



BUAP

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Experiencias sobre choques culturales en la educación básica en una localidad chinanteca, Mamoo: San Miguel Maninaltepec, Oaxaca, en la década de los 80´ s.

Tesis para obtener el título de

**Licenciado en
Comunicación**

PRESENTA

Fabián García Ramírez

DIRECTOR (es) DE TESIS

Dra. Verónica Vázquez Valdés

H. Puebla de Z. Abril 2022

Dedicatoria

Chá zi-i-aa Zao, Talain, Caoo tain Lucía

Chá tsae koo chaa

Chá su raune

Para mis abuelas Nazaria, Catalina, Macaria y mi bisabuela Lucía

Para mis padres

Para mis hermanas y hermanos

Agradecimientos

Mhompó bai cao pa' (Gracias mamá y papá) por su arduo trabajo y constante apoyo. Sin ustedes no hubiera sido posible llegar hasta aquí, gracias por creer en mí, por enseñarme a soñar y a trabajar por mis metas.

Mhompó cha su raune (Gracias a mis hermanos/as) por el sendero que abrieron. Gracias por guiarme y orientarme en asuntos académicos y en cuestiones de la vida en general. Su ayuda ha contribuido en mi crecimiento y formación.

Mhompó cha amai chaa (Gracias a mis amigas/os), coincidir en la vida y compartir tiempo con ustedes es de los mayores placeres, su apoyo también es invaluable.

Mhompó cha directora cha a tesis lao (Gracias a mi directora de tesis) por brindarme su confianza, conocimientos y ánimos, sin su guía probablemente hubiera abandonado el proyecto. Gracias Vero, por el tiempo invertido y los consejos.

Mhompó cha i tsae kamakaon laú a tao' lao' (Gracias a las personas que hicieron posible este trabajo), aportando sus conocimientos y experiencias, permitiéndome navegar entre sus recuerdos.

Mhompó cha tajoo chaa (Gracias a mis docentes), la gran mayoría fueron excelentes guías en el mundo escolar, grandiosos en su labor de enseñanza y también como seres humanos.

Mhompó cha i tsae katzee (Gracias a las demás personas) que sin saberlo ayudaron a que este trabajo no fuera consumido por la procrastinación. Los espacios de cotrabajo en línea fueron una gran fuente de motivación y disciplina.

Índice

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Índice	4
Introducción	6
Capítulo kao (1): A Hau Tsaee i Katzee - Caminando Entre Palabras e Ideas	9
1.1 La Educación	9
1.1.1 La Educación Formal, Informal y No Formal	11
1.1.2 La Educación Básica	12
1.1.3 La Educación Dirigida a Los Pueblos Indígenas	13
1.2 Cultura, Multiculturalidad e Interculturalidad	17
1.2.1 La Comunicación Intercultural y sus Teorías	18
1.2.2 Choque Cultural	20
1.2.3 Choque Educativo y Choque De Aprendizaje	27
Capítulo taun (2): Matsaena Hau Cha Juau Cao - Entre Verdes Montañas y El Río Grande	30
2.1 El Pueblo Chinanteco	30
2.1.1 Las Lenguas Chinantecas	33
2.2 Mamoo: Juau Cao	35
2.2.1 Actividades económicas	37
2.2.2 Forma de Gobierno	39
2.2.3 Las Creencias y La Religión	40
2.2.4 La Salud	43
2.2.5 La Educación	45
2.3 El contexto educativo en la década de los 80	48
2.3.1 Contexto nacional (México)	48
2.3.2 Contexto estatal (Oaxaca)	50
2.3.3 Contexto local (Mamoo)	51
Capítulo nhaun (3): Ae la mhaa - El sendero hacia los recuerdos	54
3.1 Investigación cualitativa	54
3.1.1 Perspectiva metodológica	55
3.2 La etnografía como metodología y método	55
3.2.1 ¿La observación participante?	58
3.2.2 La entrevista en profundidad	60
3.3 Población y muestra	63
Capítulo cho' (4): Lee hee, muh ka aine escuela - La memoria es un océano	65
4.1 Mirada desde las características atribuidas al choque cultural	66

4.1.1 Sentimientos de impotencia, incluyendo confusión, frustración y depresión	68
4.1.2 Sorpresa, ansiedad incluso disgusto e indignación tras tomar conciencia de las diferencias culturales	77
4.1.3 Sensación de pérdida y sentimiento de privación con respecto a amistades, estatus, profesión y posesiones.	83
4.2 La proxémica	85
4.3 Mirada desde las etapas del choque	87
Conclusiones	90
Referencias	99
Anexos	104

Introducción

Crecí en un entorno que considera a la educación como la clave para un mejor futuro, una escalera que conduce a mejores condiciones de vida. Soy parte de la primera generación de “profesionistas” en mi familia, mis padres no culminaron la educación básica por diversas razones. Somos *tsae mhain* (chinantecos), somos lo que el mundo ha categorizado como “indígenas” y es importante mencionarlo porque el origen étnico es un factor que influye en el acceso a la educación en este país.

Diversos autores y estudios refieren que la educación ya no es sinónimo de movilidad social y es real, es palpable. A pesar de esto, considero que la educación ha cambiado mi vida, me ha abierto muchas puertas permitiéndome conocer ideas, personas y lugares que han enriquecido mi forma de ver al mundo y actuar en él. Entonces, la educación es un tema importante en mi vida.

De niño no cuestioné la educación que recibí porque ignoraba muchas cosas, ahora que tengo mayor entendimiento sobre diversos aspectos vinculados con la educación, decidí que quiero hablar de ello. No hablaré sobre mis experiencias, sino las de aquellas personas que me anteceden, aquellos que han estado mayor tiempo en este mundo y conocen un pasado que yo no. Aquellos que “la tuvieron más difícil” (sin afán de minimizar los obstáculos actuales).

Resultando así este trabajo, centrado en las experiencias educativas de estudiantes chinantecos originarios de Mamoo¹, experiencias vividas aproximadamente en la década de los 80 's. Las personas que participaron en este proyecto son adultos que ya no se encuentran estudiando, sin embargo, a lo largo del escrito hago referencia

¹ Nombre de la comunidad en chinanteco, en español es San Miguel Maninaltepec

a ellos como “estudiantes” porque el proyecto se enfoca en su paso por la escuela primaria. De tal modo que, la pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las experiencias sobre choques culturales en la educación básica de estudiantes chinantecos de Mamoo, en la década de los 80's? Con el objetivo de conocer las vivencias de estos estudiantes e identificar elementos de choque cultural.

Entonces, la presente investigación se divide en cuatro capítulos. El primero trata sobre las cuestiones teóricas-conceptuales, un recorrido desde la educación en general, pasando por las teorías de la comunicación intercultural y llegando al choque cultural. De igual manera se conocen nuevos términos ligados a los choques desarrollados en el entorno educativo.

El segundo capítulo es una contextualización. Se aborda a los chinantecos como grupo étnico para después conocer Mamoo, población en la cual se enmarca el estudio. Se proporcionan detalles como la forma de gobernanza, la economía, la salud, la educación, etc. Además, se presenta un breve panorama histórico sobre las condiciones educativas a nivel nacional, estatal y local en los años 80 's.

El tercer capítulo recoge las cuestiones metodológicas. Se presenta información sobre el tipo de investigación, cómo se llevó a cabo, las herramientas y técnicas utilizadas, los participantes, etc. Asimismo, contiene algunas anotaciones sobre el porqué de cierto contenido, forma de presentar, entre otras cosas.

El cuarto y último capítulo es el espacio de análisis, interpretación y reflexión sobre la información recolectada. Aquí se concentran los testimonios de quienes participaron en la investigación. Este capítulo da pie a las conclusiones generales y una propuesta, siendo así el cierre de la investigación.

Finalmente, este proyecto está escrito mayormente en español pero contiene partes en chinanteco. Entonces, es importante subrayar que los escritos en chinanteco no pertenecen o provienen de algún sistema de escritura propuesto para las lenguas chinantecas sino que son fruto de mi interpretación (soy chinanteco-hablante). Es decir, de cómo escucho las palabras en chinanteco y las traslado a texto usando el alfabeto en español.

El chinanteco en Mamoo es una lengua es exclusivamente oral, como sucede en otras comunidades y con muchas lenguas alrededor del mundo. La razón de escribir e incluir el chinanteco en el proyecto es para otorgarle el reconocimiento que merece, gracias a éste la investigación cobró vida. De igual manera, es mi lengua materna, la de mis padres, de mi comunidad y ancestros, es fundamental para mi que esté presente en espacios que históricamente le han sido negados.

Capítulo kao (1): A Hau Tsaee i Katzee² - Caminando Entre Palabras e Ideas

Este capítulo recoge una serie de conceptualizaciones sobre la educación y la interculturalidad. Un recorrido a través de los términos educación formal, educación básica, educación intercultural, educación bilingüe, choque cultural, choque educativo, entre otros. Asimismo, expone el problema de investigación propuesto y los objetivos que se pretenden alcanzar.

1.1 La Educación

Pasamos toda nuestra vida relacionándonos con la educación, viviéndola y muchas veces aspirando a que a través de ella el mundo y nuestras circunstancias mejoren. Aunque, en la actualidad dichos deseos parecen difíciles de volverse realidad debido a las precariedades del sistema educativo y a que “la educación ha perdido su capacidad de fungir como canal de movilidad social” (Martínez y Schmelkes, 1989, p. 135). Pero a pesar de estas limitaciones en la educación hegemónica nuestros anhelos de cambiar el mundo no se detienen, puesto que fuentes de conocimientos las alimentan.

La educación es un tema tan vasto y complejo que resulta difícil encerrarla en algunas oraciones, pero para fines de este proyecto es importante presentar conceptualizaciones sobre el tema. Entonces, la educación posee múltiples acepciones y una diversidad de autores la han y siguen abordando. Sarramona (1989) clasificó algunas definiciones de acuerdo a la idea principal y las concentró en 9 categorías: por su intencionalidad, como medio para alcanzar el fin del hombre, como acción humana,

² “Capítulo uno: Lo que los demás cuentan” en chinanteco de Mamoo. El chinanteco de Mamoo no cuenta con un sistema de escritura establecido, por lo que las palabras escritas en este documento provienen del traslado de los sonidos de mi lengua a las letras. Exclusivamente desde mi interpretación sin pretender establecer ningún sistema de escritura.

entre otras.

¿Qué es la educación? El sociólogo Durkheim (1975) sostiene que es “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (p. 106). Él hace énfasis en la educación como un proceso de socialización, siendo los otros -humanos- piezas esenciales, especialmente aquellos con mayor experiencia enfrentándose a este mundo.

De igual manera, Durkheim (1975) asevera que el objetivo de la educación es “suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (p. 106). Por lo tanto, la educación nos moldea y prepara conforme a las características del entorno, para poder cumplir con sus exigencias de éste..

Por otra parte, se propone a la educación como una “actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social” (Dewey, 1997, p. 21). Idea similar a la planteada por Durkheim, ya que éste fue una gran referencia para las investigaciones de Dewey. Ambos autores coinciden en ver a la educación como un medio para cumplir con las expectativas y/o requerimientos del ambiente.

Dentro de este orden de ideas, la educación tiene la función de proveer a los educandos las herramientas necesarias para desarrollar capacidades que les permitan alcanzar los objetivos. “Le corresponde a la educación, no sólo adaptar el individuo al medio, la cultura es el medio del hombre, sino transformar y potenciar lo que es natural

e innato en él” (León, 2007, p. 600).

1.1.1 La Educación Formal, Informal y No Formal

Ahora bien, una vez conocidas estas ideas (de manera muy simplificada), es sustancial adentrarse en la clasificación existente sobre la educación. Son varias las categorizaciones que se han realizado, el propio Dewey la dividió en dos: educación incidental y educación sistemática (Marenales, 1996). Sin embargo, la catalogación que interesa a este proyecto y la más popular es la que presenta tres modalidades: educación formal, no formal e informal.

La educación formal es “aquella que es plenamente intencional y acontece en una estructura sistemática institucionalizada (escuela), lo cual suele conllevar el logro de titulaciones académicas reconocidas” (Sarramona, 1989, p. 32). Esta educación está validada y respaldada por el sistema imperante, es la educación hegemónica. Mientras que la educación no formal, el mismo autor la caracteriza como “un conjunto de actividades claramente intencionales que acontecen fuera del sistema escolar y que no pretenden concluir con aprendizajes reconocidos oficialmente” (Sarramona, 1989, p. 32). La diferencia entre ambas radica en la búsqueda de la validación, ésta última no la persigue pero tiene el claro propósito de generar aprendizaje.

Respecto a la educación informal, es concebida como “las acciones sociales que tienen consecuencias educativas sin que hayan sido elaboradas específicamente para la educación” (Sarramona, 1989, p.32). Por lo tanto, este tipo de educación produce conocimiento pero ese no es su principal motivo, sucede de manera no intencional, por lo que no se desarrolla en aulas y no es tan organizada como lo pueden ser las otras.

De esta clasificación, la educación formal es la que nos dirige a la educación

básica, categoría primordial en esta indagación. Era importante no iniciar directamente con la educación básica y dar espacio a los gigantes conceptos que la anteceden porque es necesario ver y entender el panorama.

1.1.2 La Educación Básica

¿Qué es la educación básica? El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2019), la define como “el ciclo educativo que los estados orientan hacia los niños, niñas y adolescentes desde la primera infancia hasta finalizar la adolescencia. Abarca desde el nivel inicial hasta el nivel secundario” (p.1). La educación básica es un común denominador para muchos países, aunque existan ligeras diferencias generalmente agrupan la misma cantidad de niveles educativos.

Por su parte, el organismo encargado de garantizar la educación formal en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), describe a la educación básica como:

La formación escolar de los niños desde los tres a los quince años de edad y se cursa a lo largo de doce grados, distribuidos en tres niveles educativos: tres grados de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de educación secundaria. Estos tres niveles, a su vez, están organizados en cuatro etapas (2017, p. 55).

La educación básica de México se caracteriza por ser obligatoria, gratuita y libre de ideologías religiosas. Además, de acuerdo con la Ley General de Derechos Lingüísticos (2003) las personas hablantes de alguna lengua indígena tienen el derecho de recibir educación en su lengua materna. El artículo tercero de la constitución mexicana afirma que en las comunidades indígenas la educación impartida será intercultural (Const, 1917, p.18). A pesar de que estas garantías están presentes

en la constitución y deberían ser respetadas, la realidad es muy diferente.

De los niveles que integran la educación básica, el nivel primaria es el que mayor cantidad de alumnos concentra según la SEP (2017), asimismo, esta misma institución señala que las principales características de la educación primaria (sin contemplar la currícula) son:

- La jornada es más larga a comparación de los niveles anteriores
- Los estudiantes interactúan con más adultos (docentes, personal administrativo y no administrativo)
- La disciplina es una cualidad apreciada por la planta docente
- Las actividades se vuelven más formales

Es precisamente este nivel el de principal interés para este proyecto, debido a que durante este periodo escolar se suscitaron los eventos a investigar. De igual manera, es importante hablar sobre la educación dirigida a la población indígena puesto que el fenómeno de estudio se desarrolla en dicho contexto, en una localidad chinanteca.

1.1.3 La Educación Dirigida a Los Pueblos Indígenas

“La escuela en México siempre estuvo bajo el discurso de la integración, la homogeneización y la construcción de la identidad nacional. Frecuentemente se encuentra la preocupación de dar continuidad a la cultura occidental europea, filtrada por las singularidades hispánicas penetrada por el reconocimiento idealizado de lo autóctono (pueblos originarios)” (Castro y Smith, 2011, p.58).

El proceso de construcción de México como un estado-nación y el papel de la educación en tal proceso es un tema abordado por investigadores de diversas

disciplinas, muchos de ellos concuerdan en lo agresivo que este proceso fue (y sigue siendo) para los pueblos indígenas. Retomo a Sylvia Schmelkes (2005) para acotar que la integración de los pueblos originarios a la educación formal es una historia violenta. Contemplantarlo en el proyecto educativo tenía el único propósito de minimizar y eliminar sus elementos identitarios para que pasaran a formar parte de México. Por lo tanto, la pérdida de la diversidad cultural se debe mucho al sistema educativo implantado.

Como un breve recorrido histórico, con la creación de la Secretaría de Educación Básica en 1921, José Vasconcelos, quien estaba al frente, ejecutó el Plan de Educación Rural (Castillo, 2016. p. 698).

A partir del mismo surgieron las Misiones Culturales Rurales que trabajaron en dos vertientes: por una parte capacitar a los maestros rurales en servicio o de nueva incorporación y, por otra, la realización de acciones educativas a favor de los campesinos e indígenas, continuando y mejorando la labor incipiente de las escuelas rudimentarias (1911), que fueron la base de la actual educación rural en México (Hicks, 1984, como se citó en Castillo, 2016, p. 698).

Algunos años después, el gobierno de Plutarco Elías Calles puso en marcha un proyecto que al final lo denominó un experimento psicológico.

Inició en 1925 un proyecto en la Ciudad de México llamado Casa del Estudiante Indígena cuyo objetivo principal fue, de acuerdo con Loyo (1996) concentrar a jóvenes indios para “civilizarlos” transformando su mentalidad, tendencias y costumbres, incluso su idioma, para que al regresar a su lugar de origen contagiaran “su nueva y superior” forma de vida a sus comunidades, por lo que podrían fungir como líderes o consejeros. El proyecto concluyó en 1932 con un absoluto fracaso en cuanto a su intención original y fue considerado por Calles como un “experimento psicológico colectivo” para conocer la capacidad intelectual y psíquica de los indios (Castillo, 2016, p. 700).

“En 1937 se estableció el Departamento de Educación Indígena en la SEP” (Castillo, 2016, p. 693) como parte de las política indígena impulsada por Lazaro Cárdenas. En 1939 nace el proyecto Tarasco, el cual asentó las bases para instruir a los pueblos indígenas en sus lenguas, no obstante, fue abatida por fuerzas opositoras a la diversidad lingüística.

En “1941 se crearon en México 30 escuelas vocacionales agrícolas para indígenas; en 1942, los internados indígenas existentes se transformaron en centros de capacitación técnica y económica, cuyo objetivo era la integración de los indios a la economía nacional” (Sámano, 2004:146); y en 1943, el gobierno avilacamachista restableció el Departamento de Misiones Culturales y, en 1944, creó el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües (Sámano, 2004:146); en 1948 se fundaron el Instituto Nacional Indigenista y once centros coordinadores (Castillo. 2016, p. 703).

Es hasta 1963 que la Secretaría de Educación Pública genera una política de educación bilingüe (Martínez, 2015, p. 106). “Siendo presidente Adolfo López Mateos, se reconoció la educación bilingüe como instrumento para la castellanización y se experimentó esta modalidad” (Castillo, 2016, p. 703). Para cumplir con dicho motivo, se buscaron promotores culturales y maestros bilingües, docentes hablantes de la misma variante predominante en la comunidad destino. Pero el programa no dio los resultados esperados por diversos motivos, entre ellos la falta de material didáctico en las lenguas originarias y los procesos turbios en la selección del profesorado bilingüe (Vargas, 1994, como se citó en Martínez, 2015, p. 107).

La inconformidad con este proyecto educativo desencadenó el surgimiento de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que pasaría a ser parte de la SEP. De igual manera, en 1972 desapareció la Dirección de Asuntos Indígenas y surgió la

Dirección de Educación Bilingüe, con ella la educación bilingüe y bicultural fue implementada (Castillo, 2018, p. 703). Sin embargo, cada modelo empleado no parecía ser benéfico para las comunidades, lo que generó un largo historial de proyectos fallidos.

Hasta que inició a figurar la “interculturalidad” en los procesos educativos y no es que haya estado totalmente ausente, sino que debido al proyecto de modernización la multiculturalidad e interculturalidad obtuvieron mayor resonancia. Ahora, “la interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad” (Schmelkes, 2005, p.5). De allí, que para el sistema educativo este planteamiento fue bien recibido y con ello nació un nuevo formato educacional, la educación intercultural.

De acuerdo con la SEP (2017), esta educación “respeto la identidad del educando, provee de conocimiento cultural para lograr una participación completa y activa en la sociedad, además de contribuir al respeto, comprensión y solidaridad entre individuos, grupos sociales y étnicos, grupos culturales, religiones y naciones” (2017, p.2).

Entonces, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (creada después de la DGEI) retomaría los principios de proyectos anteriores uniéndolos a la educación intercultural para dar paso a la Educación bilingüe intercultural, modelo que actualmente está en implementación en algunas comunidades originarias. No obstante, Schmelkes (2005) subraya que la interculturalidad no es una realidad, es una aspiración, por lo cual este proyecto educativo no es intercultural sino que busca llegar a la interculturalidad (p. 5).

