la pérdida de la lengua chinanteca frente al español, como consecuencia de su paso por la escuela a lo largo de estas tres décadas. También se observó cuáles fueron algunos de los factores que intervinieron en el uso o desuso de la lengua chinanteca en relación con el contexto económico, político y social en que cada experiencia escolar de los miembros de distintas familias construyó.

Este trabajo se realizó desde una perspectiva etnográfica por lo que se busco presentar la perspectiva de los propios actores. Es por eso que en este estudio es una aproximación a la percepción que los miembros de las familias construyeron sobre el uso o pérdida de la lengua chinanteca frente a la necesidad imperante que tienen de aprender español.

Resumen inglés

Field research for this thesis was done in an indigenous Chinanteca community named *San Isidro Laguna*, located in the municipality of *Valle Nacional* in the state of *Oaxaca*. The analysis gathers together the experiences of children from Chinantecas communities in school during three historical periods: the first one from 1978 to 1988, with the rise of coffee industry; the second one from 1988 to 1998 during crisis of the price of coffee and finally; the third one, from 1998 to 2006 when emigration from San Isidro became intense. In this last period I did the field research, exploring the relationship between sociolinguistic contexts, education, and the learning of Spanish as a second language.

The experiences from several Chinantecas families have been analyzed from a historical perspective, observing linguistic changes such as the displacement of Chinanteca by the use of Spanish, as a consequence of the school attendance, for more

than three decades. Linguistic changes were also analyzed considering the economic, political and social contexts of San Isidro.

This research used an ethnography perspective, this focusing on how Chinanteca families perceive the use and loss of their own language within the prevailing need of learning Spanish.

Índice.

Introducción	2
Apoyos conceptuales.	
Perspectiva indígena.	
La situación de San Isidro Laguna en tres periodos históricos.	
Trabajo de campo.	
Trabajo de análisis.	
Capítulo 1. Las experiencias escolares durante el auge del café (1978-1988)	21
1.1. El contexto económico, político y social durante el auge del café (1978-1988)	
1.1.1. El contexto económico.	
1.1.2. El contexto político.	
1.1.3. El contexto social.	
1.2. Las experiencias escolares durante el auge del café (1978-1988).	
1.2.1. Prefiero el campo que la escuela.	
1.2.2. La escuela lejos del campo.	
1.2.3. La escuela...ni tan lejos ni tan cerca.	
1.3 Conclusión.	
Capítulo 2. Las experiencias escolares durante la crisis del café (1988-1998)	48
2.1. El contexto económico, político y social durante la crisis del café (1988-1998).	
2.1.1. El contexto económico.	
2.1.2. El contexto político.	
2.1.3. El contexto social.	
2.2 Las experiencias escolares durante la crisis del café (1988-1998).	
2.2.1. El albergue escolar de Macuiltianguis.	
2.2.2. El funcionamiento del albergue.	
2.2.3. El contexto lingüístico.	
2.2.4. ¿Por qué Macuil?	
2.3. Otras experiencias escolares.	
2.4. La llegada de la primaria completa a San Isidro.	
2.5. Conclusión.	
Capítulo 3. Las experiencias escolares durante la intensificación migratoria (1998-2006)	88
3.1. El contexto económico, político y social durante la intensificación migratoria (1998-2006)	
3.1.1. El contexto económico.	
3.1.2. El contexto político.	
3.1.3. El contexto social.	
3.2. Las experiencias escolares durante la intensificación migratoria (1998-2006)	
3.2.1. La primaria completa en San Isidro Laguna.	
3.2.2. Un día de clases en la escuela de San Isidro.	
3.2.3. La importancia del maestro en la educación escolar.	
3.2.4. Migración y escuela.	
3.2.5. El contexto sociocultural en el aprendizaje del español.	
3.3. Conclusión.	
Conclusiones.	120
Bibliografía.	129
Anexos.	132

Introducción.

El presente trabajo busca observar a la escuela desde las experiencias escolares de los miembros de las familias de la comunidad chinanteca de San Isidro Laguna en el estado de Oaxaca. Intente salir del ámbito escolar y observar cómo vivían, significaban e interpretaban la escolarización, tanto los niños como los padres de familia, a partir de su propia experiencia. Mi interés no se centró en lo que la escuela dice o hace, sino en lo que los sujetos dicen y hacen con la escuela, cómo construyen, apropian y dan sentido a la educación escolar y las consecuencias que ésta tiene en la cotidianidad de las familias y la comunidad. El análisis pone especial énfasis en las percepciones locales ante el uso o pérdida de la lengua chinanteca, y sobre todo ante la necesidad que han sentido las familias de aprender el español oral y escrito, como herramienta para relacionarse con y defenderse de las instancias de gobierno. La reflexión sobre estos aspectos lingüísticos constituye el eje de los argumentos que han utilizado las familias en su relación con diversas opciones de escolarización que tuvieron a lo largo de los últimos treinta años.

Para poder observar y comprender las experiencias escolares de estas familias es necesario conocer el entretendido social en el que se construyeron. Es por eso que he articulado la investigación a partir de tres periodos históricos (1978-1988, 1988-1998, 1998-2006) a lo largo de los cuales el contexto económico, político y social de San Isidro se ha ido transformando y construyendo. Los cambios observados en la historia de San Isidro están íntimamente relacionados con la política económica y social que se da a nivel nacional en el transcurso de estas tres décadas. Estos procesos socioeconómicos se ven reflejados en las trayectorias escolares, y en las consideraciones y argumentos de las familias en su relación con la escuela.

Desde este argumento cuestiono la versión tradicional que concibe a los pueblos indígenas como aquellos que se encuentran en el atraso, marginados, en extrema pobreza, como la tradición, el folclor, etcétera, resultado de su aislamiento cultural y geográfico. Esta construcción nos remite a una idea estática, sin movimiento, donde simplemente las generaciones reproducen, como copia fiel, todo lo que sus antepasados les han enseñado.

De manera contraria busco historizar la mirada hacia San Isidro, es decir, poner en evidencia que los pueblos indígenas también cambian, se modifican y resignifican su propia historia, por lo que no podemos decir que el pueblo chinanteco de hoy, sea el mismo que fue hace cuarenta años. Los contextos -- tanto locales como nacionales e

internacionales -- económicos, políticos y sociales 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 a los que tuvieron que enfrentar la crisis económica y los que actualmente viven en una migración itinerante.

En el momento en que se observan las experiencias escolares en un contexto en movimiento salen a flote contradicciones con el planteamiento de una educación escolar "que mantenga las culturas indígenas". Esta concepción de mantener la situación cultural y lingüística de un pueblo, nos remite a la idea de quietud, -- dejar quieto, dejar impreso como una fotografía -- y no da espacio a las propias dinámicas que cada grupo social vive día a día, no deja ver los procesos sociales. Como apunta Hans Weiler muchas veces este intento por reconocer la diversidad y la importancia de los distintos entornos culturales de la comunidad, "se enfrentan a las demandas contrarias de un tipo de aprendizaje que esté menos orientado hacia la especificidad de los contextos culturales, y más hacia la universalidad nacional e internacional en relación con los modernos sistemas de tecnología y comunicación" (Weiler, 1989: 219). Por lo tanto no debemos perder de vista que los grupos indígenas forman parte de una dinámica nacional e internacional que tiene una gran influencia en los conocimientos que los propios pueblos quieren y necesitan.

Una de las características que deja ver esta relación entre lo nacional y lo local es la lengua. Como Guillermo Bonfil señalaba, la construcción de México se ha sustentado en la idea de una nación-una cultura-una lengua, que lo que busca es la homogenización y que implica la imposición de una cultura y el desplazamiento de otras. Esta construcción ha sustentado la relación asimétrica entre los pueblos indígenas y la sociedad hegemónica, que continúa vigente. "Lo que hay es una relación asimétrica de dominación y subordinación, en la que no se concede a sectores de la cultura india ningún derecho a conservar y desarrollar su propio proyecto civilizatorio" (Bonfil, 1989:95).

La situación lingüística que han vivido los habitantes de San Isidro es muestra de esta desigualdad. A partir de la necesidad que los chinantecos han tenido de interactuar con el gobierno para la obtención de programas, apoyos, capacitaciones, educación, salud, etcétera, ellos han estado obligados a hacer uso del español. Por lo tanto uno de los principales intereses de este pueblo chinanteco ha sido aprender a hablar el idioma oficial tanto para la solicitud de apoyos como para su propia defensa.

En este trabajo pretendo mostrar algunos de los factores que se presentan en la reproducción de una lengua que se mantiene con vida, así como de la pérdida de la

lengua frente al español, a partir de las experiencias escolares de los hablantes chinantecos de San Isidro. El análisis histórico de las trayectorias escolares de los miembros de varias familias de esta comunidad, me ha permitido acercarme a los cambios lingüísticos que se dan en relación con las experiencias individuales, familiares y comunitarias como consecuencia del paso por la escuela durante tres periodos históricos. Las trayectorias de los miembros de cada familia y en cada periodo dejan ver los cambios generacionales y los puntos de ruptura y/o revitalización sociocultural. Mientras que la mayoría de los estudios que han analizado los procesos de desplazamiento y pérdida lingüística se han realizado en los últimos momentos de este proceso (De la Torre, 1994; Hamel, 1995, 1996, 1998, Muñoz Cruz, 1981, 1986; Muñoz y Podestá; Muñoz y Lewin, 1996; Flores, 1999; Zimmerman 1997; Podestá, 1990, 1991, 2000), he intentado reconstruir el desarrollo de este desplazamiento a lo largo de treinta años de una lengua con una gran vitalidad, en relación con las experiencias escolares.

Apoyos conceptuales.

En esta investigación, nos interesa explorar la relación entre los contextos sociolingüísticos, la escolaridad, y el aprendizaje del español como segunda lengua de los niños chinantecos. Para ello, asumimos una perspectiva sociocultural basada en la antropología lingüística que considera el lenguaje como una práctica situada. El aprendizaje de una lengua está sostenida en un colectivo que construye un espacio que permite su apropiación; "el aprendizaje de una lengua y una cultura está inscrito, desde el nacimiento, en procesos comunicativos situados en la interacción cotidiana" (De León, 2005:31).

El desplazamiento lingüístico que han vivido diferentes regiones indígenas a lo largo del país tiene que ver con esta necesidad impuesta desde el poder, así como con la estigmatización, discriminación y segregación que viven por ser hablantes de lengua indígena (Bonfil, 1989, Warman, 2003, Bartolomé, 1997, Bartolomé y Barabas 1998; Coronado, 1999). Refugio Nava plantea que el desplazamiento lingüístico presente en el estado de Tlaxcala se dio a través de una ideología encargada de disminuir el uso de las lenguas indígenas frente al español.

"Entre los factores más importantes que han contribuido a que la región de la Malintzin viva este continuum en su desplazamiento lingüístico, destaca la campaña ideológica en detrimento de las lenguas indígenas orquestada por el Estado y reproducida por sus mismas instituciones (escuela, administración de

justicia, centros de salud) y por algunos grupos de poder político y económico que trataban de legitimar sus beneficios, enarbolando una imaginada "superioridad lingüística y cultural". La ideología que privilegiaba la hegemonía del español servía para referirse a los hablantes de lenguas indígenas, en términos de individuos atrasados e ignorantes que debían de superar esa condición." (Nava, 2008)

Esta condición marginada y minimizada en la que muchos hablantes indígenas han vivido ha llevado a algunos pueblos a buscar en la escuela el aprendizaje del español (Bertely, 1997, 2006). Este estigma que existe sobre las lenguas indígenas parte de una interpretación que ve a la diferencia como deficiencia. Mientras la sociedad siga planteando la diversidad como un problema y no como un elemento positivo y enriquecedor, las lenguas seguirán siendo amenazadas.

Sin embargo, es importante observar que dentro de este contexto nacional donde se ha dado una imposición del español, también existen contextos locales con sus propias dinámicas socioculturales que también requieren del uso de su lengua. Mientras en las interacciones comunitarias y familiares la lengua indígena sea usada y por lo tanto siga cumpliendo una función social y cultural para los hablantes, se abren dos posibilidades; por un lado se puede construir un bilingüismo donde ambas lenguas coexistan cumpliendo funciones diferentes o complementarias; por otro lado la primera puede ser reemplazada paulatinamente por la segunda lengua teniendo como resultado un desplazamiento lingüístico. Es decir se presenta una situación de *diglosia*¹, como una lengua subordinada de la otra. Los niños que se quedan en el pueblo subordinan el español restringiendo su uso al espacio escolar, y los niños que salen subordinan el chinanteco frente al español en su vida cotidiana. Mientras la primera lengua continúe en uso en el espacio comunitario la lengua continua viva (Nava, 2008).

Así como los pueblos indígenas son pueblos en movimiento, las lenguas también se encuentran en movimiento, por lo tanto la vitalidad lingüística puede variar entre comunidades y también cambiar de una generación a otra. En este estudio, se tuvo

¹ Ferguson (1959:336 citado en Barfiel, 2000:163) definió la diglosia como "una situación del lenguaje relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (que puede incluir un estándar o estándares regionales), hay una variedad superpuesta muy divergente, sumamente codificada (muchas veces gramaticalmente más compleja), que es vehículo de un corpus grande y respetado de literatura escrita, ya sea de un periodo anterior o de una comunidad de habla distinta, que se aprende sobre todo por medio de la educación formal y que se usa para la mayoría de los propósitos de escritura, pero que no es utilizada para la conversación normal". Fishman en la década de los setentas hizo extensiva la aplicación a cualquier entorno sociolingüístico en el cual se usen dos o más lenguajes, dialectos, registros, variedades, y afirmó que la diglosia es la "normalización societal del bilingüismo" (Fishman 1967:37 citado en Barfield, 2000:164).

acceso a una comunidad marcada por una vitalidad de la lengua indígena, el chinanteco de Valle Nacional, que aún es la lengua materna de casi todos los niños, a pesar de fuertes cambios económicos y políticos durante los últimos treinta años.

Un factor que a menudo se menciona como significativa en los cambios lingüísticos es la escolaridad. En particular, se considera que el hecho de que la enseñanza en las escuelas oficiales esté orientada a establecer el español como la lengua oficial dominante, ha influido en el desplazamiento de las lenguas indígenas en México. Sin embargo los análisis de estos procesos se han realizado sobre todo desde la perspectiva estatal, y a escala nacional. En este estudio intento aproximarme a este fenómeno desde la perspectiva de una comunidad indígena, y tomando en cuenta las transformaciones que ésta ha vivido durante las últimas tres décadas.

Rossana Podestá plantea la hipótesis de que "la reproducción y por tanto la mantención de la lengua náhuatl no se lleva a cabo porque la escuela, sea esta bilingüe o no, impulse su rescate o aprendizaje, sino por la práctica sociolingüística ejercida, durante siglos en el seno de la comunidad" (Podestá, 1991:132). Esto confirma que el uso de una lengua es lo que la mantiene viva, pero nos podemos preguntar qué papel juega el español en contextos con esta práctica sociolingüística. "La vitalidad de una lengua no es una característica de una lengua. Las lenguas existen sólo en el habla y como un conjunto de lenguas individuales (idiolectos). La vitalidad de una lengua se refiere a la actitud de los hablantes frente a su lengua y la consecuencia de esa actitud, su uso o no uso." (Zimmerman, 1997) Entonces para estos pueblos, el español que construyen y significan a partir de su propia lengua, es una lengua que no adquiere sentido en tanto no tiene un uso.

El concepto de apropiación cultural (Bonfil, 1991) nos ayuda a considerar este aprendizaje como un proceso que se da más allá de la enseñanza escolar. Para Elsie Rockwell este concepto de *apropiación* en relación con la cultura escrita, permite ver dos cuestiones: "Primero acentúa el rol activo de los sujetos involucrados en tomar para sí y hacer uso de la escritura. En segundo lugar, permite examinar los cambios que pueden sufrir los bienes culturales, como la escritura, cuando son apropiados por los sujetos" (Rockwell, 2000) De manera similar hago uso de este concepto para analizar cómo se da el aprendizaje de una segunda lengua y particularmente ver el papel activo que tuvieron los sujetos en el aprendizaje del español, no sólo como individuos sino como partes de un colectivo que permite tomar y hacer uso de una lengua en diferentes situaciones sociales, o de manera contraria, no lo permite. Es decir, se considera que la apropiación cultural,

como afirma Roger Chartier (1991) es un logro fundamentalmente colectivo. Es decir, la apropiación del español, como la lengua dominante, es posible sólo a partir de su correspondencia con el espacio y tiempo en que es enseñado, y las posibilidades de uso en diversas situaciones de la vida.

Este proceso de apropiación no es una sustitución de un elemento por otro, en este caso de una lengua por otra. Al contrario los saberes y prácticas que ha construido el sujeto a lo largo de su historia, “modifican, transforman, reformulan y exceden lo que reciben” en el momento en que se apropian de una nueva lengua (Chartier, 1991 en Rockwell, 2005). Es por esto que retomo la dimensión biográfica de los niños de San Isidro para observar el proceso de apropiación, los cambios que se dan en el uso tanto de la lengua chinanteca como del español. Frente a la gran vitalidad que tiene el chinanteco en la comunidad, también analizó los factores socioculturales y económicos que inciden en las trayectorias escolares y que han intervenido tanto en la apropiación como en la no apropiación del español.

Otra línea de reflexión conceptual para este estudio es abordar la educación como fenómeno que trasciende la escolaridad. En este estudio considero a la educación escolar como una construcción social que se conforma no sólo a partir de un proyecto educativo, de una política educativa, de un currículum, sino también de la apropiación, interpretación y sentido que le otorgan los sujetos que interactúan en torno a las escuelas. La enseñanza y aprendizaje no se nutren sólo de los conocimientos concretos que se quieren transmitir en la escuela, también intervienen los conocimientos culturales de cada sujeto que participa en este proceso y que ha adquirido en su propio grupo sociocultural al que pertenece. Ruth Paradise, a partir de su trabajo realizado con el grupo indígena mazahua, muestra cómo este *conocimiento cultural* “condiciona lo que sucede con los contenidos académicos, que organiza el contexto social de su transmisión y adquisición.” (Paradise, 1991:74).

Muchas investigaciones han revelado la importancia que tiene que los contenidos escolares tengan un referente cultural del niño o niña que lo aprende, es decir, que tengan un sentido, un significado manifiesto en la vida cotidiana de los niños. Autores como Ruth Paradise y Susan Philips muestran que la incompatibilidad de los contenidos escolares con la realidad social y cultural de los alumnos puede crear dificultades para su aprendizaje (Paradise, 1991, Philips, 1972).

Esto ha llevado a posturas que crean confusión, el tomar en cuenta el contexto del niño se ha interpretado como el introducir “la cultura”, en este caso de los grupos étnicos,

al aula. Para poder evitar esta confusión, Paradise señala que se deben de considerar que las funciones que desempeña la escuela son distintas a la educación que se adquiere en la familia y la comunidad. Las prácticas que se presentan en la escuela están bajo condicionamientos particulares y con una finalidad que es dirigir el aprendizaje, mientras que en la vida cotidiana la educación está bajo la responsabilidad de los propios sujetos, es decir, son ellos mismos quienes controlan la actividad.²

Podestá presenta una faceta de este conflicto, al considerar que la reproducción de la lengua minoritaria (indígena) se da al interior de la comunidad y no en el contexto escolar. Es en el quehacer cotidiano donde se recrea, se transmite, se constituye y reproduce una lengua. Por lo tanto “la reproducción y constitución de las lenguas minoritarias se ha dado y sigue dando en la cotidianeidad comunitaria, al margen de la práctica escolar.” (Podestá, 1991:144) También es necesario considerar que tanto esta cotidianeidad lingüística y cultural que define la identidad indígena se va modificando en el transcurso de la historia y estas transformaciones responden al momento histórico que va a variar de una generación a otra, o bien de una comunidad a otra.

En algunos trabajos recientes sobre el uso de dos lenguas en situaciones escolares, se ha hecho una distinción entre “lengua matriz (matrix)” y “lengua meta (target).” (Meek and Messing, 2007). La lengua meta es aquella que se intenta enseñar, como objeto explícito dentro del currículum. La lengua matriz es la lengua que se usa como medio de comunicación. Así, en las escuelas en el medio indígena en México, es posible encontrar que el español sea únicamente “lengua meta”, mientras que la comunicación entre niños y maestros se da en la lengua indígena; también ocurre lo contrario, que la lengua indígena, sobre todo escrita, se convierte en “lengua meta”, pero la comunicación en clase se da siempre en español. Esta distinción será importante en el análisis de las experiencias escolares de los niños de San Isidro.

La perspectiva indígena.

En la perspectiva etnográfica es importante integrar al análisis la perspectiva de los propios actores. La conclusión a la que han llegado diversas investigaciones, entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende en la familia y la comunidad, también

² Esta distinción de funciones y objetivos entre la escuela y la educación extraescolar, no quiere decir que estén desconectadas y que cada una tenga una vida propia aislada la una de la otra, pues es precisamente esta visión lo que ha llevado a crear un proyecto de educación indígena descontextualizada. El hecho de ser diferentes no quiere decir que no estén relacionadas, al contrario hay una filtración de ambos sistemas educativos.

se encontró en las reflexiones de los chinantecos de la comunidad de San. Isidro Lagunas. Ellos establecen claramente cuáles son los conocimientos que la escuela debe enseñar y cuáles los que se aprenden en su vida cotidiana. Para ellos la educación escolar no debe enseñar la lengua chinanteca sino el español. Argumentan que la lengua chinanteca es algo que se aprende en casa, es el medio por el cual los miembros de la comunidad se relacionan e interactúan y que forma parte de su identidad colectiva e individual. Los niños lo aprenden en la vida cotidiana, en la interacción con los miembros de su familia y su comunidad, es un código que les pertenece y que ellos mismos transmiten y reproducen. En cambio el español, en las dinámicas sociales, culturales, económica y políticas que han vivido a lo largo de la historia, es una herramienta necesaria que no forma parte del contexto sociocultural específico de la comunidad pero que se ha vuelto indispensable para su sobrevivencia, así como el escribir y leer la lengua dominante. Por lo tanto requieren de acercarse a estas herramientas. A partir de sus experiencias, las familias han comprobado que es en los contextos reales de uso donde se puede aprender el español, es por eso que lo que buscan en la escuela no es tanto “clases de español”, si no un entorno en que efectivamente se use el español.

Algunos grupos indígenas no buscan que la escuela reproduzca su cultura; ellos asumen y se hacen responsables de ese aprendizaje y esa transmisión de conocimientos específicos. Por el contrario ellos quieren que la escuela les de los elementos con los que no cuentan pero de los cuales requieren para interactuar con el exterior, ya sea para defender sus derechos o para buscar otras oportunidades. El español es parte de su realidad, en tanto forman parte de un contexto nacional que los ha llevado a requerir éstas herramientas, leer, escribir y hablar español.³

Esta reflexión, tanto de las familias como de la investigación sobre la importancia del contexto sociocultural en el aprendizaje de una lengua reafirma la idea de apropiación. En las narraciones de los entrevistados hay un reconocimiento implícito de que el uso del chinanteco en la socialización de los niños es lo que permite su aprendizaje y al mismo tiempo consideran que este contexto es lo que no permite la apropiación del español. El resultado es una tensión para la elección de escuela a la que las familias deciden llevar a sus hijos. Si los niños se quedan en el pueblo tendrían una apropiación de su lengua y cultura pero no del español, o bien si los niños salen de su contexto sociocultural de origen y son llevados a un espacio exclusivamente monolingüe del español, se dará la

³ Esto parte de la concepción de que las comunidades indígenas no son pueblos aislados y cerrados, sino que interactúan con otros contextos y que en este contacto se recrean.

apropiación de la segunda lengua pero a costa de un olvido o pérdida de la lengua de origen. Frente a esta encrucijada, se construyen las trayectorias y experiencias escolares de los habitantes de San Isidro Laguna.

Muchas de las personas entrevistadas expresaron la necesidad de contar con las dos lenguas, una para la comunicación al interior de la comunidad y otra para la comunicación con el exterior, esta necesidad ha generado para estas familias un conflicto sociolingüístico. La tensión se crea a partir de que las familias buscan que la escuela enseñe el español en un contexto donde esa lengua no tiene ninguna utilidad inmediata para el niño, porque su socialización se basa en el uso cotidiano del chinanteco, que cumple funciones tanto simbólicas como prácticas a nivel comunitario, familiar e individual. Es en relación con este conflicto sociolingüístico donde las familias chinantecas de San Isidro construyeron su decisión en relación al centro escolar al que enviaron a sus hijos a estudiar.

La situación en San Isidro durante tres periodos históricos.

La localidad base para el estudio fue la comunidad de San Isidro Laguna, ubicada en la parte serrana el municipio de Valle Nacional, distrito de Tuxtepec al norte del estado de Oaxaca, en la región conocida como La Chinantla. Dicha región cuenta con una extensión aproximada de 460, 599 hectáreas con una población de 124,301 habitantes de los cuales el 80% son hablantes del idioma chinanteco en sus siete variantes (INEGI, 2000). El término Chinantla proviene del vocablo azteca *chinamitl*, que significa “cercado de pueblos en redondo de la serranía” o “donde hay muchos setos o cercas de caña”. Este nombre fue acuñado a finales del siglo XV cuando la región se encontraba dominada por los aztecas (de Teresa 2002:3). La Chinantla fue fundada en 1110 d.C. (Espinosa, 1961) y estaba dividida en tres señoríos principales La Gran Chinantla, que abarca los municipios de Valle Nacional, Chiltepec, Jacatepec y Ayotzintepec; La Chinantla Pichinche, que abarca los municipios de Yolox, Comaltepec y Quiotepec y el señorío de Usíla que comprende los municipios de Usíla, Ojitlan, Tlacoatzintepec y Sochiapam.

El municipio de Valle Nacional que se ubica en el corazón de la Chinantla ha sido recordado en la historia de México por el trabajo realizado por el periodista norteamericano Kenneth Turner en su libro *México Barbaro* (Turner, 2002). En este trabajo Turner denuncia el sistema de explotación que se vivía en las fincas tabacales durante el porfiriato. Durante el gobierno de Porfirio Díaz, con su política de modernización basada en el desarrollo de la exportación de materias primas y en

específico con la puesta en marcha del ferrocarril que unía a la Ciudad de México con Veracruz, la región chinanteca entre Chiltepec y Valle Nacional se volvió atractiva para el desarrollo de una agricultura de exportación. Así, a través de la concesión de terrenos particulares y/o compañías deslindadoras, las mejor tierras de la región pasaron a manos de grandes propietarios nacionales y extranjeros de esa época (de Teresa 2002, Jacobo, 2005). Con la llegada del capital foráneo y nacional se expandieron las haciendas-plantaciones en todo el país (Katz, 2002). En la parte baja del municipio se desarrollaron las grandes fincas tabacaleras. La revolución mexicana provocó grandes cambios en la región, pero este panorama no fue tan desalentador para los habitantes de la cabecera municipal, pues Valle Nacional continuó siendo un centro importante de producción y población. En la actualidad Valle Nacional sigue siendo el centro comercial más importante para los pueblos chinantecos que se ubican en la serranía del municipio. San Isidro Lagunas es una de las comunidades ubicadas en la parte serrana de Valle Nacional.

La comunidad de San Isidro se fundó en el año de 1928 por las familias sobrevivientes de la tromba acaecida en la comunidad de Tlatepuzco en el municipio de Usíla. Tras la desaparición de ese poblado se formaron nuevos asentamientos como San Juan Palantla, San Antonio Ocote, Cerro de Pita y San Isidro Laguna, quienes en la actualidad conforman un solo ejido perteneciente al municipio de Valle Nacional. Estos terrenos pertenecían al arzobispo Guillow quien durante el profiriato traspaso sus tierras a la compañía "Agrícola industria S.A. Finca Providencia". Con la llegada de la revolución los terratenientes de la zona huyeron y abandonaron las tierras. Esto facilitó a las nuevas familias que llegaron al lugar, establecerse y obtener los títulos ejidales durante el reparto agrario.

"El pueblo de Laguna, Ocote y Cerro de Pita, están en apremiante necesidad de tierras ejidales, por carecer completamente de ellas y ser unos pueblos completamente agricultores. Que careciendo de tierras propias para satisfacer nuestras necesidades, nos vemos obligados a vender a bajo precio nuestro trabajo y descuidar la educación de nuestros hijos." (Archivo Agrario del estado de Oaxaca, legajo 95, exp.1, 1934).

Los terrenos que fueron otorgados a este ejido se encuentran entre los límites del municipio de Valle Nacional y el municipio de Usíla, esta localización tuvo como consecuencia grandes dificultades para la delimitación de las mojoneras y la repartición de tierras. La dotación de tierras que se dieron a estas rancherías fueron de 4, 634

hectáreas, de las cuales, 4, 360 son de monte alto con 25% laborable, 229 hectáreas de monte bajo con 40% de zona de cultivo y 45 hectáreas de zona urbana.

En la actualidad San Isidro se localiza aproximadamente a una hora de camino de terracería en camioneta de la cabecera municipal, es una de las comunidades más alejadas de la cabecera municipal. Los medios de comunicación con los que cuenta son escasos, esto se debe a la ubicación geográfica donde se encuentra el asentamiento, ya que está inserta en una zanja formada por dos grandes cerros y a la vera del río. Esta ubicación hace que las señales de radio y televisión no lleguen. Los servicios con los que cuenta son luz, que en temporada de lluvias se va con relativa frecuencia y con un sistema hidráulico por gravedad. Tienen un escuela primaria, una iglesia sin sacerdote, una tienda diconsa, que abre de seis a siete de la mañana y de seis a ocho de la noche, y no cuentan con servicios de salud (Rebolledo, 2005).

La unidad de análisis fueron los núcleos familiares. La comunidad de San Isidro tenía una población de 153 personas, de las cuales 98 residían en ese momento en el lugar, registradas en el censo levantado en el trabajo de campo en 2002. Está conformado por tres familias extensas, dando un total de 25 núcleo familiares. Los centros escolares que se tomaron como referencia para el estudio son: la escuela primaria de la comunidad, las escuelas primarias de las comunidades vecinas, como es el albergue y la primaria federal de Arroyo de Banco, las primarias de Valle Nacional y el albergue en la comunidad zapoteca de Macuiltianguis.

Trabajo de campo.

Mi convivencia en la comunidad, tanto anterior a este estudio como durante los periodos de trabajo de campo para realizarla, permitió un acercamiento con la mayoría de las familias de la comunidad. Realicé las entrevistas con los miembros de las familias que permanecían en la comunidad, así como con algunos que se encontraban visitando a sus familiares en los momentos en los que se hizo el trabajo de campo. Estas entrevistas permitieron conocer a través de las experiencias de vida que han tenido tanto padres de familia como niños y jóvenes en sus trayectorias escolares, la percepción local acerca de los elementos y los contextos en los que las familias deciden realizar sus estudios y de las consecuencias que ha tenido esto sobre la vida familiar y comunitaria.

Como ya mencione mi trabajo de campo se remonta al año 2002, fecha en la cual llegue por primera vez a San Isidro Laguna. Este primer encuentro con los habitantes de

la comunidad me colocó frente a un conflicto lingüístico, ya que yo no soy hablante del chinanteco y ese momento fue la primera vez que escuche su lengua. Junto con este desconocimiento por mi parte de la lengua chinanteca, me enfrenté a la situación del alto grado de monolingüismo del chinanteco presente en el pueblo. El primer día de estancia en la localidad, durante la asamblea en la cual fui presentada con las autoridades y habitantes de San Isidro, se aceptó mi estancia en el poblado pero con la advertencia de que las personas del pueblo no hablaban español. Este encuentro lingüístico que viví durante mi estancia en campo, en un primer momento lo asumí como un obstáculo. A partir de la convivencia en el día a día, esta visión negativa se fue transformando.

Mi llegada al pueblo fue algo que sorprendió a las personas, constantemente me preguntaban, y entre ellos mismos se cuestionaban, qué interés podía tener una mujer de la ciudad en un lugar como San Isidro. De hecho los niños me llamaban en chinanteco "mujer blanca". La comunidad de San Isidro, a diferencia de algunas comunidades vecinas, no ha recibido atención por parte ni de instituciones de gobierno ni de organismos no gubernamentales. En otros poblados hay presencia de ONG's que trabajan proyectos productivos, también llegan personas de la Comisión de Pueblos Indígenas, ingenieros de SEMARNAT, pero en San Isidro cuando se ha dado algún tipo de relación con estos organismos raras veces los trabajadores de estas organizaciones suben al pueblo. Normalmente las autoridades de San Isidro bajan a Valle Nacional donde se encuentran con los representantes de estos proyectos. Por lo tanto no estaban acostumbrados a recibir personas ajenas en el pueblo.

Fue así que mi primer trabajo en el campo fue estar ahí, formar parte de la vida cotidiana de los habitantes, ir a la milpa a cortar maíz, participar en la cosecha del café, bañarme en el río con las familias, convivir y platicar con ellos a diario. Mi primer trabajo fue de tres meses y posteriormente regresé durante otra estancia de tres meses más. Esta estancia de seis meses me acercó a conocer diversas situaciones que vivían en la cotidianidad las personas de San Isidro. Una de ellas era la escolarización de los niños y su relación con la pérdida o uso del chinanteco. Es posible, que esta confrontación que tuve con el desconocimiento de la lengua chinanteca, junto con las narraciones de la gente de San Isidro, sobre los niños que se fueron a estudiar la primaria lejos del pueblo y no aprendieron hablar el chinanteco, despertó mi interés por estudiar la situación sociolingüística de la comunidad.

Es a partir de este primer encuentro con San Isidro Laguna que se elaboró este trabajo de investigación. El haber contado con este acercamiento a la comunidad permitió

que el corto tiempo, dos meses, de trabajo de campo que se tuvo para este estudio fuera enriquecido. Una situación importante que logré observar a lo largo de mi trabajo y que ayudó a que se fuera construyendo una mayor confianza con la gente fue mi regreso. La primera vez que regresé, pasado algunos meses, generó una reacción en las personas de sorpresa y de mayor aceptación, la cual fue creciendo con las siguientes visitas. Al verme volver algunos comentaron que yo era mujer del campo y que por eso volvía, a diferencia de los que no vuelven. Esta familiaridad que se construyó entre ellos y yo creció mucho más cuando volví al pueblo con mi hijo en brazos. Este contexto construido en la interacción entre los habitantes de San Isidro y yo, como investigadora, fue lo que permitió obtener una mayor profundidad en el análisis.

Fue en esta interacción cotidiana, mientras caminábamos a la milpa, lavábamos ropa en el río, comíamos o descansábamos en el corredor de las casas que se llevaron a cabo las entrevistas. En pláticas espontáneas, donde yo indagaba y preguntaba sobre sus experiencias escolares, fui recabando la información. No trabajé bajo un cuestionario elaborado previamente, pero sí tuve una identificación de los contenidos que quería obtener en esos encuentros. No trabajé con una estructura rígida y predeterminada porque mi interés era conocer lo que ellos decían de la escuela, que narraran su experiencia. A lo largo de las conversaciones fui retomando y profundizando en los ejes de interés para esta investigación, cómo fue conocer, en qué escuelas estudiaron, en qué lengua se daban las clases, si se permitía hacer uso de su primera lengua en clase, qué pensaban ellos del español, qué pensaban ellos sobre el chinanteco, dónde habían aprendido el español, en que contextos hacían uso del español y en cuáles el chinanteco, entre otras. Mi interés era escucharlos y observar lo que significó su paso por la escuela desde su propia vivencia.

La información se obtuvo a partir del registro en el diario de campo, con las observaciones y las pláticas informales que ofrecían ciertos elementos para el estudio. La principal herramienta para el posterior trabajo de análisis fueron las entrevistas grabadas. Como ya mencione las entrevistas no fueron programadas, por lo tanto en el momento que en la plática se presentaba la oportunidad de hablar sobre las experiencias, yo solicitaba la autorización para hacer una grabación. Algunas de estas entrevistas fueron colectivas, pues nos encontrábamos en la mesa de la cocina con todos los miembros de una familia y cada uno platicaba su experiencia. Estas entrevistas fueron de las más enriquecedoras porque muchas veces entre ellos mismos se cuestionaban y confrontaban sus interpretaciones sobre las experiencias y narraban como cada uno de ellos lo

vivieron. También hubo entrevistas donde un solo integrante de la familia narraba tanto su experiencia como la trayectoria de los otros miembros de la familia, sobre todo en el caso de los niños que estudiaron en el primer periodo y no volvieron al pueblo, así como las familias donde sólo un miembro hablaba español. De las diez entrevistas grabadas cinco fueron individuales, y en las otras cinco hubo participación de más de un miembro. El haber realizado trabajo de campo durante un periodo vacacional facilitó la entrevista a originarios de San Isidro que ya no vivían en la comunidad pero que se encontraban de visita. También se localizaron a migrantes residentes en la ciudad de México en sus lugares de trabajo pero nunca se lograron concretar los encuentros con ellos. Un sesgo importante que tuvo esta investigación es que no se pudo hacer entrevistas con las familias con el mayor nivel de monolingüismo, por mi desconocimiento de la lengua. Aun así la interacción no verbal, así como la observación de estas familias, con quienes interactuaba de manera limitada, me ofreció un leve conocimiento de su situación lingüística y su experiencia escolar.

El criterio de selección de las familias con las que se trabajó fue en principio que tuvieran miembros que estudiaron la primaria dentro de los tres periodos históricos que estructuran la investigación. En segundo lugar se buscaron familias que tuvieran miembros que cursaron su primaria en por lo menos dos periodos históricos. Se ubico a las familias que tuvieron experiencias en los diferentes centros escolares. También hubo una apertura hacía conocer las experiencias del resto de las familias del pueblo en las pláticas informales, a pesar de que no se obtuvo una reconstrucción profunda de estas experiencias, se presentaron elementos que enriquecieron tanto las entrevistas con las familias, como el trabajo el análisis. De las 25 familias que conforman la comunidad de San Isidro se obtuvieron diez entrevistas grabadas y cinco encuentros informales con miembros de las familias no entrevistadas.

Trabajo de análisis.

La intención de este proyecto fue comprender qué significaron las experiencias escolares en la vida de los niños de San Isidro. Partí del supuesto de que estas experiencias de los niños son diferentes dependiendo las opciones de escuela a la que los padres decidieron llevar a sus hijos y las razones de elección de los padres de una opción u otra.⁴ A partir de

⁴ Este proyecto de investigación tiene como antecedente el trabajo de investigación realizado durante la licenciatura en la comunidad de San Isidro Laguna, en el municipio de Valle Nacional, Oaxaca en la región de

las experiencias vividas narradas por los estudiantes y sus familias al asistir a las diferentes opciones de escuela primaria, se analizaron las estrategias de selección y los argumentos utilizados para decidir por las diferentes opciones de educación primaria. Se observó cuáles han sido las consecuencias de asistir a las diferentes opciones escolares, específicamente en cuanto al cambio lingüístico y cultural, así como en las relaciones familiares frente al desplazamiento de los niños a otras localidades y el desarraigo de los niños de su comunidad.

