



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LAS PRESIONES SOBRE LA TRANSMISIÓN DE LA LENGUA CHATINA:

EL CASO DE TATALTEPEC DE VALDÉS JUQUILA, OAXACA.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ELIZETH RUIZ CRUZ

ASESORA:

DRA. MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2026



Ciudad de México, a 04 de junio de 2026

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **RUIZ CRUZ ELIZETH** con matrícula **210920644**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"LAS PRESIONES SOBRE LA TRANSMISIÓN DE LA LENGUA CHATINA: EL CASO DE TATALTEPEC DE VALDÉS JUQUILA, OAXACA"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. MARIA DEL ROCIO VARGAS ORTEGA
Secretario	DRA. MARIA SOLEDAD PEREZ LOPEZ
Vocal	DRA. GRACIELA HERRERA LABRA
Suplente 1	MTRA. LUCIA DE JESUS HERNANDEZ SANTAMARINA
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el viernes 26 de junio de 2026 a las 1:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Georgina Ramírez Dorates
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Cadena Original:

| | 2446 | 2026-06-04 13:49:42 | 092 | 210920644 | RUIZ CRUZ ELIZETH | G | LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA | 1 | F | 3 | 13 | LAS PRESIONES SOBRE LA TRANSMISIÓN DE LA LENGUA CHATINA: EL CASO DE TATALTEPEC DE VALDÉS JUQUILA, OAXACA | DRA. | MARIA DEL ROCIO VARGAS ORTEGA | DRA. | MARIA SOLEDAD PEREZ LOPEZ | DRA. | GRACIELA HERRERA LABRA | MTRA. | LUCIA DE JESUS HERNANDEZ SANTAMARINA | | 2026-06-26 | 13:00 | 361 | 0 | B7qajCGKr2 | |

Firma Electrónica:

ACVpObzxNh58TTN9y0EmFO/DT+ER+PY5E5U12OAvFXj/Hkzj9HoTF3swG/6c8J/dpzt0KDn6SxyfXPtYY80ParbwUC9BQHsHXOIYbaI8a1vDFImpkL908VVfjIKCG9/xpmp3r+//Np0dSWnUuaKnakYnuBqD3+tEPsdhp37kIIM2F/voT7bwAjzcI6b1CuxuSlrN7vyRcWvzvHdXZEUA8BevasXDujIy+0d8Leb8vTERyYAK6z+uwodNvwuPYCWHtxYi6CpCgu3FdEoIcLIKVgSX+E9YpZlr32rdJc0jYg9mKTK075Y4hxSJrF97Vm4JR3eoDrOFkz43d9vswWj6+rdxSEeuDQQB52ao9+MHY9jxzLHPmmKAm2kVkv6dI/pUHUxB+bXIeKbBxfO+ce3PeGBbN3Kxs+4txF9M4UcWU8Bjx6SELH06ePjFYh2U7eBPwxrj3oV7k0VEtfcPX1znO5EcTpvZtpu6gllt5B+xKIDTbm2FAr/YUwvbMVsrCLKZnaIN6hztqZPrsP2+OKJW9Rh8qeGIYbjEfXvZ5JB1ykB4Nyl2cdRsZcm2aun56yCcTo/HZ8wk2Mfo6gb6Xoy4fVHAc56n0I+GlvrBxhXRRZ3L/7+I3m936OKER0HOHRwcEC+xNsgeYT75K05JZByGjAWcZpASXGT9xA3GQJO1Gw=

Fecha Sello:

2026-06-04 13:49:43



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."





Fin del Documento



AGRADECIMIENTOS

A Dios, por haber sido la luz que guio mi camino en todo momento, por permitirme cumplir el sueño que anhelaba desde niña, por sostenerme en los momentos más difíciles y brindarme sabiduría durante la redacción de este trabajo.

A mi asesora, Dra. Soledad Pérez López por todo el tiempo, la dedicación y la paciencia que me brindó a lo largo de este proceso. Agradezco especialmente cada una de las enseñanzas, las cuales enriquecieron mi formación académica y personal.

A la comunidad de Tataltepec de Valdés, especialmente a los padres y madres de familia que participaron en esta investigación. Agradezco la confianza depositada en mí, el tiempo y su disposición por compartir sus experiencias, vivencias y reflexiones en torno al chatino.

A mis padres, Roberta Cruz Mateo y Graciano Ruiz Jiménez por confiar en mí, por alentarme a cumplir esta meta en mi vida, por sus valiosos consejos y enseñanzas. A pesar de la distancia, su apoyo, oraciones y amor siempre estuvieron presentes en cada etapa de este camino.

A mis hermanas y cuñados, especialmente a Mtro. Ricardo Hdz. y Socorro Ruiz Cruz por su apoyo incondicional, por los años de paciencia y todas las atenciones que me brindaron durante estos años. Mi agradecimiento hacia ustedes será siempre inmenso.

Agradezco de manera especial al Ing. Fernando Salinas Pérez, por sus consejos en aquellos momentos difíciles, por las enseñanzas en las aulas que marcaron mi vida, por inspirarme a creer que los sueños se persiguen con esfuerzo y perseverancia y que podemos llegar tan lejos como nos lo propongamos.

Finalmente, agradezco a todas aquellas personas que en algún momento me brindaron un consejo, palabras de aliento, una sonrisa, un abrazo o un gesto de apoyo que me permitió seguir adelante. Cada muestra de cariño dejó una huella importante en este logro.

ÍNDICE

Presentación.....	6
Capítulo I: Construcción del objeto de estudio.....	10
I.1. Antecedentes	10
I.1.1 Marco normativo	10
I.1.2 Dimensión de la problemática de estudio	13
I. 2. Las presiones sobre la transmisión de las lenguas: estado del arte	16
I.2.1 La toma de decisiones sobre la lengua transmitida.....	19
I.2.2 Prácticas de crianza y concepciones sobre la transmisión de la lengua.....	21
I.2.3 El papel de la escuela en las presiones.....	23
I.3 Definición del problema de investigación.....	24
Capítulo II: Marco teórico y metodológico.....	27
Introducción	27
II.1. Los referentes teóricos y conceptuales.....	27
II.1.1. Teorías de adquisición del lenguaje.....	28
II.1.2. Transmisión lingüística.....	31
II.1.3 Cambio de paradigma: La socialización lingüística	32
II. 1. 4 Las presiones sobre la transmisión de las lenguas.....	34
II.2. La metodología	37
II.2.1 Elección del método.....	38
II.2.2 El enfoque de la investigación: la fenomenología.....	39
II.2.3 La entrevista profunda con corte de biografía lingüística como técnica para la recolección de información	40
II.2.4 Selección de informantes clave	43

II.2.5. El Análisis de la información	46
Capítulo III. Contexto	50
III.1 La comunidad chatina de Tataltepec de Valdés	51
III.1.2 Organización familiar y socialización	53
III.1.3 Nivel micro- sociolingüístico	54
III.1.3.1 Organización social y prácticas culturales	55
III.1.3.2 Educación	58
III.1.4 Nivel macro- sociolingüístico.....	61
Capítulo IV: Las presiones hacia los padres y madres de familia en la transmisión del chatino de Tataltepec de Valdés.	65
IV. 1. Perfil lingüístico de las familias y elección de escuela	65
IV.1.1. Perfil lingüístico de las familias de la escuela no bilingüe.....	66
IV. 1.2. Perfil lingüístico de las familias de la escuela bilingüe.....	72
IV.1.3. Selección de la escuela	82
IV. 2 Concepciones sobre la transmisión de la lengua y presiones.....	87
IV.2.1. Nivel micro	88
IV.3. El nivel macro	97
Conclusiones generales	102
Referencias	107
Anexos	114

Presentación

El interés del presente trabajo de investigación, cuya temática son las presiones que experimentan los padres y madres de familia hacia la transmisión de la lengua chatina de dos escuelas de la comunidad de Tataltepec de Valdés, Juquila Oaxaca, surgió porque soy originaria de esta comunidad y a lo largo de mi vida y trayectoria universitaria me he percatado de la disminución de hablantes de esta lengua de la que yo misma no soy hablante. Adquirí el nivel de bilingüe receptiva en chatino, es decir, que entiendo en parte lo que se habla en esta lengua, pero no la hablo, ya que en el seno familiar la generación adulta conversa en las dos lenguas chatino y español. Sin embargo, por diferentes factores la lengua se ha desplazado en las generaciones posteriores. Es por esto que me interesé por conocer los motivos que hacen que los cuidadores y cuidadoras de niños y niñas decidan qué lengua transmitir en comunidades en las que coexisten dos o más lenguas.

En tanto que pedagoga en formación, me pregunté qué lugar tienen los espacios escolares en esta toma de decisiones. Recuerdo que durante mi estancia en la Universidad, en una ocasión, un grupo de alumnos hablantes de la lengua tseltal estaban conversando cuando otro grupo de estudiantes al escucharlos hicieron comentarios discriminatorios como: *“Pobre gente ignorante, ni hablar el español sabe”*. Ese momento me marcó significativamente y me hizo reflexionar sobre, si yo estuviera en su posición ¿qué actitud tomaría? Me pregunté si me sentiría orgullosa de hablar una lengua indígena o si este tipo de comentarios me afectarían al punto de dejar de hablar la lengua e incluso de transmitirla. Por lo que, a partir de estas experiencias y reflexiones personales, decidí profundizar en el tema sobre las presiones que sufren los hablantes de la lengua chatina para abandonar o transmitir su lengua.

De acuerdo con el perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía ésta tiene como finalidad:

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas

del sistema educativo- mexicano, del conocimiento de las bases teórico- metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos. (UPN, 2016).

Me planteo como objetivo general de esta investigación identificar las presiones sobre los procesos de transmisión de la lengua chatina desde las perspectivas de padres y madres de familia de dos escuelas primarias de la comunidad de Tataltepec de Valdés y como objetivos específicos:

- Revisar las teorías que explican la relación de las presiones y el proceso de adquisición de las lenguas.
- Describir las diferencias que expresan los padres y madres de familia del alumnado de la primaria Bilingüe *Porfirio Díaz* y la primaria general *Antonio Valdés* hacia la socialización lingüística con la finalidad de identificar cómo influye el tipo de escuela en este proceso.
- Analizar la forma en que conciben la transmisión de la lengua los padres y madres de familia de la comunidad de Tataltepec de Valdés y cómo son vividas las presiones que contribuyen a la transmisión o no de la lengua Chatina.
- Formular recomendaciones pedagógicas para apoyar el proceso de transmisión de la lengua Chatina en la comunidad de Tataltepec de Valdés Juquila, Oaxaca.

Para alcanzar los objetivos establecidos en este trabajo se consideró una investigación de tipo cualitativa desde un enfoque fenomenológico, con la finalidad de comprender cómo los padres y madres de familia viven, entienden e interiorizan las presiones en su vida cotidiana, es decir, nos interesamos en el significado que las personas atribuyen a sus decisiones de transmitir o no su lengua.

La investigación es relevante en el campo educativo, ya que analizar de manera crítica una de las problemáticas del sistema educativo con relación a los retos que presentan las comunidades indígenas para preservar y transmitir su lengua, nos permite, al mismo tiempo, ver el papel que ha jugado históricamente la escuela. Es así que, la transmisión de las lenguas indígenas, en este caso el chatino, no es únicamente objeto de estudios lingüísticos, sino también una problemática

educativa y social que las bases teórico-metodológicas de la pedagogía y de la investigación educativa pueden abordar.

Presentamos los hallazgos de este proceso de indagación en cuatro capítulos.

El capítulo I, *Construcción del objeto de estudio*, permite situar el problema de investigación a partir de la revisión del marco normativo que presenta los artículos que protegen los derechos de los hablantes de lenguas indígenas contrastándolo con los datos que nos permiten tener un panorama actual a nivel nacional y local del número de hablantes y, con ello, del desplazamiento de las lenguas indígenas, en específico de la lengua chatina. Posteriormente, presentamos el análisis de investigaciones que han estudiado las presiones que intervienen en la transmisión de las lenguas, sobre todo minoritarias, con la finalidad de dar cuenta de lo que se sabe sobre este proceso. A partir de estos elementos se establecieron las bases que orientan el presente trabajo de investigación y que permitieron su delimitación.

En el capítulo II se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos que orientan la investigación. Primero se revisan teorías que nos permiten situarnos en el proceso de la transmisión lingüística, para ello nos hemos valido de la teoría sociocultural, es así como abrimos la explicación de que la transmisión es parte de un proceso más complejo que es la socialización lingüística.

Adentrarnos en este concepto nos permitió elaborar un entramado conceptual articulado con la teoría de las presiones de Terborg (2006) para explicar cómo en el proceso de socialización lingüística existen diversas presiones que llevan a las personas a tomar una determinada decisión sobre qué lengua o lenguas transmitir en comunidades en las que coexisten diversas lenguas.

Finalmente, en este mismo capítulo se describe la metodología utilizada incluyendo la elección del método, el enfoque y las técnicas que nos permitieron obtener los hallazgos que presentamos en este estudio.

En el capítulo III se presenta el contexto en el que se desarrolló la investigación con la finalidad de dar cuenta de las prácticas lingüísticas y sociales que rodean el objeto de estudio, brindar un entramado de referentes contextuales permitirá interpretar el

proceso de socialización lingüística. La construcción del contexto permitió identificar las tensiones derivadas de la coexistencia de dos lenguas en la comunidad: el español y el chatino, así como el uso en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Finalmente, en el capítulo IV se muestran los hallazgos derivados de las entrevistas realizadas, los cuales muestran una articulación de presiones que inciden en las decisiones de los padres y madres. Las presiones a nivel macro influyen en las valoraciones sociales de la lengua (comunidad), al igual que a nivel idiolingüístico. Sin embargo, por cuestiones de análisis, este capítulo se presenta en apartados que corresponde a dimensiones de análisis con la finalidad de mostrar la complejidad del proceso de transmisión lingüística vista desde la socialización.

Capítulo I: Construcción del objeto de estudio.

El objetivo del presente capítulo es construir y delimitar el objeto de estudio mediante la revisión del marco normativo, las estadísticas y el análisis de investigaciones que dan cuenta de este proceso. Para ello, este capítulo se divide en tres apartados. El primero desarrolla los antecedentes y expone el marco normativo en el que se recuperan los artículos que plantean los derechos de los pueblos indígenas para preservar sus lenguas. Posteriormente, se presentan los datos estadísticos sobre el total de hablantes de las lenguas indígenas a nivel nacional, estatal y local con la finalidad de aportar datos que expliquen si se transmiten o no dichas lenguas.

En el segundo apartado se realiza un análisis de las investigaciones revisadas sobre la transmisión de la lengua indígena y las presiones que llevan a los sujetos a tomar decisiones sobre este proceso, con el propósito de identificar aportes teóricos que enriquezcan la investigación.

Finalmente, el tercer apartado muestra la definición del problema y las preguntas de investigación.

I.1. Antecedentes

I.1.1 Marco normativo

México es un país rico en términos de diversidad lingüística, en su territorio se hablan cerca de 68 lenguas indígenas y 364 variantes de esas lenguas (Secretaría de Cultura, 2018). Sin embargo, esta diversidad lingüística se encuentra amenazada. Esto ha hecho que, a partir de las recomendaciones internacionales más la movilización de los mismos pueblos, se hayan promulgado diversas leyes que reconocen esta diversidad y que tratan de protegerla.

La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM), en su última reforma del Artículo 2°, votada en el 2024, precisa que:

La Nación tiene una composición pluricultural y multiétnica sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son

aquellas colectividades con una continuidad histórica de las sociedades pre coloniales establecidas en el territorio nacional; y que conservan, desarrollan y transmiten sus instituciones sociales, normativas, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2024, p. 2).

Los pueblos indígenas a los que se refiere la CPEUM, además de los territorios en los que residen, poseen sus propias lenguas sobre las cuales el mismo Artículo 2°, en la Fracción V, del inciso a establece que se debe:

Promover el uso, desarrollo, preservación, estudio y difusión de las lenguas indígenas como un elemento constitutivo de la diversidad cultural de la Nación, así como una política lingüística multilingüe que permita su uso en los espacios públicos y en los privados que correspondan. (DOF, 2024, p. 3)

En consonancia con lo que ya la *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (LGDLPI, DOF, 2003) había legislado, esta reforma de la CPEUM establece que toda lengua indígena debe ser reconocida y tener la misma validez que el español. Aunque la preservación, a través de la transmisión y el uso de las lenguas indígenas, corresponde en primer lugar al entorno familiar y comunitario, la legislación obliga a la educación formal a valorar la cultura y, por ende, la lengua de los pueblos indígenas.

Este derecho está establecido en el Artículo 2°, Fracción IV de la CPEUM (DOF, 2024, p. 5), señala que se debe:

Garantizar y fortalecer la educación indígena intercultural y plurilingüe, mediante:

- a)** La alfabetización y la educación en todos los niveles, gratuita, integral y con pertinencia cultural y lingüística.
- d)** La promoción de programas educativos bilingües, en concordancia con los métodos de enseñanza y aprendizaje de los pueblos y comunidades indígenas.

e) La definición y desarrollo de programas educativos que reconozcan e impulsen la herencia cultural de los pueblos y comunidades indígenas y su importancia para la Nación; así como, la promoción de una relación intercultural, de no discriminación y libre de racismo.

Por otra parte, en la misma CPEUM, en el Artículo 3o., Fracción II inciso e, se puede leer: “En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural” (DOF, 2024, p. 10).

Sin embargo, dado que se reconoce que un factor importante en el desplazamiento de estas lenguas ha sido la discriminación, el Artículo 8º de la LGDLPI (DOF, 2003, p. 2) menciona que, “(...) ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable”. Con base en este artículo se fundamenta el derecho que tiene toda persona hablante de lengua indígena a no sentirse excluida, tratada de manera injusta o recibir un trato desfavorable por el hecho de expresarse en su primera lengua. Ninguna persona puede ser limitada en sus derechos básicos únicamente por hablar una lengua indígena; tampoco puede recibir comentarios negativos ni ser tratadas como personas inferiores y menospreciadas.

Pero la LGDLPI va más allá, ya que precisa que el estado tiene la obligación de proteger y preservar las lenguas indígenas, el Artículo 5 establece que:

El estado a través de sus tres órdenes de gobierno, -Federación, Entidades Federativas y municipios-, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales (DOF, 2003, p. 2).

Pero también que los habitantes de las comunidades y poblaciones indígenas tienen el derecho a tomar medidas e involucrarse no solo para que este marco normativo se cumpla, sino además trabajar conjuntamente en implementar medidas que protejan sus lenguas, porque como establece el Artículo 12º de esta *Ley*:

La sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley, y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística. (DOF, 2003, p. 3)

Es decir, se norma la responsabilidad que tiene la sociedad ante las comunidades y pueblos indígenas para preservar y revitalizar las lenguas indígenas, pero también se alude al papel que juega la comunidad en general y las diferentes instituciones, entre ellas las escuelas y las familias, para tomar acciones hacia la transmisión de la lengua indígena.

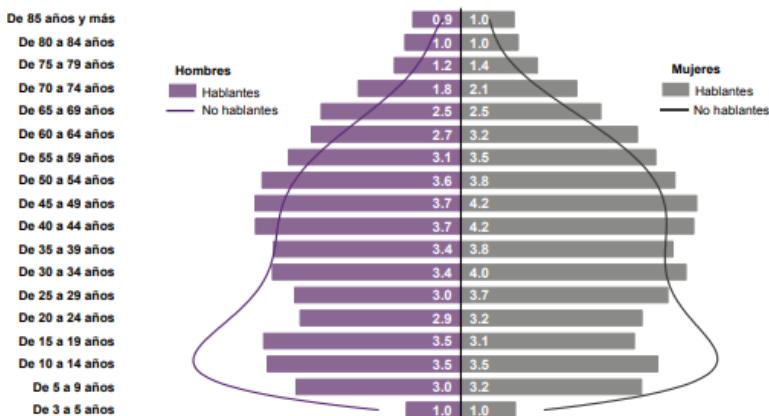
No obstante, a pesar de este reconocimiento legal que tienen los pueblos indígenas de hablar y transmitir sus lenguas, hay cifras que muestran una tendencia alarmante con relación a la baja de hablantes de lenguas indígenas, como se muestra a continuación.

1.1.2 Dimensión de la problemática de estudio

De acuerdo con los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2020) entre 1930 y 2020, el porcentaje de población de 5 años y más hablante de lengua indígena sufrió una baja significativamente pronunciada, pasando del 16% al 6.2% de la población total del país. Lo que probablemente podría tener como uno de sus factores las políticas de castellanización que promovían el uso del español en lugar de las lenguas indígenas sobre todo en las escuelas (Alonso, 2025). Aunque esta política cambió a partir de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, la disminución de hablantes no se ha detenido ya que, en el 2020, solo el 6.2% declaró hablar una lengua indígena. Estas cifras nos dan una idea de cómo las lenguas indígenas se están dejando de transmitir, como se puede observar en la pirámide de edad publicada por el INEGI en 2024.

Gráfica N° 1 Hablantes de lenguas indígenas por edad

Gráfica 1
POBLACIÓN DE 3 AÑOS Y MÁS, SEGÚN CONDICIÓN DE HABLA DE LENGUA INDÍGENA
(porcentaje)



Fuente: INEGI. ENADID, 2023. Bases de datos. Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica (SNIIEG). Información de Interés Nacional (IIN).

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024, Agosto 06). *Población de 3 años y más, según condición de habla de lengua indígena* [Gráfica]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_PueblosInd24.pdf

En esta Gráfica vemos como los niños y niñas de 3 a 9 años han ido dejando de hablar las lenguas de sus comunidades. De hecho, el INEGI (2024, p.1) reporta que casi el 35.1% de hablantes corresponden a personas mayores de 50 años.

Según datos del INEGI (2020), el estado de Oaxaca es la entidad con mayor número de municipios, con 570, y aunque sigue siendo uno de los estados con mayor número de hablantes de lenguas indígenas en el país su porcentaje ha disminuido a lo largo de los años. Al igual que los datos presentados anteriormente, Oaxaca en el 2010 presentaba el 33.8 % de población de 3 años y más que hablaba una lengua indígena, para el 2020 los hablantes de lengua indígena (HLI) solo correspondían al 31.2 %. Por lo que, al igual que el total del país, en este caso, en los últimos años se ha registrado una baja significativa en el porcentaje de HLI.

En cuanto a la población hablante de la lengua Chatina del Municipio de Tataltepec de Valdés, se realizó una comparación con base en los datos del Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM) (s.f) que da cuenta del número de hablantes y de habitantes de 1990 al 2020. A partir de dicha información elaboramos la tabla 1 para

calcular los porcentajes relativos al número de hablantes, según el total de la población en los mismos periodos:

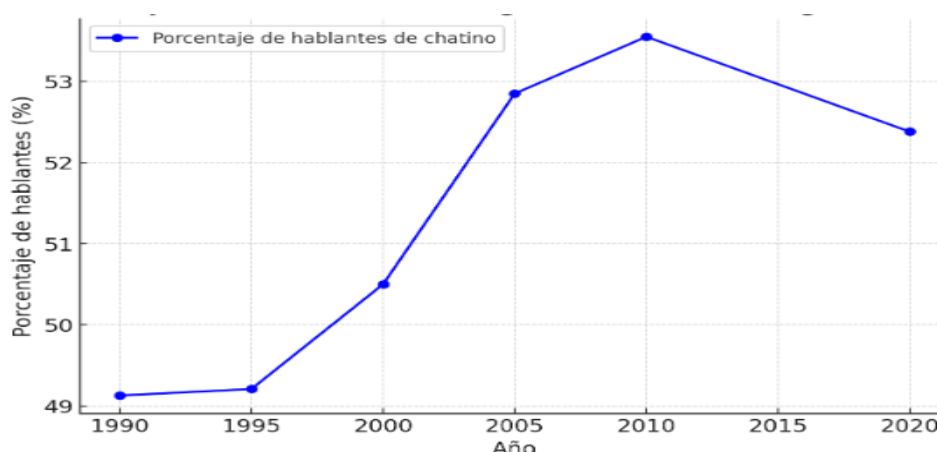
Tabla 1. Porcentaje de la población hablante de chatino

	2020	2010	2005	2000	1995	1990
Población General	6,386	5561	5377	5306	4954	4622
HLI	3345	2978	2842	2680	2438	2271
%	52.38	53.55	52.85	50.50	49.21	49.13

Fuente: Elaboración propia con base en datos proporcionados por el Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM). (s.f). *Población que habla alguna lengua Indígena*, s/p. Tataltepec de Valdés. <http://www.snim.rami.gob.mx/>

La tabla 1 muestra el porcentaje de hablantes de lengua Chatina por año, desde 1990 hasta 2020. La tendencia observada indica que en 1990 el porcentaje de hablantes era de 49.13 %, durante los siguientes años se observa un crecimiento lento pero constante, con un aumento porcentual de 3.4% en ese periodo. Después, entre 2015 y 2020, hay una disminución, como podemos observar en la Gráfica 2 elaborada a partir de la Tabla 1.

Gráfica 2. Porcentaje de hablantes de lengua Chatina por año



Fuente: Elaboración propia con base en información del Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM). (s.f). *Población que habla alguna lengua Indígena*, s/p. Tataltepec de Valdés. <http://www.snim.rami.gob.mx/>

Estos datos indican que, aunque hubo una importante pérdida de hablantes, ya que en los 90 solo 49.13 de la población seguía hablando la lengua, en los años siguientes la transmisión de la lengua Chatina se vio fortalecida, sin embargo, para el 2020 se observa un descenso de 1.17 % que, aunque leve, de no atenderse podría ir aumentando como ha sucedido con otras lenguas indígenas.

Aunque no contamos con datos sobre los hablantes de la lengua Chatina por grupos de edad, podemos pensar que, al igual que la tendencia que se presenta a nivel nacional registrada por el INEGI (2020), la disminución de hablantes concierne a la transmisión hacia los más jóvenes. Por ello, nos preguntamos ¿cuáles han sido las presiones que han incidido en esta disminución de hablantes? ¿Qué dicen las investigaciones sobre lo que sucede en el proceso de transmisión lingüística?

I. 2. Las presiones sobre la transmisión de las lenguas: estado del arte

El objetivo central de este apartado es presentar el análisis de las investigaciones realizadas sobre la transmisión lingüística, con la finalidad de aportar fundamentos teóricos que sirvan para la definición del problema de investigación.