Finalmente y para dar paso a la siguiente parte, considero importante puntualizar dos cosas: La educación formal no es algo nuevo para los pueblos originarios, puesto que “en la cultura mesoamericana se crearon espacios educativos formales donde los guerreros, los astrónomos y los dirigentes adquirían los conocimientos” (Bertely, 2002, párr. 5). Como segunda aclaración, utilizo los términos “indígena” y “originario” para referirse al grupo poblacional “que no formó su propio estado nacional, quedó encapsulado dentro de uno y además sufrió colonialismo” (Aguilar, 2017, p. 22). En relación a la idea anterior, es vital saber que la categoría pueblos “originarios/indígenas” involucra a grupos muy diversos, en este documento son mencionados como un conjunto, pero es un conjunto heterogéneo.

1.2 Cultura, Multiculturalidad e Interculturalidad

La cultura al igual que la educación es un término sumamente amplio y extensamente discutido, abundan las definiciones y perspectivas sobre este concepto. Para este proyecto mi referente es Giménez (2007), quien sostiene que la cultura tiene varios sentidos y para la presente investigación retomo uno solo, el que se refiere a la cultura como “mundos concretos y bien delimitados de creencias y prácticas” (p. 31).

Por otra parte, también se define a la cultura como el “conjunto de ideas, creencias, valores y actitudes; los objetos e instrumentos materiales; las normas, leyes y hábitos; y las pautas de comportamiento de los miembros e instituciones de una comunidad” (Bericat, 2016, p. 125). Desde esta óptica, entendemos que las diferentes comunidades poseen sus respectivas culturas.

Siguiendo esta idea, llegamos al término multiculturalidad y esta no es más que “la existencia de varias culturas presentes en un mismo territorio” (Quilaqueo y Torres,

2013, p. 286). Entonces, este término nos da la pauta para reconocer la existencia y presencia de diferentes culturas en un territorio que bien puede ser una ciudad, un país o un continente. Pero no basta con eso, es importante conocer y comprender las interacciones que se generan entre los diversos grupos culturales y cómo repercuten en cada cultura.

Por lo tanto, estas relaciones nos llevan a un nuevo concepto, la interculturalidad. Concepto mencionado en párrafos anteriores y que vuelvo a nombrar.

La interculturalidad implica interacción, movimiento, diálogo, negociación, conflicto, dinamismo, etc. [...] La interculturalidad implica no sólo el reconocimiento de la diversidad de actores y grupos sociales que conforman una sociedad, sino, y de forma más importante, implica la creación de vínculos a través de lo común y lo distintivo entre estos diferentes grupos (Pech, Rizo & Romeu, 2008, p 22).

Asimismo, cabe destacar la existencia de dos posturas sobre la interculturalidad. “La primera considera que la interculturalidad puede dar lugar a asimetrías y conflictos. La segunda reduce la interculturalidad únicamente a relaciones armónicas” (Pech, Rizo & Romeu, 2008, p. 22). Por su parte, Schmelkes (2005), se alinea con la segunda postura y señala que la interculturalidad se refiere al escenario hipotético en el que las culturas presentes en un lugar sostienen relaciones armónicas y horizontales, ninguna arriba de la otra (p. 5).

1.2.1 La Comunicación Intercultural y sus Teorías

Una vez conocidas estas ideas sobre la interculturalidad, es imposible dejar a un lado el proceso que las hace posibles, la comunicación. “Como proceso interactivo, la comunicación permite llevar a cabo la interculturalidad, la hace manifiesta,

objetivable”(Pech, Rizo & Romeu, 2008, p. 23). A partir de estas idea, se consolida la comunicación intercultural, concebida como “el proceso de interacción simbólica que incluye a individuos y grupos que poseen diferencias culturales reconocidas en las percepciones y formas de conducta, de tal forma que esas variaciones afectarán significativamente la forma y el resultado del encuentro” (Asunción, 1988, p. 181).

También es importante tomar en cuenta que “la comunicación intercultural requiere de la puesta en marcha de actitudes cooperativas y disposiciones que permitan a los interactuantes compartir saberes, acciones, representaciones simbólicas y, en definitiva, urdimbres de significados” (Pech, Rizo & Romeu, 2008, p. 39).

La comunicación intercultural como área de estudio posee diversas teorías y dos de ellas engloban el fenómeno que pretendo conocer, el choque cultural. Se trata de la Teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre propuesta por William Gudykunst en 1993 y la Teoría de la adaptación transcultural concebida por Young Yun Kim en 1995.

Respecto a la primer teoría,

Plantea una explicación de los conflictos comunicativos en situación de interculturalidad desde una perspectiva interpersonal, mediante la regulación de los índices de ansiedad e incertidumbre presentes en las interacciones comunicativas con forasteros. Indica asimismo que a mayor desconocimiento del otro en la interacción comunicativa, mayor será el grado de ansiedad e incertidumbre, y en consecuencia, mayor el obstáculo para establecer comunicación eficaz y armónica, y viceversa (Pech, Rizo & Romeu, 2008, p. 101).

Mientras que la segunda teoría, la cual tiene significativas similitudes con la primera puesto que la autora (Y. Kim) se basó en el trabajo de W. Gudykunst,

Aborda los procesos de transculturación de los sujetos migrantes desde un punto de vista interpersonal y masivo. Plantea que en los procesos de adaptación del sujeto migrante a la cultura receptora existen factores que pueden facilitarlos u obstaculizarlos. Dichos factores pueden clasificarse en: socioculturales, personales-subjetivos, afectivo-emocionales, cognitivos y actitudinales, donde los medios de comunicación juegan un papel importante (Pech, Rizo & Romeu, 2008, p. 101).

Ahora bien, William Gudykunst resalta la presencia de la incertidumbre y la ansiedad durante el encuentro entre un local y un forastero (el otro, el que no pertenece a la cultura local, el ajeno). Esta incertidumbre y ansiedad es propiciada por la falta de conocimientos sobre la identidad, comportamiento, actitudes y valores del otro. Por su parte, Yun Kim denomina al forastero como migrante y señala que durante la comunicación intercultural se producen malentendidos, causados también por la falta de referencias culturales sobre el otro.

De este modo, son estas características: incertidumbre, ansiedad, malentendidos y falta de referencias sobre el otro, las propiedades que Kalervo Oberg atribuye al choque cultural.

1.2.2 Choque Cultural

.Este término fue introducido en 1954 a la antropología por Kalervo Oberg, él lo concibe como el sentimiento de ansiedad producido por la pérdida de signos y símbolos familiares para llevar a cabo la interacción social (Oberg, 1954, como se citó en Soriano, 2008, p. 65). De acuerdo a lo que plantea Oberg, nuestros códigos sociales no son funcionales en el nuevo entorno por lo nos quedamos sin pista alguna de que acciones realizar o cómo reaccionar, lo cual nos produce un sentimiento de ansiedad.

Después de la introducción del concepto al mundo antropológico, otros autores

comenzaron a utilizarlo e incluso a darle nuevos nombres: .

“De los estudios de los voluntarios del Cuerpo de Paz Americano, Guthrie (1975) prefiere el término 'fatiga cultural'. Smalley (1963) se ha centrado en las dificultades en la comunicación como “shock del lenguaje”, y Byrnes (1966) en el concepto “choque de roles”. Bock (1970) considera el choque cultural como una reacción de ansiedad al no poder soportar, controlar o predecir el comportamiento de otras personas” (Mumford, 1998, p. 149).

Respecto al proceso que implica el choque cultural, fueron desarrollados diversos modelos explicando las etapas que comprende, el propio Oberg realizó el suyo, el cual es la base de muchos otros, A continuación y en palabras de Soriano (2008, p. 65,66) presento las cuatro fases que comprende la propuesta de Oberg:

1. Luna de miel: caracterizado por los sentimientos de euforia y curiosidad que despierta todo lo nuevo.
2. Crisis: el individuo es consciente de que algunos de los aspectos que antes llamaban su atención ahora afectan a su autoestima..., percibe que los comportamientos son distintos, se siente fuera de su cultura.
3. Recuperación: Si el individuo supera esa crisis estará abriéndose a la nueva cultura, aún tendrá dificultades, pero se dirá a sí mismo que tiene que superarlas.
4. Adaptación: una vez superadas todas las anteriores, el individuo será ya capaz de expresarse sin dificultad, aceptará las costumbres de la nueva cultura y disfrutará de sus propias experiencias.

Otros modelos consideran nombres distintos para las etapas y algunos presentan más de 4, no obstante, siguen guardando similitud con el clásico de Oberg.

En cuanto al estudio y evaluación del fenómeno, existen proyectos en los que se

han creado escalas que permiten medir el choque cultural, un ejemplo es Mumford (1998). Él desarrolló un estudio enfocado en voluntarios del Reino Unido en el extranjero y para ello creó el Cuestionario de Choque Cultural, además de una escala para interpretar los resultados. El cuestionario de Mumford surgió a partir de las características que Taft(1977) acuña al choque cultural.

Taft (1977, como se citó en Mumford 1988) menciona la existencia de seis elementos en el proceso de choque:

1. Tensión debida al esfuerzo necesario para adaptaciones psicológicas.
2. Sensación de pérdida y sentimiento de privación con respecto a amigos, estatus, profesión y posesiones
3. Ser rechazados por y/o rechazar miembros de la nueva cultura
4. Confusión de funciones, expectativas de funciones, valores y sentimientos y la identidad propia.
5. Sorpresa, ansiedad, incluso disgusto e indignación tras tomar conciencia de las diferencias culturales.
6. Sentimientos de impotencia por no ser capaz de enfrentarse con el nuevo entorno (p. 149).

Cabe destacar que Mumford se centra en el choque cultural como un fenómeno psicológico y psiquiátrico, por lo que desarrolla su escala desde dicha posición. Respecto a la validez de su escala y del estudio en general, el mismo reconoce lo difícil que es medir esta manifestación y señala que su aporte puede ser mejorado. Asimismo, reconoce a los lectores como agentes validadores de su investigación, si es que dichas personas han experimentado el choque cultural y se identifican con lo preguntado en el cuestionario.

El cuestionario consta de 12 preguntas y su trabajo dio pie a nuevas investigaciones que incorporan escalas numéricas para “medir” el choque cultural. A continuación presento el Cuestionario de Choque Cultural creado por Mumford (1988):

A. Ítems de choque cultural "básico-nuclear"

1. ¿Siente tensión por el esfuerzo de adaptarse a una nueva cultura?
2. ¿Ha echado de menos a su familia y amigos en su país?
3. ¿Te sientes generalmente aceptado por la gente local en la nueva cultura?
4. ¿Desea alguna vez escapar de su nuevo entorno por completo?
5. ¿Se siente alguna vez confundido sobre su papel o identidad en la nueva cultura?
6. ¿Ha encontrado cosas en su nuevo entorno que le resulten chocantes o desagradables?
7. ¿Alguna vez se ha sentido indefenso o impotente al tratar de enfrentarse a la nueva cultura?

B. Elementos de estrés interpersonal

1. ¿Se siente ansioso o incómodo cuando se encuentra con gente de la zona?
2. Cuando habla con la gente, ¿puede entender sus gestos o expresiones faciales?
3. ¿Se siente incómodo si la gente le mira fijamente cuando sale?
4. Cuando sale de compras, ¿siente que la gente puede intentar engañarle?
5. ¿Le parece un esfuerzo ser cortés con sus anfitriones?

Por otro lado, también está presente otro elemento comunicacional vinculado con los choques culturales, la proxémica. Este es un término acuñado por el antropólogo Edward Hall y lo define como “el estudio de cómo el hombre estructura inconscientemente el microespacio - la distancia entre los hombres en la realización de las transacciones diarias, la organización del espacio en sus casas y edificios, y en última instancia, la disposición de sus ciudades” (Hall, 1963b: 1003, como se citó en

Schmidt , 2013, p. 90).

Entonces, Hall explica que la noción y uso de los espacios difiere de cultura a cultura, el contexto cultural determina el valor/significado de los espacios y ello condiciona como las personas interactúan entre ellas. Asimismo, Edward Hall afirma que existen diversos tipos de espacios y crea una clasificación de estos.

Espacio	Delimitación	Definición
Íntimo	De 0.10 a 0.50 metros	“territorio que el individuo delimita como inexpugnable, al cual solo tienen acceso algunas personas 97 ‘muy privilegiadas’ y que no es traspasable por nadie más” (Infante, 2005: 7 como se citó en Schmidt, 2013, pp.96-97)
Personal	De 0.5 a 1.2 metros	Espacio al que solo tienen acceso nuestros amigos y/o conocidos, personas cercanas de alguna manera a nuestras vidas (Schmidt, 2013, p. 97).
Social	De 1 a 4 metros	“territorio reservado para las interacciones sociales. Nos permite entablar una relación más o menos profunda con otra persona. [...] En este se dan la mayoría de nuestras conversaciones sociales diarias” (Schmidt, 2013, p. 98)
Público	De 4 a más metros	“donde establecemos un mayor número de contactos de tipo sobre todo superficial”(Infante, 2005: 7 como se citó en Schmidt, 2013, pp.98) “El espacio público es cambiante y la percepción de los territorios íntimo, personal y social varía 99 según la situación” (Schmidt, 2013, pp. 98-99)

Lo que Hall hace con su clasificación es una aproximación a cómo las personas conciben los espacios y se desenvuelven en ellos, él mismo señala que para algunos

individuos puede ser diferente. La importancia de rescatar el trabajo de Hall en este proyecto se debe a la dimensión cultural otorgada a los espacios y su papel en el proceso comunicativo. Entonces, cuando personas de diferentes culturas interactúan y no existe conocimiento previo sobre las referencias culturales del otro, el uso del espacio durante dichas interacciones seguramente ocasionará choques culturales.

Ahora bien, el choque cultural generalmente es visto desde la migración, emprender un viaje a un nuevo lugar, especialmente a un nuevo país y enfrentarse a una nueva cultura. Esta idea prevalece porque “la asociación que se hace entre la reubicación física y la experiencia de choque cultural es pronunciada en la literatura” (Pyvis & Chapman, 2005, p. 25).

No obstante, la reubicación física de las personas no es un factor determinante para experimentar este fenómeno.

El choque cultural se aplica a cualquier situación, trabajo, relación o perspectiva nueva que requiere un ajuste de roles y una nueva identidad. En un sentido más amplio y general, el choque cultural se aplica a cualquier situación en la que un individuo se ve obligado a adaptarse a un entorno social desconocido en el que ya no se aplica el conocimiento previo (Pederson, 1995: 1, como se citó en Pyvis y Chapman, 2005. p. 26)

Es necesario tocar este punto porque esta investigación centra su atención en un grupo de personas que no salen de su comunidad, sino que interactúan con una entidad que llega a su cultura/ambiente, la escuela. Estudiantes chinantecos que se enfrentan a la escuela, con características muy particulares y distintas a las de la comunidad.

Respecto a investigaciones ligadas a los pueblos originarios y los choques culturales vinculados con la escuela, existen trabajos que subrayan las

discriminaciones y los retos que estudiantes provenientes de estas comunidades enfrentan. Un ejemplo estudio es un estudio desarrollado en Australia, estudiantes provenientes de comunidades indígenas y los choques culturales producidos en su paso por la educación superior.

La investigación fue totalmente cualitativa, ayudándose de la entrevista para obtener los datos y el término choque cultural jamás fue mencionado en las preguntas realizadas (Trudgett y Franklin, 2008, p. 33). La interpretación de los datos y la correlación con el choque cultural fue realizada a partir de las seis características negativas que Oberg (1960) atribuye al fenómeno de choque, enlistadas en párrafos anteriores.

El proyecto se sumerge en las experiencias de estudiantes indígenas en Australia, subrayando el carácter singular de la investigación. Es decir, los resultados no pretenden generalizar expresando que todos los estudiantes universitarios de naciones originarias sufren choques culturales o que los padecen de la misma manera.

La investigación concluye que,

Los efectos fisiológicos y psicológicos del choque cultural pueden ser numerosos para el estudiante indígena. Pueden verse aislados de la comunidad universitaria en general, a veces incluso de la comunidad universitaria indígena. Al reconocer que el choque cultural no es algo reservado a los estudiantes internacionales, los educadores pueden empezar a abordar su presencia en las universidades australianas (Trudgett & Franklin, 2008, p. 39).

Una vez que llegamos a este punto, donde el choque cultural se teje dentro del contexto educativo, es importante revisar nuevos términos propuestos en estas situaciones. Por lo que a continuación expongo el choque educativo y el choque de

aprendizaje.

1.2.3 Choque Educativo y Choque De Aprendizaje

El choque educativo hace referencia al estado de desorientación que sufren los estudiantes que se encuentran inmersos en un nuevo entorno educativo (Hoff 1979, como se citó en Soriano, 2008, p. 69). De acuerdo con Cortazzi y Jin (1997, citados por Tsokaktsidu, 2005, p. 107) existen diversos tipos de culturas educativas y cuando un estudiante pasa de uno a otro, la nueva cultura educativa genera un choque, tal cual como sucede en el choque cultural. Esta reacción desorienta al estudiante quien espera cumplir con las expectativas impuestas por el nuevo ambiente educativo.

La clasificación de culturas académicas propuesta por ellos (Cortazzi y Jin, 1997) es la siguiente:

- 1.La cultura anglosajona (fomenta el debate dentro de las relaciones sociales de igualdad, favorece los enfoques empíricos en la investigación).
- 2.La cultura teutónica (se basa en relaciones de las relaciones de maestro-discípulo, hace uso de métodos deductivos que animan a los alumnos a seguir las implicaciones lógicas).
- 3.La cultura gala (las relaciones son horizontales, fomenta enfoques no deductivos y elocuencia persuasiva).
- 4.La cultura nipona (relaciones jerárquicas con debates dialécticos sociales y no intelectuales).

Del choque educativo me traslado al choque de aprendizaje (learning shock), éste último se refiere a experiencias de frustración aguda, confusión y ansiedad experimentadas por algunos estudiantes. Estos estudiantes se exponen a métodos de aprendizaje y enseñanza desconocidos, bombardeados por señales inesperadas y

desorientadoras y sometidos a interpretaciones ambiguas y contradictorias” (Griffiths, Winstanley y Gabriel, 2005, p. 276).

Comparando las definiciones, ambos términos parecen apuntar a la misma situación, sólo que utilizan palabras distintas para cada situación. Se habla de culturas educativas y métodos de enseñanza-aprendizaje. Entonces, estos dos conceptos abren una nueva ventana al fenómeno de los choques.

En cuanto al choque de aprendizaje, existe un estudio llevado a cabo por Griffiths, Winstanley y Gabriel (2005). La investigación se enfocó en estudiantes de posgrado, especialmente aquellos inscritos en MBAs (Maestría en Administración de empresas). Se llevaron a cabo encuestas y entrevistas, los cuestionarios de la encuesta “incluían preguntas cada vez más detalladas sobre las experiencias de los estudiantes en el curso, sus dificultades y la forma en que las superaron” (p. 208).

Los aspectos cubiertos en la mayoría de entrevistas incluían:

Debates sobre las primeras impresiones, la comparación de la experiencia de aprendizaje en el MBA con la de los estudios anteriores, las relaciones con los compañeros y los profesores, la interfaz entre los estudios y la vida privada de los estudiantes, la experiencia del grupo sindical, las experiencias emocionales en el curso, los mecanismos de afrontamiento, etc (Griffiths, Winstanley y Gabriel, 2005, p. 280).

Los datos recolectados fueron comparados e interpretados y entre las conclusiones se encuentran los siguiente datos:

En primer lugar, que el proceso de aprendizaje puede ser doloroso para muchos estudiantes, llegando a ser una experiencia de choque de aprendizaje para algunos. En segundo lugar, el poco manejo del lenguaje y habilidades matemáticas y la distancia entre el hogar y la cultura de enseñanza, aumentan la probabilidad de que un individuo

experimente el choque de aprendizaje, pero estos factores por sí solos no pueden ni explican el fenómeno: el choque de aprendizaje puede afectar a los estudiantes más sociables y con más éxito (Griffiths, Winstanley & Gabriel, 2005. p. 292).

Cabe resaltar que las experiencias que pretendo conocer no son de estudiantes que han pasado de una cultura educativa a otra, sino aquellos que se enfrentan por primera vez a una cultura educativa. Además, el proceso educativo se desarrolla en un idioma distinto al de los educandos a pesar de que ellos están en su cultura natal.

Para finalizar, la pregunta que da vida a este proyecto es: ¿Cuáles son los elementos de choque cultural presentes en las experiencias educativas de estudiantes chinantecos de Mamoo en nivel básico, en la década de los 80's? Con esta interrogante, mi meta es identificar choques culturales en las experiencias educativas de algunos estudiantes chinantecos, originarios de San Miguel Maninaltepec (Mamoo). Personas que cursaron la educación básica en la década de los 80 's en Mamoo.