La educación escolar en San Isidro Laguna ha propiciado fracturas al interior de las familias, que en algunos casos se han vuelto a cohesionar. Los niños y niñas al llegar a la edad escolar requerida para el ingreso a la primaria, en muchos casos debieron salir de casa en busca de una escuela que les ofreciera la enseñanza básica. El hecho de acudir a una escuela fuera de su comunidad de origen no significa solamente que se alejaban de su hogar y su familia; también se alejaban de un contexto social y cultural en el cual nacieron, para insertarse en un nuevo espacio ajeno y desconocido para el niño. Muchas veces estos niños fueron llevados a escuelas y comunidades donde no se hablaba su lengua de origen y que muchas de las costumbres eran diferentes a las que habían aprendido en casa. La situación ha cambiado en la última década, a partir de la posibilidad de completar la primaria en la propia comunidad, aunque sigue siendo necesario salir para estudiar la secundaria o el bachillerato, lo que los obliga a decidir entre los diferentes centros escolares.

Cómo ya mencioné, el análisis de los datos se hizo con referencia a tres momentos históricos que caracterizan a la región. El primero, a partir de 1978 con la llegada del Instituto Mexicano del Café a la zona que concluye con el cierre del instituto en 1988 con el proceso de desincorporativización impulsado por el gobierno salinista, periodo considerado como de "auge" por los ingresos del café. El segundo es el periodo que inicia en 1988, año en el cual empieza la caída del precio hasta 1998, que se da el punto más crítico de la crisis cafetalera. Por último, el tercer periodo que abarca de 1998 a 2006, vivieron el inicio e intensificación de procesos migratorios entre los habitantes de San Isidro.

Se trabajó con familias con las que se pudo tener acceso a las experiencias de los niños que cursaron la primaria a lo largo de estos tres periodos históricos. A partir de esta

la Chinantla. El hecho de trabajar en la misma comunidad me permite tener un nivel de análisis mucho más detallado y con mayor profundidad debido al conocimiento previo. Este proyecto da una continuidad a todo el trabajo que he venido realizando desde 2002 y permite contar con información y apoyo de otros investigadores que continúan en la región y enriquecerán la investigación.

estructura cronológica, los miembros de las familias que se estudiaron se clasificaron en los tres periodos. El primer bloque que se analizó son los niños que asistieron a la primaria entre 1978 y 1988 que tendrían la edad entre veinticuatro y treinticuatro años. El segundo bloque son aquellos que estudiaron la primaria entre 1988 y 1998 que tenían la edad entre los quince y veinticuatro años. Para el último periodo se trabajó con familias que tenían niños y niñas que se encontraban estudiando, durante mi trabajo de campo, en la primaria o secundaria, las edades aproximadamente eran entre los seis y los catorce años.

Esta clasificación histórica tuvo como objetivo ubicar a cada grupo de niños dentro del contexto social, económico y político en el cual se desarrollaron las experiencias familiares con relación a la elección de educación que optaron para los niños en cada periodo y se observó de que manera estos procesos influyeron en la toma de decisión de los padres de familia.

A partir de estos tres momentos históricos se organizó la estructura de la tesis. El primer capítulo es “Las experiencias escolares durante el auge del café (1978-1988)”, el segundo capítulo, “Las experiencias escolares durante la crisis del café (1988-1998)” y por último el tercer capítulo, “Las experiencias escolares durante la intensificación migratoria (1998-2006).”

Al inicio del primer periodo histórico que va de 1978 a 1988 se abre la producción cafetalera en la región con la llegada del Instituto Mexicano del Café. El café se vuelve el producto principal de la economía campesina de la Chinantla. Este momento se reconoce como “La década del auge del café”. Los niños que estudiaron la primaria en este periodo actualmente tienen entre 24 y 34 años de edad. Muchos de ellos, hoy son padres de familia y en algunos casos ya no residen en el pueblo por lo que la información que se tiene sobre la experiencia de estos sujetos se obtuvo a través de un familiar cercano, padre, madre o hermanos.

Las opciones escolares con las que contaban estos niños eran tres: La primera opción era el centro escolar Abraham Castellanos ubicado en la comunidad. Esta escuela solo contaba con los tres primeros grados de primaria, por lo que si los padres querían que sus hijos continuaran con sus estudios, estaban obligados a salir del pueblo. La oferta escolar a la que podían acceder en ese momento era la primaria de la comunidad vecina de Arroyo de Banco, la primaria en la cabecera municipal de Valle Nacional y por último el internado llamado “Ciudad de los Niños” que se encuentra en la ciudad de Oaxaca bajo la dirección de la iglesia católica. En esta misma década se crean los albergues del Instituto

Nacional Indigenista, pero en las experiencias escolares que se obtuvieron no se encontró ningún caso donde asistieran a un albergue.

La mayoría de estos niños cursaron los tres primeros años de primaria en la comunidad, pero en el caso de los niños que asistieron a la escuela en el internado de Oaxaca, muchos se fueron desde el primer o segundo año de primaria y la mayoría cursaron los seis años en ese mismo lugar. Algunos de los que no fueron al internado, decidieron concluir su primaria, en la primaria federal o en el albergue del Instituto Nacional Indigenista en el pueblo de Arroyo de Banco. Sobre la primaria de Valle Nacional no tenemos ninguna experiencia, pero quienes continuaron con el nivel secundaria, la mayoría asistió al centro escolar de la cabecera municipal. También existen algunos niños que no concluyeron su primaria y una vez que terminaron los tres primeros grados en la escuela del pueblo dejaron de estudiar.

La elección de cada una de estas opciones tiene como resultado experiencias diferentes en la vida de cada una de estas personas. En el caso de los niños que estudiaron su primaria completa en el internado, ninguno habla su lengua materna y ninguno reside en el pueblo y el contacto con sus familiares es casi nulo.

Los niños que estudiaron los tres primeros años en la comunidad y concluyeron la primaria en Arroyo de Banco, son hablantes del chinanteco y del español, actualmente ninguno vive en San Isidro. Por último, los niños que no terminaron la primaria, son habitantes del pueblo y son principalmente hablantes del chinanteco, que tienen un conocimiento básico del español que les permite interactuar con personas monolingües del español, pero que aprendieron el español en edad adulta.

Es importante señalar que en el caso de las mujeres que en ese tiempo tenían que cursar la primaria muchas no estudiaron, cursaron solo un grado de los tres que se impartía en la escuela del pueblo y en algunos casos terminaban los tres grados. La idea que se tenía era de que la mujer debía estar en casa y aprender las labores domésticas para en un futuro atender al esposo.

Estas mujeres fueron monolingües del chinanteco de niñas, y con la nuevas dinámicas de la población migrante y el contacto con el exterior han logrado entender un poco el español, pero actualmente tienen el chinanteco como lengua de uso principal. Estas mujeres residen en el pueblo o en comunidades vecinas debido a la movilidad por matrimonio.

El segundo periodo histórico incluye aquellos niños que estudiaron la primaria entre 1988 y 1998. En este periodo – la década de la crisis del café -- se dio el cierre del

Inmecafé y comenzó poco a poco la caída del precio del café, siendo 1998 el año más crítico.

A gran parte de los niños que estudiaron la primaria en esta década aun les tocó cursar los primeros tres años de primaria en la comunidad y concluir sus estudios fuera del pueblo. Estos niños contaban con nuevas ofertas de centros educativos, tenían la primaria federal del pueblo de Arroyo de Banco y ya tenían como opción el albergue del INI en esta misma comunidad. También estaba la primaria de Valle Nacional y se presentó de manera importante la asistencia de niños al albergue del INI en la comunidad de Macuiltianguis en la región zapoteca. Desapareció la opción del internado de la ciudad de Oaxaca. En este periodo histórico las experiencias de los niños se caracterizan por una gran movilidad escolar donde muchos realizaron sus estudios de primaria en más de dos centros escolares. Los niños que cursaron la primaria a finales de esta década ya contaron con primaria completa en la comunidad y concluyeron su primaria en el pueblo, continuando con sus estudios de secundaria en la cabecera municipal. Actualmente algunos continúan estudiando.

La mayoría de los niños que estudiaron durante este segundo periodo terminaron sus estudios de primaria y son hablantes del español y del chinanteco. Actualmente la mayoría de ellos no viven en el pueblo, principalmente por la migración laboral y en otros casos porque continúan estudiando fuera del pueblo.

El bilingüismo presente en esta generación responde al interés que tuvieron los padres de familia de que sus hijos aprendieran hablar bien el español por lo tanto la elección de la escuela dependió en cierto grado de esta necesidad.

Por último está el tercer periodo histórico de 1998 a 2006. Este periodo se caracteriza por el inicio e intensificación del proceso migratorio en la comunidad, resultado de la crisis económica, que viene acompañada de un creciente contacto con el exterior que ha llevado al pueblo la "modernización urbana" con el acceso a la tecnología y a una modernización de la infraestructura de las vías de comunicación. Este contacto abre todo un contexto socio-cultural que comienza a permear la vida cotidiana de los habitantes de San Isidro.

En esta década se tenía como principal opción de centro escolar la escuela del pueblo, donde hasta el 2006 se impartían los seis grados de primaria, era multigrado y unitaria. La escuela tenía un solo maestro, y los padres reconocían esta carga como una tarea difícil que hacía que el aprendizaje de sus hijos fuera más lento en comparación con otras escuelas; a pesar de esto, muchos tenían como primera opción esta escuela.

Algunos de estos niños son los hermanos pequeños de los niños del periodo anterior que salieron a estudiar fuera del pueblo. Son niños que tenían la misma oferta de escuelas externas a la comunidad, sin embargo esas opciones ya no tuvieron tanta presencia en la elección de los padres.

Esta investigación construida a partir de una perspectiva etnográfica busca contribuir al análisis y reflexión que se han dado en diversas disciplinas que abordan la situación sociolingüística que se vive en México. A través de las palabras dichas por los chinantecos de San Isidro y de la interpretación y análisis que parten de un trabajo tanto empírico como teórico que construí a lo largo de este estudio, pretendo mostrar los diversos factores que han influido en la vitalidad de la lengua chinanteca. Es importante conocer y comprender a un lengua viva para poder evitar o intentar detener el desplazamiento lingüístico que se está dando en varias regiones indígenas del país. Es en las experiencias de los propios indígenas, donde posiblemente se encuentre la respuesta.

Capítulo 1

El primer grupo de niños que analizo en este capítulo son aquellos que cursaron su primaria entre 1978 y 1988. Estos niños actualmente son adultos entre los treinta y cuarenta años. Muchos de ellos son jefes de familia y algunos de ellos ya no viven en la comunidad. Esta migración definitiva de estos niños que no volvieron a casa responde a las trayectorias y experiencias escolares que tuvieron a lo largo de su vida. Debido a que muchos de estos niños en el momento del trabajo de campo no residían en el poblado la reconstrucción de su trayectoria escolar se baso en las narraciones de los padres y hermanos que vivieron de cerca esta experiencia.

El contexto socioeconómico en el cual crecieron los niños que estudiaron la primaria entre 1978 y 1988 está marcado por una presencia del Estado a través de las empresas paraestatales. En el caso del municipio de Valle Nacional tuvo una fuerte presencia el Instituto Mexicano del Café (Inmecafe), quien introdujo en la región una nueva forma de organización productiva y económica que tuvo impacto en toda la conformación social de las cuarenta y cinco comunidades que forman parte del municipio, entre las cuales esta San Isidro Laguna.

A lo largo de las narraciones de las experiencias escolares de este periodo histórico podemos encontrar que durante esta época contaban con dos opciones educativas. Por un lado, se encontraba la educación escolarizada, y, por otro lado, la educación no escolarizada. La elección de una u otra opción llevaron a construir historias diferentes. En algunos de ellos se dio un arraigo mucho mayor hacía su lugar de origen, su primera lengua y la cultura en la que se fue conformando y construyendo su identidad. Hubo aquellos que crecieron dentro del contexto comunitario y en interacción cotidiana en su primera lengua, y algunos otros que continuaron construyendo su identidad pero alejados de su lugar de origen, dentro de nuevos contextos tanto culturales como lingüísticos, como fue el haber ingresado a la escuela o continuado con sus estudios escolares en sitios lejanos a su comunidad. Esta división entre educación escolarizada y no escolarizada 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 va interactuando a lo largo de su vida. Hago esta división en términos de análisis a partir de

las consistencias que encuentro en las narraciones de las diferentes personas entrevistadas.

1.1. El contexto económico, político y social durante el auge del café (1978-1988).

1.1.1. El contexto económico.

El Inmecafe nace en 1958 y se encarga de la producción de café a nivel nacional. Las funciones que desempeñaba en un principio se limitaban a la investigación, experimentación y asistencia técnica (Pérez Arce, 1991). Para la década de los setentas el Estado mexicano da un giro político y comienza a destinar grandes inversiones dirigidas al campo a través de distintos programas asistencialistas. En 1973 además de las funciones ya establecidas en el Instituto, se suma una nueva función a realizar que consiste en la comercialización del café en toda la república mexicana. El principal objetivo que tenía el instituto era desarticular las redes de intermediarios (*coyotes*) que operaban en las regiones cafetaleras. Sin embargo, no se limitó a trabajar con las comunidades productoras de café que ya existían, además llevó a cabo un fuerte programa de difusión y promoción de la producción de café a nivel nacional.

Está promoción del café como producto comercial generó una expansión de forma intensiva y en un corto plazo de producción cafetalera, que llegó a las regiones más marginadas y en zonas poco óptimas para la producción de este cultivo, ya que en muchos terrenos donde se sembró la planta de café eran terrenos no aptos. Es el caso de la comunidad de San Isidro que no tiene la altura necesaria para la producción de café de altura (900 m.s.n.m.) pues se encuentra a 600 m.s.n.m. Pero esta promoción les dio a estas comunidades la oportunidad de contar con un producto comercial. De esta forma fue que toda la parte serrana del municipio de Valle Nacional comenzó a producir café, de mala calidad, destinado principalmente a la venta y en menor medida para el autoconsumo.

La forma en que operaba el Instituto Mexicano del Café era a partir del otorgamiento de anticipos para la producción que se ofrecían como créditos de habilitación, en forma de fertilizantes y dinero en efectivo. El productor, por su parte, se comprometía a dar parte de su producción como pago del crédito obtenido. Además el Estado estaba encargado de regular el precio del aromático en el mercado, lo cual daba

una seguridad al productor pues contaban con un comprador seguro. Con el apoyo de los productores se crean los centros de acopio en donde se recolectaba el producto para después distribuirlo (Pérez Arce, 1991; A. P de Teresa s/a)

Es en este contexto nacional donde la comunidad de San Isidro Laguna se apropia de la producción de café que se vuelve su principal actividad económica. Durante la presencia del Inmecafé en la comunidad, los cafeticultores se vieron beneficiados económicamente debido a que el precio del producto se encontraba a \$24 pesos el kilo. En este periodo, la producción cafetalera fue tan redituable que se puede observar en la estructura física del poblado, se dejaron de construir casas de palma y jonote y se sustituyeron por construcciones de concreto. Los habitantes del poblado narran como en esa época no existía camino que comunicara con la cabecera municipal y sólo podían transitar por una vereda y con la ayuda de mulas, era así como sacaban los costales de café hacía los centros de acopio. Así mismo se transportaba el material de construcción lo cual resultaba muy costoso y laborioso, pero su principal interés era tener su casa.

En el aspecto productivo, esta estabilidad económica permitía la contratación de mozos para la cosecha del maíz. Estos mozos o jornaleros, la mayoría provenientes de la comunidad de Sola de Vega, llegaban a la comunidad junto con sus familias, por lo que los habitantes del pueblo construían unas pequeñas casas donde pudieran dormir y donde la mujer pudiera cocinar los alimentos de su esposo. También existían los casos donde llegaban trabajadores solos y la mujer del productor era la encargada de cocinar para todos y sólo construían un espacio donde durmieran todos los mozos. Esta contratación de mozos facilitaba la producción y se obtenía una mayor cosecha en un tiempo menor. El proceso de producción de café consiste en cosechar la semilla, despulpar, secar bajo el sol, tostar y moler, el tiempo aproximado de trabajo requerido es de 3 a 4 días dependiendo del clima y de la cantidad de producto cosechado. (Rebolledo, 2005).

Mientras el precio del aromático se encontraba en su mejor momento, los habitantes de la comunidad nunca se plantearon salir en busca de otras opciones laborales, pues el trabajo en el campo les brindaba el recurso económico suficiente para cubrir sus necesidades. La venta del producto era de \$25 000 pesos por kg anual, dinero que permitía cubrir los gastos de escuela, vestido, transporte, comida y pago de mozos.

Esta producción cafetalera se dio hasta 1988 momento en el cuál inicia la crisis cafetalera con el cierre del Instituto Mexicano del Café. Durante el periodo de gobierno de Carlos Salinas de Gortari se presenta un nuevo modelo de ajuste estructural que anunció

de manera oficial el cierre de varias agencias destinadas al desarrollo del campo, entre las cuales se encuentra el Inmecafé. Se perdieron las funciones sustantivas del instituto y se dio paso al resurgimiento de los intermediarios. Las razones ofrecidas del Estado fueron que el cierre se debía a la enorme corrupción y el fuerte aparato burocrático presente en el interior de las instituciones las cuales generaban grandes pérdidas de dinero.

1.1.2. Contexto político

La estructura política que se encontraba en ese momento en San Isidro Laguna es la que continúa en la actualidad pero con variaciones en su interior. La organización política se basa en lo que el Estado denomina como "usos y costumbres", es decir, la elección de autoridades o representantes se lleva a cabo a través de la asamblea popular donde las personas participan levantando la mano si se encuentran a favor del candidato, siendo elegido el representante que cuente con mayor número de votos. Las principales características que necesita un individuo para ocupar un cargo radica en el prestigio que tiene la persona dentro de la comunidad, ser responsable, facilidad de palabra para obtener beneficios para el pueblo y que sea ejidatario. En ese periodo, debido a la organización social, eran solamente hombres quienes ocupaban estos cargos. Las obligaciones que adquiere quien asume el cargo en principio está obligado a aceptarlo y cualquier ejidatario es un posible candidato, ya que todos tienen la obligación de trabajar por el bien de la comunidad. Las autoridades no adquieren un poder individual sino que quedan al servicio del pueblo y es en la asamblea como se toman las decisiones, es decir, ninguna autoridad puede tomar decisiones sin el consentimiento del pueblo. En el caso de las autoridades que no cumplen con sus obligaciones el pueblo decide al término de su periodo en el cargo, si se le deja ir o, por el contrario, se le reelige para que cumpla con los trabajos que se había comprometido y no cumplió.

En el caso de San Isidro, los habitantes hablan de dos características más de vital importancia en la elección de cargos cívicos, que son el ser hablante del español y saber leer y escribir. Durante este periodo el uso del español entre los habitantes del pueblo era mínimo, sólo pocos hombres tenían un conocimiento básico del castellano. En la actualidad muchos ancianos, que en ese momento eran los padres de estos niños, son monolingües del chinanteco y sólo un hombre de los ancianos, que vive aún, habla un poco de español. Aún con este fuerte monolingüismo presente en los hombres, estos

debían asumir los cargos e interactuar con el gobierno cuando era requerido. Antes esta interacción era menor a la que se comienza a dar con la llegada del Instituto del café. Es con la llegada del Inmecafe que la dificultad y la necesidad para los habitantes del uso de español crece. Conforme incrementa la intervención del Estado en el campo mayor es la necesidad de conocer el español. A lo largo de los siguientes dos periodos históricos se puede observar como los programas sociales por ejemplo Oportunidades, obliga a las mujeres beneficiadas a bajar bimestralmente por su apoyo monetario, creando una mayor interacción entre monolingües del español con mujeres hablantes del chinanteco. Según narra Don José la gente de antes andaba vestido de manta y las mujeres de huipil, vivían en casa de palma y su comida venía de la tierra, tenían una producción de autoconsumo y no de comercialización; de igual forma recuerda que la gente no salía casi del pueblo y mucho menos las mujeres y los niños pequeños, sólo los hombres salían y raras veces, todo esto cambió con la llegada del café.⁵ Sumado a esto estaba el hecho de que no contaban con estudios.

Durante esta década en la comunidad, la mayoría de los habitantes, principalmente mujeres, niños y ancianos, eran monolingües del español, y los hombres padres de familia eran quienes tenían un mínimo conocimiento del español que aprendían en la interacción con el exterior. Por lo tanto al interior de la comunidad todas las personas se comunicaban en chinanteco, así como en la interacción con los pueblos vecinos que conforman el municipio y con quienes comparten la misma variante dialectal. Mientras que, el centro político que representa al Estado se ubicaba en la cabecera municipal, Valle Nacional, donde sólo se hablaba el español. Valle Nacional⁶ representa el exterior porque tienen un vínculo más cercano con la política federal, es en la presidencia municipal donde se dan los programas y servicios otorgados por el gobierno y donde se hacen las negociaciones para la obtención de beneficios que exige el pueblo al representante de la comunidad. Es en la presidencia municipal donde se encuentran los intereses comunitarios y los intereses nacionales. Funge como un mediador, el problema

⁵ Con esto no quiero decir que la comunidad antes del Inmecafe fuera una comunidad aislada, cerrada, coherente y cohesionada, tomo esta referencia para mi análisis pues me permite acercarme a ver como se ha ido construyendo la introducción del español a la comunidad de San Isidro.

⁶ La importancia que adquiere Valle Nacional como centro político y comercial en la zona tiene que ver con un proceso histórico que deviene desde el Porfiriato. Es importante tener en cuenta esto porque a partir de ese momento se inicia una construcción de diferenciación entre la parte plana del municipio de Valle Nacional y la parte Serrana. Esta distinción que se da entre "los del monte" y "los del plan" se presenta en la actualidad a través de diversas acciones discriminatorias hacia el originario de las comunidades ubicadas en la sierra donde prevalece el uso del chinanteco, así como algunas prácticas culturales diferentes a las de Valle Nacional.

es que es un mediador que no comparte la lengua de la comunidad y por lo tanto impone el uso de una sola lengua, lo que el gobierno llama una lengua oficial, en este caso el español. Esto responde a un proceso histórico de la política nacional que ha buscado la unificación lingüística y cultural para la conformación de la nación y que reconstruye esta relación asimétrica presente en las relaciones de poder en México entre los dominantes y dominados. Todo esto da como resultado una obligación implícita y una necesidad explícita por parte de los representantes políticos comunitarios, del conocimiento del español.

El chinanteco es una parte intrínseca de la representación política al interior de la comunidad mientras que el español se vuelve un elemento necesario, impuesto desde el exterior con el cual se debe interactuar. En este momento histórico la representación de lo exterior y lo interior, en términos políticos, se construía a partir de la relación establecida entre la cabecera municipal y las comunidades chinantecas. Es decir, el exterior era todo lo relacionado con el Estado que se representaba, que tenía presencia en la cabecera municipal, y lo interior era todo aquello relacionado con los intereses de los habitantes que conformaban a San Isidro Laguna. Esta construcción de lo exterior, a lo largo de estos diez años con la llegada e instauración del Inmecafé, se amplió, estableciéndose un mayor contacto a un nivel que rebasaba los límites municipales.⁷ Pero aún así en este tiempo la gente de San Isidro refiere que durante el auge del café las personas no salían del pueblo, normalmente no iban más allá de las fronteras municipales.

1.1.3. El contexto social.

Dentro del contexto social retomo un aspecto específico que son las relaciones de parentesco. Como la unidad de análisis de este trabajo es la familia es importante establecer cuál ha sido la historia de la construcción de la representación de "familia" en cada periodo histórico, observando las relaciones que se establecen entre padres e hijos y el matrimonio.

En la región de la Chinantla el tipo de residencia tiende a ser patrilocal, motivo por el cual las mujeres después de casarse van a residir al pueblo del hombre. En el caso de que la mujer viva en la misma comunidad, ella deja la unidad doméstica que compartía con sus padres y va a vivir a casa de sus suegros. Este tipo de matrimonio entre personas de la misma comunidad es poco frecuente en San Isidro debido a la baja densidad de

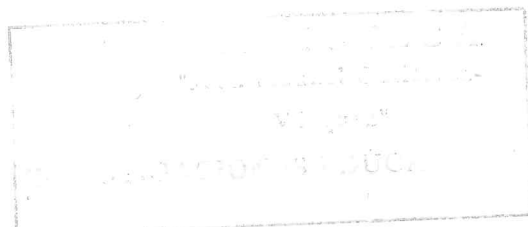
⁷ Antes de la llegada del Inmecafé existía un contacto más allá del municipio pero éste era muy limitado.

población y porque muchas veces se encuentran emparentados entre sí por lazos de compadrazgo que restringen el intercambio de mujeres al interior del pueblo. Es por esto que es más frecuente encontrar matrimonios con mujeres que provienen de comunidades vecinas, lo cual da pie a una construcción más amplia para la formación de redes sociales. En la mayoría de los casos el patrón de residencia de las mujeres se localiza fuera de su pueblo de origen.

Durante el periodo del auge del café aún se acostumbraba que las mujeres se casaran sin conocer al hombre, ya que muchas veces los padres de la mujer ya tenían destinado el hombre con el cual habrían de casarse, algunas veces por motivos económicos o por intereses de relación con los padres del hombre. Existían otros casos en los cuales al hombre le gustaba una mujer y en compañía de su padre iban a casa de la joven a pedirla. El hombre se comprometía a cuidarle, darle comida y vestido, y la madre del novio se encargaría de enseñarle las labores domésticas. Era la familia del novio quien se hacía cargo de los gastos de la fiesta. Algunos de los puntos de encuentro entre hombres y mujeres eran las fiestas patronales del pueblo, en la cabecera municipal que es el centro comercial de todo el municipio. Algunos se conocían durante su paso por la escuela, ya que muchas comunidades no contaban con escuela primaria y sólo existían escuelas en la cabecera municipal o en comunidades específicas por lo tanto llegaban niños de toda la región que interactuaban en el lugar.

Las unidades domésticas del pueblo de San Isidro estaban conformadas por padre, madre e hijos y/o por abuelos. La división del trabajo se organizaba principalmente en dos; el trabajo en el campo y las labores domésticas. En el caso del campo la principal fuerza de trabajo la realiza el hombre, pero la mujer también participa durante la siembra y la cosecha del maíz, así como en la recolección del café. Si los hijos viven con sus padres éstas también ayudan en el trabajo. Las labores domésticas consisten en la preparación de alimentos, aseo de la casa, el cuidado de los hijos, la recolección de leña para su uso en la cocina, así como la recolección de hierbas y frutos para comer. La responsable de este trabajo es la mujer, algunas veces con la ayuda de las hijas, o en caso de vivir con los suegros, de la abuela.

En esta década de auge la producción de café se llevaba a cabo por cada núcleo familiar. Cada familia se hacía cargo de su producción y de la venta. No existía una organización comunitaria para la producción cafetalera ya que los ingresos generados con la venta del aromático permitía a cada familia tener su propia producción.



1.2. La experiencia escolar durante el auge del café (1978-1988).

1.2.1. Prefiero el campo a la escuela

El contexto económico que se presentó con la llegada del Inmecafe en San Isidro Laguna tuvo un papel muy importante en la elección de educación que tuvieron estos niños. Durante esta década del auge del café, el campo en esta zona tomó mucha fuerza y se volvió un eje muy importante en la vida de los campesinos chinantecos que se dedicaron a la producción cafetalera. La tierra ya no sólo proveía de alimentos para el autoconsumo, en ese momento se vuelve una fuente de producción comercial. Por lo tanto, el campo era redituable, no había necesidad de salir para aprender, para buscar nuevas oportunidades, sino que era su propia tierra la que les enseñaba.

[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.

Para los padres de estos niños el trabajo en el campo tenía un valor muy grande, ya que el trabajo que ellos hacían les permitía vivir de este. La tierra satisfacía sus necesidades, como dice Raúl; "(mi padre tenía) esa idea, como era otro tiempo, gente que no necesitaba estudios porque tu vas a vivir aquí y vas a trabajar el campo". El campo era una opción por lo tanto la escuela sólo significaba una opción más, pero ni más ni menos valiosa que la enseñanza de un padre a un hijo en la milpa y el cafetal.

Sumado a esta buena temporada de producción cafetalera la oferta escolar con la que contaban los niños en ese momento en la comunidad era de primaria incompleta, donde se impartían los tres primeros grados en un grupo multigrado. Por lo tanto, si estos niños querían continuar con sus estudios estaban obligados a salir del pueblo y terminar su primaria en algún otro lugar, o dejar la escuela y seguir aprendiendo en el cafetal junto a su padre. En el caso de las niñas el aprendizaje se daba en la casa junto a su madre, son pocas las mujeres entrevistadas que durante este periodo cursaron la primaria, sólo algunas llegaron a cursar algunos de los tres grados impartidos en la escuela del pueblo. Es en torno a esta posibilidad donde viene la toma de decisión de los padres en la elección de la educación que querían dar a sus hijos varones y también la elección que los propios niños hicieron sobre la educación que ellos mismos preferían. Se dividía en

dos opciones, una educación escolarizada o una educación no escolarizada. Es el caso de Raúl,

Yo mejor empecé a trabajar con mi jefe, y empecé, y trabajé bastante, y dejé el estudio, yo trabajé mientras mis hermanos hicieron sus estudios, yo anduve todo el día trabajando, trabajando, todo el día trabajando.

Algunos de estos niños que decidieron no seguir con sus estudios una vez terminados los tres grados que impartían en la escuela del pueblo tuvieron un intento por continuar con sus estudios, en el albergue que se encuentra en la comunidad vecina de Arroyo de Banco. Pero este distanciamiento que vivían los niños de su núcleo familiar a sus nueve o diez años, les fue muy difícil y doloroso, por lo que prefirieron volver a casa. Además de la separación familiar, algunos de los niños no estaban de acuerdo con el funcionamiento de el albergue, ya que por la mañana asistían a clases normal, pero durante la tarde hacían labores domésticas y trabajo en el albergue.

[Jerónimo] Mira yo llevo toda mi ropa al albergue y yo hoy o pasado mañana a lavar mi ropa, llegando del río, y luego voy a trabajar un rato en el albergue, voy a barrer, a limpiar el chiquero del cochino, voy a lavar el chiquero del cochino.

Estas actividades y labores, para algunos niños se aprendían en casa y no en la escuela. Para la mayoría de las familias de San Isidro existe una división muy clara entre lo que la escuela debía enseñar y lo que los padres enseñan a los hijos. Las labores domésticas y el trabajo con los animales y el campo son aprendizajes que se dan en el hogar, mientras que en la escuela el aprendizaje es de lectura, escritura y operaciones matemáticas y como principal objetivo la enseñanza del español.

[Jerónimo] No tiene caso ir a la escuela y te ponen a trabajar, mejor me salgo, pensaba, ellos no van a enseñar mi trabajo, mi papá me va a enseñar, mi papá me va a llevar a trabajar al campo, porque yo soy del campo, (en el albergue) te manda lavar donde está cochino, te manda lavar donde esta borrego, luego van a bañar temprano y luego a comer, al comedor, comer pero dos, tres tortillitas así chiquitas nada más, no nos daban bien de comer puros frijoles nada más, por eso me aburrí y mejor le dije a mi papa mejor me salgo.

Esta elección de educación no escolarizada fue posible gracias a la situación económica que se vivía en ese momento. El contexto económico presente de 1978 a 1988 permitió que esta elección por parte de los niños de no asistir a la escuela, fuera aceptada por los padres, quienes una vez que el niño dejaba de ir a la escuela, se iba a trabajar en el cafetal junto a su padre y los mozos. Los niños desde las seis de la mañana,

con su machete y su morral partían al cafetal a lado de su padre y participaban en todo el proceso que se requiere para la cosecha del café. El campo resultaba atractivo para trabajar, por lo que los padres se dedicaban a enseñar a sus hijos las labores de un campesino como la roza, tumba y quema, la siembra y la cosecha, etcétera.

[Jerónimo] Mi papá me enseñó el campo, estoy chambeando el campo, mi papá me enseñó como sembrar maíz, como voy a rozar, cómo voy a agarrar machete, como voy a cargar la bomba para que no se queme, hasta ahorita tengo toda la onda de cómo agarro la bomba y cómo voy a fumigar y cómo siembro maíz.

Ahora bien aun cuando el conocimiento adquirido en el trabajo en el campo tenía un valor importante para las familias chinantecas, la escuela también representaba un papel muy importante que partía de la necesidad que tenían los padres de familia de saber leer, escribir y hablar español. Consideraban que estos saberes se aprendían en la escuela, por lo tanto, era muy importante que los niños asistieran para adquirir estos tres conocimientos.

Esta necesidad se intensifica con la llegada del Inmecafe a la comunidad. Desde tiempo atrás había existido un contacto con las instituciones de gobierno a través de la presidencia municipal, donde era necesario saber leer, escribir y sobre todo hablar español, pero este contacto había sido menor al que se dio con la entrada del instituto. Hasta ese momento San Isidro no contaba con vías de comunicación 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 monolingües del español aumentó y consecuentemente aumentó la necesidad de hablar el español. Todas las capacitaciones que daba el Instituto eran en español. Esto hacía muy difícil la interacción, aunque no imposible, no sólo con los talleres de capacitación sino con la propia normatividad del Instituto. El hecho de que los padres de familia tuvieran que enfrentar estas dificultades lingüísticas, ya que en su mayoría eran y continúan siendo monolingües, llevó a algunos de ellos a insistir en que sus hijos realizaran sus estudios. No aceptaban esta elección que tomaban los niños de no continuar con los estudios escolares de primera instancia. Algunos padres de familia insistían a veces de manera violenta o en otros casos intentaban convencer a los niños de que continuaran en la escuela, pero si los niños se mantenían firmes en su decisión, los padres les enseñaban a trabajar el campo. Cómo el caso de 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.

La organización política de los pueblos chinantecos del municipio de Valle Nacional, fue y continua siendo, una de las principales razones por las cuales la gente del pueblo estaba interesada en la enseñanza escolar. Para poder cumplir con todos los servicios que debía realizar quien asumía un cargo dentro de la comunidad este debía saber leer, escribir y hablar en español. Esto respondía 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 nativa y los encargados sólo eran hablantes del español. Esta presión social ejercida desde el gobierno ha sido calificada por algunos investigadores como una de las principales causantes del desplazamientos lingüístico como es el caso registrado por Refugio Nava en Tlaxcala donde argumenta que, "Esta situación lejos de contribuir al desarrollo de lenguas y culturas locales, instauro una *ecología lingüística* en la que el valor del español y del náhuatl se reformularon. Cada lengua indexicalizaba valores distintos. Negados los del nahualt, deseados los del español, para las nuevas generaciones y sus descendientes" (Nava, 2008: 16-17).

Sin embargo la propia organización política también es un medio por el cual las habitantes de San Isidro aprender a leer y escribir. Saben que la escuela les puede ayudar adquirir estos conocimientos pero que si no los adquieren por ese camino, a través de la práctica y uso durante su responsabilidad frente algún cargo ellos lograrán este aprendizaje. La escuela no es el único espacio donde se construye 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. Este monolingüismo español presente en los organismos políticos en su interacción con los habitantes chinantecos permite el aprendizaje de esta segunda lengua.

Elsie Rockwell a través de sus diversos trabajos sobre la apropiación de la escritura en los pueblos indígenas muestra como a la largo de la historia los diferentes pueblos indígenas han construido diversos caminos en el aprendizaje de la escritura. La sociedad ha privilegiado a la escuela como el portador y transmisor de este conocimiento

y no se ha percatado de los diversos espacios en los que se hace uso de la lengua escrita y con la cual interactúan los pueblos indígenas, hay un encuentro entre lo escrito y la vida cotidiana. En San Isidro la organización política ha sido un espacio que obliga a los habitantes hacer uso de la escritura. En este caso la escritura es en el idioma español, por lo tanto están obligados a hablar español. Al igual que el caso de los tzeltales relatado por Rockwell la escritura, la lectura y el habla en español están íntimamente relacionados con las relaciones de poder al interior de la comunidad, que crean una desigualdad entre los que saben y los que no saben. Es así que tanto la apropiación de la escritura como de la lengua siempre han estado en interacción con la historia oficial, a través de las diversas instancias de gobierno. El uso del español está presente en diversas situaciones sociales que permiten su apropiación que se vuelve parte de una práctica cultural⁸. (Rockwell, 2000, 2005)

En esos años la política educativa planteaba que la educación escolar fuera bilingüe. Pero en la práctica la enseñanza solía privilegiar el español como objeto a enseñar, aunque los maestros bilingües usaran la lengua chinanteca en las clases. Retomando la evidencia que da Jerónimo en su cita de la posibilidad de obtener el mismo conocimiento en un espacio diferente a la escuela, vemos que este planteamiento del bilingüismo en la enseñanza escolar no era el único medio de aprendizaje. De hecho observamos a través de las experiencias escolares de los entrevistados que el problema era que estos tres primeros años de primaria en el pueblo la enseñanza del español era muy deficiente. Tanto así que muchos de ellos consideraban que aprendieron tanto a leer y escribir como hablar en español en su edad adulta y no por su paso por la primaria.

[Raúl] No, no podía pronunciar bien, sí llegue a México sin hablar, al año sabía un poco, al otro año otro poco, ya después caiga lo que caiga ya yo podía, ahora lo que hay que aprender es el inglés.

[Jerónimo] Antes yo anduve de policía municipal en Valle y me volví a meter ahora, y ahí agarro la onda, cómo se habla una palabra, o cómo se habla, cómo una ley constitucional, cómo se habla uno, cómo debe ser, o cómo debe tratar uno a la gente, o cómo debe uno hacer las cosas, allá te enseñan, otra cosa cuando yo encuentro algo así agarro la onda, así, así, como hay una ley, una ley constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, y me gusta leerlo, porque yo sabe escribir, yo sabe leer, yo sabe sacar la suma, la resta, todo...

⁸ Retomo la definición de la lengua entendida como "un conjunto de estrategias simbólicas que forman parte del tejido social y de la representación individual de mundos posibles o reales". (Duranti, 2000: 19)

Esta idea de la educación escolar en el pueblo como deficiente responde, por un lado a que los maestros se ausentaban frecuentemente, debido a lo lejano e incomunicado del pueblo, muchos de los maestros no querían dar clases en el poblado, lo que llevaba a constantes cambios de maestro. Otra razón que dan los habitantes del pueblo como la principal es que los maestros eran nativos de la región y hablantes del chinanteco como primera lengua, por lo tanto en clase se hacía mucho uso del chinanteco en la interacción maestro-alumno. Este uso del chinanteco por parte del maestro en el aula, partía del planteamiento de la política de educación bilingüe, quien en ese tiempo perseguía la homogeneización cultural y lingüística. Se promovía el uso de la primera lengua como herramienta para 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 y el español se volvió en un objeto de repetición, copia y memorización pero sin que se diera una comprensión y apropiación de la lengua. De ahí la queja constante de los habitantes de que la asistencia a la escuela local no les aseguraba el aprender hablar español, conocimiento que consideraban esencial para tratar con el exterior.

Así el objetivo que se buscaba alcanzar no se logró en esos tres primeros años de primaria. Ejemplo de esto son los niños que sólo cursaron estos grados en la comunidad, quienes no aprendieron hablar el español en la escuela. Tanto los padres de familia como los propios niños consideran que el sistema de educación bilingüe contribuyó al fracaso del aprendizaje del español.