Se analizaron diez investigaciones y, durante la búsqueda de los documentos, nos percatamos que los estudios locales y nacionales son escasos por lo que se decidió presentar aquí investigaciones con más de diez años de antigüedad, así como algunas realizadas en otros países que, aunque desarrolladas en contextos distintos al del país, nos orientan sobre cómo se desarrolla el fenómeno de transmisión con otras lenguas minoritarias.

La tabla 2 presenta las investigaciones localizadas con relación a la temática abordada. El orden de presentación responde a una secuencia temporal, en orden ascendente, iniciando por las investigaciones más antiguas a las más recientes. Cada investigación fue clasificada con base en su objetivo, tipo de documento y diseño de investigación.

Tabla 2. Investigaciones revisadas

Título	Autor, Año	Objetivo de la investigación	Tipo de documento	Tipo de diseño de investigación
Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones	Ochs y Sheffelin (2010)	Comparar el desarrollo social con relación al desarrollo comunicativo de los niños en tres sociedades.	Artículo	Cualitativo
Poder y respeto: la toma de decisiones sobre el bilingüismo en los hogares inuit	Crago, Chen y Shanley 2010	Analizar cómo las dinámicas familiares y las relaciones de poder influyen en las decisiones lingüísticas dentro de los hogares inuit	Artículo	Cualitativo
Estudio sobre la transmisión lingüística en el ámbito familiar.	SIADCO 2021	Analizar el comportamiento de las familias con relación a la transmisión lingüística y a los factores que influyen en ella.	Artículo	Cualitativo
Adquisición y transmisión del mapudungun en hablantes urbanos.	Wittig 2011	Evaluar los procesos de transmisión, y las condiciones de uso del Mapudungun en hablantes urbanos.	Artículo	Cuantitativo
Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico	Luykx 2014	Analizar el rol de los niños en la socialización lingüística con los miembros adultos de la familia en Bolivia.	Artículo	Cualitativo
La socialización infantil bilingüe en San Isidro Buen suceso, Tlaxcala, México.	Nava 2016	Analizar las prácticas de socialización infantil bilingüe y sus efectos en la vitalidad y desplazamiento del náhuatl	Artículo	Cualitativo
Dinámicas bilingües en la socialización del maya y el español en niños de X-Pichil (Quintana Roo) en el contexto del desplazamiento del maya.	Chi 2016	Explorar el proceso de socialización de infantes y niños bilingües en los idiomas maya y español y sus prácticas bilingües cotidianas.	Tesis	Cualitativo

Socialización lingüística y preservación de lenguas: una mirada de fuera a la relación entre actitudes, agencia y transmisión intergeneracional de las lenguas en la península de Yucatán.	Uth y Yamasaki 2020	Analizar la socialización lingüística del maya yucateco en el contexto familiar y escolar para comprender la disminución en su transmisión intergeneracional.	Artículo	Cualitativo
Desplazamiento lingüístico en escuelas chatinas y procesos colectivos y comunitarios de revitalización lingüística.	Cruz, De los santos y Soriano 2020	Analizar la situación actual de la educación, las experiencias de los docentes, así como las implicaciones del uso del lenguaje oral y escrito en las escuelas de educación indígena de los pueblos Chatinos.	Artículo	Cualitativo
Socialización lingüística en contexto mapuche: un acercamiento desde autobiografías familiares.	Wittig 2022	Analizar las prácticas de socialización lingüística en el contexto mapuche desde el discurso autobiográfico de los hablantes.	Artículo	Cualitativo

Fuente: Elaboración propia con base en: Ochs y Scheffelin (2010), Crago *et al.*, (2010), SIADECO (2021), Wittig (2011), Luykx (2014), Nava (2016), Chi (2016), Uth y Yamasaki (2016), Cruz *et al.*, (2020) y Wittig (2022).

Para la clasificación de la información que se presenta en la tabla 3, las investigaciones se analizaron con base en los hallazgos presentados para poder ordenarlas por ejes temáticos¹, de ellos se derivaron: la toma de decisiones sobre la transmisión de la lengua (C1), prácticas de crianza y concepciones sobre la transmisión de la lengua (C2) y el papel de la escuela en las presiones (C3).

Tabla 3. Clasificación y hallazgos

¹ Para la diferenciación de cada eje temático se hará uso de siglas que nos ayuden a establecer las categorías. (C1, C2, C3).

Eje temático	Autor- año	Hallazgos
C1	Crago et al. (2010)	La tipología de familia como factor para la toma de decisión de la lengua a transmitir.
	SIADeco (2021)	Tipologías lingüísticas de las familias, quién habla qué lengua y decisión de transmisión.
	Nava (2016)	Modelo de socialización de acuerdo con la tipología familiar, familia extensa como factor de la retención lingüística.
C2	Ochs y Sheffelin (2010)	Diferencias culturales en las prácticas de crianza, dos tipos: situadas en la situación y en el niño.
	Uth y Yamasaki (2020)	Concepciones sobre la adquisición del maya.
C3	Luykx (2014)	La escuela como presión hacia el desplazamiento lingüístico, los niños como agentes de socialización.
	Uth y Yamasaki (2020)	Preferencia del español como lengua de socialización con la educación escolar.
	Cruz, De los santos y Soriano (2020)	Deficiencias escolares con base en la implementación de la escritura del chatino en la escuela Bilingüe bajo la perspectiva del docente y padres/ madres de familia.
	Chi (2016)	El sistema educativo y su influencia en el desplazamiento de la lengua.

Fuente: elaboración propia con base en: Ochs y Scheffelin (2010), Crago et al., (2010), SIADeco (2021), Luykx (2014), Nava (2016), Chi (2016), Uth y Yamasaki (2016) y Cruz et al., (2020).

Los resultados de esta revisión se presentan en tres apartados. En el primero se muestra que la tipología familiar influye ampliamente en las decisiones que toman los padres y madres de familia para transmitir o no su lengua; en el segundo apartado se explican detalladamente las concepciones sobre la transmisión de la lengua, para ello se analizan tres culturas logrando identificar los estilos de crianza que influyen en este fenómeno. En el tercero se presentan las presiones escolares que enfrentan las familias en torno al mantenimiento o desplazamiento de las lenguas.

1.2.1 La toma de decisiones sobre la lengua transmitida.

Las investigaciones analizadas para este apartado muestran que la tipología lingüística familiar influye en las decisiones que toman los padres sobre qué lengua transmitir a sus hijos, mientras que otras investigaciones muestran que los aspectos socio afectivos sobre su lengua permean estas decisiones.

Crago *et. al.* (2010), al igual que SIADeco (2021), realizan una investigación con el objetivo de analizar cómo las dinámicas familiares influyen en las decisiones

lingüísticas dentro de los hogares. El principal hallazgo de estas investigaciones es que la toma de decisiones sobre la lengua que será transmitida en muchos casos es consciente y en otros no, pero que está influida por la tipología lingüística familiar, es decir, si en esta hay hablantes, no hablantes o bilingües. Por ejemplo, en el trabajo de Crago *et. al.* (2010), las familias que utilizaban el *inuktitut* en casa eran aquellas que estaban constituidas de, por al menos, un integrante que hablaba la lengua. Pero también encuentra que cuando hay un no hablante de *inuktitut*, la decisión está influida por la actitud de este hacia la lengua.

El estudio de SIADECO (2021), muestra que el perfil sociolingüístico de los progenitores juega un papel muy importante en la transmisión o no de las lenguas, ya que mencionan que cuando los padres y madres tienen como primera lengua el *euskera* está garantizada totalmente su transmisión, sin embargo, si uno de los padres tiene como primera lengua el castellano, la decisión de qué lengua debe ser transmitida será negociada entre ambos.

La investigación de Nava (2016) aporta a este eje temático. Su investigación, al igual que los trabajos anteriores, muestra cómo las estructuras familiares ayudan a la retención del náhuatl. Menciona que en las familias donde todos son hablantes de náhuatl esta se transmite en la comunicación cotidiana, pero en las familias bilingües la retención de la lengua es menor. Mientras que, en las familias extensas donde los abuelos u otros miembros mayores hablan náhuatl, la lengua indígena tiende a mantenerse fuerte. (Nava, 2016).

Sin embargo, aunque la tipología familiar es un aspecto altamente fuerte en las decisiones de qué lengua será transmitida, investigaciones como la de Crago *et.al.*, (2010), SIADECO (2021) y Nava (2016) muestran que los factores socio afectivos influyen en los padres para tomar la decisión de qué lengua le será transmitida a sus hijos. Por ejemplo, en la investigación que presenta SIADECO (2021) señala que la decisión dependerá de cómo cada persona vivió su experiencia con relación a la lengua. Muchos padres y madres, a los que no les fue transmitida el *euskera* en casa, es decir, que no hablan la lengua minoritaria, mencionan que es una lengua que en un futuro les servirá a sus hijos para insertarse al campo laboral debido al

prestigio que tiene en la comunidad y en las escuelas, sin embargo, otros, con el mismo perfil, no ven la necesidad de transmitir el *euskera* debido a que en el hogar los miembros de familia son monolingües en español.

1.2.2 Prácticas de crianza y concepciones sobre la transmisión de la lengua.

El estudio de Ochs y Schieffelin (2010) se sitúa en este eje temático. Los autores realizaron trabajo de campo analizando los estilos de transmisión de la lengua de tres culturas: los kaluli, los samoanos y la angloamericana de clase media en Estados Unidos.

El hallazgo principal de esta investigación muestra que el proceso de adquisición del lenguaje se ve influido por las prácticas establecidas por cada cultura. Las interacciones comunicativas entre cuidadores y niños están culturalmente construidas. A través de la comparación de las tres culturas, las autoras confirmaron que la comunicación con el niño varía según las concepciones que se tienen. Por ejemplo, en la clase media angloamericana las interacciones entre las madres y los niños son diádicas, es decir las madres tratan a las y los pequeños como compañeros comunicativos, los adultos modifican la manera de hablarle a los pequeños usando un vocabulario conocido como lengua dirigida al bebé, en el que se manifiestan repeticiones en las frases. El adulto interpreta los gestos, sonidos del bebé como si mantuvieran una comunicación, a pesar de que el niño aun no domina el lenguaje.

Este modelo de práctica de crianza contrasta con el de la cultura Samoa y Kaluli. Aunque ambas culturas comparten la forma característica de no tener relaciones diádicas, cada una de ellas tiene una forma distinta de comunicación. En Samoa, existe una fuerte estructura jerárquica y esto se ve reflejado en las prácticas de crianza, ya que los niños aprenden a no interrumpir a los adultos en las conversaciones, hay una clara diferencia entre quien puede hablar y quien solamente escucha. La madre, quien tiene la posición más alta, se dirige a personas de posición más baja quienes a su vez se dirigen a las y los niños de posición más baja todavía. De esta manera, no hay una comunicación diádica madre – infante.

En la cultura Kaluli se piensa que los niños no tienen entendimiento y por eso no son tratados como sujetos de interacción diádica. Los Kaluli no hablan directamente al bebé en lugar de eso tienen un intercambio trídico con ellos. Es decir, la madre habla “por” el bebé, como si este fuera el emisor, en interacciones con los demás miembros de la familia. Este tipo de interacciones continúa hasta que el bebé tiene entre cuatro y seis meses de edad.

De esta forma, los autores derivan dos orientaciones: prácticas de crianza centradas en el hijo y crianza centrada en la situación. La primera explica la atención especial y directa que se le da al niño, como lo vimos en la cultura de clase media angloamericana, es decir, implica interacciones personales con él y la forma en cómo se le habla usando un lenguaje dirigido a los bebés. A diferencia de esta práctica, la segunda promueve la interacción de las y los niños en grupos más amplios donde aprenden con sus pares y en la participación de diversas actividades, sin que haya una forma específica de habla para las y los bebés. (Ochs y Schieffelin, 2010).

Del mismo modo Uth y Yamasaki en su investigación, que tiene por objetivo analizar la socialización lingüística del maya en el contexto familiar y escolar (2020), exponen que “Para poder entender la transmisión de la lengua maya es importante tomar en cuenta el contexto sociocultural, puesto que esta última estructura las interacciones entre el niño y sus cuidadores”. (Uth y Yamasaki, 2020, p.65).

Los padres y madres entrevistadas coinciden en que la adquisición de la lengua maya de sus hijos es un proceso natural que se da a lo largo de la infancia. Esta es una concepción que se tiene en la cultura, ya que los padres consideran que no se aprende por repetición de lenguaje o por un habla específica para los niños y niñas, sino en la interacción diaria y en la participación de niñas y niños en diversas actividades de manera espontánea. Con relación a las dos orientaciones presentadas por Ochs y Schieffelin (2010), este hallazgo habla de prácticas de socialización centradas en la situación, ya que el niño adquiere el idioma en la interacción con diversos agentes.

1.2.3 El papel de la escuela en las presiones.

Las investigaciones revisadas dan cuenta de las diversas presiones que originan el que madres y padres tomen la decisión de ya no transmitir la lengua, lo que lleva a un desplazamiento progresivo. Sin embargo, también hemos encontrado que coinciden en que la escuela tiene un lugar importante en estas. No solo en cuanto a la presión para dejar de hablar la lengua, sino también como factor de mantenimiento.

El trabajo de Crago *et.al.*, (2010) y el estudio de SIADECO (2021), en los cuales la política educativa ha puesto a funcionar escuelas en la lengua *inuktitut* y *euskera*, muestra que la escuela es uno de los ámbitos con mayor presencia del uso de la lengua y, por lo tanto, juega un papel favorable en la transmisión lingüística. Sobre todo en euskera vemos cómo esta escolarización lleva incluso a convertir a niños y niñas en agentes que presionan para que en los hogares se hable esta lengua. Mientras que, en el caso de los inuits, aunque también hay una influencia positiva hacia los hogares, algunos padres de familia piensan que conservar la lengua es tarea de la escuela.

Por otro lado, las investigaciones desarrolladas en Latinoamérica, tanto Luykx (2014) para el aymara en Bolivia, como Nava (2016), Chi (2016) y Uth y Yamasaki (2020) en México, encuentran que en las escuelas el español es la lengua dominante a pesar de una política que legisla escuelas bilingües. Los autores destacan cómo se da una escolarización exclusivamente en español y mencionan que, aunque los niños comprendan la lengua, su uso disminuye por la falta de espacios para su práctica lo que produce un debilitamiento, especialmente a medida que las y los menores avanzan en su trayectoria académica.

En este sentido, la investigación de Uth y Yamasaki (2020) tiene como uno de sus principales hallazgos que los padres y madres de familia expresan su preferencia por el español, puesto que se cree que si socializan a las y los niños en esta lengua no tendrán dificultad para acceder al mundo educativo y obtendrán mejores oportunidades académicas y laborales.

Como se mencionó anteriormente, las investigaciones a nivel local son escasas. La investigación de Cruz, De los santos y Soriano (2020), que tiene como objetivo analizar la situación actual de la educación y las implicaciones del uso del lenguaje oral y escrito del chatino, muestra como principal hallazgo que no todos los maestros y padres de familia están de acuerdo con que en las escuelas se aprenda el chatino. Entre otras razones, porque los maestros no tienen el conocimiento lingüístico de las variantes del chatino en los lugares donde trabajan y los padres de familia no le ven utilidad, pues no es la lengua con la que se comunican y escriben.

Ante esto, los padres de familia señalan su preferencia por las primarias generales, ya que las escuelas bilingües tienen la connotación de ser espacios donde se habla el chatino, por lo que consideran que ofrecen una enseñanza de menos calidad, es decir, las interpretan como sinónimo de atraso y pobreza.

Al igual que las presiones que se describen en el eje temático anterior, los padres y madres de familia, a pesar de que tienen actitudes positivas por su lengua, le dan mayor importancia al aprendizaje del español en las aulas porque lo asocian con beneficios en el trabajo y la economía, es decir, se preocupan por el futuro de sus hijos.

Las escuelas han sido un espacio que se ha abordado de manera extensa en las investigaciones, ya que, como pudimos ver, juegan un papel histórico en el desplazamiento de las LI, pero también otras investigaciones muestran que es un espacio para fortalecer su transmisión siempre y cuando ofrezcan una educación verdaderamente bilingüe. En México vemos que actualmente el sistema educativo, docentes y padres de familia han hecho un esfuerzo por rescatar y preservar las lenguas, sin embargo, existen dificultades que entorpecen este proceso.

I.3 Definición del problema de investigación.

Para Guerra (2024) “La vitalidad de una lengua se sustenta, entre otros componentes, en mantener una transmisión intergeneracional continua y activa ya que éste es el proceso por el cual una lengua se nutre de forma natural de nuevos hablantes” (p. 3). Este concepto ha tenido un gran peso en la explicación de la continuidad intergeneracional de la lengua, ya que se piensa que, mientras una

lengua se transmita en el ámbito familiar, su conservación está garantizada. Sin embargo, ante esta idea de reproducción lingüística, diversas investigaciones expuestas anteriormente han tratado de establecer un nuevo paradigma ampliando el concepto al de socialización lingüística.

Kasares (2016) menciona que, a diferencia de lo que establece la transmisión lingüística:

(...) la socialización de las nuevas generaciones en una lengua minorizada exige la función socializadora consciente de la familia, la labor socializadora imprescindible de la escuela, la complicidad socializadora del mundo extraescolar, las oportunidades que crean las administraciones públicas, las condiciones sociales que hacen que la lengua sea un recurso atractivo que merezca la pena manejar o elegir. (Kasares, 2016, p. 145).

Por lo tanto, realizar una investigación para entender por qué esta se deja de transmitir implica entender que la transmisión lingüística, concebida como la que se produce en el seno familiar, es un componente importante; sin embargo, lo que realmente ocurre en el proceso de adquisición del lenguaje es un fenómeno de socialización que implica también lo que sucede en todos los ámbitos que rodean el proceso, así como la agencia de los sujetos. En ese sentido, nos hemos valido del concepto de socialización para entender y analizar las decisiones de los padres y madres de familia que los llevan a transmitir o desplazar su lengua.

Entendemos que, aunque la socialización lingüística de los niños y niñas no únicamente se realiza en el seno familiar y la escuela, estos ámbitos tienen una gran importancia en su actividad cotidiana. Para abarcarlos nos situamos en el espacio escolar con el fin de identificar a los padres y madres de familia que colaboraron para el desarrollo de esta investigación y a través de los cuales miramos el espacio de socialización en su extensión. Es así que se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las presiones sobre los procesos de transmisión de la lengua chatina desde las perspectivas de padres y madres de familia de Tataltepec de Valdés?
- ¿De qué forma viven las presiones los padres y madres de familia de la comunidad de Tataltepec de Valdés y cómo contribuyen a la transmisión o no de la lengua chatina?
- ¿Cuáles son las diferencias que expresan los padres y madres de familia del alumnado de la primaria Bilingüe *Porfirio Díaz* y la primaria general *Antonio Valdés* hacia la socialización lingüística?

Capítulo II: Marco teórico y metodológico.

Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar los referentes teóricos, conceptuales y metodológicos que orientan la investigación. Toda investigación constituye una construcción teórica, por lo que la teoría articula cada una de las etapas del proceso investigativo. Es decir, funciona como hilo conductor y permite la elección de estrategias metodológicas pertinentes para la recolección de los datos. (Sautu *et al.*, 2005).

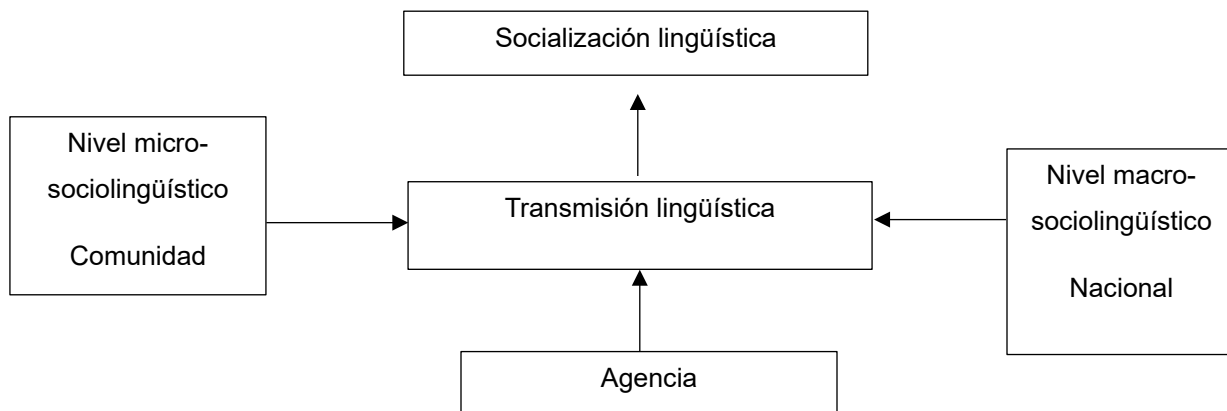
El capítulo está organizado en dos apartados. En el primero se analizan las teorías sobre la adquisición del lenguaje, la transmisión lingüística, el cambio de paradigma hacia la socialización lingüística, en este recorrido fundamentamos los conceptos bajo la teoría sociocultural y la ecología de presiones de Terborg (2006).

En el segundo apartado se presenta la metodología, en la que se expone el método, enfoque y técnicas utilizadas.

II.1. Los referentes teóricos y conceptuales

En este apartado se estudia teóricamente el proceso de transmisión lingüística desde la perspectiva de la teoría sociocultural. En la imagen 1 se presenta el modelo teórico desde el que abordamos este apartado. Se puntualiza que la transmisión lingüística es un concepto englobado en un proceso mayor, que es la socialización lingüística y es desde esta que surgen diversas presiones de orden social, económico, político, cultural y educativo que, de cierta manera, marcan una ruta de desplazamiento o transmisión de la lengua. En la imagen 1 podemos observar los ejes temáticos a través de los cuales construimos este marco teórico y conceptual:

Imagen 1. Marco teórico



Fuente: Elaboración propia con base en Uth y Yamasaki (2020) y Kasares (2016).

II.1.1. Teorías de adquisición del lenguaje.

La adquisición de la primera o primeras lenguas ha sido investigada por diversos autores, y varias teorías han tratado de explicar cómo se da este proceso. La adquisición de la lengua ha recorrido un trayecto teórico que nos ha permitido entenderla desde una perspectiva sociolingüística.

En este apartado se expone de manera general la forma en que ha sido abordado el proceso por cada teoría, con el fin de tener un panorama más amplio y explicar, posteriormente, por qué para esta investigación se retomó la noción de socialización lingüística basada en la teoría sociocultural. De la misma forma, exponemos algunas teorías sobre la adquisición del bilingüismo, enmarcado también en la teoría sociocultural, que nos permite analizar el contacto de lenguas que tiene lugar en las comunidades bilingües como la que nos ocupa en este trabajo.

Zimmerman (2020), quien hace un recorrido por las teorías que focalizan en el individuo, menciona que:

(...) para la teoría conductista el niño aprendía el lenguaje gracias a que existe un estímulo que genera una respuesta, es decir, a través de la imitación, sin embargo, esta teoría tiene problemas porque no explica lo que pasa en la cabeza del niño al momento que procesa el lenguaje, (...) después surgió una propuesta de Piaget quien considera un modelo diferente. A él sí le interesa lo que pasa en la cabeza del niño, plantea una propuesta donde el pensamiento

genera lenguaje, vista de esta manera la teoría presenta problemas porque no se centra en el aspecto social, ya que plantea que los niños adquieren el pensamiento con la interacción con los objetos y no con las personas. Además, en su teoría explica que todos los niños pasan por las mismas etapas esto hace que sea un conocimiento muy generalizado y no podría explicar por qué hay niños que adquieren el lenguaje antes que otros, (...) Chomsky critica al conductismo, él se pregunta por lo que pasa en la cabeza del niño, ante esto dice que hay una gramática universal que le permite al niño conocer la gramática de todas las lenguas, sin embargo uno de los problemas centrales de esta teoría es que no explica realmente la parte social, (...). (Zimmerman, 2020, mins. 0:44- 6:24).

Como se ha mencionado, ante el panorama de las teorías expuestas y de las problemáticas que presenta cada una de ellas, surge el enfoque interaccionista que articula aspectos sociales para explicar la adquisición lingüística.

La interacción social es fundamental al momento de adquirir el lenguaje, por lo que, con relación al objetivo de la investigación y el concepto principal de esta, se consideró que la teoría presentada ofrece aportaciones para fundamentar esta línea de investigación. De acuerdo con Zimmerman (2020) esta teoría retoma aspectos de las demás teorías presentadas con la finalidad de conjuntar aspectos sociales y solventar las problemáticas identificadas.

Bajo esta perspectiva, entendemos que el lenguaje se adquiere por medio de interacciones que buscan cumplir con una necesidad, estas interacciones, que son llevadas en la vida cotidiana, pueden generarse con diversos agentes y en diferentes espacios. En este sentido, esta teoría nos permite comprender que la adquisición del lenguaje es un proceso social, en el que niños y niñas aprenden a comunicarse mediante la participación con su entorno. Sin embargo, la interacción en primera instancia, con las y los cuidadores es indispensable y es en esta interacción que se sitúa el proceso de transmisión lingüística.

En este sentido como lo menciona Arbe y Echeberria (1982):

(...) la relación madre-hijo es la base fundamental para la adquisición del lenguaje, porque la madre (o su sustituta/ o) es la persona que más habla y le escucha al niño. Esta relación se va extendiendo a otros miembros de la familia, y posteriormente, en la edad escolar, el marco de la escuela. (Arbe y Echeberria, 1982, p.68).

Esta extensión de la que nos habla Arbe y Echeberria (1982) nos permite situarnos en el concepto de socialización lingüística que será abordado en apartados posteriores. Pero también es importante preguntarnos qué sucede cuándo esos niños y niñas crecen en comunidades en las que dos o más lenguas se encuentran en los entornos cercanos.