Capítulo taun (2): Matsaena Hau Cha Juau Cao³ - Entre Verdes Montañas y El Río Grande

En este capítulo hablo sobre el pueblo chinanteco como grupo étnico y presento a Mamoo, la comunidad donde se desarrollaron los eventos a investigar.. De igual manera, contextualizo la situación educativa a nivel general y local en la década de los 80 's.

2.1 El Pueblo Chinanteco

Los chinantecos conforman un grupo étnico que habita principalmente en el estado de Oaxaca, en la región denominada La Chinantla. “La región chinanteca está en el norte del estado de Oaxaca, hacia el noreste de la capital estatal, en las estribaciones de la Sierra Juárez, en la cuenca del río Papaloapan” (González, 2000, p. 2). El nombre de esta área proviene de la palabra náhuatl *Quinantlán* y con la llegada de los españoles a la zona, la denominación pasó a ser Chinantla (Espinoza, 1961, como se citó en González, 2000, p. 5).

Al hablar de regiones es importante esclarecer algunos puntos debido a que diversas áreas geográficas serán mencionadas a lo largo de este capítulo. Entonces, la división política actual del estado de Oaxaca la conforman ocho regiones: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y Valles Centrales. Sin embargo, existen áreas geográficas que por su historia y significado cultural también son consideradas regiones, por ejemplo, La Chinantla, también conocida como la región chinanteca.

El territorio actual de La Chinantla abarca tres regiones de la división política

³ “Capítulo 2: Hablemos sobre mi comunidad” en chinanteco de Mamoo

“oficial”, que son la cuenca del Papaloapan, la Sierra Norte y una pequeña parte de la Cañada. Asimismo, la región chinanteca cuenta con su propia subdivisión, existiendo la Chinantla alta, media y baja (De Teresa, 1999, p. 44-45). Ahora bien, una vez mencionado lo anterior, doy paso a un breve recorrido histórico sobre el grupo étnico.

El origen de los chinantecos es una historia incierta, de acuerdo con algunos relatos existió un rey llamado Quiana, quien fundó su señorío aproximadamente en el año 1100 (Espinosa y Ake, 2013, p. 1). A partir de este señorío se derivaron otros y la región chinanteca comenzó a expandirse hasta que en 1455 los mexicas tomaron control del lugar y de otros grupos colindantes con los chinantecos (González, 2000, p. 5). Los españoles llegaron a Quinatlán (ahora Chinantla) en 1520 y algunas historias relatan que los chinantecos vieron la oportunidad de librarse de los mexicas y se aliaron con los conquistadores europeos, librándose también de estos en 1530 cuando los chinantecos del señorío de Usila se levantaron contra los españoles (Espinosa y Ake, 2013, p. 1).

Ahora bien, la historia del rey Quiana y su papel como fundador del pueblo chinanteco es la más popularizada, pero al tratarse de eventos tan antiguos y sin las evidencias históricas suficientes es difícil corroborar que este personaje haya existido. De hecho, hay versiones que discuten la veracidad del relato sobre el rey Quiana.

Otra figura que se ha popularizado es lo que Mariano Espinosa (1961) menciona como *Quiana*, un supuesto gobernante chinanteco que vivió cerca del año 1110. Pese a que su versión carece de sustento histórico, arqueológico, etnográfico y lingüístico, el nombre de este personaje se ha reproducido sin mayor crítica en los textos académicos que se apegan a lo que se conoce como “el canon prehispánico” (Pitarch, 2008, como se citó en Hernández, 2020, párr. 2).

Por otro lado, el territorio chinanteco sufrió diversos cambios con el paso del tiempo. Ciertamente, la colonización por sí misma representó una violenta transformación en la vida de los chinantecos (y pueblos indígenas en general), incluyendo sus territorios.

En el caso de La Chinantla, la zona baja (que abarca la región del Papaloapan) fue la que sufrió los cambios más notables. Empresas extranjeras y el estado mexicano tuvieron mucha injerencia en este territorio. Como expresan Espinosa y Ake (2013):

Durante los años veinte y los treinta, la Chinantla Baja recibió un fuerte impulso económico agrícola con el cultivo de tabaco y plátano. La Standard Fruit y la United Fruit establecieron su dominio en la zona y los chinantecos se convirtieron en peones en su propio territorio (p.2)

Al inicio de este capítulo mencioné que los chinantecos se encuentran principalmente en Oaxaca, dado que este lugar es su asentamiento histórico. No obstante, también existen familias chinantecas que habitan el estado de Veracruz, debido a proyectos de “desarrollo” que las obligó a abandonar sus tierras en la Chinantla baja.

Entre 1940 y 1970, la Chinantla Baja se vio afectada por proyectos de desarrollo regional: la construcción de presas destinadas a generar electricidad.[...] en 1972 da inicio la construcción de la presa Cerro de Oro, que inundó más de 26 mil hectáreas fértiles, afectando a 300 familias chinantecas que fueron reubicadas en otras zonas de Oaxaca y en el sureste de Veracruz (Espinosa y Ake, 2013, p. 2).

Llegado el momento, cuando las comunidades pudieron convertirse en poseedoras de tierras poco a poco iniciaron los proyectos autogestivos para impulsar las economías locales.

Con respecto a la economía en la Chinantla, las ocupaciones se concentran en el sector primario, actividades agropecuarias. Sin embargo, poco a poco han ganado presencia tareas de otros sectores económicos. En el caso de la Sierra Norte, región que se enmarca dentro del territorio chinanteco, la actividad forestal ha cobrado relevancia en los últimos años y ha sido sustento para la economía de muchos pueblos. (Beltrán, 1997, como se citó en González, 2000, p. 34).

Finalmente, la cosmogonía y las creencias religiosas. En las comunidades chinantecas prevalece el catolicismo. “La religión católica está presente en la región chinanteca desde la conquista española, pero la evangelización se enfrentó a las dificultades para aprender el idioma y a las nada fáciles condiciones de acceso a las comunidades” (González, 2000, p. 14). Como se expresa en la investigación coordinada por González (2000), el chinanteco resultó un idioma muy difícil de aprender para los evangelizadores pero a pesar de ello la imposición religiosa se llevó a cabo.

2.1.1 Las Lenguas Chinantecas

De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009), México cuenta con 68 agrupaciones lingüísticas, que tradicionalmente se han considerado como el número de idiomas originarios en el país. Dentro de estos 68 grupos se encuentra el chinanteco.

Se trata de una lengua tonal donde es frecuente que los vocablos se constituyan como monosílabos cuyo significado varía según el tono con que se pronuncie; dicha sílaba puede constar desde una sola vocal hasta dos consonantes, o de una vocal y un "saltillo" o interrupción del sonido. No existe distinción en el género y número como

marcas gramaticales” (Tiburcio, 2011, p. 189).

De acuerdo con la Red Nacional de Información Cultural (2020) no existe una sola lengua chinanteca sino una familia de lenguas. Asimismo, el Instituto Lingüístico de Verano (2020) expresa que “existen aproximadamente 14 variedades del chinanteco (no mutuamente inteligibles)” (párr. 1). Estas variantes se fueron gestando con el paso del tiempo producto de la migración y separación de los grupos. Los lingüistas afirman que el origen del chinanteco tuvo lugar hace 2300 años y sus macro variantes comenzaron a formarse hace 1700 años (González, 2000, p. 10).

El chinanteco proviene de la familia lingüística Oto-mangue y ha sido catalogado por los investigadores como una lengua difícil de aprender. “Es la lengua otomangue que presenta el patrón tonal más complejo” (Pardo, 2004, como se citó en Tiburcio, 2011, 189). Esta característica fue uno de los mayores obstáculos para los evangelizadores al intentar aprender el idioma.

Las características de las lenguas chinantecas y de las lenguas originarias en general son fascinantes. En el caso de las lenguas tonales, pueden ser un martirio para quienes las aprenden pero también una asombrosa experiencia sonora.

Una característica que todos conocemos de estas lenguas es que tienen tonos y se distinguen fácilmente de las demás lenguas porque poseen una fonología compleja basada en muchas vocales, sobresalen las nasales, por ejemplo, en chinanteco de la sierra, de las nueve vocales orales, ocho son nasales” (Hernández, 2002, como se citó en Hernández, 2011, p. 123).

Tristemente, todas las lenguas originarias en México están catalogadas como idiomas en riesgo de desaparecer, algunas en un grado mayor que otras. Las lenguas chinantecas pertenecen al grupo de riesgo no inmediato y según estimaciones del

INALI en el año 2015 había un total de 138,741 hablantes de alguna variante de chinanteco.

Finalmente, es momento de conocer Mamoo.

2.2 Mamoo: Juau Cao⁴

Entre las verdes montañas de la Sierra Norte de Oaxaca se encuentra Mamoo, una pequeña localidad chinanteca. Mamoo es el nombre que recibe San Miguel Maninaltepec, como señalé anteriormente, la región chinanteca se divide en tres subregiones (alta, media y baja) y Mamoo se localiza en la Chinantla Alta.

El viaje a Mamoo desde la capital oaxaqueña tiene una duración aproximada de tres horas y media, dependiendo de las condiciones climáticas y del camino. La ruta más utilizada es la carretera federal 190 para salir de la ciudad de Oaxaca y después tomar la desviación que conduce a la comunidad de Santa Martha de Bárcenas, Etlá. No existe autobús o combi comunal que viaje de Mamoo a la ciudad de Oaxaca o viceversa, el traslado se realiza generalmente con auto propio, con algún conocido o con los carros utilizados por las autoridades de la agencia de policía. Aproximadamente un 85% del camino es de terracería y el viaje implica atravesar una hermosa e imponente zona boscosa.

Respecto a los orígenes del pueblo, no existe una historia documentada sobre su fundación. Pero existen algunos relatos, principalmente entre los abuelos, quienes cuentan que hace muchos años existió un monarca, el rey Mamoo. Este personaje vivió en la localidad de *Lau ku'mamoo* y tuvo a muchas personas trabajando para él. Entre las historias no figuran fechas pero se menciona que de dicho lugar provienen los pobladores del actual Mamoo (Maninaltepec).

⁴ Maninaltepec: Mi pueblo

De igual manera, se dice que una grave enfermedad afectó a la zona, muchas personas comenzaron a fallecer y los recursos naturales también empezaron a escasear. Por dichos motivos los habitantes huyeron de allí en diferentes grupos buscando nuevos lugares para establecerse, éstos se asentaron en diferentes áreas y un grupo llegó al territorio que es la actual comunidad. En Mamoo se comenta que existe una comunidad al norte, algo lejos, en donde podrían habitar los descendientes de otro grupo que salió de *Lau ku'mamoo*.

Otras historias (que ya no provienen de las personas en Mamoo) señalan que los primeros pobladores de Mamoo llegaron desde la Chinantla Baja y fueron estableciéndose en diferentes lugares. Durante la conquista, había muchas personas trabajando en haciendas y dichos trabajadores podrían ser ancestros de los actuales habitantes de Mamoo.

De la revisión de un pergamino, en el cual se narra que en el año de 1627, los españoles colonizaron esta región y construyeron una hacienda y daban trabajo a los pobladores de San Miguel Maninaltepec y que con el tiempo abandonaron su pueblo original que estaba ubicado hacia el Noreste, en donde se encuentran los vestigios de este asentamiento ubicado en el paraje que actualmente es conocido como "El despoblado" (Martínez y Delgado, 2010, p. 11).

Finalizo este apartado con algunos datos duros a tomar en cuenta sobre Mamoo. De acuerdo con la extinta Secretaría de Desarrollo Social (2013) para el año 2010, Mamoo fue considerada como una localidad con un alto grado de marginación. También en dicho año, la población la conformaban únicamente 347 personas, de las cuales 180 eran hombres y 167 mujeres. Teniendo esto en cuenta, es momento de conocer algunos aspectos de la comunidad.

2.2.1 Actividades económicas

La agricultura ha sido una importante fuente de ingresos para los pobladores de Mamoo. El principal cultivo es el maíz y algunas personas también cosechan calabazas, ejotes, etc. Sin embargo, en la actualidad la siembra ya no representa un ingreso fuerte y pasa a ser únicamente para el autoconsumo. Actualmente, si una familia obtiene una buena cosecha, entonces podrá vender una parte, aunque lamentablemente las sequías se han agudizado y es difícil lograr grandes cantidades de cosecha.

Otra actividad que hace algunos años representó una importante fuente de ingresos para Mamoo es la venta de productos hechos en el pueblo. Mi madre recuerda que de niña, ella y mis abuelos viajaban frecuentemente a diferentes comunidades para vender diferentes productos, especialmente tenates (hechos de palma) y frutas típicas de la comunidad. El viaje a los demás pueblos significaba caminar largas horas cargando los productos.

Tristemente, poco a poco las ventas fueron descendiendo, por lo que el número de traslados también se redujo. Aunque no todo se trató de ventas, también se dio el intercambio de productos (alimentos y otros artículos para el uso diario). Una vez que las ventas ya no generaban lo necesario para subsistir, la creación de los productos pasó a segundo plano y nuevas actividades económicas entraron a la comunidad.

Una actividad que sigue en auge es el trabajo en el bosque. Mamoo tiene territorios comunales que son zonas boscosas y hace algunos años inició a trabajar con ellos a través de proyectos para la extracción y venta de madera. Entonces, la comunidad comenzó a contratar trabajadores (internos y externos al pueblo) con el fin

de ayudar en la tala y extracción de la materia prima. Del mismo modo llegaron proyectos de reforestación para preservar los recursos naturales.

El trabajo en este ámbito implica vivir por algunos periodos en el bosque (zona de trabajo) y viajar a la comunidad o a la ciudad de Oaxaca para abastecerse de comida. u otros productos. El trabajo en el bosque es realizado principalmente por hombres, aunque han surgido oportunidades para la participación de las mujeres. Conviene subrayar que esta fuente de ingresos es temporal, es decir, las actividades no duran todo el año sino sólo algunas semanas o meses.

Otra labor popular es la extracción de copal para su venta pero esta actividad como la anterior, solo se realiza en ciertas temporadas por lo que el ingreso que representa no es regular. La resina extraída es vendida generalmente a personas externas a la comunidad aunque dentro del pueblo es un producto utilizado durante las festividades, principalmente en las festividades de Día de Muertos.

Evidentemente las oportunidades laborales dentro de la comunidad se han visto limitadas o la remuneración no es suficiente para cubrir las necesidades de las familias. Como resultado de dicha situación muchas personas han optado por migrar a Estados Unidos. Migrar representa una oportunidad para mejorar la calidad de vida de las familias, abastecerse de los recursos necesarios para una vida digna, incluyendo la oportunidad de acceder a la educación.

Actualmente las remesas representan una buena parte del sustento de muchas familias en Mamoo y la migración ya está en el imaginario de los jóvenes del pueblo como una posibilidad para lograr una mejor calidad de vida, a pesar de las dificultades que la migración implica.

2.2.2 Forma de Gobierno

Dentro de la división territorial que rige al estado de Oaxaca, Mamoo pertenece a la categoría de agencia de policía, por lo cual está sujeta a una cabecera municipal. En este caso, el municipio es San Juan Quiotepec, población colindante con Mamoo. El viaje en auto a Quiotepec es de aproximadamente treinta minutos y a pie es de dos horas, dependiendo del ritmo de la caminata. Cabe destacar que desde hace varios años Mamoo y Quiotepec mantienen una disputa agraria y por ende una relación tensa.

Dentro de Mamoo, una figura importante es la asamblea, puesto que a través de esta se toman las decisiones importantes. La asamblea es convocada por las autoridades en gestión y es indispensable que los comuneros activos estén presentes. Al cumplir 18 años, los hombres en Mamoo son considerados aptos para ejercer un cargo en la comunidad, por lo que ingresan a la lista de comuneros activos. Ser comunero a nivel local y nacional trae consigo derechos y obligaciones, esta figura es reconocida por la Ley Agraria y existe un Padrón de Ejidatarios y Comuneros a cargo del Registro Agrario Nacional.

Respecto a los cargos que los comuneros deben ocupar, estos son asignados y existe una jerarquía (en los cargos) para la asignación. Este proceso se desarrolla durante las asambleas, es un tema importante porque la mayoría de las posiciones se renuevan anualmente. A continuación presento la lista de cargos que se deben cumplir en Mamoo, el orden en los que se enlistan es aleatorio.

- Alcalde
- Suplente de agente
- Agente de policía
- Secretario municipal
- Comisariado de Bienes Comunales (incluye tres cargos:

Presidente, secretario y tesorero, el comunero debe cumplir con alguno de los tres):

- Consejo de Vigilancia
- Sacristán
- Fiscal

- Comité escolar (incluye varios cargos, presidente, tesorero, dos vocales).

- Mayor de mando
- Topil

Conviene subrayar que los comuneros son únicamente hombres, las pocas mujeres que han ocupado algún cargo es porque sustituyen a algún familiar varón, generalmente alguien que vive en Estados Unidos. En años recientes, poco a poco se ha ido integrando las mujeres a la asamblea aunque su participación sigue siendo limitada. Es un buen paso su integración pero hacen falta más acciones, hacen falta más mujeres en los cargos, en la toma de decisiones.

Finalizo este apartado mencionando brevemente qué sucede con los partidos políticos tradicionales y Mamoo. Como expresé en líneas anteriores, los cargos en la comunidad no se contienden por lo que los partidos son irrelevantes para la gobernanza en Mamoo. Sin embargo, estos actores políticos sí llegan a la comunidad para acciones proselitistas cuando se acercan elecciones para diputaciones o gubernaturas, porque los habitantes del pueblo sí participan en dichos procesos.

2.2.3 Las Creencias y La Religión

La religión predominante es la católica, existen algunas personas que profesan abiertamente otras religiones pero son muy pocas. La religión ocupa un papel importante en la comunidad, no sólo por las fiestas patronales sino que está presente en otros ámbitos, por ejemplo, cada cambio de autoridad en la agencia de policía se

realiza una ceremonia que incluye a la iglesia (el resuene de campanas). A pesar del importante rol de la iglesia en la vida cotidiana en Mamoo, ciertamente las generaciones más jóvenes van alejándose poco a poco del dogma religioso.

Mamoo tiene una iglesia principal ubicada en el centro de la comunidad y tres capillas, una ubicada a un costado del templo principal, otra localizada en el panteón y la tercera se encuentra cerca de una de las entradas del pueblo. La cabecera eclesiástica de la comunidad está en San Pedro Yolóx, municipio cercano a Mamoo.

El obispo que tuvo a su cargo la diócesis de Antequera en 1699, Fray Manuel de Quirón, realizó modificaciones de las congregaciones y/o fronteras parroquiales y establecieron que Yolóx, daría servicio religioso a Maninaltepec, pasando a ser una congregación exclusiva de chinantecos (.Alba, 2013, p. 23).

La iglesia es uno de los espacios donde el español predomina, cuando el sacerdote oficia una misa la hace en español, las oraciones y cantos también son en este idioma. Existen los rosarios y las procesiones, para este tipo de ceremonias el cura no es una figura indispensable puesto que hay personas en la comunidad que conocen el protocolo para llevarlos a cabo. En este tipo de rituales el chinanteco está más presente, puesto que quien lidera la ceremonia es hablante de la lengua y trata de utilizar ambos idiomas.

El pueblo tiene dos fiestas patronales, el 6, 7 y 8 de mayo en honor a San Miguel Arcángel, aunque este santo es celebrado oficialmente en septiembre, la comunidad decidió cambiar la fecha debido a las condiciones climáticas predominantes en en dicho mes (lluvias), dificultando la llegada de visitantes de otras comunidades. La segunda fiesta es en honor a la Inmaculada Virgen de la Concepción, festejada el 6,7 y 8 de diciembre. Ambas fiestas inician con un calenda en las que generalmente sólo

asisten los habitantes, puesto que los visitantes llegan a partir del 7 de mayo/diciembre.

En las fiestas de Semana Santa, hace algunos años era común la presencia de misioneros católicos en la comunidad. Recuerdo que en mi infancia estos daban clases de catecismo a los niños durante su estancia en el pueblo. Generalmente eran jóvenes provenientes de otras partes de Oaxaca o de la República Mexicana.

Otro punto importante y como parte de las labores comunitarias, anteriormente, los adolescentes/jóvenes eran designados para tocar las campanas del pueblo, que se tocan tres veces al día, a las 5:00 am, 5:00 pm y 7:00 pm. Cuando hay celebraciones el número de campanadas aumenta o cuando alguien muere existe una campanada especial para dar a conocer el deceso. Actualmente quienes tocan las campanas son los comuneros activos, rol que se va asignando semanalmente.