Otra razón importante que las familias de San Isidro argumentan por lo cual la enseñanza del español no se logró en los niños durante este periodo es el contexto social y cultural en el que se desarrollaban en la vida cotidiana. A donde la interacción lingüística se daba en chinanteco. Las relaciones familiares se establecían a partir de la lengua chinanteca, así como las demás interacciones que se daban con los habitantes de la comunidad ya que todos eran hablantes del chinanteco. Por lo tanto, los niños no tenían la necesidad de hacer uso del español. Al mismo tiempo en la escuela donde se suponía los niños iban a adquirir el conocimiento y uso del español los niños interactuaban entre ellos y con el maestro en su primera lengua. El aprendizaje del español, en los niños que vivieron en este periodo histórico, se dio hasta que crecían, se volvían jefes de familia, y asumían cargos civiles al interior de la comunidad, lo cual algunas veces se daba desde la adolescencia. El aprendizaje de la segunda lengua en el caso de estos niños que no continuaron con sus estudios de primaria se presentó cuando ya eran mayores, al mismo

tiempo que inició la caída del precio del café que tuvo como consecuencia la necesidad de salir de la localidad. Es así que las personas que sólo asistieron a la escuela los tres primeros años de primaria, no aprendieron el español hasta la siguiente década con el cierre del Inmecafe y la crisis que los obligó a salir de la localidad en busca de trabajo, principalmente la ciudad de México y también a las ciudades cercanas como Tuxtepec y Oaxaca. Con la migración laboral se empieza a dar el aprendizaje del español.

[Raúl] Cuando llega alguien aquí que habla español, yo voy hablar, sé que no hablo bien, no hablo correcto, más cuando salí para afuera fue cuando aprendí. No, no podía pronunciar bien, si llegue a México sin hablar, al año sabía un poco, al otro año otro poco, ya después caiga lo que caiga ya yo podía, ahora lo que hay que aprender es inglés.

Esta situación de educación bilingüe y del contexto social, cultural y lingüístico basado en el uso del chinanteco llevó a otros padres de familia a elegir una educación escolar alejada del contexto comunitario que para ellos representaba un obstáculo para el aprendizaje del español. Estas son las experiencias de los niños que desde el primer año de primaria salieron a estudiar a un internado o albergue.

1.2.2. La escuela lejos del campo.

Dentro de este mismo periodo encontramos un grupo de niños que realizaron todos sus estudios de primaria fuera de la comunidad, principalmente en un internado ubicado en la Ciudad de Oaxaca llamado "La Ciudad de los Niños". A los niños que salieron desde los seis años a estudiar no los pude entrevistar debido a que en la actualidad ninguno de ellos reside en el pueblo y en algunos casos sus padres han perdido contacto con ellos desde mucho tiempo atrás. Sin embargo algo pude saber de este grupo de niños por las narraciones de los padres de familia y hermanos.

Como ya he mencionado tanto el contexto social y cultural como el económico tienen una fuerte implicación en la toma de decisión de los padres sobre la educación escolar que quieren que reciban sus hijos. Así como en el caso anterior el contexto económico favorable en que se encontraban intervino en la decisión de que los niños no continuaran con sus estudios escolares, en estos casos también tuvo un impacto en las decisiones pero con un diferente sentido.

Así como en los casos anteriores la situación económica de ese momento les permitió a los niños no concluir su primaria, hubo otros casos que esta misma situación les permitió a los padres enviar a sus hijos a estudiar a otro lugar. Por un lado, algunos

ya no requerían de la fuerza de trabajo de los niños gracias a que la solvencia económica con la que contaban en ese momento les permitía la contratación de mozos, por lo tanto podían prescindir de la ayuda de los hijos.⁹

Por otro lado esta economía daba a las familias una estabilidad que los llevó a pensar en la búsqueda de mayores oportunidades para sus hijos, donde logran obtener otro tipo de conocimientos que les facilitara el contacto con el exterior y lograr mayores beneficios tanto para ellos como para la comunidad.

[Hilda] Mi hermano mayor estudió en Oaxaca, en un internado que se llama la Ciudad de los Niños; el segundo estudió allá 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, el estudió en Oaxaca y ya después hizo el bachillerato.

Esta elección de ofrecer a sus hijos una “mejor educación” para superarse en un futuro se vio sustentada, principalmente, en el contexto sociocultural de la comunidad. Como uno de los principales objetivos que tenía la escuela para los padres de familia era el aprendizaje del español, esta fue la razón de mayor peso en la elección de educación escolar para los niños de San Isidro. Junto con este conocimiento del español era importante el saber leer y escribir en español. Como ya mencioné, se tenía por un lado la deficiente enseñanza que se daba en la escuela del pueblo, que llevó a muchos padres a tomar la decisión de mejor enviar a su hijo a otra escuela desde el primer año de primaria. Por otro lado el contexto social y cultural que se vivía en la comunidad no permitía un contacto constante con hispanohablantes. Ambas situaciones contextuales son el punto central en la elección de una escuela que alejara a estos niños de este contexto que, para los padres de familia, resultaba adverso para el aprendizaje de sus hijos, específicamente en el aprendizaje del español.

[Raúl] Mi carnal Artemio estudió allá en Oaxaca, segundo año hasta sexto grado, de ahí fue a traer mi jefe a estudiar secundaria en Valle, después se fue a Tuxtepec y ahí hizo el bachillerato. En Oaxaca él estuvo en escuela de internado, un internado que se llama Ciudad de los Niños, ahí estuvo internado,

⁹ Esta idea está presente no sólo en estos casos sino en las distintas experiencias y trayectorias que se narraron donde la toma de decisión de los niños tiene un papel muy importante, como ya se vio en los casos anteriores, los niños decidían si continuaban o no con la escuela y como este contexto ofrecía mayor flexibilidad dentro de la gama de opciones con las que contaban los niños de ese tiempo.

ahí pues con un padre, un sacerdote, nunca estuvo aquí, puro andar estudiando, los demás (hermanos) no, nunca trabajaron el campo, a veces llegaban en vacaciones y si ayudaban también, ayudaban a mi jefe, de ahí se iban otra vez, todos mis hermanos no hablan nada, nada de chinanteco.

Don Tacho, una tarde platicando al lado de su estanque de mojarra, me explicó que la razón por la cual el envió a sus hijos a estudiar la primaria en el internado fue para que aprendieran a hablar el español, ya que el problema era que en la escuela del pueblo y de la región “los maestros son bilingües y los niños 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 el mayor, Rodolfo, fue enviado a lo seis años al internado, mientras que el hermano pequeño, Conrado, una vez que ingresó a la primaria, se quedó en la escuela de San Isidro. Don Tacho narra que Conrado lloró durante semanas pidiendo que lo enviaran al internado junto a su hermano, así que el padre accedió y lo envió a Oaxaca. Ya estando ambos allá, Rodolfo le dijo a su padre que quería volver al pueblo, así fue como Rodolfo dejó la primaria, mientras que Conrado terminó sus estudios en el internado. Actualmente Rodolfo vive con su mujer e hijos en la comunidad, trabaja el campo y su primera lengua es el chinanteco. Conrado una vez terminada la primaria, volvió al pueblo pero “no se halló”, olvidó como hablar chinanteco, la comunicación con sus padres era difícil pues ellos eran monolingües del chinanteco y él sólo entendía un poco. Ante esta situación decidió salir a trabajar a la Ciudad de Guadalajara. El padre cree que actualmente vive en Tijuana, no lo puede asegurar pues hace mucho tiempo que no tienen contacto con él; desde que se fue no ha vuelto.

En la versión de Don Tacho podemos observar que el cambio de contexto sociocultural de los niños durante su paso por la primaria para alcanzar el aprendizaje del español es exitoso en términos de que los niños logran aprender “bien el español”. Tan es así que el hijo menor es hablante del español con un entendimiento básico del chinanteco, mientras que el hermano 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 van introduciendo en un nuevo contexto, se van alejando de su contexto de origen. Llega ser tan profundo este distanciamiento que la delgada línea que aún los une, que es el parentesco, se rompe, dando como resultado 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 chinameco 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”.

Este planteamiento de muchos de los niños que salieron desde muy pequeños de la comunidad, el decir que “no se halló” o “no me halló”, tiene que ver con la construcción de su identidad. Corresponde a una realidad social, cultural, lingüística que no es compatible con la construcción de la realidad que se crea en su núcleo familiar y comunitario. Es decir, estos niños no tuvieron un proceso de apropiación de los elementos, discursos y situaciones que viven los habitantes de San Isidro. En todo caso la apropiación que hacen 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. Esta apropiación de sus raíces socioculturales adquiere un significado construido dentro de los nuevos contextos en los que continúa desarrollándose. Ya sea que por situaciones de discriminación niegue este origen indígena, o en caso contrario que frente al discurso nacional de la reivindicación de lo indígena, se reafirme.

Es a partir de esta separación de su familia que muchos de estos niños que salieron desde pequeños nunca volvieron a casa. Necesariamente no hubo una ruptura donde su origen fuera disuelto, sino que, en el transcurso de su construcción identitaria en nuevos entornos los aspectos culturales de San Isidro dejaron de tener una correspondencia con el nuevo medio en que desarrollaban, dejaron de tener un sentido para la vida cotidiana de estas personas.

Bartolo, uno de los hijos de doña Mercedes y del difunto Don Miguel, cuando fue a visitar a sus padres durante un periodo de vacaciones, junto con su familia, me platicó que a él sólo le gustaba ir al pueblo por unos días, pues él no estaba acostumbrado a la vida en el campo. No le gustaba bañarse en el río con agua fría, vestía con zapatos y pantalones de vestir, y a sus hijos les llevaba comida, como leche, chocomilk, y para el bebé, papilla comercial. Sus hijos no hablan el chinameco, así que la comunicación con sus abuelos y con los otros niños del pueblo era difícil, por lo que preferían estar en casa, se quejaban del clima y del aburrimiento, pues no hay televisión ni radio. Mercedes decía, “Mi hijo Artemio no habla nada, si entiende pero no lo habla, él no sabe cómo, todos sus hijos hablan puro español, no hablan nada de chinameco.”

Con este alejamiento que se da entre los niños y su hogar y lugar de origen, las relaciones de parentesco también se vieron modificadas principalmente por el cambio que se dio en los lazos de matrimonio. Anteriormente, los matrimonios se daban entre los habitantes de la región. Los hombres se casaban con mujeres provenientes de las localidades vecinas pertenecientes al mismo municipio, es decir, con mujeres que compartían las mismas costumbres, la misma lengua y que habían crecido en un mismo contexto sociocultural que el de los hombres de San Isidro Laguna¹⁰. Esto permitía la transmisión de conocimientos y de la lengua a las nuevas generaciones:

[Don Ángel] Yo mandé a mis hijos los mayores (al albergue) a los siete años, chiquitos, estaban hasta la secundaria, ahora viven en el norte, el mayor no sé donde, creo que por Santa Mónica por ahí, lleva cuatro años creo ya va para cinco...tengo otra hija se llama Rosita que esta junto con Minerva en el norte, ella se casó y tiene un hijo, con un muchacho de León Guanajuato, no lo conozco.

Los niños de esta generación, que salieron desde muy pequeños de la comunidad, que fueron alejados de este contexto, establecieron relaciones matrimoniales con mujeres externas a la región de la Chinantla y ajenas a la vida cotidiana de los chinamecos. Algunas eran hablantes de una lengua indígena de otra región del país o monolingües del español, que conocieron en los lugares donde llegaron a trabajar en la juventud, principalmente la ciudad de México, en las ciudades fronterizas o en Estados Unidos. Esto llevó a que los hijos de estos matrimonios nacieran y crecieran en un contexto mucho más alejado de San Isidro que el que vivieron sus padres. Muchos de estos niños nunca han escuchado el chinameco, nunca han visitado el pueblo de su padre. Es con esta nueva generación de niños que se da una mayor ruptura cultural y lingüística con el chinameco.

Los niños que crecieron en el pueblo generalmente se casaron con mujeres de la región hablantes del chinameco, con quienes comparten y construyen un contexto sociocultural cercano a la historia de la propia localidad de San Isidro. Los hijos de estas parejas nacen en el pueblo y crecen en un entorno social que tiene una continuidad con el entorno en el que se desarrollaron sus padres donde siguen presentes algunos patrones culturales. Siguen reproduciendo la lengua indígena, pues los niños nacidos en San Isidro

¹⁰ En la región de la Chinantla el tipo de residencia es patrilocal, motivo por el cual las mujeres después de casarse suelen residir el pueblo del hombre.

aprenden como primera lengua el chinanteco, mientras que los niños que nacen fuera de la región tienen como primera lengua el español.

1.2.3. La escuela... ni tan lejos ni tan cerca.

Una tercera opción escolar presente en las narraciones de las experiencias de las diferentes familias que estudiaron su primaria durante esta misma década (1978-1988) es la de los niños que salieron a estudiar a las comunidades vecinas o a la cabecera municipal, siendo la principal elección la escuela primaria de la comunidad de Arroyo de Banco que se ubica a una hora a pie de San Isidro Laguna. En esta localidad existían dos opciones de escuela primaria; la primaria federal y una primaria estatal que se encontraba ubicada a un costado del albergue para niños indígenas dirigido por el entonces Instituto Nacional Indigenista.

[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 tenías que pasar a cuarto pues ya no te conviene, porque tendrías que volver a cursar tercero y pues como yo quería seguir adelante estudiando, como aquí le dije a mi papá, yo no quiero quedarme aquí, porque aquí uno repite otra vez, yo le dije que prefiero aprender bien a que repita otra vez, se atrasa otro año, 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. Allá en la escuela estaba en una escuela federal, la que está atrás de la iglesia.

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 a aprender a lado de su padre, mientras que Cirilo continuó con sus estudios hasta la telesecundaria. Como cuenta Cirilo,

“pues ya terminé mi tercero año de telesecundaria y salí bien, pero ya no quise estudiar, ya no porque mi papá ya no daba más porque ya ves que cuando uno va a la prepa necesita hacer papeles a máquina, computadora, todo eso, como en escuela secundaria piden a mano, ya no, ya no más alto”.

Para cuando Cirilo llega a la telesecundaria la situación económica de las familias chinantecas se encuentran en crisis por el cierre del Inmecafe y la caída drástica del precio que llegó a los dos pesos el kilo. Es así que la crisis económica que se da en la siguiente década impacta en la trayectoria escolar de los niños de la Chinantla.

[Cirilo] A dos cincuenta, ya no levanta, ya no había otro trabajo, porque nada más había esto, porque la gente cuando cortaba nada más ganaba dos pesos, ya no da ni para comer, ni para el chamaco en la escuela, tienes que comprar todo su trajecito, sus zapatos, su uniforme, más todos los papeles que te piden, tienes que pagar sus libros, ya no, para que vas a gastar dinero, le digo a mi papá, mejor ya no voy a estudiar mejor voy a México a trabajar...

Uno de los problemas que los padres de familia debían resolver cuando optaban por esta elección de escuela era el hospedaje de sus hijos. Algunos de los niños 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 cuarenta y cinco comunidades que conforman el municipio. Se tejen líneas de comunicación y ayuda mutua entre las familias extensas, las mujeres se vuelven el puente entre una familia y otra conformando relaciones que durante ciertos espacios de tiempo se mantienen de forma pasiva y por lo tanto no son visibles pero en otros momentos se activan haciéndose evidentes ante los demás. El recibimiento de los niños hijos de familiares, principalmente de hermanos y hermanas, para la continuación o curso de sus estudios de primaria, secundaria o prepa, es uno de los momentos en los cuales estas relaciones accionan como un sistema de ayuda mutua. A cambio de su estancia en la casa estos niños ayudan en las labores domésticas.

A partir de esta red social basada en el parentesco también se da una movilidad de los niños a comunidades más lejanas que sí cuentan con oferta de primaria completa donde residía algún familiar del niño. Estos casos son poco frecuentes.

En el caso de los niños que van a vivir a la cabecera municipal, los habitantes del lugar les dan techo y comida a cambio de trabajo doméstico o de un pago económico que dan los padres. Muchas veces las familias indígenas de las localidades que forman parte del municipio establecen lazos con las familias de Valle Nacional a partir de un parentesco ritual como el compadrazgo; esto les permite tener una cercanía con las familias con quienes dejan a sus hijos. Esta “ayuda” en las labores domésticas que se da tanto con familiares como con las personas que reciben a los niños en sus casas, en realidad es un trabajo que opera como forma de pago por su hospedaje. Aparentemente este

recibimiento de niños en las casas, principalmente en la cabecera municipal que no son familiares, es un acto disfrazado de ayuda y buena voluntad pero que en realidad es una forma de explotación de los niños.

Algunos de estos niños al igual que los niños que fueron enviados a internados o albergues también sufren una separación y un distanciamiento de su núcleo familiar y también tienen un gran dolor. Al parecer no importa a cuantos kilómetros de distancia se encontrará la escuela para que los niños vivieran un gran sufrimiento. El hecho de no compartir la vida diaria con su gente y en su lugar de origen es lo que generó un gran dolor en los niños. Esta situación tan dolorosa en muchos casos llevó al rechazo y alejamiento definitivo de los niños con su familia y la comunidad. Se creó un cierto rencor hacia los padres por haberlos abandonado y separado de sus casas.

En una conversación que tuve con una familia de Valle Nacional que recibió a un niño de San Isidro Laguna me cuentan que a Sergio sus padres lo dejaron en casa de esta señora a los seis años para entrar a estudiar la primaria. Cuentan que el niño sufrió bastante porque no hablaba ni entendía español y además era muy pequeño. Me dicen que sus padres casi no lo visitaban y no lo llevaban al pueblo así que se crió lejos de sus padres, vivió en esa casa hasta terminar la secundaria. Después se fue al norte y no ha vuelto. Durante esta época la comunicación entre la cabecera municipal y San Isidro era muy difícil ya que sólo contaban con una vereda que los conectaba y la gente del pueblo no estaba acostumbrada a salir, así que una vez que los hijos salían, el contacto con los padres era muy poco.

La experiencia de los niños que estudiaron en la primaria de Arroyo de Banco fue muy diferente a los niños que volvieron al campo y los niños que se fueron a lugares lejanos, incluyendo Valle Nacional. Estos niños que estuvieron cerca de la comunidad no solo tenían un contacto más cercano con su familia, sino que el contexto social y cultural en el que se encontraban era igual o muy cercano a la realidad que viven en San Isidro.

La diferencia palpable entre estos dos pueblos es que uno era más pequeño que otro tanto en extensión territorial como demográfica, y que uno se encontraba a menor distancia que otro de Valle. En el caso de Arroyo de Banco esta cercanía a la cabecera y su ubicación obligaba a todos los habitantes de las diferentes comunidades que se encuentran en esta zona del municipio a pasar por ahí. Esta situación 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, la misma organización social y política, etcétera. Por lo tanto no tan solo hay una cercanía con el lugar de nacimiento tanto físico como familiar, sino que hay una cercanía con el contexto social y cultural que permitió que estos niños no perdieran esta apropiación cultural y lingüística.

[Cirilo] En la escuela (la primaria federal 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 tu 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 si puedes hablar en chinanteco, pero ya no es lo mismo que platicar en idioma con el maestro, no como en la escuela del albergue donde son maestros de por acá, si tú hablas idioma ellos si te entienden, en el albergue hay maestro español y chinanteco que habla los dos idiomas, no más que yo estaba en escuela federal rural no hay maestros que hablan (chinanteco) nada más maestros que habla español.

Como se puede observar el uso del español se limitaba a la interacción que se daba al interior del aula entre el maestro y el alumno, mientras que la interacción entre pares aun en el interior de la escuela era en chinanteco. Era igual que en el contexto comunitario donde la lengua chinanteca era la que se usa en la vida cotidiana y era compartida por todos, o por la mayoría de los habitantes de la localidad. Este contexto permitió que los niños que llegaron de San Isidro a la primaria federal de Arroyo de Banco continuaran haciendo uso de su primera lengua. Mientras, la escuela se hizo cargo de la enseñanza del español que en este caso resultó mucho más exitosa que en el caso de la escuela de San Isidro, pues los maestros no eran bilingües.

Una de las explicaciones que podemos encontrar en las narraciones de sus experiencias por su paso en la escuela se centraba en la figura del docente. Para ellos, cuando el maestro era hablante del chinanteco como primera lengua y como segunda lengua era el español, es decir, era un maestro bilingüe, la enseñanza y el aprendizaje del español era mucho más deficiente que en el caso de los maestros monolingües del español que desconocían la lengua originaria del lugar. Esto se debe a que el maestro bilingüe permitía el uso del chinanteco en su interacción diaria en el aula con los alumnos. Por lo tanto los niños no estaban explícitamente obligados a hacer uso del español con el maestro, pues tenían la oportunidad de argumentar una explicación en chinanteco, y de pedirlo al maestro. En el 2007, durante mi presencia en una clase, el maestro de la

primaria del pueblo, me comentaba que el principal problema que tenía era que los niños aprendían a repetir las palabras en español, podían escribir las palabras, pero no lograban apropiarse del significado de éstas. Por lo tanto no lograban tener una comprensión del español; se daba una situación de repetición y no de apropiación de este conocimiento. Con los maestros monolingües, de la primaria federal de Arroyo de Banco, en cambio los niños estaban obligados hablar en español porque era el único medio de interacción que tienen con el maestro; si el niños no hacía uso del español no podía pasar al siguiente grado. Esta situación de reprobación que algunos niños de San Isidro vivieron llevó a algunos a desertar de la escuela. La exigencia del uso del español en algunos casos pudo causar un alto índice de deserción por parte de los niños monolingües del chinanteco.

[Cirilo] Yo echaba ganas y quería aprender más y más español que idioma porque yo no quería ser el que va más atrás yo quería ser el que va más adelante, el que sabe más.

Otro punto importante que retomaron los padres de familia para explicar las razones por las cuales eligieron una escuela u otra, está muy relacionado con la primaria del pueblo. Esta no contaba con todos los grados, y con los tres primeros grados que se impartían en la primaria los niños no aprendían el español, y en consecuencia, no aprendían a leer y escribir bien.

[Cirilo] Mi hermana fue a la escuela nada más hasta tercer año, ya no quiso, lo que pasa es que mi otra hermana tenía la cabeza dura y no sé, así cuando le enseñaban a escribir su nombre o hacer las cuentas le costaba mucho trabajo.

Esta misma situación de la primaria incompleta hizo que algunos niños no continuaran con su primaria.

[Jerónimo] Acá no había niños por eso no querían dar de cuarto, quinto y sexto, si fuera que ese grado daban ese día hubiera sido que terminará hasta sexto grado, yo pienso, no.

Estos niños que prefirieron volver al campo que seguir en la escuela, puede ser que no eligieran el campo por el campo en sí, ni porque no les gustara estudiar o ir a la escuela, sino porque no querían alejarse de casa. Les producía mucho temor llegar a un lugar desconocido, con personas ajenas, y donde no se hablaba su primera lengua y cuando el propio niño no sabía hablar español.

[Cirilo] Mi primo Valentín, ese chavo cuando iba conmigo estaba llorando, y yo le dije, “vamos pues porque lloras, no vamos a estudiar, porque si te vas a

quedar así toda la gente te va a mangonear, no vamos a estudiar para que aprendas hacer cuentas, porque si no la gente va a decir que nosotros no sabemos nada, para que aprendamos más”, porque así lloraba el chavo, iba llorando hasta llegar ahí, y ya estaba grande.

Es así que al no poder contar con la primaria completa, muchos niños no pudieron concluir sus estudios.

En todas las experiencias escolares que he narrado me he centrado en la situación de los niños, específicamente de los hombres. Esto debido a que durante esta década no se acostumbraba que las niñas asistieran a la escuela.

[Beatriz] Estudié hasta primero, sí estudié lo que pasa es que como yo tenía un hermano, el que está allá en el norte, me decía, “no para que vas tú a la escuela, para que vas a estudiar, más si las mujeres que luego estudian nada más andan buscando marido ahí en la escuela, que va hacer cosa buena que vayas a la escuela, más que buscar marido”, y así me decía y como yo me voy junto con él pues me pega y me dice, “pues si tú no eres mi mujer para que andas conmigo”, así me decía, no me dejaba ir a la escuela y ya pues deje de estudiar y me dijo mi mamá, “pues ya te sales porque a Enrique no quiere que estudies, para que vas a estudiar”, y mira también él estudió bastante y aun así ya se fue para el norte.

Beatriz, como otras pocas niñas de esta generación, si tuvieron una trayectoria escolar muy corta, algunas si cursaron los tres años de primaria, pero no encontré ningún caso de niñas que continuaran sus estudios.

[Jerónimo] Mi hermana estudió hasta tercero de primaria nada más, después ya no hizo nada, ayudó a mi mamá acá, aquí en la cocina, que va con mi mamá al campo a sembrar maíz, está echando tortilla, lavando mi ropa, lavando trastes, mi papá no la mando porque mi papá dijo que era niña y no tenía necesidad de estudiar porque las niñas tienen que aprender en la cocina porque cuando se casa uno dice, “tiene que tener toda la comida ya lista para cuando llegue su marido”, por eso es que mi hermana mejor aprendiera aquí y ya sabe bien, sabe todo.

Una vez más encontramos una frontera entre lo que se debe aprender en casa y lo que lo que se debe aprender en la escuela. En el caso de las niñas el lugar donde obtenían los conocimientos necesarios para su vida y sobrevivencia eran los aprendidos en casa a lado de la madre. Estos casos donde las niñas asistieron en algún momento a

la escuela eran excepciones, para ellos las niñas no necesitaban porque el futuro de ellas era formar una familia y hacerse cargo de ésta, por lo tanto, estas niñas tenían que aprender cómo llevar una casa.

[Beatriz] Mis papás trabajan para que estudiaran Enrique y Emiliano, puro hombre estudiaron, más que nosotras... "ustedes para que si van a tener sus marido, no sirve de nada que las mujeres estudien, es mejor que estudien los hombres".

Hay una clara división del trabajo entre los géneros. En la concepción en estos años los hombres debían asistir a la escuela, para aprender español y hacer cuentas pues son ellos los encargados de trabajar y establecer relaciones con el exterior, son quienes salen a buscar el dinero para comer y el dinero esta donde la gente no habla chinanteco, sabe leer, escribir y sacar cuentas. Consideran que la escuela es lo que le da estos conocimientos que le permiten negociar, luchar y defender los derechos de su propia familia. Mientras la mujer se queda al frente del hogar y de los hijos. Por lo tanto los conocimientos que requiere para su trabajo los aprende en casa junto a la madre quien ya tiene estos saberes y lo transmite a las hijas a través de la observación cotidiana y la ayuda en estas labores que se va incrementando conforme la niña va creciendo. Después del matrimonio las niñas continúan con estos aprendizajes ahora al lado de la suegra. Esta es una de las razones por las que muchas mujeres nunca asistieron a la escuela y no aprendieron a leer, escribir y hablar español, por lo que el mayor porcentaje de monolingües en la comunidad son mujeres.

[Beatriz] Mis hermanas menos fueron a la escuela que yo, Julia es mi hermana, y ella también (Felipa), ves que ellas no hablan español, lo que pasa es que no estudiaron las dos pobrecitas, no saben, leer, no escribir, yo creo que la otra ya aprendió ahora que esta grande, Julia ya sabe un poco platicar.

Estas mujeres al igual que los hombres que no terminaron su primaria, aprendieron el español ya de jóvenes, cuando con la crisis del café salieron en busca de trabajo a las ciudades o al norte.

[Beatriz] Me fui a México, por eso es que yo le digo a mi hermana, "vente tu también, no ve que uno no aprende nada hablar español porque ves que ya nada más uno llega a su cuarto y se pone hablar dialecto con sus compañeras, y si trabaja en casa pues ya con quién vas a hablar más que con tu patrona", así es que no aprende uno creo, yo allá aprendí español y a leer, antes mi papá me enseñó a leer y nunca aprendí a leer, ni sacar cuentas ni nada, como me

enseñaba temprano y en la tarde, hasta que yo dije, "pues que dice aquí" y nada sabía yo, era muy necia, no aprendí nada, y ya allá aprendí todo, como andar allá.

Esta concepción que se tenía de la mujer y el papel que desarrollaba en el contexto comunitario se ha ido modificando y en los periodos históricos siguientes presentan cambios en las narraciones de las niñas, quienes ya tienen una mayor presencia y duración en los estudios de primaria. Muchas de estas niñas son las hijas de estas mujeres y hombres que estudiaron durante este periodo histórico.

1.3. Conclusión.

Durante esta generación las familias tienen bien definida la frontera entre los aprendizajes que se deben dar en la escuela y los que se aprenden en casa. Establecen una distinción lingüística, donde, para ellos, la escuela es donde se enseña el español y en el seno de la familia es donde se enseña el chinanteco. Para ellos el sistema de educación bilingüe carece de un sentido práctico.

Estas diferentes elecciones en las trayectorias escolares de las familias muestra la diferencia en el aprendizaje del español entre los niños que asistieron a la escuela y los niños que no aprendieron el español durante su infancia sino hasta la juventud cuando se vieron obligados a salir en busca de trabajo, obligados por esta situación a aprender el español. En el caso de los que salieron a estudiar a un centro escolar lejano, el aprendizaje del español fue mucho más rápido y desde una edad más temprana. Esto tuvo como consecuencia que muchos de estos niños aprendieran el español y olvidaran el chinanteco, y en la actualidad ninguno de estos niños reside en la comunidad y sus hijos que son la nueva generación no hablan, ni entienden el chinanteco.

Por otro lado, los conocimientos aprendidos en el núcleo familiar, tenían una utilidad y el trabajo aprendido les daba a estos niños las herramientas necesarias para que en el futuro todos estos conocimientos, les dieran trabajo para conformar y mantener a su propia familia. Esta valoración del aprendizaje en el campo estaba sustentada en la estabilidad económica que se vivió durante esta época y donde el campo ofrecía un futuro prometedor. Para sorpresa de todos los cafetaleros de la región esta estabilidad económica se viene abajo y en 1988 da inicio a un nuevo periodo, que sería la crisis del café. Esta situación fue algo inesperado, y para este momento muchos de estos niños, algunos ya estaban en la adolescencia, ya habían tomado una decisión. Después de esto cada uno tuvo que enfrentar el futuro con los conocimientos que adquirió. Muchos de los

que terminaron su primaria continuaron con estudios de secundaria o telesecundaria llegando algunos pocos a cursar la preparatoria. Quienes no concluyeron su primaria, continuaron trabajando en el campo o salieron en busca de trabajo a la ciudad de Oaxaca o la ciudad de México, principalmente.

Capítulo 2

En este segundo capítulo analizo las experiencias de las trayectorias escolares de los niños que cursaron sus estudios de primaria durante la década de 1988 a 1998. Este periodo histórico se caracteriza por la fuerte crisis económica que viven las familias chinantecas productoras de café. En 1988 concluye el periodo del auge cafetalero en San Isidro con el cierre del Instituto Mexicano del Café, dando inicio a la caída paulatina del precio del aromático que llega a su punto más crítico en 1998. Es en este contexto económico donde algunas familias chinantecas tomaron una decisión acerca de la educación escolar primaria que deseaban para sus hijos. Esta elección de centros escolares se encontraba delimitada por la oferta educativa con la que contaban en ese momento. Los niños que cursaron durante este periodo la primaria en la actualidad tienen entre los quince y veinticuatro años de edad, y algunos se encuentran estudiando la secundaria o el bachillerato, y algunos otros son padres de familia.

En este periodo histórico encontramos una gran diversidad de trayectorias escolares así como de experiencias e historias de vida. Esto parece ser una respuesta al crecimiento de la oferta educativa que se presenta en la región. También la modificación y los cambios que se dan un par de años antes de 1998 en la propia primaria de la comunidad, con la introducción de los tres últimos grados de primaria faltantes. La escuela deja de ser una primaria incompleta para volverse una primaria bilingüe, completa y multigrado. La economía familiar de este periodo se encuentra en un momento muy crítico por lo que el gasto económico que implica la educación escolar de los hijos juega un papel importante en la toma de decisión y elección de escuela. La caída del precio del café tuvo como consecuencia una serie de transformaciones al interior de las familias chinantecas que se ven reflejadas en las trayectorias escolares de los niños.

En un primer acercamiento observamos que en esta generación los niños que estudiaron durante la primera mitad, aproximadamente, de esta década sólo contaban con la primaria incompleta, con los tres primeros grados en la escuela de la comunidad, al igual que la generación anterior. Pero aún cuando el contexto educativo de la comunidad era el mismo que la década pasada las opciones de escuelas a las que asistieron estos niños cambiaron. Por un lado aparecieron nuevas ofertas, y por otro, algunos de estos niños son los hermanos menores de la generación anterior. Muchas de las experiencias de los hermanos mayores hicieron que los padres de familia cambiaran o mantuvieran su decisión con relación a donde querían que sus hijos continuaran sus estudios. Es así que observamos que la elección del internado "La ciudad de los niños" en la ciudad de Oaxaca

en esta generación no está presente en las trayectorias escolares de estos niños, pero aparece una nueva opción que es el albergue del Instituto Nacional Indigenista ubicado en la comunidad zapoteca de Macuiltianguis.

Aunque un gran número de niños de esta generación asistieron en algún momento de su paso por la primaria a este albergue, dentro de este mismo grupo encontramos una gama de opciones educativas más amplia que, a diferencia de la generación anterior, hace mucho más variada las experiencias escolares dentro de un núcleo familiar y en la trayectoria personal de cada niño.

En la segunda mitad de este periodo, la escuela primaria de la comunidad ya contaba con los seis grados, creándose con esto la opción de poder quedarse en el poblado a concluir su primaria. Pero incluso cuando los padres de familia tenían esta nueva opción la movilidad escolar de los niños continuaba, sobre todo por la desconfianza que tenían de la enseñanza que se imparte en la escuela local. La principal razón que dan los padres de esta desconfianza es que a pesar de que el sistema de educación era bilingüe los niños no lograban apropiarse del uso y entendimiento del español que es uno de los principales objetivos que los padres querían que sus hijos aprendieran en la escuela. Junto con este descontento que tenían los padres hacia la educación bilingüe que se impartía en la escuela de San Isidro se ejercía una presión por parte del sistema educativo que establece la norma de que para poder contar con los seis grados de primaria debe tener un cierto número de alumnos inscritos en los diferentes grados, por lo que era necesario que los niños asistieran a la escuela para mantener la nueva condición que consiguieron de tener una primaria completa. Este requerimiento que exige la Secretaría de Educación creó una tensión importante para las familias de San Isidro en su elección de escuela. Por un lado está el planteamiento de la necesidad e importancia del aprendizaje del español para el futuro de los hijos y por otro lado la necesidad e importancia de contar con una primaria completa en el pueblo para no tener que enviar a los hijos lejos de casa. Esta tensión surge con la entrada de la primaria completa y comienza un proceso de transformación en el discurso y significado que van construyendo los padres de familia sobre la escuela. A partir de 1998 en adelante esta tensión se va diluyendo como parte del proceso de adaptación y apropiación de la escuela por parte de la comunidad.

La entrada de la escuela primaria completa en la comunidad da un giro a la elección de escuelas a las que asistieron los niños de esta generación. Sin embargo podemos encontrar este cambio que permite identificar dos momentos específicos dentro

de este mismo periodo histórico, una parte que sólo contó con los tres primeros grados y otra parte que ya contaba con los seis grados. Las narraciones obtenidas de las trayectorias escolares de cada niño son muy variadas, por lo que construir una estructura a partir de las consistencias resulta muy complicado. Esta gran movilidad escolar que vivió cada niño hizo que las experiencias se diversificaran y que por lo tanto cada trayectoria presentara aspectos específicos y centros escolares diferentes, donde los periodos de estancia en cada centro escolar también fueron distintos.

2.1. El contexto económico, político y social durante la crisis cafetalera (1988-1998)

2.1.1. El contexto económico.

En 1988 con la llegada del presidente Carlos Salinas de Gortari al poder, se da un fuerte impulso a la política neoliberal presentando un nuevo modelo de ajuste estructural que anunció de manera oficial el cierre de varias agencias destinadas al desarrollo del campo, entre las cuales se encontraba el Instituto Mexicano del Café. Con el cierre del instituto se perdieron las funciones sustantivas que ofrecía a los productores cafetaleros y se dio paso al resurgimiento de los intermediarios (coyotes). Esto tuvo como consecuencia que el precio del café no estuviera regulado y por lo tanto los compradores fueron quienes establecieron el precio en el mercado. Las razones ofrecidas por el Estado fue que el cierre se debía a la enorme corrupción y el fuerte aparato burocrático presente en el interior de las instituciones las cuales generaban grandes pérdidas de dinero. (Rebolledo, 2005)

Aunado a esta coyuntura en la cual se encontraban los campesinos mexicanos, en 1989 se rompen las cláusulas económicas del Acuerdo Internacional del Café, teniendo un fuerte impacto en la producción de café a nivel nacional. Esta crisis económica no se presentó solamente en México. Los demás países del mundo productores de café también se vieron afectados, lo que dio lugar a una tragedia internacional.

Al mismo tiempo, se da una sobreproducción en los países del sureste asiático, quienes con el financiamiento otorgado por el Banco Mundial comenzaron a sembrar grandes extensiones de tierra. Esta sobreexplotación colocó a Vietnam en el segundo

productor de café a nivel mundial, quien tiene una alta productividad pero de muy baja calidad en comparación con otros países del mundo.¹¹

Durante el sexenio salinista (1988-1994) el gobierno instaura el programa de modernización, que surge frente a la crisis del sector agropecuario, el cuál fue visto como un lastre para la economía nacional. En 1994 se crea el Tratado de Libre Comercio, teniendo como principal objetivo la apertura comercial y en segundo lugar la descorporativización de la economía. Junto con esto en 1992 se da la reforma al artículo 27, afectando la forma de tenencia ejidal dando paso al desarrollo de la agricultura empresarial y dejando atrás a los campesinos. Esta modificación consistió en que el ejido puede ser enajenado y las tierras ejidales entran en el mercado libre participando en la compra-venta y la privatización. Esto permite la introducción de la inversión privada, trasladándose del sector social al sector privado, además de que las tierras pueden ser garantía de crédito y con eso obtener recursos financieros. (A. P. de Teresa, 1991)

Esta modificación al artículo 27 redefine el papel de la agricultura en el desarrollo nacional, modificando las condiciones económicas, políticas y sociales de las comunidades rurales.

Esta situación puso en riesgo, hasta cierto grado, a los campesinos. Como se puede observar en San Isidro, el desprendimiento del campesino de sus tierras es muy difícil. Para la mayoría, la posesión de tierras es el elemento central de su subsistencia, así como para su organización económica y social dentro de la comunidad. Sumado a esto, el vínculo que establece el campesino con la tierra representa no sólo una garantía de trabajo y consumo sino también en un espacio social y cultural donde se construye su identidad y su pertenencia. Por lo que la compra-venta de la tierra se presentaría sólo en caso extremo. Aún bajo este contexto el campesino ha buscado otras vías para su sobrevivencia como la migración. Como Giménez lo define, el territorio tiene dos dimensiones: tiene un valor como "medio de subsistencia, como fuente de productos y de recursos económicos" y un valor como "objeto de apego afectivo, como tierra natal, como símbolo de identidad socio-territorial". (Giménez, 1996)

Esta caída del precio del café en la región de la Chinantla llega a su momento más dramático en 1998 cuando el café se vendía entre dos y tres pesos el kilo. A partir de este momento en la comunidad de San Isidro Laguna se empieza una búsqueda de una nueva producción agrícola que permita sustentar su vida en el campo. Los campesinos

¹¹ Entrevista a Miguel Tejero, coordinador estatal de productores de café en Oaxaca, CEPCO. Entrevista realizada por Ana Paula de Teresa.

recurrieron a distintas instituciones gubernamentales en busca de apoyos y proyectos que les permitieran salir de la crisis económica que vivían. Junto con esta búsqueda de nuevas oportunidades de producción en la propia comunidad, se inició un proceso de migración a las grandes ciudades y a Estados Unidos, la cual se fue intensificando en el transcurso de la siguiente década.