El concepto de bilingüismo ha sido estudiado desde diversas teorías que lo conciben de forma distinta. Weinreich (1953 citado en Arbe y Echeberria, 1982) menciona que “ser bilingüe es ser capaz de utilizar alternativamente dos idiomas”. (p. 69). Lo que Bermúdez y Fandiño (2012) identifican como bilingüismo individual, en el que se hace constar la competencia que tiene el individuo sobre una o ambas lenguas. Desde esta perspectiva se habla de diferentes competencias, como sería la de bilingüe equilibrado o balanceado, que domina las dos lenguas al mismo nivel, bilingüismo con dominancia de una lengua u otra y el bilingüismo receptivo, cuando un sujeto posee la habilidad de comprender, pero no puede producir o manejarse en una conversación. (Bermúdez y Fandiño, 2012)

Sin embargo, en este trabajo se retoma la perspectiva sociolingüística que “se enfoca en cómo el sistema de la lengua es utilizado en diferentes ámbitos sociales según circunstancias y propósitos comunicativos” (Bermúdez y Fandiño, 2012, p. 105). Por lo tanto, desde una perspectiva social el bilingüismo se refiere “(...) al hecho de que en una sociedad determinada se utilizan dos lenguas. Esto implica la existencia de miembros bilingües en un mismo contexto social”. (Arbe y Echeberria, 1982, p. 70). Desde esta perspectiva el bilingüismo va más allá de solo identificar

las lenguas que domina el individuo, porque implica saber cuándo y cómo las utilizan en la comunidad.

En este sentido, el bilingüismo es un concepto que abarca más que la competencia que tienen las personas sobre las lenguas que, aunque indispensable, desde una perspectiva social también se toma en cuenta el papel que juegan los diferentes espacios, como la escuela, en este proceso. Entre otras razones, porque es el espacio en el que los individuos interactúan, lo que favorecen las interacciones comunicativas, pero también se puede favorecer una lengua u otra.

Desde esta perspectiva se explican conceptos como el bilingüismo sustractivo y el bilingüismo aditivo. El primero hace referencia a cuándo las relaciones sociales y de poder, llevan a los sujetos a sustituir una lengua por otra, mientras que el segundo nos habla de cómo, cuándo hay una relación horizontal entre las lenguas, a la primera lengua hablada se suma otra u otras lenguas sin que exista desplazamiento de alguna (Cummins, 2001).

II.1.2. Transmisión lingüística

En este apartado se define el concepto principal que guía nuestra investigación: la transmisión lingüística (TLI). Este concepto ha sido retomado por diversos investigadores como: Kasares (2016), Gobierno Vasco (2021), Uth y Yamasaki (2020), Guerra (2024) y Ochs y Schieffelin (2010).

De acuerdo con Chrisp (2005, citado en Guerra 2004,) “la TLI es el proceso continuo a través del cual una lengua es transferida de una generación a otra mediante las interacciones familiares normales de los padres y los hijos (abuelos, nietos, etc.)”. (p.92).

Los autores antes mencionados, hacen una revisión crítica de esta perspectiva, ya que diversas investigaciones le atribuyen a este proceso la continuidad intergeneracional de la lengua. Vista de esta manera, la transmisión lingüística presenta muchas limitaciones. Ha sido vista como un proceso en el que los adultos “pasan” una lengua a los niños, considerándolos como una “*tabula rasa*” en la que

se puede depositar información. El foco suele estar en los padres y madres, es decir, en el hogar, como los principales responsables de la transmisión (Kasares, 2016).

Sin embargo, esta perspectiva invisibiliza aspectos esenciales del proceso mediante el cual los niños se convierten en hablantes, ya que está acotada únicamente al ámbito familiar. De este modo, no logra abarcar la complejidad del proceso de adquisición de la lengua pues se ignora el uso lingüístico en los diversos espacios y agentes involucrados.

Investigaciones como la de Kasares (2016) y Uth y Yamasaki (2020) permiten retratar con mayor precisión este proceso. Los estudios sobre el desplazamiento de la lengua se han explicado bajo este paradigma de la transmisión, y se ha mostrado que cuando una lengua se desplaza se atribuye a que los padres y madres de familia ya no se la transmiten a los niños, es decir se explica bajo una perspectiva de reproducción. No obstante, ante este panorama, es necesario un cambio de paradigma que considere la transmisión lingüística como un proceso complejo, determinado por diversos factores sociales, personales, educativos, etc. que inciden en la decisión de transmitir o no una lengua.

La transmisión es, sin duda, un componente importante dentro de este proceso, pero lo que ocurre al momento de adquirir una lengua es en realidad un fenómeno de socialización que implica todo lo que sucede en los ámbitos que rodean al sujeto, así como su capacidad de agencia.

II.1.3 Cambio de paradigma: La socialización lingüística

La socialización lingüística, según lo mencionan Schieffelin y Ochs (1986), pretende:

(...) aclarar cómo las personas se convierten en miembros competentes de su grupo social y el papel que juega la lengua en ese proceso. La socialización lingüística abarca más que el mero aprendizaje de la lengua y llega a englobar las influencias culturales que afectan a todos los aspectos del desarrollo humano, diferenciando dos dimensiones principales: cómo los niños son socializados a través del uso de la lengua y cómo son socializados

para el uso de la lengua. (Schieffelin y Ochs 1986, citado en Kasares 2016, p.137).

Como lo menciona Kasares (2016) existen dos dimensiones principales en este proceso: cómo los niños son socializados a través del uso de la lengua, esto hace referencia a cómo mediante la interacción y participación en diversas actividades, los niños internalizan las funciones del lenguaje. La socialización para el uso de la lengua se enfoca en saber cuándo, cómo y de qué forma emplear la lengua en los espacios de la comunidad. Estos mismos mecanismos funcionan en contextos bilingües, ya que el uso de una lengua u otra influye en las habilidades que los niños y niñas desarrollan en cada lengua. Cuando una lengua deja de hablarse de manera constante se produce un proceso de desplazamiento lingüístico y por lo tanto una lengua deja de ser transmitida.

Esta concepción de socialización lingüística propuesta por Schieffelin y Ochs (1986) guarda estrecha relación con la teoría sociocultural de Vygotsky explicada por Zimmerman (2020), ya que ambas perspectivas reconocen el papel del lenguaje como producto de las interacciones entre diversos agentes. Este paradigma se caracteriza, por ser continuo e interactivo lo que significa que los sujetos adquieren y usan la lengua en interacción con otros (múltiples agentes) y en diferentes espacios (*familia*, escuela, comunidad.).

Por lo que, de acuerdo con Kasares (2016) “acotar la mirada a la familia no nos da todas las claves para entender el proceso de socialización lingüística, ya que todas las razones y oportunidades de los padres para transmitir la lengua no están dentro del hogar” (Kasares, 2016, p.142). Sin embargo, el exponer que no únicamente se debe limitar al ámbito familiar no significa que este no sea parte del proceso, ya que el papel que juega la familia, especialmente los padres y madres, es fundamental en las decisiones tomadas.

Como vimos, existe una serie de factores fuera del ámbito familiar que repercuten en las decisiones de transmitir o no una lengua, factores que no necesariamente serán los mismos para cada persona, porque como afirma Chrisp (2005):

La socialización lingüística no es monolítica y suele basarse en un uso no homogéneo de la lengua, en el sentido de que los modelos de uso lingüístico pueden cambiar en el tiempo influidos por diferentes factores. Los progenitores deciden qué lengua transmitir a sus hijos, pero esas decisiones (...) pueden tomarlas en más ocasiones a lo largo de la infancia de los niños. (Chrisp, 2005. Citado en Kasares 2016, p.139).

Como se ha venido desarrollando, la socialización lingüística es un proceso dinámico en el que las prácticas lingüísticas varían según el espacio y la relación entre los hablantes o no de la lengua. A su vez, es importante resaltar, que, así como los padres y madres de familia juegan un papel importante en la transmisión lingüística de sus hijos, estas decisiones no siempre son permanentes ya que pueden cambiar conforme las y los niños crecen haciendo uso de agencia, o por diversas circunstancias sociales.

En el siguiente apartado nos centraremos en explicar cómo estas presiones influyen de manera significativa en las decisiones que, en cierto grado, provocan la transmisión o el desplazamiento de la lengua.

II. 1. 4 Las presiones sobre la transmisión de las lenguas

Para el desarrollo de este apartado se retomó la teoría de ecología de presiones presentada por Terborg (2006). De acuerdo con Kasares (2016):

La socialización lingüística de los niños se entiende como resultado de una serie de factores que actúan en diferentes niveles: la lengua en la sociedad (nivel macro- sociolingüístico), la lengua en la red de relaciones (nivel micro- sociolingüístico) y la lengua en el hablante (nivel idiolingüístico). (p.140)

En este sentido, se clasificaron las presiones presentadas por Terborg (2006) y otras investigaciones como la de Uth y Yamasaki (2020) y Kasares (2016) en cada uno de los niveles con la finalidad de explicar cómo impactan en la transmisión lingüística, ya que como hemos visto, los padres y madres de familia son quienes toman la decisión que a su vez genera una acción: transmitir o no la lengua.

En este sentido, como lo menciona (Terborg, 2006), toda decisión es resultado de una presión entendida como aquella:

(...) que un individuo o un grupo siente para actuar de una manera determinada, o en su caso, para evitar algún acto. Se considera la acción humana siempre como el producto de alguna presión. Así toda acción humana se origina en alguna presión. (p.6)

En esta lógica, la transmisión lingüística está sujeta a diversas presiones tanto familiares, como sociales que influyen en las decisiones de los padres y madres de familia. Las presiones externas al ámbito familiar de índole comunitario generan presiones fuertes en el entorno familiar, las que a su vez modifica las presiones personales para influir en el proceso de transmisión lingüística.

Nivel Macro- sociolingüístico

Presión Política: Las políticas o programas educativos pueden favorecer el uso del español sobre las lenguas indígenas, el español como la lengua oficial y predominante. Sin embargo, con el establecimiento de leyes, entre ellas la *Ley General de los derechos lingüísticos* y artículos de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, esta perspectiva puede cambiar valorando y protegiendo los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

En contextos en los que coexisten dos o más lenguas es fundamental analizar esta presión, para Arbe y Echeberria (1982) (...) “la educación bilingüe tiene lugar en una sociedad donde existen dos poblaciones de lengua diferente. Estas lenguas cumplen funciones diferentes y tienen diferente prestigio.” (p. 71). En este sentido, “esta situación ha de ser atendida desde el sistema educativo, aunque no en exclusiva, con una política lingüística adecuada” (Arbe y Echeberria, 1982, p. 65). Ello, con la finalidad de que se influya en la valoración social de la lengua, pero sobre todo en su transmisión.

Ejemplos como el caso del *euskera* muestran cómo a través de políticas educativas se puede fortalecer la lengua incorporándola al sistema escolar, convirtiéndola en una asignatura obligatoria en las escuelas.

Percepciones sociales: El prestigio, la estigmatización y las actitudes negativas hacia las lenguas indígenas influyen para que las personas dejen de transmitirla. Esto puede llevar a los hablantes de lenguas indígenas a aprender el español u otra lengua de “prestigio” (grupo dominante) para ser aceptados o tener mejores oportunidades académicas e incluso laborales sustituyendo la primera lengua. No obstante, también dentro de estas presiones podemos encontrar el interés que los hablantes desarrollan hacia su lengua, es decir, cuando ellos perciben su lengua como un elemento valioso que los puede conducir a mejoras académicas o laborales, entonces tienden a transmitirla y fomentar un bilingüismo aditivo.

Nivel Micro- sociolingüístico

Presión económica: Retomando las ideas de Terborg (2006), un factor importante que lleva al individuo al desplazamiento de su lengua y por lo tanto a no querer transmitirla es la búsqueda de mejores empleos que requieren el uso del español. Ante esta presión que sienten los hablantes de lenguas indígenas para lograr integrarse a la economía dominante optan por hablar totalmente en español. El autor menciona que “Debido a las posibilidades económicas, los intereses para establecer relaciones con hablantes de la lengua mayoritaria aumentan paulatinamente, hecho que lleva a un desequilibrio en la ecología de presiones” (Terborg, 2006, p.21).

El grupo dominante (personas que hablan el español) crean actitudes negativas hacia el grupo que no lo es. Terborg (2006) pone como ejemplo, cómo a las personas indígenas se les da un trabajo que es mal pagado, este grupo por lo tanto se siente presionado ante estas actitudes y optan por asimilar “las ideas” de los grupos dominantes.

Presiones pedagógicas: Aunque Terborg en su artículo no lo menciona, Ávila (2005) retoma las ideas de Bourdieu (1986) para mencionar que “la acción pedagógica, que favorece los intereses de las clases dominantes, es un mecanismo de dominación y violencia simbólica favoreciendo los intereses de dichas clases” (p. 163).

En este caso, para la transmisión de lenguas indígenas, si el sistema educativo prioriza únicamente el español u otra lengua de prestigio, esta se impone y

desvaloriza las lenguas indígenas, lo cual implica que los hablantes creen que su lengua es inferior. La desvalorización de las lenguas en el ámbito educativo puede ser vista como una forma de violencia simbólica donde se establecen ideales de que las lenguas dominantes brindan mejores oportunidades.

En el ámbito educativo, como lo menciona Bourdieu (1986), la elección de a qué escuela deben ir sus hijos depende de los padres y madres de familia, puesto que son quienes, por su experiencia, “saben” y quieren lo mejor para ellos y ellas. Si se piensa que el asistir a una escuela bilingüe es sinónimo de atraso porque se enseñan las lenguas indígenas como primera o segunda lengua, también se piensa que esta educación no brindará las herramientas necesarias para que el alumnado tenga mejores oportunidades en el futuro. Esta visión permeará en las decisiones de los padres y madres de familia que consideren esto como una realidad.

Facilidad compartida: Esta presión se clasificó en este nivel debido a que la facilidad compartida no surge de una decisión individual sino de un acuerdo social para favorecer el uso de una lengua en las interacciones comunicativas. Al respecto Guerra (2024) menciona que “la facilidad compartida se puede definir como la opción lingüística que brinda a los hablantes la mayor posibilidad de lograr el éxito comunicativo o, visto de otra forma, lograr el éxito comunicativo implica evitar el fracaso” (p.153).

En contextos bilingües esta concepción repercute significativamente en la transmisión lingüística, ya que cuando en una comunidad hay hablantes de lengua indígena y del español, las personas tienden a elegir la lengua que dominan mejor y que les implica menos esfuerzo. Este fenómeno tiene un efecto directo en las decisiones de los padres y madres de familia ya que, al priorizar una lengua, por ejemplo, el español la lengua indígena se usará menos en los diversos espacios y paulatinamente perderá presencia dentro de la comunidad, lo que afectará significativamente la transmisión lingüística.

II.2. La metodología

En este apartado se presenta la metodología utilizada para la recolección de datos de la presente investigación. Según Ortiz (2003) la metodología “Es el conjunto de

elementos metodológicos y técnicos que sirven para realizar una investigación sobre un problema social específico. (...) así como el uso de las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos” (p.110). Este es el objetivo de este apartado.

II.2.1 Elección del método

Como sabemos en la investigación existen dos paradigmas; el método cualitativo y cuantitativo. El método cuantitativo, inspirado en el positivismo, se basa en que la realidad se considera estática y medible. Sin embargo, como lo menciona Álvarez-Gayou (2003) “no todos los fenómenos naturales son reducibles a expresiones matemáticas; que no todos los hechos que constituyen la realidad son analizables experimentalmente (...)” (p. 15). Ante esto surge un nuevo paradigma en las ciencias sociales, el cualitativo el cual se interesa por analizar el significado que los individuos les asignan a sus actos, es decir la subjetividad de los sujetos. Para este mismo autor (Álvarez-Gayou, J.2003)

(...) los métodos cualitativos son humanistas. (...) si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. (...) aprendemos sobre la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales. (p.25).

Por lo tanto, se consideró que este método es el más pertinente para un estudio que tiene por objetivo dar cuenta de las presiones que influyen en las decisiones de los sujetos para transmitir o no su lengua, y que generan en ellos y ellas conflictos lingüísticos. El enfoque cualitativo permitió, en este sentido, entender cómo las experiencias de los padres y madres de familia generan ideas sobre las lenguas en contacto y en relación con la transmisión del chatino.

II.2.2 El enfoque de la investigación: la fenomenología

Para Álvarez-Gayou (2003) “La fenomenología (...) considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones” (p.86). Para Morse y Richards (2002, citados en Álvarez-Gayou, 2003) existen dos premisas en la fenomenología:

(...) la primera se refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive; así, el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales de la fenomenología. La segunda señala que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y solo pueden ser comprendidos dentro de sus propios contextos. (p.86).

El hecho de que los sujetos sean comprendidos dentro de sus propios contextos permite entender una problemática específica de acuerdo con las situaciones en las que estos se desenvuelven, además permite que el investigador entienda de dónde vienen las perspectivas de los sujetos.

Como se ha mencionado anteriormente, la fenomenología es uno de los enfoques del método cualitativo utilizado en la investigación educativa. Por lo que, se hizo uso de este enfoque, ya que nos permitió analizar los significados de los sujetos con relación a un fenómeno. Además, se caracteriza por centrarse específicamente en las experiencias personales para entender la realidad en la que están inmersos los colaboradores de la investigación en relación con la problemática en estudio. De esta manera, el analizar las presiones sobre la transmisión de la lengua Chatina desde este enfoque nos permitió comprender cómo los padres y madres de familia viven, entienden e interiorizan estas presiones en su vida cotidiana y cómo repercuten en sus decisiones.

Con base en los aspectos mencionados, y con relación al objetivo de la investigación, se realizaron entrevistas a profundidad con corte de biografías lingüísticas, técnica que se abordará en el siguiente apartado.

II.2.3 La entrevista profunda con corte de biografía lingüística como técnica para la recolección de información

Las técnicas de recolección de datos para Hernández y Duana (2020)

(...) comprenden procedimientos que le permiten al investigador obtener información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación (...) la dimensión de las técnicas confronta al investigador a un proceso de toma de decisiones para optar por aquellas que sean más apropiadas a los fines de la investigación. (p.2).

De acuerdo con el enfoque fenomenológico, la técnica utilizada para la recolección de los datos fue la entrevista profunda con corte de biografía lingüística, lo que nos permitió analizar las experiencias vividas de los sujetos y entender los significados que le dan a sus acciones.

Esta técnica se consideró pertinente con base a nuestro estudio, ya que Kasares (2016) menciona que “la socialización lingüística se interesa por la historia de los sujetos, intentando acceder a las (...) relaciones de poder que están en el trasfondo de las interacciones de socialización” (p.139).

En este sentido, la entrevista a profundidad es una técnica adecuada para el enfoque fenomenológico. Aunque en reiteradas ocasiones se ha pensado que las entrevistas a profundidad son únicamente “conversaciones profundas con una temática específica”, Robles B. (2011) menciona que:

(...) la intencionalidad principal de este tipo de técnica es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del

entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro. (p. 2).

Para la reconstrucción de las experiencias de los sujetos nos valimos de otra técnica muy importante: los estudios biográficos, se refieren a “(...) la construcción de eventos cronológicos que ayudan a comprender (...) el pasado y sus hitos como trascendentes en la construcción actual del relato”. (Moyano y Ortiz, 2016, p. 24).

Dado que nuestra investigación pretende conocer cómo una persona concibe su proceso de adquisición de una lengua hasta el uso que hace de esta y las valoraciones sobre la misma para decidir sobre su transmisión, es importante conocer aspectos pasados (infancia) y presentes. Es por esto por lo que nos hemos centrado en las historias de vida. Según Garay (2001, citado en Álvarez-Gayou, 2003):

Las historias de vida de las élites o de la gente común contribuyen, con sus evocaciones, a la construcción de la memoria colectiva. Y si bien por medio de ellas se revive el pasado, su evocación va más allá de la reconstrucción de una época y de sus pormenores; los detalles incluyen las emociones y los afectos, las desilusiones y los fracasos, y el lenguaje corporal y el no verbal que los seres humanos siempre recordamos, dado que los episodios referidos están vivos en el sujeto, como si ocurrieran en el momento presente. (p.64).

De esta manera obtuvimos los datos sobre cómo vivieron nuestros colaboradores la transmisión del chatino, dónde y con quienes pensaban que lo adquirieron, además de obtener información sobre cómo las presiones educativas, sociales y personales influyeron decisivamente en la socialización de la lengua, entendiendo que si la decisión de transmitirla o no está permeada por experiencias y vivencias pasadas, por lo que la elección de la técnica biográfica resultaba pertinente.

Para obtener los datos necesarios en esta investigación fue fundamental la elaboración de una guía de entrevista, la cual se llevó a cabo mediante la operacionalización de conceptos, es decir:

(...) la desintegración de los elementos que conforman la estructura de la hipótesis y de manera especial a las variables y (...) se logra cuando se descomponen las variables en dimensiones y estas a su vez son traducidas en indicadores que permiten la observación directa y la medición (Avalos citado en Espinoza, 2019, p. 172).

Aunque la operacionalización es un proceso propiamente de la investigación cuantitativa se hizo uso de ella con la finalidad de tener un marco de referencia que nos facilitara la recolección de los datos de manera concreta y específica con relación a los objetivos de la investigación y estableciendo los ejes de análisis. En la tabla 4 se muestra la operacionalización elaborada con base en los conceptos presentados en el marco teórico y con el cual se elaboró la guía de entrevista.

Tabla 4. Operacionalización de conceptos.

Concepto	Dimensiones	Categorías	Preguntas
Socialización lingüística: Es el proceso mediante el cual las personas aprenden a usar el lenguaje y al mismo tiempo aprenden las normas, valores y formas de comportamiento de su cultura. Este proceso ocurre a lo largo de la vida y en diversos espacios: la familia, la escuela, la comunidad, etc. (Ochs y Schieffelin, 2010)	Nivel Idiolingüístico	Perfil lingüístico de los miembros de la familia cercana y red de interacciones familiares.	¿Quiénes hablan chatino en su hogar? ¿Con qué lengua se comunica con sus hijos, con sus padres, con el resto de los miembros? ¿Sus hijos o hijas se comunican en chatino o lo entienden? ¿Cómo aprendieron a hablar el chatino sus hijos?
		Lengua o lenguas elegidas para las interacciones y grado de consciencia	¿Por qué decidió transmitir o no transmitir el chatino? ¿Por qué decidió transmitir solo el español? ¿Por qué decidió hablarles o no en chatino a sus hijos?
		Concepción de la adquisición – aprendizaje de lenguas	¿Cómo piensa que los niños o niñas aprenden a hablar?, ¿qué hacía usted para que su hijo o hija hablara?, ¿Cree que se aprende igual el español y el chatino?
		Agencia infantil	¿Sus hijos en algún momento le han pedido que ya no les hable en la lengua chatina? ¿Por qué cree que pasa eso? ¿En algún momento sus hijos le han dicho que quieren aprender la lengua Chatina
		Itinerario lingüístico de los miembros de la familia	¿Qué lengua le fue transmitida (enseñada) en su infancia? ¿Cómo aprendió a hablar el chatino? O ¿por qué no aprendió a hablar chatino? ¿Quién se lo enseñó? ¿Qué significa para usted hablar chatino?

	Nivel Micro-sociolingüístico	La lengua en la comunidad (espacios comunitarios)	Cuando usted era niño, ¿cómo era el uso del chatino en la comunidad? ¿Qué aspectos cree que hayan influido en las personas ante este trayecto?
		La lengua en la red de relaciones (escuela, diversos espacios de la comunidad)	¿Con que lengua se comunicaba fuera de su hogar y en qué espacios? ¿Ha cambiado la forma de usar el chatino en la comunidad con el paso del tiempo? ¿En qué lugar fuera del hogar se utiliza la lengua Chatina? ¿Hay todavía espacios específicos donde se puede interactuar con la lengua Chatina? ¿Qué piensa cuando escucha a alguien joven comunicarse en chatino? ¿Cómo ve usted los cambios en el uso del chatino en la comunidad? ¿En la escuela se habla chatino? ¿Quién, quiénes lo hablan?, ¿cuándo para qué? ¿Crees que la escuela apoya o dificulta que los niños hablen su lengua? ¿Sus hijos han tenido problemas en la escuela por hablar chatino?
		Facilidad compartida	¿En qué momentos habla chatino, y en cuáles español? ¿Cambia de lengua dependiendo con quién hable? ¿Por qué?
	Nivel Macro-sociolingüístico	La lengua en la sociedad-Nacional	¿Alguna vez sintió que no era conveniente hablar chatino? ¿En algún momento le han dicho o ha sentido que hablar chatino no está bien visto? ¿Cómo reaccionan otras personas cuando escuchan que habla chatino?
		Derechos que protegen las LI	¿Ha escuchado si existen leyes o derechos sobre los hablantes de lenguas indígenas? ¿Qué piensa usted sobre eso? ¿Cómo se promueve el derecho de los HLI en la comunidad? ¿Cree que las autoridades realmente apoyan el uso del chatino? ¿De qué forma?
		Medios de comunicación	¿Cree usted que estas actitudes influyeron en la decisión de querer que sus hijos aprendan la lengua? ¿Cree que hablar chatino ayudaría o perjudicaría a sus hijos para encontrar algún trabajo o en la forma en cómo se relacionan? ¿Ha escuchado en los medios de comunicación el uso de las lenguas indígenas?

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida en Kasares (2016).
<https://share.google/sBst38b7TmhpwskHv>

II.2.4 Selección de informantes clave

Para Balcázar *et al.*, (2013, citado por Alejo y Osorio, 2016) los informantes clave dentro de la investigación son los que “apadrinan al investigador en el escenario y

son sus fuentes principales de información ya que proporcionan una comprensión profunda del escenario” (p.77).

La elección de las y los sujetos con quienes se realizaron las entrevistas se llevó a cabo en función de los siguientes criterios:

1. Padres y madres de familia de la comunidad de Tataltepec de Valdés, Juquila Oaxaca.
2. Padres y madres de familia que tengan al menos un hijo en una de las dos escuelas: Primaria *Antonio Valdés* (PNB) y Primaria *Porfirio Díaz* (PB).
3. Padres y madres de familia hablantes y no del chatino.

Con base en los criterios establecidos se identificaron de cada escuela cuatro padres de familia, dos hablantes y dos no hablantes del chatino, con la finalidad de analizar sus vivencias y la toma de decisiones sobre transmitir o no su lengua, así como con el objetivo de hacer una comparación entre ambas instituciones desde la mirada de los padres y madres de familia.

El contacto con los entrevistados fue posible ya que, como se mencionó anteriormente, soy originaria de la comunidad en estudio, lo que facilitó el acercamiento con los padres y madres de familia entrevistados.

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial en los domicilios de cada entrevistado(a). Primero, se tuvo un acercamiento con los padres y madres de familia identificados, con la finalidad de presentarme y explicarles el objetivo de la entrevista en nuestra investigación. Algunos de ellos accedieron a brindarnos la entrevista en ese momento, y con los demás se agendó el día y la hora de acuerdo con su disponibilidad de tiempo.