Otro punto importante son las figuras sobrenaturales desligadas a la religión católica. Los espíritus sobrenaturales en Mamoo están vinculados a elementos de la naturaleza, por ejemplo: *tsae mó* (guardián del bosque), *tsae mhaun* (guardián del agua), *tsae zae* (guardián de las montañas), entre otros. Estos seres muchas veces están asociados con la maldad en los relatos de los abuelos. Sin embargo, se reconoce la complejidad de su ser, es decir, son protectores de su territorio y claramente lastiman a quien intenta dañar su hogar.

Parte de las advertencias de los adultos es no viajar solos por el bosque ya que *tsae mó* puede jugar con tu mente, o no acercarse mucho a los cuerpos de agua, especialmente ríos (son los que abundan en la región) puesto que *tsae mhaun* puede asustarte. Existe un ritual que se lleva a cabo para *tsae mó*, es una ceremonia para pedir permiso antes de iniciar los trabajos en el bosque, puesto que este ser es el

guardián de dicho territorio.

Se le pide a *tsae mó* permitir el trabajo en el bosque sin ningún tipo de accidentes y se le ofrecen algunos productos (alcohol, refrescos, gallinas). El ritual se acompaña de una convivencia entre los pobladores de la comunidad. Es una ceremonia relativamente nueva puesto que los trabajos en el bosque no datan de hace mucho tiempo, pero lo que sí es antiguo, es *tsae mó* (guardián del bosque/monte):

Para concluir, en la comunidad también se habla de brujería y maldades pero se tiene cuidado con el tema, generalmente se evita en conversaciones públicas.

2.2.4 La Salud

Hace algunas décadas las personas en Mamoo acudían con los curanderos de la propia comunidad para tratar problemas de salud. Con el paso del tiempo la medicina occidental fue introduciéndose en la vida de los habitantes, convivió con la medicina tradicional hasta hace algunos años que pasó a ser el principal medio para cuidar la salud.

Esto no significa que la medicina tradicional esté del todo desaparecida, para algunas situaciones sigue siendo muy útil en las familias. En el pueblo sólo quedan dos personas que son expertos en la medicina tradicional, pero ya ninguno lo practica, uno debido a su avanzada edad y el otro por decisión propia. Las personas que aún recurren a este tipo de medicina, buscan a curanderos fuera de la comunidad.

Respecto a la medicina occidental, antes de su llegada a Mamoo, los habitantes debían viajar a la cabecera municipal para recibir atención médica. En el municipio (San Juan Quiotepec) se encuentra la Unidad Médica Rural No. 135 que cuenta con un médico pero generalmente las personas son atendidas por enfermeras. Entonces,

cuando los pobladores de Mamoo requerían algún tipo de atención debían viajar hasta el municipio, muchas veces caminando.

A Mamoo llegó el hoy extinto programa Prospera, antes llamado Oportunidades. Uno de los objetivos del programa era que las personas pudieran acceder al sistema de salud, por lo que se otorgaban citas bimestrales en sus centros de salud más cercanos. Entonces, el centro de salud más cercano a Mamoo es el situado en el municipio, por lo que cada dos meses las personas viajaban a San Juan Quiotepec para su respectiva revisión médica. Cumplir con las citas era importante para mantenerse dentro del programa.

Cabe destacar que las enfermeras en dicho centro de salud generalmente eran originarias del municipio, por lo tanto eran hablantes de chinanteco. Factor que fue de gran ayuda para las personas mayores monolingües en chinanteco. Hay una enfermera muy conocida en su comunidad (el municipio) y en Mamoo, ya que para las campañas de salud ella viajaba al pueblo. Algunas campañas de salud llegaban hasta Mamoo y otras no.

Actualmente Mamoo cuenta con una casa de salud, es un pequeño espacio acondicionado para atender necesidades muy básicas. La persona a cargo de este lugar es de la comunidad por lo que la atención es en chinanteco y esta persona ha sido capacitada en atención médica básica. Las capacitaciones se llevan a cabo en Tlacolula de Matamoros, una localidad cercana a la capital oaxaqueña. Este entrenamiento es brindado por el personal de salud de dicho municipio.

En 2014 inició un conflicto agrario entre Mamoo y la cabecera municipal, por lo que las visitas al centro de salud del municipio se detuvieron. Entonces, la Casa de

Salud funge como el único espacio cercano para atenderse. Otras actividades llevadas a cabo en la Casa de Salud son talleres, algunos ligados al programa Prospera y otros no. Cuando Prospera fue cancelado los talleres relacionados al programa y las citas médicas bimestrales también se suspendieron..

Como lo mencioné anteriormente, la Casa de Salud ayuda sólo con servicios muy básicos, para problemas más complejos las personas viajan a la Villa de ETLA o la ciudad de Oaxaca. Si se produce alguna emergencia, la persona encargada de la Casa de Salud ayuda dentro de sus posibilidades pero muchas veces es necesario el traslado a la ciudad de Oaxaca o a algún centro médico cercano.

2.2.5 La Educación

Mamoo cuenta con dos centros escolares, la Escuela Preescolar Miguel Hidalgo con clave 20DCC1058L y la Escuela Primaria Guillermo Prieto con clave 20DPR0762Q. Ambas instituciones atienden únicamente el turno matutino y están localizadas en el centro del pueblo, cerca de la iglesia, una a cada costado.

La escuela primaria fue la primera que llegó a Mamoo, arribó con el sistema de enseñanza en español, a pesar de que en la comunidad la lengua predominante es el chinanteco. El sistema escolar ha continuado de dicha manera hasta la actualidad a pesar de la existencia de los Sistemas Bilingües e Interculturales.

Cuando se edificó la escuela primaria, ésta sólo contaba con dos salones, conforme el número de estudiantes fue aumentando y con la llegada del nivel preescolar, se edificó un nuevo espacio para la primaria. El lugar seleccionado para construir la nueva escuela fue el panteón (es real, no una leyenda). Mi madre todavía recuerda el panteón que se situaba al lado de la iglesia y que después se convirtió en

la nueva escuela, ella señala que mientras la construcción se llevaba a cabo fueron desenterrados muchos restos humanos.

Actualmente las escuelas cuentan con cuatro profesores en total, tres para la primaria y uno para el preescolar. Esta escuela tiene multigrados; es decir, un profesor atiende a dos grados al mismo tiempo. El número de estudiantes se ha reducido considerablemente, los últimos ciclos escolares han tenido una población estudiantil menor a 50 personas. Este es uno de los motivos por los que la zona escolar ha reducido el número de docentes para la comunidad.

A través del tiempo, algunos docentes han vivido largos periodos en la comunidad y enviado a sus hijos a las mismas escuelas donde ellos dan clases. En estos casos, los hijos de docentes tenían la ventaja de que la educación era impartida en español y no en el idioma de la comunidad. Como lo mencioné antes, en el pueblo jamás se estableció el modelo de educación intercultural y bilingüe o algo similar. .

Todo el material didáctico está en español, los estudiantes utilizan los libros nacionales (libros de texto gratuito). Generalmente la distribución de este material es lenta para las comunidades pequeñas y alejadas de la urbe. Recuerdo lo emocionante que era recibir los libros de texto, a pesar de su retraso. Yo pasaba mucho tiempo hojeando el contenido y viendo muchas imágenes, conociendo otros lugares y personas a través de las páginas.

En cuanto a la administración de la escuela, el comité educativo tiene un rol importante, ya que a través de ellos se realizan muchas diligencias. Hace algunos años, una labor comunitaria importante vinculada a los centros escolares era la limpieza de las instalaciones. Los encargados eran los propios estudiantes, quienes

debían limpiar y barrer las escuelas e inmediaciones, esta actividad era dominical y existía una multa si no se realizaba. Hoy en día, esta labor la realiza el comité escolar.

Con relación a la alimentación en la escuela, se fue dando de diversas maneras en diferentes periodos de tiempo. Hace muchos años los niños regresaban a casa a comer y después volvían a sus clases. Tiempo después, las mamás llevaban el alimento a la escuela a la hora del receso y se lo entregaban a sus hijos. Asimismo, hubo un periodo en el que se instauró el programa de Cocinas Escolares. Las madres del alumnado eran las encargadas de cocinar y a la hora del receso, los infantes se trasladaban al comedor instalado para este proyecto.

También hubo personas vendiendo golosinas u otro tipo de alimentos, personas de la comunidad que hacían esta actividad para generar ingresos extras, generalmente se vendían bolis, dulces, gelatinas, fruta picada, etc. Actualmente (2021) las escuelas permanecen cerradas derivado de la pandemia ocasionada por el COVID-19.

Finalmente, con la llegada de internet a la comunidad las dinámicas en la escuela han cambiado. En 2020, con la declaración de la pandemia ocasionada por el covid-19, el internet ha sido una herramienta útil para la comunicación entre docente-estudiantes pero insuficiente para las clases en línea. La conexión a internet la mayoría de las veces no es lo suficientemente fuerte para sesiones virtuales y los estudiantes no cuentan con el equipo necesario para dichas actividades.

A continuación, contextualizo la educación en la década de los 80's, comenzando con el panorama general como país, pasando por el escenario estatal (Oaxaca) hasta llegar al local (Mamoo).

2.3 El contexto educativo en la década de los 80

2.3.1 Contexto nacional (México)

En los años 80 México presenciaba el crecimiento exponencial de su población, ya que “de 1960 a 1980 se dieron las tasas de crecimiento más altas que se hayan registrado históricamente” (Olvera, 2013, p. 74). De igual manera, “se nacionalizaron los bancos, se fortalecieron los sindicatos, se aumentó la deuda externa y se desestabilizó totalmente la economía” (Moreno, 2001, p. 224).

Con respecto a la educación, la llegada de esta década también significó el arribo de los planes para la reestructuración del sistema educativo. Después de años sin los resultados esperados era momento de hacer cambios. Una de las acciones más destacadas fue el Programa de Modernización Educativa, que inició hasta el final de la década, en 1989, aunque previamente también florecieron proyectos interesantes.

Por ejemplo, algunas sedes de la Escuela Normal Superior de México ubicadas al interior de la república fueron transformadas en centros de investigación educativa. También, durante este tiempo se introdujo un nuevo programa a las normales a nivel nacional, el Plan de estudios para las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. No obstante, esta última acción fue percibida como un gran error ya que fue percibida como una imposición que no tomó en cuenta las realidades y experiencias de las normales en algunos estados del país (Olivera, 2002, párr. 89).

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) se realizó un estudio sobre las condiciones de la educación en el país y los resultados fueron negativos, evidenciando la urgente necesidad de mejoras. Entonces, a través del Plan Nacional de Desarrollo se propuso el Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y

Deporte que tenía como objetivos “promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación, y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas” (Alcántara, 2008, p. 152).

Entre estas metas se encontraba una muy ambiciosa, la descentralización de la educación, entendiéndose como un "proceso de transferencia efectiva de los servicios educativos y los recursos inherentes a los estados" (Torres, 1986, como se citó en Tapia, 2001, p. 4). Sin embargo, este objetivo no fue más allá del papel pero asentó un importante antecedente para lo que vendría con la administración posterior.

En 1988 Carlos Salinas de Gortari se convirtió en Presidente de México y con su su gestión, la descentralización educativa se volvió una realidad. Esto a través del Programa Nacional para la Modernización Educativa, contando con tres principales objetivos:

- Mejorar la calidad de la educación en congruencia con los propósitos del desarrollo profesional.
- Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad.
- Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo” (Olivera, 2002, párr. 90).

Asimismo, durante su mandato se firmaron el Tratado de Libre Comercio de América del Norte y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, este último marcó un importante paso para las nuevas responsabilidades que asumirían los gobiernos estatales.

2.3.2 Contexto estatal (Oaxaca)

En el contexto estatal otras dinámicas marcaban la década, relacionadas directa e indirectamente con los acontecimientos nacionales; estaba a punto de iniciar uno de los movimientos sociales más grandes vinculados a la educación.

“En Oaxaca en 1980, el promedio de escolaridad de los oaxaqueños era de 2.8 grados de educación básica, en tanto que el nacional era de 4.6” (Hernández, 2017, p. 14). Ante el arduo trabajo y la poca paga, la constante lucha contra la precariedad educativa/social y los abusos sindicales, en 1980 los docentes en Oaxaca decidieron unirse para exigir cambios. “El movimiento magisterial de Oaxaca nació con demandas básicas: democracia sindical y aumento salarial” (Yescas, 2008, p. 63). La iniciativa de los maestros fue apoyada por los padres de familia, testigos de los retos y dificultades que estos enfrentaban.

La década de los 80 's en Oaxaca estuvo marcada por este histórico movimiento, el primer levantamiento fue en 1980 pero este pareció no ser suficiente para el cumplimiento de las demandas de los profesores, por lo que en 1986, Yescas (2008) relata que:

Miles de trabajadores de la educación volvieron a paralizar el sistema educativo de Oaxaca y a realizar marchas, mítines, plantones y huelgas de hambre en Oaxaca y el DF, y una larga caminata de la ciudad de Oaxaca a la ciudad de México para demandar la realización de un Congreso sin condiciones. Y por primera vez recurrieron al bloqueo de carreteras para presionar en el mismo sentido, hecho que sería criticado fuertemente por la prensa local. Todo lo anterior bajo la cobertura de un amplio apoyo popular a nivel estatal y nacional y de un activo papel jugado a favor de su causa por parte de la Iglesia Católica y el gobierno del estado (p. 65).

Lamentablemente el segundo levantamiento tampoco consiguió el cumplimiento de las exigencias, por lo que una tercera volvería en 1989. Estas protestas sentaron las bases para el acontecimiento suscitado en 2006, se utilizaron las mismas tácticas, paro de actividades y marchas, con el fin de lograr por fin la democratización del sindicato. Esta vez, se dio un gran paso al lograr cambios en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

Hablar de educación en los 80 's en Oaxaca es hablar de un movimiento que logró sacudir la vida de México. Nadie hubiera imaginado que la lucha magisterial alcanzaría tal dimensión y longevidad que alcanzó, incluso siguiendo hasta hoy día.

2.3.3 Contexto local (Mamoo)

La escuela primaria fue la primera en llegar a Mamoo, por lo que los estudiantes ingresaban directamente a este nivel y no había un límite de edad para ingresar por lo que no era raro encontrar niños de 9 o 10 años cursando el primer grado. Fue en los inicios de los 80 cuando el preescolar arribó a la comunidad,

En cuanto a la infraestructura escolar durante esta época, la primaria contaba con pocas aulas ubicadas en el centro de la comunidad y en dicho espacio se concentraban estudiantes de múltiples grados. Años después iniciaría la construcción de la actual escuela primaria en un nuevo espacio, dejando las antiguas instalaciones al nivel preescolar.

Respecto a las herramientas y materiales dentro del aula, se contaba con el famoso pizarrón verde para gis y los estudiantes se sentaban en pupitres de madera para dos personas (pupitres binarios). Los profesores contaban con libros de texto gratuitos, a través de estos se propiciaba la enseñanza. Con la ayuda de los docentes

se gestionó la llegada de libros para que cada estudiante pudiera tener el suyo.

En cuanto a las clases, estas eran exclusivamente en la mañana (turno matutino) y para el receso los estudiantes volvían cada quien a su casa para desayunar. Respecto a la lengua de enseñanza, este era el español (y lo sigue siendo actualmente). El uso del chinanteco dentro del aula dependía del profesor, había quiénes lo permitían e incluso lo usaban y había otros que no. Durante esta década -y a lo largo de la historia de la escuela- han habido docentes chinanteco-hablantes provenientes de comunidades vecinas pero a pesar su presencia en la escuela de Mamoo el español siguió siendo la lengua privilegiada, puesto que la meta era que los niños aprendieran este idioma.

Conviene subrayar que la escuela representó el primer contacto de los niños con el español, lo que claramente significó un gran reto a la hora de estudiar, debido a que era necesario/obligatorio aprender el idioma para entender y comprender los temas vistos en clase. Esta situación no parecía problemática debido a que aprender español era (y sigue siendo) sinónimo de un mejor futuro, de mayor número de oportunidades para los estudiantes.

Por otro lado, en estos años las principales actividades económicas eran la agricultura y la venta de productos hechos en la comunidad o frutos típicos, la venta se realizaba en otras comunidades. A partir de los ingresos generados por estas actividades los padres lograban solventar los gastos de la escuela, principalmente la compra de útiles escolares. Estas compras generalmente se realizaban en otros pueblos ya que Mamoo no contaba con papelerías o algo similar, por ejemplo, un lugar que se visitó mucho tanto para vender como para hacer compras es San Pablo

Macuilianguis.

Durante esta época los padres hicieron grandes esfuerzos para que sus hijos pudieran ir a la escuela y lo siguen haciendo actualmente, sólo que las precariedades en aquel entonces eran aún más palpables pero esto no quiero minimizar la situación actual de muchas comunidades indígenas, las desigualdades y precariedades que siguen persistiendo en los pueblos (incluyendo Mamoo). Definitivamente, las condiciones económicas juegan un papel importante en el acceso a la educación, cuando solventar las necesidades básicas (especialmente la alimentación) se vuelve difícil, es imposible pensar en asistir a la escuela.

Finalmente, recordar mis experiencias en las escuelas de Mamoo también me hace pensar en las vivencias de las generaciones anteriores a mí, la de mis padres por ejemplo. Los obstáculos a los que se enfrentaron, cuán difícil fue para ellos por las circunstancias en aquel entonces. Decidí enfocarme en la década de los 80 porque de esa forma podría conocer más sobre el pasado de mi comunidad y la educación allí, eso alimentó mis ganas de conocer las historias.

Capítulo nhaun (3): Ae la mhaa ⁵ - El sendero hacia los recuerdos

En este capítulo presento las cuestiones metodológicas que dan lugar a este proyecto, exponiendo el enfoque de investigación, las técnicas y herramientas para la recolección de datos, entre otros. Asimismo, narro cómo cada elemento fue puesto en práctica.

3.1 Investigación cualitativa

Este proyecto pone al centro las experiencias, el sentir y pensar de los participantes, por tal motivo el enfoque de investigación apropiado es el cualitativo. Debido a que a través de este es posible “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Punch, 2014; *et al...* como se citó en . Hernández, Collado & Baptista, 2014. pág. 358).

Taylor y Bogdan (1992) consideran que la investigación cualitativa es toda una familia, no existe un sólo tipo o modalidad. Entonces, para ellos existe una familia cualitativa y enlistan algunas características de dicha familia:

- Metodológicamente se relacionan más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación/verificación.
- La persona que investiga es consciente de su efecto en las personas que forman parte de la investigación.
- Quien investiga comprende a las personas que estudiadas dentro del marco de referencia de ellas mismas, además, el o la investigadora debe desprenderse de predisposiciones o creencias previas.
- Las experiencias personales son de mucha valía (citados por Sandoval, 2002, p. 41)

Estas características respaldan la decisión del porqué cobijar esta investigación bajo la

⁵ “Capítulo tres: lo que voy a hacer” en chinanteco de Mamoo.

familia cualitativa, no se pretende otorgarle valores numéricos a nada, sino conocer las vivencias de las personas, describirlas e interpretarlas en contexto.

Según Bisquerra (2004), en comparación con los métodos cuantitativos, los métodos cualitativos no manipulan ni “controlan” variables, sino que relatan hechos, y han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción (Ortíz, 2015, p. 27).

3.1.1 Perspectiva metodológica

Siguiendo el propósito de conocer las experiencias de las personas, también es necesario comprender dichas vivencias para poder interpretarlas y reflexionar sobre ellas. Es por ello, que este proyecto encuentra refugio dentro de la metodologías interpretativas-comprensivas. “Según Mateo (2001) las metodologías orientadas a la interpretación y a la comprensión están inmersas en el enfoque histórico-hermenéutico (modelo epistémico constructivista) y se orientan a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis” (como se citó en Ortíz, 2015, p. 22).

Entonces, en este tipo de investigaciones, las experiencias individuales del sujeto son valiosas porque aportan información sobre las formas particulares de actuar, sin pretensión de generalizar. En estos casos, se entiende que la realidad no es única para todos, sino múltiple y dinámica (Ortíz, 2015).

3.2 La etnografía como metodología y método

De manera sencilla “la etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (Restrepo, 2016, pág. 16). Asimismo, Bisquerra (2004) enfatiza que “la etnografía se interesa por lo que la gente

hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo” (como se citó en Ortíz, 2015, pág. 41). Estas conceptualizaciones y las características mencionadas en ellas hacen de la etnografía la ruta indicada para conocer las experiencias de los chinantecos de Mamoo. Como he señalado antes, las percepciones y experiencias dan vida a esta investigación.

Hablar de etnografía es hablar de décadas de investigación y transformación, puesto que surge “a finales del siglo XIX y principios del siglo XX y aparece vinculado a dos tradiciones fundamentales: la antropología cultural y la escuela de Chicago” (Ortíz, 2015, pág. 39). Con el paso del tiempo su presencia e influencia en la investigaciones se acrecentó y hoy en día posee gran relevancia en los estudios de comunicación.