2.1.2. El contexto político.

Desde el periodo analizado en el capítulo anterior (1978-1988) la estructura de poder a partir de la cual están organizados los habitantes de San Isidro se mantiene con una estabilidad que continúa a lo largo de los siguientes diez años (1988-1998) que analizo en este capítulo. Las autoridades se dividen en dos: los cargos cívicos y las autoridades ejidales. Como mencioné en el primer capítulo, una de las características que deben presentar los individuos para poder ocupar un cargo cívico es ser ejidatario, es decir, tener derecho de un espacio de tierra para trabajar. El caso de San Isidro Laguna presenta una característica importante, ya que los límites del ejido van más allá de los límites comunitarios.

El ejido de San Isidro está conformado por cuatro comunidades que son independientes entre ellas pero que comparten las mismas obligaciones y derechos frente a la tierra. Las autoridades del ejido de San Isidro Laguna y anexos se encuentran repartidas y van rotándose entre las comunidades que lo conforman: San Antonio Ocote, San Juan Palantla, Cerro de Pita y San Isidro Laguna. Aquí se presenta una tensión entre lo que es la comunidad de residencia y lo que es el ejido, observamos una "separación" entre los asuntos que corresponden a todo lo relacionado con la tierra y por otro lado los asuntos de índole comunal.

Cada comunidad cuenta con su propia organización política. En San Isidro Laguna hay un agente municipal, un secretario y un tesorero. También cuentan con comités comunitarios: *Comité comunitario*, encargado de todos los asuntos relacionados con la escuela; *Comité de camino*, responsable del mantenimiento y negociaciones para el mejoramiento del camino; *Comité de organización para la producción*, busca nuevas producciones y tramita programas de gobierno para la producción agrícola; *Comité de organización jurídica*, se encarga de los asuntos legales que las nuevas alternativas de producción requieran.

El ejido cuenta con sus propias autoridades que son: comisariado ejidal, un secretario, un comité de vigilancia y un tesorero. Estos cargos se encuentran distribuidos en los distintos poblados, Es decir, un periodo el comisariado es de un pueblo, el tesorero, de otro, el comité de otro, etcétera, y al siguiente periodo se van rotando los cargos entre los cuatro pueblos.

De 1988 hasta 1998 todos estos cargos cívicos y ejidatarios siguen siendo ocupados únicamente por los hombres. En este periodo de crisis económica, en el contexto municipal y sobre todo en la parte plana del municipio hay registro de mujeres que empiezan a ocupar estos cargos por la ausencia de los maridos quienes se van de migrantes a Estados Unidos y dejan en manos de la mujer estas responsabilidades. Sin embargo en San Isidro esta modificación se presenta hasta la siguiente década con el inicio e intensificación de la migración entre sus habitantes. A lo largo de estos diez años esta organización política comienza a construir un proceso social y político que va a permitir que en el siguiente periodo se de esta modificación. A partir de este momento se presenta una fuerte tensión entre la presión que ejerce la crisis económica y por otro lado las responsabilidades y obligaciones que requiere el ejido.

Con la demanda agraria que se dio durante el periodo cardenista, lo que sucedió fue que se volvió fijo el territorio. Esta fijación territorial se dio a partir de que la tierra se reparte entre los campesinos, dando una posesión de un espacio de tierra que les proveía una seguridad para su subsistencia. Este reparto agrario viene acompañado de normas que establecen el régimen de tenencia ejidal en el cual no se puede abandonar la tierra en un lapso mayor a tres años y el ejidatario debe presentarse a todas las asambleas referentes a los asuntos agrarios. Si no cumple con estos requisitos, como consecuencia, se les quita sus derechos sobre la tierra. Estas restricciones y obligaciones que impone la Reforma Agraria son unas de las razones por las cuales entre los habitantes de San Isidro no se da un proceso migratorio antes de este tiempo. Aun cuando los habitantes de San Isidro estaban viviendo esta crisis económica ellos mantenían el interés y la esperanza de que el campo volvería a ser un medio de subsistencia para sus familias, por lo tanto, continuaron cumpliendo con las responsabilidades que el ejido exige. Pero desde de 1988 hasta 1998 la crisis del campo no sólo continúa sino que se intensifica y el mantenimiento de los derechos de sus tierras empieza debilitarse y a dar entrada a la posibilidad migratoria.

2.1.3. El contexto social.

Al igual que el contexto político el contexto social que se presenta a lo largo de estos diez años no sufre grandes cambios con relación a la década de 1978 a 1988 analizada antes. En este periodo se inicia un proceso de construcción de las condiciones sociales y culturales que en los siguientes diez años se ven reflejadas en hechos.

Dentro de los aspectos que considero más relevantes para mi trabajo de investigación se encuentra la creciente presencia de la mujer en el ámbito escolar. Entre 1978 y 1988 son pocos los casos de mujeres que cursaron sus estudios de primaria. Las que llegaron a tener un contacto con la educación escolar fueron las que cursaron los tres primeros grados que se impartían en la escuela de San Isidro. Ninguna de las mujeres entrevistadas originaria de San Isidro continuó con los siguientes tres años de primaria. Es decir, ninguna salió del pueblo, ni a una comunidad vecina, ni a un internado o albergue lejano, a concluir su primaria.

En este periodo que va de 1988 a 1998 muchas de las niñas concluyeron sus estudios de primaria. La crisis económica que viven en esta década las familias llevó a un replanteamiento de la importancia de la educación escolar no sólo, para los niños, para las niñas también. Es así que a diferencia de la década anterior en esta década encontramos un gran número de experiencias de niñas que cursaron su primaria. Muchas de ellas estudiaron en varios centros escolares, cercanos y lejanos a la comunidad.

Un segundo elemento importante para el análisis es el inicio de un proceso de cambio en los matrimonios que tiene repercusiones importantes en la conformación de las familias chinantecas de San Isidro Laguna. Los niños de la década anterior, que salieron desde muy pequeños y no regresaron a vivir al pueblo, en este periodo histórico se vuelven jóvenes, que continúan estudiando lejos de San Isidro o trabajando en la Ciudad de México o Estados Unidos. En su juventud muchos de ellos se unieron en matrimonio con mujeres y hombres que provienen de otros lugares. Esto rompió con el patrón matrimonial que se había presentado en la conformación de San Isidro, donde el intercambio de mujeres se daba con familias originarias de comunidades vecinas con quienes se iban construyendo lazos de parentesco para la construcción de redes sociales. Es así que podemos encontrar en San Isidro Laguna mujeres provenientes de diferentes localidades, como es: San Antonio Ocote, San Juan Palantla, San Felipe de León, Monte Flor, etcétera. Ahora los cónyuges de los niños oriundos de San Isidro provienen de otros estados como Puebla, Guanajuato, inclusive provienen del propio estado de Oaxaca pero

de otra región indígena. Los encuentros de las parejas ya no se dan en las fiestas patronales o en la cabecera municipal, se dan en la localidad donde llegan a trabajar. A veces los esposos y las esposas no comparten la cultura y la lengua de origen del joven chinanteco. Por lo tanto los hijos de estas nuevas familias nacen y crecen en una construcción cultural diferente a los hijos de las familias que continúan con este patrón matrimonial, que son quienes no continuaron con sus estudios y decidieron quedarse a trabajar el campo.

Esta nueva forma de matrimonios que se dan a lo largo de este periodo, con personas ajenas a la Chinantla, continúa y los niños que cursaron su primaria entre 1988 y 1998, actualmente se están casando con jóvenes originarios de otros lugares.

2.2. Las experiencias escolares durante la crisis del café (1988-1998).

2.2.1. El albergue escolar de Macuiltianguis.

A partir de 1964 nace en México el programa de albergues escolares impulsado por el entonces Instituto Nacional Indigenista quien se encarga de difundir este nuevo programa a todos los Centros Coordinadores Indigenistas ubicados a lo largo de la República Mexicana. En 1972 el INI establece un convenio con la Secretaría de Educación Pública, donde la SEP asume la responsabilidad de la educación indígena dando paso a la creciente construcción de albergues donde los niños indígenas pueden vivir y asistir a la primaria completa. Durante 1978 ambas instituciones firman un acuerdo de colaboración para la administración y operación de los albergue escolares, encargándose la SEP de proporcionar el personal responsable del albergue y el INI de los apoyos asistenciales, de infraestructura y equipamiento. (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2004)

Una de las comunidades en las que se construyó uno de estos albergues fue en el pueblo zapoteca de la Sierra Juárez, llamado Macuiltianguis, ubicado en la frontera con el municipio chinanteco de Comaltepec, este último, perteneciente a la región de la Chinantla. En el municipio de Valle Nacional, en el cual se circunscribe la comunidad de San Isidro Laguna, también cuentan con dos albergues escolares, uno ubicado en el pueblo vecino de Arroyo de Banco y otro en la comunidad de San Felipe de León.

A partir de esta generación el albergue de Macuiltianguis se volvió una oferta de educación muy importante en la toma de decisión de las familias chinantecas del pueblo de San Isidro Laguna. Con la llegada de la opción del albergue se da inicio a una

migración escolar de manera importante. Este desplazamiento de niños chinantecos, en específico de San Isidro, a la comunidad zapoteca de Macuil responde tanto al contexto económico y sociocultural de la comunidad de origen como de la comunidad receptora.¹² Curiosamente hacia los albergues de Arroyo de Banco y San Felipe de León no se da una migración infantil tan importante. En el caso de San Felipe no tengo el registro de ningún niño de San Isidro que cursara su primaria en ese albergue, aun cuando esta comunidad pertenece al mismo municipio de Valle Nacional. En el caso de Arroyo de Banco, si hay un cierto número de niños que asistieron, pero no con la misma intensidad que Macuiltianguis.

La explicación que Tovar nos narra sobre los habitantes del pueblo de Macuil es que vivían un proceso social paradójico donde, por un lado era un pueblo despoblado, donde no había gente, no había niños, lo presenta como un pueblo que está muriendo, pero al mismo tiempo constituida como una cabecera municipal y por lo tanto con toda una infraestructura económica y educativa. No sólo hay primaria y secundaria, sino que también existe un albergue escolar. Cuentan con los servicios educativos pero no tienen una población a quien dar esta atención. Esta situación tiene como consecuencia “una tensión entre la muerte inminente de una comunidad y sus esfuerzos por revitalizarla” (Tovar, 1999:54). Frente a esta crisis y ruptura comunitaria que surge a partir de un problema político y económico, “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). Es a partir de esta necesidad que las autoridades del albergue llegan a San Isidro en busca de niños que acudan a estudiar a Macuil.

A la llegada de las autoridades y directivos del albergue de Macuil a San Isidro, en la comunidad sólo contaban con los tres primeros años de primaria, y con una demanda de niños que buscaban donde realizar o concluir sus estudios. Dentro de este contexto donde hay una necesidad de un servicio que la comunidad no tiene, el albergue de Macuil se vuelve una opción más para las familias chinantecas. Sumado a esta falta de infraestructura educativa, se encuentra la crisis cafetalera y la situación económica

¹² San Isidro Laguna no es la única comunidad del municipio de Valle Nacional que manda a sus niños a estudiar al albergue de Macuiltianguis, también se encuentran niños de las comunidades de Cerro de Pita, San Antonio Ocote, Nopalera del Rosario. Estas comunidades se ubican en la parte serrana, más lejana e incomunicada de la cabecera municipal. Dentro de las características que comparten es la misma variante dialectal, la misma producción agrícola, la misma ubicación geográfica y forman parte del mismo municipio de Valle Nacional. En caso de San Isidro, San Antonio y Cerro de Pita comparten el mismo ejido.

desfavorable que vivían en ese momento los padres de familia. Dentro de este entorno económico es que muchas familias tomaron la decisión de enviar a sus hijos a estudiar al albergue.

[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 si no hay clases y todo eso. Estaba yo aquí pero no enseñan, bueno no enseñan bien, quiero decir no es lo normal.

A diferencia del periodo anterior (1978-1988) los padres tenían un mayor interés en que sus hijos acudieran a la escuela porque la enseñanza y los aprendizajes que se podían dar en el hogar y en el campo pierden el valor que tenían porque el campo ya no es redituable.

[Bernarda] Sí pues, sí porque es necesario (el español) para su...tener buenos conocimientos y agarras más experiencia allá (en Valle Nacional) porque aquí no lo tenían porque los maestros casi no daban clases como se debe, por eso decidí mandar a ella desde bien chiquita para allá para Valle.

Para ellos el conocimiento es una herramienta que les permite construir un futuro, donde lo que se aprenda sirva para trabajar, para vivir.

[Bernarda] Yo quiero que ellos sigan estudiando para que el día de mañana ellos tengan un trabajo seguro no que uno va a decir, "yo quería estudiar y no me dieron" y como dice el dicho no "que el dinero se acaba pero el estudio no" porque es más seguro y van a beneficiarse de ello.

El campo era su fuente de vida porque de ahí provenían los alimentos que les dan la energía para sobrevivir y poder trabajar. Pero con la llegada de la crisis cafetalera el trabajo en el campo se devaluó, el campo dejó de ser un proveedor de recursos económicos que permitiera solventar y cubrir los gastos necesarios de cada familia. Los padres optaron por la escuela como el lugar que le iba a dar las herramientas y los conocimientos para mayores oportunidades de trabajo para su sobrevivencia y posteriormente la de sus familias.

[Bernarda] Pues a veces se me junta el trabajo y pues no tengo quien me ayude y es cuando me da muina y quiero que trabajen, pero yo preferí que estudiaran, que sigan estudiando, yo no les exijo que vayan.

En este contexto, devaluación del campo y la crisis económica que vivía cada familia, el albergue de Macuil presenta ventajas ya que además de educación, también ofrecía alimentación y hospedaje de forma "gratuita".

[Ángel] No, en Macuil no, ahí no se paga nada, son muy buena gente, la escuela es gratis, el hospedaje es gratis.

Para las familias que tenían muchos hijos este servicio que da el albergue les reduce el gasto económico en la casa. Este planteamiento de la reducción del gasto para las familias sólo se daba en el gasto en alimentos, pero se mantenía el gasto en vestido, transporte y útiles escolares. Además este servicio de comida sólo se ofrecía durante los cinco días hábiles de la semana. Sábados y domingos los niños debían resolver su alimentación. Para eso muchos niños tenían que trabajar en las casas de la comunidad de Macuilianguis. En el caso del albergue de Arroyo de Banco los niños durante los fines de semana regresan a sus casas, como lo estipuló el entonces Instituto Nacional Indigenista.

[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.

Según lo estipulado por el Instituto Nacional Indigenista "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). Estas normas establecidas por el INI sobre el funcionamiento de los albergues, no se llevan a cabo en el albergue de Macuilianguis por varias razones; el primer problema al que se enfrentan es que aun cuando el albergue da atención a los niños los cinco días hábiles de la semana, durante el fin de semana los niños no pueden volver a casa porque San Isidro se encuentra a una gran distancia del albergue. Está lejanía entre el albergue y San Isidro ha expuesto a estos niños a una situación de explotación laboral por parte de los habitantes de Macuil. En segundo lugar Macuilianguis es una comunidad zapoteca, su lengua y cultura son diferentes a la lengua y cultura de los niños chinantecos que llegan. Estos niños no pertenecen a la comunidad son extraños que llegan a Macuil para cubrir una necesidad que tiene esta localidad. Por lo tanto, el planteamiento del rescate y valoración de su cultura, así como la participación comunitaria, no se logra porque no es su cultura, su lengua, su comunidad. Por el contrario lo que se da es una fuerte discriminación y exclusión de los niños chinantecos por parte de la población zapoteca de Macuil.

En el trabajo de Tovar en el albergue de Macuil podemos leer como existe una fuerte discriminación y segregación de los niños chinantecos por parte de la población de Macuil, quienes los apodan y marcan la diferencia entre unos y otros. "Así tomando en cuenta el concepto de "chun", que es usado únicamente en Macuiltianguis, encontramos que su explicación, su comprensión, nos conduce a un "esquema conceptual" más amplio donde el "pensar comunitario" acerca específicamente de los niños chinantecos se materializa; su evolución es histórica, conceptual y fonológica. Tenemos en un primer momento la palabra *ñiún* o niño, en lengua chinanteca, su transformación a *chun*, que no es palabra ni zapoteca ni castellana sino que pertenece al español del lugar, nos muestra un proceso conflictivo entre los zapotecos y los chinantecos, así como las relaciones asimétricas que existen dentro de la comunidad, si pensamos que el uso primero del término "chun" era para "clasificar" a los niños chinantecos que vivían en la comunidad hace aproximadamente cuarenta años, y que actualmente el uso del mismo término es para nombrar lo "monstruoso" o al "imbécil", y como paradigma comunitario del significado de la palabra "chun", encontramos a un hombre a quien se le apoda de la misma manera: un anciano que nació con deficiencia mental, incapaz de hablar..." (Tovar, 2000:52)

A partir de las experiencias narradas de los niños que cursaron algún grado de la primaria o concluyeron sus estudios en el albergue, podemos observar cuál y cómo es el funcionamiento del albergue.

2.2.2. El funcionamiento del albergue.

Los niños que vivieron en Macuil me contaron que las instalaciones del albergue constan de dos habitaciones de concreto, que se usan como dormitorios, uno donde duermen las niñas y otro para los niños, una cocina que se encuentra casi a la intemperie, un comedor en ruinas y los baños inservibles, sin agua. En los dormitorios no cuentan con colchones ni cobijas para todos los niños, si acaso algunas colchonetas de hule espuma. La ubicación del albergue se encuentra a unos kilómetros del centro de la comunidad, donde se ubica la escuela primaria.

El horario de clases de la escuela primaria era de las ocho de la mañana y salían de clases a las dos de la tarde. La escuela no pertenece al programa de Educación Indígena, por lo que la enseñanza que se imparte en las aulas se da en español únicamente, además independientemente de que no sea del sistema bilingüe, la lengua

materna de la comunidad es el zapoteco, por lo tanto el uso del chinanteco, no está presente ni en la escuela ni en el espacio comunitario.

Para poder llegar a tiempo a clases los niños eran despertados a las cinco de la mañana para que hicieran el aseo de los dormitorios, desayunaran, asearan el comedor y la cocina, hicieran su aseo personal y se alistaran para caminar hasta la escuela, que se encuentra aproximadamente a una media hora de distancia a pie.

[Hilda] Era un lugar muy solitario y es cierto, donde está el albergue, está muy lejos de la escuela, haces como media hora a pie... como todo en un principio te tratan super bien y nos mandaban un carro que nos llevaba hasta la escuela y así, eso fue como quince días pero después teníamos que ir caminando, caminando diario, era pura bajada de ida y de regreso pura subida, aaayyy.

Una vez terminadas las clases los niños volvían al albergue, la dinámica de la vida diaria era:

[Norma] Bueno, primero comíamos cuando llegábamos, íbamos hacer la tarea, a estudiar, después como a las cinco, seis de la tarde nos dejaban descansar. Luego al día siguiente se levanta uno hace el aseo y se va a la escuela. Igual lo mismo todos los días, nada más los sábados y domingos no está la señora que hace la comida.

Durante los fines de semana, los niños de San Isidro debían resolver desde cómo conseguir sus alimentos hasta su preparación, ya que éstos se quedaban solos durante estos dos días. Durante los cinco días hábiles de la semana los niños quedaban bajo el cuidado de las dos cocineras del albergue, pero los fines de semana no había ningún responsable o autoridad que cuidará de ellos, como mencioné antes lo estipulado por el INI era la atención de lunes a viernes y los fines de semana los niños vuelven a casa, cosa que aquí no ocurría. Por lo tanto, como en el albergue residían niños desde la edad de los seis años hasta niños mayores que llegaban a tener hasta dieciocho años, los niños y niñas mayores eran quienes asumían la responsabilidad de la alimentación de todos los niños del albergue. A lo largo de las narraciones de las experiencias que se vivieron en el albergue, todos hablan de la necesidad de trabajar para obtener a cambio dinero para la compra de alimentos, o bien, comida que les ofrecían a cambio del trabajo que realizaban en las casas. Una vez que se juntaba el dinero para la comida, "pues iban a conseguir comida, las muchachas más grandes eran las que hacían de comer", [Norma]

Este trabajo que realizaban los niños durante los fines de semana no es visto como una situación de explotación de los niños por parte de las familias chinantecas. Para

la gente de San Isidro el hecho de que una persona les ofrezca trabajo a los niños pagado con dinero o comida, es un acto de ayuda. Cuando ellos se refieren a los habitantes de Macuiltianguis ellos nos remiten al planteamiento de que son "buenas personas" porque les ofrecen trabajo. Para ellos es más una cuestión de reciprocidad, donde se da y se recibe y el simple acto de dar la oportunidad de un trabajo, que permite a estos niños ofrecer algo a cambio de otra cosa, en este caso de un pago monetario que le va a permitir su sobrevivencia, es un acto de buena voluntad. Esta visión del trabajo está fuertemente ligada a la organización social de San Isidro, donde esta reciprocidad se presenta en distintos aspectos de la vida comunitaria, por ejemplo esta la "mano vuelta" para la construcción de las casas, donde uno ayuda al otro a construir su casa a cambio de su ayuda para en el futuro construir la casa del que ayudo. El hecho de que las familias zapotecas atiendan esta necesidad que tienen los niños chinantecos que están solos y lejos de casa, es algo que les da tranquilidad y confianza, ya que la propia gente del pueblo está viendo por ellos y los apoya.

[Hilda] La gente no nos trataba mal, al contrario nos ofrecía trabajo en casa y cositas que podíamos hacer para darnos veinte pesos, pues en ese entonces ese dinero era mucho para nosotros, nos daban de comer, nos regalaban ropa, son muy buena gente, nos trataban bien.

El trabajo, por los padres de familia de San Isidro, también es visto como una enseñanza. Como vimos en la generación anterior, el trabajo que se realizaba en el campo y en casa era visto como una enseñanza a través de la cual los niños iban a adquirir los conocimientos necesarios para en un futuro hacer uso de este y así poder sobrevivir. Es decir, para vivir hay que trabajar y el trabajo es lo que les permite obtener el alimento para vivir, por lo tanto este trabajo que se les ofrecen a los niños es una oportunidad de aprender. Un trabajo que en ese momento les está dando herramientas para alimentarse. Por lo tanto este trabajo no sólo es una ayuda sino que también es un aprendizaje. Este trabajo también es enseñado en casa de los padres a los hijos, la gran diferencia es el sufrimiento y el dolor que viven estos niños de aprender estas labores lejos de casa y en un mundo desconocido.

[Ángel] Pero la gente era buena sí, no son mala gente, me daba de comer como si fuera sus hijos, leche y pan por la mañana, te tenías que levantar temprano a barrer el jardín, barrer la cocina, barrer el corredor, todo me lo enseñaban. Porque si no trabaja uno, no come.

Esta situación del trabajo de los niños, también es una necesidad que tienen los padres porque debido a lo lejano que se encuentra el albergue de San Isidro Laguna, estos no pueden visitar a sus hijos con frecuencia y los niños no pueden viajar los fines de semana a casa. Además, con la fuerte crisis económica que viven en ese momento las familias el viajar ida y vuelta cada semana implicaba costos que no podían pagar. Es así que para los padres el saber que existe una comunidad donde de cierta manera los niños tienen oportunidad de cubrir su alimentación, les daba tranquilidad. Los padres sólo asistían al albergue para recoger a sus hijos durante los periodos vacacionales y cuando regresaban a clases.

[Norma] ...También lloraban, y decían que se querían ir, ya las vacaciones regresábamos y luego otra vez nos íbamos para allá, y no estábamos acostumbrados al frío, no, el agua, bañarse con agua fría en el frío.

[Ángel] Las reuniones (en el albergue) dependen de los meses, depende como, cuando hay algo importante, sino una vez al año, dos veces al año son las reuniones.

Pero aun cuando para las familias de San Isidro el trabajo responde más a una cuestión de reciprocidad o "buena voluntad" por parte de los habitantes de Macuiltianguis, esta visión no siempre es compartida por quien ofrece este trabajo. Muchas de las veces son los maestros de las escuelas quienes llevan a estos niños a trabajar a sus casas. Aunque no son los únicos, si son quienes tienen un mayor acercamiento a las condiciones de vida que tienen estos niños en el albergue y un conocimiento de la necesidad de los padres chinantecos de que sus hijos continúen teniendo alimentos durante el fin de semana que quedan solos. Es en este momento donde ya no se puede hablar de una reciprocidad sino de una explotación infantil, ya que no se busca dar un beneficio a cambio de otro de igual valor, sino que se aprovechan de una situación crítica de las familias, y en específico de los niños, para obtener beneficios. El "patrón" no está pensando en lo que le da al niño sino en los beneficios y ganancias que adquiere con ellos.

Esta situación del trabajo de los niños del albergue no es vista de forma homogénea entre los habitantes de San Isidro. Al interior de la comunidad hay una diferencia importante sobre la visión de este trabajo y las condiciones de vida de los niños en el albergue de Macuil.

[Ezequiel] Eso dicen, que allá (en Macuil) los niños aprenden bien rápido el español, es que como hay escuela, como le dicen, albergue, en donde se

quedan los niños de lunes a viernes, pero los niños tienen que trabajar para ganar su dinerito para comprar que comer sábado y domingo, no les dan de comer ahí en el albergue, ese es el problema, aquí si dan bien de comer (en el albergue de Arroyo de Banco) y los viernes ya te vienes a San Isidro, ahí estuvo Ezequiel, la primaria en tercer grado se fue para allá y terminó sexto grado.

Estas diferencias que se construyen en torno a las interpretaciones sobre una misma situación es lo que me llevó a descubrir una gran diversidad de experiencias y trayectorias escolares que se dan al interior de una misma comunidad. Cada familia a partir de las experiencias y de la historia personal y familiar decide y elige un centro escolar. Esta elección se construye bajo la definición de lo "bueno" o lo "malo" que representa cada escuela para su hijo.

Junto con este trabajo extraescolar que realizaban los niños durante su estancia, en el año escolar, al interior del albergue hacían otro tipo de actividades como: el lavar su ropa, lavar trastes, barrer, etcétera. Estas son actividades que en los hogares de San Isidro se comienzan a realizar a partir de los diez años, aproximadamente y de manera paulatina y esporádica, por lo que, sobre todo, para los niños más pequeños el llegar al albergue y estar obligados hacer estas labores les es muy difícil y doloroso.

Este tipo de labores domésticas en San Isidro se enseñan a las niñas, mientras que los niños aprenden otro tipo de labores a lado del padre como la casería, la pesca, etcétera. Los niños varones nunca realizan este tipo de trabajo en casa ya que la madre, las hermanas y posteriormente la esposa son las encargadas de realizar estas tareas. Incluso cuando son niñas, este tipo de actividades las van aprendiendo en la convivencia diaria con su madre, con la observación y la ayuda del trabajo en el hogar, pero no es una obligación. Conforme las niñas van creciendo estas labores las van asumiendo como un deber; este tipo de trabajos son aprendizajes que se adquieren poco a poco. Pero las niñas y niños que son llevados a partir de los seis años de edad asumen estos trabajos desde el momento que llegan. Cada niño es responsable y tiene la obligación de realizar estas labores.

[Hilda] Cuando yo estaba ahí había dos cocineras que nos daban comida mmm...buena, nuestra leche o atole temprano, nos trataban bien pero eso sí cada quien tenía que lavar sus trastes, pero eso sí, si no los lavabas había una persona castigada, esa persona tenía que lavar los trastes de todos y limpiaba el comedor, así estaba todo, había que lavar tu ropa, dormíamos en literas.

Por lo tanto la dinámica bajo la cual funcionaba el albergue, chocaba de manera violenta con las costumbres que estos niños habían aprendido en su casa. Otro ejemplo, la hora del baño en San Isidro se realiza entre las cuatro y las seis de la tarde, una vez que los padres han vuelto del campo y bajan en familia a bañarse al río. El baño no sólo es la acción de higiene personal, también es un momento de esparcimiento e interacción entre los miembros de la familia, los niños brincan y se zambullen en el agua, la madre en una piedra lava la ropa y el padre platica con ella mientras se enjabona y juega con los hijos. Mientras que en Macuil la hora de bañarse es por la mañana antes de asistir a la escuela; los niños se bañan en cuartos donde hay un bote con agua y se enjuagan a jicarazos, el baño es rápido e individual. Esto rompe con la vida cotidiana en la cual hasta ese momento habían crecido estos niños. Para ellos uno debe bañarse después de haber trabajado, ya que durante el trabajo es cuando uno suda y se ensucia con la tierra. Esto también está relacionado con el medio ambiente de la comunidad. San Isidro es un lugar muy caluroso y húmedo por lo que el baño por la tarde es refrescante y ayuda a pasar una noche menos bochornosa. En Macuilianguis al contrario los días son fríos.

Es así que otra cosa que expresaron los niños es lo difícil que fue adaptarse al cambio climático ya que la temperatura en Macuil es templada, a diferencia que en San Isidro donde el clima es muy cálido. Cuentan que recién llegados a Macuil los niños, sobre todo los más pequeños, constantemente tenían enfermedades respiratorias. El tipo de vegetación era otro, los frutos y alimentos que se dan en cada lugar son diferentes, esto debido a la diferencia de altura en la que se ubica cada una. No solo se da un cambio en la vida cotidiana de los niños, también hay una modificación del entorno, son movidos de un medio ambiente a otro que es totalmente nuevo y ajeno para ellos.

2.2.3. El Contexto lingüístico.

Por otro lado tenemos el encuentro lingüístico que viven los niños chinantecos a su llegada al albergue de Macuil. Los niños chinantecos, junto con los habitantes de Macuil y las autoridades escolares y del albergue en su interacción construyen un contexto trilingüe. Los niños de San Isidro a su llegada son principalmente monolingües del chinanteco. Aquellos que ya habían cursado los primeros años en la primaria del pueblo tenían un acercamiento al español pero no un uso y comprensión de éste. Desde la generación anterior observamos que aun cuando en la primaria de San Isidro tenían como uno de los objetivos la enseñanza del español éste no se alcanzaba. Es así que con la

llegada al albergue y el ingreso en la escuela se inicia una interacción del niño monolingüe del chinanteco con los maestros y autoridades monolingües del español. Los maestros no conocían ni buscaban aprender el chinanteco, sino que tenían por objetivo que el niño aprendiera el español.

[Norma] No sabía ni... (español) no, ni sé cómo para expresar, ni sabía nada, ahí fui aprendiendo poco a poco... Si 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.

En esta interacción se fue dando de manera paulatina un desplazamiento del chinanteco por el español dentro de la dinámica escolar. Este desplazamiento se dio de manera más imperante dentro del centro escolar, ya que las clases se impartían en español. Además existía una relación de control por parte del maestro sobre la interacción entre los propios alumnos. Algunas experiencias narradas hablan de una restricción del uso del chinanteco al interior del aula.

[Norma] Si nos regañaban (por hablar en chinanteco) y había veces que nos pegaban, y a los que no obedecen lo que ellos quieren, ahora si 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.

Sumado a esto en la escuela primaria asistían los niños oriundos de Macuil quienes hacían un mayor uso del español que del zapoteco. Al parecer en Macuiltianguis eran sólo los ancianos y algunos adultos quienes mantenían el uso del zapoteco pero las nuevas generaciones ya habían dejado de hablarlo. Por lo tanto los niños chinantecos al interactuar con los niños zapotecos se comunicaban en español.

Dentro del albergue la situación era diferente ya que al interior del lugar residían un número importante de niños chinantecos con quienes dormían, comían y con quienes convivían a diario. En este espacio había una mayor posibilidad de hablar en chinanteco entre sus paisanos ya que no existía una estructura rígida como en la escuela, donde están las materias, los horarios, los contenidos, etcétera. Las actividades realizadas no estaban tan controladas. Sí había un horario para hacer las tareas escolares donde el contenido era en español. Las autoridades del albergue apoyaban y acompañaban a los niños en sus tareas pero no eran hablantes del chinanteco, por lo tanto incentivaban el uso del español entre los niños para lograr establecer una comunicación entre

autoridades del albergue y los niños chinantecos. Dentro de la cotidianidad los niños tenían la oportunidad de hablar entre sí en chinanteco.

[Norma] Creo que en primero ya sabía un poco leer, porque te enseñan bien, muy bien, y luego en el albergue está el director y ahí nos enseñan a leer, se sientan ahí con nosotros, nos ponen hacer algo, a leer.

Al paso del tiempo este uso del chinanteco entre ellos se fue transformando. Esta transformación está ligada al contexto escolar y del albergue. Tanto los maestros de la escuela como el personal del albergue generaban una presión para el aprendizaje del español. Labov señala que "un problema importante para los hablantes de dialectos anormativos en la escuela es la ignorancia mutua, por parte de profesores y alumnos, del lenguaje de cada uno de los otros" (Stubbs, 1984: 76). El contexto comunitario de Macuil también ejercía una fuerte presión social sobre los niños chinantecos. Los niños chinantecos no pertenecían a Macuil y eran una minoría señalada. Una minoría que además vivían con el estigma de ser hablantes de una lengua indígena y no hablantes del español. En este contexto en el que fueron creciendo los niños, el uso del chinanteco fue disminuyendo y el uso del español iba en aumento.

La estigmatización que vivían los niños chinantecos, no sólo en Macuil sino como parte de la propia historia de los pueblos indígenas que persiste en la actualidad, por ser monolingües del chinanteco, es una situación que influye en las decisiones de las familias de manera importante. Como Andrés Aubry señala 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". (Rockwell, 2006:210) Es así que las familias de San Isidro salen en busca de la escuela en su intento por romper con el estigma, en este caso la lengua chinanteca, que le ha impuesto la sociedad hegemónica.

La tercera lengua que formaba parte del entorno escolar de estos niños es el zapoteco. Como ya mencione antes, el uso del zapoteco en Macuil había sido desplazado por el español. Durante el periodo en el cual los niños chinantecos vivieron en la comunidad, había una parte de la población hablante del zapoteco con quienes los niños convivían por la dinámica y funcionamiento del albergue, que obligaba a los niños a trabajar con las familias del pueblo para su alimentación los fines de semana. En esta interacción que se dio en el trabajo de los niños en las casas, se daba un intercambio lingüístico entre el chinanteco y el zapoteco, algunas veces mediado por el español. La lengua compartida era el español y a una palabra en español cada uno la nombraba en su

primera lengua, así poco a poco los niños chinantecos fueron adquiriendo un vocabulario zapoteco. No se puede hablar de un trilingüismo porque en realidad los niños no lograron tener un uso y comprensión del zapoteco. No tenía una función de comunicación. Pero sí de un acercamiento a una tercera lengua, sobre todo en aquellos niños que tuvieron una mayor convivencia con familias que mantenían el uso del zapoteco, dándoles una mayor familiaridad con esta tercera lengua.

[Ernesto] Allá aprendieron bien el español, hasta aprendieron la lengua de Macuil, zapoteca, ya hablaba bien.

[Norma] Si la mayoría hablaba puro español, bueno entre ellos, los que viven ahí, eran pocos los que hablaban (zapoteco), era puro español.

Estos niños, al ser llevados a otra región indígena, llegaron a una comunidad bilingüe, donde aun cuando predominaba el uso del español, existía una tenue presencia del zapoteco¹³. A diferencia de los niños que en el periodo anterior asistieron a un internado en la ciudad de Oaxaca donde la única lengua en uso era el español, el internado era una comunidad monolingüe. Esta presencia de un bilingüismo frágil, en términos de que hay un dominio de una lengua sobre otra, permitió que los niños chinantecos tuvieran un acercamiento a una diversidad lingüística que va más allá del bilingüismo. No se puede decir que los niños adquirieran las tres lenguas pero sí que vivían en una interacción lingüística mucho más variada que los niños que fueron llevados a lugares monolingües del español. De cierta manera este bilingüismo que se vivía en Macuil era más cercano al bilingüismo que se vivía en San Isidro a diferencia de lo que sucedía en las ciudades donde algunos niños fueron enviados. La diferencia entre Macuil y San Isidro, es que en una existía un bilingüismo con predominio del español mientras que en la otra predominaba el uso del chinanteco. También aprendieron que el español era de mayor prestigio social.

En la década de los setentas Fishman retoma la definición de *diglosia* de Ferguson, "Una situación lingüística relativamente estable en la cual además de los

¹³ El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, en el Catálogo de lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. En este documento el INALI resolvió catalogar la diversidad lingüística del país en tres categorías: Familia lingüística, agrupación lingüística y variante lingüística. A partir de estas tres categorías encontramos que el zapoteco y el chinanteco pertenecen a la misma familia lingüística, el oto-mangue, pero pertenecen a una agrupación lingüística diferente y al interior de cada una de estas dos agrupaciones se presentan un gran diversidad de variantes lingüísticas. A partir de la ubicación geográfica la variante lingüística zapoteca que se encuentra en colindancia con la región chinanteca es el zapoteco del oeste de Tuxtepec autodenominado diza shitsa. Así mismo la comunidad de Macuil hace frontera con una variante lingüística del chinanteco que no es compartida por los habitantes de San Isidro. En San Isidro se habla la variante jajme dzä mii, jmiih kia'dzä mii, mientras que en la frontera con Macuil se habla la variante jaú jm, jmiih kia'dzä jii.

dialectos primarios de la lengua (que pueden incluir una lengua estándar o estándares regionales), hay una variedad superpuesta muy divergente, muy codificada (a menudo gramaticalmente más compleja) vehículo de gran parte de la literatura escrita sea de un periodo anterior o perteneciente a otra comunidad lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria." (Ferguson, [1959], 1974:260). Y lo lleva hacia el análisis del bilingüismo, que nos permite nombrar la situación lingüística que vivían los hablantes de San Isidro. El uso de una u otra lengua corresponde a un evento comunicativo particular. Entre paisanos y en el interior del albergue los niños hacían uso del chinanteco, mientras que en la escuela y en las interacciones con las autoridades y habitantes de Macuil hacían uso del español. No hacen uso de ambas lenguas en un mismo evento, sino que hacen uso de una u otra lengua a partir del contexto en el que se da la interacción y/o con quien se esté hablando. La escuela era un espacio de restricción para el uso del chinanteco, por lo tanto se habla el español o no se habla. El albergue era un espacio menos restrictivo, donde la interacción con las autoridades y responsables de su cuidado sólo se podía dar en español por el desconocimiento por parte de éstos del chinanteco, pero sí se daba una interacción en chinanteco entre pares. (Ferguson y Fishman en Nava, 2008:82-84)

Dentro de este contexto lingüístico - niños monolingües del chinanteco, educación escolar monolingüe del español, comunidad bilingüe español-zapoteco - se presentaba un alto índice de reprobación y en consecuencia de repetición de los niños chinantecos en la escuela. Esta situación se dio especialmente en los niños 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 de Macuil, estos niños debían realizar un examen de conocimientos para que las autoridades de la escuela colocaran a los niños según el grado al que los conocimientos que tenían les correspondían. Es en esta evaluación que muchos de los niños fueron reprobados y obligados a recursar, muchas veces, desde el primer grado de primaria. Es decir, si eran niños que entrarían a cursar el cuarto año de primaria, estos eran inscritos a primer año de primaria para cubrir todos los conocimientos que el niño no tenía y requería para cursar el cuarto año de primaria. El principal obstáculo al que se enfrentaban estos niños era el idioma.