Aunque contábamos con una guía de entrevista (Ver anexo 1) solo en algunos casos se hizo uso de las preguntas específicas, ya que para lograr que el entrevistado se ubicara en cada una de las etapas de su vida (infancia, juventud y adultez) y de esta forma nos contara sus experiencias realizamos preguntamos detonadoras, en ocasiones cuando la respuesta del entrevistado (a) era muy corta

se reformulaban las preguntas en el momento para, de esta forma, abarcar las dimensiones que se establecieron anteriormente. Debido a que las entrevistas se realizaron en el hogar de la persona entrevistada, al momento de llevarlas a cabo la entrevistada (o) regularmente estaba acompañado de su pareja por lo que en algunas ocasiones obtuvimos respuesta de ambos.

La tabla 5 muestra las características de los informantes de la investigación, cada entrevista tiene un código el cual corresponde al número de la entrevista, primera letra del nombre, apellidos y edad del o la entrevistada. De igual forma la escuela a la que asiste el niño/a está codificada, PNB hace referencia a la primaria de sistema general *Antonio Valdés* donde la única lengua que manejan es el español, y la primaria *Porfirio Díaz* del sistema bilingüe se identifica como PB.

Tabla 5. Descripción de los informantes.

Código	Nombre	Edad	Estado civil	Sexo	Ocupación	N° de hijos	Escuela que asiste su hijo/a	L1	L2
E1RCM50	Roberta Cruz Mateo	50	Casada	Femenino	Ama de casa	4	PNB	Chatino	Español
E2ICG48	Isaías Calvo Gómez	48	Casado	Masculino	Campesino	3	PNB	Chatino	Español
E3EHM35	Elvidia Hernández Martínez	35	Casada	Femenino	Ama de casa	2	PNB	Español	Español
E4MCM36	María aquilina Cruz Matías	36	Casada	Femenino	Ama de casa	3	PNB	Español	Español
E5MMM34	María Ester Martínez Martínez	34	Soltera	Femenino	Ama de casa	1	PB	Chatino	Español
E6FMM70	Flavia Mateo Mejía	70	Casada	Femenina	Ama de casa	4	PB	Chatino	Español
E7DHM36	Dalia Hernández Mateo	36	Casada	Femenina	Ama de casa / docente	2	PB	Chatino	Español
E8GJJ42	Gabriel Jiménez Jiménez	42	Casado	Masculino	Docente	3	PB	Español	Chatino

Fuente: Elaboración propia.

II.2.5. El Análisis de la información

Codificación y categorización de los datos

Cada una de las entrevistas fue grabada en audio para, posteriormente, transcribirlas y llevar a cabo la categorización y la codificación. Cabe mencionar que el análisis fue emergente, y en este proceso surgieron nuevas categorías a partir de revisar la información obtenida en las entrevistas y se regresó dos veces al campo para completar la información, fundamentalmente con relación al perfil de las familias de la muestra.

Para Vives y Hamul (2021) “la codificación y categorización son parte del proceso de análisis de los datos. Los códigos consisten en breves etiquetas que se construyen en la interacción con los datos (...) la categorización es la operación de asociar los códigos a una determinada categoría” (p. 100).

Para el análisis de los datos, una vez transcritas cada una de las entrevistas, en un primer momento se realizó un vaciado de la información por entrevistado (E1RCM50, E2ICG48, E3EHM35...) tomando como referencia la tabla 4 *Operacionalización de conceptos*, lo que nos permitió identificar similitudes y diferencias en los testimonios de las y los entrevistados con relación a cada categoría.

Posteriormente, a partir de este primer análisis, se asignaron códigos a los fragmentos de las entrevistas (PLFEB, PLFNB....) para que de esta manera fuera más fácil la reorganización de los datos por categorías, mismas que se que se presentan en la tabla 6.

Tabla 6. Categorización de los datos

Dimensiones	Categorías	Código	E1RCM50	E2ICG48	E3EHM35	E4MCM36	E5MM M34	
Perfil	Perfil lingüístico de las familias de la escuela no bilingüe.	PLFNB						

	Perfil lingüístico de las familias la escuela bilingüe.	PLF EB						
	Selección de la escuela.	SE						
Nivel micro sociolingüístico	La familia	CT-FAM						
	La comunidad	CT-COM	(...) pues cómo digo, de mi generación de mi juventud mío fue, si existían jóvenes así, chamacas pues así en mi tiempo hablamos chatino, hablamos, cuando salíamos yo fui más chiquita en la escuela le digo que jugábamos, jugábamos en chatino, antes pues yo me acuerdo.	Sí porque aquí en la comunidad somos puro gente de lengua indígena y así que todos hablan en chatino, muy poco los que hablan español (...) pues ahorita en este tiempo ya los jóvenes ya no quisieron hablar chatino, porque ya muy poco ahora sí gente joven que saben hablar pues (...)	(...) antes se hablaba más el chatino pues en la sociedad, eh cuando la gente se juntaba que iba a algún lado (...) pero ya últimamente pues más poco.	Pues hasta donde yo recuerdo, pues la mayoría de las personas ya adultas, los ancianos se comunicaban en esa lengua. (...) pues ahorita ya no hay niños que lo hablen, jóvenes muy poco y pues adultos sí, si hay todavía pero ya lo que son los niños ya casi no lo hablan.		
	La escuela	CT-ESC						
Nivel macro sociolingüístico	Las redes sociales.	LRS						
	Las políticas educativas.	LPE						

*Sombreado: ejemplo de categorización de los datos

Fuente: elaboración propia

En la tabla 6 se presenta el modelo que se siguió para la categorización de los datos con base en el análisis de cada entrevista. Cada una de estas dimensiones: perfil lingüístico, nivel micro y nivel macro sociolingüístico se desglosan en categorías que

se definieron con base en la literatura expuesta en la aproximación conceptual, y que permite visualizar los principales hallazgos de la investigación.

Dado que, para entender el proceso de transmisión lingüística es importante explicar el perfil lingüístico de la red familiar, se construyeron diagramas que muestran el perfil de los integrantes que viven en la misma casa de la persona entrevistada, con la finalidad de identificar cómo este influye en la transmisión o no del chatino.

La tipología lingüística se elaboró según los siguientes criterios. Para Austin *et al.* (2015, citado en Guerra, 2024) un “bilingüe receptivo es cuando no se ha adquirido una alta fluidez y solo se han desarrollado habilidades de comprensión” (p.110). Por otro lado, un bilingüe dominante en una lengua es la persona que tiene mayor dominio de una lengua sobre la otra, es decir, la habla con mayor fluidez, mientras que un bilingüe balanceado es una persona que usa las dos lenguas con el mismo nivel de dominio (Bermúdez y Fandiño 2012). Con base en estas definiciones se elaboró la tipología que se presenta en la tabla 7.

Tabla 7. Códigos tipologías lingüística familiares

Clasificación tipo de hablantes		Clasificación tipo de relación familiar	
Tipología lingüística	Códigos	Bisabuelo- bisabuela	Bso- bsa
Hablantes de lengua chatina	HCH	Abuelo - abuela	Abo -Aba
Hablantes de español	HE	Esposo - Esposa	Eo -Ea
Bilingüe dominante en lengua chatina	BDCH	Hijo - Hija	Ho - Ha
Bilingüe dominante en español	BDE	Nieto - Nieta	Nto -Nta
Bilingüe receptivo en lengua chatina	BRCH		
Bilingüe balanceado en ambas lenguas	BBECH		

Fuente: Elaboración propia.

Con estos elementos se elaboraron diagramas de acuerdo con lo que los padres o madres de familia participantes en la investigación declararon sobre su red familiar.

Triangulación y matriz de análisis de datos

Para Cisterna (2005), el proceso de triangulación es “(...) la acción de reunión y cruce de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p.68).

Cisterna (2005) también menciona que:

El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información con los datos obtenidos mediante los instrumentos y; triangular la información con el marco teórico (p.68).

Por lo tanto, para la triangulación de la información, una vez establecidas las categorías de análisis agrupadas en las dimensiones ya identificadas, como se muestra en la tabla 6, dichos datos se vaciaron en la tabla 8. Esta matriz de análisis tuvo como finalidad comparar las declaraciones correspondientes a cada categoría según la elección de escuela: escuela no bilingüe y escuela bilingüe a la que asisten hijos o hijas de los y las entrevistadas, posteriormente se interpretaron los datos con los hallazgos de las investigaciones presentadas y con los planteamientos que se explican en el marco teórico y conceptual que sustenta la presente investigación. De esta manera se buscó fundamentar la interpretación de los datos obtenidos de las entrevistas.

Tabla 8. Matriz de análisis

Categorías	Unidades de análisis								Análisis e interpretación	
	Escuela no bilingüe				Escuela bilingüe				Investigaciones del estado del arte	Marco teórico y conceptual
	E1RC M50	E2ICG 48	E3EH M35	E4MCM36	E5MMM3	E6FM M70	E7DHM3 6	E8GJ J42		
La familia	La lengua se adquiere mediante padres e hijos.	Adquirió la lengua porque durante su infancia en su hogar los integrantes eran hablantes del chatino.	-----	Para que su hija aprenda necesita escuchar las conversaciones de la madre con otras personas.	---	---	todo el tiempo era comunicación en chatino, para <i>pásame algo o agarra esto, o eso que está allá</i> , entonces todo era en chatino, bueno al menos yo así lo aprendí (...) lo aprendí escuchando porque	-----	Estudios como el de Uth y Yamasaki (2020) en el que ubican la adquisición de la lengua en la interacción diaria y participación en diversas actividades.	Kasares (2016): la adquisición no se limita a una reproducción lingüística, sino es vista desde la socialización lingüística.

							más que nada es eso.			
(...)										

Sombreado en gris: ejemplo de triangulación de la información.

Fuente: elaboración propia.

El trabajo de campo permitió reconocer que el proceso de transmisión es más complejo que solo pensarlo como *reproducción lingüística*, es decir, de padres a hijos, pero indispensable para la vitalidad de la lengua. Aunque la operacionalización de conceptos fue la base primordial para la recolección de datos, en el trabajo de campo nos percatamos que la red lingüística familiar de los entrevistados era fundamental para entender las decisiones sobre transmitir o no su lengua.

Ante esta situación, notamos que es a partir de las voces de los y las entrevistadas y desde sus experiencias donde surgen nuevas categorías de análisis que quizá no fueron planteadas, sin embargo, nos habla de la realidad de una situación que se construyó a partir de las historias de las y los entrevistados.

Una vez explicado el marco teórico de la investigación y la metodología, el siguiente capítulo presenta el contexto específico dónde se desarrolló el trabajo con la finalidad de ofrecer un panorama general y, de esta forma, entender las presiones que se originan dentro de la comunidad y que repercuten en las decisiones de los padres y madres de familia.

Capítulo III. Contexto

El contexto en una investigación, según Rispaill y Blanchet (2013) se entiende como:

(...) aquello hacia lo que o sobre lo que no converge la focal/ lo que no está en el centro de la focalización/ (...) pero que se introduce en el campo. Es entonces una construcción y no un dato, porque el contexto se construye doblemente, con relación a la focalización y con relación a lo que está fuera del campo (lo que no está tomado en cuenta). (p. 323).

El contexto, en palabras de Terborg (2006), es el estado actual del mundo, es lo que comprende todo, implica las cosas tal como existen y ayuda a entender las

Para ello se retomaron las dimensiones que se establecieron anteriormente y de esta manera tener una visión específica de lo que sucede. Se presentan tres dimensiones de análisis que conforman los apartados de este capítulo: organización familiar, nivel micro- sociolingüístico y nivel macro- sociolingüístico.

La comunidad de Tataltepec de Valdés es un municipio que se encuentra en la costa chica del estado de Oaxaca, en la Sierra sur de la entidad. Tataltepec de Valdés significa, “en el cerro del abuelo” se compone de Tata- abuelo y Tepetl- Cerro (Municipio de Tataltepec de Valdés, 2023). Este municipio colinda al norte con Zenzontepec, al sur con Tututepec, al este con San Juan Quiahije y San Miguel Panixtlahuaca y al Oeste con Jamiltepec, estas comunidades se distinguen por hablar diferentes variantes de la lengua Chatina.

[illegible]

Fuente: Recuperado de Atlas de los Pueblos Indígenas de México. (2020). *Chatinos- Ubicación* <https://atlas.inpi.gob.mx/chatinos-ubicacion/>.

El chatino es una lengua originaria del estado de Oaxaca y, según el Sistema de Información Cultural, “el nombre chatino (...) designa a un grupo indígena (...). Dicho nombre es la forma castellanizada de cha`tñan, que en la propia lengua significa palabras en voz baja”. (SIC, 2024). La lengua Chatina, como se muestra en la Imagen 2, tiene 6 variantes lingüísticas, las cuales se hablan en diferentes comunidades de la región Costa. La variante del chatino que se habla en la comunidad en la cual se desarrolló la investigación es la que se habla en la comunidad de Tataltepec de Valdés que, según datos del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2020), se autodenomina el Cha`jna`a Chatino Occidental Bajo. Pero, como casi en todas las comunidades indígenas, también se habla el español.

Tabla 9. *Distribución de la población de 3 años y más, según condición de habla indígena y español, 2010*

Distribución de la población de 3 años y más, según condición de habla indígena y español, 2010

Indicador	Total	Hombres	Mujeres
Población que habla lengua indígena	2,978	1,401	1,577
Habla español	2,626	1,245	1,381
No habla español	316	138	178
No especificado	36	18	18
Población que no habla lengua indígena	2,272	1,153	1,119
No especificado	10	3	7

Fuente: Recuperado del Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM). (s.f). *Población que habla alguna lengua indígena, s/p.* Tataltepec de Valdés. <http://www.snim.rami.gob.mx/>

No se sabe cuándo el español se fue convirtiendo en una lengua predominante, pero el estudio de Aguilar *et.al*, (1994) refleja que desde 1980 Tataltepec de Valdés ha ido disminuyendo su proporción de hablantes.

Menciona que solo el trabajo en campo ayudará a esclarecer la situación, sin embargo, recalca que la tendencia de la disminución de hablantes se debe a que

“una parte significativa de la comunidad abandona la lengua materna o se introduce en ella población no indígena (...) o porque se la niegue al considerarla de algún modo un signo de inferioridad frente a quienes solo hablen español”. (Aguilar *et.al*, 1994, p. 64)

III.1.2 Organización familiar y socialización

En la comunidad Chatina de Tataltepec de Valdés, la organización familiar es principalmente extensa, es decir, por lo general todos los hogares están conformados por padres, y madres, hijos e hijas, abuelos y abuelas o tíos, quienes participan de manera activa en la crianza de los niños.

Los padres son quienes se encargan de la economía familiar, aunque ya no en todos los casos, generalmente los hombres son quienes trabajan en el campo cosechando maíz, frijol, chile y café para el autoconsumo y venta dentro de la misma comunidad. Las mujeres regularmente se dedican a las labores de la casa, por lo tanto, son quienes pasan el mayor tiempo del día con sus hijos, ya que los padres salen desde temprano a trabajar y regresan por la noche. Considerablemente estas labores se ven mayoritariamente en familias donde los padres son de avanzada edad.

En las familias constituidas por padres jóvenes, estos son quienes mayoritariamente trabajan en ciudades cercanas o en E.U. para solventar los gastos de su familia, por lo tanto, la responsabilidad de cuidar de los niños recae en la madre, quien con ayuda de otros miembros de su familia (abuelos, tíos, sobrinos, hermanos) velan por el cuidado y bienestar de sus hijos.

Cabe recalcar que, con la salida de los ciudadanos a otros lugares, muchas familias se han conformado con personas originarias de comunidades vecinas quienes son hablantes de otras variantes de la lengua Chatina.

En las familias donde coexisten distintas variantes del chatino se observa que, aún cuando los integrantes tienen un dominio en la lengua, las diferencias en la entonación dificultan la comprensión y optan por recurrir al español como lengua de comunicación en el hogar.

Otra situación que presentan diversas familias es que mayoritariamente los abuelos y abuelas (generación adulta) son quienes hablan la lengua ancestral de la comunidad, mientras que sus hijos e hijas, aunque entienden, ya no se comunican con ellos en chatino, es decir, ya no es la lengua con la que interactúan cotidianamente en el seno familiar.

Las prácticas de crianza, como lo hemos mencionado, se basan en la responsabilidad que tienen las y los niños en diferentes actividades en el hogar o en la comunidad desde edades tempranas están reguladas por el género.

En la cultura Chatina, los niños a partir de los 6-7 años debían ayudar a sus padres en el campo a sembrar maíz y todas las actividades relacionadas con ésta, el niño realizaba estas actividades únicamente en sus tiempos libres, porque para los padres también era importante que asistieran a la escuela. Por el contrario, las niñas, además de cumplir con sus responsabilidades educativas, tenían que ayudar en las labores del hogar. A partir de los siete- ocho años debían aprender a poner el nixtamal para que después, en las mañanas, acompañaran a su mamá o abuela al molino para obtener la masa y elaborar las tortillas, este proceso lo realizaba con ayuda de un adulto hasta que pudiera llevarlo a cabo sola.

En el proceso de crianza, como se ha mencionado, el padre intervenía de manera constante en la formación si su hijo era varón, si era niña la responsabilidad caía totalmente en la madre por el tipo de actividades que se realizaban. Sin embargo, estas prácticas han ido cambiando con el tiempo, ya que padres y madres de familia intervienen en la formación del niño, y las actividades que deben realizar son iguales sin distinción. De esta forma, a través de la participación en diversas actividades dentro del núcleo familiar aprenden a comunicarse en las prácticas culturales de la comunidad.

III.1.3 Nivel micro- sociolingüístico

En este apartado se presentan los diversos espacios donde las personas interactúan cotidianamente en lengua Chatina o en español dentro de la comunidad, esto nos permitió observar hasta dónde se sigue manteniendo el chatino en la vida diaria de los ciudadanos. Específicamente ¿Cómo se manifiesta el uso de la lengua

Chatina en las interacciones cotidianas entre hablantes en los diversos espacios de la comunidad?

III.1.3.1 Organización social y prácticas culturales

Más allá del hogar, como lo explicamos en el apartado anterior, la lengua también se escucha en diversos espacios de la comunidad, sin embargo, esto ha ido cambiando con el paso de los años.

Tataltepec de Valdés es una comunidad que se rige por usos y costumbres, tiene un sistema de cargos y las personas que lo integran son totalmente hablantes de la lengua Chatina. El grupo de consejo de ancianos son los principales actores y quienes proponen los cargos para las mayordomías, comités, presidencia municipal, policías, etc. Este es solo uno de los espacios donde los integrantes se socializan en la lengua, ya que uno de los principales criterios para la elección de las personas que tendrán bajo su responsabilidad un cargo es tener los conocimientos religiosos de la comunidad, por lo que necesitan haber internalizado las prácticas culturales desde pequeños.

El consejo de ancianos es el que propone un listado de posibles candidatos para la presidencia municipal tomando en cuenta que las personas hayan pasado por todos los cargos; es decir, desde topiles hasta mayordomo grande, para la elección de este cargo se convoca a una asamblea comunitaria.

Anteriormente, aunque no se tienen los datos de los años exactos, los presidentes tenían conocimientos necesarios acerca de la comunidad, criterio único que importaba para que el ciudadano pudiera llegar a este cargo. Sin embargo, ya tomando posesión de la presidencia y al ser hablante únicamente del chatino, las asambleas comunitarias y demás actividades que se convocaban en beneficio de la comunidad eran en la lengua indígena. Para estas asambleas se convocaba únicamente a ciudadanos mayores de 18 años originarios de la comunidad, por lo cual la facilidad de entendimiento era compartida por todos, ya que en esa época la generación joven ahora es la generación adulta que preserva aun el chatino.

Actualmente, las autoridades municipales, igual que el resto de la comunidad, son bilingües, es decir, hablantes de la lengua Chatina y del español. Por lo que generalmente todas las reuniones convocadas por el cabildo municipal son en español, ya que es la lengua que la mayoría usa en las interacciones comunicativas.

En la comunidad predomina la religión católica, la cual se manifiesta en las celebraciones religiosas más importantes, como la fiesta patronal de la Asunción del Señor y demás mayordomías celebradas a lo largo del año. En estas mayordomías se congregan una multitud de ciudadanos en el atrio de la iglesia para escuchar misa. Cabe recalcar que a la parroquia han llegado varios sacerdotes enviados desde la ciudad de Puerto Escondido, por lo tanto, las misas son en español porque ninguno de ellos habla el Chatino. Sin embargo, con el tiempo y la convivencia diaria, los sacerdotes aprenden algunas palabras en la lengua, lo que les permite entender la conversación que tienen en algunos momentos los integrantes del consejo de ancianos, ya que algunos de ellos solo son hablantes de la lengua chatina.

Siguiendo esta línea, en el terreno de las prácticas culturales, como lo mencionamos anteriormente, la interacción de los ciudadanos de Tataltepec en las ciudades les ha permitido conocer e incorporar otras prácticas que, aunque no han modificado totalmente las de la comunidad, se han apropiado de ellas en sus acciones diarias.

Por ejemplo, el día de muertos es una práctica muy importante para los Chatinos, sin embargo ha tenido una evolución significativa acorde a los tiempos actuales. La fiesta de Todos Santos se lleva a cabo por una semana, el 31 de octubre se celebra la llegada de los angelitos, el 1º de noviembre es el día de todos los santos, el 2 es el día en que todos los habitantes, adultos y niños, salen a visitar a sus padrinos en sus respectivas casas. Los padrinos reciben la visita ofreciéndoles tamales, chocolate, café y dulces que es tomado de la ofrenda. Cabe destacar que en la comunidad se cree que la visita debe consumir todo lo que le ofrezcan, si no lo hace es sinónimo de desprecio hacia los fieles difuntos. Para finalizar esta celebración el

4 de noviembre en la mañana se trasladan todos los arcos (ofrenda) a la iglesia con la intención de llevar de regreso a las ánimas a su morada.

Esta es solo una de las prácticas que realizan los chatinos, sin embargo, actualmente han incorporado actividades propiamente de otras culturas, por ejemplo, el Halloween que anteriormente no era celebrado.

Aunque existen casos de incorporación de prácticas, hay otros en los que se ha modificado totalmente la situación, por ejemplo, la vestimenta nativa de la comunidad. Anteriormente la vestimenta para las mujeres constaba de una falda enredada de color rojo que cubría hasta debajo de las rodillas, un ceñidor (bordado de algodón) que se amarraban a la cintura para sostener la falda; un reboso blanco que se enredaba para simular una blusa; un calzado denominado huarache pie de gallo, porque está elaborado con pedazos de hule; y dos trenzas que se enredaban entre ambas para sostener una jícara de palo que la persona ocupaba cuando iba al pozo por agua. Otra vestimenta típica consta de una falda de flores multicolores, con un ceñidor de algodón en la cintura, una blusa de manta con encajes sencillos elaborados por las mismas personas de la comunidad y para el mandado o cubrirse del calor usaban un reboso negro.

En el caso de los hombres, ellos vestían de un pantalón de manta, entre los habitantes de la comunidad se le conoce como calzón, elaborado por las personas de la misma comunidad, una camisa de manta y manga larga, así como huaraches pie de gallo. Sin embargo, actualmente esta vestimenta tanto en mujeres como en hombres de diferentes generaciones ya no es vista en la comunidad. A excepción de dos casos particulares, dos ciudadanos de 90 y 96 años respectivamente que se resisten y conservan la vestimenta típica de la comunidad como un rasgo distintivo que los caracteriza como “Chatinos”.

En este nivel, micro- sociolingüístico, es importante analizar el uso de la lengua en los diversos espacios dentro de la comunidad, pero también es importante explicar los elementos como la vestimenta típica, es decir, el uso que le dan, ya que expresa identidad y pertenencia al grupo.

Otro de los espacios donde se negocia el uso del chatino o del español dependiendo de quién está presente es la calle. En la comunidad, cuando dos hablantes de chatino se encuentran, generalmente adultos, es común que entablen una conversación en esta lengua, sin embargo, si durante la interacción llega una persona hablante únicamente del español (generalmente joven) la conversación cambia automáticamente al español. Lo mismo pasa cuando se encuentran en tiendas o en diversos espacios, como las mayordomías, asambleas, etc. En muchas ocasiones cuando se desea que la otra persona, no hablante del chatino, no escuche la conversación, hablan en la lengua indígena, este cambio de código solo se produce cuando se conoce a la persona, es decir, saben quién puede o debe entender la lengua.

III.1.3.2 Educación

En lo que respecta a la educación escolarizada, la comunidad cuenta con diversas escuelas desde educación inicial, básica y media superior. El preescolar “Niños héroes” es una institución que rescata la identidad Chatina, en esta escuela uno de los uniformes principales es la vestimenta típica de la comunidad. Los niños visten calzón blanco de manta, algodón de manta y huaraches pie de gallo; las niñas usan falda floreada, blusa bordada y huaraches pie de gallo, así acuden todos los días de la semana a excepción de los jueves cuando utilizan el uniforme escolar para la clase de educación física. Además, se retoma el chatino como lengua de instrucción en clase, los niños y las niñas aprenden el himno nacional en chatino que se escucha los lunes por las mañanas en los actos cívicos.

Así mismo, cuenta con tres escuelas primarias de las cuales dos pertenecen al sistema federal general con turnos matutino y vespertino y una escuela del sistema bilingüe. Las primarias generales *Antonio Valdés* y *Leona Vicario* anteriormente se encontraban en el mismo terreno de la comunidad, sin embargo, esto no implicaba que compartieran aulas. Fue hasta en el 2020 que la primaria *Leona Vicario* de turno matutino construyó sus instalaciones en el barrio Grande Abajo.

La primaria *Antonio Valdés* ubicada en el centro de la comunidad de turno matutino tiene una matrícula de 167 alumnos, con 14 docentes y fue fundada

aproximadamente en 1996. La escuela se caracteriza por realizar todas las actividades en español, aunque asistan hijos de padres hablantes de lengua indígena. La primaria *Leona Vicario* fundada en 1985 de turno vespertino abre sus aulas con un horario de 12:00 p.m. a 6:00 p.m., a esta escuela asisten 45 alumnos distribuidos en diversos grados y, al igual que la primaria *Antonio Valdés*, en ambas escuelas las instrucciones son en español.