Ahora, la etnografía es un macro concepto que tiene diferentes acepciones:

La etnografía suele significar tres cosas distintas. En primer lugar, se ha considerado que la etnografía es una técnica de investigación que estaría definida por la observación participante. [...] La etnografía también se entiende como un encuadre metodológico. [...] Finalmente, se habla de etnografía para indicar un tipo de escritura. (Restrepo, 2016, págs. 31-33)

Para este trabajo, retomo la etnografía como metodología y método, aunque como método, se aleja de lo tradicional o esperado. Es decir, como método generalmente el foco está en la observación participante, pero para este proyecto es la entrevista la que está al centro, puesto que a través de esta se conoce y comprende el fenómeno. Ahora, como metodología, para Ortíz (2015) “la etnografía, como metodología, intenta describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados en él” (p. 41).

De igual manera, otros autores mencionan que,

La etnografía como metodología, como encuadre, estaría definida por el énfasis en la descripción y en las interpretaciones situadas. Como metodología, la etnografía buscaría ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores (lo que referíamos como la perspectiva emic). Esto hace que la etnografía sea siempre un conocimiento situado; en principio da cuenta de unas cosas para una gente concreta. No obstante, los conocimientos así adquiridos no significan que se limiten allí, ya que nos dicen cosas que pueden ser generalizables, o por lo menos sugerentes para entender de otra manera las preguntas que las ciencias sociales suelen hacerse. (Restrepo, 2016, pág. 32).

Por otro lado, como referencia al ámbito específico que toma parte en esta investigación, la escuela, vale la pena mencionar que “cuando la etnografía se utiliza para estudiar la cultura educativa, se denomina etnografía educativa, y su objetivo es aportar datos descriptivos de los medios o contextos, de las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de relaciones sociales (Del Rincón, 1997; como se citó en Bisquerra, 2004).

Este dato es relevante porque la investigación se enfoca en las experiencias educativas y la cultura escolar, sin embargo hay un aspecto que lo hace diferente, la temporalidad. Pretendo conocer un fenómeno ocurrido en el pasado, sin negar la posibilidad de que siga ocurriendo actualmente, pero las experiencias a indagar pertenecen al pasado.

Esta es una particularidad que conviene subrayar, puesto que cuando se habla

de etnografía, debido a sus características generalmente se estudian y describen cosas del presente, lo que está ocurriendo ahora, a través de la observación participante.. Si bien es cierto, existe la etnografía de archivos que aborda el pasado, pero en esta investigación los sujetos de estudio son de dicha índole.

Otro punto fundamental a mencionar y que abordaré con más detalle en el comienzo del próximo capítulo, es mi posición como investigador. No soy ajeno a la comunidad donde está presente el fenómeno, soy un miembro. Es importante mencionarlo porque dicha posición influye en la investigación, en la accesibilidad de la información, en el trato/interacción con las personas que conforman la muestra, etc.

En resumen, el estudio de los fenómenos contextualizados/situados pudiera parecer algo diminuto e incluso insignificante a comparación de lo que otros campos de estudio realizan, sin embargo, como lo dice Restrepo (2016):

La diferencia con la monumentalidad de la filosofía o de los estudios políticos no radica en que la etnografía, al estar escudriñando el mundo situadamente, se niegue a dar cuenta de las 'grandes problemáticas', sino que lo hace desde la cotidianidad y el mundo efectivamente existente y vivido para unas personas, sin recurrir al estilo trascendentalista y normativizante de la reflexión filosófica o de los estudios políticos. (Restrepo, 2016. pág. 33)

A continuación, las técnicas de investigación que he seleccionado para llevar a cabo este proyecto son: la observación y la entrevista en profundidad.

3.2.1 ¿La observación participante?

La observación participante es la técnica por excelencia en las investigaciones etnográficas, puede definirse “como una técnica de producción de datos consistente en

que el etnógrafo observe las prácticas o “el hacer” que los agentes sociales despliegan en los “escenarios naturales” en que acontecen, en las situaciones ordinarias en que no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos mismos agentes” (Labov 1976, 146; Marshall y Rossman 1989, 79 citados en Jociles, 2018, p. 126).

Otras definiciones mencionan que “la técnica de la observación participante se realiza a través del contacto del investigador con el fenómeno observado para obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos” (Cruz, 2007, pág 47 como se citó en Restrepo, 2016, p. 39). Mientras que Del Rincón, et al., (1995) afirman que “su objetivo fundamental es la descripción de grupos sociales y escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas con el fin de captar cómo definen su propia realidad y los constructos que organizan su mundo (como se citó en Bisquerra, 2004, p. 302).

La característica principal de la observación participante es el involucramiento con el fenómeno y quienes participan en ella, aunque para Rosana Guber (2001) “El acto de participar cubre un amplio espectro que va desde ‘estar allí’ como un testigo mudo de los hechos, hasta integrar una o varias actividades de distinta magnitud y con distintos grados de involucramiento” (p. 72, como se citó en Restrepo, 2016, p. 40). Muchos autores hacen la diferenciación entre observación participante y no participante, justamente para enfatizar que la primera involucra acciones con el fenómeno/sujetos de investigación, mientras que la segunda se mantiene al margen y no implica involucramiento alguno.

Asimismo, algunos autores consideran que la observación participante “sólo se puede aplicar si ese “hacer” se desarrolla en el presente y en escenarios accesibles a

un observador” (Jociles, 2018, p.126). Para el caso de esta investigación, el fenómeno no puede ser observado directamente debido a la delimitación temporal, se trata de eventos ocurridos en el pasado (sin negar su posible continuidad en el presente). Entonces, esta técnica es utilizada exclusivamente para describir el escenario/grupo social en la cual se centra esta investigación, es decir, describir Mamoo, la comunidad. Al ser una investigación situada, centrada en experiencias, es vital conocer el entorno y cómo eso influye en las percepciones de los sujetos.

No obstante, el título aparece entre signos de interrogación ya que el investigador no considera que haya sido una observación participante al 100%. El investigador no es alguien externo a la comunidad sino un miembro de ella, lo que implica un conocimiento a priori sobre la población, conocimiento adquirido debido a la pertenencia que permite que la descripción del escenario sea más fácil. No obstante, la pertenencia al lugar tampoco significa que se tiene conocimiento de todo, por lo cual, se recurrió a la ayuda de informantes, personas que puedan proveer datos específicos que el autor desconoce y que también puedan corroborar los datos mencionados por el autor.

¿Qué sucede con el fenómeno en sí? ¿Con las experiencias de choques culturales? Para poder obtener información sobre el objeto de estudio establecí que la entrevista de profundidad es la técnica adecuada para explorar las memorias y vivencias de aquellos estudiantes hace décadas.

3.2.2 La entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es “una entrevista personal, directa y no estructurada en la que un entrevistador hace una indagación exhaustiva para lograr que un encuestado

hable libremente y exprese en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema” (Mejía, 2002, p. 143). Como su nombre lo dice, este tipo de encuentros busca profundizar las conversaciones, que haya un intercambio nutrido entre los interlocutores, que la información fluya libremente, especialmente desde la parte entrevistada.

Para otros autores, la entrevista a profundidad se concibe como la “interacción verbal cara a cara, indagación exhaustiva, acercamiento al objeto de estudio, hablar libremente, motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema” (Zacarías, 2009, p. 76). Ambas definiciones apuntan a la exhaustividad en la indagación/conversación y la libertad del entrevistado para expresarse, siendo estas dos propiedades puntos fundamentales para esta herramienta/técnica.

Entonces, es importante para los investigadores ceñirse a otra de las características de esta herramienta: la flexibilidad. De esta manera lograr que la persona entrevistada se exprese sin barreras, pero también con la ayuda de algunas preguntas para contener la conversación en el tema de interés. Entonces, existe una guía de preguntas como apoyo por lo que no necesariamente uno tiene que seguir dicha guía al pie de la letra.

El motivo por el cual recurre a las entrevistas de profundidad como principal técnica para recolectar información se debe a la temporalidad del fenómeno investigado, es un evento que no se puede observar y/o ser partícipe de, ya que se trata de un acontecimiento pasado. Así que “se recurre a las entrevistas en profundidad cuando se desean estudiar acontecimientos del pasado o no se puede tener acceso a un particular tipo de escenario o de personas” (Taylor, 1992, p. 103)..

Entonces, puedo acceder a información a través de quienes lo vivieron hace algunos años, a través de sus experiencias y memorias darle una respuesta a la pregunta de investigación.

Para llevar a cabo la entrevista, me apoyé de una guía de preguntas, de elaboración propia. Las interrogantes se crearon a partir de las siguientes variables: Interacción con el/la docente, las actividades en el aula, la interacción entre estudiantes, las actividades fuera de la escuela, los padres de familia en la vida escolar, las aspiraciones de la niñez y la presencia de la lengua materna en la escuela. Estas variables se establecieron a partir de la literatura revisada y el producto final consta de 32 preguntas.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo como una plática común y poco a poco el tema fue dirigido a las experiencias educativas con ayuda de la guía de preguntas. Conforme la plática avanzó, nuevas preguntas salieron y fueron respondidas. Es importante recalcar que las entrevistas se realizaron en chinanteco, para mí es de vital importancia que la interacción fuera en la lengua materna de la comunidad, para un mejor desenvolvimiento de los entrevistados y por supuesto mayor comodidad al comunicar sus ideas, experiencias.

Al ser las entrevistas en chinanteco, la guía de preguntas fue traducida a dicho idioma y se presentan ambas versiones en los anexos de este trabajo. Para el siguiente capítulo, a lo largo del análisis se citarán las palabras de los entrevistados en chinanteco con su debida traducción. Es también importante recalcar que los textos escritos en chinanteco que aparecen aquí, provienen de la interpretación del autor de esta investigación, quien también es chinanteco-hablante. Entonces, la manera en el yo

los escucho es la manera en la que los escribo, a veces se vuelve difícil debido a las dudas de cómo representar ciertos sonidos. Entonces, la escritura del chinanteco aquí presentado es producción del hablante y autor de este trabajo y no representa ningún sistema de escritura propuesto para las lenguas chinantecas.

3.3 Población y muestra

Para este proyecto, el espacio y tiempo están definidos, Mamoo durante la década de los 80 's, lo cual contribuye a la identificación del universo o población. La población es “conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación” (López, 2004. pág. 16) y en este proyecto dicho conjunto lo conforman estudiantes chinantecos de Mamoo que cursaron la primaria en los años 80 's.

Una vez identificado este dato, prosigue la selección de la muestra, la cual es “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos” (Hernández, Collado & Baptista, 2014, pág. 173). Comúnmente, el muestreo (procedimiento para obtener la muestra) se realiza a partir de fórmulas matemáticas, buscando así una representatividad estadística de la población, esta la forma imperante en la investigación cuantitativa. Sin embargo, este proyecto al no cobijarse bajo dicho enfoque, no se ciñe al uso de fórmulas, puesto que otros factores entran en juego y se vuelven más relevantes que una representatividad estadística.

El concepto de representatividad subyacente en las muestras cualitativas implica, no la reproducción en cantidad y extensión de ciertas características poblacionales, sino la reconstrucción de las vivencias y sentidos asociados a ciertas instancias micro sociales. La representatividad de estas muestras no radica en la cantidad de las mismas, sino en las posibles configuraciones subjetivas (valores-creencias-motivaciones) de los sujetos con respecto a un objeto o fenómeno determinado (Serbia, 2007, pág. 133).

Entonces, para esta investigación el muestreo se apoyó de criterios establecidos por el investigador y este procedimiento se denomina muestreo por criterios, valga la redundancia. Los criterios establecidos para esta investigación son:

- Ser originario/a de Mamoo
- Ser chinanteco-hablante
- Haber cursado por lo menos un año el nivel de educación básica (primaria) en Mamoo
- Que el periodo de su estancia en la escuela primaria haya sido en cualquier año de la década de los 80's, aunque siguen siendo admisibles los dos últimos años de la década de los 70's.

A partir de estos criterios fueron seleccionadas 5 personas, quienes pasaron a conformar la muestra que da vida a esta investigación. Estas personas son:

-Aurora

-Coral

-Violeta

-Gonzalo

-Bruno

Con motivo de salvaguardar la identidad de las personas entrevistadas, los nombres que anteriormente se enlistan son pseudónimos. Esta acción se realiza a petición de ellos y por lo tanto no se mencionan más datos sobre sus identidades. De igual manera, uno de ellos decidió que la información revelada en su entrevista ya no fuera utilizada en este proyecto, decisión que se respeta y por lo tanto, en el siguiente capítulo sólo aparecerán testimonios de cuatro personas.

Capítulo cho' (4): Lee hee, muh ka aïne escuela⁶ - La memoria es un océano

En este capítulo presento el análisis y las reflexiones que surgen a partir de la información recolectada. El objetivo es identificar la presencia de elementos vinculados al choque cultural en las experiencias escolares de las personas entrevistadas. Dichos elementos a identificar provienen de la literatura revisada y expuesta en el primer capítulo, específicamente las características atribuidas al choque cultural, las etapas de dicho fenómeno y el aporte de Edward Hall, la proxémica.

No obstante, antes de comenzar con el análisis es importante retomar lo mencionado en el capítulo anterior sobre la posición del investigador en el proyecto. Existe un término denominado antropología nativa, “el concepto se refiere a la práctica de estudiar el propio país de origen, sociedad o grupo étnico, en contraste con el rol de la antropología tradicional” (Steinlien, 1990, pág. 40). Este término viene a colación porque describe lo que ocurre con este trabajo, el autor pertenece al mismo grupo étnico (chinantecos) y es miembro de la comunidad (Mamoo) de la cual se habla en esta investigación.

La antropología nativa es un concepto discutido y criticado pero es importante nombrarla aquí porque de esta manera se reconoce la capacidad de agencia de quienes históricamente han tenido solamente el rol de “los estudiados”. Entonces, es fundamental que dichos grupos generen las narraciones sobre sus espacios y experiencias y que sean escuchados. En el caso de este trabajo, si bien es cierto, pertenecer a la comunidad no me proporciona conocimiento completo y profundo de todo lo que acontece allí, pero existe un entendimiento del sistema cultural, de las

⁶ “Capítulo 4: Hace años, cuando estuve en la escuela” en chinanteco de Mamoo

referencias, etc.

Por ejemplo, el dominio del idioma local jugó un papel importante en la realización del proyecto. Las entrevistas se desarrollaron en la lengua materna de las personas entrevistadas (chinanteco) para que la conversación, los recuerdos y sentires fluyeran sin topes. Así mismo para crear un ambiente de mayor cercanía, confianza y comodidad. Respetando el gran valor de la lengua, las citas provenientes de las entrevistas aparecen en chinanteco en los siguientes apartados, con su traducción al español.

Finalmente, sería un sueño escribir todo este trabajo en chinanteco pero lamentablemente no tuve instrucción alguna para escribir y leer en mi lengua materna. Es el mismo caso para la gran mayoría si no es que todos los habitantes del pueblo. Entonces, escribir las citas en chinanteco es un reto porque ¿cómo se representan sonidos que no empatan del todo con las letras disponibles? Atreverse es el primer paso, los textos en chinanteco aquí presentes provienen de un hablante sin conocimientos en lingüística y que no intenta establecer ningún sistema de escritura, sólo expresar a partir de sus posibilidades. A continuación, el análisis y las reflexiones.

4.1 Mirada desde las características atribuidas al choque cultural

Las sensaciones producidas durante nuestras experiencias definen nuestra percepción y opinión sobre ciertos lugares, personas y objetos. Definitivamente, la escuela es un espacio donde se generan gran cantidad de experiencias pues en ella convergen diferentes personas. Entonces, ¿qué es lo que sucedió en la escuela de Mamoo en los 80's?

La escuela como espacio de encuentro y convivencia entre niños es recordada

con mucha alegría ya que la diversión entre estudiantes era cotidiana. Las personas entrevistadas rememoraron los juegos y risas de aquel entonces. De hecho, para algunos estudiantes la escuela era de los pocos o únicos lugares donde podían divertirse puesto que en casa sus padres eran estrictos. Así, por ejemplo, el caso de Violeta.

Dhee suu mhoo llevar ho caoh'nhá, muh ha cuae ñ'o ho haon guo kao suu amain cha escuela, ho mayó haon mu guohn nhá escuela, hao tsalii nhá tsa cua nhá tsai tuh mhaun fae. [...] A hao'a recuerdo ñiá aone cha escuela, pero muh laun'a muh ha cua'e ñ'o ba, tsu ba cua'e ñ'o ha aone a juau hao.

Había niñas/os con los que me llevaba, entonces cuando no estaba mi papá (en el pueblo) me quedaba más tiempo a jugar con mis amigas/os en la escuela y después de salir de la escuela íbamos al Río Grande a nadar. [...] Ese es el recuerdo más bonito que tengo de la escuela, pero sólo cuando no estaba mi papá podía hacerlo, cuando él estaba yo no lo tenía permitido.

Desde esta perspectiva ir a la escuela era un placer por la convivencia generada entre el estudiantado. Podían disfrutar de su infancia en aquel espacio, conviviendo con otros de su mismo rango de edad. No obstante, no todo era siempre armónico y feliz ya que el acoso escolar también existía en aquel entonces y la escuela de Mamoo no era la excepción respecto a casos de este tipo.

Por otro lado, la escuela como espacio de enseñanza e interacción con la planta docente es donde se genera un cambio de perspectiva, desde este punto de vista la escuela ya no era tan divertida. No sólo por los temas de clase y sus grados de dificultad sino también por la forma de enseñanza. Es interesante esta diferenciación entre escuela-estudiantes y escuela-docentes, porque las características identificadas

están presentes en el plano escuela-docentes.

4.1.1 Sentimientos de impotencia, incluyendo confusión, frustración y depresión

Las dificultades fueron apareciendo durante las interacciones entre docente-estudiante, especialmente por la barrera idiomática. En un espacio como la escuela donde prima la comunicación surgen diferentes reacciones cuando este proceso se ve truncado porque ambas partes no comparten un mismo código lingüístico. Las ideas e intenciones no se comunican adecuadamente y muchas veces aparecen sentimientos como la frustración, la impotencia, la vergüenza, el miedo, etc.

Durante las entrevistas, conversando sobre la planta docente en Mamoo, las personas recuerdan la presencia de profesores chinanteco-hablantes e hispanohablantes. Los primeros, provenientes de comunidades chinantecas vecinas (ej. San Juan Quiotepec y San Pedro Yoloix) y por ende su chinanteco era inteligible para los estudiantes. En el caso de los docentes hispanohablantes, generalmente eran de otras regiones del estado aunque había quienes eran de lugares cercanos pero no hablaban chinanteco, como es el caso de la maestra Elsa, hija de un chinanteco-hablante que también era docente y ambos trabajaron juntos en Mamoo.

La presencia de estos dos tipos de docentes no siempre fue simultánea, en la gran mayoría de ciclos escolares hubo únicamente docentes hispanohablantes. En las entrevistas ningún participante mencionó la existencia de algún periodo donde hubiera únicamente chinanteco-hablantes dando clases. Es precisamente en la interacción con los docentes hispanohablantes donde se identifican las características del choque cultural señaladas por Taft(1977). En este primer caso: el sentimiento de impotencia por no ser capaz de enfrentarse al nuevo entorno.

¿Qué sucede? La comunicación entre estudiantes chinantecos y docentes hispanohablantes se ve limitada por la falta de una lengua en común. Ambas partes no tienen referencia del código lingüístico del otro, lo que debilita la interacción y genera sentimientos percibidos como desagradables. Desde el lado de los estudiantes, esta situación produce frustración, impotencia, vergüenza y temor.

Las personas entrevistadas mencionan una situación específica, que es cuando no entienden las explicaciones del docente y tienen la oportunidad de expresar dudas. Dicen que era muy difícil sobrellevar la interacción con el docente y algunos preferían quedarse callados a pesar de no haber entendido los temas, era mejor evitar la comunicación que enfrentarse a la situación. Coral comenta lo siguiente:

Nhae a ghao lau ma gaun tajoo, hao'?, tsu hañine, laune taoba ka jóne hao ao va ka jóne kgao, laba lu go laune la lahaó, laba ghaone joo, ho tsa tsai kao haoo le tao ba
Yo casi no le preguntaba al maestro, ¿entiendes?, porque yo no sabía (español), que tal si decía sí a todo o decía las cosas mal, yo era así, me daba miedo, mejor las cosas se quedaban así como estaban.

Por su lado, Violeta menciona:

Tautsai a ha rau, ha laune segura tu háo a la joo dha bhaihao ha ka ma gaun dhe (ñaia tajoo). Ghaone nha ba ka ñi kaone.

Recuerdo que no sabía, no estaba segura de si era correcto lo que diría por eso no le preguntaba (a la maestra). Tenía miedo de equivocarme.

El sentimiento prevaleciente en ambos casos fue el miedo, temor a cometer errores que pudieran llevar a situaciones no deseadas para las estudiantes. Aunque, en el caso de Coral, el miedo se acompañaba de frustración al no ser lo suficientemente valiente para ir con su docente y expresarle sus dudas. Ella señala que había otros

niños más valientes que no temían expresarse y “*hain ae lu sele ka hain eh* / decir (las cosas) como les saliera de la boca”, pero ella no era así.

Entonces, el idioma representa el principal signo de diferenciación cultural entre estudiantes y docentes en Mamoo. La falta de conocimiento y referencias sobre la lengua del otro entorpecía la interacción, generando malentendidos y sentimientos desagradables. Sentimientos abrumadores que condujeron a la incapacidad o dificultad de enfrentarse a una situación específica, requerida por el entorno. Para Coral y Violeta, el miedo y la frustración las condujo a limitar o evitar las interacciones con sus docentes hispanohablantes, especialmente momentos tan importante como lo es la resolución de dudas.

Otro caso es el de Gonzalo, que también refiere a la diferencia idiomática como una barrera para desenvolverse en el entorno.

Ao'ba hau mañi pero le joo, teeh a so le fa tsae hao, gua faa tsae. Ha lai tsae mha tsae expresar rae la hain i le cuaon faa hao, hau mañi tuu tsae hau mañi le cau lu sele ka fee ba, hau mañi le hee hao. Tau tsai mu ka aune sexto ka cué ho tajoo, era más diferente, lau a lau hao, guu'ah a ae tajoo le hee, a ae-e rao o bueno, fai ba rao ae-e bamu ha auhtsai tsae ha ñi tsae. Mú fá-e totalmente hau mañi tai chíie materia saa, na tee go taun, zoo go zo ka la taune hao, ao'ba hau mañi pe ngao-a joo ho, a joo rao ñia hao.

Entendía español pero al hablar, era complicado, era difícil hablarlo. Uno no se podía expresar adecuadamente, a nuestro español le decíamos “español al revés”, como te salía de la boca, así era con el español antes. Recuerdo que cuando entré a sexto grado llegó un nuevo maestro, era más diferente, lo que él enseñaba era más difícil, también no enseñaba bien o bueno, aunque enseñara bien cuando uno no entiende el idioma no sabe. También cuando hablaban totalmente español y traían otras materias (nuevas), era más complicado, aprendí muy poco allí, entendía masomenos español

pero lo hablaba mal.

Gonzalo señala algo importante, primero dice que su docente no enseñaba bien pero después corrige y afirma que, cuando uno no entiende la lengua del otro, la lengua de enseñanza en este caso, es difícil calificar el desempeño del docente en cuanto a sus explicaciones. Además, en esta situación la transmisión de conocimientos no logra darse de manera adecuada, hay una persona que está “enseñando” pero los niños están viendo a alguien hablar y hablar, tratando de procesar las palabras escuchadas.

En casos como estos (Coral, Violeta y Gonzalo), a los sentimientos mencionados con anterioridad también suelen seguirle otros, como la culpa, la tristeza o la vergüenza. Los cuales pueden tener algún efecto en la autopercepción, es decir, pueden manifestarse en ideas como: Soy un(a) cobarde por no enfrentar la situación o no soy lo suficientemente inteligente o dedicado para aprender rápidamente el idioma requerido. Siendo así que, lidiar con este tipo de situaciones en el entorno escolar no sólo afecta el rendimiento académico sino que también tiene implicaciones en la valoración personal.

Ahora bien, la interacción docente-estudiante no es algo ocasional. Las características y requerimientos del entorno (la escuela) fomentan que este proceso sea muy frecuente porque la comunicación es fundamental para el aprendizaje. Por lo tanto, los estudiantes no podían evitar para siempre la comunicación con sus docentes porque de eso dependía su aprendizaje y continuidad en la escuela.

Entonces, ¿qué recursos fueron utilizados por el alumnado para entender los temas/actividades/tareas? Bueno, ¿recuerdan las butacas binarias mencionadas en el capítulo 2, en la contextualización local? Ahí está parte de la respuesta.

Tsu mhoe ne tze le go tsae ¿hao?, ho kao i tsaio da, hai ai a ma gaun-su tsae ru tsae ¿hao?, se le mhoo tsae (Coral, 2021, entrevista).

Nos hacían sentarnos en pares ¿verdad?, entonces con la persona de al lado, entre los dos nos ayudábamos, preguntándonos qué hacer.

Por su parte, Violeta dice:

Mu ka aú kao ñia tajoo ya Elsa tee-guo damii tai damaun na koo-go, aigo macao go ai nha (suu pai), hain go'e la lao hain ñia tajoo suu ao a laó nha chinaa.

Cuando estuve con la maestra Elsa también había jóvenes y señoritas, ellos nos ayudaban a los pequeños, nos decían: -niños, la maestra dice esto o deben traer esto-.

De igual manera, Aurora se refiere a su compañera y mejor amiga como la persona que más la ayudó cuando no comprendía las explicaciones del profesor. También cuando había actividades y/o tareas que entregar, ella acudía con su amiga.

.Juae ¿tu na mhá tarea che?, ¿se le ka taan? naue, hain-e la lao-a ka tao, hain-e kaun joo tsu ho taon, ka ma kaobae nhae, mha ka ma kao i ya ae nhae. Mejor amiga lauba cha i bha, hai i nha igo nhae escuela. [...] (Aia'e) hain-e la lao'a mhá, joo kao mhain hain-e, mha la aé, la lao'na na mhá.

Le decía ¿ya hiciste tu tarea?, ¿qué escribiste? preguntaba, (ella) me decía le puse esto, ahorita te digo para que así le escribas, (ella) me ayudó, me ayudó bastante. Ella era mi mejor amiga, era la persona que más me quería en la escuela. [...] (Ella) decía lo vas a hacer así, te lo digo en chinanteco, hazlo así, yo lo he hecho así.

La ayuda mutua entre compañeros/as ayudó a que la situación con el idioma no fuera siempre un dolor de cabeza. Como se señaló en capítulos anteriores, el primer contacto directo de estos estudiantes con el español fue en la escuela, allí se vieron obligados a aprenderlo/usarlo. Como en cualquier grupo, algunos estudiantes tenían menor dificultad respecto al idioma y lograban ayudar a los demás pero en situaciones

donde ninguno entendía también se ayudaban como podían.

Claramente los estudiantes iban desarrollando habilidades en el nuevo idioma, cada quien a su ritmo. Como Gonzalo refiere, él entendía español mejor de lo podía hablarlo. Hablarlo parecía ser un reto para todos, Coral y Violeta vincularon su temor y frustración a la inseguridad al hablar el idioma. Este escenario no es desconocido, cuántas veces hemos escuchados a aprendices de idiomas, especialmente inglés, mencionar que su escucha es mejor que su habla, parece que articular palabras y formar oraciones conlleva un mayor reto.

Sobre el proceso de aprender español de las personas entrevistadas, ellos comentan:

Gua so ka la taune pe a laun tau-a, haun ñia amain chaa dhau-e nhae chí cuante se le faa ñia tajoo aé, hain-e, i ca tsee nuu se le la kau-e, nuu, mha taah ao. [...] Hain-e nuu, ñi tai hain-e dhau-e nhae, muu gaun i ka tsee-a tain mu kao-e, nhó ha gaun hain-e, ha haio ñii, ha hai-o tsu mha lhao tsai regla p'oh ñia tajoo ma-caó tsae y p'oo-e tae-a nha. Hm, ho bhai hao-a cao cuante, mila faa-e hau mañí dhau-e i taó ho chí cuante se le la ka'uh i tao cha-e hau mañí, teh' so la hao la tauo dhau-e nhae. Luu ka ma cao-e nhaé, luu cuao-e apoyo (Aurora, 2021, entrevista).

Fue difícil aprender (español) pero sí sabía algunas cosas, mi amiga me decía -pon atención a cómo habla la maestra-, decía, -escucha cómo responden los demás y memorízalo-. [...] -Escucha y siéntate quieta- decía ella, -cuando los demás están riendo y jugando, tú no te rías ni voltees hacia ellos porque arde mucho la regla con la pega la maestra en la espalda- y la maestra pegaba fuerte. Por eso yo prestaba atención, mi amiga sugería -cuando la maestra hable en español con los otros, presta atención cómo ellos le responden en español, así poco a poco irás aprendiendo español. Ella (mi amiga) me ayudó demasiado, me brindó todo su apoyo.

Por su parte, Coral comparte:

Guua ka la taune hau mañi, ni hain ha ae ka la taune rao kaa ka haune escuela tsu luu go nao, mhó suu dhuu mhai, ha ae hau mañi dhae, hain a naun tsae escuela dha'a. Ho go naun tsae ka mhó a ae tajoo tsu ha ae naun-go tsae ba a sa'.

Me fue difícil aprender español, ni siquiera aprendí bien sino hasta que salí de la escuela porque entre los niños se hablaba chinanteco, no estaba muy presente el español (en mi día), sólo en la escuela. Y el español en la escuela provenía únicamente de los maestros dando clases, ya no más.

A su vez, Violeta, quien sólo estudió tres años en Mamoo, menciona:

Pe nhae mu ka au escuela hae juau ha hau mañi ka la taune hae juau. [...] Casi hau' ka pai, casi hau si hau no cai ha'u hao ba, lu ka pi lai ka taune, hau hao ba ka la taune laune.

Pero yo cuando estuve en la escuela del pueblo no aprendí español ahí. [...] Casi un poco, casi casi sólo sí y no, aprendí muy poquito, recuerdo solo haber aprendido eso.

Finalmente, Gonzalo dice:

Pues, ñia hao lu faa tsae mhain tsai escuela hain laa yee tsae hao, ha faa tsae hau mañi tsai escuela, ñia tajoo a pues faa-a-e. tee-a so le faa tsae hao.

Pues en ese entonces en la escuela, entre nosotros (los niños) hablábamos sólo chinanteco, nadie español, bueno, la maestra lo hablaba. Fue difícil hablarlo, ¿entiendes?

Ahora, es conveniente subrayar que la sola presencia del español en la escuela no disgustaba a los estudiantes. La mayoría expresó que quería aprender el idioma, estaban emocionados por hablar español, incluso mencionan que iban a la escuela persiguiendo esa meta. Querían aprender a leerlo y escribirlo ya que eso significaba más y mejores oportunidades para su futuro. Sin embargo, la manera en la que la

lengua fue introducida y su obligatoriedad en la enseñanza sin tomar en cuenta factores socioculturales fue y sigue siendo la causante de diversidad de problemas en las aulas, situaciones como la que se ha estado comentando en este capítulo.

Sobre el deseo de aprender español, Violeta afirma:

Ahá, ka la aiba taune haumañí. Ho iba ho tsae koo chaa, muu ngao escuela hain-e nha co'h cuante ho la tau'o hau mañí.

Sí, yo sí quería aprender español. Mis padres también querían que lo aprendiera, cuando iba a la escuela me decían, tienes que poner atención para aprender español.

De igual manera, Aurora comparte lo siguiente:

Hain-e chi cuante, matsaa hain-e, tsu nha'a tausoo haín coo taoh nombre chee, ba tau'o mha firma chee.

(Mi madre) me decía estudia porque es importante que sepas por lo menos a escribir tu nombre, me decía, para que aprendas a hacer tu firma.

El anhelo de aprender español venía de un profundo deseo de superación, de tener las herramientas para poder enfrentarse al mundo fuera de la comunidad. Puesto que las condiciones económicas en Mamoo obligaban a las personas a salir a buscar oportunidades fuera de la comunidad. Entonces, nadie pensaba o veía a la escuela en español como una amenaza o aniquilación a la lengua materna porque el contexto y las necesidades en dicha época ameritaban hablar español.

En un país dominado por el español, aprender el idioma significa poder acceder a espacios que padres y abuelos no pudieron porque no tuvieron la oportunidad. Además de lo ya mencionado respecto al trabajo, llevar comida a la mesa. De igual manera, para no ser víctimas injusticias lejos de la comunidad y defenderse.

Desde otra perspectiva, sobre el español en la escuela y en la comunidad, es

claro el enraizamiento de la idea del español como la única lengua del progreso (en el contexto nacional). Ideología impulsada por el proyecto de homogeneización y solidificación de la identidad “mexicana”, labor sustentada en políticas lingüísticas promovidas por el Estado Mexicano (Aguilar, 2022 y Navarrete, 2016). Agente que por décadas ha relegado a las lenguas originarias a un plano donde se les termina considerando “inútiles” y por lo tanto, olvidadas y muertas.

Algo que menciona la amiga de Aurora es vital, “te lo digo en chinanteco, hazlo así”. El chinanteco estaba presente en el aula, en las interacciones entre estudiantes y en pocas ocasiones como parte de la enseñanza (en el caso de los docentes chinantecos hablantes). El chinanteco como principal lengua de enseñanza hubiera cambiado muchas cosas incluso hubiera podido ayudar al aprendizaje de la otra lengua. La propia Aurora puntualiza que “ma cao bá dhee ho tajoo fa tain ae cao mhain/ sería de gran ayuda un maestro que hablara y enseñara todo en chinanteco”.

Respecto a los estudiantes que tuvieron la oportunidad de tener clases con algún docente chinanteco hablante, Aurora comparte que estos presumían (a modo de juego) a sus amigos/as este hecho. Consideraban al docente chinanteco hablante como alguien más amable mientras que los demás sufrían con los docente hispanohablantes.

Ho hain i suu katseeda, ba launaa, luu go guotsai tajoo chaa la koo tajoo chee. Tsu ha faa i yoo tao mahin ho ha lhuu'e kao tsuu, ho la hao hain i suu katsse i tee caon yo tajoo naun. Ba launaa ha lhu tajoo cha, lu guotsaie, ñia tajoo chenhaa lhuugo.

Y los demás niños decían: - a que no se imaginan, mi maestro es más amable que su maestra-. Porque ese maestro hablaba chinanteco y no era “malo/estricto” con los niños, eso decían los demás niños que tomaban clases con el maestro Arnulfo. -Qué

creen, mi maestro no es malo, él es amable, su maestra es mala- decían.

El uso de chinanteco en la enseñanza (en el caso de quienes tuvieron un maestro bilingüe) moldeó la percepción de los niños sobre el docente, atribuyéndole características generalmente positivas. En definitiva, la lengua jugó un papel muy importante en la escuela. A continuación, se desarrolla otra característica que también gira en torno a la interacción estudiante-docente, involucrando el idioma.

4.1.2 Sorpresa, ansiedad incluso disgusto e indignación tras tomar conciencia de las diferencias culturales

Vuelvo a mencionarlo, la escuela significó una experiencia completamente nueva para los estudiantes de Mamoo, muchos ingresaron directamente al nivel primaria al no estar disponible el preescolar todavía. Entonces, experimentarla por primera vez suscitó diversas reacciones, entre ellas la sorpresa, especialmente por la lengua de enseñanza.

Aurora recuerda que antes de ingresar a la escuela ella no imaginaba que las clases serían en español, ella sabía que iba a aprender la lengua pero no que todo fuera directamente enseñado en dicho idioma. Una vez dentro de la escuela, se asombró de dicha situación porque ella y sus demás compañeros apenas si entendían el idioma. *“Ha ma ñine escuela la lái kao hau mañin, tsu hain i nhá nao la cua’lii tajoo mhuu, hataitsai ain na ma too ho ka ñi lii.ae* / No sabía que la escuela sería en español, sólo se comentaba que llegarían nuevos maestros, no recuerdo quienes estaban antes pero se fueron” comenta.

De igual manera, Coral menciona *“Ha ae hain-e tsae koo ba au’e hau hao?, hain hau mañi fa i nhá* / Mis padres no me habían advertido nada ¿entiendes?, que ellos (los docentes) hablaban sólo español” y tuvo una reacción similar a la de Aurora cuando ya

estaba en la escuela. Incluso los padres muchas veces no tenían conocimiento sobre las dinámicas de la escuela, entonces era difícil conversar con los hijos sobre qué esperar de dicho lugar, la recomendación más común era poner atención para aprender.

Entonces, la reacción sorpresiva de las estudiantes no es de extrañarse, se trata de personas que asisten a la escuela en su propia localidad, una comunidad chinanteco-hablante. Por lo que se esperaría que las clases fueran conducidas de manera conveniente para el alumnado. Al no ser de dicha manera, la sorpresa es inevitable, especialmente por un factor tan crucial como lo es el idioma de enseñanza.

Dicho lo anterior y una vez enfrentados a la realidad, los estudiantes comenzaron a experimentar diversas emociones, sentimientos, etc., algunas de ellas explicadas en el apartado anterior. Ahora bien, una vez conscientes de las diferencias y los retos, no quedaba más que adaptarse o en última instancia abandonar el entorno. La adaptación no es fácil, es un proceso que también involucra una serie de sentimientos y estados emocionales, algunos temporales y otros más duraderos. Además, es diferente para cada persona.

Así, por ejemplo, Coral señala que sus días escolares muchas veces comenzaban con nervios, ella se ponía nerviosa por cómo le iría en la escuela. “*Mu satoo tsae auatsai-tsae, luhtsae se le lha mhaatsae, laba kaa laa a la ae tajoo, na ñiío ghaoba tsae* / Cuando uno entra ya está pensando, cómo le voy a a hacer hoy, todo lo que él/la docente va a enseñar, uno ya tiene el temor encima”. Entonces, la frecuencia del nerviosismo y temor que ella señala pasar por, ante una situación tan específica, son signos que pueden ligarse a la ansiedad. En este trabajo, considerando la

conversación, las palabras de Coral, se considera que la ansiedad estuvo presente. Sin embargo, esto no es una afirmación basada en un diagnóstico clínico/profesional, sino una conjetura sustentada en testimonios.

Si bien es cierto, los sentimientos o pensamientos que Coral tuvo pueden ocurrirle a cualquier estudiante en cualquier entorno. No obstante, por su contexto y experiencias, para ella pudo haber sido más difícil de sobrellevar. Coral es una estudiante chinanteca que recibe educación en español, lengua que domina en un porcentaje muy mínimo porque apenas lo está aprendiendo. Ella está consciente que su aprendizaje y rendimiento académico dependen en gran medida de la comunicación con su docente hispanohablante. Entonces, esta situación le produjo preocupación, nerviosismo y temor frecuentemente, manifestando muchas veces desde antes de entrar al aula.

Aunado a ello, otro factor que influyó en la percepción de los estudiantes sobre las clases y la derivación de sentimientos “desagradables” fueron los castigos. Los docentes castigaban a los niños por no prestar atención (por estar jugando en el salón y/o platicando mucho) y por ende no responder correctamente a algún cuestionamiento. Los castigos eran golpes con la regla (el famoso reglazo) o mandar a los niños a cortar la hierba en la parcela de la escuela.

Sobre esta situación, Aurora comenta:

Lhuae (tajoo), regla ngao tsuu ba na ha cuae'e tai, bana taoe mhaun. Hai la aé tai regla ho a hao po'e macao tsuu.[...] Ba na ha caóh suu cuante ae ae-e, hain-e: Chinha cuante hain-e ,hañilainha lao ba tsaena hau. Dhau-e suu maná chinha cuante, hain-e a la maghaune lao ba na ha ñinha ao ha mhana contestar kau dhu kao nhá. [...] Tae-a iie. Hain-a ho bá ñilainhá tsaenhá hau ñilainhá escuela dhau-e tsuu, hain-e a tarea la

dhaanee laó ba na ha chinha tsa'a ts ha gaunha clase, ha tsataonha escuela.

Era mala (la docente), los niños recibían reglazos si no se estaban quietos o si hacían mucho ruido. De este tamaño era la regla y con eso le pegaba en la espalda a los niños. [...] Si los niños no ponían atención a lo que enseñaba, ella decía: -Pongan atención, no vienen aquí a platicar-. Le decía a los niños que debían prestar atención y también decía: -Si no saben o no responden lo que preguntaré, ahorita veo cómo lidiar con ustedes-. [...] Ella era de temperamento fuerte, nos decía que no íbamos para platicar sino a la escuela (estudiar) y tarea que dejara que no hiciéramos, no podríamos entrar a clase.

También Coral habla respecto a los castigos:

Mho tajoo ae, la ba na aoe regla hao, ho bu'naa ae ha mhoo tsae kao autsae kootsae la aea ho poe caon regla, la hao'a mhoe. [...] Níia tsae khoo chatsae ca'oh cha suu, tsu tsae-a suu hau hao, la dhaua-e tsae koo chae kapoh tajoo chae. Ae luu tsae khoo cuu caohn tsu ha haoba nhá cha ba'u.

Lo que hacían los maestros, es que ya tenían su regla ¿no? y cuando no hacías algo, debías alzar tus manos así y te pegaban con la regla, eso hacían. [...] Los padres de uno si sabían de los castigos porque los niños lo contaban. Pero los padres habrán pensado, que le peguen para que así aprenda la/el burro.

Ahora, los niños no siempre eran los mejores portados, les encantaba jugar en clases o hablar, en las propias palabras de Aurora: *“ghoe-e maun-e permiso tsaliie baño pe ha haó ho sakaoo-e tsai baño. Mu la tee i compañera ka tsee hao noo kaoo-e ho hao chee aio kao ba, la hao-a la ma rao-e daun ruu-e /* (Los niños) pedían permiso para salir al baño pero no era cierto, iban a jugar al baño. Cuando estaban las demás compañeras jugando, te entraban las ganas de jugar también y así andaban jalándose la ropa entre ellas”. Violeta por su parte reconoce lo siguiente *“pues ha tautsai escuela*

pe tau-a tsai ngao pe bhai kao-a nha / Pues no me gustaba la escuela pero me gustaba ir porque jugábamos”.

Ahora, compartir las palabras de Aurora y Violeta es una manera de reconocer las actitudes y acciones de los estudiantes durante su estancia en la escuela. Eran niños que disfrutaban de jugar mucho en el aula, aunque esta situación no es justificación a los castigos físicos. Siguiendo con el mismo tema, los castigos tenían que ver con el estado de ánimo de los profesores, según Violeta.

Mu tso ai tsai tajoo ho mhoo suu ae i ae pe bu na gaun-ee de mal humor ho a cuao-e, ba mu taoh suu maun ho nhaitaie, ba mu lhu'e frusrado a. Pero ba mu gaun-e de buen humor pues mhoo tsu ae i ae pe cao mu hainae ¡ya!, hain nhá, tseva, taii ñi nhá nana. Mhoo gu suu seguir kaoe ho buna ha auhgo suu ho poae.

Cuando el docente estaba de buenas los niños hacían lo que querían pero si este estaba de mal humor, no lo permitía, cuando los niños hacían ruido se enojaba, esto cuando estaba frustrado. Pero cuando andaba de buen humor los niños hacían y deshacían a su antojo hasta que llegaba el momento cuando el maestro decía ¡ya!, hasta aquí, se acabó, ahora sientense quietos. Los niños seguían jugando pero si no obedecían al maestro éste les pegaba.

Los docentes eran más flexibles dependiendo de su humor en el día. El buen humor se traducía en que los niños podían jugar y hablar en el salón sin ningún tipo de reprimenda aunque también había límite. Mientras que el mal humor, cualquier ruido molestaba al docente y cualquier llamada de atención podía terminar en castigo.

Asimismo, Violeta confiesa su indignación respecto a la actitud de sus docentes, ella considera que sus profesores no se preocuparon lo suficiente por la educación de los niños. Muchas veces el profesor salía del salón y tardaba mucho en regresar, no

había quien continuara dando clase y eso permitía a los niños jugar aún más dentro del aula. Aunado a ello, otro factor que aumentó la indignación y generó molestia en Violeta, es que los maestros tenían estudiantes favoritos.

Resultando en que algunos niños recibían un mejor trato, tenían mayor atención por parte del maestro cuando necesitaban algo y no eran tan castigados como los demás. También . Aurora también señaló esta situación, ella no expresó indignación de forma explícita pero sí hizo énfasis en que los docentes ponían mayor atención a los niños que anduvieran detrás de ellos (sus favoritos).

En palabras de Violeta:

Tajoo Naun tain iá tajoo ya Elsa ha responsable i tajoo ái mu ñitoe hae juau, por lo mismo ha ae ka lataune lau'ne, hu ba hain nhaé i ha ka la taune dhe go izee i ha la latuu laune. Tsu ía tajoo ya Elsa tain tajoo Naun teenhá salaun ho kao tsalii-e la nhaba siñoó cha-e ho la uu.soe, ho la au tsalii-e dhaba ho tee suu mhoe ae iibae. Ho kaonhá escuela, kao a nhá tsai salaun. [...] Pues kaoo-go ha ka tautsai cha tajoo a, dheeba suu favorito chaa-e. [...] Tsu raogo aedhe ái ho he ñi juau hai-a mhoe explicar se le lau, hau favorito cha'a-e mhoe explicar rao se lau ho i favorito cha-e-da tautsai a laí tuu go ái, ka la tuu-go ái tain mhoogoe contentar ka laa ae hain tajoo ho aogo tsaie ho guuaogoe calificación rao tsu favorito chá tajoo ái. Nunca ha hain-eh ái tain ha poe cha.

El maestro Arnulfo y la maestra Elsa no eran responsables cuando estuvieron en el pueblo, por lo mismo considero que no aprendí y no sólo fui yo quien no aprendió, siento que otros tampoco aprendieron. Porque la maestra Elsa y el maestro Arnulfo cuando estábamos en el salón ellos se iban de repente a su casa y tardaban mucho, mientras no estaban los niños hacían lo que querían. Entonces jugábamos en la escuela, en el salón. [...] Pues otra cosa que no me gustó de los docentes es que tenía a sus favoritos. [...] Porque le enseñaban mejor a ellos y les explicaba primero a ellos,

sólo a sus favoritos les explicaba mejor sobre los temas, recuerdo que sus favoritos eran quienes más sabían, aprendieron más y respondían más a lo que preguntaba el docente, ellos comprendían mejor y sacaban mejores calificaciones, por ser favoritos del maestro. (El maestro) no los regañaba ni les pegaba.

Esta indignación no está ligada directamente a una diferencia cultural que haya producido un choque sino que proviene de las actitudes y preferencias personales del docente. Sin embargo, claramente impacta en la percepción de los estudiantes sobre la escuela y el aprendizaje. Además, exhibe las diferencias existentes en un microentorno como lo es la escuela en Mamoo, es decir, en la escuela los estudiantes no estaban en las mismas condiciones, algunos tuvieron mayor ventaja ante el desafiante escenario al que todos se enfrentaban.

Finalmente y regresando al tema de la ansiedad en el caso de Coral, ésta se generó exclusivamente a partir de las experiencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y no al hecho de ir a la escuela como tal. Ya que ir a la escuela también implicaba ver, hablar y jugar con las amistades, lo cual fue un disfrute total para los estudiantes. Nuevamente, las características atribuidas al choque cultural identificadas parecen circunscribirse únicamente a los procesos resultantes o vinculados a la interacción docente-estudiante.

4.1.3 Sensación de pérdida y sentimiento de privación con respecto a amistades, estatus, profesión y posesiones.

Sobre la reacción sorpresiva comentada al principio del apartado previo, en el caso Gonzalo no sólo fue sorpresa que el español fuera la lengua de enseñanza sino que muchas cosas de la escuela lo fueron, había una situación de pérdida en general. Pérdida no sólo respecto al entendimiento del idioma y las explicaciones del docente,

sino una pérdida respecto a lo que implicaba ser estudiante y lo que se esperaba de él en la escuela.

Conversando sobre uso obligado del español y su conocimiento previo de lo que ocurría en la escuela, él señala:

Au, ha ae haite e la haon, a hae hain-e, ha ñi tsae ae cha tsali tsae escuela, lu i tsae tsalii a.

No, ellos (los adultos en casa) no dijeron nada sobre eso (el español), nadie lo mencionó, de hecho no sabía a qué se iba a la escuela pero íbamos (los niños).

A pesar de no tener idea de para qué iría a la escuela o qué esperar de esta, él iba porque los otros niños iban. Por lo que, al incorporarse a dicho entorno se generó la sensación de pérdida, la sorpresa y demás sentimientos. Pero, ¿por qué él estaba más perdido que los demás?

Gonzalo no tenía mucha noción sobre la escuela porque en su entorno tampoco había información sobre ello. Sus abuelos, con quienes convivió más, lamentablemente no pudieron acceder a la educación hegemónica, puesto que esta no estaba disponible para ellos en su tiempo, la escuela todavía no llegaba a Mamoo. Para la época (de sus abuelos) pensar en estudiar (ya fuese en otro lado) era casi imposible por la situación económica, un contexto muy precario.

Pues lu koh lu tsa koo, ha ñide ae a nhá cha tsu, lu dhaun a-e tsae escuela, ha haine ba tse ha kó escuela, tsalii a suu. [...] Pues como eran los adultos antes, no sabían bien que necesitaban los niños pero nos enviaban a la escuela, los niños iban.

Entonces, la información sobre la escuela no pudo ser socializada con Gonzalo en el entorno familiar. Situación que para nada es culpa de los adultos alrededor de él sino consecuencia de las circunstancias. Es común que en muchas familias, la primera

generación en asistir a la escuela o ingresar específicamente a cierto nivel educativo, presente estos sentimientos/sensaciones, sordera y pérdida, puesto que son los primeros en experimentar determinadas situaciones en su círculo cercano o como se dijo antes, solo los primeros en acceder a ciertos espacios que las generaciones anteriores a ellos no pudieron.

Por otro lado, respecto al sentimiento de privación, Coral dijo que cuando llegó cierta docente a la escuela de la comunidad, se prohibió el uso de chinanteco entre estudiantes por lo que la escuela pasaba a ser 100% en español. Aunque esto sucedió una vez que ella (Coral) había concluido sus estudios, por lo que no experimentó en la escuela de esa manera. Pero es importante mencionarlo porque probablemente a partir de esta nueva regla, se pudo haber generado un sentimiento de privación con respecto a la lengua materna, impactando en la interacción entre los propios niños.

Aunque los niños siempre encuentran la forma de comunicarse en su lengua nativa, ya sea de manera secreta o deliberadamente descatando las reglas. Coral señala que el motivo de implementación de la regla 0 chinanteco (nombre no oficial y únicamente para este proyecto), es que los estudiantes no estaban aprendiendo español o no lo suficiente para poder comunicarse adecuadamente.

En resumen, para Gonzalo la escuela comenzó con una sensación de pérdida sobre dicho entorno, poco a poco las cosas fueron aclarándose pero eso no significó que no hubiera otros retos/dificultades.

4.2 La proxémica

Un elemento importante a retomar es el aporte del antropólogo Edward Hall (1966), sobre el uso de los espacios durante las interacciones y la implicación de la cultura en

estas acciones. Como se ha venido diciendo, las interacciones son un proceso esencial en la escuela porque los centros educativos son espacios que propician y se sustentan en la socialización.

En las secciones anteriores, la interacción docente-estudiante es el aspecto más mencionado, siendo el terreno que mayor reacciones provoca. Entonces, es importante conocer la percepción de los entrevistados sobre el espacio físico y su uso durante las interacciones con sus docentes. Como se señala en el primer capítulo, Hall (1966) realiza una clasificación sobre el uso del espacio y reconoce que dicho uso tiene una relación con el sistema cultural en el que se vive.

Sobre este tema, durante las entrevistas las respuestas son similares y contundentes. Para las personas entrevistadas (chinantecos de Mamoo) durante su estancia en la escuela y la interacción con los docentes, no prestaron atención a la posición y uso del espacio. No mencionan que eso haya generado algún extrañamiento, sorpresa, confusión, etc, es algo que pasó desapercibido. ¿Será por que muchos estudiantes evitaban las interacciones y por eso no prestaron atención a eso?

Probablemente, aunque no siempre se podían evadir las interacciones y cuando estas sucedían tuvo que haber señales de alerta si el uso del espacio hubiera sido algo relevante. La interacción en sí producía ciertos sentimientos y pensamientos pero no por el hecho de cómo estaban ocupando los espacios, sino por otros factores. Para las personas entrevistadas todo era muy normal respecto al uso del espacio.

Su atención no estaba en esa parte, en las entrevistas al hablar de esto ellos se iban directamente a la parte donde los docentes se acercaban para castigarlos y nadie

dijo nada en concreto de los espacios y su uso durante las interacciones. Entonces, probablemente para otras culturas/grupos el uso del espacio durante las interacciones tiene una carga cultural importante pero para los estudiantes de Mamoo no había ningún signo cultural asociado a ello. También cabe la posibilidad de que por la edad (eran niños) no llegaron a pensar en eso o porque había otras cosas que les generaban mayor preocupación/temor, etc.

Finalmente, algo relacionado al espacio que sí influyó mucho es la distribución de los asientos en el aula y el tipo de asientos. Las butacas binarias ayudaron a que los niños pudieran apoyarse mutuamente, como se explicó en los párrafos anteriores. Definitivamente tener una lengua en común y a alguien al lado con quien comunicarse, fue una gran ventaja.

4.3 Mirada desde las etapas del choque

Una vez desarrollados los apartados previos en este capítulo, es claro que los estudiantes chinantecos de Mamoo durante su estancia en la escuela en los años 80 's, sí experimentaron el choque cultural. Es así que, retomando a Kalervo Oberg y su planteamiento sobre las etapas del choque cultural, del caso estudiado en este proyecto se puede mencionar lo siguiente:

La luna de miel: La alegría, emoción y felicidad inundaban a las personas entrevistadas (estudiantes en su época), al saber que la escuela era un espacio para convivir con otros niños, la oportunidad de divertirse y hacer amistades. La escuela era un sueño para quienes no tenían la posibilidad de divertirse en casa por las reglas de los padres u otros motivos. Además, para algunos estaba la ilusión/expectativa de aprender a español.

Esta luna de miel se vincula exclusivamente con la percepción de la escuela como espacio de encuentro entre niños y no necesariamente termina una vez que las características de la siguiente fase comienzan a aparecer. Estos sentimientos positivos sobre la convivencia no se irrumpieron con el inicio de las dificultades, aunque pudieron verse afectados en algunos momentos.

La crisis: Conforme transcurrieron las clases, el darse cuenta de la barrera idiomática y los problemas que eso causaba, dio paso a la fase de crisis. Esta comenzó y se fue desarrollando específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando las interacciones (comunicación) con el docente. Las cosas ya no parecían tan divertidas, el aprendizaje se volvía complicado por la principal diferencia cultural: el idioma.

Recuperación: Había que buscar la manera de sobrellevar el ciclo escolar, había que avanzar sí o sí, a menos que se abandonara la escuela. Entonces, se tuvieron que ir dando negociaciones entre ambas partes, docentes y estudiantes. Asimismo, con el paso del tiempo la escuela y sus dinámicas fueron incorporándose a la comunidad.

La ayuda mutua entre estudiantes puede considerarse como un ejemplo de los esfuerzos de recuperación, fue una gran herramienta para lidiar con las dificultades, malentendidos, etc. Los niños de alguna forma entendían que no habría un cambio institucional por lo que estaba en ellos trabajar para contrarrestar los problemas, los retos, los sentimientos “desagradables”. Sin embargo, para algunos estudiantes fue un proceso siempre en marcha, no alcanzó la siguiente fase.

Adaptación: Es difícil considerar la existencia de una adaptación en esa época,

había obstáculos dentro y fuera de la escuela, lo que llevó a varios estudiantes a no concluir la escuela primaria. No solo como consecuencia del choque cultural enfrentado sino también por otros motivos, uno de gran peso fue el económico.

Actualmente, la escuela ya está más integrada en la comunidad y sigue siendo en español. Esa característica ya es más asumida y las dinámicas actuales de la comunidad con el español también han cambiado. Ahora transitar la escuela en español parece más fácil y es un escalón importante para después sumergirse al mundo hispanohablante fuera de la comunidad. Recordemos que en Mamoo el nivel escolar más alto es la primaria, para continuar estudiando es obligatorio salir a la ciudad u otras comunidades que cuenten con los siguientes niveles.

En resumen, este es un acercamiento sencillo sobre las etapas del choque y lo que implica cada una en el caso estudiado. El centro del análisis y reflexión estuvo en identificar características que en la literatura se atribuyen al fenómeno de choque, al mismo tiempo que se conocen las experiencias en Mamoo.

A continuación, doy paso a las conclusiones generales sobre el proyecto.

Conclusiones

A partir de las características identificadas en las experiencias de las personas entrevistadas, es posible decir que sí experimentaron un choque cultural en el entorno escolar. En este caso, el fenómeno se presenta ligado a ciertas personas, específicamente los docentes hispanohablantes. Es difícil medir el grado o nivel de choque que estas personas experimentaron, aunque existen algunas investigaciones que intentan cuantificar esta experiencia, es un proceso complejo asignarle valores numéricos por su naturaleza social.

Tampoco es el propósito de este trabajo medir o cuantificar el fenómeno, sino conocer las experiencias y a partir de ellas, identificar elementos que autores han vinculado/atribuido al choque. Ahora, con los resultados ya analizados, estos estudiantes sin salir de su comunidad experimentaron un fenómeno que comúnmente se asocia al distanciamiento del lugar de origen.

Los estudiantes chinantecos de Mamoo experimentaron el choque cultural en la escuela, una entidad con características propias que se insertó en la comunidad. El principal rasgo diferenciador de este espacio con el resto del entorno fue el idioma, la escuela estaba destinada a ser en español. No es y nunca fue un centro educativo perteneciente a la red Escuelas Bilingües e Interculturales, es como cualquier otra escuela pública en la ciudad, sólo que con menos población y localizada en una comunidad indígena.

Ahora, sobre el fenómeno en sí mismo, tuvo mayor repercusión en el plano de la comunicación, en las interacciones con la planta docente y por ende, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El choque se presentó ligado a la figura del docente,

especialmente los hispanohablantes, siendo estos la contraparte, la otra cultura, lo distinto, lo externo, el forastero o migrante como Gudykunst (1993) y Yun Kim (1995) le denominan respectivamente. Ya que dentro del aula, todos los estudiantes son parte de la misma cultura, de la misma comunidad.

Como información que abona a este punto, en el chinanteco de Mamoo existen algunos términos para denominar a las personas que son parte de la comunidad y a aquellos que no lo son.

Tsae ngao: alguien perteneciente a la comunidad (Mamoo).

Tsae kao juau: alguien de alguna comunidad vecina. Este término es general pero también existen gentilicios de acuerdo a la comunidad. Por ejemplo, el maestro Arnulfo, quien era de San Juan Quiotepec, su gentilicio es Tsa ma tsai, persona de Quiotepec

Naooh / Ñia naooh: persona que provienen de lugares un poco más alejados, generalmente zonas urbanas pero no siempre es la regla.

Como datos adicionales: Este término va de acuerdo al género, para masculino (*Naooh*) y para femenino (*Ñia naooh*). Además, puede ir acompañado de un gentilicio, por ejemplo, para personas de la región ayuuk (mixe), en Mamoo se tiende a nombrarles como “naooh Mixe”.

Proporciono esta información sólo para ejemplificar que existe una clasificación, existe una visión de yo/ mi pueblo/ mi cultura y el otro/ la otra cultura, situación que es común en los grupos humanos. Entonces, los docentes que llegan a la comunidad pasan a formar parte de alguna categoría. Ahora bien, la clasificación no concibe la idea del indígena y el no indígena, los criterios no van en esa dirección. Por ejemplo, las personas en el grupo (*Naooh / Ñia naooh*) pueden provenir o no de pueblos

originarios.

Con respecto a por qué no se mencionan otras situaciones o ejemplos de choques o diferencias culturales, simplemente en las entrevistas no estuvieron presentes esos otros ejemplos. Probablemente porque debido a la forma de conducir las entrevistas, el enfoque estuvo en aquellas situaciones que dejaron huella de alguna manera en los estudiantes. Asimismo, muchas diferencias pudieron haber pasado desapercibidas porque los estudiantes no interactuaron las 24 horas los 365 días con los docentes o simplemente no les pareció algo relevante o algo difícil de superar.

Entonces, el idioma es el elemento cultural que generó mayor impacto y retos en la vida de los estudiantes. Ciertamente no sólo en ellos sino también en sus padres, quienes no dominaban de manera fluida el español y las interacciones entre padres-docentes tampoco fueron fáciles. Pero en el caso de aquellos estudiantes que pudieron tomar clases en algún periodo con docentes chinanteco-hablantes, sus experiencias fueron más placenteras puesto que se utilizó el chinanteco como recurso para explicar los temas y las tareas.

Llegar a las personas en su idioma nativo hace mucha diferencia. No obstante, el escenario con docentes chinanteco-hablantes no cambia el hecho de que la currícula ignoraba totalmente el contexto cercano del alumnado. Además, el material de aprendizaje estaba en español y para acceder a ellos era forzoso aprender el idioma. Un ejemplo que no se menciona en el capítulo anterior, Violeta comenta que cuando su docente dejaba tareas ella debía memorizar lo que tenía que hacer. Esto debido a que ella no podía escribir en español y de lo que se decía sobre las tareas ella tampoco entendía todo.

Entonces, ella al llegar a casa hacía las tareas como “Dios le daba a entender” porque tampoco había quien la ayudara. En efecto, no tener a alguien a quien pedir ayuda es algo mencionado en todas las entrevistas. En casa no había quien pudiera orientar sobre las tareas o tan siquiera revisar las actividades, por falta de tiempo de los padres pero principalmente por la falta de esos conocimientos. Tristemente ellos no fueron a la escuela y no porque no quisieron, sino por el contexto, por la falta de escuela en el pueblo y la falta de recursos para estudiar en otro lado. Situación que permeó en la experiencia académica de los hijos e hijas.

Por lo que se refiere al uso de los espacios en las interacciones, nadie mencionó algo concreto sobre sentirse extrañado, perdido, etc. En todas las entrevistas fue irrelevante para las personas y lo que comentaron en esta parte fue el uso de castigos físicos y una anécdota de cómo huían del docente. Mientras más lejos uno esté de alguna fuente que produce incomodidad o intimidación hay un mayor sentimiento de seguridad, pero esta situación es común a gran cantidad de personas y no algo característico o específico de la cultura en Mamoo. Entonces, no es posible decir que existió algún choque referente al uso y distribución del espacio en las interacciones.

Sobre los castigos y demás situaciones entre docente-estudiante comentadas a lo largo de este trabajo, de ninguna manera se pretende antagonizar a los profesores (tampoco justificar los castigos físicos). Pero el proceso que ellos pasan al ser enviados a comunidades lejanas, especialmente pueblos originarios, es una travesía merecedora de investigaciones al respecto, ellos también experimentan choques culturales al insertarse en un nuevo entorno. Además, desde su formación, lamentablemente carecen de las herramientas necesarias para tratar con casos como los de Mamoo.

Porque estas situaciones suceden a lo largo y ancho del país, incluso en los lugares donde llegó el sistema intercultural y bilingüe. Es notorio que aún falta mucho por avanzar desde las instituciones encargadas de la educación dirigida a los pueblos originarios. Aunque no se deba esperar el cambio desde dichos espacios y sea importante gestar desde las comunidades, es innegable la repercusión que estas entidades tiene en las comunidades y su autodeterminación.

El siguiente aspecto trata sobre los otros términos mencionados en el primer capítulo: el choque educativo o de aprendizaje. Estos conceptos al final aluden a lo mismo, a las reacciones de los estudiantes ante una nueva cultura educativa y nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje. Entonces, se puede decir que hubo choque educativo o de aprendizaje, pero en este caso, los niños no cambian de una cultura educativa a otra sino que se insertan por primera vez a una.

¿Pero por qué la relevancia del choque cultural? ¿Por qué no manejar estas experiencias simplemente como un choque educativo? Por el contexto, por los factores socioculturales. Se trata de estudiantes de una comunidad con una cultura particular, a la cual llega una entidad externa (la escuela) con sus propias reglas, su propia cultura. Los niños ingresan a esta nueva cultura sin abandonar su entorno natural (la comunidad) y experimentan una serie de situaciones a consecuencia de las diferencias entre ellos y la escuela, especialmente el idioma. La escuela siendo una entidad representada por los docentes.

Por cierto, en Mamoo, la escuela no es el único espacio donde el español es la lengua privilegiada, la iglesia es otro. Las oraciones, los cantos, las misas, las confesiones, todas en español. Sólo ciertos protocolos que no son liderados por el

sacerdote se dan en chinanteco, al ser llevadas a cabo por alguien de la comunidad. Claro que las dinámicas son diferentes cuando se trata de la iglesia.

Es difícil catalogar a los choques culturales como algo malo aunque produzcan sentimientos que percibimos como “desagradables”, pero lo cierto es que tienen impacto en nuestras vidas. El choque cultural es evidencia de nuestra organización como seres humanos, que a lo largo de la historia nos hemos agrupado y dado pie al surgimiento de diferentes prácticas, significados, ideologías, imaginarios, etc. Aunque para el caso de esta investigación, posiblemente algunas situaciones pudieron haberse evitado si las condiciones educativas fueran diferentes.

Ya que otro fenómeno también ocurrió, la deserción escolar. El choque cultural abonó a esta problemática pero también hubo otros motivos, incluso de mayor peso, por ejemplo, la situación económica. O en el caso de algunas mujeres, el machismo interfirió. Sirva de ejemplo el caso de Violeta, ella señala que su padre ya no le permitió seguir estudiando y terminar la primaria, porque ella es mujer y debía preocuparse por otras cosas, que el estudio lo dejara para los hombres. El machismo en la sociedad y cómo repercute en las comunidades originarias es otro gran tema, que como vemos también atraviesa el ámbito educativo.

Por otra parte, reconozco la susceptibilidad de este trabajo de caer en subjetividades, puesto que el fenómeno se estudia a partir de métodos cualitativos, aquellas vivencias pasadas que ahora inundan el océano de la memoria. Asimismo, clarificar que cuando me refiero a las personas entrevistadas como estudiantes, lo hago pensando como si aún lo fueran, pero lo cierto es que ahora son adultos con familias propias.

Llegados a este punto, es momento de hablar sobre propuestas. Durante las entrevistas se preguntó a los participantes si les gustaría seguir estudiando, a quienes no culminaron la primaria si les gustaría terminarla y a los que sí egresaron, si les gustaría seguir con los siguientes niveles. También se les planteó la posibilidad de recibir dicha educación en chinanteco. Se hicieron esas preguntas porque existía una propuesta en mente antes de llevar a cabo las entrevistas. Pero con las respuestas obtenidas se da un cambio de rumbo.

Todas las respuestas fueron en la misma dirección, cada quien expresando diferentes motivos. Para Aurora, quien no finalizó la primaria, dice: *“Aun, ha ai-goo. Na juau-a hahaha, fai ba ka o mhain na ju’a pu mooh, tai na fae ba, ha ae nhago moh’sai”* No, no quiero. Ya me da flojera jajaja, aunque fuera en chinanteco mi cabeza ya se cansó y además ya estoy grande, ya no necesito el papel.

Por su lado, Coral, quien finalizó la secundaria hace pocos años, ella dice: *“Aun, ha au-goo (bachillerato), luu guu. Ka la lai-a cha secuendaria hao, tsu ho go ha laii ho, tee-a lau, lú macao-a i taó hao, macao-ae tsaе cha a jaa’lá a preguntas ha aotsae”* / No, no me metería (al bachillerato), ya está muy difícil. Me di cuenta con la secundaria, porque me costó, era difícil, solo que esa persona (su maestra) nos ayudó con las preguntas que no se entendían.

Para Violeta, quien no terminó la primaria: *“Pues hain a na laii lao’, pues a ke au escuela regular ha ma la au-tsai. A na lai, ñia ba na mho manejar vida cha”*. / Pues con lo que ya sé hacer, pues entrar a la escuela regular no lo he pensado. Con lo que ya puedo, yo sola manejo mi vida.

Por su parte, Gonzalo, quien sí egresó de la primaria, dice: *“No pues, ñíaba ba*

lai kuutse pero tiempo go taun na ha dhae, koo aego na mho tsae. Na guu-go, tee ha lau kaune” / No pues, estaría bonito si uno pudiera volver pero el tiempo ahora es lo que no hay, como quiera surgen otras cosas que hacer. Es difícil, es complicado que vuelva.

Con estas respuestas se esfuma la propuesta concebida antes de la recolección de datos pero se abren nuevos caminos para otras ideas. A partir de la información compartida durante las entrevistas emana esta nueva idea:

- **Generar talleres de lecto-escritura enfocados en el llenado de los documentos oficiales más comunes para las personas de Mamoo.**

¿Por qué? En las conversaciones con las personas entrevistadas y a partir de la percepción propia, destaca una situación que también está ligada a la problemática estudiada, al tema en general. Se mencionó que para algunas personas de la comunidad resulta difícil rellenar documentos oficiales para ciertos trámites, generalmente escribir su nombre y firmar es un reto. Esta situación se presenta en algunas personas del rango de edad de los entrevistados y personas mayores.

La alternativa muchas veces ha sido el sello con huella dactilar, pero no todas las instituciones permiten dicha opción. Entonces, nace la idea generar talleres de lecto escritura, impartidos en chinanteco, con especial atención a este tema u otros que se le relacionen. Para atacar una problemática cotidiana que además, se circunscribe dentro del tema desarrollado en el proyecto. Ahora, **¿para quién está pensado?** Para personas dentro del rango de edad de los entrevistados o mayores.

Es importante subrayar que aún no se conoce la percepción de las personas que podrían beneficiarse de la propuesta, puesto que la problemática fue comentada por

participantes que no consideran estar en dicha situación. Entonces, la idea presentada es susceptible a cambios parciales o totales, dependiendo de las circunstancias y de la respuesta de posibles interesados. Asimismo, es posible dirigirlo a otros públicos y/o enfocarse en otros temas.

Para finalizar, algo importante a tomar en cuenta con las propuestas de intervención, especialmente cuanto se trata de pueblos originarios u otros grupos minorizados, es no caer en el paternalismo o complejo de “salvador blanco”. Muchas veces se llevan a cabo proyectos por el hecho de “hacer algo” y generalmente están orientadas/diseñadas de una forma que terminan siendo condescendientes, persiguiendo el objetivo de salvar a las personas de su condición, cualquiera que sea. Reconozco que ser de la comunidad, pertenecer al grupo minorizado, no nos exime de caer en dichas tendencias. Entonces, es importante reconocer que las personas tienen agencia, son capaces de tomar decisiones y de accionar.

Referencias

- Aguilar Gil, Y. E. (2022, enero). Amtoop, ¿Quién diseñará las políticas lingüísticas en México? *El País*.
https://elpais.com/mexico/opinion/2022-01-09/amtoop-quien-disenara-las-politicas-linguisticas-en-mexico.html?utm_source=Twitter&utm_medium=Social&ssm=TW_MX_CM?event_log=oklogin
- Aguilar Gil, Y. E. (2017). Eëts, atom. Algunos apuntes sobre la identidad indígena. *Revista de la Universidad de México, Identidad*, 17–23.
<https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/f20fc5ef-75e2-44d0-8d5b-a84b2a87b7e3/eets-atom-algunos-apuntes-sobre-la-identidad-indigena?platform=hootsuite>
- Asunción, N. (1990). Comunicación Intercultural. En G. Dahnke & C. Fernández (Eds.), *La Comunicación Humana: Ciencia Social* (1a ed., pp. 177–198). McGraw-Hill.
- Bericat, E. (2016). Cultura y sociedad. En *La sociedad desde la sociología. Una introducción a la sociología general* (pp. 123–154). Tecnos.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Castillo, A. (2016). Investigación temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 691–717.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. (1917). *Artículo 3*.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación* (Tercera ed). Morata.
- Diario Oficial de la Federación. (s/f). *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Península.

- Espinosa, R., & Ake, S. (2013). *Chinantecos* (Colecciones relacionadas Archivo fotográfico "Mexico Indígena"; Fondo Documental del Área de Estudios Rurales (FODAER)).
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279–366). Abya-Yala.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes - Instituto Coahuilense de Cultura.
- González, Á. (2000). *Chinantecos de Oaxaca* (Proyecto Perfiles Indígenas de México).
- Hernández, A. (2020, marzo 14). Dsójmoo. Héroe cultural chinanteco. *Ojarasca. La Jornada*.
<https://ojarasca.jornada.com.mx/2020/03/14/heroe-cultural-chinanteco-7837.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A. de C.V.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- ILV A.C. (2020). *Familia chinanteca: chinanteco*. SIL México.
https://mexico.sil.org/es/lengua_cultura/chinanteca
- INALI. (2009). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- Jociles Rubio, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121–150.
<https://doi.org/10.22380/2539472x.386>

- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 39, 595–604.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Luis, P. (2004). Población Muestra Y Muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69–74.
- Marenales, E. (1996). Educación formal, no formal e informal. En *Temas para concurso de Maestros*. Aula.
<https://vdocuments.mx/educacion-formal-no-formal-e-informal-5619819e1ee91.htm>
|
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, 36(141), 103–131. <https://doi.org/10.24901/rehs.v36i141.92>
- Martínez, F., & Schmelkes, S. (1989). Los retos de la modernización de la educación básica. *Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica. Memoria*, 135–143.
http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/articulos/A0271991RetosModernizacionEdBasicaMemoriaCEE.pdf
- Mumford, D. . (1998). The measurement of culture shock. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 33(4), 149–154. <https://doi.org/10.1007/s001270050037>
- Naeem, A., Bin, A., & Khan, I. U. (2015). Culture shock and its effects on expatriates. *Global Advanced Research Journal of Management and Business Studies*, 4(6), 248–258. <http://garj.org/garjmbs/index.htm>
- Navarrete, F. (2016). *México racista. Una denuncia*. Grijalbo.
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación* (Primera ed). Ediciones de la U.
- Pyvis, D., & Chapman, A. (2005). Culture shock and the international student 'offshore'. *Journal of Research in International Education*, 4(1), 23–42.
<https://doi.org/10.1177/1475240905050289>

- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, 37, 285–300. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Red Nacional de Información Cultural. (2020). *Chinanteco*. Sistema de Información Cultural México: Lenguas indígenas. http://sic.gob.mx/ficha.php?table=inali_li&table_id=6
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas* (Primera ed). Envión editores.
- Santos, H. (2012). La educación intercultural y las lenguas indígenas. En D. Cienfuegos & G. Cordero (Eds.), *Estudios sobre derechos individuales y de grupo* (pp. 313–319). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas. www.juridicas.unam.mx/0Awww.bibliojuridica.org
- Sarramona, J. (1989). Concepto de educación. En *Fundamentos de la Educación* (pp. 27–49). CEAC. <https://www.uv.mx/personal/rdegasperin/files/2011/07/Antologia.Comunicacion-Unidad1.pdf>
- Schmelkes, S. (2005). La interculturalidad en la educación básica. *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias*. <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3(2007), 123–146.

SITEAL. (2019). *Educación básica*.

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_basica_20190521.pdf

Soriano, I. (2008). Implicaciones de la movilidad estudiantil en la Universidad de Granada: choque cultural, choque educativo y “choque de recepción”. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 2(21), 61–78.

<http://reugra.es/index.php/reugra/article/download/14/15>

Steinlien, Ø. (1990). The concept of “native” anthropology: Fieldwork among læstadians. *Acta Borealia*, 7(1), 40–46.

<https://doi.org/10.1080/08003839008580382>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). Capítulo 4. La entrevista en profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. (pp. 100–132). Paidós.

Tiburcio, I. (2011). Los tonos del chinanteco de Santiago Quetzalapa. En O. Ríos (Ed.), *Estudio de las lenguas originarias de Oaxaca: Memoria del Diplomado en Lingüística Descriptiva*. Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca.

Trudgett, M., & Franklin, C. (2008). Not in my backyard: the impact of culture shock on Indigenous Australians in higher education. *Beyond the Hype: Web 2.0 Symposium*.

https://www.researchgate.net/publication/319048230_Not_in_my_backyard_The_impact_of_culture_shock_on_Indigenous_Australians_in_higher_education

Tsokaktsidu, D. (2005). *El aula de traducción multilingüe y multicultural: Implicaciones para la didáctica de la traducción* [Universidad de Granada].

https://www.researchgate.net/profile/Dimitra-Tsokaktsidu/publication/46589383_El_aula_de_traducion_multilingue_y_multicultural_implicaciones_para_la_didactica_de_la_traducion/links/54f2ef130cf24eb8794a8d99/EI-aula-de-traduccin-multilingue-y-multicultu

Anexos

Guía de preguntas para las entrevistas a profundidad (en chinanteco y español).

1. Tu lai tse hau se le lauh kao mahun muh ñio-o escuela, a tau ao
Me puedes platicar/narrar un día de clases que recuerdes cuando ibas a la primaria. ¿Cómo era tu rutina en un día de clases?
2. ¿Tu tau ao ae mhain mho tajoo chee tao muh aé-e nha?
¿Recuerdas en qué idioma te hablaban tus docentes de primaria cuando te daban clases?
3. ¿Tu ta'u ao mhu fa-e hau mañí cao nhá? ¿Ae au ao ñía hao?
¿Te gustaba que te hablaran en el idioma español? Si / No, ¿por qué? ¿Cómo te sentías?
4. ¿Se le mho tratar tajoo nhá mu ae mauh-e nha mhá'na?
¿Cómo te trataba el o la docente cuando te pedía una actividad de clase?
5. ¿Tu auh ao ja laa a hain tajoo nha mha?
¿Entendías todas las indicaciones que te daba el/la docente?
6. Mu tsee hau kao tajoo, tu e sa che-e ao se le nao-e mhu tsae-e hau kao nha?
¿Ae au-ao mu mhoe la hao?
Al interactuar con tu docente ¿se acercaba mucho o cómo se paraba/sentaba al hablar con ustedes? ¿Qué te pasaba por la mente cuando eso sucedía?
7. ¿Tu tau ao tsee hau mañí kao tajoo?
¿Te gustaba hablar en español con el docente?
8. La aó suu, ¿tu mhain a joo nha?
¿Hablabas chinanteco con tus cmpañer@s?
9. ¿Tu tau ao koo escuela?

- ¿Te gustaba ir a la escuela?
10. ¿Tu na dhae sai mu ka u escuela? ¿Tu na mhoo a tao sai? ¿Ae cao mhain ha lai sai da?
- ¿Había libros en tu salón? ¿En qué idioma estaban?
11. ¿Tu guu ao ha guu auh-ao a hain tajoo?
- ¿Era fácil o difícil entender las explicaciones del docente?
12. ¿Tu tautsai tsae koo chee a koo escuela? ¿Ae auh tsai-e?
- ¿Tus padres estaban de acuerdo de que fueras a la escuela?
13. ¿Tu tau ao tu ka tsae tajoo chee hau cha mhain fa tsae hae juau ao mhain zaa?
- ¿El docente hacía énfasis en el idioma chinanteco o en otros idiomas en las clases?
14. ¿Tu tau ao tu ka tsae nha hau cha hae juau cao tajoo chee?
- ¿Alguna vez hablaron sobre la historia y actividades de nuestro pueblo Mamoo?
15. ¿Tu guu ka la tau-o hau mañí?
- ¿Fue difícil aprender español?
16. Mu ha ae aó-ao escuela, ¿tu juu tajoo che ao i see?
- ¿Cuando tenías dudas sobre las clases, lo expresabas?
17. ¿Tu dhee hoo i macao nho cao tarea che? ¿Ai macao nho?
- ¿Quién te ayudaba con la tarea?
18. ¿Tu luu tajoo paciente mu ae-e nha?
- ¿El docente tenía paciencia contigo al dar su clase?
19. ¿Ae ha cuau tajoo mhá nha tsai escuela?
- ¿Qué cosas te prohibían hacer en la escuela?

20. ¿Ae mho-o tao mu ñio-o escuela? ¿Cao tsai, lapiz sacapuntas, tijera?
¿Qué materiales usabas en clases?
21. ¿Tu dhae kao mahun mu ka au-ao ai-o la tau-o cao mhain? ¿Ao tu ka au-ao ae
luu ha ae tajoo kao mhain?
¿Alguna vez pensaste que tus clases fueran en chinanteco?
22. Mu ka lha bi escuela, ¿tu na ma ñii la ae tajoo caon haun mañi?
Cuando comenzaste a estudiar ¿sabías que tus clases serían en español?
23. Se le ka au-ao lú escuela he go la au-o
¿Cómo te imaginabas la escuela antes de entrar?
24. ¿Tu tau ao siño (familia) chee la au tao ñio-o escuela?
¿Extrañabas a tu familia mientras estabas en la escuela?
25. ¿Tu tau ao tu na dhae junta kao tsae koo cha tsuu le hee? Ba lai na dhae, ¿tu
tau ao ae kao mhain mhoe junta?
¿Recuerdas alguna reunión de padres de familia? Y si lo recuerdas, ¿en qué
idioma era?
26. ¿Tu ñii tu ka ma tsa tsae koo chee? ¿Tu ñii ao tu lauo tu ka la ii.e matsaa e?
¿Alguno de tus padres estudió? Si la respuesta es no, ¿crees que les hubiera
gustado estudiar?
27. Ñia muu pai nho, tu dhae a ka laa ai'o laio? Tajoo? Tuu mau?
De niño (a) ¿qué querías ser de grande?
28. ¿Tu tau ao ae ha ka tau ao cha escuela?
¿Recuerdas alguna experiencia mala en la escuela?
29. ¿Ae a ka tau go ao cha escuela?

¿Qué fue lo que más te gustó de la escuela?

30. ¿Tu ai go matsaa? Nao a na fae o', tu aigo matsae-o primaria ao secundaria?

¿Te gustaría volver a estudiar? ¿Terminar la primaria/secundaria?

31. Ba ai dhau nho lai matsaa kao mahin, tu la aio matsaeo tsa chee?

¿Si te dieran las clases en chinanteco te gustaría terminar tus estudios?

32. Kaa tee ae grado ka tsao? Tu ka la aigo uu escuela ñia mu pai nho?

¿Hasta qué grado estudiaste? ¿Te hubiera gustado seguir estudiando?