[Norma] Como hay muchachos que ya están grandes, que tienen dieciocho años, que apenas van a la primaria. Por lo mismo no, como no había maestros

que enseñaban bien los hacían repetir año. Aunque ya habían cursado no sirve de nada porque no saben nada.

[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, estas 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 vuelves a repetir. Por ejemplo una prima según iba a entrar a quinto y la regresaron hasta segundo, por lo mismo porque no sabía nada, y a mí gracias a dios no, yo llegué al grado que iba a cursar y lo cursé.

Como ya he venido mencionando durante estos dos periodos históricos, la educación primaria de San Isidro era considerada por los papás como muy deficiente, en principio por contar con sólo tres grados. En segundo lugar por las constantes faltas del docente, quien además de todo era bilingüe. El uso del chinanteco al interior del aula era el medio de comunicación entre maestro y alumnos, así como entre los niños. El español era una instrucción, era una materia de enseñanza donde lo que los niños aprendían era a escribir y leer pero que no tenía una función de comunicación e interacción entre los compañeros y con la población en general. Los niños aprendían a partir de la copia de lo escrito en el pizarrón o en los libros de texto y en la elaboración de planas de oraciones dictadas por el maestro que repetían una y otra vez.

[Mayeli] El español era así, mira, planas, ponían una oración y ya nada más la completábamos en español. Por ejemplo lo que nos explicaban era en chinanteco pero ya en la libreta, en el cuaderno, era en español.

Por lo tanto el español no tenía un sentido en tanto no cumplía con ninguna función, no era llevado a la práctica, no tenía una acción, una presencia en la vida cotidiana de los niños. Estos niños no lograron apropiarse del español porque en su vida diaria la lengua no tenía una utilidad. El chinanteco era la lengua a partir de la cual se construían las relaciones sociales en la comunidad, en la familia y en la escuela ya que era a partir del chinanteco que se pretendía enseñar el español. El chinanteco no sólo tenía una utilidad en la vida comunitaria y familiar del niño, también en el aprendizaje del español, ya que era a partir del chinanteco que se explicaba y se le otorgaba un sentido al español. No se apropiaban de la lengua dominante en tanto no lograban comprender el contenido y el significado de las palabras que aprendían a escribir y leer en español. El

español sí formaba parte importante en su vida, no como un idioma en uso sino de la importancia que adquirió como necesidad para el futuro. No había una apropiación de la lengua en términos de habla, pero sí había una construcción social de lo que el español significaba y representaba para ellos.

Esta apropiación del español se lograba sólo cuando estos niños estuvieron obligados a interactuar en su vida cotidiana con personas monolingües del español. Esta interacción a veces se daba hasta que los niños salían del pueblo a concluir su primaria en un lugar lejano a su lengua y cultura. Muchas veces sólo se lograba en la edad adulta cuando el español adquiría un sentido a partir de su uso en la interacción con las instancias de gobierno con quienes los individuos que tenían un cargo debían negociar para obtener beneficios para la comunidad. Es en el uso del español que esta lengua logra ser apropiada por los hablantes chinantecos de San Isidro. En la escuela de San Isidro no se lograba dar este uso y sentido al español, por lo tanto los niños no lograban apropiarse de esta segunda lengua. Después de enfrentarse a una realidad construida a partir del uso cotidiano del español es que ellos lograron construir un bilingüismo.

[Ángel] Creo que es mejor que hable español uno, porque todo el mundo habla español, para hablar, para pedir, para solicitar apoyos del gobierno, para pedir al municipio los proyectos, para entender los programas, porque como nosotros somos el ejido de San Isidro Laguna, claro que necesitamos proyectos para que nos den apoyo al campo, es importante hablar español.

Es así que los niños al llegar a la escuela y albergue de Macuiltianguis deben transformar esta construcción lingüística, presentándose la diglosia. A partir de ese momento deben convertir el español en la lengua de uso de su vida cotidiana y el chinanteco remitirlo a las relaciones interpersonales con sus paisanos o, muchas veces reprimirlo hasta alcanzar anular el chinanteco y reemplazarlo por el español. Esta dominación y represión lingüística del español sobre el chinanteco en un principio hace que los niños se retraigan y se escondan tras el silencio. El niño al no tener un dominio del español y sentirse amenazado por esto, por un lado porque no lo entiende y por otro porque no sabe cómo darse a entender frente al otro, se queda callado. Este enmudecimiento es uno de los factores que los hace reprobar. En el momento en que este silencio se rompe, los niños logran avanzar en los grados escolares. Esto varía en cada niño según su personalidad y su historia, en algunos casos los niños no logran romper este silencio y por lo tanto desertan de la escuela.

Esta situación del silencio responde a la relación asimétrica que se da entre las lenguas indígenas y el español. Aun cuando en el discurso oficial se habla de un reconocimiento de las lenguas indígenas en el país, en la cotidianidad se mantiene esta asimetría. Esta minimización del chinanteco frente al español corresponde a lo que Labov definió como *el mito de la deficiencia lingüística* que parte del planteamiento de que “si el lenguaje es distinto al de la lengua normativa, es que es deficiente” (Stubbs, 1984:68) A esto Labov responde que “La noción de que el lenguaje de los grupos socialmente necesitados es deficiente o infradesarrollado estructuralmente descansa en un grave error conceptual acerca de la naturaleza del lenguaje humano” (Ibid: 68). Sin embargo, este reconocimiento de las lenguas como sistemas lingüísticos coherentes que se ha trabajado en al sociolingüística, en el caso de San Isidro no es compartido por los hablantes quienes han vivido bajo el estigma bajo y desprestigio que tiene su lengua frente al español, siendo algunas veces ellos mismos, quienes tienden a segregar su propia lengua. Este contexto económico, político y social que ha contenido esta desigualdad lingüística ha sido considerado por la sociolingüística como uno de los determinantes más importantes del comportamiento verbal. Este silencio fue registrado por Phillips en 1972 con los niños amerindios “que son expresivos fuera de las aulas, pero silenciosos, reticentes y a la defensiva dentro de ellas” (Ibid: 74), al igual que el silencio de los niños chinantecos.

[Norma] Ni sabían bien el español, algunos como acá los del pueblo tenemos pena para hablar, ellos igual tenían pena para hablar, no querían hablar. Pues ya el director (del albergue), les enseñaba y les decía como tenían que hablar y a ellos les costaba trabajo porque ya están grandes; los chiquitos era más fácil porque si te hacen caso, pero la mayoría no.

Los niños que tenían hermanos mayores que en el periodo de 1978 a 1988 habían estudiado la primaria fuera de la comunidad, por ejemplo en el internado Ciudad de los Niños en Oaxaca, tuvieron un mayor acercamiento al español, haciendo que su aprendizaje fuera un poco más sencillo. En cambio los niños que vivían en familias monolingües del chinanteco, donde ningún miembro hablaba el español, el aprendizaje de este idioma resultaba más complejo. Como pudimos ver en el capítulo anterior muchos de los niños que estudiaron durante el auge cafetalero en escuelas muy lejanas a San Isidro tenían un dominio y un uso del español en su vida cotidiana, más que del chinanteco. En la convivencia que tenían en casa, que se limitaba a periodos vacacionales, los niños pequeños fueron acercándose al español al escuchar a los

hermanos hablar en la cotidianidad, no por una enseñanza estructurada del español, sino por el uso en la vida diaria que los niños escuchaban.

[Hilda] No, él (hermano mayor) no me enseñaba, yo lo escuchaba, hasta una ocasión que fue la primera vez, y yo lo recuerdo perfectamente, que hablé español, yo me quedé sorprendida porque yo no sabía ni qué onda, mi hermano me mandó a la tienda y yo fui, ya entendía (español) pero el problema era que yo no lo hablaba. Y ya me fui a la tienda y regresé, y agarro y le digo a mi hermano... pero yo pensaba hablar en chinanteco normal, y me sale diciéndole, “está cerrado”, y ya me felicitó, me cargó, y dijo... no sé, se emocionaron todos porque fue la primera palabra que dije, “está cerrado”, y lo dije bien, según ellos, me acuerdo, y después de eso empecé a defenderme, y le dije, “yo no soy una tonta”, pero en español. Empecé a defenderme porque yo pensé que se estaban burlando de mí, pero era de emoción de que yo empezaba a decir mis primeras palabras en español.

El aprendizaje del español es un elemento muy importante para las familias de San Isidro y el logro de esto por parte de los hijos es el haber alcanzado los objetivos propuestos y por lo tanto motivo de orgullo y de prestigio para la familia y frente al resto de la comunidad. El tener miembros en la familia hablantes del español genera una desigualdad frente a las familias monolingües del chinanteco. Esto lo podemos observar en la organización política y social, pues son las familias bilingües quienes tienen acceso a los cargos políticos y sociales, por lo que encontramos constantes reelecciones de un mismo candidato a lo largo de la historia política y social de la comunidad, con la poca presencia de los miembros de las familias monolingües en esta organización. Este contexto político es un motivo más por el cual las familias quieren que la escuela enseñe el español.

2.2.4. ¿Por qué Macuil?

La principal razón que dan los padres de familia y los niños por la que eligieron realizar sus estudios de primaria en Macuiltiangüis es la deficiente enseñanza del español que se impartía en la primaria del pueblo.

[Norma] Yo fui de las primeras que salió (a Macuiltiangüis)...La primera vez pues me sentí triste porque no estaba con mis papás, bueno lloraba, por lo mismo también porque aquí de nada sirve, porque voy a la escuela y no enseñan bien y

luego no nos dan clase toda la semana, los maestros pues no venían y no enseñaban español ni nada.

[Diego] (papá de Norma) Lo que pasa es que ya no es como antes, antes uuy muchos niños no hablaban en español, los niños no se podía entender [Risas]...

El discurso planteado desde la generación anterior de la importancia del conocimiento del español para contar con mayores oportunidades laborales en el futuro de los niños se mantiene y continúa hasta el 2006. A partir de 1988 con el inicio de la crisis económica este planteamiento se refuerza, ya que el campo deja de ser una fuente de ingresos económicos para las familias de San Isidro. A diferencia de diez años atrás donde la enseñanza en el campo, de padre a hijo, seguía siendo considerada por los padres como una opción de educación para el futuro, en este periodo este aprendizaje que se daba en casa pierde valor frente al aprendizaje que se daba en la escuela. Esta devaluación que vivía el trabajo agrícola, tanto económica como social, se fue desarrollando a lo largo de los diez años, que inicia con el cierre de la paraestatal y que llega a su punto más crítico en 1998.

En este periodo histórico de crisis el español se volvió el elemento central para la educación de los niños. Esta demanda que tenían los habitantes de San Isidro de aprender el español no era cubierta por la oferta educativa que daba la primaria de la comunidad. El problema que tenía la escuela de San Isidro, que trabajaba con el programa de educación bilingüe, era que los maestros, aparte de no asistir con regularidad, impartían las clases a partir de la explicación y uso cotidiano del chinanteco en la interacción con los alumnos y limitaban el español al uso del libro de texto. El libro de texto que se usaba y continúa usando en la primaria es del Programa Nacional de Educación y no el del Programa de Educación Indígena que elabora los libros de texto en lengua indígena. La primera razón por la cual no hacían uso de los libros de texto en lengua indígena era porque no existían libros en chinanteco de la variante de Valle Nacional, sólo existían de la variante de Usila y de Ojitlán. En segundo lugar algunos padres de familia mencionaron la diferencia entre el habla y la escritura. La lengua chinanteca es tonal por lo tanto su escritura requiere de varios signos para marcar la pronunciación correcta al momento de su lectura. Un ejemplo del libro de texto de lengua chinanteca de Usila: Atsai kiä, Atsai kia', Atsai kiä, Atsai kiäi. Como podemos observar hay una gran similitud en su escritura pero una variación en la pronunciación que modifica el significado de la palabra. Por último, el uso de libro de texto en español era el elemento

central para el maestro y los papás, para la enseñanza de este idioma. El libro de texto se vuelve el objeto y medio de enseñanza del español.

[Ángel] Hay algunos libros que vienen en chinanteco, pero para mí es más difícil de traducir o para leer, aunque hable chinanteco, no lo puedo leer, es diferente hablarlo que leerlo, es diferente, por ejemplo viene en lectura de Ojitlán, o viene de Usila, y nosotros no entendemos lo que hablan en Usila, nosotros no entendemos lo que hablan en Ojitlán. Ahora para leer, para traducir la lectura no se puede por eso.

El problema en sí no es el bilingüismo, ya que las familias no se plateaban como objetivo el desplazamiento del chinanteco por el español, al contrario lo que ellos manifestaban era el contar con un bilingüismo, es decir, tanto hablar y entender el español como hablar y entender el chinanteco. La diferencia era que el chinanteco se enseña a los niños desde que nacen y a lo largo de la vida en la interacción cotidiana con la familia nuclear en un primer momento y posteriormente con la comunidad.

[Minerva] No creo (que olvide el chinanteco) pues porque aquí con sus papás habla más en chinanteco que en la escuela, porque como nacieron aquí están acostumbrados al chinanteco que al español...en chinanteco hablan con su papá, sus abuelos y conmigo... no se olvida porque de por sí ya lo trae, aunque si hay algunos que lo olvidan pero sí lo entienden.

Para ellos la lengua chinanteca es algo que forma parte de su ser, tanto en lo social la vida se construye en chinanteco como en lo individual el niño construye y significa su vida en chinanteco. Para ellos su idioma es algo aprendido, que una vez que se tiene no se pierde, es algo intrínseco que permanece y no se modifica.

A partir de este planteamiento ellos consideraban que no era labor de la escuela enseñar algo que ya les era suyo, es parte de su ser, viene desde sus raíces. La escuela no es quien debía dar estos aprendizajes. El chinanteco se mama de la madre y del contexto que rodea al niño y donde el niño está contenido. La escuela era algo externo, algo que se impuso desde fuera y que ofrece otro tipo de aprendizajes. Estos aprendizajes son herramientas que les permiten interactuar con el exterior, en este caso, con todas las instancias de gobierno que lo representan. La escuela es una estructura que forma parte del gobierno y en tanto forma parte de este tiene los conocimientos necesarios para relacionarse con él. Uno de los conocimientos que la escuela puede ofrecer a los chinantecos para lograr una interacción equilibrada con el gobierno es el español, entre otros.

Es así que las familias de San Isidro buscaban en la escuela el aprendizaje del español y no del chinanteco. El chinanteco es interno, el español es externo, la familia contiene al chinanteco, la escuela contiene al español; son dos contextos distintos, son dos enseñanzas distintas, son dos aprendizajes distintos. Pero en esta diferencia se busca construir una convivencia equilibrada donde una no desplace a la otra, sino se conjuguen y se construya un bilingüismo.

El problema que plantean las familias de San Isidro es que la escuela del pueblo no les ofrecía las herramientas necesarias para adquirir el español, por lo tanto debían salir a buscarlas en otro lugar.

[Ángel] El albergue de Arroyo de Banco, no, no me gusta, bueno todos son iguales, pero a mi manera de ver es que cuando los chicos salen de la escuela hablan en puro idioma, puro idioma, en cambio allá en Macuil no, ahí están revueltos, puro español todos cuando salen, tiene que platicar en español con sus compañeros si quiere hablar.

Esta búsqueda del español lejos de casa hizo que la continuidad del aprendizaje del chinanteco, que se daba a partir del uso y la práctica en la vida cotidiana, en la interacción con los padres y los habitantes hablantes del chinanteco, se limitara al uso entre los compañeros paisanos, en espacios y tiempos delimitados por la escuela y el albergue. Los niños al ser alejados de ese contexto lingüístico familiar y comunitario hablan de un olvido de su lengua de origen y en algunos casos de la pérdida. Esto como resultado de la falta del uso del chinanteco.

[Ángel] No olvidaron el chinanteco porque son parte de ellos, puede ser que sí se les olvide pero depende del chico, si él no quiere hablar en chinanteco pues claro que se le olvida, porque he escuchado que en otros pueblos que sí tenían su lengua, pero se fue quitando de poquito, puede ser porque no ve que los muchachos ya salen y regresan con otra muchacha, otra señora y ya se va perdiendo.

Por lo tanto este movimiento escolar de algunos niños al exterior no construyó un bilingüismo sino que produjo un paulatino desplazamiento de una lengua por otra. Esta consecuencia no es considerada en las narraciones de los padres. Incluso cuando hablan de la pérdida de la lengua en comunidades vecinas o en los miembros de algunas de las familias de San Isidro ellos continúan planteando que la lengua no se pierde. Es hasta que los niños no vuelven a casa que los padres se dan cuenta que no alcanzaron su

objetivo que era el lograr un bilingüismo sino que, en algunos casos, se dio un olvido de la lengua.

[Bernarda] No porque ya lo tienen grabado (el chinanteco), ya la lengua que uno aprende nunca se olvida, así yo pienso, o ¿sí se olvida? (se dirige a su hija), ellos saben, yo no lo hablo (el chinanteco).

[Mayeli] (Hija de Bernarda) Algunas palabras sí, cuando hablo con mi abuela ya casi no le entiendo, no, no, y aquí cuando voy al otro lado del río algunas personas me hablan y yo nada más les digo, "mande, mande", y quieren platicar conmigo y yo no puedo y tampoco, si yo platico en español ellos no me entienden algunas palabras sí, lo básico sí, pero una plática no, ya se me olvido, o no las aprendí de chiquita, no sé pero sí se me olvido. Ellos (los abuelos) dicen algunas palabras que no conozco. Cuando vengo me quedo aquí sola, casi no hablo con la gente de aquí.

Este olvido o pérdida de la lengua no sólo responde a una situación lingüística sino que va acompañada de un contexto social, económico y político que permite y participa en la construcción de este cambio lingüístico. La crisis económica que vivieron durante este periodo los llevó a buscar espacios que ofrecieran nuevas oportunidades. En estos espacios laborales a los que debían salir eran en español, por lo tanto, era muy importante para las familias que los niños asistieran a la escuela a aprender el español, y si la escuela del pueblo no ofrecía esta enseñanza, salían en busca de ella.

También hay una transformación en las costumbres que los niños van construyendo a lo largo de su vida. Es así que una de las consecuencias que trajo esta movilidad escolar de los niños era que a su regreso a casa ellos ya no se encontraban ni en la casa de sus padres, ni en la comunidad. Como ellos lo expresan "ya no se hallan" en San Isidro. Lo que aprendieron lejos de casa no adquiere sentido en este contexto. Las actividades que se desarrollaban en el pueblo no fueron aprendidas por los niños, y cuando los padres buscaron enseñar a sus hijos, estos rechazaron esta enseñanza. A partir de este desconocimiento por parte del niño del lugar, así como de los padres del niño, es que se dieron fracturas en las familias, pues la mayoría de los niños que un día salieron a estudiar no regresaron a casa, incluso los que fueron a Macuil.

[Norma] No me gustó estar aquí por lo mismo del trabajo y todo eso, el ir a cortar café bajo la lluvia, ir lloviznando, ir al campo así. Me gusto más para allá. Ni las tortillas sé hacer (risas), ni la comida que preparan aquí, nada, nada, nada... Bueno sí me gusta pero no sé qué me pasa a mí, pero no me gusta vivir

aquí, de visita sí, así quince días, ocho días, así sí... El campo, ir a trabajar nunca me ha gustado, ir a la leña todo eso, se me hace muy pesado. Mi mamá sí me enseñó pero yo nunca quise aprender. Con las tortillas dice, ven te enseño, y yo le digo, no, no quiero a mi no me gusta estar aquí, prefiero irme a otro lado.

Muchos de los niños lo que buscaban era partir a un lugar donde los nuevos aprendizajes que construyeron, sobretodo el hablar español, tuviera una utilidad y una remuneración. Es paradójico ver cómo el aprendizaje del español pudiera ser el único conocimiento que la escuela les ofreciera para su futura situación laboral. En cambio los conocimientos adquiridos en casa, como el aseo del hogar así como la cocina, les han sido de mayor utilidad en los trabajos en los que se emplean la mayoría de estos niños. La principal actividad económica que tienen actualmente es como garroteros, lavatrastes, en el servicio domestico, obreros, incluso como jornaleros agrícolas en Estados Unidos. Aun cuando muchos de ellos adquirieron mayor grado de estudios esto no implicó una movilidad social. Las actividades económicas a las que se dedican son similares a las que se realizaban en San Isidro, pero ahora en lugar de ser los dueños de la producción son asalariados. Lo que obtuvieron en la escuela es la herramienta para interactuar con quien en un futuro sería su patrón; es por eso que actualmente los jóvenes ya no sólo quieren aprender el español, el inglés se está volviendo la principal herramienta para conseguir empleo.

[Beatriz] Mi hermano Enrique estudió bastante, hasta tercero de telesecundaria, y aun así se fue para el norte, igual que yo que no estudie (también vivió en el norte).

Actualmente muchos de estos niños son padres de familia y viven en alguna ciudad de Estados Unidos o en la Ciudad de México. Los matrimonios de estos niños chinantecos se establecieron con personas provenientes de otros lugares, otras culturas, otras lenguas, que se encontraron en los nuevos lugares donde llegaron a trabajar. Sus hijos al igual que los niños de la década anterior ya no aprendieron el chinanteco, ni conocieron la vida en el campo. Construyen su relación con los padres en un contexto urbano y a través del español. Solo por periodos muy cortos tienen un acercamiento a sus raíces chinantecas. Son estas nuevas generaciones donde se ha perdido el uso de la lengua chinanteca.

2.3. Otras experiencias escolares.

Durante este mismo momento histórico se presentaron otras experiencias escolares en diferentes centros educativos. Aun cuando muchos de los niños que estudiaron la primaria durante este periodo asistieron al albergue de Macuiltianguis algunos otros buscaron otras opciones.

La oferta de educación escolar que ofrecía Macuil tuvo un gran auge en la elección educativa de las familias chinantecas, pero también hubo familias que frente a esta idea del alejamiento y desconocimiento del lugar, se vieron temerosos y cautelosos para no exponer a sus hijos a una situación de conflicto o peligro donde no pudieran ellos participar o cuidar de los hijos.

[Leticia] A mí no me mandaron a Macuil, no sé por qué. A mí me hubiera gustado ir a Macuil. Como mis primos iban ahí y me dio ganas de ir, pero mi papá no me dejó ir, como no había dinero.

[Julia] (Mamá de Leticia) Porque está lejos y allá como hace frío, no aguanta uno.

La decisión de enviar a los hijos a Macuil era difícil. A veces fueron los propios niños quienes pedían a sus padres fueran enviados al albergue de Macuil, por dos principales razones. Frente esta obligación implícita que tenían los niños de salir del pueblo y escoger un lugar donde estudiar, los niños buscaron ir al lugar donde pudieran encontrarse con otros familiares o paisanos para no sentirse tan solos. La segunda razón es que con este auge que vivió Macuil, el imaginario y la construcción social que se creó alrededor del albergue le dio mayor prestigio frente a las otras ofertas educativas. A partir de las experiencias vividas de los niños que vuelven a San Isidro durante las vacaciones las familias observaron cómo éstos fueron adquiriendo mucho más el español que en otros centros escolares. Como consecuencia el albergue adquirió mayor valor frente a otras escuelas.

[Hilda] Yo fui a Macuil porque yo quise, no sabía lo que me esperaba allá (risas) Yo le rogué a mis papás, me hicieron de todo, me dijeron de que yo hiciera de todo para que me dieran permiso de ir. Yo quería ir porque mi amiga Norma, la hija de Diego, se fue para allá, y yo dije, como es mi amiga, yo quiero ir con ella, quiero ir con ella. Y mis papás me decían, no, no y no. Y yo le decía, pero papá me vas a llevar a Valle, pero me da miedo, no quiero estar sola. Y me dijo, tienes que hacer todo lo que yo te diga, para que te de permiso de que te vayas. Mi papá parecía que ya sabía lo que me esperaba, pero yo me hincué frente a mi

papá para que me diera permiso, y al final me dio permiso. Pero no me hizo nada bien.

Esta condición que presentaba el albergue, que podía ser visto como una ventaja y por lo cual muchos padres accedieron a enviar a sus hijos al albergue, para otros no era suficiente, sobre todo en el caso de las niñas. Como podemos ver muchos padres se resistían a enviar a sus hijos a un lugar tan lejano. Al parecer el problema principal era la distancia. Los padres sabían que para que sus hijos continuaran con sus estudios debían salir del pueblo. Para muchos de ellos lo mejor era lo más cercano, mientras que para otros lo mejor era lo más lejano. Cada una de las opciones venía acompañada de ventajas y desventajas. Las escuelas cercanas permitían tener un mayor contacto con los hijos y por lo tanto un mayor cuidado y participación de los padres en la vida cotidiana de los niños. El aprendizaje del español no era tan eficiente. Las lejanas no permitían tener un contacto cotidiano con los hijos debido a la distancia que impedía que los padres visitaran a los hijos. El aprendizaje del español era muy bueno, tan bueno que algunas veces llevó al olvido del chinanteco. Frente a esta disyuntiva las familias chinantecas tomaban una decisión sobre el futuro escolar de los niños.

[Hilda] Mi papá no quería llevarme porque estaba muy lejos y porque hacía mucho frío, y porque no iba a tener tiempo de ir a verme cada ocho días.

Al igual que las familias de la década anterior las familias construyeron una reflexión acerca de la importancia del contexto sociocultural donde se desarrollaba el niño para el aprendizaje del español. Este planteamiento está fuertemente ligado a la opción de lo lejano o lo cercano. La distancia es un factor importante en el aprendizaje del español y por lo tanto en la elección de escuela. A mayor distancia de su contexto de origen hay una mayor apropiación del español y de los conocimientos que en el mundo exterior se requieren. Pero a partir de las experiencias vividas por las propias familias que han enviado alguno de los hijos lejos, sobre todo los hijos mayores, la elección para los siguientes hijos puede cambiar. Esta influencia de las trayectorias escolares de los niños no sólo se presenta al interior del núcleo familiar, también tiene una repercusión en las familias vecinas con quienes interactúan.

Es así que durante estos diez años se presentó una contradicción entre el planteamiento que construyeron las familias sobre el contexto sociocultural y las experiencias y trayectorias de vida de los niños que fueron alejados. Muchos comprobaron que efectivamente cuando los niños eran distanciados del chinanteco y no tenían espacios ni medios que permitían su uso, el aprendizaje del español era muy

bueno. Pero al mismo tiempo observaron cómo estos niños ya no podían comunicarse con sus padres porque no compartían una lengua, y sobre todo una forma de ver y construir el mundo. Ejemplo de esto es el hecho de dejar de enviar a los niños al Internado Ciudad de los Niños, de las opciones de educación tanto de las familias que enviaron a sus hijos, como de las familias vecinas.

El argumento basado en el contexto sociocultural se mantiene y continúa hasta la actualidad pero las experiencias van escribiendo una historia escolar, no sólo en los individuos sino en la historia social del pueblo que resignifica y modifica ese planteamiento. La falta de oferta educativa en la comunidad los obliga a enviar a los hijos a estudiar fuera porque sigue siendo imperante para ellos el conocimiento del español. Pero al ver las consecuencias que acarreó el cumplir con este objetivo, buscaron nuevos caminos y formas que les permitieran alcanzarlo sin perder a sus hijos en el viaje. Es así que muchos padres optaron por las escuelas más cercanas.

Las familias que no llevaron a sus hijos a estudiar a Macuil buscaron otras opciones, especialmente dos: la escuela primaria de Arroyo de Banco y la escuela primaria de Valle Nacional.

[Bernarda] Como yo digo no, yo no los tengo abandonados porque hay padres que llevan a sus hijos al albergue y allá se quedan semanas, meses sin ir a verlos pero yo voy y vengo (a Valle) cuando tengo tiempo, a veces entre semana, a ver cómo están que les hace falta, les pregunto cómo les fue en la escuela, y ya tan siquiera me dicen, ya me quedo yo tranquila y ellos también, supongo.

A partir de la experiencia que tiene el primer hijo de la familia se va tomando en cuenta para los subsecuentes hijos. Las experiencias escolares que las familias van adquiriendo conforme los hijos asisten a la escuela van repercutiendo en la toma de decisión de la escuela a la que serán enviados, sobre todo cuando son los hermanos menores. También encontramos que la experiencia escolar de los padres tiene presencia en la elección de escuela de los hijos como es el caso de Don Ángel, quien fue llevado a Macuil a trabajar mucho tiempo antes del programa de albergues del INI.

[Ángel] Así fue la primera vez que fui (a Macuil), llegue sin hablar español, entonces no ves que no conocían el zapato, puro huarache de hule usábamos, entonces mi mamá me mandó y ya llegamos... Pero mi patrón con el que llegué dice, "no me va a decir tu muchacho vino a la escuela, aquí no va a trabajar", y yo le dije, "no a mi me enseñaron a trabajar", entonces mi tío me platicó que aquí

la gente es de otro modo... Puro español hablaban, luego ya llegaban los compañeros de la escuela, ¿Oye cómo te llamas?, yo me llamo así, poquito podía yo comunicarme, sí, ahí aprendí hablar en español, después me regresé para acá, entonces yo les comenté a mis hijos donde yo estuve en casa particular...Sí por eso yo también mandé a mis hijos los grandes allá a Macuil...Los mande de siete años, chiquitos estaban hasta la secundaria, ellos ya fueron al albergue, así fue, así que él primer hijo y sus hermanos...No mandé a mis hijos a otro lugar, no me atreví de mandar a mis hijos porque no sé ahí, no conoce pues, más mejor donde yo ya he ido, no, no, no me gusta (El albergue de Arroyo de Banco) Bueno todos son iguales (los albergues), pero mi manera de ver es que cuando los chamacos salen de la escuela hablan puro idioma, puro idioma. En cambio allá en Macuil no, ahí están todos revueltos, puro español, todos cuando salen.

Las experiencias anteriores ya sea de los padres o los primeros hijos, les dio un conocimiento a las familias del funcionamiento de la escuela, creando una mayor confianza para enviar a sus hijos. El desconocimiento genera temor y duda para la toma de decisión. Observamos que aun cuando el planteamiento de la enseñanza y el aprendizaje del español era un elemento importante para la elección de escuela, la historia escolar de las familias era de gran importancia en la opción que se toma.

[Ángel] Es muy poca la gente que quiere mandar a sus hijos allá, como que tienen miedo, como no conocen, como yo le decía allá de la Ciudad de los Niños, allá en Oaxaca. Sabe que no conoce uno como va uno a mandar, quien sabe como traten a la gente, pues cómo lo voy a mandar. Así es toda la gente, que tal si la gente en Macuil son malos, mejor no voy a mandar a mi hijo.

Es así que la gente recurrió a los conocimientos que habían construido a lo largo de la historia, para la toma de decisión de la educación escolar que deseaban para sus hijos y a partir de esto hicieron una elección. Si los niños que cursaron la primaria en esta década tuvieron hermanos mayores que en el periodo anterior cursaron la primaria en Arroyo de Banco o Valle Nacional, la probabilidad de que los padres repitieran esta opción era alta.

[Leticia] No estudié en Valle porque mi mamá no quiso, es que todos mis hermanos estudiaron ahí en Arroyo de Banco.

Se puede ver que en el caso de los niños primogénitos de una familia que durante este periodo eligieron un centro escolar, aparece de manera importante la elección del

albergue de Macuil. Mientras que los niños que eran hermanos menores de los niños que estudiaron lejos de casa, cursaron su primer año fuera del pueblo, específicamente en la escuela donde los hermanos mayores estudiaron. Posiblemente los hermanos menores cambien de escuela a lo largo de toda su trayectoria escolar pero en muchos casos el inicio de esta movilidad partió de las experiencias pasadas de los miembros de la familia. También las malas experiencias vividas por los hermanos mayores pueden influir en la elección de escuela y por lo tanto se eligiera una escuela diferente para los hermanos menores.

[Norma] Mi hermana la flaquita solo fue un año (a Macuil) porque yo le dije que no quería que tuviera eso para ella...si fue ella un año porque yo le digo, "sabes que mejor no vas a estar aquí, regrésate" porque como dicen, apenas no tiene mucho de que empezó los maestros a enseñar aquí, ya más o menos.

Muchas veces las experiencias cotidianas de los niños de una misma familia difieren de manera drástica, por lo que mientras un hijo tuvo experiencias gratificantes en una escuela, el hermano o hermana pudo tener experiencias desagradables y por lo tanto busque cambiar de escuela. Es así que encontramos, sobre todo en este periodo histórico, una gran movilidad escolar en la trayectoria de cada niño. Las decisiones que toman las familias no son únicas e inamovibles; éstas se van modificando a partir de la propia experiencia del niño al interior de la escuela.

[Hilda] El primer año de primaria estudié en mi pueblo, en San Isidro, dos años me fui a Tuxtepec a un internado...tenía siete, ocho años, lloraba mucho, demasiado porque no me acostumbraba, pero como fui con mi hermana (mayor), Hermelinda, estuve allá y poco a poco me fui acostumbrando...Estuve dos años, segundo y tercero. De ahí me fui a Macuilianguis y allá estuve cuarto y quinto, dos años. Me fui porque la mayoría de mis paisanos estaba allá y yo pensé que me iba a acostumbrar a estar allá en el mismo ambiente, y pues sí me acostumbré....Yo termine la primaria en Arroyo de Banco, me regresé porque ya no soporté esa vida que tenía yo allá, el sexto grado lo hice en Arroyo de Banco.

También encontramos casos donde no se da esta continuidad en la elección de escuela que responde a que el contexto social y cultural es diferente al que vivieron los hermanos mayores, así como la situación económica. La diferencia de género es otra característica importante. En el caso de los varones los padres no muestran tanta resistencia a enviarlos lejos de casa. Con las niñas por el contrario, se mantiene la idea de la vulnerabilidad que tienen las mujeres lejos del hogar. Aun cuando a diferencia de la

generación anterior ya asistían a la escuela, las escuelas a las que eran enviadas eran escuelas conocidas o escuelas cercanas a la comunidad a la que los padres podían ir con frecuencia, o las niñas podían regresar los fines de semana a casa.

Otro aspecto que se presenta en el momento de decidir a dónde enviar a los hijos a estudiar, es la activa participación de los niños en la elección, como se puede ver en el caso de Hilda y en el periodo anterior en el caso de Jerónimo. Cuando los niños querían ir a una escuela o no querían ir a determinada escuela, se daba una posibilidad de negociación con los padres. Los niños no acceden de forma pasiva a la decisión de los padres. Ellos por su parte también construyen una decisión a partir de los elementos que consideran importantes para su educación, como es el no estar solos, el seguir el ejemplo del hermano mayor, el miedo a lo desconocido, etcétera. Con ambas decisiones las familias llegaban a acuerdos para la elección de escuela.

[Bernarda] Yo mandé a Mayeli a Valle porque anteriormente los maestros que venían aquí hablaban puro chinanteco, los maestros que venían eran bilingües y hablaban a los niños en chinanteco y casi no hablaban en español, y pues aquí yo pensaba que pus era más, ahora sí, como te diré, que era mejor que la mandara en Valle porque los maestros dan sus clases todos los días y con nueva tecnología y aquí no, aquí no existe computadora, nada y por eso yo también lo mandé para que ellos saquen provecho y aprendan bien el lenguaje, para que así ellos aprendan mejor... Sí pues sí porque es necesario (el español) para su, tener buenos conocimientos y agarras más experiencia allá, porque aquí no lo tenían, porque los maestros casi no daban clases como se debe, por eso yo decidí mandar a ella desde bien chiquita para allá para Valle.

En algunos casos la decisión que tomaban los padres sobre la escuela a la que iban a asistir sus hijos era debatida por los niños, quienes cumplían con la decisión de los padres pero manifestaban su inconformidad de diversas formas. Podemos encontrar diferentes casos de resistencia donde los propios niños crearon estrategias para expresar su desacuerdo con la decisión de los padres. Los niños aun cuando asistían a la escuela que los padres habían escogido y que no es lo que ellos deseaban, no lo aceptaban de manera pasiva, había una acción por parte de los niños que ponía de manifiesto su desacuerdo con los padres. Esta confrontación entre padres e hijos hacía de esta elección una situación dolorosa tanto para los niños como para los padres.

[Mayeli] (Hija de Bernarda) Mis papás me enviaron a Valle porque querían que...bueno además de por sí siempre he sido tímida pero era más porque

cuando llegué en Valle como ya hablaba más en chinanteco que en español, al principio cuando llegué no hablaba nada, no hablaba nada, si lo entendía pero no sé, tenía pena o no sé pero no hablaba, menos hablaba (chinanteco) cuando llegaba mi papá yo no le hablaba, estaba enojada, no sé, pero el caso es que no le hablaba, y a mi mamá menos, con nadie hablaba, me quedé callada, muda, fue cuando reprobé tercero, por eso reprobé, los exámenes ahí los tengo ni a un cinco llegaba (risas). Si podía de hecho sabía leer y todo, aquí en San Isidro yo era la que más sabía de todos. Me daba pena, no me gustaba vivir en Valle, ahora ya hasta ni quiero venir aquí, a veces como me aburro porque está todo callado, no jugaba con nadie, ni con mis primas, a veces me ponía a llorar, yo no le decía nada a mi mamá, no le hablaba, no la oía, estaba muy enojada, ya en cuarto le eché más ganas y ya desde ahí fue donde ya empecé a estar mejor.

No es sólo el planteamiento de la mejor educación lo que muchas veces rige la elección de los padres. La mayoría de las veces está relacionada con la condición económica que vivían las familias en ese momento. Para algunos padres el albergue de Macuil respondía a esta necesidad, pero también hay familias que contaban con otras opciones, como el caso de Mayelí que fue a estudiar a Valle Nacional porque ahí vive toda la familia de su madre y por lo tanto los gastos de hospedaje y alimentación eran menores en comparación con otras opciones de escuela. Además de los cuidados y atenciones que la familia de su madre le podía dar.

[Bernarda] "Son muchos los gastos de la escuela. Porque en primer lugar tenemos que darle para su semana, darle dinero para su alimentación, porque es cierto que no pago renta pero ahí donde ella está viviendo tengo que apoyar económicamente para la comida, a parte que le tengo que dar a ella para que haga gastos de cosas de higiénicos".

2.4. La llegada de la primaria completa a San Isidro.

A finales de esta década se instaura en la primaria Rosario Castellanos de la comunidad de San Isidro la educación primaria completa. A partir de ese momento los niños pueden cursar los seis años de primaria en su comunidad sin necesidad de salir en busca de escuela.

En las narraciones de las trayectorias de los niños encontramos que algunos de ellos volvieron al pueblo a concluir con sus estudios de primaria.

[Norma] No acabé la primaria en Macuil, después me fui a un pueblo más cerca de Valle, aquí por Tuxtepec, en Vega del Sol, ahí estuve un año. Vivía con una tía. Ya después de ahí me regresé para acá porque aquí ya enseñaban, había maestros, ya regresé aquí un año, aquí terminé la primaria, y ya de ahí no estudié, por lo mismo de que hay muchos gastos, mejor me fui a trabajar a Oaxaca, estuve por aquí cerca de Macuiltianguis. De mesera, tenía como doce o trece años.