La escuela Bilingüe *Porfirio Díaz* fundada el 17 de septiembre de 1996 y ubicada en el barrio del campo a orillas de la comunidad es una institución a la que asisten actualmente alrededor de 92 alumnos, cuenta con 7 docentes, dos de ellas son maestras originarias de la comunidad y hablantes de la lengua Chatina y del español; 3 maestros enviados por la supervisión escolar 037, quienes hablan diferentes variantes del chatino. Una de las actividades que confirman el manejo de la lengua Chatina en la escuela se pudo observar los lunes en la ceremonia cívica, ya que los niños, además de entonar el himno nacional en español lo hacen en la lengua Chatina portando la vestimenta originaria de la comunidad.

Imagen 3. *Ubicación de las escuelas primarias*



Datos del mapa ©2026 INEGI, Google

200 m

La secundaria Técnica N. ° 138, al igual que el Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca y la Preparatoria Martin Luther King, son instituciones del sistema federal y las clases se imparten totalmente en español. Además, tienen como una materia más el inglés. Esta situación nos permite ver, la falta de continuidad del uso del Chatino en la educación media superior.

Por otra parte, las reuniones en cualquiera de las instituciones, antes presentadas, con los padres y madres de familia, maestros y maestras o directivos son en español, aunque las y los padres de familia hablan entre sí en Chatino en algunas de las decisiones que se van tomando, es decir, cuando no quieren que los demás entiendan. Cabe recalcar que esta acción solo se ve cuando un padre o madre de familia está con otro hablante de la lengua.

Estos aspectos son importantes, ya que servirán para entender más adelante algunos de los hallazgos de la investigación. Además, nos permite preguntarnos ¿hasta dónde la educación bilingüe que se imparte en preescolar y primaria refleja la preservación y uso de las lenguas indígenas?

Si bien el nivel micro sociolingüístico nos permite analizar el uso de la lengua en las interacciones cotidianas, es fundamental ampliar nuestra perspectiva hacia factores nacionales que condicionan este uso. En este sentido nos preguntamos ¿Qué lugar ocupa el chatino en los diferentes espacios promovidos a nivel nacional?, ¿Cómo esto impacta en su uso comunitario y, por ende, en las decisiones que toman los padres y madres de familia respecto a su transmisión?

III.1.4 Nivel macro- sociolingüístico

La interrogante que se planteó anteriormente nos permite abordar el nivel macro-sociolingüístico para analizar las presiones que ejercen, por ejemplo, los medios de comunicación, la ampliación de carreteras, etc. sobre las prácticas que se generan con relación al Chatino. Tataltepec, al igual que otras comunidades indígenas, ha enfrentado diversas dificultades de acceso, sin embargo, hoy llegar a esta comunidad es muy fácil y rápido. De acuerdo con SISPLADE (2008):

La vía de acceso al municipio es la carretera Oaxaca- Puerto Escondido, entrando por la comunidad de El Vidrio hacia el Distrito de Santa Catarina Juquila, continuando por el camino de terracería hacia el municipio de San Miguel Panixtlahuaca, para llegar a Peñas Negras y finalmente a Tataltepec de Valdés. Sin embargo, con la apertura del camino de Mazaquextla a Santa Cruz Tepenixtlahuaca deduce la distancia. (p. 23)

Con el fácil acceso a la comunidad, llegaron servicios de telefonía Telmex y Telcel, la señal de televisión y las señales de radio como “La voz de la costa chica, Tataltepec”, por lo que se ha visto envuelta en las influencias de la modernidad.

Antes del 2010, los hogares que contaban con televisión sólo tenían un canal, el 13, con diversos programas en español, pero en años posteriores, con la caída de la señal de televisión, en la comunidad se estableció el servicio de Telcel, como principal vía de comunicación entre los habitantes y familiares que residen en ciudades lejanas. El acceso a los celulares ha facilitado la comunicación inmediata tanto dentro como fuera de la comunidad, sin embargo, un aspecto importante es que todo el contenido en programas y aplicaciones está en español. El uso del español en la vida diaria de los habitantes ha impactado directamente en el uso de la lengua Chatina, especialmente en los jóvenes.

En cuanto a las políticas nacionales, la política educativa fomentó la enseñanza del español hasta 1996 cuando se instituye la educación bilingüe para la primaria *Porfirio Díaz*.

No obstante, como muestra Cruz (2020), a pesar de que:

(...) la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003 establece que las personas indígenas tienen derecho a recibir una educación en su lengua materna, dicho derecho no se ha materializado en la región chatina ni en ninguna otra zona de México. (p.13).

En este sentido, es relevante hacer notar que, aunque la escuela bilingüe *Porfirio Díaz* de la comunidad se instauró en 1996, fue hasta 2008 cuando se finalizó la traducción del Himno Nacional al chatino de Tataltepec. Sin embargo, Cruz (2020) afirma que “a pesar del reconocimiento oficial de la lengua y de la traducción del himno, el chatino no es el idioma de instrucción en los salones de clase de las comunidades” (p.45), ya que la lengua solo entra en un espacio simbólico-cívico y no necesariamente como una asignatura.

Este cambio en la política que, como vimos en el marco normativo se concreta con la Ley de Derechos Lingüísticos, ha traído diversas estrategias orientadas a la enseñanza del Chatino por parte de instituciones como el INPI (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas) y promovidas con ayuda de las autoridades municipales. Por ejemplo, se han llevado a cabo talleres en un periodo de 3 meses bajo la dirección de una persona hablante de la comunidad, sin embargo, estos talleres se impartieron únicamente en una ocasión. Esto causó descontento entre los habitantes de la comunidad, ya que mencionan que la poca continuidad que se le da a la lengua Chatina en los programas y en las escuelas es solo una de las razones por las que se está desplazando la LI por la lengua dominante.

A continuación, mostramos el fragmento de una conversación informal con un habitante de la comunidad en el que se retrata cómo las ideologías de “indios”, históricamente arraigadas por el hecho de ser indígenas, ha permeado en su perspectiva y, por ende, ha optado asumir a la lengua dominante como sinónimo de progreso.

Pues sí, yo cuando estaba pequeña escuchaba cómo otras personas de razón nos veían feo porque como somos indígenas y hablamos lengua Chatina. Siempre nos decían que somos ignorantes, que no sabemos nada, “ahí va esa india” decían cuando me veían en la calle o cuando salíamos del molino, así, así se burlaban de mí. Más que desde chiquita mi mamá siempre nos vistió a mí y a mis hermanos con el calzón blanco pues, huaraches pie de gallo y a mí con la falda de florecitas y mis dos trencitas, así me iba yo a la escuela. Pero no uste cree, muy feo se burlaban de mí que

porque yo era india decían, hasta el maestro decía así. Por eso yo le dije a mi hija a mi nieta, yo le cuento pues, para que ella no viva lo mismo que yo, porque más ahorita los niños son muy groseros. Mi nieta ya no habla el chatino porque, aunque yo digo que se escucha bonito pues, yo no se lo enseñé a mi hija porque siempre se burlaban de mí, más en la escuela por ser india. (Mujer de 55 años, Tataltepec de Valdés, 16 de abril del 2024).

Hasta este momento se ha contextualizado la situación actual y pasada en la que han vivido las y los ciudadanos de Tataltepec de Valdés, lo que nos permite comprender que la situación actual es resultado de tensiones y de poder que han favorecido a una lengua dominante.

El chatino ha mantenido su presencia en ámbitos familiares o, en menor medida, en espacios comunitarios dependiendo de la existencia de hablantes en el momento de la interacción comunicativa, factor que actualmente ha sido relevante para que se escuche el chatino en entornos comunitarios.

Mientras, el español se ha consolidado como la lengua con mayores hablantes y la de instrucción en las escuelas. Este desplazamiento de la lengua chatina por el español no responde únicamente a decisiones familiares, sino a diversas presiones como la estructura familiar, la limitada continuidad de la lengua en los niveles educativos, la influencia de los medios de comunicación, por mencionar algunos, que inciden en la transmisión lingüística.

Este panorama contextual es relevante para comprender los hallazgos obtenidos de las entrevistas realizadas y que presentamos en el siguiente capítulo.

Capítulo IV: Las presiones hacia los padres y madres de familia en la transmisión del chatino de Tataltepec de Valdés.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas aplicadas a ocho padres y madres de familia. Dado que nos propusimos un análisis comparado entre familias de dos escuelas con formatos distintos, bilingües (PB) y no bilingües (PNB), cuatro de la PNB y cuatro de la PB, los resultados se presentan en dos grandes apartados correspondiendo a estas dos categorías de escuelas para analizar el papel que juega lo que Kasares (2016) denomina la transmisión institucional.

Por otro lado, tomando en cuenta que Guerra (2024) menciona que “la configuración lingüística de la familia es una condicionante, tal vez la más importante, para que una lengua pueda ser transmitida” (p.102), al interior de estas dos grandes categorías se analizan las tipologías familiares identificadas como resultado del análisis de las entrevistas, así como las interacciones al interior de las familias y en la socialización comunitaria, como se detalló en la metodología.

Un tercer apartado aborda las ideologías que los padres y madres de familia tienen sobre el valor y prestigio del chatino cuestiones que responden a un nivel más amplio (macro) que impacta en el uso del chatino en la comunidad y, por ende, en las decisiones de los padres y madres de familia por transmitir su lengua, vista desde un concepto fundamental: el valor social.

Los resultados muestran las presiones de índole familiar y comunitario que influyen en las decisiones de los padres y madres para transmitir el chatino.

IV. 1. Perfil lingüístico de las familias y elección de escuela.

Este apartado tiene como finalidad describir el perfil lingüístico de las familias de las y los entrevistados para identificar las lenguas que se hablan en el entorno familiar y cómo estas dinámicas han influido en la transmisión o no del chatino.

Para ello el apartado se divide en tres subapartados: primero se presenta el perfil lingüístico de las familias que envían a sus hijos a la escuela no bilingüe, posteriormente el de las familias de la escuela bilingüe. En un tercer subapartado

se analizan las decisiones de los padres y madres de familia en la elección de escuela, analizando la posible relación entre dichas decisiones y sus perfiles lingüísticos.

IV.1.1. Perfil lingüístico de las familias de la escuela no bilingüe

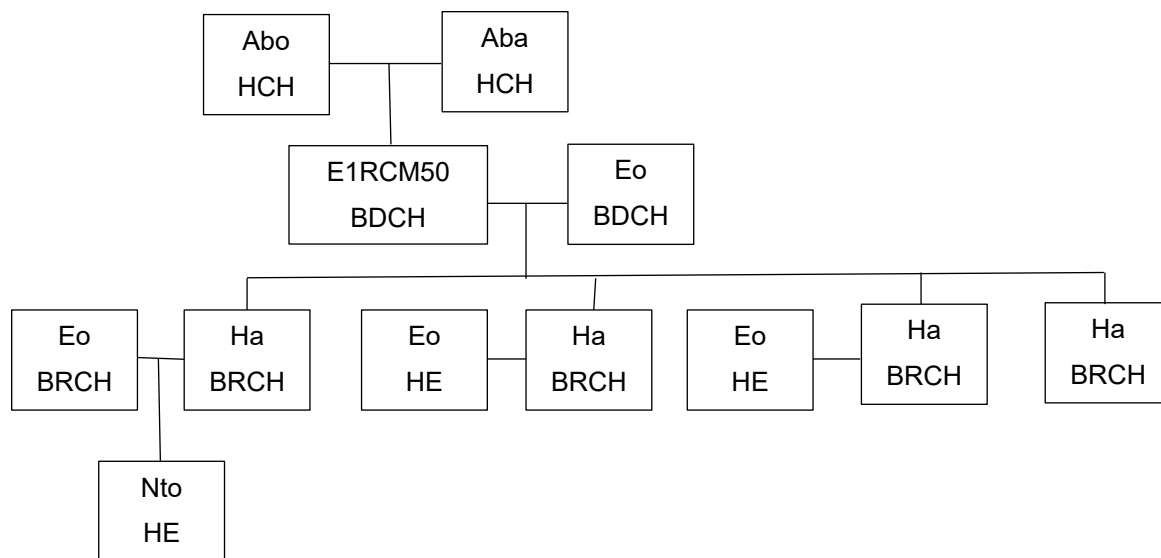
La escuela no bilingüe *Antonio Valdés*, como lo vimos en el contexto, es una escuela primaria federal ubicada cerca de la zona centro de la comunidad. Esta escuela se caracteriza por trabajar todos los contenidos en español y por no contemplar un espacio curricular para la lengua chatina.

Las familias cuyas tipologías lingüísticas se presentan en este apartado han inscrito a sus hijos e hijas en esta escuela.

La familia, cuya tipología lingüística se muestra en el diagrama 1, corresponde a una estructura familiar extensa, conformada por cuatro generaciones. La entrevistada y su esposo son originarios de Tataltepec y habitan con los padres de la esposa, los hijos de esta y un nieto. El diagrama nos permite identificar que la generación adulta (abuelos y padres) mantienen un perfil activo como hablantes de la lengua chatina (HCH), mientras que la generación de la entrevistada caracterizada como bilingüe con dominio del chatino (BDCH), sin embargo, la generación más joven (hijas de la entrevistada) solo entiende la lengua, son bilingües receptivas, pero el nieto es ya solo hablante de español.

En este sentido, podemos observar cómo en esta familia, a medida que se suceden las generaciones, se reduce el dominio de la lengua chatina dando lugar a un proceso de desplazamiento de esta por el español.

Diagrama 1. Perfil lingüístico de los miembros de la familia 1



Los padres de la entrevistada son hablantes únicamente del chatino, ella fue criada en un hogar donde sus abuelos hablaban el chatino, pero su educación escolar, únicamente la primaria, fue en español. Se considera bilingüe dominante en chatino, y es la lengua que domina mejor en la que se puede comunicar con sus padres, quienes son solo hablantes de chatino.

Su esposo igualmente se identificó como bilingüe dominante en chatino. Esta pareja tiene cuatro hijas que son bilingües receptivas en lengua chatina, es decir, comprenden las conversaciones que mantienen sus padres y sus abuelos, no obstante, ninguna de ellas puede entablar una conversación fluida en chatino.

El testimonio de la entrevistada referente a la lengua que manejan en la red familiar es el siguiente:

(...) yo hablo chatino, yo hablo igual aquí con mi mamá, con mi esposo hablamos chatino. Puro chatino hablamos y siempre nosotros no dejamos de hablarles en chatino [a sus hijas] (...) pero veo con el tiempo van cada año con su estudio y ya empezaron a hablar más en español, y poco a poco así fueron perdiendo el chatino (...), pero de qué dice uno de que hablan así con uno ya no quieren pues, responden en español, pero de que entienden entienden. (E1RCM50, 15 de abril del 2025).

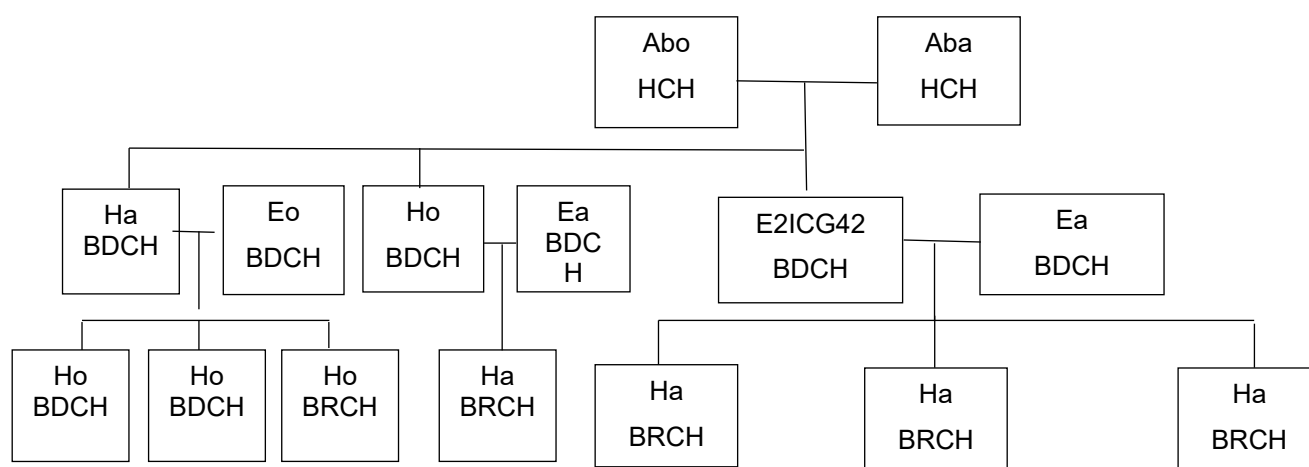
El estudio de SIADECO (2021) menciona que cuando ambos padres son hablantes de una lengua indígena su transmisión a las siguientes generaciones está dada, sin

embargo, en esta familia podemos ver un proceso distinto, ya que a pesar del dominio que tienen los abuelos, los padres y el esposo de la entrevistada de la lengua chatina, sus hijas ya solo la entienden y el nieto ha pasado completamente al español.

La presencia de integrantes que únicamente hablan español influye en que se establezca esta lengua para la comunicación familiar mayoritariamente y que la lengua chatina se utilice solo con los adultos mayores en un proceso que Terborg (2006) denomina la facilidad compartida. Este ejemplo también nos permite observar que los padres no son los únicos que toman la decisión de qué lengua transmitir, sino también los demás integrantes de la familia van estableciendo una lengua como vía de interacciones. Aunque los padres hablaban con sus hijas en chatino dentro del hogar, cuando fueron a la escuela decidieron ya no hablar chatino ejerciendo lo que se denomina la agencia ya que la madre declara que “pues yo les hablo chatino a mis hijas, pero ellas contestan en español”, lo que hace que ejerzan presión en los padres y madres y, por tanto, opten también por el español para comunicarse. Este es un ejemplo claro de lo que Kasares (2016) denomina la socialización lingüística ascendente.

La familia del diagrama 2 es, al igual que la anterior, una familia extensa. Son originarios de Tataltepec de Valdés y en la casa conviven tres generaciones: los padres del entrevistado, su esposa, sus tres hijos, una hermana y un hermano con sus respectivos cónyuges y los hijos e hijas de estos.

Diagrama 2. *Perfil lingüístico de los miembros de la familia 2*



Igual que en la familia anterior, los padres tienen como primera y única lengua el chatino. El entrevistado y su esposa se identificaron como bilingües dominantes en chatino ya que, aunque hablan español, la lengua con la que mayormente se comunican y tienen alto dominio es el chatino. El entrevistado se casó a los 21 años, su esposa es de la misma comunidad y creció en un hogar en el que la única lengua hablada era el chatino. Sin embargo, al igual que el entrevistado, debido a su inserción en la escuela aprendió a comunicarse en español.

A pesar de que ambos padres tienen un alto dominio en su primera lengua, el entrevistado expresa que:

Siempre a mis hijas, yo les hablaba en chatino (...) pero ellos ya no quisieron, por eso ya no sé qué motivos tienen, (...) porque nosotros sí les hablamos en chatino, de que lo entienden si lo entienden mis hijas (E2ICG42, 15 de abril 2025).

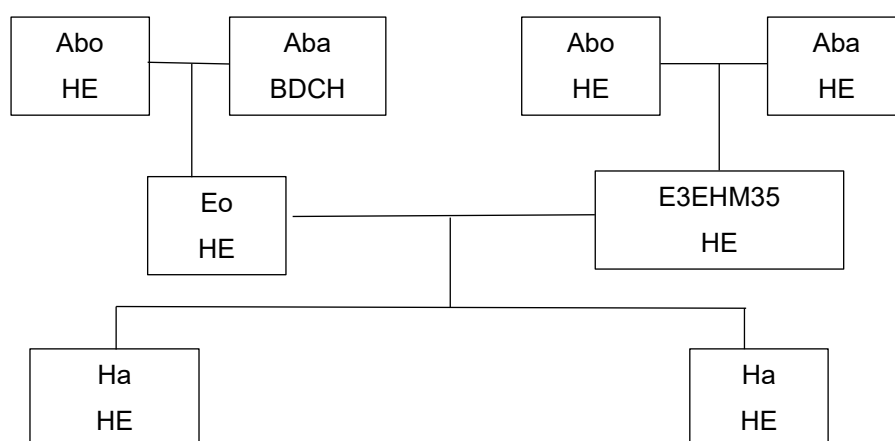
Sus tres hijas son solo bilingües receptivas en chatino. En la misma casa conviven los hermanos del entrevistado, ambos con sus respectivos esposos /as e hijos /as y, al igual que ellos, son bilingües dominantes de chatino, pero sus hijos e hijas son solo bilingües receptivos. Al ser todos y todas originarias de la comunidad y tener como primera lengua el chatino, las interacciones en el seno familiar se realizan mayoritariamente en esta lengua, a pesar de esto, los hijos o hijas, tercera generación, al igual que en la familia anterior, ya solo se expresan en español, aunque dada la presencia constante del chatino aún lo entienden, pero podemos suponer que la cuarta generación ya solo hablará español, si siguen la misma tendencia que en la familia presentada en el diagrama 1.

El padre de familia externó que se siente orgulloso de ser hablante del chatino, pero a pesar de tener una actitud favorable hacia la lengua decidió mandar a su hija a la PNB, para quien, al igual que para la entrevistada anterior, su decisión fue motivada por la cercanía de la escuela a su casa, testimonios que se analizará en el siguiente apartado.

Las dos siguientes familias tienen un perfil lingüístico de hablantes solo de español.

El diagrama 3, muestra que los integrantes de la familia tienen como única lengua el español, por lo que las interacciones comunicativas se llevan primordialmente en esta lengua. La entrevistada es originaria de la comunidad de San Marcos Zacatepec, a cuatro horas de la comunidad en estudio, mientras que su esposo es originario de Tataltepec de Valdés. En el hogar conviven los padres del esposo de la entrevistada y las dos hijas de la pareja.

Diagrama 3. *Perfil lingüístico de la familia 3*



La entrevistada expresó que en su infancia siempre le hablaron en español, “desde pequeña siempre hablaba, también mis abuelitos siempre hablaron en español en la casa conmigo (...)” (E3EHM35, 21 de abril 2025). En su comunidad de origen se habla una de las variantes del chatino, sin embargo, su red familiar se comunicaba con ella en español.

Los padres del esposo conforman un matrimonio mixto, el padre es originario de la comunidad de Zenzontepec, un pueblo cercano a Tataltepec, él es hablante únicamente del español. La madre, originaria de Tataltepec de Valdés, se identificó como bilingüe dominante en lengua chatina ya que esta fue su primera lengua. La comunicación con su pareja se realiza en español puesto que es la lengua que él entiende.

En este sentido, la lengua que predomina en el hogar es el español, a la que están expuestos diariamente tanto la entrevistada como sus hijas en sus interacciones cotidianas.

La madre del esposo, sin embargo, se comunica fuera del hogar en lengua chatina con personas que hablan la lengua, pero en casa con sus nietas ya no se habla. En diversas ocasiones ha tomado la iniciativa de que sus nietas aprendan el chatino, aunque, dice que son ellas las que no tienen el interés. Ante esto la madre de familia expresó:

Pues ella se sienta (...) y ya le decía *vénganse, vamos a platicar en chatino*, pero pues es la niña la que no tiene el interés de aprender, porque se sienta un ratito y se enfada y ya se paró, y cuando vemos ya se fue y dejó a la abuela, aunque la abuela está sentada ahí.
(E3EHM35, 21 de abril 2025)

Además, como nadie en casa habla el chatino y sus hijas no asisten a la PB no ve la necesidad de que ellas lo aprendan, es decir, no le ven utilidad alguna y esto tiene que ver con las presiones macro estructurales, como veremos más adelante.

La cuarta y última familia de este apartado es, al igual que la anterior, hablante únicamente de español. La entrevistada y su esposo son originarios de la comunidad de Tataltepec de Valdés. La familia es extensa, ya que en el hogar conviven cuatro generaciones: los padres del esposo de la entrevistada, sus dos hijas, un niño y la nieta de la pareja.

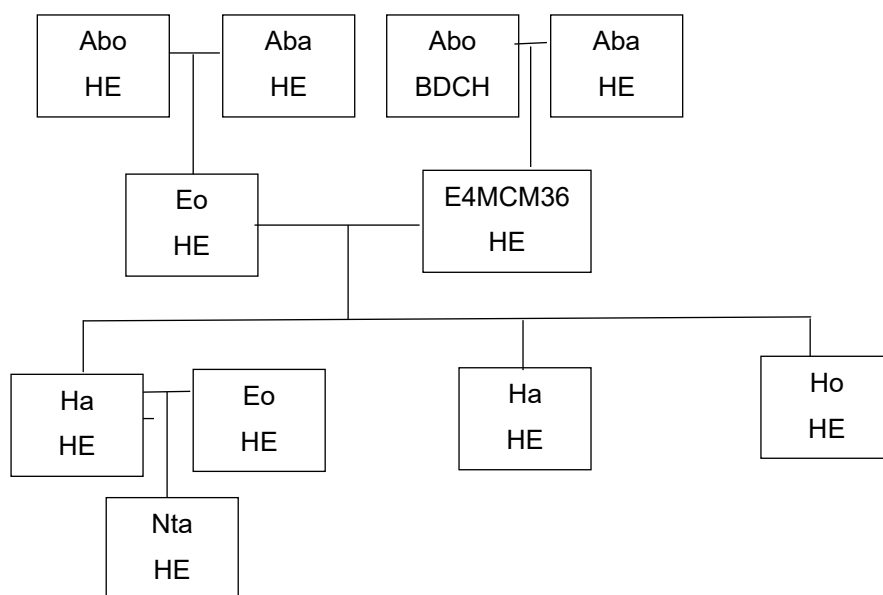
Los papás de la entrevistada conforman una pareja mixta, el padre es originario de Santo Reyes Nopala, lugar en el que se habla una de las variantes del chatino. De acuerdo con las diferencias en los perfiles lingüísticos, en casa se optó por el español como única lengua para las diversas interacciones comunicativas. Al respecto la entrevistada mencionó que no aprendió el chatino porque:

(...) mi mamá no lo habla, sus papás de ellos si lo hablaban, pero ella no lo aprendió y ya mi papá sí hablaba el chatino; pero pues

como en la casa no había con quien lo hablara y nosotros pues no aprendimos (E4MCM36, 21 de abril 2025).

Este testimonio muestra que el perfil lingüístico del padre o madre de familia juega un papel muy importante en la transmisión del chatino, ya que de ello depende la lengua en la que se desarrollan las interacciones cotidianas dentro del hogar y con la cual el niño o la niña estarán más expuestos.