Se logró tener los seis grados gracias a la llegada de una maestra procedente de otro municipio de la región de la Chinantla llamado Ayotzintepic de la comunidad de Cerro Manso. La maestra Hermelinda es hablante del español, y tiene un conocimiento básico del chinanteco pero de una variante diferente a la que se habla en San Isidro. Durante su estancia en el lugar va adquiriendo ciertos conocimientos del chinanteco, pero su primera lengua es el español. Esta maestra promueve y se hace cargo de los seis grados de primaria. A partir de ese momento la escuela cuenta con una maestra encargada de impartir las clases para todos los grupos. Más adelante la SEP envía otra maestra más para apoyar el trabajo de Hermelinda y durante la primera parte de los siguientes diez años, quedan al frente de la escuela estas dos maestras.

Otras familias, aun con la entrada de los tres últimos grados, mantuvieron a sus hijos en las escuelas que ya se encontraban, o continuaron eligiendo otros centros escolares. Fue el caso de Hilda quien a pesar de la oportunidad de cursar sexto grado en San Isidro, lo cursó en Arroyo de Banco.

[Hilda] Yo terminé la primaria en Arroyo de Banco, me regresé porque ya no soportaba la vida que tenía allá (en Macuil), el sexto grado lo hice en Arroyo de Banco. Anduve viajando diario, ya había camino. Nos levantábamos a las cuatro de la mañana para alistarnos a las cinco nos íbamos y a las seis, seis y media, llegábamos, nos íbamos entre varios. Allá acabé la primaria, y la secundaria y el bachillerato lo hice en Valle.

La instauración de la primaria completa que se da dentro de este periodo inicia con un grupo de niños que al ingresar al cuarto año de primaria cuentan con esta nueva opción que va a modificar las trayectorias escolares de estos niños. Este cambio se presentó de manera importante durante los siguientes nueve años. La construcción de las decisiones de las familias es un proceso que responde a diversos factores. El hecho de que se cuente con los seis grados de primaria en el pueblo no quiere decir que las familias de forma automática elijan esa opción. Cada núcleo familiar hace una reflexión

acerca de la escuela por la que van a optar. Es por eso que observamos que dentro de esta década algunos niños continúan siendo enviados a otras primarias a concluir. La llegada de los tres últimos años fue algo nuevo y desconocido para las familias. No se tienen experiencias ni una historia que respalde y de conocimiento de lo que es o puede ser esta primaria completa.

2.5. Conclusión.

Hasta aquí podemos ver cómo se va construyendo la elección de escuelas y por lo tanto las trayectorias escolares de los niños, donde intervienen distintos factores: En principio está como punto de partida la falta de primaria completa en la comunidad. Después, lo que los padres buscan que la escuela enseñe, en este caso destaca la enseñanza del español, y qué escuelas ofrecen esta enseñanza. En tercer lugar se encuentra la importancia y relevancia que dan las propias familias al contexto para alcanzar el aprendizaje del español, junto con las ventajas y desventajas que tiene el enviarlos lejos o cerca del contexto familiar. Por último tenemos la influencia que tienen las experiencias anteriores de los miembros de la familia en su paso por la escuela, para la continuidad de estudios de los hijos, desde el primero hasta el último.

Esta elección de educación escolar de las familias chinantecas tiene un fuerte impacto en la construcción de la identidad de los niños que dependiendo del centro escolar al que asisten van viviendo experiencias que modifican y resignifican su propia identidad y al mismo tiempo transforman el contexto sociocultural en que el que se van desarrollando. Hemos visto como la movilidad de los niños desde temprana edad crea cambios lingüísticos y culturales que viven en la actualidad los habitantes de San Isidro. Observamos cómo los niños que salieron desde pequeños tienden a olvidar el habla en chinanteco, y otros casos pierden el chinanteco, así como se alejan de las costumbres que forman parte de la vida cotidiana de los habitantes de San Isidro.

La movilidad de los niños, que desde muy temprana edad fueron alejados del contexto familiar y sociocultural donde nacieron, no sólo implicó un desplazamiento físico de estar aquí a estar allá. Este movimiento que vivieron los niños es un acto violento. Los niños de un día para otro, fueron alejados de sus padres, de su casa, de su pueblo, de su lengua, de sus amigos, de sus paisanos, de sus paisajes y fueron llevados a un lugar donde todo lo que veían era desconocido. Poco a poco, estos niños se fueron apropiando y haciendo conocido este nuevo espacio en el que fueron creciendo, pero lo más difícil de este viaje es que fueron solos, nadie los acompañó. Los niños que tuvieron suerte fueron

acompañados de un hermano, pero gran parte de ellos fueron solos. Esta vivencia tan dolorosa que expresan los niños, no se presentó sólo en aquellos que fueron al albergue de Macuil; los niños de la generación anterior que fueron separados de su casa también vivieron este dolor.

Esta separación que vivieron los niños es manifestado por algunos de ellos como un momento de gran dolor y sufrimiento y que no está relacionado con la distancia en la cual se encuentre la escuela a la que asistieron, sino con el hecho de ser alejados de su casa, de su hogar. Vemos como tanto para el niño que es enviado a Oaxaca o a Macuil como el que va a Valle Nacional o Arroyo de Banco, el dolor que vivieron frente al cambio es muy fuerte. En la narración de Hilda podemos observar cómo al final de cuentas los niños logran adaptarse al nuevo contexto al que son llevados pero en el transcurso en el que se va dando esta adaptación, los niños pasan por un gran sufrimiento. Cada elección presenta sus matices y construye diferentes experiencias en los niños que tienen consecuencia que vemos en la actualidad.

[Luis] No pues no entendía nada casi (en Valle). Yo reprobé, nada más llegué y reprobé enseguida... reprobé porque no me gustaba hablar... Nadie sabía que yo era de acá, ya hasta que llegué a la prepa se enteraron, porque me daba vergüenza hablar en chinanteco allá, no me gustaba hablar en chinanteco. A un chamaco de Nopalera sí lo molestaban, A mí ni en cuenta, pues nadie sabía que yo hablaba en chinanteco.

Primero son alejados de casa y a su llegada a la escuela la mayoría reprueban y repiten año por no conocer el idioma oficial, lo cual los coloca en una situación subordinada frente al otro. En la escuela se reconstruye esta relación asimétrica donde el niño hablante del chinanteco no cumple con las exigencias de la educación primaria de saber español, por lo tanto el niño es reprobado en ese mundo desconocido al que es enviado a aprender. Los conocimientos que el niño adquirió en casa son menospreciados en este nuevo contexto porque no corresponden a los conocimientos que la escuela pretende enseñar. Su lengua y su cultura se ponen de lado para dar entrada a la lengua y cultura dominante. La escuela arrincona la procedencia lingüística y cultural de los niños de San Isidro que los lleva a ocultar o negar su origen chinanteco.

Capítulo 3

A lo largo de las dos décadas anteriores las familias chinantecas vivieron un proceso de construcción de la elección de centro escolar para sus hijos. Durante este proceso se presentaron una serie de cambios en las decisiones sobre la educación escolar que los padres de familia deseaban para sus hijos. Cada transformación que se construía venía contenida en un proceso de transformación del contexto sociocultural, político y sobre todo económico. Dentro de este contexto cambiante uno de los factores importantes que influyeron en la toma de decisión de las familias era la oferta educativa con la que contaban en cada uno de estos periodos, la cual se fue modificando tanto en el tiempo como en el espacio. Este último periodo la elección de centro escolar vive un nuevo movimiento con la entrada de los seis grados de primaria en la escuela de San Isidro.

El logro alcanzado de contar con los tres últimos grados faltantes en la escuela de San Isidro se dio durante los últimos años del periodo de la crisis cafetalera. Aún cuando se instauró la nueva primaria completa en la comunidad el cambio en la elección de escuela por parte de las familias tomó cierto tiempo. Como mencioné en el capítulo anterior todavía en esos últimos años se continuó con la dinámica que ya se había venido dando de enviar a los niños a lugares distantes para su educación escolar. Algunos ya estaban fuera y decidieron concluir la escuela donde ya se encontraban; otros eligieron otros centros educativos, porque se mantenía el planteamiento elaborado antes de la llegada de la primaria completa al pueblo de que la primaria de San Isidro tenía una enseñanza deficiente en comparación con las otras escuelas a las que podían asistir, específicamente en la enseñanza del español. Para 1998 los niños que terminaron su tercer año de primaria ya tenían como opción el continuar en la escuela del pueblo hasta concluir sus estudios. Ahora ya no era necesario alejarse de casa para concluir la primaria; a partir de ese momento los niños tenían una nueva opción para elegir.

La situación de los maestros de la primaria de San Isidro en este periodo es de gran importancia porque permite observar cómo en un primer momento se da una transformación del discurso de los padres de familia sobre el papel de la educación escolar para los niños. Se vuelve maleable la toma de decisión sobre el centro escolar al que enviaron a sus hijos, ya que los niños a partir de este momento histórico comienzan a quedarse en la primaria del pueblo a cursar los seis grados. El papel que las familias otorgan a la llegada de la maestra Hermelinda y posteriormente a la maestra Marcela en su discurso es un eje central en su toma de decisión. Pero esta condición que ofrecían las

maestras es modificada con la llegada del "nuevo" maestro con quien ya se había tenido una experiencia anterior a finales del periodo anterior 1996-1997. En el periodo de la crisis, una de las razones que los padres argumentaban por la cual no se quedaban en la escuela del pueblo, era justamente por la presencia de este maestro. No obstante, años después con el regreso de ese mismo maestro, los padres de familia adaptan su discurso a este nuevo contexto y los niños ya no son enviados fuera del pueblo.

Esta transformación del sentido del mismo discurso hace visible una serie de contradicciones y de elementos que están presentes en las elecciones que hacen las familias de la educación escolar para los niños, pero que no son evidentes a simple vista. Es en este periodo histórico donde se hacen palpables toda una serie de contradicciones que se construyeron en los dos periodos históricos anteriores.

También encontramos que algunos de los padres de familia de esta nueva generación de niños estudiaron su primaria en el periodo de 1978 a 1988 y observamos cómo su experiencia se ve reflejada en su elección ahora como padres. Por otro lado están los hermanos mayores que cursaron la primaria en el periodo anterior de 1988 a 1998 entre los cuales algunos ya son padres de familia de niños pequeños y otros tienen a sus hermanos pequeños en algún grado de primaria. Los hermanos mayores como miembros de la familia también influyen en las decisiones de los padres ya que a partir de su experiencia manifiestan su acuerdo o desacuerdo con la elección de escuela que escoge la familia.

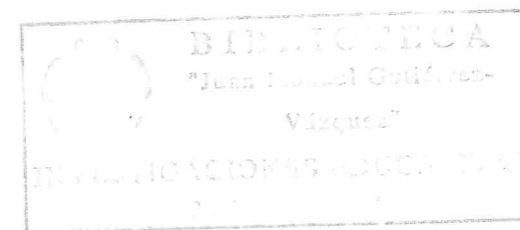
[Norma] Mi hermana la flaquita fue una año nada más a Macuil, porque yo le dije que no quería que tuviera eso para ella, porque bueno cuando nosotros teníamos que lavar los trastes, ahora sí que nos toca, o sea que cinco niños nos tocaba a la semana que tenía que lavar los trastes terminando de comer y ya después ir a la escuela, yo no quería que ella pasara por esto, ella igual fue chica, yo ya iba en no sé en qué grado cuando ella fue conmigo, fue ella un año porque yo le digo, sabes qué, mejor regrésate porque como dicen, apenas no tiene mucho de que empezó los maestros a enseñar bien aquí (en San Isidro), ya más o menos.

Al igual que en el periodo histórico anterior observamos cómo la experiencia escolar de los hermanos mayores influyó en la toma de decisión de los padres para la elección del centro escolar al que asistirían los hijos con el cambio en la elección del internado en la ciudad de Oaxaca por el albergue en la comunidad de Macuilianguis. En este periodo de nuevo se vuelven a presentar las experiencias pasadas de los miembros

de las familias en la construcción de la historia escolar que van afectando a las nuevas generaciones. Para este periodo Macuil deja de tener tanta presencia y comienza a aparecer cada vez con mayor frecuencia la escuela de San Isidro en la elección de las familias. Para el 2006 la mayoría de los niños en edad escolar asistían a la escuela primaria en la comunidad.

También observamos cómo el nuevo contexto económico, político y social que en estos ocho años viven grandes transformaciones. La vida como migrantes le da un nuevo sentido a la familia que se refleja en la elección de escuela a la que asistirán los niños. La separación que viven los miembros de las familias por la necesidad de migrar a trabajar los llevó a replantearse el enviar a los hijos a estudiar lejos de casa. Con este nuevo proceso migratorio, a veces el padre vive en Estados Unidos, los hermanos mayores posiblemente también trabajen en el norte o se encuentren estudiando en otro lugar y las madres se quedan en el pueblo. Si los hijos de la generación que se encontraba estudiando en ese momento la primaria son alejados, la madre quedaría sola. Esta nueva condición de vida es un elemento más que influyó en la toma de decisión de las familias.

Este nuevo contexto familiar y comunitario, así como el tener una escuela primaria completa en el pueblo y la supuesta modificación de la enseñanza por parte de los maestros, son de los puntos centrales en la nueva elección de educación escolar. Este discurso construido a partir de la nueva realidad que se vive en San Isidro entra en contradicción con el discurso planteado a lo largo de estos tres momentos históricos analizados. A partir de las experiencias escolares de los miembros de las familias se refuerza el planteamiento de la importancia del contexto lingüístico y cultural en el que crece y se desarrolla el niño para el aprendizaje del español. Pero aun cuando esta idea se mantiene y continua presente en el discurso, los padres consideran que el aprendizaje del español en el pueblo sigue siendo parecido a los años anteriores y aun así ellos prefieren que sus hijos estudien en San Isidro. De hecho, esta elección significa que los niños mantienen el uso del chinanteco durante su infancia y el aprendizaje del español, a lograrse más tarde, se vuelve más difícil para ellos.



3.1. El contexto económico, político y social durante la intensificación migratoria (1998-2006)

3.1.1. El contexto económico.

El último periodo histórico que retomo para el análisis de este trabajo comienza en 1998 con el inicio e intensificación de los procesos migratorios presentes en la comunidad de San Isidro Lagunas y concluye en 2006 fecha en la cual se llevó a cabo el trabajo de campo de esta investigación. Las trayectorias escolares que se abordan son la de los niños que actualmente se encuentran cursando sus estudios de primaria o recién ingresaron a la secundaria. La edad que tienen va de los seis años hasta los catorce años.

A partir de 1998 las familias de San Isidro formaron tres organizaciones productivas conformadas principalmente por las tres familias extensas que habitan en la comunidad. A raíz de la crisis cafetalera la Semarnat ha ofrecido programas de apoyo al campo, pero éstos en la mayoría de los casos han sido insuficientes debido a la situación geográfica que no facilita la producción. La ubicación de San Isidro Laguna es en una zona muy accidentada y con grandes laderas, lo cual dificulta y reduce las alternativas productivas en la zona.

El primer intento fue la producción de vainilla, la cual no se logró a causa de una "enfermedad", al parecer un hongo que destruyó la producción vainillera. Los productores buscaron salvarla a través del uso de químicos, pero los compradores en el mercado buscan la venta de productos orgánicos por lo que no se permite el uso de químicos. Esto llevó al abandono del proyecto de la producción de vainilla. Frente a este fracaso se busco producir el ixtle, planta de la cual se extrae una fibra para la elaboración de hilo, pero que al igual que la vainilla, un hongo llevó abajo la producción. En el 2002 la Semarnat introdujo un proyecto a través del Programa Nacional de Reforestación, para la creación de viveros de cedro y caoba, al mismo tiempo que la siembra de la palma camedor. Los resultados de este proyecto aún no son visibles pues deben pasar entre veinte y treinta años para poner en venta los productos maderables. En cuanto a la palma camedor esta requiere de algunos años para que alcance el tamaño necesario para poder entrar al mercado. En 2003 la Semarnat propone un nuevo proyecto que consiste en la tumba de los cafetales para la construcción de potreros y la introducción de la ganadería en el pueblo. Pero una vez más el problema que deben resolver los habitantes de San Isidro es que la geografía de sus terrenos son de grandes laderas y para el ganado se

requiere de pastizales en terrenos planos donde puedan tener movilidad. Aun así algunas familias iniciaron este proyecto y encontramos que donde había una gran diversidad de vegetación ahora se encuentran grandes espacios de pasto, donde el ganado intenta sobrevivir.

Desde el 2001 algunos productores obtuvieron un apoyo a través del Programa de Mejoramiento de Plantaciones viejas a través de Cecafo Oaxaca, que busca la renovación de los cafetales a partir de la producción de una nueva variedad de café. También se busca generar una producción de mayor calidad por lo que se abandonó el uso de químicos y se comenzó a aplicar abono orgánico. Algunos de los habitantes que se encuentran afiliados a la UGOCP reciben un apoyo monetario para la producción de zapote (mamey) que venden en la cabecera municipal y en la comunidad de Monte Flor (Cerro Marín) a \$80 pesos el kilo; la producción depende de la cantidad de frutos que se obtengan de un árbol.

Aun con la entrada de todas estos nuevos productos, la principal actividad económica de los chinantecos de San Isidro sigue siendo la producción de café y maíz. Los productores reciben a través del programa Procampo de Sedesol un apoyo monetario que depende de la cantidad de hectáreas con que cada productor cuenta. Para el 2002, por dos hectáreas de cultivo se entregaban \$1 700 pesos al año para la compra de la semilla de maíz y para la siembra.

Después de diez años de crisis económica que vienen viviendo las familias de San Isidro Lagunas, aun con los esfuerzos y búsqueda de alternativas, la producción agrícola no logra recuperarse y la producción cafetalera se mantiene con una fuerte inestabilidad en el mercado. Los habitantes de la comunidad comenzaron a plantear la idea de la migración como una posibilidad laboral frente al devaluado panorama en el que se encuentran. Los principales puntos migratorios son la Ciudad de México y los Estados Unidos, principalmente en el estado de California.

La migración transnacional en San Isidro se remonta a finales de la década de los noventa cuando se da la primera salida de uno de los habitantes a Estados Unidos. Es hasta el 2003 donde este tipo de migración se presenta de manera intensiva. Este proceso migratorio es muy reciente por lo que los efectos en la vida económica de las familias aún no son visibles. En algunas comunidades vecinas ya cuentan con una historia migratoria de más años que se puede observar desde el momento que se llega al pueblo a través de esas grandes construcciones de casas, muchas de ellas vacías, que forman el paisaje de los pueblos que dejan atrás los migrantes.

En San Isidro a lo largo de estos ocho años se va dando este proceso en el cual se modifican las viviendas así como el consumo de productos que antes de la migración no se usaban en el pueblo, como es la televisión, grandes aparatos de sonido, reproductores de dvd, etcétera, aun cuando en la localidad aún no llega la señal de tele y radio.

La migración es un proceso lento y difícil que viven las familias chinantecas. Inicia con un endeudamiento económico para el pago del viaje al otro lado. En 2003 en el municipio de Valle Nacional el pago a los coyotes era de entre \$18 000 y \$24 000 pesos. Los primeros ingresos del migrante son para cubrir el pago de la deuda, así como los gastos necesarios para el mantenimiento y sobrevivencia del migrante en Estados Unidos, como es el pago de alimentos, renta de un espacio, pago de servicios y transporte. Por lo tanto el primer año, aproximadamente, la familia que se queda en el pueblo no tiene ingreso suficiente de dinero para la manutención de la familia. Una familia obtiene ingresos de la migración después de uno o dos años, una vez que el migrante cuenta con una cierta estabilidad económica en el lugar de trabajo y finiquita sus deudas. Mientras tanto la familia en el pueblo vive un empobrecimiento porque se ve obligada a abandonar el trabajo en el campo. La mujer se queda al frente con un abanico muy grande de ocupaciones que van desde labores domésticas hasta las obligaciones comunitarias. Se abandona la cosecha de café, porque la mujer sola no puede cubrir todo el trabajo que esto requiere y tampoco tiene para la contratación de mozos; disminuye la producción de maíz y las familias se quedan sin producto para el mercado. Pasado este tiempo, la situación económica de la familia se estabiliza y es cuando se generan las remesas suficientes para transformar, "modernizar", el estilo de vida en la comunidad que corresponda a un patrón más urbano.

A diferencia de la migración transnacional, la migración que se da al interior del país no tiene el mismo impacto en la economía de las familias. Los ingresos que se generan con este tipo de migración a zonas urbanas no permiten una acumulación de riqueza, ni un aumento en el consumo de y acceso a productos, pero sí permiten una cierta estabilidad económica para la subsistencia de los integrantes de la familia. Esta migración se presenta de manera itinerante; encontramos que uno de los padres, ya sea la madre o el padre de familia, sale a trabajar por corto tiempo, meses, y cuando vuelve sale el otro. Es común encontrar en una temporada a la mujer sola y pocos meses después encontrar al esposo solo; son familias en constante movimiento. Este tipo de migración facilita el contacto con la familia y la comunidad. Del mismo modo se mantiene

el contacto con la tierra, dando una continuidad a la producción y el trabajo en el campo, por lo tanto persiste la economía campesina. En el caso de la comunidad de San Isidro esta migración por relevos ha permitido la subsistencia de la actividad agrícola, pero solo en el caso de los adultos padres de familia, pues no tiene continuidad en las generaciones siguientes.

3.1.2. Contexto político.

Entre los cambios que podemos encontrar en las relaciones políticas de San Isidro, uno es el nuevo rol que toma la mujer en la organización comunitaria. El inicio de la migración transnacional se presenta principalmente en el caso de los hombres, es decir, hay un fuerte flujo de hombres que se van al norte y en consecuencia se queda un poblado de mujeres solas, niños y ancianos. Frente a esta salida de hombres padres de familia, las mujeres están obligadas a cumplir con las responsabilidades que tiene el esposo frente a la comunidad como es la fatiga (tequio), que es el trabajo en beneficio de la comunidad obligatorio para todos los ejidatarios, jefes de familia y mayores de 18 años. Asistir a las asambleas donde se toman las decisiones referentes tanto a los asuntos agrarios como comunitarios y en algunos casos ocupar cargos civiles en algún comité.

Cada uno de estos espacios políticos y sociales en los cuales las mujeres se han ido insertando a raíz de la migración, establece una serie de normas, obligaciones y restricciones que los habitantes de la comunidad deben asumir para poder formar parte de esta sociedad. Esta normatividad establecida por ejemplo por el ejido, es lo que ha dado entrada a la mujer en estos espacios que antes le eran restringidos. Algunas de las normas que establece el régimen de tenencia ejidal son: no se puede abandonar la tierra por un lapso mayor a tres años y debe presentarse a todas las asambleas referentes a la situación agraria. Si no cumple con estas dos obligaciones, como consecuencia, se le quita el derecho sobre la tierra. La movilidad migratoria se ve restringida así por un ejido que vuelve fijo el territorio.

Una de las estrategias que se presenta como solución frente a estos requerimientos es una mayor participación de la mujer, quienes con la ausencia de los hombres asumen sus lugares frente a la asamblea ejidataria. Cuando los hombres migran al norte y se ausentan por más de los tres años permitidos, para no perder sus tierras, las esposas se vuelven titulares y adquieren los derechos y obligaciones de los esposos. Hasta antes de la modificación del artículo 27 que se da en el salinismo, las

tierras ejidales y comunales no se podían vender o rentar, solo heredar. Esta herencia de la tierra, en el caso de la Chinantla, se otorga a los hijos varones y no a las mujeres, ya que las hijas al unirse en matrimonio van a vivir con el hombre heredero de las tierras de su padre. Con la migración se comienza a otorgar los títulos de propiedad de la tierra del hombre a la mujer; sólo las mujeres casadas han adquirido este beneficio.

[Bernarda] Yo estoy todo el tiempo trabajando en el campo apoyando a mi esposo porque si no hago yo así el trabajo en el campo se abandona y ahora cuando regrese él va a decir "dónde está mi trabajo" y lo encuentre todo montado por eso yo no puedo estar con mis hijos allá en Valle, por lo mismo que yo también tengo necesidades aquí, asistir a la junta, fatiga que tengo que participar, como ahora, sí, como ciudadana un cargo que me den, tengo que atender el cargo.

Los migrantes que se encuentran dentro del territorio nacional tienen una mayor facilidad de volver al poblado y no permitir que se cumpla el periodo límite para no perder sus derechos sobre la tierra. En este caso la mujer sólo representa al marido frente a la asamblea pero no adquiere el título que la avale como ejidataria.

Una de las razones por las cuales es más común que en una familia sea el padre quien salga como migrante y no la madre es por el cuidado de los hijos. Aun así encontramos que en el caso de las madres es más frecuente la migración nacional por periodos de tiempo cortos. Las mujeres salen y dejan a los abuelos o al padre a cargo de sus hijos. Están en un constante ir y venir para la atención de la familia, por lo cual la movilidad femenina se ve limitada.

También influyen en la estancia de la mujer en el poblado los apoyos que ofrece el gobierno federal como parte de la política neoliberal. En el caso de las mujeres, se encuentra el programa que inicia en 1998 con el nombre de Progresá, Programa de Educación, Salud y Alimentación y que desde el año 2002 se conoce como Programa de Desarrollo Humano Oportunidades. Los beneficiarios de este programa reciben un apoyo monetario bimestral entregado a la mujer quien asume la responsabilidad en la administración del recurso y el bienestar de la familia. Los beneficiarios deben cumplir con una serie de corresponsabilidades dentro de los tres componentes, salud, educación y alimentación. Una de las obligaciones es cumplir con las citas médicas y las pláticas educativas, además de que sólo la titular puede recibir el apoyo. Si la titular no se presenta a recoger su dinero en tres ocasiones consecutivas se le suspende su apoyo alimenticio. En San Isidro Laguna la principal razón por la cual ha sido suspendido este

apoyo, ha sido por la ausencia del titular a causa de la migración. Este programa está dirigido específicamente a la mujer por lo tanto ningún hombre puede hacerse titular. No existe la posibilidad que en la ausencia de la mujer, el hombre asuma estas responsabilidades, a diferencia del programa Procampo donde las mujeres sí pueden ser titulares y continuar recibiendo el apoyo monetario, siempre y cuando estén reconocidas como ejidatarias por la comunidad. Estas condicionantes que imponen los programas de apoyo gubernamental han llevado a las familias a optar por la cesión de estos beneficios a favor de la madre, para de esta manera no perder sus tierras y los apoyos que el gobierno otorga (Aeby, 2004, Rebolledo, 2005). La crisis económica llevó a las mujeres a ser responsables, no sólo de las labores domésticas y de la educación de los hijos, sino también de los asuntos políticos y sociales de la comunidad.

La organización política de San Isidro vive un momento crítico debido al fuerte flujo migratorio de jóvenes. Actualmente los niños que salieron a estudiar su primaria durante la década de 1978-1988 son los padres de familia a quienes les tocaría asumir los cargos políticos. El problema es que muchas de estas nuevas familias no residen en la comunidad. Es en este periodo histórico donde podemos observar el impacto que tuvieron las anteriores experiencias de vida, entre ellas la migración escolar. Estos niños migrantes que nunca volvieron al pueblo serían los sucesores de los cargos políticos, pero ya no están. Son los padres de familia que no continuaron con sus estudios quienes pueden asumir estas responsabilidades comunitarias. Pero muchos de los padres de familia que podrían cumplir con estos cargos son migrantes y tampoco están. Es decir, hay un vacío generacional. Se está presentando una fractura en la transmisión del poder. El número habitantes a ocupar los cargos está decreciendo por un lado por la migración escolar que se dio durante el auge del café y por otro por la migración laboral que se da a raíz de la crisis cafetalera.

No podemos afirmar que este cambio demográfico tenga como consecuencia la desaparición de la comunidad. La historia no es un proceso lineal, la historia cambia, se transforma, resignifica. Son las experiencias y trayectorias de las personas que van construyendo la historia, las que rompen con esta continuidad y buscan nuevos caminos. Esta historia construida con la experiencia construye un conocimiento que lleva a replantear hacia donde se quiere ir. Un ejemplo de estas adaptaciones y apropiaciones que van construyendo la historia, es el cambio que se presenta en las trayectorias escolares durante este periodo. Los discursos planteados por las familias desde la

primera década parten de un mismo objetivo que se va re-significando a partir de las experiencias que van adquiriendo en el devenir histórico.

3.1.3. Contexto social.

La migración en la comunidad de San Isidro Laguna trae consigo una serie de transformaciones del entorno social y cultural de los habitantes del pueblo que forman parte de un proceso que se va desarrollando a lo largo de estos ocho años. La crisis económica que trajo la caída del precio del café está acompañada de una serie de transformaciones en la organización del pueblo, del ejido, de los núcleos familiares, es decir, tiene un reflejo en todos los espacios de la vida cotidiana de los habitantes de San Isidro.

Uno de los cambios más importantes que se dan con la migración es la reconfiguración de la familia. En este periodo de 1998 a 2006 la división del trabajo, al igual que en los periodos anteriores, está sustentada en el trabajo del hombre y la mujer. En estos años el trabajo en el campo sigue siendo la principal actividad económica del hombre, la diferencia es que ahora las tierras que trabaja no son las propias, si no las de un patrón lejano. El hombre se vuelve un jornalero migrante. El segundo trabajo de mayor presencia es el trabajo en la cocina de algún restaurante de la Ciudad de México o en algún estado del país vecino. La mujer que aun vive en el pueblo continúa con las labores domésticas. Este trabajo también ha cambiado, ahora la mujer cocina sólo para ella y sus hijos, muchos de los cuales ya no viven en casa porque están estudiando o salieron en busca de trabajo. Hoy en día es común encontrar que en las casas solo residen la madre y el hijo más pequeño. La cosecha del café se detiene porque no se cuenta con la fuerza de trabajo necesaria para la recolección suficiente para la venta; si acaso se da una producción para el autoconsumo. Las madres que migran dentro del país se emplean en el aseo de casas o, al igual que el hombre, en la cocina de algún restaurante. Los hijos de las madres migrantes cuando se quedan en el pueblo viven bajo el cuidado de los abuelos. Esta migración de la madres se da más en las familias que residen en casa de los suegros, por la facilidad que esta situación les permite para su movilidad.

La familia ya no se encuentra reunida dentro de una unidad doméstica, es decir, ya no comparten el mismo techo. El padre vive en Estados Unidos o en alguna ciudad del país. Los hijos que ya se encuentran en la secundaria o bachillerato viven en la cabecera municipal o en alguna comunidad vecina. Los hijos que no continuaron con sus estudios,

al igual que el padre, son migrantes. La madre se queda en el pueblo al frente y cuidado de la casa y la tierra. Algunas también migran y en casa sólo quedan los abuelos y los niños pequeños. Los miembros de la unidad doméstica se mueven, por lo tanto la definición de unidad doméstica como, "conjunto de individuos unido o no por lazos de parentesco que tienen una residencia común", ya no nos remite a la familia campesina, como fue en el pasado. "En general, las familias campesinas tienden a organizarse en unidades domésticas y los fundamentos más sólidos de estas últimas reposan en las relaciones familiares" (Salles, 1988), Los nuevos procesos migratorio hacen que esta relación entre familia y unidad doméstica se replantee. Es por esto que en San Isidro no podemos hablar de unidades domésticas sino de familias, que se encuentran unidas por lazos de parentesco, por consanguinidad, que no comparten un mismo techo, sino con un patrón de residencia itinerante debido a los constantes flujos migratorios que se dan entre los diferentes individuos que conforman la familia.

3.2. Las experiencias escolares durante la intensificación migratoria (1998-2006).

3.2.1. La primaria completa en San Isidro Laguna.

En este último periodo histórico se puede observar la transformación que se da en la construcción del significado de la enseñanza y el aprendizaje del español para los niños chinantecos de San Isidro a partir de las experiencias escolares de los niños que cursaron su primaria entre 1998 y 2006.

A finales de la década anterior (1988-1998) la escuela primaria de San Isidro Laguna logró obtener los seis grados de primaria. En los primeros años de primaria completa los seis grados eran impartidos por una sola maestra, es decir, era unitaria y multigrado. Posteriormente por un periodo de dos ciclos escolares la escuela contó con dos maestras entre el 2001 y 2003 lo que permitió tener dos grupos multigrado. La maestra que llevaba más tiempo en el lugar se encargaba de primero, quinto y sexto grado y la maestra nueva se dedicó a los grupos de segundo, tercero y cuarto. En ese tiempo la escuela primaria sólo contaba con dos aulas, una muy pequeña y sin ventanas y otra con un espacio suficiente y con ventilación. Debido a las características físicas de las aulas y las condiciones climáticas de San Isidro muchas veces las clases se daban bajo la sombra de los árboles, los niños y las maestras sacaban sus sillas y sus cuadernos para trabajar y algunos otros recostados en la tierra escuchaban a la maestra durante la clase.

[Leticia] Fue con una maestra, con la maestra Hermelinda, ahí fue que empezó a dar hasta sexto porque ella, qué bonito enseñaba español, mi hermanita que fue con ella qué bonito que habla español y sabe toda la matemática y yo casi no, “¿cómo hace tú?” Le dije porque como sabe todas las cosas, pero qué bonito enseñó la maestra Hermelinda.

Las dos maestras encargadas de la educación escolar de los niños no eran originarias de San Isidro ni pertenecientes al municipio de Valle Nacional. La maestra Hermelinda quien fue la que ayudó a la comunidad para obtener la primaria completa es originaria del municipio de Ayotzintepec que pertenece a la región de la Chinantla pero que se ubica a una gran distancia de Valle Nacional y donde la variante dialectal es otra muy diferente. La maestra que llegó a trabajar durante dos ciclos escolares es de origen mazateco que llegó a vivir a Valle Nacional por su esposo. Ella es bilingüe del español y mazateco y madre de familia. Debido a esta distancia entre San Isidro y el pueblo de residencia de las familias de las maestras ellas debían quedarse en el pueblo durante los días hábiles. Los lunes llegaban al pueblo a medio día y por las tardes daban clases. Los viernes sólo tenían clase de nueve a once o doce de la mañana porque las maestras debían tomar la única camioneta que había en el día para bajar a la cabecera y volver a sus casas. Muchas veces si no alcanzaban la camioneta debían bajar a pie hasta Arroyo de Banco. La maestra Hermelinda debía tomar una camioneta a Valle Nacional, después una camioneta a Tuxtepec, de ahí tomar un camión a la cabecera municipal de Ayotzintepec y por último una camioneta a su comunidad.

Durante su estancia en San Isidro las maestras tenían habilitado un cuarto, que se supone era la oficina de la dirección de la escuela pero que servía como dormitorio y comedor. Contaban con dos camas de madera separadas por un mecate y una sabana que atravesaba el cuarto, una mesa de madera con una hornilla y algunos utensilios de cocina, algunos libreros maltrechos con libros, así como cajas con material de la escuela. Algunos de los libros arrumbados eran los libros de texto del programa de educación bilingüe, un escritorio, una máquina de escribir y una grabadora que usaban todas las mañanas para llamar a los niños a clase. Unos minutos antes de las nueve de la mañana en el megáfono se escuchaba música popular y en las casas los niños se alistaban pronto para salir a la escuela. A la hora de la comida las maestras iban a comer a la casa de las familias que tenían a sus hijos en la escuela, cada día comían en una casa diferente, la cena y el desayuno lo preparaban en su cuarto. Esta dinámica permitió que las maestras tuvieran más cercanía con las necesidades, así como con la vida cotidiana de los niños.

Durante el tiempo de comida las maestras platicaban con las madres y comentaban sobre los avances de los hijos, temas relacionados con la escuela o en algunas veces sobre otros asuntos. Ambas maestras pertenecían al programa de educación bilingüe pero no compartían la misma lengua indígena que los habitantes de San Isidro; en un caso eran lenguas diferentes y en otro variantes de una misma lengua.

Las condiciones de trabajo que tenían las maestras, como era el estar en una escuela bilingüe pero de un idioma diferente, la distancia entre su casa y el lugar de trabajo, las dificultades de transporte y comunicación con la cabecera municipal y con su familia¹⁴, las condiciones climáticas así como la tranquilidad de la vida diaria en San Isidro hicieron que las maestras nunca estuvieran totalmente convencidas de trabajar en el lugar. Como he venido mencionando a lo largo del trabajo, la mayoría de los maestros que han pasado por la escuela han buscado ser cambiados a otro centro escolar porque no logran adaptarse a la infraestructura que ofrece San Isidro. La maestra Hermelinda ha sido la que duró más tiempo y al parecer fue porque ella estuvo en esta transición de escuela incompleta a escuela con los seis grados de primaria. Estas maestras, al igual que los otros profesores que han pasado por la primaria de San Isidro solicitaron su cambio y para el 2006 que regresé al pueblo ya no estaban.

En su lugar encontré a un maestro bilingüe procedente de la comunidad vecina de Arroyo de Banco que ya había dado clases en San Isidro en el periodo anterior (1988-1998) antes de la llegada de la maestra Hermelinda. Al parecer había sido designado otra vez a esta primaria como forma de castigo. Este maestro, a diferencia de las maestras, vive muy cerca del pueblo que le permite viajar todos los días. Llega a las nueve de la mañana y a la una de la tarde sube una camioneta por él que lo lleva de regreso a su comunidad. La escuela de seis grados volvió a ser unitaria, con un maestro bilingüe del chinanteco de la misma variante que los habitantes de San Isidro. El maestro además de cumplir con sus obligaciones laborales durante este ciclo escolar se encontraba comprometido con un cargo civil en su comunidad, lo que muchas veces le impedía asistir todos los días de la semana pues debía cumplir con sus obligaciones frente a su pueblo. La llegada del nuevo maestro se dio en un contexto político estatal adverso ya que en ese momento se vivía en Oaxaca un conflicto importante entre el magisterio y el gobierno

¹⁴ En San Isidro cuentan con un teléfono satelital el cual la mayoría del tiempo no tiene señal o está cancelado por falta de pago.

estatal que llevó a un largo periodo de huelga, lo que tuvo como consecuencia la ausencia y suspensión de clases en la escuela de San Isidro¹⁵.

En 2006 tanto la estructura física como la organización de la escuela tuvo una serie de transformaciones. En primer lugar con la obligatoriedad de la educación preescolar a nivel nacional, en la comunidad de San Isidro se introdujo este nuevo programa. El aula que se encontraba desocupada que era el salón más pequeño y sin ventilación, se otorgó a preescolar. Los tres grados de preescolar eran impartidos por un solo instructor de Conafe y el número de niños que asiste es muy reducido. Este ausentismo de los niños responde a que era algo nuevo y desconocido para los habitantes, sumado a que las familias no están acostumbradas a separarse de sus hijos a tan temprana edad. Por lo tanto existen dos grupos uno de preescolar multigrado que está bajo la dirección de Conafe y otro grupo de primaria que cubre los seis grados.

[Ezequiel] Hay preescolar pero es de Conafe, tiene como ocho alumnos, apenas el año pasado es que inició.

En cuanto a la estructura física, la comunidad solicitó el mejoramiento de la escuela del pueblo, lo que tuvo como consecuencia la construcción de una nueva aula con mejores condiciones físicas en comparación con las que ya contaban. Junto con la construcción se dieron nuevos muebles. El nuevo salón ya tenía aproximadamente un año de construido a mi llegada pero aún no se hacía uso de este debido a un conflicto político entre las autoridades del sindicato y las autoridades de la SEP. Por lo tanto esta aula hasta ese momento se encontraba inhabilitada.

3.2.2. Un día de clase en la escuela de San Isidro.

Durante mi última estancia en campo tuve la oportunidad de presenciar y observar un día de clases en la primaria de San Isidro. Fue un día lunes así que lo primero que se hizo fueron los honores a la bandera con los niños alineados y vestidos de blanco. Esta dinámica tardó un poco debido a los problemas que enfrentaban tanto los niños de la escolta como los niños que observaban y cantaban. Al parecer esta actividad la realizó el

¹⁵ En mayo de 2006 la sección 22 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación solicita el aumento a los salarios de los trabajadores de la educación del estado de Oaxaca así como la re zonificación la cual fue negada por el gobernador Ulises Ruíz estallando la huelga el 22 de mayo de 2006 que puso en riesgo la conclusión del ciclo escolar 2005-2006. Esta huelga derivó en enfrentamientos violentos con la policía estatal. El 29 de octubre entró la Policía Federal Preventiva llevando el conflicto a su punto más crítico. El 4 de diciembre de 2006 se inicia un dialogo con la secretaria de gobernación que puso fin a la huelga. La jornada.com.mx.

maestro por mi presencia y no por qué fuera una práctica cotidiana para los niños. Después entramos al salón y los niños se acomodaron en sus bancas que al parecer ya estaban asignadas. En la primera hilera de bancas dobles se sientan los niños que están cursando primero y segundo grado, en la hilera siguiente se sientan los niños de tercero y solo una niña cursando el cuarto grado y por último se encuentran los niños de quinto y sexto de primaria. En mi observación y conversación con el maestro observé que la dinámica de la clase se construye a partir del habla en chinanteco. El maestro hacía uso de ambas lenguas pero con una predominancia del chinanteco; el español se usaba para la explicación del tema a trabajar el cual se repetía en chinanteco, sobretodo las interacciones fuera de los contenidos escolares se daban solamente en chinanteco. Así mismo había una interacción entre los alumnos en chinanteco y debido a mi presencia algunos niños se animaban a bromear en español.

[Ezequiel] En el caso de ahorita (en la escuela de San Isidro) hay cuatro alumnos de sexto grado, hay tres de quinto grado, una de cuarto grado, de tercero hay como siete, y para un solo maestro, casi no aprenden bien, pues imagínate, tiene que atender a todos los grados.

El maestro me comentó las dificultades a las que se enfrentaba en su enseñanza. Una de las principales era la gran diversidad de grados y la diversidad entre niños. La dinámica de trabajo con los seis grados de primaria consistía en la asignación de ejercicios por cada grado. Primero y segundo se les daba un ejercicio, en esa ocasión fue la elaboración de planas de "sa, se, si, so, su" etcétera. A tercero y cuarto se daba otro ejercicio y por último se asignaba un trabajo a quinto y sexto. El tiempo de explicación por ejercicio entre cada bloque variaba por lo que mientras unos trabajaban, los otros jugaban entre ellos. Una vez terminado el trabajo se hizo la revisión y siempre tuvo una mayor presencia el uso del chinanteco. El español se empleaba sólo para leer párrafos del libro de texto o para dar las respuestas de los ejercicios, pero no formaba parte del uso cotidiano.

[Mayeli] Los libros que se llevan en la primaria son en español, eran así mira planas, ponían una oración y los niños nada más la completan en español. Por ejemplo lo que explican es en chinanteco, pero ya en la libreta en el cuaderno es en español.

Es importante resaltar que esta diversidad de niños proviene de las diferentes construcciones de familias que se han creado en San Isidro. En el encuentro de cada familia, se entrecruzan las experiencias de vida de cada miembro que se ven reflejadas

en las tomas de decisión y educación que los padres dan a sus hijos a lo largo de su desarrollo. Es así que en este periodo, mucho más que en los dos periodos anteriores la diversidad se multiplica. Conforme las opciones de educación escolar crece las experiencias de vida de cada miembro de la comunidad se van diferenciando más una de otra. Es así que muchos de los padres de los niños que en este periodo cursaron la primaria tienen trayectorias diferentes que se manifestaron en el aprendizaje del niño.

[Mayeli] Yo aprendí a leer y escribir a los cinco años porque mi mamá me enseñó, no fue en la escuela, fue porque mi mamá me enseñó.

El maestro me habló sobre aquellos niños donde el padre o la madre eran bilingües, el aprendizaje del español se dio más rápido y fácil que los niños que provenían de familias monolingües. Debemos recordar que muchos de los padres de esta generación de niños eran aquellos que estudiaron sólo los primeros años de primaria y que aprendieron el español en la gestión local y a partir de 1998 con la salida e intensificación migratoria. En estos años existía un bilingüismo en San Isidro donde se mantenía el chinanteco como lengua principal de uso en las interacciones, pero con un conocimiento del español mayor al que se tenía entre 1978 y 1998.

En el 2006 es difícil hablar de un monolingüismo en la comunidad. Más bien hablaría de un bilingüismo con predominancia del chinanteco y un uso básico del español. Este crecimiento del conocimiento y uso básico del español no quiere decir que todas las familias fueran bilingües. Existen las familias con construcción lingüística donde la presencia y uso del español era más fuerte que en otras, como es el caso de la familia de Bernarda y la familia de Cirilo donde las madres eran hablantes del español con entendimiento del chinanteco y los padres eran bilingües chinanteco-español. También había familias donde ambos padres eran hablantes del chinanteco como primera lengua que aprendieron el español en edad adulta a partir de la migración. Sin embargo, también se encuentran aquellas familias donde la madre era monolingüe del chinanteco y el padre tiene un uso básico del español y los hijos aprenden el chinanteco como primera lengua.

Luis Yo aprendí español con mis papás, porque mi mamá hablaba puro español y los demás ni me entendían lo que hablaba.

Esta diversidad lingüística que se construye en cada familia se encuentra en el salón de clase y marca diferencias en el aprendizaje de los niños y la enseñanza del docente debe atender esta diferencia. De igual forma el nivel de educación escolar de los padres se ve reflejada en los hijos, donde son muchas veces los padres quienes enseñan

a sus hijos a leer y escribir o apoyan de manera importante las tareas y trabajo realizado en la escuela. Aquellos padres que no estudiaron y que además no conocen el español, no tienen las herramientas para dar este apoyo a sus hijos en casa.

Conforme fue avanzando la clase observada ese lunes, el maestro me habló sobre el problema del aprendizaje del español. Él mismo mencionaba que los niños leían y escribían en español pero que no lograban entender y comprender el significado de los textos con los que trabajaba, dándose una cuestión de repetición y no de apropiación de la lengua. El maestro me decía que los niños no lograba comprender lo que leían, escribían o hablaban en español; es por eso que el maestro constantemente daba la explicación en chinanteco de lo que decía en español. Esta situación de la memorización, copia y repetición ha estado presente en los tres periodos históricos.

Esta memorización y repetición, esta no apropiación del español a lo largo de algunas de las trayectorias escolares revisadas en los tres periodos históricos tuvieron como consecuencia la reprobación y consecuentemente la deserción, en algunos casos. Este fracaso escolar algunas veces se ha interpretado como una *carencia o deficiencia lingüística* (Gumperz 1988, Stubbs, 1984). Gumperz plantea que a partir de esta relación dominante-dominado, la presión social ejercida por el grupo social hegemónico actúa de manera contraria, porque en lugar de que el niño logre apropiarse del español, se da un mayor distanciamiento.

3.3.3. La importancia del maestro en la educación escolar.

Las razones que argumentaban las familias por lo cual los niños ya podían quedarse en San Isidro a cursar la primaria, se centraban en la modificación que se dio en la enseñanza por parte de los maestros. El aprendizaje del español dependía de la forma en que los maestros enseñaban. Según las familias, es en el maestro donde recae toda la responsabilidad sobre el fracaso o éxito del aprendizaje del niño.

[Leticia] La maestra Hermelinda hablaba todo en español, ella no hablaba nada en chinanteco, sólo con la gente grande pero con los niños no, porque los niños, si no querían hablar, les pegaban si no.

El maestro es el encargado de que los niños aprendan a hablar español, sin importar los recursos que usen para alcanzar el objetivo, como es el recurrir a la violencia. Este uso de la fuerza sobre los niños para el aprendizaje del español, también se presentó en las narraciones de los niños que asistieron a Macuil. Algunos de los padres

aceptan esta situación aunque sea "a partir de esta violencia los niños logran adquirir los conocimientos que necesitan". El maestro adquiere un papel muy importante en la educación de los hijos y su trabajo es muy respetado por los padres.

[Jerónimo] Te voy a decir una cosa, la escuela, primero está acá con su papá la segunda, es su papá donde está la escuela, tu maestro, la verdad así es la cosa, por eso estoy diciendo a mi señora, que tanto respeta acá como respeta allá (la escuela) porque allá el maestro es segundo papá.

Bajo esta visión del maestro, para ellos una de las fallas en la enseñanza que se daba antes en la primaria del pueblo radicaba en el maestro. Si el niño no aprende es porque el maestro no enseña. Si el niño no aprende español es porque el maestro no enseña el español, por lo tanto debe ser llevado con un maestro que sí enseñe en español.

[Luis] Antes el maestro enseñaba en puro chinanteco, pero la maestra que me daba si hablaba en español, como antes los maestros venían de Arroyo de Banco y hablaban puro chinanteco.

La instauración de la primaria completa en el pueblo inicialmente venía acompañada de un docente (Hermelinda), que al parecer de las familias cumplía con el requisito de enseñar a los niños el español. La presencia de esta maestra se volvió una razón más para la elección de esta nueva oferta educativa.

[Luis] Como la maestra Hermelinda era de Mano Márquez nos hablaba en puro español, nada de chinanteco, hablaba, hablaba hasta que entendían.

La escuela no sólo contaba con los seis grados de primaria, también tenía una maestra que enseñaba lo que los padres querían que sus hijos aprendieran. Esta situación fue reforzada con la llegada de una segunda maestra, lo que llevó a que la escuela creciera, pues ya se contaba con dos grupos multigrado. El tener una primaria completa, con dos grupos y maestras que impartían clases a partir del español, a la vista de los padres se volvió una escuela eficiente. Por lo tanto ya no era necesario que los niños salieran en busca de educación escolar.

[Diego] Mi hija Ofelia estudió toda la primaria aquí, como antes no había maestro, no llegaba, como ya tiene un año que todos los chamacos van aquí a la escuela, los maestros enseñan también, ya enseñan bien, realmente enseñan...enseñan las dos lenguas en chinanteco y también en español, ahora los chamacos ya no tienen que ir a otro lado, ya aprenden a hablar en español

aquí...lo que pasa es que ya no es como antes, antes uuy muchos niños no hablaban en español, no se podía entender (risas).

La llegada de la maestra Hermelinda quien impartía sus clases en español se volvió un elemento de gran importancia para el cambio en la elección de la primaria del pueblo para los niños pequeños de San Isidro. Este mejoramiento que tuvo la escuela con la enseñanza de la maestra se ve confrontado al haber un cambio de docente donde las características del maestro entrante no coincidían con las características de la maestra que ya estaba. Esta confrontación entre la nueva realidad y el planteamiento dado sobre el mejoramiento de la enseñanza por la entrada de la maestra revela una contradicción. Esta contradicción se da a partir de que el contexto educativo cambia pero el discurso elaborado por los padres se mantiene. La razón dada para la estancia de los niños en la primaria de que "ahora sí la maestra enseña bien el español", ya no coincidía con la realidad que vivieron los últimos años. El nuevo maestro era aquel que en el pasado había sido descalificado por algunos padres en la enseñanza para sus hijos. Porque aun con este cambio que remite a lo que era el maestro de la escuela primaria de los periodos anteriores, el planteamiento de que para ese momento la enseñanza en la escuela del pueblo ya era mejor opción se mantiene.

Esta continuidad en el discurso sobre el mejoramiento en la enseñanza que ya no tiene una correspondencia con la realidad que se vive en la escuela los últimos años, construye una contradicción. Aún cuando esta contradicción era evidente, su continuidad se volvió imperante porque no sólo responde a la necesidad del aprendizaje del español, sino también al nuevo contexto migratorio que vivían las familias de San Isidro, así como a las experiencias escolares vividas en las historias familiares.

Esto abre cuestionamientos acerca de si realmente era la deficiente enseñanza del español lo que llevó a los niños de los dos periodos anteriores a salir del pueblo. Como pudimos observar, tanto en el periodo del auge como en el periodo de crisis del café, el principal argumento encontrado en las entrevistas para la elección de educación escolar era la mala educación que se ofrecía en la primaria de San Isidro. Esta deficiente enseñanza la atribuían, por un lado, por la presencia de un maestro bilingüe quien hacía mayor uso del chinanteco en clase y por lo tanto no lograba enseñar el español a los niños; y por otro lado, el contexto lingüístico y cultural en el que se desarrollaban los niños donde las interacciones sociales se daban exclusivamente en chinanteco. Este planteamiento construye una tensión a partir de que en estos últimos tres años con el regreso del maestro la escuela continuaba siendo bilingüe y el contexto comunitario, con

ciertos cambios económicos, políticos y sociales, mantenía el uso del chinanteco como la lengua principal de uso en la vida cotidiana; sin embargo, la principal elección, en este periodo histórico, es la escuela primaria de San Isidro. ¿Por qué la primaria de San Isidro se convirtió en una opción?

Una posible respuesta es que con la entrada de los seis grados a la primaria del pueblo ya no hay necesidad de salir en busca de escuela. Es decir, que la falta de oferta educativa en el pueblo fue lo que los llevó a vivir esta situación de distanciamiento. Por lo tanto se vuelve débil el argumento anterior del maestro bilingüe y del contexto lingüístico y cultural, por lo cual había una deficiente enseñanza, sobre todo del español. Parecería que frente a esta falta de escuela los padres de familia construyeron un discurso que justificaba su elección a partir de desacreditar la escuela del pueblo y valorar más las escuelas lejanas. Se podría decir que una de las razones en la elección de educación escolar fue la falta de escuela completa y no la deficiente enseñanza. La oferta educativa fue lo que influyó en la decisión de las familias. En esta confrontación entre una realidad práctica, como es el tener o no tener una escuela, y un discurso construido a partir de una apropiación e interpretación de esta realidad, es donde se hacen evidentes las contradicciones que en un primer momento no se ven. Es un discurso planteado y sustentado en una reflexión sólida construida por las familias, que si es sustraído de la vida práctica, podría ser dado como la realidad misma. Pero al entretener este discurso con la cotidianidad vivida por quien plantea este argumento, esa realidad dada ya no es tan estable, se vuelve algo amorfo y flexible, que va adquiriendo nuevas formas y texturas en el transcurso vida cotidiana.

[Minerva] Pues José estudió aquí de primero a sexto, nunca lo saque porque como aquí ya había de primero a sexto. Porque como aquí sí existía escuela y sí había clases, pues iba a ir si no había clases como antes que no había de primero a sexto, no más hasta tercero, antes por eso, pero como cuando él va creciendo hubo sexto, los demás si tuvieron que ir Arroyo de Banco.

Otra respuesta más que encuentro a este cambio son las experiencias vividas en el pasado por los diferentes miembros de las familias, lo que probablemente tuvo un impacto tan fuerte en la historia de las familias que frente a este nuevo contexto buscaron transformar la historia. Esta nueva realidad que vivían con la escuela completa, al igual que en el pasado con la falta de los tres últimos grados, llevó a las familias a construir una justificación sobre el por qué elegir la escuela del pueblo. Esta construcción del discurso no sólo remite a la falta de escuela sino también a las experiencias de quienes por esta

falta fueron enviados lejos y enfrentaron situaciones de discriminación, exclusión y violencia. Algunos de los que en estos ocho años son padres de familia fueron aquellos que fueron enviados a estudiar lejos de casa o vivieron la separación de los hermanos con la familia a partir de que salieron a estudiar y nunca volvieron. El contar con una escuela les había permitido que las familias no fueran separadas, por lo menos a tan temprana edad, y dar continuidad a una cohesión no sólo familiar sino también comunitaria.

Sumado a esto, el contexto económico que se vivía en San Isidro con el empobrecimiento que se da en las familias durante los primeros años de migración hace que las familias prefirieran ahorrar los costos que implica el enviar a los hijos a estudiar fuera, a diferencia de los gastos que genera la escuela en la comunidad.

Es así que la llegada de la primaria completa a San Isidro cuestiona este planteamiento de la importancia del español para los habitantes de San Isidro.

3.3.4. Migración y escuela.

Con la caída del precio del café y el paulatino crecimiento de la crisis económica que las familias cafetaleras de San Isidro viven en la década anterior y el empobrecimiento que se vive en el campo, los miembros de algunas familias chinantecas se vieron obligados a migrar. Esta migración que va en aumento de forma intensiva en estos últimos ocho años toma un papel muy importante en la toma de decisión que los padres hacen sobre la escuela a la que asistirían sus hijos.

Las familias en San Isidro estaban conformadas en su mayoría por padre, madre e hijos y en algunos casos también por los abuelos. Con los nuevos procesos migratorios que empezaron a vivir las familias el tipo de residencia de las familias se modificó. Es así que en el 2006 se encontraban familias donde los niños pequeños viven con los abuelos porque los padres trabajaban en la ciudad de México y regresaban por ciertos periodos. En otros casos estaba el padre o la madre solos con lo hijos porque alguno de los dos se encontraba trabajando en el Distrito Federal o en algún estado de Estados Unidos. Es sobre todo el caso de las madres que se han quedado solas con sus hijos en el pueblo mientras su esposo esta en el norte trabajando el que tiene un fuerte impacto sobre la elección de la escuela a la que asistirán sus hijos.

En el 2002 Juvencio salió al norte en busca de oportunidades, Bernarda su esposa se quedó en casa al cuidado de la tierra, la casa y los hijos. Para el 2006 Juvencio no

había vuelto, estaba esperando juntar el dinero suficiente para poder construir su casa. También estaba en espera de que llegara su hijo mayor, Luis, de dieciséis años que estaba cursando la prepa pero que ya no quería continuar y quería ir al norte. Mayeli, la hija mayor, estaba por concluir la prepa en el Cecyte en Valle Nacional y preparándose para presentar su examen de admisión para estudiar una carrera en la universidad de Tierra Blanca en el estado de Veracruz. Por último la pequeña Griselda que estaba cursando el quinto año de primaria. La historia escolar de la familia de Bernarda nos muestra los cambios que se van dando en la vida a partir de las experiencias escolares de sus hijos y de las transformaciones que se van presentando en el contexto a lo largo de la historia. En el periodo anterior vimos que Mayeli fue llevada desde tercer año de primaria a estudiar a Valle Nacional donde realizó todos sus estudios hasta la preparatoria. Luis cursó hasta cuarto año de primaria en el pueblo, hizo quinto año en Valle Nacional el cual reprobó, y regresó a la primaria de San Isidro a repetir y concluir sus estudios, después volvió a Valle a cursar la secundaria y algunos meses del primer año de prepa. Griselda en el 2006 estaba cursando quinto año de primaria en la escuela del pueblo y pensando en su futuro escolar.

Durante mi trabajo de campo la familia vivía disgregada: Juvencio en Santa Ana, California, Mayeli en Valle Nacional preparándose para la universidad, Luis estaba abandonando la prepa y alistándose para viajar al norte y Bernarda y Griselda vivían en San Isidro. Con este tipo de residencia de la familia Bernarda y Juvencio estaban pensando en el futuro escolar de la pequeña.

Esta familia, es una familia bilingüe donde la madre es hablante del español como primera lengua con un entendimiento total del chinanteco pero sin ser hablante. El padre es hablante del chinanteco como primera lengua y hablante del español como segunda lengua. En el caso de los hijos se dio una construcción del bilingüismo particular que refleja la no linealidad en los procesos de apropiación y desplazamiento de una lengua. Desde el nacimiento de cada uno de los hijos de Bernarda ellos aprendieron a hablar ambas lenguas con una predominancia del español por ser la lengua de la madre con quien tenían una mayor interacción. Sin embargo también tenían un contacto muy cercano y cotidiano con el chinanteco porque vivían con sus abuelos y la vida cotidiana en la comunidad era en chinanteco.

[Mayeli] De hecho cuando yo era chiquita hablaba español, pero cuando fui aquí a la escuela, fui aprendiendo chinanteco, entré a los cinco años a la escuela y ya hablaba español y en la escuela fui hablando chinanteco, además mis abuelitos

hablan chinanteco, antes sí lo hablaba (el chinanteco) pero hablaba más el español, después ya no hablaba el español, ni a mi mamá hasta ahorita.

Bernarda y Mayeli cuentan como a partir de que ésta empezó hablar, hacía más uso del español que del chinanteco, al igual que sus otros dos hijos. Este uso del español de los niños fue desplazado por el uso del chinanteco a partir del momento en que los niños entraron a la escuela y construyeron una interacción cotidiana con el resto de los habitantes de la comunidad.

[Mayeli] Cuando éramos chiquitos hablábamos en español, Griselda fue la que más habló en español, pero después cuando entró a la primaria dejó de hablar español. Porque los maestros hablan en chinanteco y que los amiguitos, los niños también.

[Bernarda] Mira Griselda desde chiquita hablaba español, lo que pasa es que no quiere hablar conmigo, así como esta ella no quiere hablar en español conmigo, a veces mejor no me habla porque no quiere hablar, quiere hablar en puro dialecto a ella como le gusta su lenguaje, yo tampoco le digo nada.

El contexto lingüístico de San Isidro y en específico la asistencia de Mayeli a la escuela hizo que se apropiara del chinanteco al grado de que dejó de comunicarse con su madre en español y hasta el día de esta entrevista continuaba dirigiéndose a su madre en chinanteco.

[Bernarda] Mis hijos me hablan en chinanteco porque dicen que el español se oye feo, así me decía de chiquita, y es que yo tengo la culpa porque le contesto cuando ella me habla en dialecto por eso es que se acostumbraron a hablar chinanteco, porque si yo no le hubiera contestado lo que ellos pedían, si no les hubiera hecho caso, es porque yo entiendo el chinanteco.

Durante sus primeros años de infancia para los hijos de Bernarda el español era un elemento que no era compartido por el resto de la comunidad y por lo tanto el uso del español estaba limitado a la interacción con su madre. Sus hijos al darse cuenta que podían interactuar con la madre en la misma lengua que con el resto de la comunidad comienzan a abandonar el español por el chinanteco. Frente a esta situación, además de que sus hijos mayores cursaron la primaria en el periodo anterior que no había la primaria completa, Bernarda decidió enviarlos a estudiar a Valle Nacional.

[Bernarda] Yo mandé en Valle porque anteriormente los maestros que venían aquí hablaban puro chinanteco, lo maestros que venían eran bilingües y hablaban a los niños en chinanteco y casi no hablaban en español, y pues yo

pensaba que era mejor que los mandara en Valle porque los maestros dan sus clases todos los días y con nueva tecnología y aquí no, aquí no existe computadora y nada por eso yo también los mandé para que ellos saquen provecho y aprendan bien el lenguaje, para que así ellos aprendan mejor.

Este planteamiento que dio Bernarda ya no lo repite en el caso de su hija pequeña, aun cuando la propia Bernarda reconoce que su hija tiene un mayor uso del chinanteco que del español. Griselda se ha resistido al uso del español y ha privilegiado a la lengua de la comunidad a la que pertenece. Pero aun frente al reconocimiento que tienen todos los miembros de la familia de esta resistencia sostenida en el contexto comunitario, los padres optaron porque se quedara en la comunidad y no repitieron la experiencia de los hijos mayores. Sin embargo, es importante resaltar que el uso del español que tenía Griselda en las interacciones conmigo era mucho mejor que el resto de los niños del pueblo. Sumado a esto, en la narración de la entrevista Bernarda también asume que la educación en la escuela del pueblo no ha cambiado tanto como se dice, pues el maestro continúa siendo bilingüe.

[Bernarda] Pues las clases aquí en la escuela, ahorita es igual, es bilingüe, sigue igual.

[Mayeli] Aquí en la escuela, las clases las deberían dar en español, que cambien, porque nada más les enseñan a hacer planas y a repetir las cosas, el español sirve de mucho, porque luego cuando llegan a otras escuelas que van a seguir estudiando y pues no hablan, les va a pasar lo que a mí.

Es aquí donde se hace evidente la contradicción entre discurso y realidad. En su caso se puede observar cómo no sólo interviene la realidad que se vive al interior de la escuela sino también hay una interacción con los procesos sociales que se dieron en un contexto más amplio. El hecho de que el padre no estuviera y la madre se quedara sola, llevó a la familia a replantearse la decisión en la elección de escuela a la que asistiría la hija más chica. Para Bernarda el aprendizaje del español continúa presente en su discurso como una de sus principales preocupaciones. Ella retoma las experiencias de sus hijos mayores acerca de las dificultades que sufrieron a partir de la confrontación lingüística que vivieron al ingresar a una escuela monolingüe del español y que su hija pequeña tendrá que vivir en un futuro cuando ingrese a la secundaria, pues en este nivel de estudios no cuentan con un programa bilingüe. Sin embargo ella toma la decisión de que su hija se quede en el pueblo.

Esta disgregación paulatina que ha venido viviendo esta familia, en un principio por la migración escolar de los hijos mayores y posteriormente por la migración laboral del padre y el hijo, llevó a esta familia a mantener a dos de sus miembros unidos. En esta separación familiar el papel de la mujer como la madre y esposa ya no se representa de la misma manera en la que había sido construido hasta ese momento. Con esta migración la madre ya no tiene hijos que cuidar, ni esposo que atender. Esto coloca a las mujeres en una tensión muy fuerte porque ya no hay una claridad en el papel que deben representar. Ahora las mujeres se vuelven ejidatarias y asumen cargos políticos para llenar los vacíos que los hombres dejan cuando se van. Como he mencionado los cambios no se dan de forma inmediata sino que se construyen y significan en un proceso histórico. Una forma de resistencia a este cambio es el mantener a uno de los hijos en casa incluso cuando esto los coloque en una contradicción entre el discurso construido acerca de la importancia de la educación escolar y la realidad que vivían día a día en la escuela.

En esta reconstrucción histórica se puede observar cómo a lo largo de los tres periodos el planteamiento de la educación escolar es resignificado por padres e hijos y constantemente se va transformando y apropiando a partir de las experiencias escolares vividas que se encuentra ligada a la historia familiar. Los cambios al interior de las dinámicas familiares han llevado a un cambio en la elección de centros escolares en las trayectorias de los habitantes de San Isidro. La concepción de la familia es un elemento de gran fuerza en la toma de decisión. Al mismo tiempo esta definición de la familia chinanteca está bajo constante influencia del contexto social, político y económico que la obliga a transformarse. La familia no es un elemento estático que se reproduce de una generación a otra, también se construye y se le da un sentido en correspondencia a los cambios contextuales.

Hasta aquí he retomado los cambios que se han dado en la configuración de las familias chinantecas de San Isidro que residen en el pueblo, pero la migración también tuvo otro tipo de impacto, como fueron los matrimonios fuera de la comunidad. A partir de la migración de los jóvenes, el tipo de matrimonio se modificó y muchos de ellos establecieron lazos maritales con mujeres y hombres ajenos a la Chinantla. Esta nueva relación construida con personas procedentes de lugares lejanos a la región chinanteca ha llevado a establecer a las familias de estos jóvenes de San Isidro en los lugares donde llegan a trabajar. Este nuevo contexto familiar establecido en un contexto diferente al de San Isidro tuvo como consecuencia que los hijos de estas familias ya no tuvieran una interacción con la cultura y la lengua de San Isidro. Es en estos casos donde se ha dado

el desplazamiento lingüístico y cultural. Esta nueva construcción familiar se reproduce en los niños que estudian la primaria o ya se encuentran en la secundaria, quienes tienen en sus objetivos migrar a Estados Unidos y están abiertos a la posibilidad de conocer personas diferentes y lejanas a su lugar de origen. Poco a poco la mayoría de los jóvenes establecen sus hogares fuera de San Isidro y alejados de su lengua. Los hijos de estas nuevas familias estudian en zonas urbanas donde la única lengua presente es el español y en el caso de los niños que estudian en Estados Unidos la lengua que aprenden es el inglés.

3.3.5. El contexto sociocultural en el aprendizaje del español.

Al tener una escuela primaria completa en el pueblo las familias de San Isidro le dieron un nuevo sentido y cambio el discurso que habían elaborado en torno a las razones por las cuales hacían la elección de una escuela y no de otra. Dentro del discurso pasado de los padres de familia y niños, se presentaban de manera imperante tres razones. La primera era que no contaban con escuela completa en el pueblo, condición que cambia en este último periodo; en segundo lugar la deficiente enseñanza del español por tener maestros bilingües hablantes del chinanteco como primera lengua y por último el contexto sociocultural en el que crecen y se desarrollan los niños basado en el uso del chinanteco. Retomo por último la reflexión construida por los padres en torno a la importancia del contexto sociocultural para el aprendizaje del español, específicamente en términos lingüísticos. Aunque en este periodo el uso del español tiene mayor presencia que en el pasado, la principal lengua de uso en la interacción de los habitantes de San Isidro continúa siendo el chinanteco. La vida cotidiana en San Isidro se construye en chinanteco y el español sigue siendo limitado para el uso en la interacción con personas ajenas a la comunidad.

Hasta este momento se ha podido observar la porosidad que existe en los argumentos dados por las familias de San Isidro donde a partir del entretejido que se da entre los contextos, las prácticas y los significados que van permeando estos planteamientos salen a flote una serie de contradicciones que a primera vista no son evidentes. Por un lado encontramos que a partir de que se instaura la primaria completa en San Isidro, se inicia un proceso de cambio en la elección escolar donde la escuela primaria se volvió la primera opción. Este cambio de decisión vuelve débil el argumento que se venía planteando a lo largo de la historia escolar de las familias chinantecas en

relación a la importancia del aprendizaje del español. Hasta este punto de la historia parecía que el aprendizaje del español era lo imperante para las familias pero en este periodo histórico esto se vuelve cuestionable, y es en este cuestionamiento que el discurso se hace frágil. Por otro lado el valor que las familias conceden al papel del maestro en la enseñanza del español se confronta con el valor que se otorgó en algún momento al contexto sociocultural del niño. En este momento el español se coloca al interior de la escuela donde cumple con una función simbólica pero que no tiene un uso real en la vida cotidiana de los niños. No hay una apropiación ni un aprendizaje del español.

Los conocimientos construidos a partir de las experiencias escolares vividas por los niños entre 1978 y 1998 han reforzado el discurso en torno a la importancia del contexto lingüístico en el aprendizaje del español. Algunos de esos niños actualmente son los padres de familia que en ese momento debían tomar la decisión de donde enviarían a sus hijos a cursar la primaria. Esta solidez del planteamiento corresponde a una trayectoria de vida de los niños que fueron llevados a un contexto sociocultural ajeno al de origen y también por los niños que se quedaron dentro de su contexto originario. Ambas trayectorias han sufrido un enfrentamiento lingüístico y cultural donde han reconocido que la interacción en la vida cotidiana tiene un mayor impacto en el aprendizaje de una lengua. Esta confrontación lingüística se presenta en una relación asimétrica donde el chinanteco es minimizado frente al español.

[Hilda] Siempre he crecido entre el chinanteco, ahora los bebés, las mamás les hablan en chinanteco, y yo digo que está mal, primero deberían aprender el español y después, porque es más fácil que aprendan el chinanteco porque ahí (San Isidro) todo el mundo lo habla, sí aprende el español, por eso yo le digo a mi prima que tiene un hijo que le hable siempre en español, porque ella le habla en chinanteco a su bebé, no estoy de acuerdo con eso yo prefiero que aprenda primero el español porque se le va hacer más fácil aprender el chinanteco porque allá (San Isidro) todo el mundo lo habla y es más fácil, pero el niño está aprendiendo más el chinanteco porque todos le hablan en chinanteco.

Esta segregación de la lengua chinanteca llevó en el pasado a un distanciamiento contextual. Para este periodo ya no se busca un nuevo espacio social y cultural sino que se plantea el cambio en el propio espacio familiar y comunitario. Para ya no tener que alejar a los hijos, los padres deben cambiar el uso del chinanteco por el uso del español.

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

La realidad observada en el día a día en las casas y en las interacciones que se daban entre las familias y entre los habitantes de la comunidad la lengua de uso en la vida cotidiana continúa siendo el chinanteco. Por lo tanto se presenta una nueva tensión entre el discurso planteado y la práctica. Sí hay una reflexión y una conciencia de la importancia del contexto pero no logra entrar en la cotidianidad.

Esta búsqueda de la transformación lingüística al interior de las familias ha sido documentado en el caso de una comunidad en Tlaxcala donde esta necesidad impuesta del español en los ámbitos educativos y laborales a los que los niños y jóvenes deben insertarse para su sobrevivencia ha generado cambios importantes en su identidad con una disminución del uso del náhuatl y una eliminación en el caso de los hijos. Al igual que en algunas familias chinantecas de San Isidro, "los abuelitos hablan entre sí en náhuatl, a sus hijos se dirigen en español y náhuatl, y a sus nietos sólo en español."(Nava 2008:18)

Es importante recordar que los padres de familia de la generación de niños que estudia en estos años, no todos pero sí la mayoría son bilingües. Este bilingüismo que los padres manejan normalmente no es visible en la vida cotidiana de los niños pues su interacción padre-madre-hijos continua siendo a partir del chinanteco y el uso del español no forma parte de su vida diaria. Sin embargo, el que los padres sean bilingües marca una diferencia importante con los padres de las dos décadas anteriores quienes en su mayoría eran hablantes del chinanteco con un entendimiento básico del español. Aun frente a esta diversidad lingüística la lengua compartida y presente en todas las relaciones es el chinanteco, siendo esta la lengua imperante en San Isidro. Este bilingüismo que construyeron los padres en sus trayectorias de vida no se reproduce en sus hijos porque aun cuando los padres decían esforzarse por interactuar en su vida diaria en español no lo hacían. Por lo tanto los niños que estudiaban en la escuela del pueblo eran hablantes del chinanteco con un entendimiento y uso básico del español. No se había dado un desplazamiento del chinanteco por el español, sino de manera contraria se había dado una continuidad del chinanteco. El vivir en el contexto comunitario les ha permitido

mantener el valor funcional de su lengua y ha llevado al español a un espacio restringido y con un valor simbólico. Aun cuando viven bajo esta confrontación lingüística en San Isidro no se ha presentado una situación ideológica que permita que el chinanteco pierda su valor.

Como podemos observar en los fragmentos tomados de las entrevistas realizadas, los padres de familia sabían que los niños no tenían una apropiación del español que era lo deseado por las familias a lo largo de la historia. A pesar de que enfrentaran la realidad donde sus objetivos planteados no estaban siendo alcanzados, la mayoría de las familias prefirieron no enviar a sus hijos lejos de ellos. Muchos de estos padres vivieron discriminación, exclusión y en algunos casos violencia física en la confrontación cultural y lingüística en las escuelas a las que asistieron fuera de San Isidro. Por no saber español fueron segregados y lo vivieron a muy temprana edad.

[Leticia] Me decía la gente de Valle que iba con mi madrina, "no entiende el español", "no", dice mi madrina, "entiende muy poco". Yo casi no le entiendo lo que ella decía y ni ella me entendía a mí, y la gente dice, "que pena que uno no sabe hablar español", decía una señora de allá de Valle. Porque es bonito aprender hablar en español, ese es un problema de los padres porque no enseñan a su hijo en español, porque la gente son de rancho y hablan puro dialecto y no enseñan a hablar español. Por eso yo (a su hijo) sí le voy a enseñar el español, de los dos, yo le hablaba en puro español, no más que con mis hermanitas habla en puro dialecto y pues por eso habla dialecto pero sí entiende un poquito español.

En el periodo anterior los niños narran cómo al salir de la primaria del pueblo y llegar a una primaria monolingüe del español no lograban interactuar con los maestros y compañeros de clase porque no entendían el español, no lograban apropiarse de esta segunda lengua y tenían que enfrentar una serie de problemas y dificultades para salir adelante. Estas malas experiencias posiblemente fueron una razón más por las cuales las familias de San Isidro prefieren dejar a sus hijos en la escuela del pueblo. El hecho de estudiar cerca de casa les permitía a los padres tener más cercanía con lo que sucede al interior de la escuela. La relación entre el maestro y los padres de familia es mucha más cercana y directa y forma parte de la vida diaria de todos los miembros de la familia, a diferencia de los niños que están lejos, donde los padres no participan en la cotidianidad de la escuela; que los niños vayan y regresen de clases, de hacer la tarea, de poder hablar con el maestro sobre los avances o problemas que pueda tener sus hijos, etcétera.

[Leticia] Me costaba mucho trabajo (en la escuela) bastante, yo no entendía mucho que me decía el maestro, y yo nada más hacía mi trabajo así, cuando el maestro pasaba al pizarrón, yo hacía nada más en mi cuaderno repasando y ya hasta cuando entendí pude hacer mis trabajos, si no entiendo yo ahí me quedo y no hago nada, si no entiendo nada, me quedo sentada, es que yo le decía (al maestro) "es que no entiendo mucho el español". Me costó mucho cuando salí de esta escuela.

Los niños que en 2006 estudiaban en la primaria del pueblo presentan este mismo desconocimiento del español, pero hasta ese momento no habían sido expuestos en interacción con el exterior, como fue en el caso de los niños de las dos décadas anteriores que desde pequeños enfrentaron este encuentro lingüístico que de cierta forma evaluaba su conocimiento y uso del español, estigmatizando su desconocimiento de la lengua dominante. Esas malas experiencias de los padres los han llevado a retrasar la salida de sus hijos lo más posible, sin embargo saben que en algún momento se tendrán que enfrentar a esa realidad cuando ingresen a la secundaria. Es así que la dificultad lingüística que se vive en la escuela no responde sólo a un enfrentamiento con otra lengua, sino al problema del uso en relación con el contexto. Diversos autores consideran importante que la escuela comprenda el lenguaje del entorno social en el que se encuentra. El trabajo de Gumperz hace una crítica a los macroestudios que definen, "el lenguaje es a menudo visto como una sola variable holística y no como un sistema de opciones lingüísticas ligadas al contexto que tiene un sentido social. Desde una perspectiva interaccional vemos que, antes de poder afrontar de una manera fundamental las cuestiones lingüísticas, es preciso tener más ideas básicas sobre el modo en que las tendencias y selectividades inherentes canalizan y restringen la transmisión social. Es este proceso el que da forma a los juicios y decisiones que tiene lugar en las clases y afecta así el tipo de saber que se transmite de una generación a otra." (Gumperz 1988:67)

Esta selección y decisión es un proceso que también se presenta al interior de las familias al momento de la elección de centro escolar u otro. Las familias seleccionan a partir de su propio contexto social, donde sus experiencias han sido parte de la construcción de este entorno, que deciden que saberes quieren transmitir a las nuevas generaciones.

Una de las posibles razones que encuentro por el cual los padres prefieren dejar a los hijos en la escuela de San Isidro es porque los padres de los niños que estaban inscritos en ese momento en la escuela son los padres que en su mayoría aprendieron el

español con la migración laboral y frente a los cargos cívicos que han ido asumiendo a lo largo de su vida. El aprendizaje del español por parte de estos padres de familia no se había dado en la escuela. La interacción social, económica y política que establecen con los hispanohablantes ha sido el medio por el cual algunos adquirieron este conocimiento. La escuela no es el único espacio donde se puede dar un aprendizaje.