Diagrama 4. Perfil lingüístico de la familia 4



A pesar de que en el hogar no se hable el chatino a la madre de familia le gustaría aprenderlo, aunque siente que le sería difícil. Siempre quiso que sus hijas lo aprendieran, pero como en su hogar no se escucha es aún más difícil que ellas lo adquieran, por lo que el trabajar conjuntamente familia, escuela, comunidad ayudaría a la transmisión de la lengua.

IV. 1.2. Perfil lingüístico de las familias de la escuela bilingüe

La escuela bilingüe *Porfirio Díaz* se sitúa en el barrio del campo de la comunidad estando a una distancia considerable de la PNB. La escuela se caracteriza por tener normativamente un espacio curricular para la lengua chatina.

La primera familia de este apartado, que presentamos en el diagrama 5, es una familia extensa y presenta un perfil lingüístico similar al de las dos primeras familias del apartado anterior. Esta familia está conformada por tres generaciones.

La primera generación, que corresponde a los padres de la entrevistada, se identifica como bilingüe dominante en chatino, aunque sabe hablar el español, el chatino es la lengua con la que se comunican entre esposos, así como con sus hijas y nietos.

La entrevistada, originaria de Tataltepec de Valdés es la menor de cuatro hermanos. Dentro de esta generación se observan diversos grados de dominio del chatino, el hermano mayor se consideró bilingüe dominante en chatino al igual que su esposa, ambos originarios de la misma comunidad. Mientras que sus dos hermanas presentan perfiles distintos: una es bilingüe dominante en español y la otra es bilingüe receptiva en chatino y sus esposos tienen sus mismos perfiles.

La entrevistada se consideró bilingüe balanceada en español y chatino ya que tiene el mismo nivel de dominio en ambas lenguas.

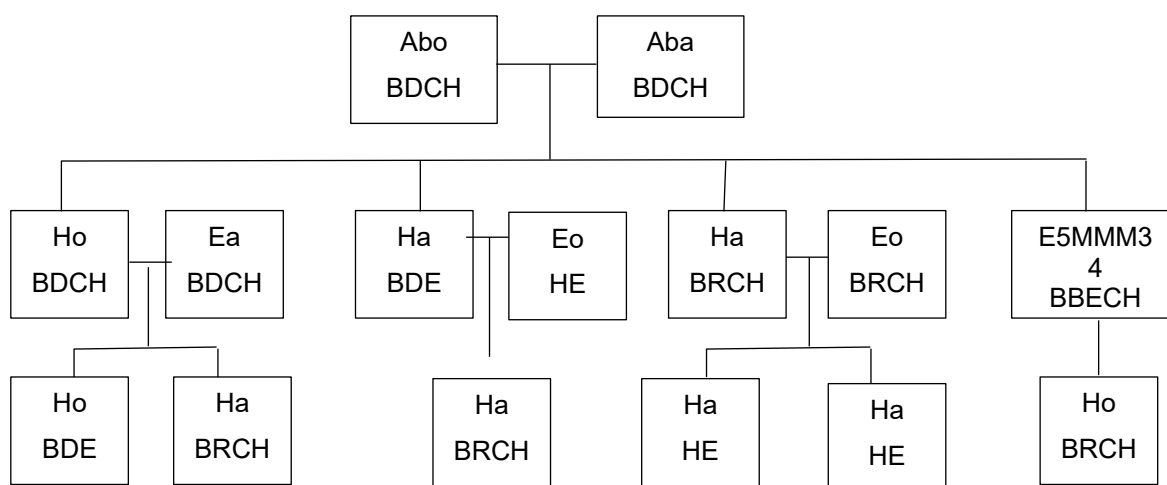
La tercera generación, correspondiente a los hijos e hijas de la segunda generación, la mayoría de sus miembros presenta un perfil de bilingües receptivos en chatino. En estos casos, aunque los niños no hablen activamente la lengua, sí logran comprenderla.

De acuerdo con el diagrama presentado es notorio que las familias extensas contribuyen a que el chatino se mantenga, aunque los padres sean hablantes únicamente del español. Ello, porque la convivencia diaria en el hogar con abuelos, tíos y tías ayuda para que la generación más joven tenga, por lo menos, un nivel receptivo en la lengua. El testimonio de la entrevistada refleja este fenómeno. Señala que su hijo, aunque con un dominio menor, logra entender las conversaciones en chatino, aunque no puede sostener una interacción fluida con hablantes activos.

Sin embargo, también se identifica un caso de desplazamiento lingüístico hacia el español que corresponde a la segunda hermana de la entrevistada. Por ello, cuando

ambos padres de familia solo son bilingües receptivos en chatino la probabilidad de que transmitan únicamente el español es mayor, ya que no mantienen conversaciones dentro del hogar.

Diagrama 5. Perfil lingüístico de la familia 5



Debido al perfil lingüístico de la madre y a la red familiar, la lengua que se habla en el hogar es el chatino, pero los niños ejercen su agencia, porque son ellos quienes responden en español, a pesar de que los abuelos y padres quieran transmitir la lengua. Esta decisión por parte de los niños está permeada por cuestiones sociales, ya que la madre de familia expresa que cuando le dice a su niño que hable el chatino él ya no quiere porque no tiene con quien más comunicarse.

“(…) él dice no, *¿con quién lo voy a hablar?* Por eso le digo, pues aquí en la casa por lo menos, pero no ha querido pues, si le entiende, pero no lo ha querido hablar”. (E5MMM34, 16 de abril 2025).

Para ella la comunidad juega un papel muy importante en la transmisión del chatino.

La familia que corresponde al diagrama 6 es extensa y está conformada por cuatro generaciones. La primera generación corresponde a los padres de la entrevistada, el padre se identificó como hablante del chatino mientras que su esposa es bilingüe

con dominancia en chatino, por lo que en casa la lengua con la que se comunican con los demás integrantes de la familia es el chatino.

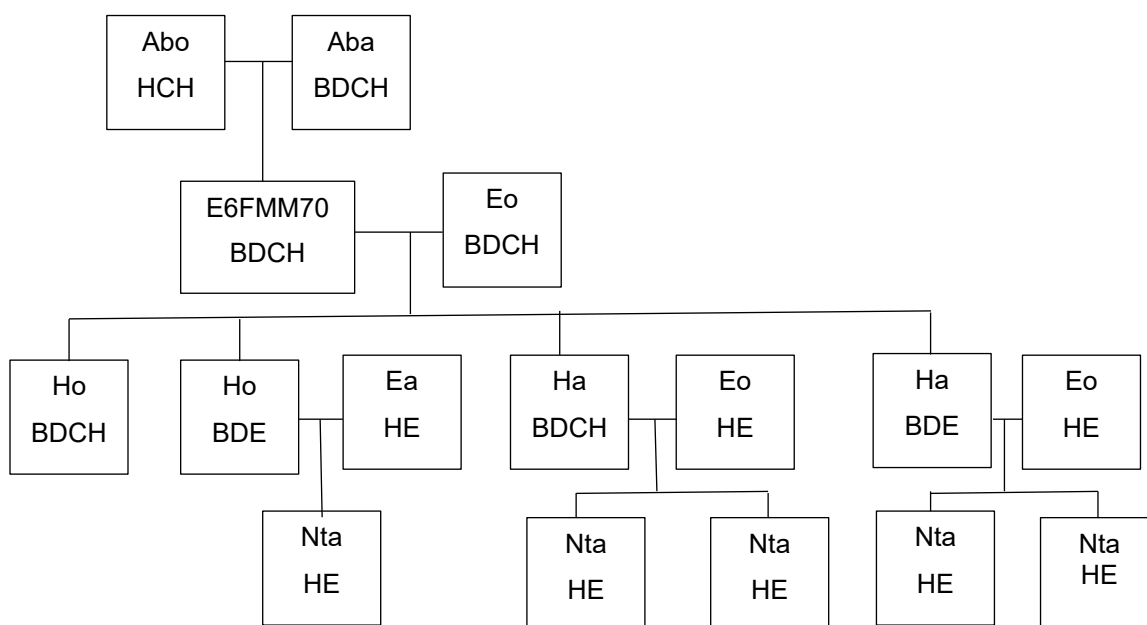
La entrevistada es la menor de 13 hermanos y vive actualmente en casa de sus padres y sus hermanos, conforme se fueron casando construyeron su hogar en casa de los padres de sus esposas.

La entrevistada y su esposo son originarios de la comunidad de Tataltepec de Valdés; la pareja se identificó en la categoría de bilingüe dominante en chatino, se situó en su infancia para explicarlo mencionando que

Mis padres, ellos fueron honestamente indígenas que hablaban el chatino, así fue que yo no conocía el español nada, nada puro el chatino y por eso todos mis hermanos aprendieron el chatino, saben el chatino porque no crecimos con la gente mestiza (E6FMM70, 16 de abril 2025).

En este sentido, la lengua del hogar fue el chatino que se mantuvo así hasta su asistencia a la escuela, donde aprendió el español. En su caso, como su mamá también era bilingüe con dominio del español, le enseñó algunas palabras y de esta manera, cuando entró a la escuela, ya hablaba un poquito en español.

Diagrama 6. Perfil lingüístico de la familia 6



La tercera generación, que corresponde a los hijos e hijas de la entrevistada, muestra distintos perfiles lingüísticos, sus tres hijos tienen parejas que son de la misma comunidad, pero son hablantes únicamente del español, por lo que no tienen un nivel de dominio y comprensión en chatino. Esto ha influido notoriamente en la decisión de la lengua con la que se comunican en el hogar y, como se puede observar en el diagrama, hay un desplazamiento total del chatino por el español en la cuarta generación, que corresponde a los nietos de la entrevistada.

La madre de familia ha cuidado de su nieta, hija de la tercera familia, desde su nacimiento. Los padres de la menor actualmente se encuentran laborando en los Estados Unidos, por lo que en este caso se le ha entrevistado a la abuela de la niña.

El desplazamiento que presentan los nietos no puede explicarse únicamente a partir del perfil lingüístico de los integrantes de la familia, ya que la entrevistada recalcó: “nosotros hablamos chatino, pero yo no sé por qué los hijos ya no quieren hablar” (E6FMM70, 16 de abril 2025). Este fragmento retrata un proceso más amplio, por lo que retomamos la agencia de los propios niños en su proceso de socialización lingüística para explicarlo. La entrevistada expresó que, aunque la menor convive cotidianamente con hablantes dominantes del chatino tiene actitudes negativas hacia el uso de la lengua en el hogar, ya que cuando mantiene una conversación con su esposo la niña dice:

¿Qué cosa están hablando? Ya se para ella, hablen en español porque están hablando en chatino yo no le entiendo [que] cosa están diciendo, ay no muy feo se escucha abuela. No, le digo. Tú no me puedes quitar a mí mi chatino (E6FMM70, 16 de abril del 2025)

La nieta ha presionado para que de cierta forma el español sea la lengua con la que se comuniquen, sin embargo, el chatino ha predominado en el hogar con los integrantes de familia que tienen un dominio en ella, lo que denominamos facilidad compartida, aunque para el caso de los nietos, los adultos han tenido que adaptarse al español como vía de comunicación entre ellos.

La familia del diagrama 7 es también una familia extensa, conformada por cuatro generaciones. La primera corresponde a los abuelos de la entrevistada, ambos originarios de Tataltepec de Valdés, quienes se consideraron hablantes del chatino, ya que es su primera lengua y con la que se comunican diariamente.

Los padres de la entrevistada, que corresponde a la segunda generación, conforman una pareja mixta. La madre originaria de Tataltepec de Valdés, es bilingüe dominante en chatino; el padre es de la comunidad de Yaitepec donde se habla una de las variantes del chatino, él es bilingüe dominante, pero en su variante. Cabe mencionar que, aunque ambos son bilingües dominantes en chatino se comunican en español con sus hijos debido a que las palabras difieren entre las variantes que hablan.

La entrevistada mencionó:

(...) porque dijera mi papá, él no nos puede hablar su chatino porque no le vamos a entender, o nada más nos vamos a confundir, ajá entonces se optó por el español. (E7DHM36, 20 de abril 2025).

La entrevistada vivió con sus abuelos en su infancia, por lo que adquirió el chatino, y menciona que “(...) como yo me quedé o me crie más tiempo con mis abuelos, pues ahí era donde yo escuchaba más tiempo que se comunicaban en chatino, ellos también con sus hijos, con sus familiares así puro chatino”. (E7DHM36, 20 de abril 2025).

Viviendo en este contexto, la presión que generaba la familia en la entrevistada era alta lo que se ve reflejado en el siguiente fragmento: “por eso como que sientes que necesitas o era tu forma para comunicarte con ellos también (...)” (E7DHM36, 20 de abril 2025), es decir, se genera una presión por hablar la lengua que entiende y habla la mayoría de los individuos.

La entrevistada se consideró en la categoría de bilingüe balanceada en chatino y español, ya que tiene un alto dominio en ambas lenguas y su cónyuge tiene el mismo perfil lingüístico. Al igual que sus padres, conforman una pareja mixta, ya que su esposo es originario de Nopala, una comunidad donde se habla una de las

variantes del chatino. A pesar de que ambos tienen un alto dominio del chatino la lengua con la que se comunican es el español. Al respecto la entrevistada mencionó:

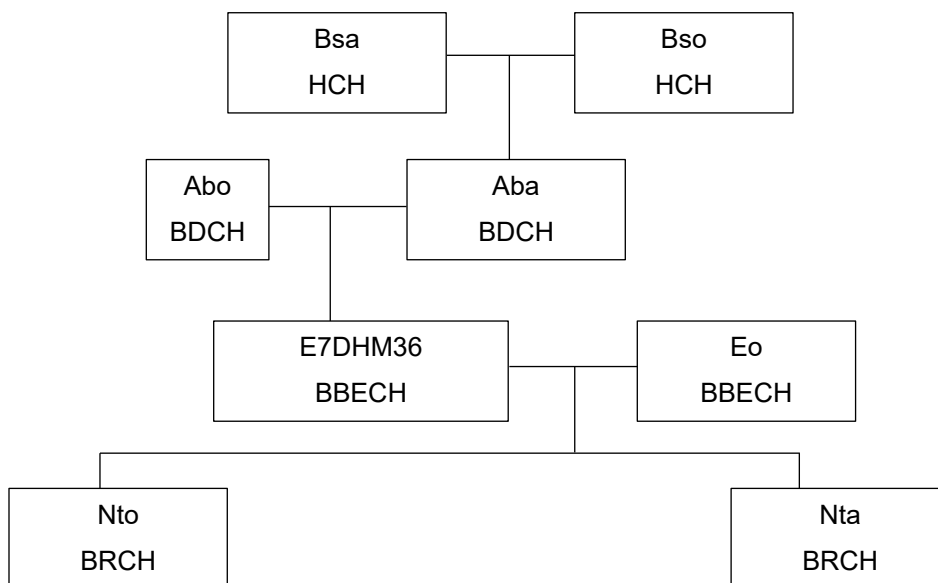
Mi esposo (...) es de Nopala y su variante también pertenece a la de los chatinos, pero también es otra variante y por eso yo tampoco establezco diálogo con él en chatino, porque su chatino de ellos es diferente al de nosotros, algunas cosas sí pero muy raras. (E7DHM36, 20 de abril 2025).

La pareja tiene dos hijos, ambos son bilingües receptivos en lengua chatina, aunque sus padres y sus abuelos no lo hablan en casa. La abuela materna, por decisión de la entrevistada, les habla en chatino para que lo aprendan, por ello cuando los niños escuchan hablar a su abuela con otros familiares, entienden la conversación, aunque no pueden mantener un diálogo con ellos.

La entrevistada reconoce que, en ocasiones, cuando se encuentra con su madre, quienes comparten el mismo perfil lingüístico porque son bilingües, no se comunican en chatino y esto repercute en que los niños no lo escuchen y, por lo tanto, no adquieran un nivel mayor de dominio

(...) yo luego platico con mi mamá sí, pero luego ya estamos platicando, pero en español y ahí es donde nosotros, creo yo, es donde debemos de ir, hacer diálogo (...), pero ya en chatino para que ellos escuchen también y hay veces donde no aprovechamos esos momentos y se nos va, hablamos en español. (...) pero no lo creamos pues, no creamos esos momentos que son importantes (E7DHM36, 20 de abril 2025).

Diagrama 7. Perfil lingüístico de la familia 7



Cuando se le preguntó a la entrevistada ¿Qué significa para usted hablar el chatino? mencionó que:

(...) el uso de tu lengua te identifica como parte de los pueblos originarios y ahorita estamos, digamos, sobreviviendo porque hay muchas lenguas ya muertas (...) entonces yo siento que al hablar tu lengua te hace ser identitario de lo que tú eres, de tu comunidad, porque el que te escuche va a decir ¿y él de dónde es? Ah pues es de Nopala, es de Zenzontepec, es de Tataltepec porque te identificas también (...) y también es un orgullo, y pues yo siento que al hablarla haces que esa lengua esté viva, que siga permaneciendo en el pueblo, en la familia, pero sobre todo te identifica a ti. (E7DHM36, 20 de abril 2025).

Por último, a diferencia de los demás, el caso que presentamos se trata de una familia nuclear y, para entender el proceso de transmisión en esta familia, presentamos el perfil lingüístico de los padres del entrevistado, por razones explicativas y de análisis.

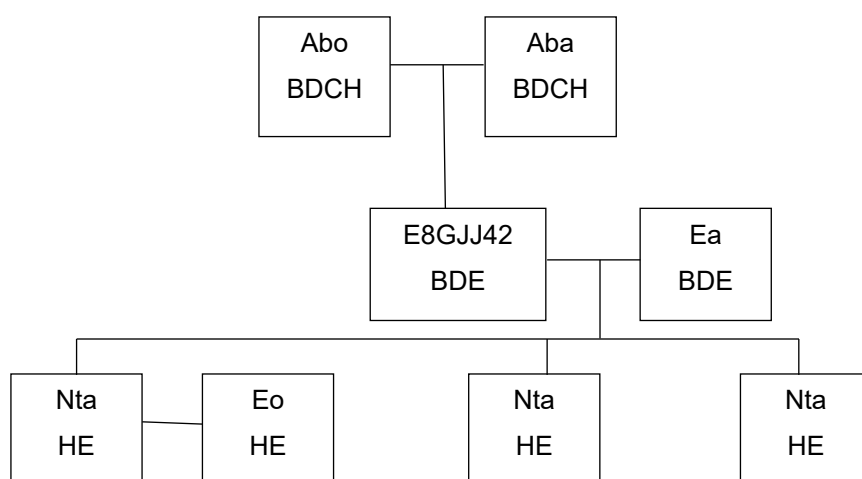
La primera generación que corresponde a los padres del entrevistado, tiene un perfil de bilingüe con dominancia en chatino, por lo tanto la lengua con la que se

comunican es el chatino. No obstante, el entrevistado comentó que la lengua con la que ambos interactuaban con él era en español, esta decisión por parte de sus padres fue consciente y se ve reflejada en el siguiente fragmento:

(...) ellos argumentaban que era precisamente porque en las reuniones en las escuelas ellos le decían que, pues el chatino era un atraso para mi preparación, para mi educación. Entonces ellos como que de alguna manera dijeron, pues bueno tiene razón el maestro no (...) en su momento ellos pensaron que era lo mejor para mí (E8GJJ42, 21 de abril 2025).

El chatino lo aprendió como segunda lengua ya que en algunas ocasiones escuchaba las conversaciones de sus padres, pero más cuando visitaba a sus abuelos ya que ellos tenían como única lengua el chatino.

Diagrama 8. Perfil lingüístico de la familia 8



La pareja, al igual que la anterior, es mixta. Él originario de Tataltepec de Valdés su esposa originaria de Santa Lucía Teotepec, ubicada a unos kilómetros del pueblo de Nopala, habla una variante del chatino. Aunque ambos sean bilingües tienen mayor dominio en el español, por lo que esta lengua se convirtió en la primordial para entablar conversaciones entre ellos y con sus hijas.

La tercera generación, que corresponde a las hijas del entrevistado, al ser el español la única lengua que se habla en el hogar debido a que ambos manejan diferentes

variantes del chatino, adquirieron únicamente el español. Cabe resaltar que el entrevistado, por motivos laborales, aprendió a hablar el chatino.

Pese a esta situación ha mostrado interés para que sus hijas aprendan el chatino, aunque no adquirió un alto dominio en la lengua muestra orgullo, expresándolo de la siguiente manera:

Pues significa tener un gran orgullo ¿no?, porque tengo todavía la oportunidad de tener ese poquito del chatino y conservarlo, conservar este en mí, porque sí se ve algo egoísta de que ya no se trasciende a otras generaciones, pero pues ya no podría yo hacerlo, no al menos de que más adelante yo lo pueda adquirir muy bien y lo pueda pasar a mi familia (...) yo lo considero como un patrimonio que he heredado de mis abuelos, de mis padres (E8GJJ42, 21 de abril 2025).

A manera de síntesis de estos dos primeros apartados, hacemos las siguientes observaciones. Las tipologías lingüísticas familiares presentadas retratan que en los hogares donde el chatino es la lengua principal para las interacciones en el hogar, esta se mantiene en las nuevas generaciones, aunque con un dominio menor en comparación con el de los padres o abuelos. En cambio, en las familias donde ninguno de los progenitores habla chatino la transmisión ocurre únicamente en español. En la tabla 10, en la que concentramos los datos presentados, podemos observar cómo se va dando el desplazamiento de la lengua chatina como lengua de interacción en los hogares de las familias de las y los entrevistados:

Tabla 10. *Tipologías lingüísticas de las familias por centro escolar.*

Nº familia	Edad	Posición familiar entrevistada/o	L1	Origen			Perfil lingüístico familias						Escuela
					Abuelos entrevistada(o)	Padres y madres entrevistada(o)	Entrevistada/o	Espos o/esposa	Hermano(a)s Entrevistada(o)	Hijo(a) Entrevistada	Nueras/yernos	Nieta(o)s	
1	50	Madre	Chatino	Tataltepec	-	HCH HCH	BDCH	BDCH	-	4 BRCH	1 BRCH 2 HE	HE	PNB
2	48	Padre		Tataltepec	-	HCH HCH	BDCH	BDCH	2 BDCH	3 BRCH	-	-	

			Chatino										
3	35	Madr e	Español	San Marcos Zacatepec	-	HE HE	HE	HE	-	2 HE			
4	36	Madr e	Español	Tataltepec	-	BDCH HE	HE	HE	-	3 HE	HE	HE	
5	34	Madr e	Chatino	Tataltepec	-	BDCH BDCH	BBECH	-	BDCH BRCH BDE	BRCH	-	-	
6	70	Madr e	Chatino	Tataltepec	-	HCH BDCH	BDCH	BDCH	-	2 BDCH 2 BDE	HE	HE	
7	36	Madr e	Chatino	Tataltepec	HCH	BDCH BDCH	BBECH	BBECH	-	2 BRCH	-		
8	42	Padr e	Español	Tataltepec	-	BDCH BDCH	BDE	BDE	-	3 HE	-		

Fuente. Elaboración propia con base en las entrevistas

Un dato interesante es que en la generación de los y las abuelas, así como de los padres y madres de familia, las parejas, salvo en dos casos, se consideran con perfiles lingüísticos parecidos.

Una de las tendencias observadas en las familias es que cuando un integrante de la pareja es hablante del español y el otro es bilingüe dominante en lengua chatina, la decisión de qué lengua hablarán en el hogar dependerá de la lengua en la que ambos se entiendan, es decir la decisión será negociada entre ellos, aunque por lo general es el español. Lo mismo ocurre con las parejas mixtas en las que ambos padres son hablantes del chatino, pero de variantes distintas. En estos casos, aunque ambos padres tienen un alto dominio en chatino no entablan conversaciones entre ellos debido a las diferencias entre variantes, por lo que optan por el español como lengua de comunicación.

IV.1.3. Selección de la escuela

De los ocho padres y madres de familia entrevistados, cuatro, una madre y un padre bilingües dominantes en chatino y dos madres identificadas como hablantes únicamente del español, expresaron que su decisión de enviar a sus hijos a la escuela no bilingüe no estuvo permeada por el uso del español. Una madre de familia contestó a la pregunta ¿Por qué decidieron mandarla a esa escuela?, respondió de la siguiente manera:

Porque, o sea, nos agarra más cerquita y ya por acá en el campo nos agarraba más lejos y luego hay un arroyo y en tiempo de agua

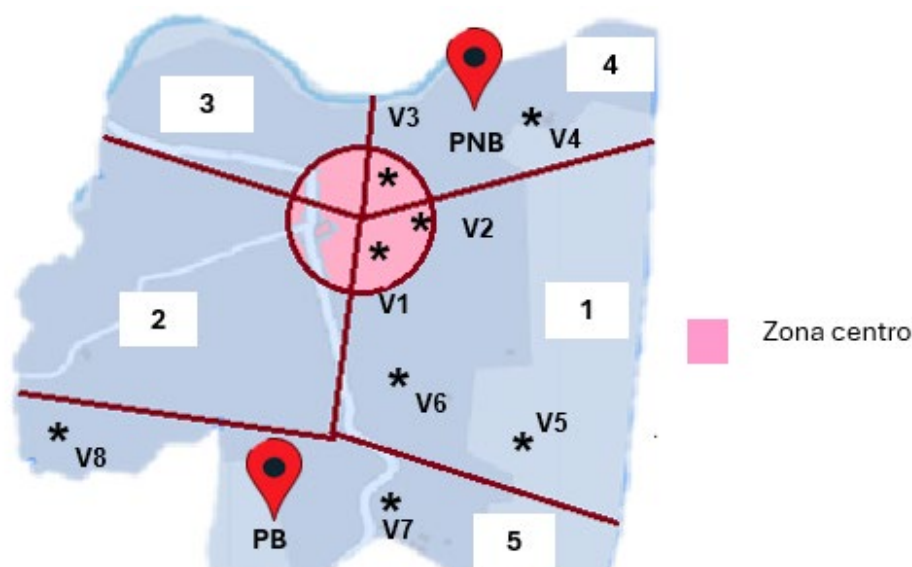
hay más riesgos pues es más peligroso (...) con mis hijas por eso decidimos de mandarlo pa acá a la Antonio Valdés. (E1RCM50, 15 de abril 2025).

De manera similar, otra madre de familia expresó:

“Porque pues es la más cerca que tengo, es la que me queda más cerca y porque pues hasta allá en el campo [PB] no quería ir (...) ahora sí que por la distancia más que nada” (E3EHM35, 21 de abril 2025). En estas declaraciones predomina la cercanía entre hogar-escuela, factor importante en la decisión de los padres y madres de familia que envían a sus hijos a la PNB.

En la Imagen 4 observamos la ubicación de las escuelas PNB y PB en cada uno de los barrios de la comunidad, así como las viviendas de los entrevistados. Cada vivienda se identifica mediante un código el cual se muestra en la tabla 11, de esta manera es posible entender la cercanía entre hogar- escuela, factor primordial en la toma de decisiones de los padres respecto de enviar a sus hijos a la PNB.

Imagen 4. Localización de escuelas y viviendas de los entrevistados por barrios.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Relación vivienda de los entrevistados por barrios y escuela a la que asisten sus hijos.

Barrios	Entrevistados/ zona		Código vivienda de los entrevistados	Escuela de elección
Barrio Grande arriba (1)	E1RCM50	Zona centro	V1	PNB
	E2ICG42	Zona centro	V2	PNB
	E5MMM34	-	V5	PB
	E6FMM70	-	V6	PB
Barrio Grande abajo (2)	-	-	-	
Barrio chico abajo (3)	-	-	-	
Barrio chico arriba (4)	E3EHM35	Zona centro	V3	PNB
	E4MCM36	-	V4	PNB
Barrio del campo (5)	E7DHM36		V7	PB
	E8GJJ42		V8	PB

*Sombreado en gris las familias que eligieron la escuela bilingüe (PB)

Fuente: Elaboración propia.

Un dato relevante es que en la zona centro es notorio que los habitantes son, en su mayoría hablantes únicamente de español.

Los padres y madres de familia que decidieron enviar a sus hijos a la PNB residen en el centro de la comunidad, esto explica por qué la cercanía aparece como un criterio constante en la toma de decisiones sobre la escuela.

Sin embargo, una madre de familia, a pesar de que su hija estudia en la PNB, y que es HDCH, considera que conservar el chatino es tarea de la escuela y que para esto la PB es importante:

Yo digo que es mejor ahí, en la escuela de bilingüe, porque ahí están enseñando y para que esa lengua no se vaya a perder porque si ya no existe ese, esos maestros que le están enseñando pues con el tiempo se va perdiendo y ya no va a haber nada de lengua de chatino y no es justo pues y aquí es un pueblo que puro gente que hablaba chatino pues (...) (E1RCM50, 15 de abril del 2025).

Como se mencionó anteriormente, el perfil lingüístico de los padres y madres de familia no incide en la elección de la escuela PNB. Igual que el fragmento anterior, para otra madre de familia que es HE, piensa que al ser una comunidad chatina la lengua predominante debe ser el chatino. A lo largo de la entrevista mantuvo una posición positiva hacia la lengua y, desde su perspectiva, el papel que juega la escuela, la comunidad, pero sobre todo la autoridad es indispensable para el mantenimiento del chatino.

“(…) lo que debe hacer la autoridad es pagarles a personas, como maestros, para que les enseñen a los niños a hablar para que no se pierda. Porque si hay quienes les enseñen sí van los niños, pero así pues que sea por parte de la autoridad (…)” (E4MCM36, 21 de abril 2025).

Por el contrario, las madres y padre de familia que decidieron mandar a sus hijos a la PB declararon que en su decisión sí influyeron sus experiencias y la valoración por el chatino. Una madre de familia, quien en su juventud trabajó como docente bilingüe en comunidades cercanas a Tataltepec en las que se habla una de las variantes del chatino, expresó que sus hijos estudiaron en la PNB ya que en esos años aún no había una escuela bilingüe en la comunidad de Tataltepec.

Pero, su nieta estudia actualmente en la PB y mencionó que optaron por esta escuela debido a su experiencia como docente bilingüe:

Porque yo trabajé en el sistema bilingüe y entonces hubo un tiempo que dijeron que todos los maestros bilingües manden a sus hijos a la escuela bilingüe para que crezca más (…) así fue que decidimos que mi nieta fuera a esa escuela (...). (E6FMM70, 16 de abril del 2025).

En este sentido, otro padre de familia, identificado como bilingüe dominante en español y actualmente trabaja como docente bilingüe en una zona rural, declaró que ellos decidieron que su hija estudiara en la PB, porque:

Porque es una escuela dónde valoran y también es una escuela bilingüe que valora la lengua, por eso y pues como yo también trabajo en el sistema bilingüe, entonces yo valoro las lenguas, valoro en que los jóvenes hablen. (E8GJJ42, 21 de abril del 2025).

A pesar de que en casa ninguno de los integrantes de su familia hable el chatino, debido a que conforman una pareja mixta la lengua no se escucha en casa, ambos optaron por el español. El padre de familia muestra interés en que su hija aprenda el chatino, aunque no lo adquirió en casa cree que lo aprenderá en la escuela.

Este otro caso, la madre de familia es bilingüe balanceada en ambas lenguas, pero no habla el chatino con su esposo ya que él es hablante de una de las variantes por lo que en casa se comunican en español, menciona que siempre quiso que sus hijos aprendieran el chatino por lo que asisten a la PB y afirma lo siguiente:

(...) lo que ellos están aprendiendo pues, cómo le digo, es poco, a través de investigaciones también, porque a veces les dejan tarea a mis hijos y ya nos ponemos a investigar, cómo se pronuncia, cómo se dice, cómo se escribe (...) y pues le dejan a veces palabras y en algunas ocasiones pequeñas oraciones (...) entonces así es lo que poco que ellos están aprendiendo (...) y todo eso es lo que ellos están aprendiendo, pero a través de la escuela. (E7DHM36, 20 de abril del 2025).

Otra madre de familia identificada cómo bilingüe balanceada en ambas lenguas, externó que su hijo asiste a la PB por dos motivos:

Pues una, porque me queda más cerca, y la otra también sí fue tomado en cuenta de que tal vez no al cien por ciento, o no se maneja una matrícula que digamos que lleven una materia así obligatoria, pero sí, todavía hay actividades que la realizan en la lengua materna. (E5MMM34, 16 de abril del 2025)

Estos testimonios nos dejan ver que para las familias que viven en el centro de la comunidad o de un lugar cercano, como es el caso de las y el entrevistado (E1RCM50, E3EHM35 y E2ICG42) la ubicación de la escuela PNB en esta zona aparece como el criterio fundamental, sin embargo, el hecho de que sus hijos asistan a este tipo de escuela no expresa un rechazo al chatino, ya que piensan que es importante aprenderlo.

En cambio, para los padres y madres que optaron por la PB, el que sus hijos aprendan el chatino aparece constantemente en sus declaraciones, incluso en aquellos hogares donde el chatino no se habla. Con esto podemos ver que la

escuela se considera como un espacio en el que los niños y las niñas pueden socializarse en la lengua chatina.

Los hallazgos presentados en este apartado nos dejan ver que la transmisión del chatino no está garantizada, aún y cuando ambos progenitores tengan como L1 el chatino a diferencia de algunos estudios que reportan que cuando ambos padres y madres de familia son hablantes de la lengua indígena está garantizada su transmisión a las demás generaciones.

Igualmente podemos observar cómo el perfil lingüístico no incide en la elección de escuela, ya que esta decisión se da en términos de la cercanía de la escuela y que, independientemente de esta elección todos y todas, muestran una alta valoración de la lengua indígena aún y cuando en la casa se hable mayoritariamente el español. No obstante, lo que sí se puede identificar es que las decisiones de los padres y madres que tienen hijos o hijas asistiendo a la PB, independientemente del perfil lingüístico familiar y de la cercanía de la escuela, expresan la motivación de que sus hijos e hijas aprendan la lengua.

Estos hallazgos nos llevan a preguntarnos ¿Cómo conciben la transmisión?, ¿Qué lugar le dan los padres y madres de familia a la escuela en este proceso? ¿Qué presiones expresan para la toma de decisiones sobre la lengua que transmiten? Preguntas que abordamos en los siguientes apartados.

IV. 2 Concepciones sobre la transmisión de la lengua y presiones

Como lo vimos en el marco teórico, existe una distinción entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua. Para Pit Corder (citado en Colotto, 1995) “La adquisición se da en el bebé y en el niño cuando adquieren su primera lengua; mientras que el aprendizaje se da al aprender una segunda lengua considerando que ya maneja su lengua primera”. (p. 342).

La transmisión se encuentra más en el concepto de adquisición, ya que refiere a un proceso no intencionado sin una instrucción formal y se genera en la etapa de la infancia. Pero, como también lo precisamos en los referentes teóricos y conceptuales, esta adquisición es analizada en este trabajo desde la perspectiva de

la socialización lingüística y no desde las corrientes que enfocan el proceso individual. En este apartado nos proponemos dar cuenta de la concepción que tienen los padres y madres de familia de estos procesos.

IV.2.1. Nivel micro

La familia

Los testimonios de los padres y madres de familia entrevistados permiten reconocer una idea compartida de la adquisición del chatino como un proceso de la socialización lingüística. Algunos de los padres y madres de familia parecieran situarse en “la idea de una transferencia lingüística de progenitores a hijos” (Kasares 2016, p. 136), como en esta declaración en la que una entrevistada afirma: “la lengua se adquiere pues con la comunicación cotidiana de los papás con los hijos” (E1RCM50, 15 de abril 2025), y otro padre declara que:

yo aprendí porque mi padre, mi madre esos gente eran de chatino y hablaban esa lengua indígena y así que yo estaba chiquito y ellos empezaron a hablar conmigo de puro chatino y así que yo aprendí esa lengua (E2ICG48, 01 de noviembre 2025)

Que esta idea esté presente en casi todos los entrevistados que hablan chatino y el hecho de que también exista la idea de la comunicación como forma de transmisión, los lleva a reflexionar sobre el por qué, aunque les hablen a sus hijos e hijas en lengua indígena, estos no la adquieran, solo la entienden.

Los testimonios retratan este proceso, ya que es a través de la participación en diversas interacciones cotidianas, como el niño va adquiriendo la lengua. Los verbos como *escuchar*, *repetir* hacen constar las múltiples interacciones, y no solo como única vía de padres a hijos. El punto más claro de este concepto emerge cuando una madre de familia hablante del español declara que: “para que ella aprenda (su hija) es que me escuche con quien yo platico” (E4MCM36, 21 de abril del 2025).

En los fragmentos presentados, el énfasis recae en la transmisión de la lengua teniendo como principales agentes transmisores a los padres y madres, y la idea de que son ellos y ellas quienes les transfieren la lengua a sus hijos. Pero si bien es

cierto que la competencia lingüística de los progenitores juega un papel importante en la adquisición de la lengua bajo el paradigma de la transmisión lingüística, también es cierto que, como lo plantea Kasares (2016) esta no es unidireccional. Dicha diferencia conceptual se muestra conforme los testimonios profundizan en el tema. Por ejemplo, una entrevistada quien en su infancia vivió con sus abuelos menciona que:

Pues por lo mismo de que ellos [sus abuelos] no podían hablar muy bien el español, entonces todo el tiempo era comunicación en chatino, para “pásame algo” o “agarra esto,” o “eso que está allá”, entonces todo era en chatino, bueno al menos yo así lo aprendí (...) lo aprendí escuchando porque más que nada es eso. (E7DHM36, 20 de abril 2025).

La comunidad

Es aquí donde nos situamos en el paradigma de la socialización lingüística vista como “(...) una red dinámica de interacciones familiares más que como un proceso unidireccional” (Kasares, 2016, p.137).

En cuanto al uso del chatino en la comunidad, una madre de familia menciona que en su infancia se hablaba mucho, y hace una distinción entre su generación y la de los jóvenes actualmente:

(...) pues cómo digo, de mi generación de mi juventud mío fue, si existía jóvenes así, chamacas pues así en mi tiempo hablamos chatino, hablamos cuando salíamos, cuando yo fui más chiquita en la escuela le digo que jugábamos, jugábamos en chatino antes pues yo me acuerdo” (E1RCM50, 15 de abril del 2025).

El fragmento de esta entrevista muestra la presencia que tenía la lengua en la comunidad, ya que se hablaba en diversos espacios lo que facilitó que la lengua circulara de manera cotidiana. En contraste, en la actualidad, en un contexto bilingüe en el que predomina el español, la entrevistada señala que la elección de

la lengua depende del perfil lingüístico de la persona con la que se comunica, lo que Terborg (2006) denomina facilidad compartida.

Ella lo menciona cuando afirma que:

(...) nosotros hablamos chatino cuando yo me topo, platico o voy a mandado (...) con el que yo sé que habla chatino, pues chatino le hablo y cuándo conozco a la persona que no habla chatino, pues yo le hablo español, así vivimos aquí en el pueblo. (E1RCM50, 15 de abril del 2025)

Como lo menciona Guerra (2024), “en situaciones de desplazamiento lingüístico es posible distinguir de manera más contundente los cambios de facilidad compartida entre los distintos grupos generacionales”. (p.156).

Un padre de familia quien adquirió el chatino como segunda lengua menciona que durante su infancia:

(...) se escuchaba hablar mucho, mucho el chatino con los adultos, cuando salía mi mamá de casa o a otras casas o salía a la calle, yo escuchaba que todos los saludos que hacía mi mamá con las personas adultas pues eran precisamente en chatino, ella este... habla actualmente junto con mi padre muy bien el chatino y pues este... era demasiado (...) ahorita pues si salimos a la calle o yo veo salir a mi mamá pues todos hablan español y es muy raro que se tope con una persona de su edad (...) y que empiecen a hablar chatino pues (E8GJJ42, 21 de abril 2025).

Al respecto, otro padre de familia menciona que en su infancia todas las personas lo hablaban haciendo referencia a que: “en la comunidad somos puro gente de lengua indígena y así que todos hablaban en chatino, muy poco los que hablaban español” (E2ICG42, 15 de abril 2025).

Una madre de familia hablante únicamente del español también se percata del cambio intergeneracional que ha tenido el uso del chatino. En su infancia, se escuchaba más en adultos, jóvenes y niños en diversos espacios de la comunidad,

“(…) eh cuando la gente se juntaba que iba a algún lado, por ejemplo, cuando alguien fallecía o en una fiesta, así pues, yo veía que las personas platicaban en chatino” (E4MCM36, 21 de abril del 2025).

Sin embargo, conforme pasa el tiempo se va perdiendo, expresó la madre de familia.

Este testimonio nos muestra una percepción clara, la generación adulta estuvo más expuesta al chatino, ya que no solo se escuchaba en el hogar sino en diversos espacios de la comunidad.

Las y el entrevistado realizan una comparación generacional, ya que mencionan que actualmente los jóvenes ya no hablan el chatino porque ya no hay personas con el mismo perfil, es decir, ya no pueden tener interacciones diarias en esta lengua así que ya no es la primera con la que se socializa, como en las generaciones de los entrevistados.

Otro testimonio retrata una vez más el cambio intergeneracional. Se trata de una madre de familia hablante dominante de lengua chatina, que incluye un aspecto que, de no atenderse, podría llevar al desplazamiento total de la lengua:

Aquí en el pueblo sí hay personas de mi edad que fuimos jóvenes, que fuimos niñas y hablamos chatino tanto en la escuela como en la calle, ya de grande nos encontrábamos y hablábamos chatino y por eso no se nos olvida pues (…) pero ya si en poco tiempo yo ya no estoy y ya se perdió mi chatino, entonces, ya acabándonos ya todo se termina pues (…) acabándose la gente grande pues ya se perdió el chatino. (E6FMM70, 16 de abril 2025).

Por lo tanto, el uso del chatino en el entorno comunitario depende de con quién se habla, al igual que en el entorno familiar. Al respecto la entrevistada comenta:

(…) para ir a comprar en una tienda debo de utilizar el español en cualquiera de las tiendas, solamente cuando alguien está que es chatino le tengo que hablar en chatino no le puedo hablar español si sé que es persona que habla en chatino, pero si es gente de

español, pues tengo que hablarle en español. (E6FMM70, 16 de abril 2025).

En el contexto de una comunidad bilingüe como esta, la facilidad compartida juega un papel importante para alcanzar el éxito comunicativo dentro de una conversación. Para una de las entrevistadas, quien es bilingüe balanceada en español y chatino, el poder dominar ambas lenguas le ha permitido crear momentos de privacidad con quienes comparten el mismo perfil lingüístico. Ella menciona que:

(...) lejos de sentirme aislada o discriminada, de alguna manera yo lo veo como que, pues, tiene a veces un momento de privacidad ¿no?, vas a un lugar donde toda la gente habla solamente español y si tú quieres decir algo que no quieres que el otro entienda, ya lo hablas en la lengua indígena que uno habla (E5MMM34, 16 de abril 2025.)

En conjunto, los hallazgos muestran que el uso del chatino, en el ámbito familiar, y en la comunidad, se sostiene principalmente a partir de la facilidad compartida entre hablantes. Sin embargo, cuando esto no está presente, como ocurre en las generaciones más jóvenes, el español es la opción comunicativa dominante.

La realidad es que, según los testimonios de los padres y madres de familia, actualmente el uso social dominante es el español. El cambio generacional nos habla del desplazamiento que ha sufrido el chatino ya que cómo lo menciona Henríquez Barahona (2014 citado en Guerra, 2024) “decir que estamos en presencia de un desplazamiento [lingüístico] equivale a señalar que los miembros de una comunidad han optado por una nueva lengua para las situaciones y los ámbitos en los que antes se utilizaba otra.” (p. 78).

Al disminuir el uso del chatino en diversos espacios de la comunidad, también disminuyen las oportunidades de que las y los niños escuchen, participen e interactúen con las demás personas en chatino.

Los padres y madres de familia comienzan a describir la adquisición del chatino como un proceso de socialización lingüística en el que la interacción con los demás agentes y la participación son fundamentales.

Los testimonios de los padres y madres reconocen que otros agentes y espacios son importantes en la adquisición de la lengua. En este caso, el perfil lingüístico de los miembros de la familia es importante, pero también lo es el uso de la lengua en la comunidad.

Los testimonios también muestran que los padres y madres de familia, generación adulta, conciben la adquisición del chatino como un proceso que ocurre en la interacción cotidiana, pero que es necesario tomar en cuenta la presencia de hablantes en el hogar. No obstante, entre los hallazgos es importante analizar la época en la que los padres hacen referencia a la transmisión como algo dado, es decir, cuando se habla de una transferencia y reproducción lingüística.

Es notorio el hecho de que los padres mencionan que aprendieron la lengua de manera *natural*, enfatizando que en la comunidad el uso del chatino también era muy fuerte. En este sentido los padres expresan que actualmente, aunque hay hablantes en casa y a pesar de que los niños están expuestos diariamente en esta lengua, su nivel de adquisición es muy bajo o incluso nulo, como lo refleja el siguiente testimonio:

(...) porque luego dicen, es que no le enseñas a tu hijo a hablar, pues uno quisiera de que como antes nada más por escucharlo lo voy a repetir y ya me voy comunicando y ya ahorita pues ya los niños no lo hablan. (E4MCM36, 16 de abril del 2025)

La misma madre de familia menciona:

(...) al menos yo cuando era niña le digo, nomás porque me hablaban lo fui entendiendo y así, pero ahorita por lo mismo de que los adultos ya casi están dejando de hablar, entonces los niños como que ya no se familiarizan al escuchar de que la gente hable o

ya no se le hace tan normal escuchar a las personas hablando en chatino (E4MCM36, 16 de abril del 2025)

En este sentido, se consideró relevante analizar cómo era el uso del chatino en la comunidad antes y cómo es ahora, ya que estos cambios en los diversos espacios de la vida comunitaria influyen directamente en las concepciones que expresan los padres y madres de familia en el proceso de transmisión, pero sobre todo en las posibilidades de que el niño o la niña adquiera el chatino.

Como vemos la presencia del entorno también es notable, cuanto más chatino se hable en el entorno y más presencia tenga, mayores son las posibilidades de transmisión en el hogar. Por el contrario, cuando menos presencia tenga el chatino en la sociedad y se escuche más el español, muchos niños y niñas optan por emplear el español como lengua dominante y ejercen presión en los adultos.

En los años en los que la lengua predominante en la comunidad era el chatino y esta era la primera lengua de la mayoría de la población, la comunicación cotidianamente en todos los espacios era en esta lengua incluida la escuela, a pesar de que ésta no era bilingüe.

La escuela

A diferencia de diversas investigaciones nacionales, para varios padres y madres de familia el chatino se usaba más en la escuela (E1RCM50, E6FMM70, E2ICG42). Sin embargo, la entrevistada, bilingüe balanceada en español y chatino, recordó que durante su infancia, a pesar de tener dominio del chatino, no lo hablaba en la escuela debido a que ninguno de sus compañeros y compañeras lo hablaban: “porque como empezaba yo a convivir con mis compañeros y todo eso y pues poco a poco me fui dejando de hablar el chatino” (...) (E7DHM36, 20 de abril 2025). No obstante también reconoce que la escuela no fue la que reprimió su uso, sino que dependía del perfil lingüístico de los demás niños y niñas con los que se interactuaba en ese espacio.

Otro padre de familia mencionó que durante su infancia la escuela era un lugar más en donde se reunían para jugar y dialogar en chatino, ya que la mayoría de sus

compañeros de escuela eran hablantes de esta lengua. Por ello, a pesar de ser una escuela que solo enseñaba en español, los niños eran quienes mantenían cierta presión, porque, como dice: “pues los maestros no decían nada (...) porque esa lengua era la que hablábamos”. (E2ICG42, 15 de abril 2025)

Por lo que la escuela no fue un factor que interviniera en el desplazamiento del chatino por el español, puesto que en ese tiempo, aunque en la escuela el chatino no era lengua de instrucción, en la comunidad era la lengua que más se escuchaba y esto permitía su continuidad.

Sin embargo, también es interesante observar que los padres y madres de familia que eligieron enviar a sus hijos a la PB reconocieron que, actualmente, la escuela enfrenta diversas problemáticas ante el uso del chatino en las aulas. Una madre de familia comentó:

(...) a veces los maestros, este, son de otras comunidades que hablan otra lengua que, pues, aunque a veces ellos se esfuercen o se preparen digamos para que les den la clase a los niños, no es lo mismo digamos, porque son personas de otras comunidades que a veces, aunque sea el mismo chatino, pero como hay variantes a veces tienen otra pronunciación (...). (E5MMM34, 16 de abril del 2025).

Pese a esta situación, la entrevistada considera que los niños aprenderán la lengua, aunque no en su totalidad, pero la escuela contribuirá a la valoración del chatino.

En este mismo sentido, otra madre de familia comentó que, aunque los maestros son hablantes de chatino, por ser de Nopala hablan una de sus variantes. Sin embargo, han buscado alternativas para que los niños aprendan el chatino de Tataltepec. Al respecto, la entrevistada menciona que ella ha trabajado ampliamente con los docentes:

(...) los maestros que más o menos aquí vienen, traen su lista y dicen ¿cómo se dice esto?, y ¿cómo se escribe? Como si yo soy maestra de ellos, ellos lo graban pues lo que estoy hablando en

chatino (...) y así es que ellos están trabajando, pero ya no llevan pues lo que es el chatino (...) (E6FMM70, 16 de abril del 2025).

Para esta entrevistada es importante que los docentes sean hablantes del chatino de Tataltepec, que se comuniquen con esta lengua y variante en aula, y que las actividades realizadas fuera de la institución se lleven a cabo sin la mediación de terceros. Entre otras razones, porque cuando un docente únicamente es hablante del español o habla otra variante del chatino e intenta aprender la lengua pueden presentarse dificultades en su uso, lo que puede favorecer el uso del español en el aula debido al poco dominio del chatino por parte de los docentes.

Los testimonios retratan que el hecho de que no todos los docentes son de la comunidad y la enseñanza del chatino no es la ideal, por lo menos se genera una actitud positiva hacia la lengua:

(...) pues, porque no se trabaja en sí como lengua o de manera bilingüe, o sea de que deba ser una explicación en español y otra en chatino, dos instrucciones al mismo tiempo no se hacen, pero sí siento que por lo menos ellas van a valorar y a no discriminar nuestra lengua. (E8GJJ42, 21 de abril del 2025).

Investigaciones como la de Cruz *et al.* (2020) identificaron situaciones similares en Santa Cruz Tepenixtlahuaca, comunidad de la región chatina, en su estudio mostraban que los padres de familia optaron por escuelas generales, porque las escuelas bilingües se consideraban sinónimo de atraso. No obstante, en este trabajo y a pesar de que los padres de familia identificaron problemáticas que de cierta manera limitan el aprendizaje de la lengua en las aulas, los padres y madres de familia consideran que la escuela juega un papel importante, ya que es un espacio donde los niños aprenden a valorar el chatino, lo cual resulta significativo en un contexto en el que su uso ha sido desplazado.

Una madre de familia hablante únicamente del español, a pesar de estar consciente de que en la PNB a la que asiste su hija no aprenderá el chatino, expresa que le gustaría que sus hijos lo aprendieran, pero que no basta que solo se hable por un

tiempo determinado o por cumplir con actividades académicas, sino que es necesario tener una formación continua, como el español, para ayudar a que se transmita el chatino:

(...) haz de cuenta desde primero ¿no? y así vienen enseñando desde primero hasta sexto, y que sigan así en la secundaria que haya una clase, una materia (...) ya vez que el español está, está desde primaria, se va a la secundaria y así sigue, sí, así podría ser también lo que es el chatino. (E3EHM35, 21 de abril del 2025).

Otra madre de familia reconoce la nula continuidad que se le da al uso del chatino en los siguientes niveles educativos, mencionando que, a pesar de que la autoridad municipal ha implementado talleres, si no hay seguimiento en las escuelas de los siguientes niveles, como lo menciona una madre “empiezan desde pequeños y ya terminan pues hasta la primaria” (E7DHM36, 20 de abril 2025), la lengua se ve desplazada. Aunque este criterio únicamente aplica para los padres y madres de familia que decidieron enviar a sus hijos a la PB, es revelador de un factor macro lingüístico, ya que este seguimiento depende de las decisiones de las autoridades educativas quienes obedecen a las decisiones de la política educativa nacional.

IV.3. El nivel macro

Como vimos en el capítulo de contexto, a pesar de un marco normativo que protege los derechos de los pueblos indígenas para preservar y usar sus lenguas, el chatino se ha visto envuelto en acciones que limitan su uso y transmisión. Lo que ha generado que el español siga siendo predominante en diversos espacios de la comunidad. Si bien los hallazgos presentados muestran que el uso del chatino depende de la facilidad compartida en las interacciones cotidianas, no puede entenderse de manera aislada por lo que en este apartado se da cuenta de aspectos macro que influyen en el proceso de socialización lingüística.

Uno de ellos son las redes sociales que promueven el uso solo del español. Cuando se le preguntó a la madre de familia si en algún momento escuchó que en las redes sociales se promocionaran el uso de las LI, ella comentó que

Pues muy poco, más el inglés, qué van a proponer una propaganda que diga aprende el chatino, aprende el mixteco o por medio en línea, no qué te van a enseñar, nada. Sin embargo, el inglés ese sí en tal parte está la escuela de inglés para que aprendas. (E3EHM35, 21 de abril 2025)

Como vimos en el contexto, el acceso a los celulares ha facilitado la comunicación inmediata tanto dentro como fuera de la comunidad, sin embargo, un aspecto importante es que todo el contenido de los diversos programas y aplicaciones están en español.

También a este nivel encontramos las políticas educativas que influyen de manera significativa en la transmisión del chatino. A diferencia de investigaciones como la de Uth y Yamasaki (2020) en las que el español era para los padres y madres de familia la lengua con la que los niños deben aprender y como sinónimo de superación, en los hallazgos que presentamos en este apartado surge, según los testimonios de los entrevistados, la revaloración de la lengua chatina por las políticas actuales.

Una madre de familia hablante dominante del chatino expresó que actualmente el que los niños hablen el chatino ayudaría para que ellos consigan un trabajo estable o en su trayectoria académica, a lo que comentó:

(...) yo he escuchado que los que ya salen, van a la escuela o a trabajar (...) le piden ese requisito de qué lengua hablan y ya el que pueden hablar pues que bueno ¿no? (...) porque lo van a necesitar. (E1RCM50, 15 de abril del 2025)

Para otra madre de familia, hablante del español, el que una persona sea hablante de chatino le da mayores posibilidades de obtener una beca para continuar con sus estudios de educación media superior, mencionando que:

(...) pues a veces este... sabemos, a veces sí dicen las personas que salen a la ciudad que a veces a los que sí saben hablar chatino les dan una beca por saber esa lengua materna y lo que debe hacer

la autoridad es pagarle a personas, como maestros que sí sepan, para que les enseñen a los niños a hablar para que no se pierda (...). (E4MCM36, 21 de abril del 2025).

Los padres y madres de familia reconocen la importancia que se les ha dado a las lenguas indígenas, en este contexto una madre de familia con el perfil de bilingüe balanceada en ambas lenguas externó que las personas que aun son hablantes del chatino tendrán mayores oportunidades:

(...) al menos a como veo ahorita pues parece que por parte del gobierno hay instituciones que sí le están dando esa importancia que antes tal vez no, no se reconocía ¿no? de que las lenguas sí son muy importantes y de que hay que conservarlas y fortalecer pues de que se siga hablando. (E5MMM34, 16 de abril 2025.)

Al respecto, otra madre de familia comentó “(...) cuando uno sale y hablas tu lengua pues también te reconocen, porque ahorita a la lengua se le está dando el valor que se le debió de dar desde antes para que no se pierda” ((E7DHM36, 20 de abril 2025).

Sin embargo, a pesar de que las y los entrevistados reconocen la importancia que se les ha dado a las lenguas indígenas, las prácticas son contradictorias, ya que al ingresar a la secundaria, para aquellos que asistieron a la PB, se prioriza el aprendizaje del inglés sobre el chatino.

Cuando llegamos a la secundaria es donde ya empieza uno con “tienes que aprender el inglés” y entonces como que si se le da más importancia al inglés que ahorita a nuestra propia lengua pues (...) y este... ahorita también hay personas que prefieren que les enseñen a su hijo a hablar el inglés y no el chatino (...) que es una lengua muy importante que la tienes que aprender que porque los jóvenes luego se van a estudiar a otro lado y no saben el inglés y luego por eso dejan abajo nuestra lengua y no debe ser así, le debemos dar importancia a nuestra lengua. (E7DHM36, 20 de abril 2025)

Igualmente hacen mención de la continuidad educativa ya que mencionan que de qué sirve aprender chatino en la primaria si en los siguientes niveles ya no habrá continuidad en su enseñanza.

En este sentido, los hallazgos muestran que el proceso de socialización lingüística depende de una articulación entre niveles, el nivel macro impacta en el uso de la lengua y, por ende, en el valor social que tiene dentro de la comunidad.

Aunque los padres y madres de familia reconocen que el dominio del chatino puede generar posibilidades para sus hijos e hijas como el acceso a becas u oportunidades laborales, la realidad, desde las voces de los y las entrevistadas, sigue mostrando tensiones con los derechos que establece la *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* y la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* particularmente en lo referente a una educación con pertinencia lingüística en todos los niveles.

Si bien es importante preguntarnos ¿Por qué a diferencia de años anteriores generaciones adultas en las que el chatino tenía una presencia dominante en la vida comunitaria, actualmente se observa un proceso de cambio lingüístico que ha limitado su uso en diversos espacios fuera de las familias?

En años anteriores, correspondientes a las generaciones adultas, aun cuando existía únicamente la PNB bajo políticas de castellanización, el chatino predominaba como lengua dominante en las interacciones, incluso en la escuela en la que los niños y niñas presionaban para que siguiera siendo la lengua de comunicación.

Actualmente las dinámicas macro- lingüísticas han cambiado, la llegada de telefonía, tv, el uso de redes sociales en las que predominan el español y el inglés, así como el uso de estas lenguas en la educación formal, han influido en la valoración social que se tiene del chatino.

La nula continuidad del chatino en los niveles educativos responde a políticas educativas que no han sido pertinentes, ello a diferencia de la situación que presenta el euskera, lengua que ha sido incorporada al sistema escolar convirtiéndose en una asignatura obligatoria.

Los hallazgos presentados permiten afirmar que el valor social que se tiene del chatino resulta relevante para entender los cambios lingüísticos que se han generado con el paso de los años en la comunidad. Como afirma Aguirre (1982, citado por Romer 1998) “el valor social de una lengua corresponde al estatus social del grupo que la habla (de la comunidad de habla) y el rol super o subordinado que éste desempeña.” (p.13).

Conclusiones generales

A lo largo de este trabajo se analizó el proceso de transmisión del chatino cuyo objetivo fue identificar tanto la concepción sobre la transmisión, como las presiones que influyen en este proceso desde las perspectivas de los padres y madres de familia de la comunidad de Tataltepec de Valdés. Lo que nos permitió identificar diversas presiones a nivel idiolingüístico, micro- sociolingüístico y, en menor medida, macro- sociolingüístico. Conviene recordar que el análisis se dividió en 3 niveles, sin embargo las presiones actúan de forma articulada condicionando las decisiones de los padres y madres de familia en torno a la transmisión lingüística.

Los principales hallazgos muestran que la adquisición del chatino no puede explicarse únicamente a partir del perfil lingüístico de los padres, porque, aunque es necesario, no podemos limitar nuestra mirada al ámbito familiar ya que no está aislado de otros ámbitos como la escuela o la comunidad. Esto nos permite situarnos en el paradigma de la socialización lingüística en el que intervienen diversos agentes en el proceso.

Otro hallazgo relevante, es que, aunque el perfil lingüístico de las familias mostró cómo en las familias los abuelos y las abuelas y los mismos niños y niñas juegan un papel importante, no es suficiente para garantizar la transmisión de la lengua, como lo vimos en las familias en las que los padres y abuelos son HCH o BDCH. Pese a esto, las siguientes generaciones presentan un dominio menor en la lengua. Esto se puede observar en la tabla N°4 en la que se muestra el perfil de hablantes de los integrantes de la familia por generación, donde es evidente cómo las generaciones posteriores a la de los abuelos presentan una pérdida de habilidades lingüísticas, por ejemplo, cuando se perfilan como bilingües receptivos en chatino no podemos hablar de una continuidad y mantenimiento de la lengua en las siguientes generaciones, ya que estos no la transmitirán.

La facilidad compartida surge como concepto principal para entender este proceso y lo que significa como presión, ya que cuando el chatino no es la lengua primordial para mantener una conversación, el español se impone como lengua preferente entre los participantes. En esto, la variación dialectal del chatino se presenta

también como una limitante, ya que en los testimonios encontramos que las familias en las que se hablan diversas variantes se inclinan por el español como lengua de comunicación. Así mismo, se menciona que cuando los maestros son de otras variantes, igualmente se define una inclinación por el español.

En este sentido, en la comunidad de Tataltepec de Valdés, por lo menos con los datos que se obtuvieron de las familias presentadas, el chatino es una lengua que se encuentra en desplazamiento.

Lo anterior se evidencia en los testimonios que mencionan un cambio intergeneracional en el uso del chatino, ya que mientras en la infancia de los padres y madres de familia se escuchaba más en diversos espacios como en la escuela, en las festividades, en casa, es decir, en la vida cotidiana, en la actualidad su uso se encuentra acotado únicamente a la generación adulta. En este contexto, la facilidad compartida se extiende a la vida social y pública, ya que en los encuentros comunitarios, cuando las personas son HCH, como en el caso de los integrantes de la generación adulta, la facilidad compartida solo tiene una opción. No obstante, cuando una persona tiene dominio en ambas lenguas, es decir es BBECH, y mantiene una conversación tiene la capacidad de adaptarse a la lengua con la que puede alcanzar el éxito comunicativo.

Otro hallazgo importante es el papel de la escuela en el desplazamiento o transmisión del chatino. En la generación de los padres y madres de familia la única escuela en la comunidad era la primaria no bilingüe, lugar en el que se enseñaba el y en español, pero esto no afectó la adquisición del chatino, ya que en la comunidad circulaba de forma constante. En este contexto, en el que el perfil de las personas era HCH o con bilingüismo dominante en chatino, la escuela no generaba presión suficiente para desplazar a la lengua, sino que ocurría lo contrario, ya que era el alumnado, junto con la comunidad, quienes generaban una presión favorable en la socialización de la lengua. Los testimonios dejan ver que, si algún niño o niña no hablaba chatino al ingresar a la escuela, se generaba la transmisión entre pares, porque podían comunicarse en chatino mientras jugaban.

Actualmente, siendo una comunidad bilingüe con dominancia en español, la socialización del chatino se ve disminuida en los espacios cuando en las interacciones comunicativas no hay hablantes. Por lo tanto, la escuela PNB no es identificada como un factor que restringe el uso del chatino o que los padres valoren esta escuela por el uso predominante del español.

Por estas razones no hacemos referencia al proceso de desplazamiento lingüístico, en este caso, en términos de desprestigio, ya que los padres y madres de familia tienen actitudes positivas hacia la lengua, aunque el uso del español a nivel comunidad ha impactado en el desplazamiento del chatino. Vimos cómo esto actúa a nivel de la socialización lingüística ascendente, es decir, cómo las nuevas generaciones que se socializan en una comunidad en la que la lengua principal de las interacciones es el español, generan presiones al interior de la familia para que esta sea la lengua de la interacción familiar.

Si bien los padres y madres de familia no se centran en la escuela como factor del desplazamiento y señalan que la escuela PB presenta limitaciones respecto al perfil de los docentes y el uso del chatino en el aula, piensan que la escuela puede jugar un papel favorable en la socialización de la lengua y de esta manera, aunque en menor medida, en la identidad cultural de los niños y niñas.

Ante estos hallazgos nos preguntamos ¿Qué situación presentaría la comunidad de Tataltepec de Valdés si el chatino continuara siendo predominante en los diversos espacios de interacción cotidiana, como sucedía en la generación de los padres y madres entrevistados? En este sentido es primordial centrarnos en construir e implementar acciones que impulsen nuevamente el uso del chatino en la comunidad, como primer espacio. Pero también en la escuela en tanto espacio comunitario de socialización lingüística, es decir, se requiere una política lingüística comunitaria de recuperación de espacios para la lengua en la comunidad.

En cuanto a las presiones a nivel macro lingüístico se identificó que, a pesar de que existe un reconocimiento sobre los derechos de los pueblos indígenas por mantener sus lenguas, la realidad expresada por las y los entrevistados ha llevado a un desplazamiento del chatino por el español. La falta de continuidad en las escuelas

y la nula presencia del chatino en las redes sociales, son algunas tensiones entre lo “ideal” y el uso real de la lengua, aspectos que influyen en la percepción social prestigiando el español como lengua dominante, a pesar de que los padres y madres mencionan tener una alta valoración por el chatino, incluso para aquellos que solo hablan el español.

Con los hallazgos presentados, esta investigación contribuye a entender el concepto de transmisión lingüística como un proceso más amplio, es decir, visto desde el paradigma de la socialización lingüística, ya que no podemos hablar de una transmisión como sinónimo de reproducción en el que los padres transfieren la lengua a sus hijos, más bien es una red en la que influyen diversos agentes socializadores.

La investigación, además de aportar y reconocer que el paradigma de la socialización lingüística abre mejores líneas de análisis, ya que no invisibiliza los demás ámbitos en el que las y los niños pueden adquirir la lengua. Esto, sin omitir aspectos importantes como el rol de la familia y la escuela, que nos ha permitido reflexionar, a partir de las voces de los padres y madres de familia, las presiones que los han llevado a transmitir o no el chatino y cómo es el desplazamiento comunitario y la presión de las nuevas generaciones. También es importante señalar que, a diferencia de las investigaciones que cuestionan el papel de la escuela como el principal factor de desplazamiento lingüístico, este estudio refleja que esta no es el principal obstáculo para la transmisión del chatino, sino que se trata de algo más complejo, es decir, depende de las condiciones que se generan fuera de ella.

Por otro lado, si bien nos centramos en recuperar los testimonios de los padres y madres de familia sobre las presiones que influyen en la transmisión del chatino, reconocemos que una de las limitantes fue no profundizar en las experiencias de los niños como agentes socializadores en este proceso. De igual manera, este estudio no se centró en profundizar las prácticas al interior del aula de la PNB para conocer el uso que se le da al chatino, si bien la escuela fue analizada desde la mirada de los padres y madres de familia es una cuestión más que podría ser abordada en futuras investigaciones.

Asimismo, investigar la agencia de los niños y niñas en el proceso de socialización lingüística, la observación de las interacciones en los diferentes espacios de la comunidad y en las dinámicas familiares, así como las presiones que se ejercen más allá de la comunidad, representan líneas de investigación que pueden complementar los hallazgos aquí presentados.

Referencias

- Arbe, F. y Echeberría, F. (1982). Contexto sociocultural y adquisición del lenguaje. *Kobie. Antropología cultural*, (3), 63-72. https://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/5/Kobie_3_Antrpologia_cultural_CONTEXTO%20SOCIOCULTURAL%20Y%20ADQUISICION%20DEL%20LENGUAJE%20.pdf
- Aguilar, I., Molinari, S., y Velasco, A. (1994). Población chatina: naturaleza y demografía. *Antropología Revista Interdisciplinaria del INAH*, (41), 49-65. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/20625>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Métodos cualitativos para la obtención de la información. En *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (1ª ed., pp. 103-163.). Paidós Educador. <http://derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Alejo, M. y Osorio, B.E. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, (35), 74-85. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/552>
- Alonso, A.D. (2025). Castellanización y desplazamiento lingüístico: Una propuesta de análisis desde el trauma histórico en comunidades indígenas mexicanas. *Revista Dialógica Intercultural*, (5), 108-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16375234>
- Bermúdez, J.R. y Fandiño, Y.J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 99-124. https://www.researchgate.net/publication/262687125_El_fenomeno_bilingue_perspectivas_y_tendencias_en_bilinguismo
- Colotto, L. (1995). Interiorización de la gramática de la primera lengua y de la lengua extranjera: ¿procesos similares o diferentes? *Didáctica. Lengua y Literatura*, (7), 341-348.

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110341A>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Crago, M., Chen, C., Genessee, F. y Shanley, M. (2010). Poder y respeto: la toma de decisiones sobre el bilingüismo en los hogares inuit. En L. de León (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (1ª ed., pp. 273-289). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

<https://www.academia.edu/28858844/SOCIALIZACION LENGUAJES Y CULTURAS INFANTILES>

Chi, J.I. (2016). *Dinámicas bilingües en la socialización del maya y el español en niños de X-Pichil (Quintana Roo) en el contexto del desplazamiento del maya*. [Tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. Repositorio Institucional- CIESAS.

<https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/492/1/TE%20CH.P.%202016%20Jaime%20Inocencio%20Chi%20Pech.pdf>

Cruz, E., de los Santos, I. y Soriano, T. (2020). Desplazamiento lingüístico en escuelas chatinas y procesos colectivos y comunitarios de revitalización lingüística. *Cuadernos del Sur*, 25(48), 29-47.

https://www.researchgate.net/publication/349548836_Desplazamiento_linguistico_en_escuelas_chatinas_y_procesos_colectivos_y_comunitarios_de_revitalizacion_linguistica

Cruz, E. (2020). La identidad indígena y el sistema educativo mexicano: el caso de la traducción al chatino del himno nacional mexicano. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 7, 1-56.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/clcm/v7/2007-736X-clcm-7-e155.pdf>

Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, (326), 37-62.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:19579b04-2496-4e74-87b7-5dc800cbe155/re32610320-pdf.pdfre32604-pdf.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [Última Reforma del 31 de octubre de 2024].
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. [Última Reforma del 18 de octubre del 2023].
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>

Espinoza, E.E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Revista Conrado*, 15(69), 171-180.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n69/1990-8644-rc-15-69-171.pdf>

SIADeco (2021). Estudio sobre la transmisión lingüística en el ámbito familiar [Familia bidezko hizkuntza transmisioari buruzko ikerketa]. Gobierno Vasco.
<https://www.euskadi.eus/noticia/2021/estudio-sobre-la-transmission-linguistica-en-el-ambito-familiar/web01-a3eas/es/>

Guerra, R. (2024). *Interrupción y continuidad de la transmisión intergeneracional del zapoteco de la planicie costera* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM.
<https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/f5667e0b-dcdd-4e9b-80dd-10aa270feb31/content>

Hernández, S.L. y Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín científico de las ciencias económico administrativas del ICEA*, 9(17), 51-53.
<https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2020). *Chatinos- Ubicación*. Atlas de los Pueblos Indígenas de México.

<https://atlas.inpi.gob.mx/chatinos-ubicacion/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Lengua*. En: *Demografía y Sociedad*. [Página Oficial].

<https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024, 06 de agosto) *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas* [Comunicado de Prensa N° 472/24].

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_PueblosInd24.pdf

Kasares, P. (2016). La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística el caso vasco. *Treballs de sociolingüística Catalana*, (27), 133-147.

<https://share.google/sBst38b7TmhpwskHv>

Luykx, A. (2014). Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico. *Runa*, 35(2), 105-115.

<https://www.redalyc.org/pdf/1808/180832863007.pdf>

LEMI UAQ. (2020). *Teoría interaccionista*. [Video]. Youtube.

<https://youtu.be/RZECcAIDzFM>

Moyano, C. y Ortiz, F. (2016). Los estudios biográficos en las ciencias sociales del Chile reciente: Hacia la consolidación del enfoque. *Psicoperspectivas*, 15 (1), 17-29.

<https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v15n1/art03.pdf>

Municipio de Tataltepec de Valdés- Gaceta municipal (2023). Plan municipal de desarrollo Tataltepec de Valdés 2023- 2025.

<https://tataltepecdevaldes.com/gaceta.html>

Nava, R. (2016). La socialización infantil bilingüe en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala, México. *Revista Española de Antropología Americana*, 46, 29-47.
<https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/58286>

Ortiz, F. (2003). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. Limusa.
https://bibliotecadigital.universidadcolumbia.edu.mx/acervo/CONSULTA/Ortiz_Urib_e_Frida_GiselaDiccionario_De_Metodologia_De_La_Investigacion_Cientifica.pdf

Ochs, E. y Schieffelin, B. (2010). Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones. En L. de León (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (1ª ed., pp.137-194). CIESAS.

https://www.academia.edu/28858844/SOCIALIZACION_LENGUAJES_Y_CULTURAS_INFANTILES

Romer, M. (1998). Transmisión del idioma materno en las familias de migrantes indígenas. *Antropología, Boletín Oficial del INAH*, (51), 13-18.
https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrJ.Qv5ptRpGwIA1NrD8Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1776753657/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.revistas.inah.gob.mx%2findex.php%2fantropologia%2farticle%2fdownload%2f19092%2f20442%2f40933/RK=2/RS=QcT53Yt_ZpMqixeJrOPei2n7_gQ-

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>

Rispail, M. y Blanchet, P. (2013). Contextualización de las investigaciones y acciones: Para una perspectiva socio- didáctica. En J.L. Ramírez (Coord.), *Una década de búsqueda: Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (2000-2011)* (pp. 317-325). Pearson Educación.
https://www.researchgate.net/publication/278778601_Contextualizacion_de_las_investigaciones_y_acciones_en_pro_de_una_perspectiva_sociodidactica

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle P. y Elbert R. (2005). La articulación entre teoría, objetivos y metodología en la investigación social. En *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (pp.34-40). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/29590/mod_resource/content/1/Manual-de-Metodologia-R-Sautu.pdf

Secretaría de Cultura. (2018) ¿Sabías que en México hay 68 lenguas indígenas, además del español? [Página Oficial]. <https://www.gob.mx/cultura/articulos/lenguas-indigenas?idiom=es>

Sistema Nacional de Información Municipal. (s.f). *Población que habla alguna lengua indígena*. [Página Oficial]. <http://www.snim.rami.gob.mx/>

Sistema de Información para la Planeación del Desarrollo (SISPLADE) (2008). *Plan de Desarrollo Municipal 2008-2010: Tataltepec de Valdés, Juquila, Oax.* Gobierno del estado de Oaxaca. https://sisplade.oaxaca.gob.mx/bm_sim_services/PlanesMunicipales/2008_2010/543.pdf

Sistema de Información Cultural. (2024, 26 de febrero). *Chatino: Lenguas indígenas México*. Gobierno de México. https://sic.gob.mx/ficha.php?table=inali_li&table_id=3

Terborg, R. (2006). La “ecología de presiones” en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Fórum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-25.

https://www.researchgate.net/publication/301541021_La_ecologia_de_presiones_en_el_desplazamiento_de_las_lenguas_indigenas_por_el_espanol_Presentacion_de_un_modelo

Uth, M. y Yamasaki, E. (2020). Socialización lingüística y preservación de lenguas: una mirada de fuera a la relación entre actitudes, agencia y transmisión intergeneracional de las lenguas en la península de Yucatán. *Enfoques*, (11), 54-76.

Universidad Pedagógica Nacional (14 de marzo de 2016). *Licenciatura en pedagogía*. <https://www.gob.mx/upn/acciones-y-programas/licenciatura-en-pedagogia>

Vives, T. y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104.
<https://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/739/925>

Wittig, F. (2011). Adquisición y transmisión del mapudungun en hablantes urbanos. *Literatura y lingüística*, (23), 193-211.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071658112011000100011

Anexos

Guion de entrevista

Etapa de la vida	Pregunta detonadora	Preguntas específicas
Infancia	¿Dónde nació? ¿Qué lengua habló en su infancia? ¿Habla usted el chatino? Me puede contar ¿cómo aprendió a Hablar?	¿Qué lengua le fue enseñada en su infancia? ¿Cómo aprendió a hablar el chatino? O ¿por qué no aprendió a hablar chatino? ¿Quién se lo enseñó? ¿En casa, sus abuelos, tíos, etc. le hablaban en chatino? ¿En qué momentos lo hacían? Cuando usted era niño, ¿cómo era el uso del chatino en la comunidad? ¿Qué aspectos cree que haya influido en las personas para que se haya continuado o desplazado la lengua? ¿Cómo veían sus padres o familiares el uso del chatino? ¿Lo valoraban o preferían el español?
Juventud	Y en su juventud ¿siguió hablando esas lenguas? ¿con quienes y en donde?	Educación: ¿Cuál fue su nivel máximo de escolaridad? ¿Durante su paso por la secundaria o Bachillerato tiene alguna experiencia que le haya marcado en relación con el chatino? Migración: ¿Vivió en otra comunidad o ciudad durante su juventud? Me puede contar ¿Cómo afectó eso con el uso del chatino? ¿Usted a los cuantos años se casó? ¿Su esposo o esposa es de la misma comunidad de la de usted? ¿el o ella es hablante de la lengua chatina? ¿Qué significa para usted hablar chatino? ¿Con qué lengua se comunicaba fuera de su hogar y en que espacios? ¿En su juventud, alguna vez sintió que no era conveniente hablar el chatino? ¿En algún momento le han dicho o has sentido que hablar chatino no está bien visto?
Adulthood	Me puede contar un poco sobre la lengua que hablan sus hijos?	¿Quiénes hablan chatino en su hogar?, ¿Con qué lengua se comunica con sus hijos, con sus padres, con el resto de los miembros? ¿Sus hijos o hijas se comunican en chatino o lo entienden? ¿Cómo aprendieron a hablar el chatino sus hijos? ¿Por qué decidió transmitir o no transmitir el chatino? ¿Por qué decidió transmitir solo el español? ¿Por qué decidió hablarles o no en chatino a sus hijos?

	¿Porqué decidió hablarles en español /chatino?	¿Cómo piensa que los niños o niñas aprenden a hablar? ¿Qué hacía usted para que su hijo o hija hablara? Cree que ¿Se aprende igual el español y el chatino? ¿Sus hijos en algún momento le han pedido que ya no les hable en la lengua? ¿Por qué cree que pasa eso? ¿En algún momento sus hijos le han dicho que quieren aprender la lengua Chatina? ¿Hay todavía espacios específicos donde se puede interactuar con la lengua Chatina? ¿Qué piensa cuando escucha a alguien joven comunicarse en chatino? Cuando usted convive con otras personas no hablantes del chatino, ¿cómo reaccionan las personas cuando escuchan que habla chatino? ¿Cree usted que estas actitudes influyeron en la decisión de querer que sus hijos aprendan la lengua? ¿En qué escuela van sus hijos? ¿Por qué decidió mandarlos a esa escuela? ¿En la escuela se habla el chatino? ¿Quiénes, cuando y para qué? ¿Crees que la escuela apoya o dificulta que los niños hablen su lengua? ¿Sus hijos han tenido problemas en la escuela por hablar chatino? ¿Crees que hablar chatino ayudaría o perjudicaría a tus hijos para encontrar algún trabajo o en la forma en cómo se relacionan?
--	---	--