Algunos de estos padres de familia al igual que los niños pequeños que salieron del pueblo para aprender español, también se vieron obligados a salir a trabajar y a aprender el español. Además aquellos que no han salido del pueblo también han tenido que aprender el español a partir de la elaboración de oficios dirigidos al gobierno para la obtención de beneficios así como la interacción con los encargados de ciertos programas de gobierno como el Oportunidades y Procampo quienes son hablantes del español. Esta interacción que se da entre los habitantes de San Isidro y la organización, política y social a la cual pertenece también ha sido un medio de aprendizaje del español.

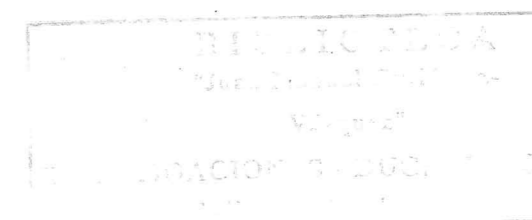
[Ángel] Para hablar, para pedir, para solicitar apoyos al gobierno, para pedir el municipio los proyectos, para entender los programas, porque nosotros somos del ejido de San Isidro Laguna, claro que necesitamos proyecto para que nos den apoyo al campo, es importante hablar español.

Este contexto es el que ha permitido el aprendizaje del español que va más allá de la educación escolar. En este periodo marcado por la migración a Estados Unidos ya no sólo se busca adquirir el español sino también están interesados en aprender inglés.

[Raúl] Ahora que estuve al otro lado aprendí un poquito de inglés, por ejemplo cuando uno quiere pasar por donde hay alguien, le dice uno "excuse me" y ya se lo que es "thank you", y así.

[Ernesto] A mis hijos se les van un poco las palabras en chinanteco, pero Isaías habla bien el de los gringos, inglés.

Esta experiencia de aprendizaje que vivieron los papás posiblemente es lo que hace permisible el que sus hijos se queden en casa a estudiar porque inclusive cuando la escuela no logre enseñar estos conocimientos, los niños en su interacción con el exterior estarán obligados a aprenderlo. Es posible que el alargar el tiempo de estancia en casa el contacto lingüístico y cultural que en algún momento tendrán en enfrentar resulte menos doloroso tanto para los niños como para los padres.



3.3 Conclusión

Los habitantes del pueblo de San Isidro a lo largo de estos casi treinta años analizados han tenido la imperante necesidad de ser hablantes del español. Su condición de minoría frente al gobierno los ha colocado en una relación asimétrica donde su lengua se ha restringido a un uso local y ha sido excluido del ámbito nacional a partir del establecimiento de una lengua oficial, el español. Es así que si uno se detiene a analizar de manera sincrónica un momento y un espacio específico y delimitado del argumento planteado por los padres e hijos sobre su interpretación de la importancia del español y en ese mismo encuadre observa las prácticas que se dan en la vida cotidiana, esta interpretación se verá sesgada. Si nosotros tomamos como único elemento de análisis el periodo histórico de la crisis económica de 1988 a 1998 podríamos llegar a la conclusión de que para las familias de San Isidro el aprendizaje del español se encuentra por sobre muchos otros elementos y situaciones de importancia. Por ejemplo, parece que para los padres era más importante el español que la cercanía y crecimiento del niño dentro de su nicho familiar y cultural.

Si en lugar de limitar buscamos historizar, adentrarnos en los procesos históricos en los que se van construyendo y modificando los contextos y por lo tanto se van resignificando los discursos y la vida cotidiana de las familias, podremos acercarnos un poco más a la complejidad social que está entrelazada bajo el argumento de la importancia del español, donde intervienen una serie de condiciones políticas, económicas y culturales que forman parte de la construcción de la elección y toma de decisión de padres e hijos sobre su educación escolar.

Es en la historia donde podemos observar que el español es importante en la educación escolar de las familias chinantecas pero que no es la más importante. Este cuestionamiento sobre la importancia del español, que no elimina la necesidad obligada y explícita que tienen de este conocimiento, pone en evidencia una serie de contradicciones entre el discurso y la práctica. Esta fragilidad y maleabilidad de este argumento en este periodo histórico se hace visible cuando observamos que el discurso es el mismo que se ha venido presentando en el devenir histórico pero que ya no tiene una correspondencia con la práctica, es decir, lo que sucede en la vida cotidiana de la escuela no tiene una congruencia con el discurso construido hasta este momento.

Conclusión.

La reconstrucción de la historia escolar a partir de las experiencias narradas por algunos de los miembros de las familias chinantecas de San Isidro Laguna sobre su paso por la escuela primaria nos deja ver que los procesos del desplazamiento de una lengua indígena por la lengua dominante no son necesariamente lineales.

El observar a varias familias dentro de una línea de tiempo y en un espacio en donde se construyeron y fueron contenidas sus trayectorias escolares me permitió observar el entrelazado social en donde se fueron creando diversos procesos en torno al uso o no uso de la lengua chinanteca y del español. A partir de esta relación bidireccional, entre el contexto social, económico y político y las experiencias escolares de cada uno de los niños quienes se fueron apropiando, y por lo tanto, transformando y significando este mismo contexto en donde se construyó su experiencia, se hace visible la complejidad de la construcción social y cultural de los procesos educativos.

Al colocar las experiencias escolares dentro de un proceso histórico pude acercarme a la diversidad de factores que se entrecruzan en los lugares y momentos específicos en que los padres y niños toman sus decisiones sobre la educación escolar. Cada elección y decisión tomada generó un cambio a nivel individual como social. Cada una de las experiencias construidas por los miembros de las familias fueron un elemento más que tomaron en cuenta las familias en sus subsecuentes decisiones escolares.

La historia nos deja ver como las experiencias escolares vividas por los diferentes miembros de una misma familia así como las experiencias de las familias que conforman la comunidad son retomadas en la construcción de las decisiones. A partir de estas experiencias los habitantes de San Isidro construyeron un conocimiento sobre la educación escolar que tuvo una repercusión en el transcurso de la historia escolar de los habitantes de la comunidad.

La construcción de este conocimiento se da entre una generación y otra y no de una generación a otra, es decir, las nuevas generaciones no reproducen las experiencias de sus antepasados sino que se apropian de estas dándole un nuevo sentido a partir de su interpretación de la realidad, así como de las necesidades que el contexto en el que se socializan les exigía. Por lo tanto las experiencias escolares construidas por cada uno de los niños que asistieron a la primaria dentro de un mismo periodo histórico, como entre los tres periodos históricos, crearon una diversidad de historias que se encuentran e interactúan en la interacción cotidiana de los habitantes de San Isidro.

En este proceso histórico podemos ver como las experiencias de los niños que desde pequeños fueron llevados a estudiar lejos de casa que tuvo como consecuencia una fractura familiar y cultural, se reflejó al interior de la propia familia, así como entre familias, en el momento en que la opción del centro escolar al que fueron llevados los niños en el primer periodo ya no forma parte de la elección para los niños que estudiaron en las dos siguientes décadas. Estas experiencias de sufrimiento en un principio por la separación de los hijos y los padres y posteriormente el no regreso de los niños a casa, hizo que algunas familias buscaran otras opciones. Las nuevas opciones presentes en el segundo periodo construyeron nuevas experiencias que fueron retomadas en el último periodo y nuevamente transformadas.

El contexto económico, político y social en el que cada una de estas experiencias escolares se construyó también cambia y los cambios que se dan en este entorno fueron un factor más que intervino en las decisiones. Un elemento central fue la oferta educativa que existía en cada uno de estos periodos. Conforme avanza el tiempo las opciones educativas con las que contaban los niños se fueron ampliando y por lo tanto las experiencias se fueron diversificando. Este crecimiento de la oferta escolar en los últimos años ya no tiene la importancia que tuvo en años pasados, porque para la última década el pueblo ya contaba con una primaria completa. A partir de ese momento la mayoría de las experiencias escolares de los niños se construyeron en la primaria del pueblo. Esta gran diversidad de trayectorias que se presentaron durante la crisis cafetalera, se transforma para el periodo de 1998 a 2006 cuando la mayoría de los niños fueron a la escuela del pueblo. Los niños asisten a una misma escuela pero cada uno se apropia y hace uso de ella de diferente manera, dando una gran diversidad al interior del aula.

La falta de un centro escolar en el pueblo durante el auge cafetalero y la crisis económica fue planteado en el discurso local en términos, no de carencia de escuela, sino como un proyecto educativo. El principal objetivo de la escuela, planteado por las familias, era la enseñanza del español. A partir de la necesidad impuesta del español que tenían los habitantes de San Isidro, que fue creciendo a lo largo del tiempo, primero por la entrada del Inmecafé y posteriormente por la necesidad laboral, buscaron aprender esa lengua en la escuela. "La cultura exterior es endémica y omnipresente y las culturas minoritarias teniendo muy poca, si es que alguna legitimación pública y algún espacio privado para su uso, decrecen entre más participan sus miembros en la cultura dominante" (Nava, 2008). Esta necesidad explícita del español que forma parte de la realidad, no sólo de San Isidro sino de la mayoría de los pueblos indígenas, puede ser

observada en ciertas prácticas y escuchada en la voz de los propios chinantecos. Pero la abstracción de estas prácticas y discursos locales de un contexto no dejan apreciar en un primer momento, la serie de significados que se construyen en ese discurso. Una vez que se hacen visibles, emergen algunas contradicciones entre el discurso planteado y la práctica en la vida cotidiana.

En el discurso actual de los miembros de las familias de San Isidro impera el planteamiento de la necesidad de la escuela para aprender español y sostienen que fue a partir de esa necesidad que tomaron la decisión sobre los centros escolares al que fueron enviados los hijos. En el momento en que este discurso es colocado en un proceso histórico, se pueden observar las formas en que se va resignificando por las mismas personas que lo dicen y por el colectivo del que forman parte. La necesidad de aprender español se mantiene y va en aumento en los tres periodos pero la manera en la que ellos buscan acceder a este conocimiento cambia.

Al mismo tiempo la propia historia escolar de San Isidro muestra como estos aprendizajes no se dan exclusivamente en la escuela como fue el caso de Jerónimo, sino que existen otros espacios donde muchos habitantes de San Isidro aprendieron hablar el español (Rockwell, 2000). La organización política y el ejercicio de ésta a través de los cargos que deben asumir los habitantes ha sido uno de los principales espacios donde se ha presentado el aprendizaje de la lengua nacional. De igual forma la situación migratoria de las personas del pueblo las ha llevado a contextos laborales donde se han visto obligados a aprender el español, y en el caso de la migración transnacional el inglés. La crisis que se vive en el campo abierto estos espacios de aprendizaje externos a la escuela, no solo a hombres también a las mujeres quienes ahora empiezan a asumir los cargos que los esposos que no pueden cumplir por no estar en el pueblo y también porque hay una fuerte migración femenina.

Esta transformación del significado del discurso sobre el aprendizaje del español, muestra como el desplazamiento de una lengua no es un proceso lineal y progresivo. Si se toman las experiencias escolares vividas entre 1978 y 1988 sin darle una continuidad en el tiempo podríamos decir que el chinanteco estaba siendo desplazado por el español en San Isidro. En la actualidad la mayoría de los niños que estudiaron la primaria en ese periodo que salieron desde pequeños del pueblo, ya no hablan chinanteco y no viven en el pueblo. Se dio una importante disminución demográfica de hablantes por la salida de estos niños, que posteriormente aumentó con la salida de migrantes. Si observamos esto de manera aislada se podría concluir que hay una tendencia hacia la pérdida del

chinanteco. En cambio si se continua observando las prácticas escolares que se van desarrollando en los siguientes años se ve como, aun cuando el discurso sigue manteniendo la idea del aprendizaje del español, muchas veces por encima del aprendizaje del chinanteco, las familias han construido una resistencia pasiva hacia el desplazamiento lingüístico y cultural, a partir de la transformación en la decisión y elección de los centros escolares.

Las primeras experiencias observadas en el periodo de auge cafetalero tuvieron como consecuencia un fuerte desplazamiento de la lengua. Para el periodo de 1988 y 1998 se cambia la elección de centros escolares y esta supuesta tendencia al desplazamiento ya no es tan evidente porque las trayectorias se diversifican y la movilidad que se da en cada una de las trayectorias de los niños, ayudó a que no se diera una ruptura tajante en el uso del chinanteco, a diferencia de los niños que fueron enviados y sacados totalmente del contexto chinanteco en el periodo anterior.

La posibilidad que daba el albergue de Macuil de que los niños chinantecos interactuaran en su lengua entre ellos, aunque la escuela fuera sólo en español, ayudó a la reproducción de la lengua. Sí hubo cierto olvido y un manejo del chinanteco más básico por parte de estos niños, porque su idioma se fue restringiendo a espacios cada vez más cerrados, pero frente a esta restricción lingüística, el chinanteco seguía teniendo una utilidad en la interacción entre los niños. La reproducción de una lengua no se da solo de adultos a niños; el uso en la interacción entre pares también da esta continuidad. De igual manera la movilidad de centros escolares que algunos niños vivieron permitió el mantenimiento del chinanteco, porque también pudieron asistir a escuelas donde el contexto comunitario donde se ubicaba se hablaba en chinanteco.

Aun en esta década se mantiene cierta tendencia hacia el desplazamiento lingüístico, porque los niños siguen siendo sacados de su entorno sociocultural y lingüístico de origen y son llevados a nuevos espacios. En estos nuevos contextos los niños vivieron en una marginación y segregación por el estigma que reciben por ser hablantes indígenas. Junto con esta exclusión de los niños por ser hablantes del chinanteco, se encuentra el gran dolor y sufrimiento, que se observaron en la mayoría de los casos por la separación de los niños de su familia. Este sufrimiento causado por la separación fue otro de los factores que influyeron en las rupturas familiares. Por lo tanto la no socialización en su primera lengua, la discriminación y el dolor por la separación formaron parte de su experiencia escolar, que tuvo como consecuencia en algunos casos el ocultamiento o negación de su origen. El esfuerzo implícito de los padres por cambiar

las experiencias de los hijos para poder evitar esta fractura, no tuvo tanto éxito, por lo cual ellos debieron continuar en su búsqueda. Para finales de la década de 1988-1998 la llegada de la escuela les abre una puerta que permitió romper con esta ruptura cultural que se venía desarrollando en los periodos anteriores. El contar con una primaria completa en el pueblo, buena o mala, hizo que los niños ya no salieran de San Isidro. Los niños se quedaron en casa, hablan chinanteco y viven en el pueblo. Dada la forma de la enseñanza en la escuela, los padres consideran que posiblemente no aprendan el español, pero no lo consideran, en los hechos, tan importante. En San Isidro al contrario de lo que algunos estudios de la sociolingüística educativa afirma, se habla la lengua indígena y es un espacio más de reproducción y vitalidad del chinanteco. Este uso del chinanteco en el aula no es consecuencia de la implementación de un programa de educación, sino a la interacción que se construye entre los niños y la interacción con un maestro hablante del chinanteco.

Es en esta contradicción entre el discurso y la práctica donde los habitantes de San Isidro han resistido el desplazamiento de su lengua por el español. Al parecer en el discurso era más importante y necesario el español, pero en la práctica, en la vida cotidiana era mucho más importante y necesario el chinanteco para las familias de San Isidro, así como la posibilidad de que los hijos no se alejaran.

Hablo de una "resistencia pasiva" porque a diferencia de otros grupos indígenas que han luchado por la reivindicación de su lengua y su cultura, los chinantecos de San Isidro no expresan, no verbalizan en sus planteamientos este conflicto sociolingüístico. En su actuar en la vida diaria, en el uso cotidiano del chinanteco tanto en las interacciones familiares y comunitarias, ellos han mantenido con vida su lengua.

No se sabe cuánto tiempo más esta resistencia sostendrá a la lengua chinanteca de San Isidro. Como he planteado hasta aquí todo cambia, se mueve y adquiere nuevos sentidos. La crisis que se vive desde mucho tiempo atrás en el campo ejerce una gran presión económica que empuja a las familias a salir. Como dije antes no son los hombres los que únicos que se van, también las mujeres, niños y jóvenes salen a buscar oportunidades para su sobrevivencia. Al igual que los niños que fueron enviados a estudiar lejos de casa porque no tenían escuela donde estudiar, ahora salen a trabajar porque el trabajo en el campo ya no es redituable. Esta migración ha venido acompañada de cambios en el tipo de matrimonio. Tanto hombres y mujeres oriundos de San Isidro establecen lazos de parentesco con personas originarias de otros lugares ajenos a la región de la Chinantla, quienes no comparten la lengua. Como consecuencia

los hijos de estos matrimonios ya no aprenden el chinanteco. Es así que los cambios en los lazos de parentesco son un elemento más en el desplazamiento lingüístico.

El que la comunidad no cuente con una infraestructura económica y social, mientras no cuente con una casa de salud, donde las tierras agrícolas son de muy mala calidad, tenga una escuela con una sola aula, con un solo maestro que atiende los seis grados de primaria, hace que la reproducción cultural y lingüística del chinanteco esté amenazada. Pero como dice Nava, "Si bien existen una serie de presiones macro estructurales que, en muchos casos dictan una política negativa hacia las lenguas indígenas contribuyendo a su desplazamiento, también encontramos una capacidad de agencia por parte del sujeto que puede lograr la retención y en algunos casos la revitalización de las lenguas minoritarias. Esta capacidad de agencia, que funciona tanto para la retención como para el desplazamiento, no es un voluntarismo a ultranza sino que, aun operando dentro de los márgenes de las restricciones macro estructurales, puede lograr acomodar tanto las exigencias explícitas de las instituciones (políticas, económicas, educativas, etc.) de la sociedad mayoritaria como su propia práctica cultural histórica de usar su lengua nativa" (Nava 2008). San Isidro es un ejemplo de esta capacidad de agencia cuando observamos la vitalidad de su lengua¹⁶.

A partir de esta devaluación que vive el campo en México, lo que se encuentra en las tres generaciones es el cambio de la educación que adquirirían los niños al trabajar en el campo por la enseñanza escolar, el cual va en aumento de un periodo a otro. La valoración de los conocimientos construidos en el trabajo agrícola disminuye mientras que el valor de la enseñanza escolar aumenta.

Para el primer periodo histórico en que se vive el auge del café, existía una tendencia a que los niños asistieran a la escuela, pero el campo también era una opción de aprendizaje para el futuro de los niños, por lo que si el niño no quería ir a la escuela, iba al campo a aprender del padre. Las niñas, en cambio no tenían la opción de la escuela porque los padres pensaban que los conocimientos que ellas necesitaban los aprendían en casa junto a la madre. En la segunda generación el campo empieza a devaluarse tras la crisis cafetalera por lo que los padres estaban más interesados en que sus hijos, tanto

niños como niñas, fueran a la escuela para que contaran con otras alternativas de trabajo para su sobrevivencia. Los propios niños empezaron a interesarse más en salir porque en casa vivían el problema económico que enfrentaban los padres. Los padres dejaron de enseñar las labores del campesino a sus hijos y los alejaron lo más posible del campo y por lo tanto de su lugar de origen. Por último la tercera generación que se quedó en casa, tampoco aprendió el campo porque los padres no ven en el campo una opción de trabajo que reditúe en ingresos para las familias y los niños tampoco, por lo tanto los niños ya no son llevados a las milpas. Estos niños ya tenían su mirada puesta en la frontera y estaban en espera del momento justo para salir.

Aquí se observa como la creciente escolarización entre los niños de San Isidro en el transcurso de estas tres décadas va desplazando la educación tradicional, de manera contraria a lo ocurrido con la lengua. En estas transformaciones que se dan durante las trayectorias escolares, donde en un principio los niños eran alejados de su lengua y su cultura para lograr la apropiación del español, para el último periodo se revierte y los niños ya no son separados sino que se mantienen dentro de su contexto sociocultural de origen, a pesar de que no lograban aprender del español en la escuela local. Pero no sucede lo mismo con la enseñanza en el campo, aun cuando los niños se quedan en casa ellos ya no participan y los padres ya no enseñan el oficio de campesino. Por una lado los padres no están porque se fueron al norte y los que están ya no ven en el campo un futuro. Es así que estas transformaciones del contexto económico, político y social tienen un impacto en la transmisión de los conocimientos indígenas, en este caso de la agricultura, los cuales son omitidos en la enseñanza de los padres a los hijos.

Este nuevo contexto que se está construyendo con el crecimiento e intensificación de la migración laboral en San Isidro es lo que en la actualidad pone en riesgo su reproducción tanto cultural como lingüística. Fishman señala que uno de los factores centrales del cambio lingüístico es la desestabilización demográfica: "cuando en una comunidad se dan movimientos demográficos importantes ya sea hacia afuera o hacia dentro es altamente probable que ocurra un desplazamiento lingüístico (Fishman 1991: 40-46) Esto se observa en San Isidro cuando, la salida de los niños desde temprana edad vino acompañado de un desuso y paulatino olvido y pérdida del chinanteco. En cambio en el último periodo los niños ya no salen, se mantiene la población infantil y por lo tanto se revitaliza la lengua indígena. Actualmente los movimientos demográficos presentes por la migración laboral son los que ponen en riesgo la lengua chinanteca.

¹⁶ La definición que presenta Nava sobre el concepto de *agencia* es; La capacidad de agencia del sujeto no puede entenderse al margen de un sistema cultural históricamente construido por su interacción con otros grupos sociales, con prácticas culturales distintas, "que la subordinan o al menos le exigen interactuar con él" (García Canclini 1989:235). Se aborda la agencia desde la perspectiva del sujeto entero e históricamente situado que forma parte de un entramado cultural en el que el ritual, entre otros elementos, juega un papel muy importante para la reproducción del grupo (Good 1988, 1994, 2001) y por lo tanto, se desecha la posibilidad de acciones totalmente voluntaristas.

Los relatos expresados por las familias de San Isidro sugieren que no es la escuela, bilingüe o no, la que podrá mantener o revitalizar la lengua; son las familias y los pueblos quienes mientras sigan haciendo uso de ella en su vida cotidiana la mantendrán con vida. Mientras el chinanteco siga teniendo una función práctica para los habitantes de San Isidro las posibilidades de que su lengua muera disminuyen. A pesar de las migraciones y crisis económicas que han enfrentado las familias de San Isidro la fuerza y vitalidad del chinanteco, hasta el momento de esta investigación se mantenía. Este uso de su lengua es un reflejo de la fuerza y solidez de su identidad.

Los habitantes de San Isidro establecen una distinción entre los conocimientos que se adquieren en la familia y la comunidad y los conocimientos que se aprenden en la escuela. Para ellos la educación escolar no debe enseñar la lengua chinanteca sino el español. La razón que ellos argumentan es que la lengua es algo que se aprende en casa, es el medio por el cual los miembros de la comunidad se relacionan e interactúan y que forma parte de su identidad colectiva e individual. Los niños lo aprenden en la vida cotidiana, en la interacción con los miembros de su familia y su comunidad, es un código que les pertenece y que ellos mismos transmiten y reproducen. Sin embargo a partir de su trayectoria escolar también se dan cuenta de la importancia de la socialización de los niños para la apropiación de su lengua y cultura, así como del español. Como señala Díaz de León: “la clave de la reproducción de la lengua y la cultura está en la socialización lingüística que es, de hecho, una institución social central en la reproducción de una sociedad” (2005: 336). Es por eso que en un primer momento, los padres enviaron a los hijos a un entorno social donde la lengua de uso en la cotidianidad era el español, para que los niños lograran su aprendizaje. Esto lo comprobaron al ver como esos niños alcanzaron una apropiación del español, a diferencia de los niños que se mantuvieron en un entorno monolingüe del chinanteco. Sin embargo, también esos niños dejaron de vivir en la comunidad, y en muchos casos no mantuvieron relación con sus familias. Es esta misma reflexión, no manifiesta sino practicada, la que los llevó a los padres, en el último periodo, a mantener a los hijos en casa.

Las familias perciben que la vida en la comunidad en este momento no puede ofrecerles trabajo a las nuevas generaciones; es en el exterior donde están las oportunidades y en este lugar el chinanteco no existe. Este contexto mayor en el que se insertan se construye en español o en inglés, y en esta situación el saber chinanteco pierde sentido, restringiendo su uso a las relaciones familiares. Sin embargo es este contexto mayor que los ha marginado y discriminado. Por lo tanto, consideran que lo

mejor es no hacer uso del chinanteco, ni en la casa, para apropiarse lo más rápido posible de la lengua dominante, en un intento de romper con el estigma que los ha señalado en la historia.

Bibliografía.

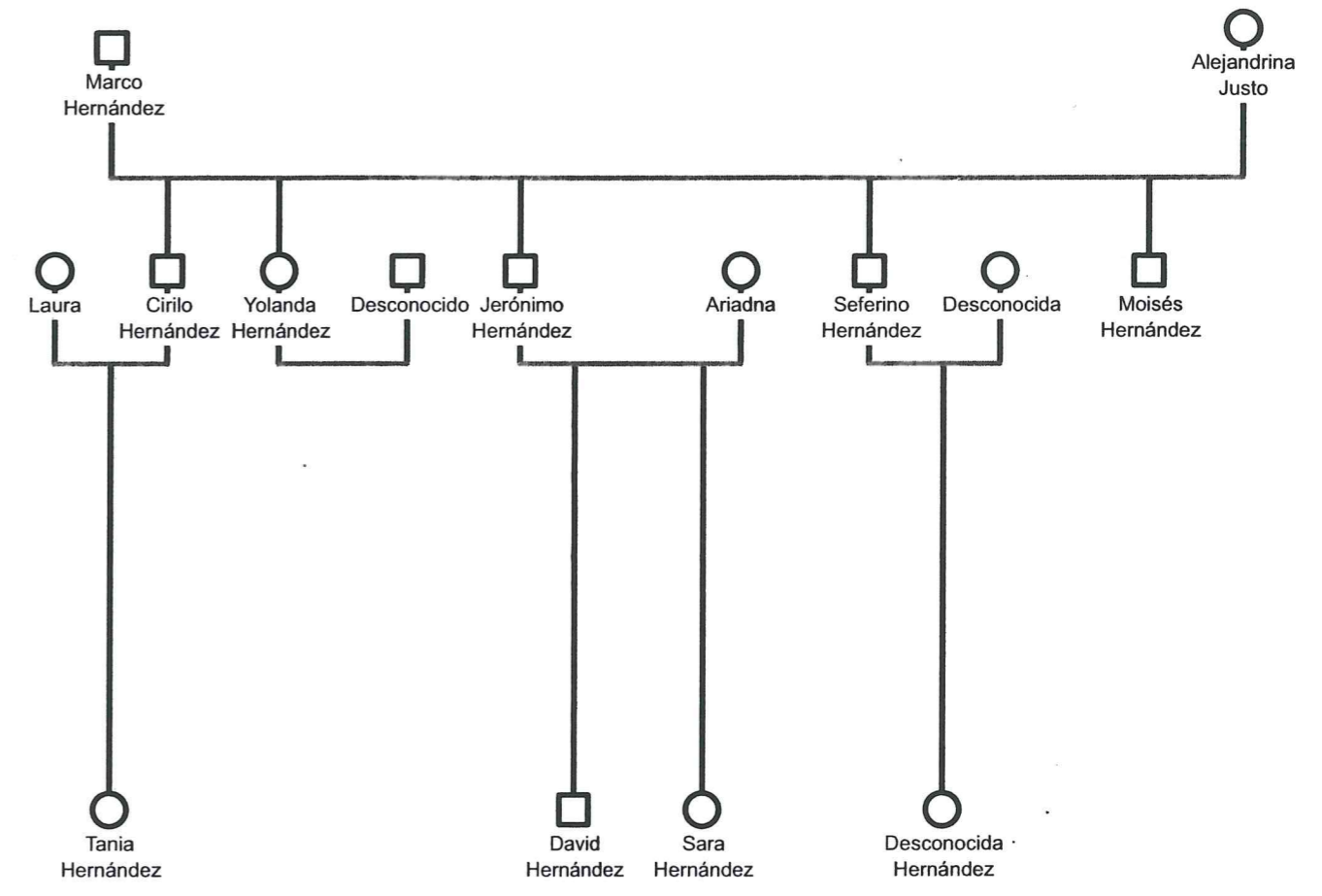
- Aeby, Katia (2004). *Logros, fracasos y desafíos: el programa Oportunidades y la salud en la Chinantla, Oaxaca*. Tesis de licenciatura. UAM-Iztapalapa. México.
- Aubry, Andrés (1982). *Cuando dejamos de ser aplastados*. Instituto Nacional Indigenista. México.
- Bartolomé, Miguel (1997). *Gente de Costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. Siglo XXI-INI, México.
- Bartolomé, Miguel y Alicia Barabas (coord.) (1998). *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca*, INAH, México.
- Barfiel, Thomas (2000). *Diccionario de antropología*. Siglo XXI. México pp. 163.
- Bertely, María (1997). "Historias familiares, escolarización e iniciativa cultural", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVII, num.3, México.
(coord.) (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, México.
- Bonfil Batalla G. (1989). *México Profundo. Una civilización negada*. CONACULTA, México.
- Bonfil B., Guillermo. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México. Alianza.
- Chartier, Roger (1991). *The Cultural Origins of the French Revolution*. Durham: Duke University Press.
- Coronado Suzán, Gabriela (1999). *Porque hablar dos idiomas...es como saber más*, CIESAS-SEP-CONACYT, México
- De la Torre Yarza, Rodrigo (1994). *Chiapas: entre la torre de Babel y la lengua nacional*, México. CIESAS.
- De León Día, Lourdes (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*, CIESAS, CONACULTA, INAH, México.
- De Teresa, Ana Paula (2002). Notas históricas sobre la región chinanteca de Oaxaca. Época prehispánica y colonial. En *Nación e historia: reflexión y representación*. Centros de Estudios de la Revolución Mexicana. México.
(1991). Reformas al artículo 27 constitucional y la modernización rural. En *Alteridades*, Año 1, Núm 2, México.
(sin año). *Efectos socioeconómicos de la crisis cafetalera en la región chinanteca de Oaxaca*. UAM- Iztapalapa. México.
- Duranti, Alessandro (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge University Press. Madrid, España.
- Espinosa, Mariano "Apuntes históricos de las tribus chinantecas, mazatecas y popolucas." En *Papeles de la Chinantla III*, Serie científica 7, Museo Nacional de Antropología. México.
- Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing language s hift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Multilingual matters.

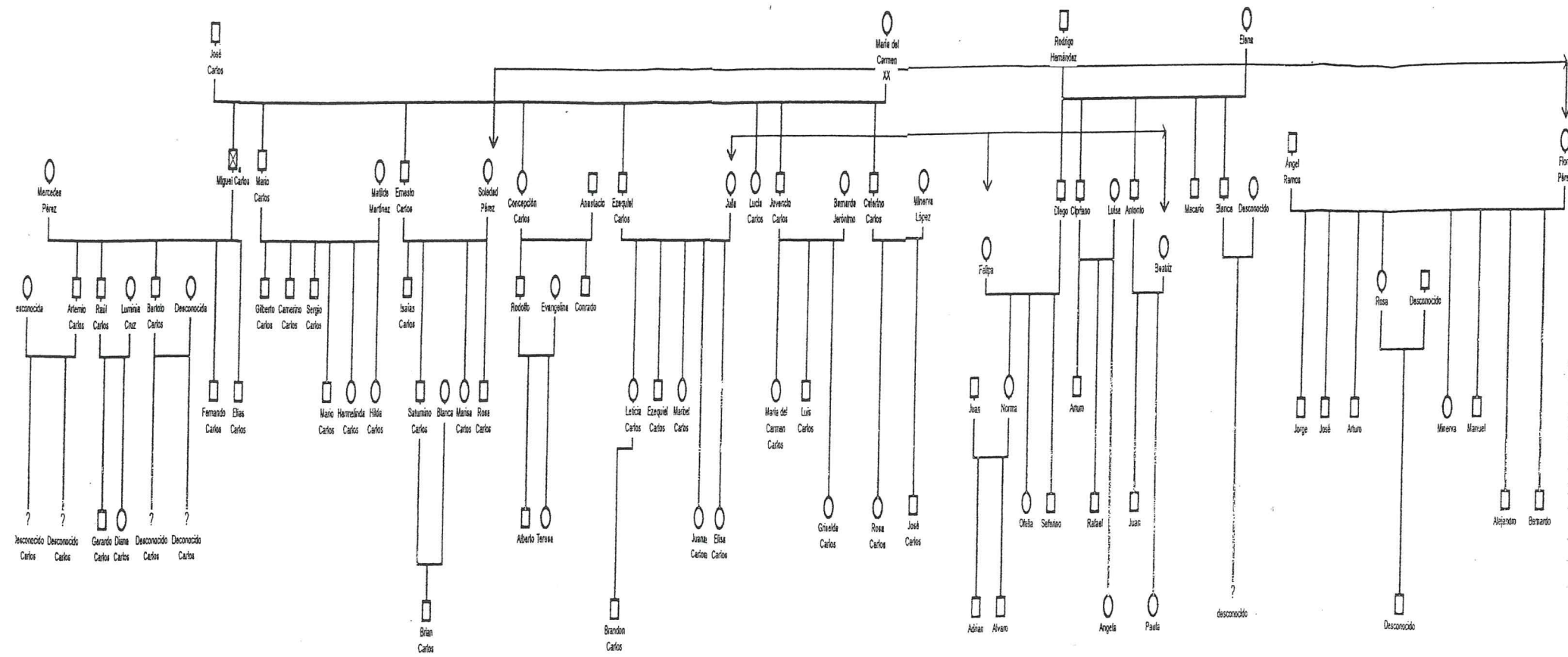
- Flores Farfán, José Antonio (1999). *Cuaterros somos y toindioma hablamos: contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. México, CIESAS, 296 pp.
- Giménez, Gilberto (1996). "Territorio y cultura". En *Culturas contemporáneas*, Época II, Vol. II, Núm. 4. México.
- Gumperz, John (1988). "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización". En Jenny Cook-Gumperz (comp.) *La construcción social de la alfabetización*. Paidós Ibérica. España.
- Hamel Wilcke, Rainer Enrique (ed.) (1995). "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos", en *Alteridades*, núm. 10, México. UAM-Iztapalapa, pp. 79-88.
- (1996). "Conflictos entre, lenguas, discursos y cultura en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?" en Klesing-Rempel U. (ed.) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales, México*. Plaza y Valdez/ IIZ-DVV, pp. 149-189.
- (1998). "Bilingüismo e interculturalidad: Relaciones sociolingüísticas y educación de los pueblos indígenas de América Latina", en A. Herranz, M. Barahona y R. Rivas (eds.) *Educación bilingüe e intercultural en Centroamérica y México*. Tegucigalpa, Guaymas, pp. 21-54.
- INEGI (2000). Censo de Población y Vivienda. México.
- Jacobo Herrera, Frida (2005). *Imaginario histórico en San Cristóbal de la Vega, Valle Nacional, Oaxaca*. Tesis de licenciatura. UAM-Iztapalapa. México.
- Meek, Barbra and Messing Jacqueline (2007). Framing Indigenous Languages as Secondary to Matrix Languages. En: *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 18. Issue. 2. American Anthropological Association, 99-118 pp.
- Muñoz, Héctor (1981). "¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mexquital?" en *Anales de Antropología*, 22, México.
- (1987). "Factores de vitalidad en las lenguas indígenas", en: *México Indígena*, 17, año III, julio-agosto, INI, México.
- (1986). Un panorama de los estudios sociolingüístico sobre etnicidad y constitución de identidades en México", en: *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, vol. IV, mayo-agosto, 11, México.
- Muñoz, Héctor y Rossana Podestá (1993). *Contextos étnicos del lenguaje, Aporte en educación y etnodiversidad*, UABJO, Oaxaca, México.
- Muñoz, Héctor y Pedro Lewin (coords.) (1996). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, UMA-I, INAH
- Nava, Refugio (2008). *AMO POLIHUIZIN TOTLAHTOL, No se perderá nuestra lengua. Ideologías, prácticas y retención del náhuatl, en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala*. Tesis doctoral. CIESAS México.
- Paradise, Ruth. (1991). *El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación*. Infancia y Aprendizaje, 55. Madrid. Págs. 73-86.

- Pérez Arce, Francisco (1991). Café: política y mercado. En *Los nuevos sujetos del desarrollo rural*. ADN Editores. México.
- Podestá, Rossana (1990). "Dos casos de vitalidad etnolingüística en el Estado de Puebla" en: *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, num.6, UAP, México.
- (1991). "¿Contribuye la educación mexicana en la vitalización de las lenguas indígenas?", en *Revista Del Centro de Ciencias del Lenguaje*, num.7, UAP, México.
- (2000). *Funciones de la escuela e la cultura oral nahuatlaca*, SEP del Estado de Puebla, México.
- Rebolledo Angulo, Valeria (2005) *El impacto de una crisis económica en las relaciones sociales y políticas de San Isidro Laguna, Valle Nacional, Oaxaca*. Tesis de licenciatura. UAM-Iztapalapa. México
- Rockwell, Elsie (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues En linge*. Vol. V.
- (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 2004-2005. Barcelona: Pomares.
- (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. En *Cultura escrita y sociedad*. TREA Ediciones. Asturias.
- Stubbs, Michael (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. CINCEL. España. 64-85 pp.
- Tovar Álvarez, Patricia (2000). *El pájaro llora, el pájaro está cantando. Análisis de la situación de niñas y niños chinantecos albergados en un pueblo zapoteco de la Sierra de Juárez, en Oaxaca*. Tesis de maestría. CIESAS. México.
- Turner, Keneth (2001). *México Bárbaro*. Colofón, S. A. México.
- Warman, Arturo. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiler, Hans. (1989). Enfoques comparados en descentralización educativa.
- Zimmermann, Klauss (1997). "Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios", en *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. México, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

Anexo 1.**Bitácora de entrevistas.**

Entrevista	Tipo	Fecha	Lugar	Transcripción	Fecha
Raúl y Mercedes.	Colectiva	30marzo07	casa	Hecha	30abril07
Minerva.	Individual	28marzo07	cocina	Hecha	23abril07
Jerónimo	Individual	29marzo07	cocina	Hecha	18abril07
Cirilo.	Individual	29marzo07	casa	Hecha	20abril07
Hilda.	Individual	4enero 07	Tuxtepec	Hecha	16abril07
Bernarda, Luis, Mayeli, Griselda.	Colectiva	25diciem06	cocina	Hecha	10abril07
Julia, Ezequiel, Leticia.	Colectiva	24diciem06	cocina	Hecha	11abril07
Ernesto.	Individual	26marzo07	Andador	Hecha	16abril07
Diego, Norma, Ofelia.	Colectiva	24diciem06	Cocina	Hecha	12abril07
Beatriz y Felipa.	Colectiva	30marzo07	casa	Hecha	25abril07
Ángel.	Individual	01abril 07	cocina	Hecha	15abril07





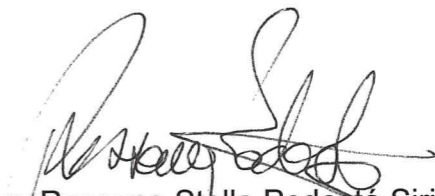
El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 27 de febrero del 2009.



Dra. Elsie Rockwell Richmond,
Investigadora en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Ruth Paradise Loring,
Investigadora en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Rossana Stella Podestá Siri
Investigadora del Instituto de Ciencias
Sociales y Humanidades de la
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla