



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Tesis

La pérdida de la lengua materna en menores
inmigrantes otomíes en la ciudad de Querétaro
Un estudio de caso

Que para obtener el título de:

Licenciada en Comunicación y Periodismo

Presenta:

Cristina Martínez Martínez

Dirigida por:

Dra. Miriam Herrera Aguilar

Santiago de Querétaro, Qro. Septiembre de 2011.

Índice de contenido

Índice de contenido	2
Resumen	4
Introducción	5
Capítulo I: Planteamiento del problema	7
La pregunta de investigación.....	11
Objetivo general	11
Objetivos particulares.....	12
Justificación.....	12
Hipótesis.....	13
Capítulo II: Antecedentes	15
Antecedentes históricos.....	15
Estado de la cuestión.....	21
Capítulo III: Marco teórico.....	30
Conceptos.....	35
<i>Migración</i>	35
<i>Identidad</i>	38
<i>Lengua materna</i>	40
Capítulo IV: Apartado metodológico	42
Una perspectiva cualitativa	42
El caso de estudio.....	43
Los instrumentos de recolección de datos.....	45
<i>La observación</i>	45
<i>Ficha espacial del Centro de Día Nueva Realidad</i>	47
<i>La ficha de observación</i>	49
<i>Diario de campo</i>	50

<i>La entrevista cualitativa</i>	50
<i>El cuestionario</i>	54
<i>Una última reflexión sobre el trabajo de campo</i>	58
Capítulo V: Análisis de resultados	63
Factores del espacio urbano	64
<i>La ciudad</i>	64
<i>La sociedad no indígena</i>	66
Factores del contexto escolar	70
<i>Programa escolar</i>	70
<i>Maestros</i>	75
<i>Material didáctico</i>	78
<i>Compañeros</i>	80
Los medios	85
<i>Radio</i>	86
<i>Televisión</i>	88
La sociedad indígena	94
<i>Los conocidos del terruño</i>	95
<i>La familia</i>	99
<i>Los elementos intrínsecos del niño indígena</i>	103
Capítulo VI: Conclusiones	107
Referencias bibliográficas:	110
Referencias bibliográficas de medios electrónicos	112

Resumen

La ciudad de Querétaro, capital de la entidad que lleva el mismo nombre, se ha consagrado como uno de los centros industriales que atrae a queretanos, ciudadanos de otros estados de la República e incluso extranjeros. En esta investigación, nos concentraremos en los menores de las familias migrantes otomíes del mismo estado de Querétaro que llegan a la capital con la intención de trabajar y han decidido quedarse a radicar en la misma.

El interés de realizar esta investigación, alrededor de las familias provenientes del municipio de Amealco de Bonfil, es porque se percibe que su estancia en la capital queretana no es fácil; a diario enfrentan situaciones que, por su condición de inmigrante e indígena, les impiden lograr una completa integración social; lo que hace que su identidad cultural, incluida la lengua materna, se vea fragmentada.

En estas condiciones, se observa que los menores inmigrantes otomíes pierden paulatinamente su lengua materna, elemento de comunicación e identidad y, en esta investigación, nos cuestionamos sobre los factores que llevan a esa pérdida.

La experiencia de trabajo en el Sistema Estatal DIF de Querétaro (SEDIF) permite identificar que en el Centro de Día “Nueva Realidad” son atendidos los hijos de familias inmigrantes otomíes provenientes del municipio de Amealco de Bonfil. Después de varios trámites administrativos, obtuvimos el permiso para realizar un estudio de caso en este entorno.

Introducción

Las lenguas indígenas son y han sido un elemento identitario, tanto regional como nacional, por lo mismo se ha convertido en un tema vigente e importante tanto para el ámbito político como para el social. Aún con ello, cada área explota de las lenguas indígenas lo que le compete o lo que le conviene, abordando dicho tema desde diversas perspectivas como la histórica, sociológica o antropológica, según sea necesario. En este caso, se ha decidido abordar el tema desde una perspectiva comunicacional, en la que se busca determinar factores que de manera directa o indirecta contribuyen en la pérdida de la lengua materna otomí en menores inmigrantes en la ciudad de Querétaro.

Así, en el capítulo uno se presenta la problemática que atañe esta tesis; ésta va seguida de las correspondientes preguntas de investigación, los objetivos de la misma, así como de las hipótesis.

En el segundo capítulo, se presenta, en un primer momento, una revisión histórica que permite ver que la problemática de los indígenas, incluido lo concerniente a la lengua materna, es un asunto que se arrastra desde antes de la conquista, que se ve acentuada a partir de la llegada de los españoles y que prevalece hasta nuestros días. En un segundo momento, se presenta el estado de la cuestión; en este apartado se da cuenta de las investigaciones que se han hecho alrededor de esta problemática.

En el tercer capítulo se desarrolla el marco teórico conceptual en el que se expone la perspectiva de los estudios culturales como guía analítica del presente estudio. También se toma postura en torno a los conceptos que lo estructuran, como son *migración, identidad y lengua materna*.

El cuarto capítulo presenta el marco metodológico del estudio. Aquí se habla de la perspectiva cualitativa como enfoque dominante del trabajo, de los elementos del estudio de caso y, finalmente, se presentan los instrumentos de recolección de datos.

El quinto y último capítulo presenta los resultados y su análisis. Éste se divide en cuatro ejes que son identificados como determinantes en la pérdida de la lengua materna de los menores integrantes de familias inmigrantes otomíes en la ciudad de Querétaro. En primer lugar encontramos los elementos del espacio urbano como la ciudad y la sociedad no indígena. Dentro del contexto escolar encontramos elementos como: el programa escolar, los maestros, el material didáctico y los compañeros. El tercer grupo se refiere a los medios de comunicación, donde la radio y la televisión, se observa, tienen mayor influencia. Finalmente tenemos a la sociedad indígena, en este grupo se encuentran los conocidos del terruño, la familia y los elementos intrínsecos del niño indígena.

Para terminar este reporte de investigación se presentan las conclusiones, seguidas de la bibliografía correspondiente. Los anexos se incluyen en versión electrónica en un disco compacto.

Capítulo I: Planteamiento del problema

Las tradiciones, como todo, o evolucionan o se vuelven obsoletas.
Allá donde exista tradición no evolutiva, refleja una sociedad (...) llamada a morir.
Anónimo.

Una de las características del ser humano es experimentar, sentir en carne propia las diversas situaciones que a lo largo de la vida se le van presentando, ya sea como oportunidades de superación, como retos, o bien como únicas opciones a elegir en pro de su bienestar. Aún cuando en ocasiones tiene que enfrentarlas de manera obligatoria, difícilmente pierde el espíritu emprendedor y las afronta a fin de obtener algo en su provecho.

En el fenómeno migratorio, fenómeno de todos los tiempos, el enfrentamiento a contextos sociales diferentes, se concreta en un sacrificio que va más allá del desplazamiento físico. Este cambio implica varias dimensiones que involucran elementos fundamentales de la cultura de quienes emigran, como lo es la lengua materna; su pérdida araña la identidad del individuo o grupo de individuos.

Aunado a lo anterior, en el imaginario social se tienen diversos prejuicios en torno a la gente que emigra de una zona indígena a la ciudad, una de las consecuencias es la estigmatización que se hace de estos grupos. La población receptora no considera que los inmigrantes también llegan a la ciudad con la ilusión de ser aceptados y, que en esa búsqueda de aceptación, sacrifican todo, dejan de ser lo que son por ser lo que creen que los demás quieren que sean.

Así es la vida de los niños otomíes inmigrantes que son atendidos en el Sistema Estatal DIF del Estado de Querétaro, una nueva generación de

indígenas, pero con su identidad fracturada a través de la pérdida de la lengua materna.

Pero ¿Cómo llegan los niños inmigrantes otomíes al Sistema Estatal DIF de la entidad?

La mayoría de las familias de origen indígena, que emigran a la capital en busca de nuevas oportunidades, carecen de una formación que les permita integrarse en el campo laboral formal. Esta proposición se respalda con la información que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) proporciona tanto a nivel nacional como local, la cual se expone en la tabla siguiente.

Educación									
Promedio de años de escolaridad de la población hablante de lengua indígena de 15 y más años en México y en el estado de Querétaro, según sexo, 2000, 2005 y 2010									
Entidad federativa	2000			2005			2010		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	4	4.6	3.4	4.5	5.1	3.9	5.1	5.7	4.5
Querétaro	4.2	5	3.5	4.8	5.5	4	5.4	6.1	4.8

Fuente: INEGI. Censos de Población y Vivienda, 2000 y 2010.
INEGI. II Conteo de Población y Vivienda, 2005.

La información de la presente tabla permite apreciar algunos datos sobre los años de escolaridad de la población hablante de lengua indígena de 15 y más años en el país y, específicamente, en el estado de Querétaro. Como se puede observar, en los últimos 15 años, el promedio nacional se

encuentra entre 4 y 5 años de escolaridad, situación que no dista de la que se da a nivel local en el estado de Querétaro. También se tiene que en este mismo periodo, las mujeres son quienes presentan un nivel de escolaridad más bajo que los hombres, tanto en el país como en el estado.

Los indicadores observados en la tabla anterior dejan ver que los integrantes de los grupos indígenas, en promedio, sólo acceden a la educación primaria y no todos la terminan; esto influye en las oportunidades laborales a las que pueden aspirar en su lugar de origen y fuera de él.

Esta situación genera que los inmigrantes otomíes, tanto los adultos como los niños, en caso de no lograr conseguir un empleo, accedan sólo a un subempleo o se auto-empleen. En este último caso, en la ciudad de Querétaro se observa a los inmigrantes de todas las edades limpiando vidrios, vendiendo dulces, artesanías u otros productos en mercados, plazas y cruceros, o incluso pidiendo limosna.

Según un estudio coordinado por el Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (SEDIF), actualmente en Querétaro hay 2,156 menores trabajadores urbanos, tanto mestizos como indígenas. De éste total 1,843 trabajan en mercados, tianguis y tiendas de autoservicio; 35, en establecimientos nocturnos; 188 en los cruceros; 52 en contenedores de basura y 38 en plazas y jardines. Los 278 niños y adolescentes que se desempeñan en las tres últimas modalidades se consideran en “situación de calle”. Las actividades realizadas por la población de 0 a 5 años son mínimas, por lo regular, sus madres los llevan consigo durante la jornada debido a que no cuentan con los medios ni las condiciones para incorporarlos a espacios de desarrollo infantil. Con estas cifras, la ciudad de Querétaro ocupa el sexto lugar en concentración de niños trabajadores,

después de Guadalajara, Tijuana, Monterrey, San Luis Potosí y Toluca. (Rivera y Hernández, 2006, p.6)

Se estima que de los menores trabajadores, 141 son indígenas, todos ellos originarios de la cultura otomí. Aunque no se descarta la posibilidad de que a esta cifra se sumen niñas y adolescentes indígenas que se desempeñen como trabajadoras domésticas sin contar con las prestaciones sociales de los empleados regulares, por lo que dicha cifra puede variar. De entre éstos, una parte provienen del municipio de Amealco y los más jóvenes ya nacieron en la ciudad de Querétaro, debido a que sus padres se han instalado en ésta.

Para evitar el trabajo infantil, sobre todo en la calle, y las situaciones en que los padres mantienen a su lado a sus hijos mientras trabajan en los cruceros, exponiéndolos a diversos peligros, el SEDIF, en coordinación con los Sistemas Municipales así como con ciertas organizaciones sociales, crea los Centros de Día. Éstos son un espacio donde los menores permanecen mientras sus padres trabajan, aquí realizan actividades académicas, artísticas, de formación personal y de recreación, además se cuenta con un comedor para los usuarios. Esta iniciativa está encaminada al desarrollo integral de los niños, busca impulsarlos a continuar una formación que les permita, en lo futuro, acceder a empleos mejor remunerados y menos peligrosos de los que regularmente obtienen.

Otra de las características de estos Centros, es que manejan horarios que buscan facilitar el trabajo de los padres de los pequeños que asisten. De esta manera, los adultos pueden continuar sus labores en la calle mientras que sus hijos aprovechan el tiempo en actividades educativas y de formación para el trabajo, sin necesidad de estar expuestos a los peligros que implica el trabajar en los cruceros.

En la ciudad de Querétaro existen cuatro centros de día: Central de Abastos, La Cruz, Lomas de Casa Blanca y Nueva Realidad. Este último cuenta además con una Estancia Infantil Comunitaria y es el que atiende al mayor número de niños indígenas inmigrantes provenientes del Municipio de Amealco de Bonfil. Es este centro en el que realizamos nuestras observaciones.

La pregunta de investigación

A propósito de la problemática anterior surge el siguiente cuestionamiento: *¿Qué elementos intervienen en el proceso de pérdida de la lengua materna como elemento de comunicación e identidad de los niños inmigrantes otomíes atendidos en el Centro de Día “Nueva Realidad” del Sistema Estatal DIF de Querétaro?*

El cuestionamiento anterior lleva a establecer los objetivos que guían la presente investigación. Éstos se establecen alrededor del Centro de Día mencionado, puesto que éste constituye el contexto escolar o una extensión del mismo para los menores otomíes. En dicho espacio los niños conviven entre pares, ya sea amistades o familiares, y muestran sus actitudes y personalidad, conformando al mismo tiempo un contexto particular de análisis.

Objetivo general

- Determinar qué elementos propician la pérdida de la lengua materna de los niños inmigrantes otomíes atendidos en el Centro de Día “Nueva Realidad” del Sistema Estatal DIF de Querétaro.

Objetivos particulares

- Determinar qué elementos intrínsecos propician la pérdida de la lengua materna de los niños inmigrantes otomíes atendidos en el Centro de Día “Nueva Realidad”.
- Determinar qué elementos del contexto familiar propician la pérdida de la lengua materna de los niños inmigrantes otomíes atendidos en el Centro de Día “Nueva Realidad”.
- Determinar qué elementos del contexto urbano propician la pérdida de la lengua materna de los niños inmigrantes otomíes atendidos en el Centro de Día “Nueva Realidad”.
- Determinar si existen elementos que fomentan la formación bilingüe de los niños inmigrantes otomíes dentro del Centro de Día Nueva Realidad, partiendo de que es considerado un Centro de Desarrollo Integral.

Justificación

Desde siempre, en las sociedades existen grupos que cuentan con medios escasos para subsistir, es decir, se desarrollan en condiciones adversas. Como resultado, se buscan alternativas que mejoren sus condiciones de vida. Una de esas formas de supervivencia es el movimiento, es decir, desplazarse del lugar de residencia hacia otro sitio e ir en busca de lo que se necesita, en una palabra, migrar (Serna, 1996). Así, el fenómeno de la migración se ha experimentado desde las sociedades nómadas hasta la sociedad contemporánea y, por lo mismo, ha sido objeto de una amplia gama de estudios.

Por ser un tema muy estudiado se puede cuestionar si es o no digno de continuar investigando al respecto. En este caso, la pertinencia y la viabilidad se dan en función de la particularidad del objeto de estudio, ya que no es el fenómeno de la migración en sí mismo sobre lo que se busca reflexionar, sino sobre una de las consecuencias que dicho fenómeno provoca en la identidad de los niños migrantes otomíes, de manera específica, la pérdida de su lengua materna.

De manera general, las lenguas autóctonas en México constituyen un elemento de identidad cultural que constantemente está en la mira, ya sea para estudiarlas, para mostrarlas como algo único y admirable o, simplemente, para dar realce al discurso político, social o económico.

En este contexto, algunas instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil se han preocupado por hacerlas valer. Sin embargo, estos esfuerzos no han sido suficientes.

En el caso del estado de Querétaro, por ejemplo, algunos de sus grupos indígenas viven en condiciones de pobreza y sus integrantes se ven en la necesidad de migrar a las grandes ciudades, ahí sufrirán discriminación y su identidad, incluida la lengua materna, se verá cuestionada por ellos mismos.

Esta situación contradictoria hace necesario que quienes estudiamos comunicación nos intereseamos en conocer de manera más detallada como se dan estos procesos en nuestra compleja sociedad.

Hipótesis

La hipótesis que se formula para este trabajo de investigación propone que la pérdida de la lengua materna de los niños inmigrantes otomíes atendidos en el Centro de Día “Nueva Realidad” se determina por elementos

intrínsecos del individuo, por elementos que provienen del contexto familiar y por otros del mismo contexto urbano; en el mismo acento se considera que los elementos que fomentan un carácter bilingüe en los niños inmigrantes otomíes dentro del Centro de Día “Nueva Realidad” son nulos o casi nulos.

Capítulo II: Antecedentes

Antecedentes históricos

La historia de México es tan vasta como los grupos culturales que han existido en el territorio mexicano, tanto en la época prehispánica como en la actualidad. Es una historia en la que las guerras, conflictos culturales, de territorio e incluso raciales, ocupan un lugar especial; de esta manera se ha ido constituyendo lo que es nuestro país: un mosaico de costumbres, tradiciones, lenguas, comportamientos y actitudes. Sin embargo, a pesar de constituirnos como una nación multicultural, donde hablar de grupos étnicos es hablar de nuestra historia y presente, esta parte de la población mexicana no siempre es apreciada como uno de los eslabones de la historia de México.

En lo que respecta al establecimiento de los pueblos autóctonos, un repaso sobre los antecedentes históricos de la sociedad y cultura mexicanas nos permite saber que:

“Fundamentalmente las historias indígenas tratan de las migraciones de estos pueblos, su asentamiento definitivo en nuevas regiones de los valles de México y Puebla, la interacción cultural y social entre los pueblos de distintas tradiciones culturales, y el crecimiento de nuevas unidades políticas más estables que culminaron con la formación del imperio azteca.” (Carrasco Pedro en Cosío. 1981, p. 173)

Previo a la conquista española, la clase dirigente de esa época eran los dignatarios, funcionarios, guerreros y sacerdotes, es decir, los que constituían la nobleza prehispánica; todos indígenas, pero con esa gran diferencia: unos nobles y otros no. Unos que gozaban de privilegios, otros que eran esclavizados “(...) en el fondo de la sociedad tenemos aquí al que

llamamos, a falta de un término mejor, ‘esclavo’, tlacotl (plural tlatlacotin); ni ciudadano ni persona, pertenece como una cosa a un amo” (Soustelle, 1956. p. 83).

Según Jacques Soustelle (1956), en tal periodo, las culturas chichimeca y tolteca fueron de las más representativas y entre éstas había una gran rivalidad, esto a pesar de que ambos grupos eran nativos de Mesoamérica, no extranjeros. Las pugnas al interior del territorio ocupado por estos grupos -donde la división social estaba constituida por los bárbaros y los civilizados- se debió a la diferencia que existía entre ellos, pero no por pertenecer razas diferentes. Los chichimecas eran un pueblo nómada de cazadores y guerreros, los bárbaros; mientras que los toltecas eran un pueblo con características opuestas, eran sacerdotes, pensadores, artistas, los de las buenas maneras, los que poseían una cultura superior, los que tenían acceso a la educación, los civilizados.

Con la conquista, una nueva forma de vida y de organización domina el territorio. En este contexto se da la primera relación entre españoles-conquistadores e indígenas-conquistados; ésta “se establece por medio de la encomienda; pero durante los primeros años de esa sociedad colonial, esta institución no se encuentra aún bien definida.” (Moreno Toscano en Cosío. 1981, p 343). “Desde esos primeros años de dominio colonial los principales y nobles indígenas gozaron de prerrogativas especiales: tuvieron derecho de montar a caballo, de vestirse a la española, de portar armas” (Moreno Toscano en Cosío 1981, p 348).

Según Alejandra Moreno Toscano (1981):

“La explosión de esos cambios sociales durante los primeros años de la dominación no llegó a destruir algunas estructuras profundas de la sociedad rural prehispánica. Las relaciones internas de la comunidad lograron sobrevivir hasta

ser reconocidas por la sociedad colonial. Como lograron sobrevivir los grupos indígenas subordinados, que soportan invasiones sucesivas de dominio sin cambiar, como los otomíes y tantos otros grupos que ejemplifican esa ‘conservación por deficiencia’, según la expresión de Gibson (...)” (Citado en Cosío. 1981, p 349-350)

Pero esto solo sucedió con algunas estructuras sociales y por poco tiempo, ya que algunas al quedar fracturadas terminaron por resquebrajarse. En este sentido, “La conquista rompió un mundo, un sistema coherente de creencias, costumbres actividades, e intentó establecer otro distinto. Dentro de ese nuevo sistema, los indígenas quedaron en una posición de desamparo total, sin compensaciones sociales que justificaran su papel dentro del conjunto de la sociedad” (Moreno Toscano, citado en Cosío. 1981, p 352). Y, por ejemplo, “(...) Si en algún tiempo se procuró la enseñanza de las lenguas indígenas a los españoles, una carta fechada en 1550 dirigida a los provinciales dominicos y agustinos marca el inicio de la tendencia opuesta: la hispanización de los indígenas” (Moreno Toscano, citado en Cosío. 1981, p 356).

El proyecto de hispanización fue una forma de mantener el dominio español, sin embargo no dio los resultados deseados, por lo que:

“en el siglo XVI el rey FELIPE II se opuso a la idea del *Consejo de Indias*¹ de obligar a los indios a aprender el castellano y declaró: ‘No parece conveniente apremiarlos a que dejen su lengua natural’ y que se debía ‘guardar la que está mandado en no promover curatos sino a quien sepa a la de los indios.’ Aunque el monarca optó por la posición del III Concilio Mexicano, añadió que también se debiera designar maestros que enseñaran el castellano a quienes ‘voluntariamente quisieren’.” (Tanck de Estrada, Dorothy en, s/d, ¶)

De ahí que las condiciones de los pueblos indígenas mexicanos sean muy complejas. Si bien las diferentes culturas prehispánicas fueron dominadas por los españoles en el periodo de la conquista, su condición de sometimiento no cambió con la independencia de México a principios del siglo XIX. Así, los indígenas, antes, durante y después de este periodo histórico, han sufrido la desvalorización, la pobreza y la esclavitud.

En el Estado nacido de la independencia, nos dice Yael Bitrán (2001), los indios eran considerados como un lastre. “Su atraso y miserable condición frenaban la construcción del país. Además, la existencia de diversas razas conspiraba contra la necesidad de unidad nacional.” (Bitrán. 2001, p. 17)

¹ “Tal legislación estaba integrada por las reales cédulas u órdenes, pragmáticas, instrucciones y cartas relativas al derecho público de Hispanoamérica:

- las reales cédulas eran expuestas al rey por el Consejo de Indias; se referían a una cuestión determinada y comenzaban con la fórmula: " Yo el Rey, hago saber... ".
- las reales órdenes (creadas en la época de los Borbones) emanaban del Ministerio por orden del rey.
- las pragmáticas eran leyes de carácter general, que se diferenciaban de las anteriores en las fórmulas de su publicación.
- las ordenanzas (dictadas por los virreyes o por las reales audiencias) legislaban sobre asuntos y, en algunos casos, constituían verdaderos códigos.

Durante el reinado de Carlos II se promulgó la real cédula del 18 de mayo de 1680, que dio fuerza legal a la Recopilación de las leyes de los reinos de Indias, conjunto de disposiciones jurídicas ordenadas en 9 libros, que contienen alrededor de 6.400 leyes. La Recopilación de 1680 constituye un elemento indispensable para conocer los principios políticos, religiosos, sociales y económicos que inspiraron la acción de gobierno de la monarquía española.” <http://www.oni.escuelas.edu.ar/olimpi97/pase-a-la-historia/legcoloniales.htm>

Así, la hispanización indígena siguió desarrollándose y continuó formando parte importante del proyecto de construcción de la nación, que incluía la imposición del español como única lengua, situación que continúa a principios del siglo XX.

Sin embargo, junto a las rigurosas medidas que se aplicaron a los indígenas durante el porfiriato, la Sociedad Indianista Mexicana, una agrupación de intelectuales que existió entre 1910 y 1914, estudiará los grupos indígenas desde otra perspectiva. Francisco Beldar, uno de sus principales representantes, sostenía que las lenguas y las costumbres de los grupos indígenas “debían ser integrados a una memoria que nos permitiría concebirnos como una identidad diferenciada pero homogénea” (Urías, 2001, p. 226) Esto significa para Yael Bitrán, que “Las lenguas de los indios debían quedar en la memoria nacional pero no en su presente.” (Bitrán, 2001, p.26)

Así, los indígenas, antes, durante y después de este periodo histórico han sufrido la desvalorización, la pobreza e incluso, la esclavitud.

A partir de la revolución, las posturas indigenistas coinciden en la necesidad de integrar al indio, pero esta vez de una manera no represiva y respetando sus tradiciones (Bitrán, 2001, p. 26). Así, la educación bilingüe es promulgada por el Primer Congreso Indigenista Interamericano en 1940. Sin embargo, subraya Cecilia Greaves, durante los gobiernos post-revolucionarios se abolió la enseñanza bilingüe y se propuso una educación unificada (2001, pp.243-263).

Es hasta los últimos cincuenta años, que tanto en México como en los otros países latinoamericanos, se observan ciertos cambios en el diseño de las políticas de educación de la población indígena bajo un principio de educación bilingüe intercultural. (García Segura. 2004, p.62) Durante los

años setenta comenzarán a oírse las voces multiétnicas de los grupos indígenas, pero esto gracias a la movilización de ellos mismos, señala Stephan Scheuzger (2001, p. 30). Por su parte, Sonia García Segura (2004) considera que uno de los resultados de este movimiento se manifiesta, a finales de los setenta e inicios de los ochenta, con la elaboración de textos escolares en más de veinte lenguas indígenas que son llevados a las prácticas educativas (p.26) Esto, sin dejar de tomar en cuenta que en este país existen más de 62 modalidades de habla indígena, según el Censo de población y vivienda 2005 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

Llegar a la valoración de algunos pueblos indígenas fue un proceso largo, pues los distintos grupos prehispánicos tuvieron que convivir y luchar por permanecer y preservar sus ideas y costumbres, siempre negándose a fusionarlas con otras: “(...) a pesar de que diferentes grupos indios vivieron congregados, algunos de ellos siempre se mantuvieron alejados, vivieron separados ‘con sus propios usos, lenguas y costumbres’.” (Lira Andrés y Luis Muro, citado en Cosío. 1981, p. 444).

En este contexto, actualmente algunos pueblos indígenas mexicanos han logrado mantener viva su lengua y hacer valer sus costumbres y tradiciones. Sin embargo, no es el caso de todos. Aún con la implementación de ciertas políticas gubernamentales y proyectos de la misma sociedad civil, encaminados a pasar de la multiculturalidad presente en nuestra sociedad a una interculturalidad donde los diferentes pueblos convivan en mutuo reconocimiento, los miembros de muchas comunidades autóctonas viven en condiciones de marginación y sufren discriminación. Tal es el caso de las familias otomíes que emigran del Municipio de Amealco de Bonfil para trabajar en la ciudad de Santiago de Querétaro. Es

precisamente en los hijos de éstas en quienes se concentran las reflexiones expuestas a lo largo de este escrito.

Estado de la cuestión

Al revisar los libros y artículos, que tienen que ver con el fenómeno que aquí nos interesa, se encontraron diversos estudios que aluden a la problemática migratoria y a la lengua materna de los grupos indígenas. Como se podrá observar, algunos enfocan su atención en el aspecto económico mientras que otros hacen lo propio desde una perspectiva sociocultural. Los autores que abordan la lengua materna, coinciden en que ésta sufre transformaciones en distintos niveles.

Autores como Ángeles Guzmán (2001) y Alfonso Serna (1996) abordan, por ejemplo, las formas en que se da la migración, considerando la pobreza como la raíz de dicha problemática. En estas publicaciones se observa que cada autor observa de manera diferente el fenómeno de la migración. Por un lado, Serna (1996) ve en éste una forma de superación económica. Por otro lado García y Guzmán (2001) consideran que, más allá del aspecto estrictamente económico, se da como una oportunidad para cambiar la forma y calidad de vida. Si bien, dichos autores mencionan el hecho de que el fenómeno migratorio genera ciertos efectos en la lengua materna de los migrantes indígenas, no abordan a profundidad el tema.

En lo que concierne al estudio de la lengua indígena, son pocas las investigaciones y publicaciones cuyo contenido se acerca a nuestro objeto de estudio. Al respecto, Maruis Sala (1988), en su libro titulado *El Problema de las Lenguas en Contacto*, explica que dicho fenómeno no es exclusivo de la actualidad y que todas las lenguas en algún momento han experimentado transformaciones. Sala (1988) se refiere particularmente a

las lenguas madres, sin embargo, se puede deducir que las lenguas indígenas también son susceptibles de sufrir modificaciones al estar en contacto con otras y presentar transformaciones tanto en cuestiones de fonética como de morfología, sintaxis, etcétera.

Otra autora, cuyos estudios se relacionan con el que aquí se presenta, es Leyla M. Rojas Bernal (1998); quien aborda en su investigación la cuestión del aprendizaje de una segunda lengua en los niños, en este caso el inglés. La autora señala que diversos factores intervienen en este proceso: desde las características particulares del niño hasta las cuestiones pedagógicas.

En la región queretana se cuenta con pocos estudios que traten este tema en particular. Entre el material existente se encuentra el libro titulado *Otomíes del Norte del Estado de México y Sur de Querétaro*, cuyos autores Alessandro Questa Rebolledo y Beatriz Utrilla Sarmiento (2006) abordan los efectos del fenómeno migratorio en la población indígena. Respecto a las lenguas indígenas, “los estudios lingüísticos han mostrado que las lenguas suelen presentar diversas variantes, aun entre poblaciones cercanas entre sí. De acuerdo con estos estudios, dicha situación se da en esta región otomí, donde se pueden identificar, por lo menos, tres variantes del hñãñho: el de San Ildefonso Tultepec, el de Santiago Mexquititlán y el de las comunidades del sureste de esta región.” (Questa y Utrilla, 2006, p. 9). Es decir, más que transformaciones en la lengua, existen variantes de la misma según los lugares geográficos o la población mestiza con la cual tienen contacto los grupos migrantes.

La coautora del libro arriba mencionado, escribe de manera individual “Las regiones indígenas de Querétaro. Identidad, memoria histórica y patrimonio cultural” (Utrilla, 2003). En este artículo se enfatiza

que la identidad es una construcción, en la que intervienen elementos históricos y simbólicos como la lengua. Utrilla Sarmiento considera que los jóvenes conforman el grupo que tiene mayor susceptibilidad de perder su identidad indígena y por ende su lengua materna. Se trata, dice la autora, de un “asunto lógico, puesto que ya no quieren ser segregados, ni ‘raros’. Prefieren intentar unirse a las formas que impone la cultura hegemónica, en donde ‘el ser indígena más bien estorba’.” (Utrilla, 2003, p.10). El artículo presenta una semblanza de la forma de organización de los pueblos indígenas otomíes de Querétaro al interior de su comunidad: habla de sus modos, sus costumbres, sus tradiciones y su lengua; elementos que, agrega Utrilla Sarmiento (2003), se transforman con su llegada a la ciudad, si no en su totalidad, sí de manera parcial.

Donde se trata de manera específica la lengua otomí, es en las publicaciones de Hekking Ewald: *El Otomí y el Español de Santiago Mexquititlán: dos lenguas en contacto* (1998) y *Cambios lingüísticos en el otomí y el español producto del contacto de lenguas en el estado de Querétaro* (2006). En el primero, Hekking (1998) aborda la influencia que la lengua indígena recibe del español al estar ambas en contacto. El escenario que nos muestra no está determinado por la migración sino se enfoca en una comunidad en particular donde conviven grupos étnicos y no étnicos. En el segundo, este investigador hace referencia a las transformaciones que sufre la escritura de algunas palabras, tanto de lengua otomí como del español. Lo anterior se hace a fin de facilitar la comunicación y adaptación de los grupo que interactúan en la comunidad (Hekking, 2006).

También en relación a nuestra región, Héctor Samperio Gutiérrez (1994) escribe el capítulo titulado “Indígenas y serranos: ¿Otros

Queretanos?” en el libro *Identidades Sociales: la Queretaneidad*. El autor alude a la discriminación que sufren los grupos indígenas así como a la desvalorización que se hace de su cultura, tanto en nuestra región como en el país y en el mundo. Samperio Gutiérrez (1994) habla también de la riqueza cultural que éstos han dado a Querétaro sin tocar el tema de la pérdida de la lengua materna.

Tzotzil	95,383.00	229,203.00	297,561.00	329,937.00	404,704.00
Otomí	221,062.00	280,238.00	291,722.00	239,850.00	284,992.00
Fuente: INEGI. Censos de Población y Vivienda, 1970, 1990, 2000 y 2010. INEGI. II Conteo de Población y Vivienda, 2005.* Incluye también sus variantes					

Por otra parte, de entre los investigadores que se preocupan por la cuestión de la educación bilingüe, está Ernesto Barnach-Calbó (1997). Este estudioso se enfoca en el contexto iberoamericano en general, sin embargo sus reflexiones pueden aplicar para los contextos indígenas, puesto que

Población mexicana, hablante de lengua indígena de 5 y más años de edad					
Principales Lenguas	1970	1990	2000	2005	2010
Total de hablantes	3,111,415.00	5,282,347.00	6,044,547.00	6,011,202.00	6,695,228.00
Náhuatl	799,394.00	1,197,328.00	1,448,936.00	1,376,026.00	1,544,968.00
Maya	454,675.00	713,520.00	800,291.00	759,000.00	786,113.00
* Lenguas mixtecas	233,235.00	386,874.00	446,236.00	423,216.00	476,472.00
Tzeltal	99,412.00	261,084.00	284,826.00	371,730.00	445,856.00
* Lenguas zapotecas	283,345.00	403,457.00	452,887.00	410,901.00	450,419.00

señala la importancia que tiene el hecho de fomentar el bilingüismo en comunidades extranjeras que se convierten en inmigrantes. Este autor propone que se oferte una educación bilingüe, sobre todo, y se incorpore en centros de educación básica.

Para concluir el estado de la cuestión, se considera útil retomar algunos datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005, 2010) con el fin de acercarnos un poco más a las características de la población indígena. El trabajo de ésta institución permite conocer el número de personas que hablan alguna lengua autóctona en el país y sus diferentes entidades así como el tipo de educación al que tienen acceso, la cual en su mayoría no es bilingüe.

Como se puede observar en el cuadro anterior, el número de hablantes de lengua indígena en México muestra un crecimiento casi uniforme en las últimas décadas, mientras que la cantidad de hablantes otomíes ha disminuido, particularmente en el último decenio. También se observa que de las lenguas indígenas con mayor número de hablantes en el país, el otomí es la séptima, después del náhuatl, el maya, las lenguas mixtecas, el tzeltal, las lenguas zapotecas y el tzotzil.

Hablantes de lengua Mazahua en Querétaro de 5 y más años	579
Población hablante de algunas lenguas indígenas en Querétaro de 5 y más años	79,383
Hablantes de lenguas zapotecas en Querétaro de 5 y más años	302
Hablantes de alguna lengua indígena en Querétaro de 5 y más años	79,383
Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.	
Hablantes de lengua indígena en Querétaro de 0 a 4 años de edad	671
Total de Hablantes de Lengua Indígena en Querétaro de todas las edades	30,256
Hablantes de lengua otomí en Querétaro de 5 y más años	24,471
Hablantes de lengua Náhuatl en Querétaro de 5 y más años	1,429

Según el INEGI, en Querétaro, en 2010, se registraron 29,585 hablantes de lenguas autóctonas mayores de 5 años y 671 que van de los 0 a los 4 años de edad; lo que da un total de 30,256 hablantes de alguna lengua indígena en la entidad. También se detectó que la lengua con mayor presencia en este estado es el otomí, con 24,471 hablantes mayores de 5 años; le sigue el náhuatl con 1,429; el mazahua con 579 y, por último, las lenguas zapotecas que alcanzan 302 hablantes.

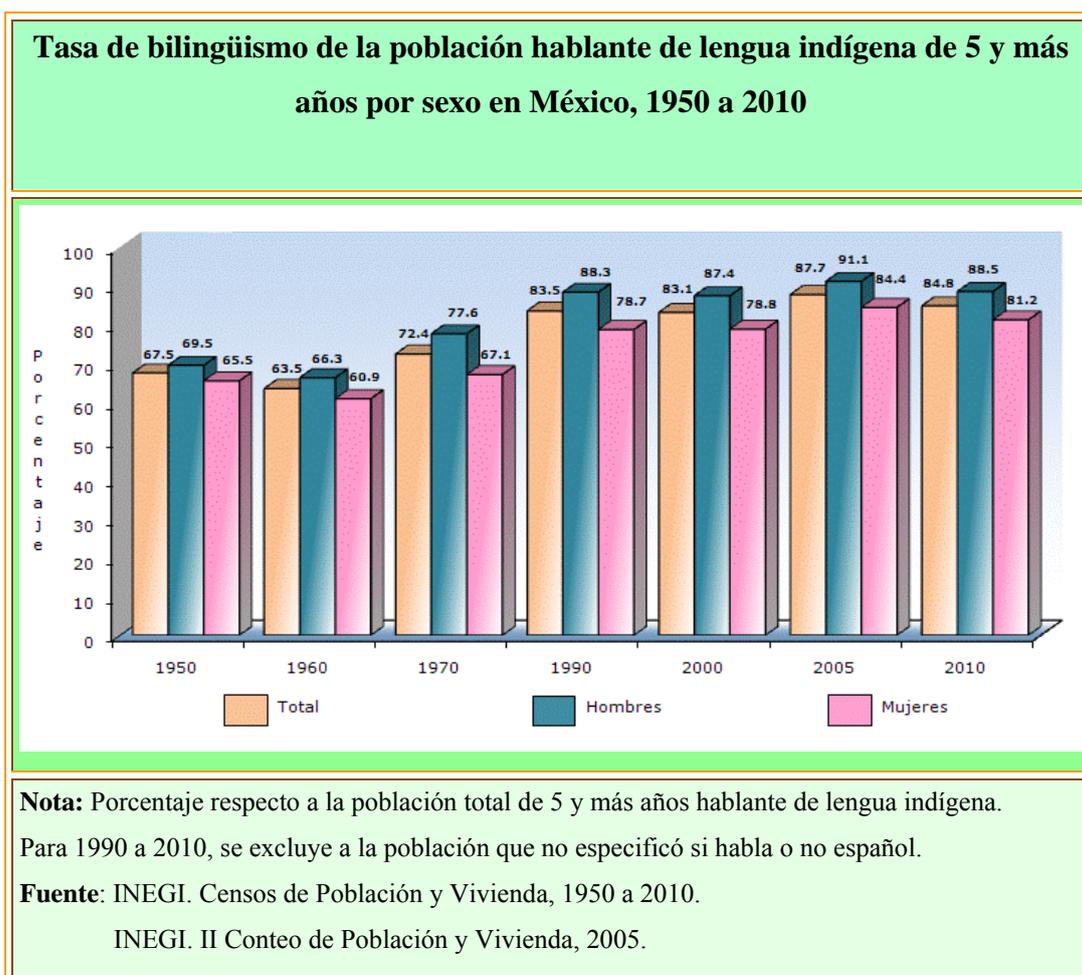
Tenemos así que la lengua indígena otomí es la que tiene mayor número de hablantes en Querétaro, sin embargo, una parte de ésta población también se ha interesado en adoptar el español. De esta manera, existe una parte de la población otomí que practica su lengua materna y también habla español (bilingüe) y otra parte que se conforma por aquellos que la ponen en práctica como única forma de comunicación verbal (monolingüe). A continuación se presentan dos tablas en las cuales se observa en cifras la población monolingüe y bilingüe, tomando como referencia la lengua otomí.

Tasa de monolingüismo de la población hablante de lengua indígena otomí de 5 y más años de edad según sexo en México y en el estado de Querétaro, 2000, 2005 y 2010									
	2000			2005			2010		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	16.9	12.6	21.2	12.3	8.9	15.6	15.2	11.5	18.8
Querétaro	5.9	3.8	8	4.4	2.4	6.2	4.4	2.8	5.9

Fuente: INEGI. Censos de Población y Vivienda, 2000 y 2010
INEGI. II Conteo de Población y Vivienda, 2005.

En esta tabla, por ejemplo, se observa que en el año 2000, del total de población indígena que habla otomí en el país, el 16.9% habla únicamente su lengua materna, mientras que en el 2010 el porcentaje de monolingüismo disminuyó al 15.2%. Sin embargo, en el estado de Querétaro la tasa es menor, ya que en el año 2000, del total de hablantes de lenguas autóctonas el 5.9% es monolingüe y, en 2010, este porcentaje disminuye a 4.4%.

Por otro lado, está la población que además de su lengua materna adopta una segunda lengua, en éste caso el español, es decir la bilingüe.



El total de hablantes de lengua indígena en México, que también hablan español, se ha incrementado en las últimas décadas de manera uniforme. Como se puede observar en la gráfica hay una propensión a, más que abandonar su lengua materna, adoptan una segunda, misma que les permite interactuar fuera de su grupo social. En este contexto, podemos decir que el incremento de bilingüismo en los integrantes de los diferentes grupos étnicos del país se debe a su necesidad de incorporarse a la sociedad mestiza y desarrollarse en la zona urbana, sobre todo, en el aspecto laboral. Así, en 2010 por ejemplo, del total de hablantes de lengua indígena, el 84.8% son bilingües.

Por otro lado, la educación en lengua indígena o bilingüe (español y lengua autóctona) apenas tiene presencia a nivel nacional y estatal, lo cual se puede apreciar en la tabla que se muestra a continuación.

Sobre la Educación Indígena en el año 2009 en el país y en el estado de Querétaro		
Indicadores/Educación Indígena	Estados Unidos Mexicanos	Querétaro
Escuelas primarias indígenas	9,981	75
Alumnos egresados de primaria indígena	117,921	1,051
Personal docente de primaria indígena	36,381	273
Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010		

Los datos aquí mostrados permiten apreciar que la enseñanza en lenguas autóctonas, incluida la que se desarrolla en modalidad bilingüe, apenas se ha impulsado tanto en el país como en el estado queretano.

El presente estado de la cuestión, conformado con base en las fuentes que se consultaron, da cuenta que ha sido poco lo que se ha escrito respecto al tema que ocupa a esta investigación. Como se puede observar, existen trabajos realizados desde las perspectivas antropológica, sociológica, histórica y lingüística, siendo estos últimos los que más se acercan a un punto de vista comunicacional, campo que aún tiene aspectos que explorar en este terreno. Esta investigación, que estudia la pérdida de la lengua materna de los niños inmigrantes otomíes como un elemento de identidad y comunicación, enriquece modestamente este estado de la cuestión. En cuanto a la información estadística que se maneja a nivel nacional y estatal sobre las características de los grupos indígenas en México, el trabajo que realiza el INEGI resulta de gran utilidad para investigaciones de este tipo.

Capítulo III: Marco teórico

Los grupos sociales evidencian su naturaleza a través de sus modos de vivir, sus costumbres, sus gustos, sus tradiciones, su lengua y las interrelaciones mismas entre los individuos que los integran. En estas manifestaciones van inmersos elementos que pueden ser abordados desde la perspectiva comunicacional a través de las propuestas de los *Cultural Studies* o Estudios Culturales, enfoque que conduce esta investigación.

La idea de realizar estudios desde esta perspectiva tiene su historia. Las propuestas de Matthew Arnold en su obra *Culture and Anarchy*, publicada en 1869, donde habla de una “división tripartita de la cultura como refinada, mediocre y brutal” (citado en Mattelart y Mattelart, 1997, p. 70), preocupa a los intelectuales británicos. En contraparte, los estudios de crítica literaria de Raymond Leavis, y de manera específica *Mass Civilisation and Minority Culture* (1930), que pretenden “ser un alegato a favor de la protección de los alumnos contra la cultura comercial” (citado en Mattelart y Mattelart, 1997, p. 70), se conforma como una fuente de la corriente que nace entre los años sesenta y setenta. Ésta se denomina *Cultural Studies* y será bien recibida en el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham, Inglaterra.

En este contexto, una de las rupturas que marca el Centro de Birmingham a través de *The Long Revolution*, obra de uno de sus representantes, Raymond Williams (1965), es la de la tradición literaria que sitúa a la cultura al margen de la sociedad. Ésta va a ser sustituida por una definición antropológica: la cultura es el proceso global a través del cual las significaciones son social e históricamente construidas; en la que la

literatura y el arte sólo son una parte de la comunicación social (Mattelart y Mattelart, 1997, p. 72).

El pensamiento americano también influye y contribuye en la formación y consolidación de la perspectiva de los *Cultural Studies* a través del trabajo de la Escuela de Chicago y la ecología humana, siendo Robert Ezkra Park, George Simmel y Tarde quienes aportan ideas al respecto (Mattelart y Mattelart, 1997).

Entre 1915 y 1940, en la Escuela de Chicago se desarrollan trabajos de investigación en el campo de las Ciencias Sociales, caracterizados por su enfoque en el estudio de las prácticas sociales. En ésta época, debido a que la ciudad de Chicago recibía grandes cantidades de migrantes, se suscitan diversos fenómenos sociales que modifican el orden social de la ciudad, por lo que para los sociólogos de dicha escuela fue imprescindible analizar tales acontecimientos (Mattelart y Mattelart, 1997).

Para la Escuela de Chicago, la observación participante es la estrategia que le permite interpretar la realidad social; con ésta se busca una aproximación a una explicación científica (Mattelart y Mattelart, 1997). Dicha estrategia se concretará en lo que ahora se conoce como una de los principales instrumento de recolección de datos en la perspectiva cualitativa.

En la actualidad, según Fernando Quirós (2004), la corriente de los *Cultural Studies* tiene como objetivo definir el tratamiento adecuado de la cultura de la sociedad moderna o contemporánea como un área donde el análisis de los conceptos es, y debe ser, oportuno y teóricamente bien construido.

En este contexto, tanto las aportaciones de, Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham como los de

la Escuela de Chicago, nos ofrecen elementos teórico-metodológicos para definir la perspectiva del presente estudio. Así, retomamos la definición antropológica de la cultura para concebirla como ese proceso global a través del cual las significaciones son social e históricamente construidas. Lo que permite indagar sobre la construcción de las significaciones que los integrantes de un grupo cultural hacen alrededor de diferentes elementos de su cultura. En cuanto a la metodología, esta investigación enfoca cualitativamente las prácticas sociales de un grupo cultural con el objetivo de interpretar una parte de su realidad social; sobre esto se puntualiza en el marco metodológico.

Además, la interdisciplinariedad es una de las características de los Estudios Culturales, la cual permite abordar temáticas que van desde la literatura y el cine hasta las creencias, instituciones sociales y prácticas culturales en general, permitiendo hacer del término cultura, un uso amplio e incluyente en cualquier área. Para nuestro estudio, éste término ocupa un lugar primordial, ya que de ahí se desprenden los elementos que constituyen la identidad, de la cual forma parte la lengua materna.

Debido a la flexibilidad e interdisciplinariedad de los Estudios Culturales, es posible retomar esta corriente para enmarcar un análisis histórico cultural privilegiando el aspecto comunicacional. Es decir, la lengua materna indígena es tratada aquí como un elemento que permite la comunicación, pero también como producto histórico y simbólico en la conformación de una identidad.

En el marco de los Cultural Studies, según los Mattelart (1997), podemos encontrar dos grandes corrientes: el interaccionismo simbólico y las influencias marxistas heterodoxas. Para fines de nuestro estudio, abordaremos el Interaccionismo Simbólico.

El Interaccionismo Simbólico tiene sus raíces en el pensamiento norteamericano de la escuela de Chicago y es el estadounidense Herbert Blumer quien acuña el término en 1937 con base en autores como Charles Cooley, William James, George H. Mead y John Dewey (Goffman, 1991). Así, Herbert Blumer establece tres premisas básicas en su texto *Symbolic Interactionism* (Rizo, 2007):

1) Los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos, o lo que es lo mismo, la gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones que le rodean; 2) La significación de estas cosas deriva, o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores; 3) Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican a través de dicho proceso. (Blumer, 1968, en Rizo, 2007, ¶ 37)

Ahora bien, según Fernando Quirós (2004), la propuesta del Interaccionismo Simbólico es el estudio de la interacción de los individuos dentro de sus respectivos grupos sociales y en los procesos de comunicación que se observan dentro de esas interrelaciones. Esta perspectiva permite: recuperar la dimensión etnográfica, el análisis de los valores, significaciones y comportamientos, la forma o formas en que cada cultura -debido a su propia naturaleza e identidad- se comporta frente a una cultura distinta que funge como dominante o juega el papel de sometida. También permite rescatar las definiciones que, en función de su situación, se asignan los mismos actores sociales (Quirós, 2004).

Esta perspectiva culturalista puede complementarse con la propuesta que hace Bronislaw Malinowski (1984), quien identifica de manera detallada los diferentes elementos que conforman la cultura. Para este investigador polaco, la cultura es, “evidentemente, el conjunto integral

constituido por los utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rige los diversos grupos sociales, por las ideas y artesanías, creencias y costumbres” (Malinowski, 1984, p. 56). Este autor considera que una cultura, ya sea simple o compleja, se muestra como un “vasto aparato, en parte material, en parte humano y en parte espiritual, con el que el hombre es capaz de superar los concretos, específicos problemas que lo enfrentan” (Malinowski, 1984, p. 56).

Para el mismo autor, dentro de éste compuesto integral “de instituciones, en parte autónomas y en parte coordinadas (...) figuran fenómenos tales como el lenguaje, la tradición oral o escrita, la naturaleza de ciertos conceptos dogmáticos dominantes y el modo por el cual sutiles reglas morales se incorporan a la conducta (...) todo ello basado en la enseñanza verbal o en textos lingüísticos, vale decir, en pleno dominio del simbolismo.” (Malinowski, 1984. p.154)

La definición que propone Malinowski sobre el término cultura, es incluyente y cabe en ella, todo aquello que constituye los diferentes contextos en los que se desenvuelve el ser humano. En éste sentido, ésta última parte de la definición que él propone será el concepto dentro del cual se integran los conceptos que a continuación presentamos.

En el caso particular de este estudio, esta perspectiva permite analizar los procesos de interacción que se dan en los niños indígenas inmigrantes al momento de enfrentarse a una sociedad distinta que posee características diferentes a las suyas. Así, se estudian las interacciones sociales entre los miembros del grupo cultural y se aplican otros instrumentos de recolección de datos para acercarse a las significaciones que dan a su identidad y, específicamente, a su lengua materna y el uso de la misma. La forma en que se aborda esta problemático se desarrolla en el

marco metodológico, pero antes de presentarlo, hablamos de los conceptos base de esta investigación: migración, identidad y lengua materna.

Conceptos

Migración

Alfonso Serna Jiménez define la migración como “el proceso que comprende el tránsito de miembros de la unidad doméstica entre la localidad de origen y un lugar de destino, con el fin de obtener ingresos económicos para los gastos de manutención de la unidad” (1996. p. 21). Este movimiento puede darse a nivel internacional, entre diferentes estados del mismo país o incluso al interior de un **estado**. El fenómeno que nos ocupa se ubica en este último, sin que por ello dejen de presentarse ciertas variantes identificadas por este mismo autor.

Para Serna Jiménez (1996) las modalidades de migración son cuatro. La estacional, que se da por estaciones climáticas del año. La de retorno, donde las salidas se dan cuando las necesidades económicas, de la unidad doméstica, así lo requieren, y se retorna a fin de mantener un contacto constante con la familia. La permanente, se refiere a la personas o familias que radican en el lugar de destino de manera ininterrumpida pero sin perder el contacto con el lugar de origen y conservando la posibilidad de volver a vivir en él. Y, por último, la definitiva, que implica el cambio de residencia de un miembro de la unidad doméstica o de toda la familia (Serna, 1996. p. 22).

Por su parte, Gerardo León considera que migrar es más que un movimiento. Por un lado, “significa renunciar a derechos y garantías que, por derecho socio-histórico un sujeto gana en el territorio-espacio de

pertenencia y... por otro lado, significa asumir una tarea de reconfiguración de las estructuras simbólicas en otro espacio-tiempo y frente a otras estructuras de significación” (León, 2009: 40).

Como se puede apreciar, ambas definiciones incluyen elementos que son de utilidad en esta investigación. Así, se entiende como *migración* al proceso en el que los miembros de una comunidad se trasladan de su lugar de origen a otro, en cualquiera de las modalidades temporales (estacional, de retorno, permanente o definitiva), en el que enfrentan una tarea de reconfiguración en distintos niveles.

Cabe mencionar que dentro de éste concepto de migración se detectan movimientos particulares que -tomando en cuenta el lugar de origen y el lugar de llegada de los individuos- adoptan un nombre en especial. Así, tenemos al emigrante, “persona que sale de un lugar para irse a vivir a otro” (DRAE, 2010) y el inmigrante “persona que llega a un lugar para quedarse a vivir en él.” (DRAE, 2010).

Por su parte, el INEGI (2005) clasifica en cuatro grupos los principales factores por los que se da la migración: laborales, familiares, por estudios y un último que integra salud-violencia-inseguridad. En el caso de los niños indígenas inmigrantes, que conforman nuestro objeto de estudio, la causa principal del cambio de residencia que hacen sus familias se debe a la situación laboral en que se encontraban éstas en sus respectivas comunidades de origen.

Aunque no se cuenta con datos específicos sobre la migración de los otomíes en el estado de Querétaro, el INEGI (2000, 2010) proporciona información sobre la migración al interior del país, lo que permite ver los movimientos de los mexicanos en su propio territorio.

A continuación se muestran las estadísticas en las que se observa a nivel nacional la cantidad de personas que radican en un estado distinto al que nacieron y, de manera específica, las personas que viven en Querétaro pero que provienen de otros estados y u o países (inmigrantes).

Asimismo, se da a conocer la población que nació en el estado de Querétaro pero que salió de la entidad en busca de mejorar sus condiciones de vida. Esta cantidad integra a población indígena y no indígena que salió del estado. Obsérvese la siguiente tabla:

Migración		
Población emigrante e inmigrante en México y en el estado de Querétaro 2000 y 2010		
Entidad federativa	2000	2010
Estados Unidos Mexicanos	17,220,424.00	19,747,511.00
Inmigrantes en Querétaro	284,890.00	201,307.00
Emigrantes de Querétaro	174,955.00	188,438.00
<p>Nota: Migración según lugar de nacimiento. Cifras correspondientes al 14 de febrero (2000) y 12 de junio (2010).</p> <p>Inmigrantes: Se refiere a las personas residentes en la entidad nacidas en otra.</p> <p>Emigrantes: Se refiere a las personas nacidas en la entidad que ya no residen en ella.</p> <p>Fuente: INEGI. Censos de Población y Vivienda, 2000 y 2010.</p>		

Las cifras que el INEGI nos muestra sobre las dos últimas décadas, permiten observar que el Estado de Querétaro recibe una cantidad mayor de inmigrantes con respecto a la cantidad de sus emigrantes. Así, mientras que en 2000 el número de inmigrantes alcanzó una cifra de 284,860, los emigrantes que se registraron en el mismo año fueron 174,955. Esta preeminencia de los inmigrantes (201,307) con respecto de los emigrantes (188,438) se mantiene en el año 2010; como se puede observar llegan más

personas a la entidad de las que parten. Sin embargo, es importante señalar que del 2000 al 2010 el número de inmigrantes en la entidad disminuyó.

Como ya se mencionó, no hay información detallada sobre la migración indígena queretana. Sin embargo, en la tabla anterior se muestran cifras que integran tanto a la población mestiza como a la indígena. Aún cuando no se tienen datos precisos sobre el desplazamiento de grupos autóctonos al interior del Estado de Querétaro, la información se considera pertinente ya que permite acercarnos al fenómeno de movimiento -que si no es exclusivo de los grupos indígenas- sí integra a los hijos de familias otomíes queretanas.

De esta manera, el cambio, de uno o más integrantes de la familia, de un espacio propio a otro ajeno, donde se busca “la complementación de los recursos de subsistencia [y en algunos casos] cumplir con expectativas de orden social y cultural” (García y Guzmán, 2001, p. 107), se revela entonces como el origen de una compleja maraña en la que la identidad individual y colectiva se ve envuelta. En este contexto, enseguida definimos la manera en que entendemos este concepto de identidad.

Identidad

La propuesta que hace Eric Ericsson (en Lafôret y de Lara, 1998, p. 40) con respecto del concepto de identidad nos parece pertinente para enmarcar este trabajo. Para Ericsson, una identidad es una definición de sí mismo, implícita en parte, que un agente humano debe poder elaborar a lo largo de su vida hasta llegar a ser adulto. Sin identidad estable, agrega el mismo

autor, el individuo está al borde de la crisis, no sólo es infeliz sino casi incapaz de funcionar de forma normal (en Lafôret y de Lara, 1998, p. 40).

Es preciso mencionar que, con conocimiento de la polémica que se da entre la existencia o no de una identidad colectiva, la presente investigación asume que la identidad sí se puede dar de manera colectiva. Una de las investigadoras que nos ayuda a sustentar esta postura es Cartheine Walsh (1998), para quien existe la identidad cultural y ésta es “el conjunto de las referencias culturales por el cual una persona o un grupo se define, se manifiesta y desea ser reconocido (...) implica las libertades inherentes a la dignidad de la persona e integra, en un proceso permanente, la diversidad cultural, lo particular y lo universal, la memoria y el proyecto” (p. 63)

En lo que respecta a la identidad compartida por un grupo, retomamos también a Bruno Ollivier, quien propone que las identidades colectivas están íntimamente ligadas a los sistemas culturales, a sus transformaciones y a lo que ha sido transmitido – y continúa siendo transmitido – de generación en generación (2009, p. 8). En este contexto identificamos como uno de esos elementos, la lengua materna. Para el mismo autor, las identidades son objeto de permanentes interpretaciones y reinterpretaciones, a la vez por parte de quienes las asumen (yo reivindico mi ciudadanía o nacionalidad, los lazos que me unen a mi lugar de origen o a mi familia, etc.), por parte de quienes las adoptan (yo decido ser altermundialista, católico, etc.) y por parte de quienes las rechazan.

La postura de Ollivier en relación a las identidades colectivas es compartida y completada por Edward B. Tylor quien dice que éstas “son producto de procesos culturales e ideológicos constitutivos de la realidad social, que buscan organizar en un universo coherente -a través de un

conjunto de representaciones culturales, normas, valores, creencias, ideologías y signos- el conjunto de relaciones reales e imaginarias que los hombres, las mujeres y los grupos han establecido y establecen entre sí y con el mundo material, y que resultan necesarias para la reproducción y la transformación social” (citado en Pérez, 1992, p. 86)

En este marco, Rossana Almada (2006) considera que la familia es el primer grupo social en el que el individuo comienza a construir un sentido de pertenencia, algo que lo identifique como parte de la familia y que lo diferencie de los demás individuos. Al mismo tiempo, la autora señala que es al interior de ésta donde se adquiere una serie de elementos identitarios como la lengua, las costumbres, las tradiciones, etc. (Almada, 2006). La propuesta de Almada es de gran utilidad, puesto que en nuestra investigación, los niños son los sujetos de estudio y aún se encuentran dentro del seno familiar, donde se comienza la construcción de la identidad.

Así, en lo que respecta a las identidades individuales, se trata de sistemas de representación de sí mismo y del otro y, en lo que respecta a las identidades colectivas, los sistemas de representación se refieren a nosotros y los otros (Ollivier, 2009, pp. 8-9).

Lengua materna

Como ya se ha mencionado, esta investigación se centra en una parte específica de la cultura y, al mismo tiempo, de la identidad: *la lengua materna*. Este concepto es tratado también en el estudio que aquí se desarrolla, de manera específica, como lengua indígena o lengua otomí.

El término lengua es definido por la Real Academia Española como el “Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una

comunidad humana” (DRAE, 2010). En cuanto a la lengua materna se refiere, la misma academia la define como “la que se habla en un país, respecto de los naturales de él” (DRAE, 2010). Esta descripción se puede precisar para ser aplicada a pueblos menos extensos, como es el caso de los grupos culturales minoritarios que habitan un determinado país, que son naturales de él, pero que no comparten la lengua materna de sus compatriotas; como es el caso de los diferentes pueblos autóctonos de México.

Ahora bien, desde un punto de vista comunicacional, la lengua es algo más complejo, pero para llegar a este concepto es necesario precisar qué es lenguaje. Para Ferdinand de Saussure (1968), el lenguaje es, en términos generales, la facultad del hombre para comunicarse, y la lengua es una de las formas en que se concreta el primero. Este pensador, considerado el padre de la lingüística, señala que “La lengua es la parte social del lenguaje, exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla; no existe más que en virtud de una especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad” (Saussure, 1968, p.41).

La presente investigación retoma las definiciones tanto de Saussure como del DRAE para entender la lengua. En este contexto, la lengua se entiende como un elemento característico de un grupo social, mediante el cual sus miembros se comunican tanto de manera oral y, en su caso, escrita, a través de un sistema de signos preestablecidos. Además de su función comunicacional, la lengua se conforma como un elemento que diferencia a unos grupos sociales de otros, es decir, es identidad y, por consiguiente, parte de su cultura.

Capítulo IV: Apartado metodológico

En el presente capítulo presentamos la perspectiva desde la que abordamos nuestro objeto de estudio, es decir, un enfoque cualitativo que se concreta en un estudio de caso. También se habla de las técnicas utilizadas, la observación, la entrevista y el cuestionario, y sus correspondientes instrumentos de recolección de datos.

Una perspectiva cualitativa

Nuestra investigación pretende poner atención en los microprocesos inmersos en la pérdida de la lengua materna de los niños otomíes, hijos de familias inmigrantes en la ciudad de Querétaro. Así, para acercarnos a la comprensión de esta problemática, se considera pertinente tratar nuestro objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa, a través de un estudio de caso.

Según Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (1996), la perspectiva cualitativa “es un proceso de indagación de un objeto al cual el investigador accede a través de interpretaciones sucesivas con la ayuda de instrumentos y técnicas, que le permiten involucrarse con el objeto para interpretarlo de la forma más integral posible” (p.83). Este enfoque permite recuperar el sentido que las personas dan a sus ideas, a sus actos y al mundo que les rodea, es decir, “en la visión cualitativa, la teoría informa al investigador, pero en última instancia es estudio es conducido por la situación, el trabajo de campo y los sujetos” (Grinnell, 1997, citado en Hernández *et al.*, 1996, p.88).

Es en este marco, de ir y venir entre la teoría y el trabajo de campo, que se desarrolla la presente investigación.

El caso de estudio

Como ya se mencionó, los Centros de Día son espacios del SEDIF donde los menores realizan actividades académicas, artísticas, de formación personal y de recreación mientras sus padres trabajan. Lo anterior con el fin de evitar el trabajo infantil, sobre todo en la calle, y el hecho de que los padres mantengan a sus hijos a su lado mientras laboran en los cruceros.

Nuestro estudio se realizó en el Centro de Día « Nueva Realidad » que recibe aproximadamente 70 niños de origen indígena, de entre cero y 14 años, hijos de inmigrantes otomíes. La atención se ofrece de lunes a viernes, de 8 a 16 horas, en periodo escolar.

Los niños de maternal, que son los que tienen menos de 3.5 años, pueden permanecer toda la jornada si así lo requieren sus padres, es decir de 8 a 16 horas. Los de preescolar pueden llegar entre 8 y 10 de la mañana y deben salir a las 15 horas; la formación que aquí reciben es equivalente a la escolarizada y tiene validez oficial ante la Secretaría de Educación Pública.

En cuanto a los niños en edad escolar y los adolescentes, éstos asisten al Centro de Día para realizar actividades complementarias a la educación primaria y a la educación secundaria; como la elaboración de tareas. Aunado a esto se lleva un registro de asistencia diario con el fin de motivar el buen desempeño y la constancia de los beneficiarios. De esta manera, los chicos que asisten a la escuela en el turno vespertino (de 14 a 20 horas.) acuden al Centro de Día por la mañana y los alumnos que asisten a la escuela en el turno matutino (entre las 7 y las 14 horas), van a este espacio al terminar sus clases. Nuestra atención se concentró en los niños de 5 a 14 años que cursan los niveles: preescolar, primaria y secundaria, ya que se considera que a esta edad han desarrollado suficientemente la

competencia del lenguaje, lo que nos permite acercarnos a la comprensión de nuestro objeto de estudio.

En cuanto al perfil del personal que labora en este Centro de Día, y que brinda asistencia a los niños, es muy variado. Se cuenta con la responsable del Centro de Día, un psicólogo y una pedagoga así como con cuatro Instructores, prestadores de Servicio Social del CONAFE, a quienes nos referiremos en lo subsiguiente con los siguientes diminutivos a fin de conservar el anonimato.

- El psicólogo: Yonatán
- La pedagoga: Jessy
- La responsable del Centro de Día: Yadi
- Instructor de preescolar: Carlos
- Instructora de preescolar: Lety
- Instructora de primaria: Esme
- Instructora de primaria: Lola

El psicólogo es el promotor del Centro de día y se encarga de coordinar las actividades extraescolares de los niños de primaria y secundaria. La pedagoga se concentra en coordinar las actividades entre los instructores, prestadores del servicio social, pertenecientes al CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), que atienden a los niños de nivel preescolar. De los prestadores de servicio social, dos (un hombre y una mujer) cumplen el papel de maestros ante la población de nivel preescolar y dos chicas apoyan a los niños de educación primaria y secundaria en la elaboración de tareas. De todos ellos, sólo la maestra de preescolar habla otomí, sin embargo, imparte su clase en español. Es decir, a pesar de que el Centro de Día cuenta con este elemento entre su personal de atención, no ofrece educación bilingüe a los pequeños que aquí asisten.

Los instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos que se utilizan en este estudio, desde la perspectiva cualitativa, son la observación, la entrevista cualitativa y el cuestionario.

La observación

La observación, como parte de las herramientas de la perspectiva cualitativa, permite establecer una relación estrecha con el objeto de investigación, misma que propicia el conocimiento y comprensión del fenómeno social estudiado.

El manejo de las diversas técnicas cualitativas requiere compromiso y responsabilidad, sin embargo, de acuerdo con Theodore Caplow “la observación es la más exigente de todas las técnicas de investigación. Exige un gran entrenamiento, mucha práctica y una tensión intelectual y afectiva” (1989, p.195). Asimismo ésta es considerada “una actividad artesanal comparada con las entrevistas y las encuestas por cuestionarios (...) La observación de una situación social o de un sistema puede ser distante o participante, confesada o clandestina.” (Theodore Caplow, 1989, p.195).

Por su parte, Juan Gutiérrez y Manuel Delgado precisan que la observación participante “se puede definir como una observación interna o participante activa en permanente ‘proceso lanzadera’, que funciona como observación sistematizada natural de grupos reales o comunidades en su vida cotidiana, y que fundamentalmente emplea la estrategia empírica y las técnicas de registro cualitativas” (1995, p.144, citado por Sánchez, 2001, p.102).

A través de este tipo de observación “se pretende captar los significados de una cultura, el estilo de vida de una comunidad, la identidad de movimientos sociales, las jerarquías sociales, las formas de organización, etcétera. Ante todo, se trata de conocer los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas.” (Sánchez, 2001, p.102).

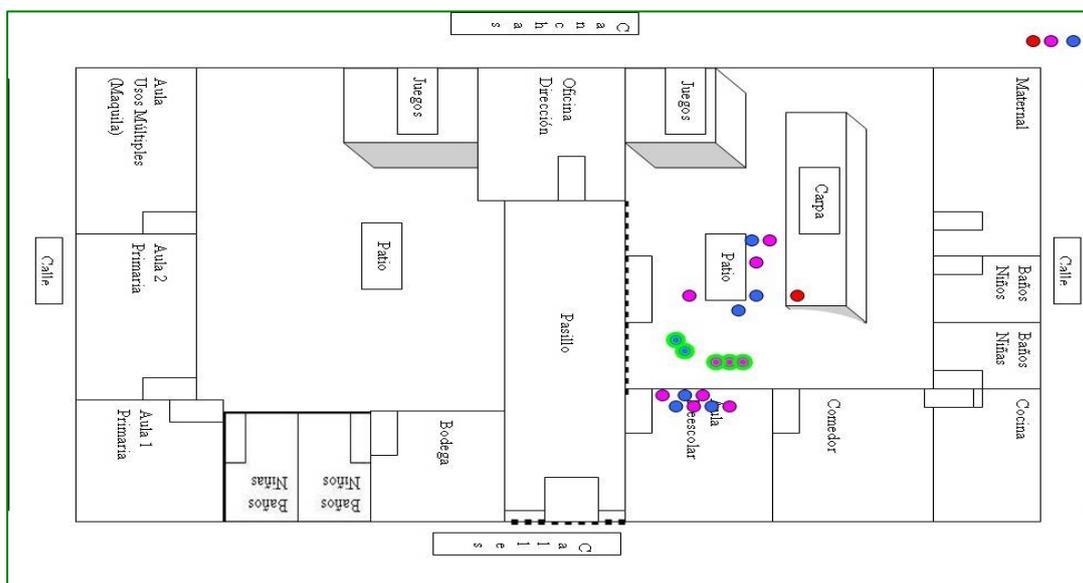
En nuestro estudio, la observación en el Centro de Día, que en un primer momento se planea como distante y confesada, se convierte en participante y confesada, ya que los actores fueron integrándonos a sus actividades y esto se reveló como una ventaja para la investigación.

En este contexto, se observa cómo interactúan los niños entre ellos durante la recreación; con sus maestros en las actividades académicas, artísticas y de formación personal; así como con sus padres en el momento que estos los dejan y los recogen en el Centro de Día. Nuestra atención se centra en el uso o ausencia de uso del otomí, así como en los comentarios que se pudieran hacer al respecto. La información que se obtiene se registra en fichas espaciales, en fichas de observación y en un diario de campo.

Las fichas espaciales permiten cartografiar el espacio y los elementos que lo integran (Winkin, 2001, en Herrera-Aguilar, 2005); así, se puede tener una visión del lugar donde los actores se desenvuelven.

En la ficha espacial que se muestra enseguida, se puede observar cómo está distribuido el espacio en el Centro de Día donde se realizaron las observaciones. En ésta se muestran tanto los espacios abiertos como los interiores y se identifican con su nombre. También se identifican los actores; el color rosa indica sexo femenino en el sujeto, el color azul sexo masculino, el contorno verde significa que se trata de promotores. Por último el círculo rojo identifica al observador.

Ficha espacial del Centro de Día Nueva Realidad



Por otro lado, las fichas de observación resultaron ser el instrumento más apto para organizar la información obtenida en el periodo de observación, pues su forma se puede adaptar a los espacios observados y a la extensión del tiempo de observación sin que la información se disperse o confunda.

En el Centro de Día, tanto en las actividades con los maestros y la recreación, así como en los momentos de encuentro con sus padres, los niños se desenvuelven de manera natural, nuestro papel consiste en integrarnos en las diferentes actividades y sus espacios. De esta manera, el contexto se considera apto para llevar a cabo la observación y concentrarnos en las conversaciones y comportamientos entre los diferentes actores. El objetivo es identificar aquellos que nos permitan conocer su relación con el otomí.

A partir de una primera versión de la ficha de observación se realizó una visita de prueba en el Centro de Día, con ello se realizaron algunos ajustes para reorganizar los espacios de manera que la información estuviera organizada y permitiera una lectura fácil. La ficha integra los

datos del centro de día, de las actividades que se realizan y de los actores que participan; contiene un apartado para describir la actividad que se realiza así como dos columnas, una para la expresión oral y escrita y otra para anotar datos relevantes al respecto; por último, se tiene un espacio para las pistas de análisis; esto último facilitaría la interpretación de la información contenida en ellas. A continuación se presenta el formato de nuestra ficha de observación.

La ficha de observación

Ficha de observación			
Centro de Día:		Fecha:	
Nombre de la tarea:			
Instructores, promotores, etc.:			
No. de participantes:	Edades:	No. de niños:	No. De Niñas:
Módulo:			
Objetivo:		¿Se cumplió?:	
Espacio:			
Descripción de la actividad:			
Expresión Oral o escrita		Observaciones	
Pistas de análisis:			
<ul style="list-style-type: none"> • . • . • . 			

Diario de campo

En cuanto al diario de campo que se utiliza, este se concreta en un cuaderno de notas donde se capturan fragmentos de conversaciones, se describen actitudes y comportamientos de los niños y maestras(os); éste se concreta como una herramienta complementaria a las fichas de observación.

En palabras de Ramón Ruiz Limón (1999) el diario de campo “toma su nombre del acto de extraer de manera sistemática y controlada los datos de la realidad, tal y como suceden. Esta actividad se centra en la etapa de investigación de campo; su valor en consecuencia se debe al hecho de permitir al investigador ser el único mediador entre el comportamiento del fenómeno y los datos que se recogen. Su estructura estará en función del número de observaciones necesarias, así como del tipo de hechos o actos a observar, establecidos a priori, y de las condiciones en que se tomarán los datos.” (p. 85-86)

En lo que concierne a esta investigación, el diario de campo permite describir diversas situaciones observadas en los niños que no encuentran sitio en la ficha de observación. Este diario de campo retoma el formato de dos columnas, en la primera se escriben la información complementaria a la ficha de observación y, en la segunda, las apreciaciones personales relacionadas con el pensar y sentir nuestro, meramente subjetivo y de poca utilidad para el estudio.

La entrevista cualitativa

Otra de las técnicas utilizadas en ésta investigación es la entrevista cualitativa, la cual permite, a través de un ambiente de confianza, tener mayor proximidad con los niños.

En la investigación cualitativa, la entrevista es una herramienta muy utilizada por sus virtudes y por los alcances que puede tener. Gracias a ésta

se puede conocer información a la que no se puede acceder mediante la observación.

La entrevista no es ni se reduce a una serie de preguntas, es un encuentro, tal como lo señala Fortino Vela Peón (2001), quien define esta herramienta como “una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras” (Kahn y Cannell, 1997, citado en Vela, 2001, p. 66)

De acuerdo al interés de este estudio, la entrevista cualitativa conforma un complemento a la observación debido a que permite una exploración profunda. Según Vela (2001) mediante ella se puede obtener “una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades.” (p. 68).

En este contexto, para cubrir nuestros objetivos de investigación, se lleva a cabo una entrevista cualitativa con algunos niños que asisten al Centro de Día, así como con el personal que los atiende en este espacio. Como ya se mencionó, el Centro de Día “Nueva Realidad” recibe aproximadamente 70 niños de origen indígena de entre cero y 14 años. Así, se planteó como objetivo entrevistar a todos los niños de preescolar, primaria y secundaria; sin embargo, por un lado, no se logró llevar a cabo la entrevista de manera íntegra con los niños de cuatro a seis años debido a la complejidad del instrumento; por otro lado, los horarios de las

actividades extraescolares de los adolescentes de educación secundaria no nos permitían disponer del tiempo suficiente para entrevistarlos y se optó por aplicar un cuestionario con preguntas abiertas.

Las entrevistas se conducen con las guías que a continuación se presentan.

3.4.6 Guía para entrevista. Nivel preescolar

Guía para entrevista. Nivel preescolar.	
Centro de Día:	Fecha:
Nombre	Edad
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conoces alguna palabra en otomí? 2. De las personas que conoces ¿Quiénes hablan otomí? 3. ¿De dónde son tus amigos y amigas? 4. ¿Qué juegos conoces y cuáles te gustan más? 5. ¿Te gusta vivir en la ciudad de Querétaro? ¿Por qué? 6. Dime el nombre de una canción que te guste 7. ¿Cuál es la comida que más te gusta? 8. ¿Qué haces cuando no tienes tarea? 9. ¿Te gustaría aprender a hablar otomí? 	

3.4.7 Guía para entrevista. Nivel escolar: Primaria

Guía para entrevista. Nivel escolar: Primaria.	
Centro de Día:	Fecha:
Nombre	Edad
<ol style="list-style-type: none"> 1. En el lugar donde naciste, ¿las personas hablan un idioma diferente al español? ¿Cuál? 2. ¿Te gusta vivir en la ciudad de Querétaro? ¿Por qué? 3. De las personas que conoces (amigos, padres, tíos, hermanos, maestros) ¿Quiénes hablan otomí? 4. ¿Qué tipo de música te gusta? 5. ¿Cuál es tu comida favorita? 6. ¿Qué es lo que más te gusta hacer? 7. ¿Conoces alguna palabra en otomí? 8. De los idiomas que conoces o que hayas escuchado, ¿cuál o cuáles te gustaría aprender? 9. ¿Tus padres, maestros o amigos te han dicho si a ellos les gustaría que aprendieras un idioma diferente al español? ¿Cuál? 10. Escribe una palabra en un idioma diferente al español. (Hacer o no esta pregunta con base a las respuestas anteriores.) 11. ¿Qué juegos conoces y cuáles te gustan más? 12. ¿De dónde son tus amigos y amigas? 13. ¿Alguno de tus amigos o amigas habla otro idioma? ¿Te gusta o disgusta que ellos hablen ése idioma? 14. ¿Qué fechas especiales festejan en tu familia? 15. De las fiestas que conoces, ¿cuál es la que más te gusta y por 	

qué?

16. Si hablaras otomí u otro idioma, ¿en qué lugar y con qué personas te sentirías mejor para hablarlo? ¿Por qué?

La realización de las entrevistas se dio en un ambiente agradable, aunque presionados por el tiempo, sin embargo hubo disponibilidad de los actores para participar. Al principio se observó cierto desconcierto en los actores, pero conforme escuchaban las preguntas se daban cuenta de que eran sencillas y que las podían contestar en muy poco tiempo; esto los tranquilizaba, les hacía prestar más atención a lo que se les cuestionaba y permitía llevar a cabo una conversación más que un cuestionamiento. En este contexto, los niños de preescolar presentaron mayor dificultad para adaptarse a la entrevista mientras que, de entre los niños de primaria, uno se ofreció a aprender otomí y después enseñarnos la lengua.

El cuestionario

El cuestionario, como técnica cualitativa, es definido por Hernández Sampieri *et al.* (1998) como una agrupación de preguntas que se realizan acerca de la variable o variables que se desean medir.

Por su parte, Selltiz (1983) observa que en los cuestionarios “la información que se obtiene se limita a las respuestas escritas de los sujetos ante preguntas ya preparadas. (...) Por su propia naturaleza el cuestionario parece ser un procedimiento menos caro que la entrevista. Requiere mucha menos habilidad para administrarlo.” (1983, p. 214). Asimismo, este autor señala, que tal instrumento brinda la posibilidad de ser aplicado a un número mayor de individuos ya sea de manera simultánea o en diferentes tiempos (Selltiz, 1983)

Así, de manera adicional a las dinámicas que se llevaron a cabo dentro los talleres extraescolares, en las que participamos con los chicos de secundaria para concretar la observación de nuestra metodología, se les aplicó un cuestionario con la finalidad de complementar la información. Enseguida se muestra el esquema de este instrumento:

Cuestionario. Nivel Escolar: Secundaria

Cuestionario. Nivel Escolar: Secundaria.	
Centro de Día:	Fecha:
Nombre	Edad
1. ¿En dónde naciste? 2. En el lugar donde naciste, ¿las personas hablan un idioma diferente al español? ¿Cuál? 3. ¿Conoces alguna palabra en otomí? 4. De las personas que conoces, ¿quiénes hablan otomí? 5. De los idiomas que conoces o que hayas escuchado, ¿cuál o cuáles te gustaría aprender? 6. ¿Tus padres, maestros o amigos te han sugerido que aprendas a hablar un idioma diferente al español? ¿Cuál? 7. Escribe una palabra en un idioma diferente al español. 8. Escribe una palabra en otomí. 9. ¿Alguno de tus amigos o amigas habla otro idioma? 10. ¿Qué piensas de las personas que hablan otomí? 11. Si un experto en todos los idiomas se ofreciera a enseñarte sólo un idioma ¿Cuál pedirías que te enseñara? ¿por qué? 12. ¿Qué piensas de las personas que hablan inglés?	

13. Si tuvieras la posibilidad de regresar a vivir en el lugar donde naciste, ¿Te gustaría regresar? ¿Por qué?
14. ¿Qué juegos de tu infancia recuerdas? y ¿Cuál te gusta o gustaba más?
15. Si hablaras otomí u otro idioma, ¿en qué lugar te sentirías mejor para hablarlo? ¿Por qué?
16. ¿Te gusta vivir en la ciudad de Querétaro? ¿Por qué?
17. Si te dieran a elegir un lugar en donde vivir ¿Cuál elegirías? ¿Por qué?
18. ¿Qué fechas especiales celebran en tu familia?
19. De las fiestas que conoces, ¿cuál es la que más te gusta y por qué?
20. ¿Qué tipo de música te gusta?
21. ¿Cuál es tu comida favorita?
22. ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?

Cabe señalar que al principio de la observación, durante las dinámicas de los talleres, algunos adolescentes de secundaria mostraron apatía y se mantenían al margen de las actividades; sin embargo, posteriormente se fueron integrando a las dinámicas implementadas por el promotor hasta construir un ambiente de confianza y participación.

En cuanto a los promotores, debido a que sus responsabilidades y ocupaciones en el Centro de Día les impedían dedicarnos tiempo para llevar a cabo una entrevista, el cuestionario se dio como la opción para evitar perder información. El nivel de confianza desarrollado con los responsables del Centro de Día permitió estructurar las preguntas en un

registro de tuteo. Enseguida se cita este instrumento de recolección de datos.

Cuestionario. Promotores e instructores

Cuestionario. Promotores e instructores.	
Centro de Día:	Fecha:
Nombre	Edad
1. ¿Cómo fue el proceso de tu incorporación al Centro de Día? 2. ¿Qué requisitos te piden para trabajar en un Centro de Día? 3. ¿Qué capacitación recibe el personal que trabaja en el Centro de Día (promotores, instructores, pedagogos, etc.)? 4. ¿Qué significa para ti trabajar en un Centro de Día? 5. ¿Sabes hablar otomí o conoces alguna palabra en otomí? 6. En el Centro de Día NR ¿hay niños(as) que hablan otomí? 7. Según tú ¿cómo perciben la lengua otomí los niños y jóvenes que asisten al Centro de Día? 8. Según tú ¿cómo perciben la lengua otomí los padres de los niños y jóvenes que asisten al Centro de Día? 9. Según lo que observas ¿los niños se comunican en otomí o en español entre ellos? ¿Y con sus papás? 10. Cuando tienes tiempo de estar con los padres de familia de los niños ¿éstos se comunican en español o en otomí entre ellos? 11. ¿Cuándo tienes la oportunidad de convivir con ellos? 12. Según tu consideración. ¿Cuál es el principal motivo por el que los niños, a pesar de provenir de familias cuya lengua materna es el otomí, no lo hablan?	

13. Con base en tu experiencia con los padres de familia de los niños que están a tu cargo ¿consideras que para ellos es o no importante que los niños aprendan a hablar otomí? y ¿a qué crees que se debe esto?
14. ¿Qué es lo que más te llama la atención respecto al comportamiento -en general- de los niños que asisten al Centro de Día?
15. ¿Cómo consideras que es el trato que reciben los indígenas, en general, por parte de la sociedad queretana mestiza?
16. ¿Cómo consideras que es el trato que reciben los indígenas que hablan otomí por parte de la sociedad queretana mestiza?
17. ¿Alguno de tus amigos o amigas habla otro idioma? de ser así, ¿qué opinas sobre esto?
18. Si hablaras otomí u otro idioma, ¿en qué lugar te sentirías mejor para hablarlo? ¿Por qué?
19. Si te propusieran recibir cursos de otomí a fin de brindar enseñanza bilingüe a los niños que atiendes ¿Cuál sería tu reacción y cuál tu decisión? ¿Por qué?

Una última reflexión sobre el trabajo de campo

El trabajo de campo permitió poner en práctica los instrumentos, tener presencia en los Centros de Día, convivir constantemente con los niños, cuestionarlos, observar su desenvolvimiento y la forma de interactuar en el contexto al que ahora están sometidos.

Realizar una investigación en un grupo indígena migrante, resulta ser complicado, en principio por la actitud de la población a investigar y en segundo lugar por la dificultad que representa el proceso para que alguna institución -que tiene a su cargo grupos con las características requeridas- permita el acceso a sus grupos.

Conseguir permiso, no fue complicado, la complicación se presentó en el Centro de Día, donde los niños colocaron barreras a su espacio individual y grupal, mismas que impedían un acercamiento.

El inicio de esta investigación resultó toda una odisea, la idea era trabajar en dos Centros de Día, sin embargo, se terminó realizando en solamente un Centro debido a que las encargadas del Centro de Día de “Lomas de Casa Blanca” no estuvieron en la completa disposición de permitir la intervención, augurando que el grupo no estaba en condiciones de ser observado, por tal motivo solo se realizó un par de visitas a dicho Centro y se optó por desarrollar el estudio con los niños del Centro de Día Nueva Realidad.

Acercarse a los niños de este Centro de Día no fue una tarea fácil, pues la aceptación no se dio de manera inmediata, por lo que no fue posible comenzar la investigación en el tiempo que se tenía planeado iniciar.

Los primeros días se presentó un desequilibrio, tanto por parte del investigador como por parte del universo estudiado; el primero por la frustración de no haber podido integrarse de inmediato al círculo de los niños, mientras que ellos, se sentían acosados y vigilados, por lo que actuaban con seriedad, y evitaban todo contacto con quien investigaba.

Una característica muy particular de este grupo de niños indígenas migrantes está íntimamente relacionada con la determinación de espacios y distancias a las que nadie más puede entrar, solo ellos, por considerarlos

espacios propios y sin posibilidad alguna de poder ser compartidos, mucho menos si se trata de extraños.

Para ellos, invadir su privacidad es irrumpir su territorio, es querer saber algo sobre sus formas de ser, pensar y sentir; querer formar parte de su grupo, pero también lo es el observar, así que, todo fue cuestión de esperar. Esperar a que comenzaran a sentir confianza y a descubrir que no se trataba de vigilarlos todo el tiempo, sino de conocerlos; no para criticarlos, sino para que compartieran poco o mucho sobre lo que son, lo que piensan, lo que siente, lo que les gusta, solo eso.

Después de esperar, no pacientemente, sino lo contrario, pero sin demostrarlo, se fue generando un ambiente más agradable al haber un nivel de aceptación, aunque aún seguía presente la desconfianza, generada por la grabadora y el cuaderno.

Como en todo grupo social, existen límites que impiden entrar inmediatamente, sin embargo, la actitud paciente contribuye a no perder la intención, las ganas de continuar. En este caso, la paciencia fue la que permitió contrarrestar las adversidades y dar continuidad al proceso en el momento en que se dio la primera oportunidad. De ahí en adelante, todo fue cuestión de trabajar para no perder y al contrario ir ganando espacio, al grado que en lo posterior, hasta ayuda solicitaban y ya era menos el rechazo.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, éstos nos llevan de manera global a cubrir los objetivos de la investigación. El primer objetivo, “determinar qué elementos intrínsecos propician la pérdida de la lengua materna de los niños inmigrantes otomíes atendidos en el Centro de Día ‘Nueva Realidad’”, se cubre difícilmente a través de la observación. Así, la entrevista y el cuestionario permiten conocer de manera general la

percepción, tanto de los niños como de los adolescentes, respecto a la lengua materna y las costumbres de su comunidad de origen.

Para cubrir el segundo objetivo que consiste en “determinar qué elementos del contexto familiar propician la pérdida de la lengua materna de los niños inmigrantes otomíes atendidos en el Centro de Día ‘Nueva Realidad’”, se utilizan la observación, el cuestionario y la entrevista.

En lo que respecta a la observación, ésta se lleva a cabo durante diversas actividades en las cuales los padres de familia participan con sus hijos en el Centro de Día, ya que nos permite recuperar actitudes y comportamientos de los padres y madres en el momento en que los niños expresan alguna palabra o frase en otomí.

Asimismo, el cuestionario y la entrevista, a través de preguntas como ¿Quiénes hablan otomí de las personas que conoces? ¿Tus padres, maestros o amigos te han dicho si a ellos les gustaría que aprendieras un idioma diferente al español? ¿Cuál? ¿Qué fechas especiales festejan en tu familia? Si hablaras otomí u otro idioma, ¿en qué lugar y con qué personas te sentirías mejor para hablarlo? ¿Por qué?, contribuyen a conocer el manejo de la lengua materna en el seno familiar, ya que no se tiene acceso a la convivencia directa entre los integrantes de los hogares.

Respecto al tercer objetivo, “determinar qué elementos del contexto urbano propician la pérdida de la lengua materna de los niños inmigrantes otomíes atendidos en el Centro de Día ‘Nueva Realidad’”, la información se recuperó, sobre todo, con la observación y participación en las diferentes dinámicas coordinadas por los promotores y la pedagoga y, como complemento, con las entrevistas y cuestionarios.

Las dinámicas se desarrollan en el espacio asignado a los talleres de formación y, por su naturaleza, la participación de los niños y adolescentes

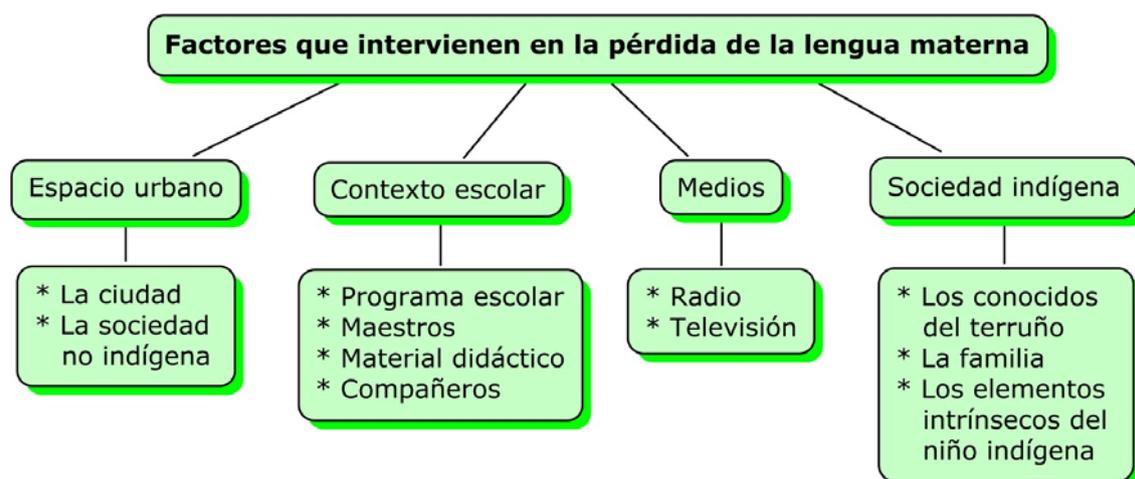
se da de manera espontánea. En sus intervenciones hacen alusión a lo que piensan y sienten al practicar -con su familiares- su lengua materna en lugares públicos, también exponen la sensación que les causa la convivencia con personas que hablan una lengua diferente a la suya.

De los cuestionarios y entrevistas, las preguntas que nos ayudan a cumplir este objetivo son las siguientes: De los idiomas que conoces o que hayas escuchado, ¿cuál o cuáles te gustaría aprender? Si hablaras otomí u otro idioma, ¿en qué lugar te sentirías mejor para hablarlo? ¿Por qué? ¿Te gusta vivir en la ciudad de Querétaro? ¿Por qué? Si te dieran a elegir un lugar en donde vivir ¿Cuál elegirías? ¿Por qué? ¿Qué tipo de música te gusta? ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?

Finalmente, para “determinar si existen elementos que fomentan la formación bilingüe de los niños inmigrantes otomíes dentro del Centro de Día Nueva Realidad, partiendo de que es considerado un Centro de Desarrollo Integral”, se utilizan los resultados de la observación así como los cuestionarios dirigidos a los promotores. En este último caso, los cuestionarios permiten conocer la función de los promotores y su postura respecto a la implementación de una educación bilingüe; además, dejan ver la percepción que tienen los promotores de su trabajo así como las inquietudes para la mejora del mismo.

Capítulo V: Análisis de resultados

A partir de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, se realiza un análisis que permite identificar los elementos que influyen en la pérdida de la lengua materna de los niños indígenas migrantes. Una vez identificados estos factores se hace la interpretación de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos. Así, a partir de los objetivos de investigación, se presentan los resultados con base en el siguiente esquema.



Como se puede observar, hemos identificado cuatro grupos de elementos que intervienen en la pérdida de la lengua materna durante el proceso de integración de los niños inmigrantes otomíes en la ciudad de Querétaro, atendidos en el Centro de Día « Nueva Realidad ». Si bien entre nuestros objetivos sólo aparecían tres, el estudio permitió ver que los medios de comunicación también juegan un rol en este proceso. En primer lugar encontramos los elementos del espacio urbano como la ciudad y la sociedad no indígena. Dentro del contexto escolar encontramos elementos

como: el programa escolar, los maestros, el material didáctico y los compañeros. El tercer grupo se refiere a los medios de comunicación, donde la radio y la televisión, se observa, tienen mayor influencia. Finalmente tenemos a la sociedad indígena, en este grupo se encuentran los conocidos del terruño, la familia y los elementos intrínsecos del niño indígena.

Factores del espacio urbano

La ciudad y su sociedad se adoptan de manera diferente por los actores que conforman nuestro objeto de estudio; la ciudad es la escena “bonita” y “armoniosa” y su gente quien los rechaza, la parte hostil.

La ciudad

Para los niños inmigrantes otomíes, la ciudad se concreta como un escenario urbano agradable en el que se tiene acceso a elementos diferentes a los de la comunidad de origen al tiempo que representa el hecho de estar cerca de los seres queridos. A la pregunta que se les plantea, tanto en la entrevista como en el cuestionario: ¿Te gusta vivir en la ciudad de Querétaro? Todos los niños de preescolar, primaria y secundaria responden afirmativamente. La mayoría coincide en que el lugar “está bonito”; los más pequeños (5 años) destacan, al mismo tiempo, como cualidades de la ciudad, las tiendas, los autos y la televisión, en orden de importancia.

Además de la belleza de la ciudad, casi la mitad de los niños, principalmente los de primaria y secundaria puntualizan que les gusta Querétaro porque “aquí viven mis amigos”, en menor cantidad resaltan el hecho de vivir con la familia y, sobre todo los de secundaria, se han

apropiado del entorno; esto último lo justificamos con respuesta como: “Aquí está mi vida” (sic).

De manera menos generalizada los niños de entre 13 y 15 años ven en la ciudad la oportunidad de “terminar una carrera”, “tener un trabajo mejor” y “poder salir” de paseo. Aún con estas expectativas, hay niños que no comparten la misma visión, pues una de las promotoras comenta que muchos de ellos, a pesar de tener la oportunidad, presentan un grado de desinterés elevado “para valorar la formación educativa” (Yadi, 2009).

Otro de los elementos que permiten observar cambios en la cultura de los niños inmigrantes es su preferencia por determinados alimentos. Si bien la mayoría prefiere la comida típica del lugar de origen, como la sopa, el caldo, el arroz, los frijoles, los tacos, el queso, las verduras, el pollo y, principalmente “la que hace mi mamá”, una cuarta parte de quienes responden a nuestras preguntas se inclinan por la comida típica de la ciudad, como son las pizzas, los tacos dorados, el pozole, las enchiladas y las hamburguesas.

Como se puede observar, los inmigrantes otomíes, incluidos los niños, responden a la necesidad de adaptarse poco a poco al contexto urbano. Por un lado buscan satisfacer necesidades propias para vivir o sobrevivir en la ciudad y, por otro, también responden, en la medida de lo posible, a las exigencias del contexto. En este sentido, de acuerdo a la propuesta de Gerardo León (2009) este grupo está asumiendo la tarea de reconfiguración de las estructuras simbólicas en un espacio-tiempo urbano no indígena, distinto al rural indígena que, por consiguiente, lo enfrenta a otras estructuras de significación. Sin embargo este proceso es complejo, los individuos que conforman este grupo ya están inmersos en un contexto urbano pero no pueden desvincularse por completo de su cultura indígena

en diferentes dimensiones. De esta manera, la mirada del otro juega un rol y es el que se desarrolla enseguida.

La sociedad no indígena

En contraste con una ciudad bonita, al llegar a la capital queretana, los otomíes inmigrantes encuentran una población no indígena hostil que los discrimina. A pesar de que tanto instituciones gubernamentales como organizaciones civiles promueven la no discriminación de los pueblos indígenas, ésta persiste en la ciudad de Querétaro. Los indígenas otomíes se sienten ignorados o estigmatizados en diferentes círculos sociales de este espacio urbano.

La indiferencia del queretano capitalino es resentida por parte de los inmigrantes; uno de los promotores del Centro de Día observa que los ciudadanos no indígenas, cuando se encuentran frente a los que sí lo son, toman su distancia: “se les desconoce... y si se les ubica el trato sigue siendo marginatorio o discriminatorio... en varias ocasiones hipócrita y desigual, se les ve con lástima y enojo. Muy pocas personas, como investigadores o especialistas en lenguas, están interesados en ellos” (Yonatán, 2009).

Aunado a lo anterior, las opciones que los inmigrantes otomíes tienen para hacerse llegar los recursos de subsistencia se suman a sus características culturales como un elemento más de estigmatización. La mirada del “otro”, del no indígena, no ve sin hostilidad los rasgos físicos, la vestimenta y la lengua en que se expresan los nuevos inquilinos; además del trabajo que desempeñan.

Respecto al rechazo hacia los inmigrantes otomíes en la capital queretana debido a sus características culturales, una de las instructoras del

CONAFE que presta su servicio social en el centro de día, y que además es de origen indígena, comenta al referirse a las actitudes que ha experimentado cuando se expresa en su lengua materna: “a veces es alago, pero se ofenden la gente mestiza cuando tu conversar con otra persona que también lo habla, es cuando te rechaza pero este tipo de personas son tontas y se alejan es como si tuvieras una enfermedad contagiosa con solo verte, pero no es así ambos deberías aprender unos con los otros sin importar que raza, religión o lengua hables” (sic.) (Lety, 2009).

En el mismo contexto, el rechazo manifiesto por parte de la sociedad no indígena genera un sentimiento de vergüenza y obliga al alejamiento no solo de la lengua sino de todos aquellos elementos propios de la cultura otomí. A raíz de dichos sentimientos, la mitad de los niños de primaria que participan en los cuestionarios, señalan que: de hablar otomí, no lo harían en la ciudad sino en aquellos lugares donde el resto de las personas lo hablen, ya sea en su casa con la familia o en Amealco “porque allí nomás me escuchan mi mamá y mi papá” y “allí no me da pena”; es decir, la práctica de la lengua materna se reserva al espacio privado, al margen de las calles de la ciudad.

Entonces, los otomíes dejan de concebir de manera positiva su lengua materna como elemento identitario y en determinadas circunstancias niegan saberla. En ocasiones, ésta pasa a ser sólo una especie de arma de defensa que los inmigrantes utilizan cuando quieren comunicarse sin que el “otro” se entere de lo que dicen o para criticar a las personas cuando se sienten señalados o acosados. Aún con lo anterior, los adultos no promueven el aprendizaje de ésta en sus niños, pues si bien puede ser un arma de defensa, también puede ser utilizada para menospreciarlos y no dejarlos entrar en determinados círculos. Es preferible ocultarla a permitir

que, por poseerla, sus hijos sean igualmente discriminados y no tengan las mismas posibilidades que un no indígena.

El contexto urbano y los actores que ahí se mueven menosprecian, de manera general, la lengua indígena con respecto de otras no indígenas. Así, los inmigrantes otomíes desarrollan la inquietud de aprender otro idioma diferente al español, sí, pero uno como el inglés e incluso el italiano y desligarse por completo del otomí. Por ejemplo, debido a que Querétaro es una ciudad turística, los niños otomíes se cruzan a diario con extranjeros y conocen otras lenguas que confrontan con la propia.

De esta manera, al escuchar hablar a otras personas en idiomas distintos, los menores experimentan cierta fascinación y consideran que aprender otro idioma otorga un estatus diferente, tanto en el aspecto económico como en el intelectual. Con base en esto, cuando se les cuestiona sobre un idioma diferente al español, algunos mencionan el otomí mientras que otros hacen referencia a lenguas extranjeras: "... y luego, en el centro, hay gente que habla bien raro y otros que hablan inglés". En el mismo sentido, cuando se les pregunta si quisieran aprender a hablar un idioma diferente al otomí, la mayoría menciona el inglés "porque, allá, cuando vamos al centro, allá hay gente que habla inglés y hablan bien padre".

Esta percepción desarrollada por los niños con respecto de la lengua materna y otros idiomas, además de estar mediada por la ciudad misma, también lo está por la familia y los medios de comunicación. En lo que se refiere a este último aspecto, cuando se pregunta a los niños qué piensan de la gente que habla otro idioma, sus respuestas se derivan no sólo de lo que viven en la ciudad sino también de lo que escuchan en la radio y ven en la televisión. Los menores señalan que quienes lo hacen son "inteligentes al

pensar en hablar un idioma diferente para superarse” y además les sirve para “viajar y tener diferentes negocios”, por lo cual se deben sentir “orgullosos”.

Por otro lado, el espacio urbano y la sociedad no indígena que lo habita se mezclan para ubicar al menor inmigrante indígena en una posición vulnerable debido al trabajo que desempeñan. Como ya se mencionó, los indígenas inmigrantes otomíes de todas las edades viven en la pobreza y entre sus opciones de supervivencia están el autoempleo y la mendicidad.

Ciertamente, a su llegada a la ciudad, estos inmigrantes, más que “cumplir con expectativas de orden social y cultural” (García y Guzmán, 2001, p. 107) buscan la obtención de recursos de subsistencia; lo sociocultural puede darse en un orden secundario.

Así, el comercio informal es la actividad que desempeña la mayor parte de los padres y madres de familia de los niños inmigrantes que asisten al Centro de Día “Nueva Realidad” y, muchas veces, los menores mismos. Este tipo de trabajo implica largas jornadas que exigen salir de casa desde muy temprano llevando consigo a los hijos más pequeños; cabe señalar que a pesar de que el Centro de Día recibe a niños desde un mes de edad, algunas madres prefieren llevarlos con ellas. En otros casos, los hijos más grandes tienen la responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores al regresar de la escuela o del Centro de Día. Otros niños, a pesar de su corta edad, deben hacerse responsables de sí mismos durante todo el día, ya sea en casa o en la calle.

Esta misma situación hace que los inmigrantes otomíes – adultos y niños, hombres y mujeres – sean señalados y menospreciados por los no indígenas, debido a lo que hacen o dicen, a través de diversos; por ejemplo,

los menores trabajadores de la calle son señalados como “vagos” y, de la misma manera, también los son aquellos que hablan otomí; motivo que les impide expresarse abiertamente en dicho idioma. Al respecto, una niña de 8 años que asiste al Centro de Día nos platica que: “allá en Santiago sí hablan otomí las gentes, pero aquí no; porque dicen que les da pena aquí, porque la gente se les queda viendo, que por eso no hablamos otomí aquí, y que luego dicen que somos bien indios y que estamos menos”.

Como se puede observar, tanto la ciudad como la población no indígena receptora de inmigrantes otomíes hace difícil la adaptación de los integrantes de este pueblo autóctono a través de diferentes factores en los que la lengua juega un papel determinante.

Factores del contexto escolar

Dentro de este contexto urbano encontramos inmerso un espacio que también influye en la pérdida de la lengua materna de los niños inmigrantes otomíes: la escuela. Los diferentes elementos del espacio escolar que, de acuerdo con los resultados de la presente investigación, contribuyen a que estos menores se alejen del otomí son: el programa escolar, los maestros, el material didáctico que emplean estos últimos y los compañeros de escuela.

Programa escolar

Como hemos mencionado, el contexto escolar de los niños inmigrantes otomíes que conforman el objeto de este estudio, por un lado se encuentra en la escuela primaria y en la escuela secundaria para quienes tienen las edades correspondientes y, por otro lado, en el Centro de Día de manera formal para los niños de preescolar y como una extensión del mismo para los menores de primaria y secundaria.

En lo que concierne a las escuelas primarias y secundarias públicas a las que acuden los niños de origen otomí del Centro de Día Nueva Realidad, ninguna de éstas contempla en sus contenidos programáticos la valoración y práctica relacionadas con las tradiciones y costumbres de los pueblos autóctonos de la entidad, incluida la lengua indígena otomí. Lo único que se identifica en este aspecto es que la escuela primaria, a la que acude la mayoría de estos niños, ubicada en la calle Santiago de la Peña S/N colonia Nueva Realidad en Querétaro, tiene un nombre en otomí: Noo Botsi Di Nxodi. Esta información se obtiene a través de conversaciones informales que establecimos con los niños durante la observación participante y confesada que se lleva a cabo durante el trabajo de campo. Enseguida se cita un fragmento del diálogo con una de las niñas que cursa la primaria por la mañana y acude por las tardes al Centro de Día:

- ... y luego, mis hermanos no quieren venir aquí porque les da flojera... pero si tienen que ir a la otra escuela... y nos vamos a la primaria de Noo Botsi Di Nxodi – comenta Sonia para justificar por qué sus hermanos no acuden al Centro de Día.
- ¿Y, dónde está esa escuela? – pregunta la observadora.
- Aquí abajito, todo derecho p'allá – responde Sonia.
- Oye. ¿Me puedes escribir el nombre de tu escuela por favor? – Pregunta la observadora.
- Sí, pero... – dice Sonia y se queda callada pensando.
- ¿Qué pasa? – pregunta la observadora.
- Es que... no es... – Sonia guarda silencio.
- ¿No es en español? – agrega la observadora.
- No. – Responde Sonia.
- ¿Qué lengua es? – pregunta la observadora.

- Otomí. – Dice Sonia.
- ¿Y puedes escribirlo? – pregunta la observadora.
- Sí... – Murmura Sonia al tiempo que agacha la cabeza.
- Yo no sé escribir en otomí, apenas sé escribir en español... y a veces se me olvida como se escriben algunas palabras – dice la observadora y ríe.
- ¿Tú te equivocas? – Pregunta Sonia entre risas.
- Sí, a veces. – Responde la observadora.
- Entonces sí te escribo, a ver si no me equivoco... Se escribe mmm... – Sonia piensa un poco y finalmente escribe: Noo Botsi Dixodi – Ya. – agrega la niña y vuelve a inclinar la cabeza. Se nota insegura y apenada.
- Gracias Sonia... Oye... ¿Y qué significa este nombre? – dice la observadora.
- Los niños estudian. – Responde Sonia en voz bajita.
- En ese momento otra niña entra riéndose y dice:
- ¡Ya Sonia! Deja de hablar otomí y vente a jugar.
- Sonia sale apenada del salón y se integra a jugar con sus compañeros en el patio.

En este fragmento se observa que los niños en edad primaria conocen la lengua, algunos la hablan pero se les dificulta su escritura, esto debido a que no se les enseña el otomí.

En este contexto, consideramos que la falta de contenidos relativos a las tradiciones y costumbres de los pueblos autóctonos, así como la ausencia de una educación bilingüe, de manera específica, en los programas escolares, borra la posibilidad de que ésta sea valorada por la

comunidad estudiantil y los profesores de los planteles de educación básica de la ciudad de Querétaro.

Además, esta situación también se presenta en el Centro de Día Nueva Realidad. Su carácter no escolarizado, salvo el servicio de preescolar que brinda el CONAFE con validez oficial, permite a este centro ciertas libertades en cuanto a la programación de sus actividades y los contenidos a abordar. Así, este espacio extraescolar para los menores de nivel primaria y secundaria concentra su función en el apoyo en tareas y todos los contenidos se manejan en español; aún cuando el SEDIF promueve un desarrollo integral.

Para ilustrar esta situación, Yonatán, uno de los promotores que en el momento de la investigación se acababa de integrar al equipo de trabajo del Centro de Día, nos comenta:

“Muchos de los niños que atendemos aquí, pues tienen problemáticas distintas. Algunos de ellos tienen problemas sobre aprendizaje, son distraídos o necesitan asesoría sobre las diferentes materias que cursan en los distintos grados escolares. En otras palabras, tenemos a muchos niños que no avanzan en la escuela porque (...) siempre hace falta que los papás estén con ellos apoyándolos en sus tareas, que estén al pendiente de todo lo que necesita un niño; platicar con él, por ejemplo. Y pues, en este caso, no se puede porque los papás de estos niños trabajan para poder sostener familias que no son pequeñas y, aparte que sus trabajos no les permiten dedicarles mucho tiempo a sus hijos, pues trabajan en los mercados y cruceros. Entonces, los niños necesitan de alguien que los vaya apoyando, que los vaya guiando y para eso estamos nosotros.

... Pero también debemos pensar que no sólo es eso, sino que también debemos tener una propuesta que les permita no sólo venir a hacer sus tareas aquí, sino que vengan a aprender algo más, algo que les permita crecer y ser

mejores como estudiantes, como trabajadores, pero sobre todo como seres humanos.

... Yo traigo la propuesta para darle forma a los talleres y otras actividades que, siguiendo una secuencia, una estructura y una determinada forma, les permitan a los niños aprender. Esto es en las cuatro áreas básicas: formación y prevención, recreación, educación y computación. Y, la idea es que todas estas áreas se cubran durante la semana y se vayan rolando pero siempre respetando una secuencia, para que esto tenga sentido. En el módulo de Formación (...) yo propongo implementar también, algunas sesiones en los que se aborden cuestiones sobre identidad, que te servirían mucho (refiriéndose a la investigadora) para que rescates formas de pensar y sentir al respecto; pero como te digo, todo es parte de mi propuesta, falta que los demás estén de acuerdo.” (Yonatán, 2009)

En lo que respecta a los profesionales que trabajan en el centro de día, como la institución no tiene establecido un programa, cada que hay cambio de promotores -lo cual ocurre con frecuencia- se empieza a trabajar con la propuesta que cada uno de ellos trae consigo y no todas tienen seguimiento.

En este contexto, se desaprovechan los pocos recursos humanos y materiales disponibles que podrían ser útiles en la valoración de la lengua materna de los niños inmigrantes otomíes. En cuanto a este último aspecto, por ejemplo, en algún momento se presentó un proyecto para que Lety, una de las prestadoras de Servicio del CONAFE que atiende a los niños de preescolar y que conoce la lengua materna en cuestión, trabajara otro turno en el que impartiría otomí. Sin embargo, ella misma comenta que: “El proyecto se canceló. Porque... pues yo no puedo con más trabajo del que tengo y, si se hiciera, pues yo solo daría otomí y no daría clases de preescolar. Por eso ya no... y se les sigue enseñando en español” (Lety, 2009).

Como se puede observar, los elementos que conforman la identidad cultural de los inmigrantes otomíes, incluida la lengua materna, no se toman en cuenta para la conformación de programas escolares y extraescolares de las diferentes instituciones educativas de la ciudad de Querétaro que atienden este tipo de población.

Maestros

En este contexto se observa una relación directa entre los programas escolares, los proyectos y los docentes. De manera específica, los maestros, tanto en el contexto escolar como en el extraescolar, sólo imparten sus clases en castellano y no tienen una preparación específica para el trato de esta población. En los programas que se manejan no se encuentran medidas o actividades encaminadas a que los docentes pudieran contribuir a preservar la lengua materna.

De manera específica, ni el perfil del personal a cargo de los Centros de Día, ni la capacitación que recibe, van encaminados a rescatar la identidad cultural de la población ahí atendida, incluida la lengua materna. Es decir, no hay una formación específica para atender este tipo de población ni mucho menos para impartir una educación bilingüe. Consideramos que, por ejemplo, algunos elementos del personal que ahí labora podrían ser mejor aprovechados, ya que algunos de ellos son de origen otomí y conocen la lengua; esto podría facilitar su preservación en el Centro de Día. No obstante, las políticas bajo las cuales se desempeña el Centro de Día impiden incrementar el presupuesto para poder brindar una educación de este tipo.

Sin embargo, los promotores tienen opiniones divididas al respecto. Al preguntarles si aceptarían tomar cursos de otomí a fin de brindar una enseñanza bilingüe a los niños del Centro de Día, las respuestas son diversas incluso entre quienes conocen la lengua.

Uno de los promotores, por ejemplo, expresa: “Evidentemente no me negaría, pero no es tan fácil porque implicaría muchos más elementos. Ellos no lo hablan desde el seno de su familia y eso representa una dificultad muy grande en la transmisión y enseñanza. Un curso de otomí no garantiza el uso adecuado de la lengua ya que ni siquiera estamos inmersos en un contexto que dé referencia y sustento al mismo idioma. Mi reacción sería de análisis ante la propuesta. Es preciso señalar que según testimonios de indígenas otomíes, la lengua de ellos varía según regiones y eso también la hace más compleja” (Yonatán, 2009).

Por otro lado, una de las prestadoras de Servicio Social que funge como instructora de preescolar, que es de origen otomí y conoce la lengua, comenta: “A mí sí me gusta el otomí y pienso seguir estudiando una licenciatura [al respecto]. Mucha gente, a la que le he dicho eso, me dice que no sea tonta, que para qué me sirve, que más bien va a ser así como algo malo... Porque entonces, nadie me va a querer dar trabajo y no voy a salir de donde estoy. Porque la gente luego discrimina a los indígenas, y más si nos gusta ser indígenas” (Lety, 2009).

En este mismo sentido, la pedagoga del Centro de Día expresa que le encantaría hablar otomí; “y no sólo eso, sino conocer toda su cultura” (Jessy, 2009). Yadi (2009), otra de las promotoras, aceptaría tomar el curso para enriquecer su profesión y preparación personal.

Por otro lado, dos prestadoras de Servicio Social del CONAFE, instructoras de primaria en el apoyo de tareas escolares no aceptarían tomar

el curso; la justificación a su respuesta es “porque no me interesa” (Esme y Lola, 2009) y además una de ellas considera que “ya se perdió este lenguaje” (Esme, 2009).

En este contexto, cabe resaltar que uno de los prestadores de Servicio Social del CONAFE, encargado de impartir educación preescolar junto a Lety, al igual que ella, es de origen otomí; sin embargo, él no aceptó participar en el cuestionario y además niega saber hablar su lengua materna.

Así, tenemos que, de los siete integrantes que atienden a los niños del Centro de Día Nueva Realidad, entre promotores y prestadores de Servicio Social, sólo cuatro estarían dispuestas a aprender otomí y brindar una educación bilingüe. Es en estos elementos en los que se puede apoyar la institución SEDIF para reconsiderar poner en marcha un proyecto que valore la cultura y la lengua de los niños inmigrantes de origen otomí.

Por el momento, a los prestadores de Servicio Social, el CONAFE les brinda una capacitación orientada al manejo grupal y desarrollo académico de los niños, en especial en las áreas básicas de español y matemáticas. Asimismo, la capacitación que el resto del personal recibe no va encaminada a rescatar la identidad cultural del sector al que atienden. Esto se confirma cuando el personal da cuenta de los cursos que han tomado al momento de esta investigación. Dos de los seis – entre promotores y prestadores de Servicio Social – tomaron un curso para promover la lectura; uno de ellos tomó un taller de promoción de los derechos humanos, otro uno sobre metodología de la comunicación no violenta, uno más habla sobre un curso de manejo grupal, mientras que otro recuerda el de técnicas de planeación educativa.

Así, se evidencia que en los centros de día no existe un plan de trabajo en el que intervenga personal capacitado para atender este tipo de población. Profesionistas que implementen actividades que fomenten tanto la integración de los niños indígenas a la sociedad no indígena como la aceptación y valoración de su cultura, incluida la lengua materna.

Material didáctico

Si bien el contexto escolar se ha dividido en cuatro factores para dar a conocer los resultados de la presente investigación, podemos decir que son interdependientes, sobre todo los tres primeros. Así, el programa escolar, y los docentes que lo desarrollan, influyen directamente en el material didáctico que se maneja tanto en las escuelas primarias y secundarias como en el Centro de Día; sin embargo, es de este último del que conocemos los detalles.

En cuanto a los recursos materiales, en el Centro de Día cuentan con una biblioteca en la que existen diversos ejemplares escritos en lengua otomí. Tanto los niños de primaria como de secundaria conocen la existencia de este acervo; sin embargo, no se interesan en ellos y prefieren los cuentos o novelas en español, incluso los libros de texto institucionales.

Como se acaba de mencionar en el apartado anterior, el personal que labora en el centro de día es inestable, lo que hace que todo aquello que esté relacionado con él, como lo es el material didáctico con el que trabajan los niños, también lo sea.

Así, las actividades a desarrollar con los menores, propuestas por los promotores, está planeadas, en muchas ocasiones, en función del material didáctico existente y no en las necesidades del grupo. Entonces, más que

seguir un plan de trabajo escolar, las actividades se reducen a una rutina de apoyo en las tareas asignadas en la escuela a la que los niños asisten de manera escolarizada. Sólo en ocasiones se presenta algún promotor con una propuesta sólida; pero debe ser firme en ella para llevarla a cabo. Por ejemplo, algunos promotores proponen actividades en las que es necesario utilizar los libros escritos en otomí, material didáctico que algunos niños saben que existe pero del que jamás hacen caso, sin embargo estos proyectos no se han concretado.

En ocasiones, los libros escritos en otomí con que cuenta la biblioteca del Centro de Día, más que servir para fomentar el aprendizaje de esta lengua, sirve como pretexto cuando los niños no quieren realizar una determinada actividad escolar. Paradójicamente, los niños manifiestan que estarían interesados en leerlos pero nunca los utilizan. Esta situación se observa en un fragmento de diálogo presenciado durante la observación en el aula de tareas, en la que un niño lleva a cabo el trabajo que le asignó su profesor por la mañana:

– Es de Geografía y está bien larga... ya le leí y no le entiendo, no dice lo de las preguntas. – Dice un niño de cuarto grado a la instructora, quien brinda apoyo en tareas escolares.

– Tiene que decir algo... ¿Seguro que ya lo leíste? – Asegura y pregunta la instructora.

– Sí – responde el niño entre risas nerviosas y agrega – me falta esta hoja y ya está. – Sin embargo observamos que no ha leído nada.

La instructora se acerca, revisa la lectura y comprueba que el niño no ha leído.

- ¿Ves? Te digo que pongas atención, ahí dice todo lo de los volcanes y lo de las costas. Te voy a leer una página y luego sigues tú. – Señala la instructora dirigiéndose al niño.
- Ya no sé, es mucho... – Se queja el niño.
- Eres bien flojo. – Replica la instructora.
- Si estuviera en otomí, sí lo leo. – Asegura el niño con un tono irónico, al tiempo que se ríe a carcajadas.
- Hay, contigo. Primero termina ahí y luego lo lees como quieras, en el idioma que quieras, pero termina esta lectura, está pequeñita. – Le dice la instructora al niño.
- No, es bastante, y no dice nada. – Concluye el niño.

Como se puede observar, los instructores y los niños no utilizan el poco material didáctico en otomí con el que cuentan y, además, los últimos hacen referencia a éste de manera irónica e incluso peyorativa. De lo anterior se deduce que no se promueve el uso y valoración del mismo como parte de la preservación de la identidad cultural de esta población ni en las escuelas oficiales, ni en el Centro de Día.

Compañeros

El cuarto elemento del contexto escolar que, según los resultados de esta investigación, interviene en la pérdida de la lengua materna de los niños inmigrantes otomíes son los compañeros. Los niños indígenas y no indígenas, inmersos en un ambiente estrictamente mestizo urbano donde no existe una promoción y práctica de las costumbres y tradiciones de los pueblos autóctonos de la región, hacen que los primeros traten de velar su

identidad, incluyendo la lengua materna. Una vez más, las condiciones que se viven en las escuelas públicas a las que asisten, espacio que comparten con los niños no indígenas, se ven reproducidas en los Centros de Día; a pesar que la población que acude al Nueva Realidad, por ejemplo, es cien por ciento de origen indígena, no se observa un rescate del bilingüismo o la biculturalidad de los niños y adolescentes inmigrantes otomíes.

En este contexto, los menores otomíes manifiestan posturas encontradas con respecto de la valoración de su cultura, incluida la lengua materna; algunos dejan ver un gusto hacia ésta y otros un rechazo a la misma.

Así, mientras algunos niños manifiestan que les gusta el otomí, otros negaran constantemente este rasgo cultural tanto en las escuelas oficiales como en el Centro de Día. Una de las instructoras de primaria comenta al respecto:

“De repente, cuando llegan sus mamás [a dejarlos o recogerlos al centro de día] se salen y... pues... alguna que otra señora luego habla otomí, sobre todo cuando no quieren que uno se entere de lo que platican o de lo que se burlan. Y pues... los niños, a veces, también dicen una palabra, pero casi nunca lo hablan; en sus casas sí, pero es diferente. Aunque... ni creas... luego solo lo hablan donde nadie los escuche y, pues ahí en sus casas, ni quien los critique.

Pero, a veces, también es porque sus papás les dicen que ellos ya son de aquí. Si los papás se avergüenzan de venir de Amealco y de hablar una lengua indígena, los niños hacen lo mismo, o sea, no es que nosotros les prohibamos... ellos solitos deciden si decir algo o no [en otomí].” (Esme, 2009).

Aunado a lo anterior, el trabajo de campo permite observar que entre los mismos niños hay quienes conservan ciertos rasgos culturales, mismos que otros rechazan.

Por ejemplo, en la conversación que se cita antes con Sonia, una de las niñas que cursa la educación primaria por la mañana y que acude al Centro de Día por la tarde, cuando una de sus compañeras se percató que estamos hablando sobre el nombre de su escuela, el cual está en otomí, le dice:

– ¡Ya Sonia! Deja de hablar otomí y vente a jugar.

Se observa también que mientras algunas niñas de origen otomí han adoptado la forma urbana de vestir de las menores de su edad, otras conservan ciertas características culturales en su vestimenta; estas últimas, por ejemplo, no usan pantalón, llevan falda por debajo de la rodilla, usan las calcetas altas y el calzado escolar. En este marco se da otro momento que deja ver el desacuerdo de los niños con respecto de su cultura.

La misma niña Sonia, quien viste con las características culturales arriba citadas, se encuentra haciendo su tarea y una compañera la invita a jugar:

– Sonia, vamos a jugar. Hay que jugar con la pelota. – Invita una de sus compañeras.

– No, no quiero, porque no acabo mi tarea. – Responde Sonia.

– Luego terminas, vente. – Insiste la niña, que espera a Sonia en el patio.

– ¡No vaigas, no vaigas, vente, acá jugamos! – Interviene una tercera niña en la conversación, dirigiéndose a Sonia.

– Hay Soniota, ¡púrate! – Grita fuerte la niña que la invita en un primer momento.

– ¡Sí hombre! Ya voy, pero hay que jugar otra cosa. – Responde Sonia.

– ¡Hay Sonia! Tú con tu faldota y tus zapatotes, por eso no puedes jugar a la pelota. – Interviene uno de sus compañeros mientras se ríe burlonamente de su vestimenta. Sonia se queda seria, después sale al patio a jugar haciendo caso omiso a lo que dijera su compañero.

En este mismo sentido, tanto en las escuelas públicas a las que asisten los niños que ocupan este caso de estudio como al interior del Centro de Día, se presentan situaciones en las que los pequeños indígenas y no indígenas “reprenden” a sus pares cuando manifiestan su cultura a través de la lengua materna, de manera oral o escrita, o de la forma de vestir, principalmente.

Al respecto, durante la observación participante y confesada, se da la siguiente conversación entre la investigadora y un niño:

– ¿Hablas otomí? – Pregunta la investigadora a un niño.

– ¿Qué? – Pregunta el niño.

– ¿Hablas otomí? – Pregunta nuevamente la investigadora.

– No sé. Mi tío sabe otomí pero nomás en la casa, dice que si la gente habla otomí, la [otra] gente se burla en la calle. – Responde el niño.

– ¿Y tu tío te ha enseñado a hablar otomí? – Vuelve a preguntar el investigador.

– No, porque en la escuela y en la calle la gente se burla, se nos quedan viendo feo. – Justifica el niño.

Lo anterior permite percatarnos de que, tanto en la escuela primaria o secundaria como en el Centro de Día, no es bien aceptado que los niños inmigrantes indígenas se expresen en otomí; en ambos contextos los demás

niños, indígenas y no indígenas, les expresan su rechazo a través de miradas y burlas.

Como se puede observar, el rechazo no sólo viene de aquellos compañeros de escuela que no son indígenas, viene también de niños que forman parte del mismo grupo. Por ejemplo, en una conversación que sostienen menores de nivel primaria, en el Centro de Día, al momento de revisar su tarea, sobresalen elementos, sobre la identidad, que proyectan en un cuestionario que les dejaron de tarea.

Dicho cuestionario integra la pregunta: ¿Dónde naciste? Uno de los niños escribe como respuesta: en Querétaro; lo cual provoca la reacción de su compañero, también de origen otomí, quien replica:

– No seas chismoso tú nacistes en Santiago y eres otomí.

– No es cierto. Yo nací aquí. Allá nacistes tú, pero yo no. – Se defiende el niño, al tiempo que se ríe y hace un gesto de burla hacia su compañero.

– Sí es cierto, tú nacistes allá. – Insiste el primer niño.

– Pero vivo aquí en Querétaro, ya tiene mucho... desde que estaba chiquito, cuando mis papás se vinieron a vivir acá con mi tío... y trabajan en el mercado. Y ya vivo aquí. – Explica el niño.

– Pero nacistes allá. – Dice su compañero y se burla nuevamente.

– Pero no me importa. Yo le voy a poner que aquí, al fin que el maestro no sabe. – Dice el niño mientras se ríe porque cree que puede engañar al maestro.

Como se puede observar, la identidad es negada en diferentes momentos y espacios de la cotidianidad urbana de estos niños, incluida la escuela.

Respecto a los profesores que les dan clases en las escuelas públicas, primaria o secundaria, no hay comentarios en los que podamos identificar acoso o discriminación hacia esta población infantil; sin embargo, tampoco hay pistas que permitan ver si los docentes intervienen en su favor cuando son discriminados por sus compañeros.

Así, nos percatamos que la convivencia de niños indígenas y no indígenas, en el entorno de la educación pública, permite que los primeros adopten formas de expresión urbanas, a través de la lengua y la vestimenta. Entonces, tanto los niños no indígenas como aquellos que sí lo son, pero que ya adoptaron ciertos modos urbanos, juzgan a los niños otomíes que han preservado características de su cultura de origen y los acosan para que eviten manifestarlas, al menos en este contexto.

Los medios

Por otro lado, las condiciones de pobreza y subempleo en que viven las familias inmigrantes otomíes, obligan a los padres, y en ocasiones a los hijos, a hacer largas jornadas de trabajo; lo que les deja poco tiempo para la convivencia familiar. Como consecuencia, gran parte del tiempo que los niños pasan en casa está destinado a escuchar la radio y a ver la televisión.

Los diferentes instrumentos de recolección de datos dejan ver que estos dos medios son los que se encuentran presentes en la vida cotidiana de los menores inmigrantes otomíes, tanto en el espacio público como en el privado. A pesar que internet es otro medio que cada día tiene más usuarios, éste no aparece en las interacciones sociales de los niños y adolescentes que acuden al Centro de Día; cuando se pregunta en el cuestionario dirigido a los estudiantes de secundaria, ¿Cuál es tu pasatiempo favorito? sólo uno responde: “El Internet y la música”.

Radio

Con respecto de la música, los menores inmigrantes otomíes gustan de lo que es promovido principalmente por la radio y la televisión comerciales. Estos menores escuchan la música popular de moda tanto en español como en inglés; esto a pesar que las estaciones de radio no comerciales, por ejemplo, transmiten y valoran la música propia de culturas indígenas.

Parece que para los niños de origen otomí adoptar estos gustos y prácticas disminuye la posibilidad de verse rechazados por la población no indígena al tiempo que aumentan la posibilidad de integrarse socialmente. El consumo de estos productos facilita la aceptación en diversos grupos, sobre todo el de los compañeros de escuela.

De esta manera, los niños desarrollan un gusto por determinados géneros y grupos musicales, así como por sus canciones. De manera general, la música que escuchan corresponde al género “grupero”.

En lo que respecta a los niños de preescolar, cuando se les pide que den el nombre de un grupo o una canción que les guste, el conjunto musical que resalta en las respuestas de tres de los siete niños de este nivel educativo es “Kapaz de la Sierra”, que toca el denominado ritmo duranguense; otro menciona que la canción que más le gusta es “*Volveré*”, interpretada por el mismo grupo. Otros niños mencionan entre sus gustos: “*El lobo*, una que canta Valentín Elizalde”, “la de los alacranes”, “la de reggaetón” y “la de Nigga”; así, los gustos preferentes por el género popular “grupero” se ven complementados por el ritmo conocido como “reggaetón”.

Por su parte, los niños de nivel primaria también muestran un cierto gusto por la música del género grupero, lo que incluye el ritmo duranguense. Nos dicen que les gusta ver en la televisión: “la que sale en

MPS Grupero”. Cuando se les pregunta: ¿Qué tipo de música te gusta?, en sus respuestas sobresalen grupos como Tierra Cali y, dentro de lo denominado “duranguense”, El Trono de México, Los Alacranes y Kapaz. En lo que respecta a las canciones que gustan a los niños de primaria, mencionan: “la de *Amigos no*”, “la que dice de *buenas noches*” y una que se llama “*Te ves fatal*”. Sin embargo, hay niños que escuchan otros géneros musicales como el reggaetón y la denominada “música pop” y hablan de cantantes que los interpretan como Rihanna.

En relación al mismo tema, los adolescentes de secundaria comparten un gusto por la música que, a diferencia de los menores de preescolar y primaria, no se centra en el género grupero. Así, ante la pregunta ¿Qué tipo de música te gusta?, 5 de los 9 chicos de secundaria manifestaron que prefieren el reggaetón y sólo 2 de ellos la música duranguense. Asimismo, de manera más aislada, los adolescentes del Centro de Día Nueva Realidad manifiestan un gusto por la música electrónica, el *Rap*, el *Hip-Hop*, el *ska* y el *reggae*.

La relación que tienen con la música los menores inmigrantes otomíes que asisten al Centro de Día Nueva Realidad se da a través de la radio y la televisión principalmente y en una mínima parte a través de soportes electrónicos portables. Las temáticas que abordan las canciones que prefieren varían según el género y grupos que escuchan, pero podemos decir que toda esta música es comercial. En lo que cabe insistir es que, principalmente, los niños de primaria y los adolescentes de secundaria muestran tendencia a oír música que escuchan los menores de su edad en la ciudad; lo que podría significar por un lado la adaptación al contexto urbano y, por el otro, la búsqueda de aceptación de sus pares. En tanto, la música

tradicional de la cultura otomí ya no se escucha ni se valora, al menos por parte de los integrantes de este estudio de caso en la ciudad.

Televisión

En relación a la televisión, la observación en el Centro de Día permite percatarnos que los menores conocen los contenidos y los personajes de toda la programación del horario vespertino (de 17 a 22 hrs.); constituida ésta principalmente por series y telenovelas en los canales abiertos y caricaturas en los de televisión por cable. Cabe señalar que son pocos los niños que cuentan con este tipo de servicio de televisión; sin embargo, puesto que los padres se encuentran ausentes, los menores pertenecientes a diferentes familias se reúnen para ver juntos las caricaturas.

En esta investigación concordamos con Guillermo Orozco (1996) para concebir que la televisión no es un medio todopoderoso pero tampoco es un medio inocuo ni neutral; “tiene un potencial intrínseco que ejerce por lo menos una mediación en su audiencia al estimular su percepción y sus hábitos cognitivos y lingüísticos de cierta manera y no de otra” (p. 20).

Con base en lo anterior, podemos decir que la falta de mediaciones externas a la televisión, en la práctica de estos niños como televidentes, hace que los mensajes que consumen influyan en su forma de pensar y en su comportamiento. Así, no es raro oír a los menores repetir las frases características de algún personaje televisivo o insertar en sus diálogos expresiones estereotipadas de sus contenidos.

Lo anterior se puede observar en una dinámica de integración propuesta y guiada por uno de los promotores. Esta consiste en dividir al grupo de adolescentes de secundaria en dos equipos, uno de hombres y otro

de mujeres. En cada equipo, sus integrantes tienen que escribir lo que sienten, lo que quieren y lo que necesitan en ese momento.

En el grupo de niñas Karina toma el liderazgo y pregunta:

– ¿Quién quiere empezar a decir o a escribir cómo se siente, qué quiere y qué necesita?

Mientras unas niñas escriben sus respuestas, otras, expresan de forma oral sus sentimientos en el orden en que están sentadas.

– ¡Que me quieran! ¡Necesito que me quieran! – Responde inmediatamente Paula que está sentada a su derecha. Karina escribe esta respuesta y pasa el papel y lápiz a Ana, la siguiente a la derecha, quien escribe: “Me siento cansada, aburrída”. Enseguida pasa el material a Mayra, quien exclama con un tono histriónico:

– ¡Necesito salir de *Shopping*! – Y posteriormente lo escribe.

La siguiente niña no espera a tener en sus manos el material para escribir e indica, con el mismo tono que la anterior:

– ¡Quiero que me odien! Quiero saber qué se siente que me odien. – Enseguida recibe el papel y lápiz y escribe su respuesta.

Es el turno de Julia, quien escribe: “Necesito salir con mis frends” (*sic*). A continuación pasa el papel y lápiz a Laura, la penúltima niña, que escribe rápidamente: “Quiero comer espagueti” (*sic*). A su vez, Laura pasa el material a la última niña, que ya tiene preparada su respuesta y la anota de inmediato: “Quiero comer pizza.”

Observamos que, de las respuestas que dan las estudiantes de secundaria que acuden por la tarde al centro de día, la mayoría reproducen aquellas que expresan los personajes de las telenovelas; en particular una que se transmite al momento de realizar el trabajo de campo y que versa

sobre adolescentes que, al interior de una escuela privada, forman grupos que tienen conflictos entre sí debido a su origen social (becarios y no becarios) y, por consecuencia, a su dedicación escolar, así como por “triángulos amorosos”.

Parece, entonces, que las adolescentes se identifican con los estereotipos que proyectan dichos personajes y su status social. Así, las adolescentes de origen indígena del Centro de Día manifiestan que sus prioridades son “ir de *shopping*”, “salir con mis frends” (*sic*) y una de ellas dice: “quiero que me odien”. Estas frases son comunes en algunos personajes de la telenovela en cuestión. En este contexto, la identidad de estos menores va quedando en el olvido.

Así, hay elementos para decir que el comportamiento de los menores se modifica por ciertas conductas que ven en la televisión, al tiempo que su identidad cultural pasa a un segundo término. Para los niños y adolescentes inmigrantes otomíes es preferible parecerse a cualquier personaje de la televisión a ser señalados como indígenas; por lo que no sólo hay que olvidar la lengua otomí, sino que “hay que cambiar de *look*”.

Tanto las expresiones de las adolescentes en esta actividad, como las conversaciones informales en las que los menores se manifiestan de manera espontánea durante el tiempo que pasan en el Centro de Día, permiten apreciar que la televisión también influye para fomentar necesidades creadas. Con base en los contenidos televisivos, en particular las telenovelas y la publicidad, los niños manifiestan necesitar ciertos productos como el *mustang* del protagonista de la telenovela, la joyería que utiliza la actriz principal, la pistola del antagonista, tener una alberca en casa u otros productos como autos, relojes y teléfonos celulares que

ostentan los personajes o se ofertan en los cortes comerciales de dicho horario.

De la misma manera, durante el desarrollo de una actividad sobre creatividad e imaginación, se observan conductas similares a las anteriores en las que sobresalen diálogos en que los menores retoman elementos de la televisión. El promotor Yonatan sugiere realizar un dibujo original. No obstante, los niños empiezan a dibujar elementos que dan a conocer sus gustos, deseos y necesidades; según lo que se observa, los menores utilizan esta actividad como una plataforma para exponer también lo que ven en diversos contextos en que están inmersos, comprendida la televisión. Al respecto comenta un grupo de niños que trabajan en una mesa:

- ¡Yes! Ahora sí vamos a hacer lo que se nos dé la gana. – Dice Ana María.
- Sí, hasta que por fin vas a poder hacer tu Ferrari. – Responde Hermelinda.
- ¡No, no! Va a ser un Mustang, de lujo.– Aclara Ana María a Hermelinda.
- Nada más que no pasan el “prit”. ¡Méndigos envidiosos! – Grita con tono molesto Hermelinda.
- A ver Ana y Hermelinda, ¡tranquilas! A ver, hay que compartir porque no tenemos mucho material. – Indica el promotor, dirigiéndose en un primer momento a Hermelinda y Ana María y enseguida al resto del grupo. – A ver, ya dejen de estar discutiendo, deben respetarse (...) y mejor hay que recoger basura, todos los papelitos del piso, el resistol, los colores, ¡todo, todo! Vamos a ver

lo que hicieron nuestros compañeros: casa, árboles, autos, animales, más casas, personas, ropa, más animales. ¡Muy bien!

– ¡Sí!, este es el carro del que sale en la novela de las nueve, ¡está bien fregón! – Expone Arturo respecto a su dibujo.

– Yo hice una moto y unos carritos de los videojuegos. – Dice Luis.

– ¡Yo hice flores! – Exclama Rosita.

– Pues yo hice zapatos y mucha ropa. ¡Ah! Y también hice una casa, ¡así va a ser mi casa! – Comenta Ana a sus compañeros que trabajan en la misma mesa.

– Yo voy a tener un avión. ¡No manches! Los zapatos, éstos que hiciste hasta parecen patines ¡están bien feos! – Explica Jorge al tiempo que critica el dibujo realizado por Ana, quien a su vez responde:

– ¿Y qué tiene?, al fin que tu avión también es un asco, está mejor el carro que hizo Arturo.

Enseguida, Ana se dirige a Hermelinda y le dice:

– Y... ¡No inventes Hermelinda!, ¡el tipo que sale en ésa de las nueve (refiriéndose a la telenovela) está bien bueno!...

En este mismo contexto, los menores consideran que necesitan adquirir ciertos conocimientos y, además, que lo pueden hacer a través de estos medios y no de otros. De ahí que expresen que es necesario aprender otro idioma, pero no el otomí, y que lo pueden hacer por medio de la televisión. Por ejemplo, cuando los niños inmigrantes indígenas del Centro de Día Nueva Realidad no tienen tarea, solicitan a los instructores les permitan ver películas. Por lo general, eligen filmes en el idioma inglés, argumentando que es para aprender; sin embargo, la mayoría de las veces se exponen a

estos contenidos para distraerse o evitar que los promotores programen alguna otra actividad porque no hay tarea.

Esto último se ilustra de manera concreta en una conversación entre dos niños de 10 años que no tenían tarea:

- Ya, dile tú. – Le dice Arturo a su compañero.
- No, dile tú.– Responde el Pablo.
- ¡Que no! Que le digas tú, a ver si quiere. – Ordena Arturo.
- ¿Y, por qué yo? – Cuestiona Pablo al tiempo que Arturo decide hacer la solicitud a las instructoras.
- ‘Ta bien... yo le digo. ¿Y si no quiere?... Ta bien... ya le digo. – Y se dirige a dos instructoras – ¡Esme! ¡Lola! ¡Esme! ¡Lola!... Es que no traemos tarea y queremos ver la tele, ¿sííí? – Interpela Arturo con un tono de súplica.
- ¿Quiénes quieren ver la tele? – Pregunta la instructora Lola.
- Nosotros... Pus nosotros.– Responden los niños a coro.
- ¿Y qué película quieren ver? – Pregunta Lola.
- La del perro, el perrillo. Sí, ésa del perro. – Responde Arturo refiriéndose a un filme norteamericano.
- Pus ya qué... – Dice resignado Pablo refiriéndose a la película.
- Entonces, ¿no quieres ver ésa? ... ¿Sí o no? – Cuestiona la Instructora Esme.
- Sí, sí... Sí la quiero ver. ¿Verda’ tú? – Afirma Pablo al mismo tiempo que busca la confirmación Arturo.
- Sí Esme, esa. – Confirma Arturo.
- ¡Chido, chido! ¡Hay güey! ¡Pero hace un buen de calor! ... Nos aplastamos en el suelo pa’ ver la tele y si no está buena la película pus mejor nos vamos. – Comenta Pablo.

– ¡Órale! Al fin qué, ¿qué tiene? – Dice Arturo apoyando la idea de su compañero Pablo.

Pusieron la película, y cómo no empezaba inmediatamente, optaron por adelantar algunos minutos. Estuvieron sentados durante un rato viendo la película, sin embargo, no les pareció interesante y la adelantaron, sólo vieron unos 15 minutos del final.

El trabajo de campo de la presente investigación deja ver que tanto la radio como la televisión juegan un papel en la reestructuración de la identidad de los niños indígenas inmigrantes del Centro de Día Nueva realidad. Si bien es cierto que los medios no imponen de manera directa los estereotipos, la relación de dependencia que sostienen los menores, que participan en esta investigación, y el tiempo que dedican a exponerse a la radio y la televisión, con mínimas mediaciones externas de por medio, hace que tales medios sí ejerzan influencia en su comportamiento y lenguaje.

Si bien se ha superado la idea de que los medios de comunicación ejercen un impacto directo, los estudiosos de la relación audiencia-medios observan un impacto indirecto en los asuntos de la vida tanto pública como privada. Se acepta entonces que tales medios conforman un “marco de referencia para la representación de la realidad” (Orozco, 2000, p. 54). Por lo anterior el comportamiento y las expresiones de los menores inmigrantes otomíes se moldea paulatina hasta modificarse por completo a través de diferentes mediaciones, comprendidos los medios de comunicación.

La sociedad indígena

De manera general, en el imaginario social se tiene la idea de que la pérdida de la lengua materna se da por los elementos que rodean a una población indígena; es decir, se tiene una perspectiva estructural. Sin

embargo, los resultados de esta investigación dejan ver que existen factores internos en los integrantes del pueblo autóctono en cuestión, a nivel cultural e individual, que también contribuyen en la modificación de su identidad. Así, se puede decir que, desde la perspectiva de los estudios culturales, donde se concibe que “la cultura es mucho más amplia que la interacción, [...] pero se entiende que esa interacción forma parte de una manera cultural” (Orozco, 2000, p. 57), parece que tanto la vertiente estructuralista como la que privilegia la producción de significados de los mismos integrantes de una cultura coinciden en la conformación y transformación de la identidad, incluida la lengua materna.

En este contexto, se identifica que los mismos integrantes del grupo indígena, el entorno familiar del menor inmigrante otomí y él mismo, influyen también en la pérdida de la lengua materna.

Los conocidos del terruño

En 1994 se funda en Querétaro la colonia “Nueva realidad” con el objetivo de proveer de vivienda a las familias inmigrantes otomíes que se encuentran en situación de calle. De esta manera los vecinos de la colonia comparten también un origen cultural y muchos de ellos se conocen desde antes de abandonar el terruño.

Lo anterior hace que entre los miembros de esta comunidad indígena se observen continuamente muestras de solidaridad y de apoyo mutuo; sin embargo, también se presentan conductas de censura para aquellos integrantes que se expresan a través de su lengua materna o a través de cualquier elemento de su cultura otomí fuera de la comunidad.

En este contexto, mientras algunos adultos expresan abiertamente su origen y lengua materna sin reservas, otros, a través de su comportamiento dejan ver que su identidad está en entredicho. Esto último se transmite de manera explícita o implícita a los menores, quienes en su mayoría se rehúsan a manifestar de manera abierta su condición indígena.

Lo anterior se observa de manera clara durante el festival realizado en el Centro de Día, con motivo de la llegada de la primavera, al que acuden los menores y sus madres (cabe señalar la ausencia de hombres adultos en el festival) y donde se da una convivencia en la que los actores son al mismo tiempo vecinos de la colonia Nueva realidad.

Por ejemplo, en este festival, cuando una de las niñas murmura algo en otomí, una de las mujeres adultas le hace señales y muecas para que guarde silencio; al parecer le desagrada que la niña se exprese en la lengua materna frente a la demás gente, aún cuando la mayoría pertenece al mismo pueblo autóctono.

Además, a lo largo de esta jornada se pueden escuchar diversas conversaciones entre las madres de familia sobre diversos temas: “la vecina de fulana está embarazada”, “el hijo de fulano ya pasó pa’l ‘otro lado’ (Estados Unidos)”, “la comadre se molestó con el compadre”, “el vecino de enfrente vendió su pedazo de tierra que tenía en el rancho y se compró un carro”; comentarios hechos en español.

Sin embargo, cuando hablan sobre las personas que no conocen su lengua materna, como son los instructores, los promotores, los investigadores o los visitantes, las conversaciones se hacen en otomí y, a veces, van acompañadas de risas y muecas. En el transcurso del mismo festival, otra mujer platica en otomí, en voz bajita, con su compañera de al

lado, se ríen y voltean a ver a una de las instructoras y posteriormente a las investigadoras; después continúan charlando en español.

Se observa entonces, que las conversaciones que se hacen en otomí cuando está presente alguna persona no indígena, se dan precisamente en dicho idioma para que esta última no se entere de qué se habla. A veces tales diálogos se refieren a dudas, sugerencias o críticas, pero en ocasiones se trata de burlas; es decir, la lengua materna se utiliza como una especie de arma de defensa. Tales conductas practicadas por los adultos conocidos de los menores indígenas inmigrantes, son reproducidas por estos últimos en todos los entornos en que se mueven.

Así, aunque muchos de los niños no hablan otomí de manera completa, se observa que utilizan el poco vocabulario que conocen cuando temen manifestar algo de manera que todos se enteren, ya sea en la escuela o en la calle, cuando están molestos o cuando están inconformes por alguna situación.

Por ejemplo, en el Centro de Día se llevan a cabo diferentes actividades extraescolares; una de estas es la recolección de plástico en las calles vecinas; lo que tiene una doble finalidad: hacer que las calles se vean menos sucias y llevar la colecta a centros de canje para obtener a cambio juguetes, artículos de limpieza o útiles escolares para sus actividades. Un día, al regresar de la recolección de plástico:

– Esme, ¿Cómo le hago? – Pregunta Sonia a la instructora, para acomodar una de las botellas que trajo en el costal.

– Pues, primero quítale la tapa, así... Luego la aplastas así, con el pie y ya le pones la tapita otra vez. – Esme le muestra cómo y le sonrío.

Después de poner atención, Sonia sigue las instrucciones de su maestra. Sonríe cada que golpea la botella mientras murmura algo en

otomí. Parece que no desea que la investigadora y la instructora, ahí presentes, sepan lo que piensa o siente al realizar dicha actividad.

Una situación de expresión del otomí a partir de un sentimiento de enojo se observa en la conversación que se cita a continuación, donde los niños están realizando una actividad de creatividad, plasman sus manos con pintura vegetal en hojas de papel.

– Hay que dejar que sus compañeros puedan pasar por la pintura. ¿Y usted Francisca? ¡Apúrese! Pero es con la pintura, no con los colores.– Indica el promotor.

– Sí, ya me apuro. Pero es que la quiero hacer como Ana. – Responde Francisca.

– ¡Ah! Mira, Ana la hizo de colores, pero con la pintura, no utilizó los lápices de colores. – Explica el promotor a Francisca, quien murmura algo en otomí, y hace gestos. Está molesta e inconforme porque no puede utilizar los lápices de colores.

– ¡Y no se enoje! Todos sus compañeros están trabajando con el mismo tipo de material. – Concluye el promotor.

Así, cuando los menores se molestan, como lo hace Francisca, hacen muecas y murmuran palabras; los más grandes de edad como ella, comenta Lety, la promotora que conoce la lengua materna, son los que susurran algunas palabras ofensivas en otomí; si se les pregunta sobre lo que dicen, al igual que sus conocidos, siempre responden “nada”.

Se observa entonces que existe una especie de autocensura por parte de los adultos otomíes y una censura que ejercen éstos sobre los menores. Sin embargo, con el paso del tiempo los niños y adolescentes asumen que no deben expresarse en otomí fuera del contexto autóctono.

La familia

Como ya se ha mencionado, debido al trabajo que desempeñan los padres y madres de los menores, son pocos los momentos de convivencia familiar y valoración de su cultura y, por ende, es poca o nula la comunicación entre padres e hijos.

La falta de convivencia familiar y comunicación se ve reflejada en el siguiente fragmento de conversación entre un promotor y un niño. Por ejemplo, Yonatán habla con los niños sobre los elementos que se deben tomar en cuenta en el reglamento del aula. Mientras que varios niños hacen sus propuestas, Carlos, de 10 años, observa que un reglamento no tiene utilidad. A esto el promotor le dice:

- Es como en su casa, deben respetar las reglas que haya.
- Pero si ni hay en mi casa. – Responde el niño refiriéndose a las reglas.
- Entonces ¿puedes hacer lo que quieras y nadie te dice nada? – Pregunta el promotor.
- Sí, porque mi mamá ni está, se va a vender y no hay nadie en la casa. – Dice Carlos al tiempo que se ríe.

En lo que se refiere a la valoración de su cultura, Lety, una de las instructoras de Servicio Social del CONAFE, comenta que, en efecto, “algunos niños entienden el otomí y otros hasta hablan, pero no lo hablan acá. La mayoría porque les da vergüenza y, otros, porque sus padres les dicen que no es bueno que aprendan, porque cuando hablan en otomí la gente se les queda viendo mal, los critica y a veces hasta los insulta porque son indígenas. Así [piensan y dicen los padres] que mejor no aprendan

nada, o lo poco que saben que no lo hablen fuera de la casa, así evitarán que alguien les diga algo.” Lety (2009)

Esta negativa por parte de las personas mayores, a promover el uso de la lengua materna, responde a las situaciones que, como indígenas otomíes, han experimentado a su llegada a la capital queretana. Así, la búsqueda de igualdad social en la ciudad ha propiciado que padres y madres de familia oculten su identidad e incluso la rechacen abiertamente.

En este sentido, a pesar de que el Centro de Día está destinado a la atención de niños inmigrantes indígenas, durante la observación participante y confesada nos percatamos que algunas madres de familia que se reúnen en el taller de maquila niegan su identidad. No es extraño escuchar comentarios como: “nosotros no somos otomí, somos de aquí”; resulta natural entonces que nunca les escuchamos expresarse en su lengua materna, salvo cuando no desean que los demás se enteren de lo que dicen, como ya se ha expuesto en este reporte de investigación.

En este contexto, podríamos pensar que el hogar, donde no penetra la mirada ni el oído del ‘otro’, sería el espacio ideal para ejercer la cultura de origen; sin embargo, a la hora de conversar con los niños, nos hicieron saber que esta práctica no es general. Los niños de cinco años de edad que asisten a preescolar declararon no saber otomí. Además, de un grupo de escolares de entre ocho y once años, una cuarta parte declaró no saber la lengua materna, otra igual dijo saber algunas palabras y entender lo que sus padres les dicen en otomí, la mitad aceptó conocerlo e incluso dio ejemplos de algunas palabras. Del grupo de adolescentes de entre trece y quince años, una mínima parte dijo que no sabía otomí y la mayoría afirmó conocer algunas palabras o por lo menos entender a quienes lo hablan.

En el hogar, el otomí parece estar reservado a los adultos. Cuando preguntamos a los menores quién en su casa hablaba otomí, casi todos se refieren a los padres, los tíos y los abuelos, sólo los chicos de entre 13 y 15 años se refieren a sus primos, los cuales no lo practican fuera del hogar.

Además, se impulsa a los menores a aprender bien el español y si se trata de ejercitarse en otra lengua, es preferible que sea el inglés, ya que esto ofrecería mayores oportunidades de superación y los liberaría de la discriminación. Cuando preguntamos a los adolescentes si sus padres, maestros o amigos les habían sugerido aprender a hablar un idioma diferente al español, aproximadamente una tercera parte respondió que “no”, otra tercera parte dijo que “sí, el otomí”, mientras que más de la mitad afirmó “sí, el inglés”. En lo que respecta al inglés, consideran que “se oye chido”.

Así pues, en el caso de las familias beneficiarias del Centro de Día Nueva Realidad no se procura la conservación o el aprendizaje de la lengua otomí. De la unidad doméstica, las personas que se sienten orgullosas de su cultura y de hablar otomí son los ancianos, ya escasos en las familias.

Por su parte, los adultos y adolescentes saben hablar la lengua pero no se preocupan por enseñarla a los niños. Esto último puede deberse tanto a la falta de utilidad que los individuos de este rango de edad atribuyen al otomí como al hecho de que trabajan y están más expuestos a la discriminación.

De los menores que asisten a la secundaria, menos de la mitad está interesada en aprender otomí. Asimismo, la mayoría de los niños de entre ocho y once años preferiría aprender a hablar inglés porque consideran que “es bueno”, mientras que apenas a una tercera parte le gustaría hablar otomí “porque está bien difícil pero es bonito”. Este mismo grupo de niños, si

hablara otomí, sólo la tercera parte lo practicaría en todas partes y la mayoría preferiría practicarlo sólo dentro de la misma comunidad indígena; de los argumentos más comunes tenemos los siguientes: “en mi casa, porque me da pena y ahí no me da pena” o “en Amealco, porque ahí también hablan”. Todos los niños de cinco años, cuando preguntamos si les gustaría aprender a hablar otomí, respondieron que no, entre los argumentos que dieron está la dificultad: “no, porque dice mi mamá que está difícil”.

Asimismo, si bien hay cierta inquietud por parte de los padres porque sus hijos aprendan el otomí, son muy pocos y bajo ciertas condiciones: aprender la lengua materna no para el uso diario, tampoco debe usarse en cualquier lugar y momento, sólo en el entorno familiar y cuando los padres o personas mayores soliciten un favor y lo hagan en otomí; esto permitirá tener una respuesta inmediata por parte de los niños. Al respecto, cuando a un niño de primaria se le pregunta ¿Tus padres, maestros o amigos te han dicho si a ellos les gustaría que aprendieras un idioma diferente al español? ¿Cuál?, la respuesta es “sí, el otomí. Pus, pa’ que les haga caso cuando me hablan en otomí.”

En estas condiciones, los integrantes adultos de las familias inmigrantes otomíes prefieren no promover el aprendizaje del otomí en sus hijos y, si esto se da, es con el fin de que los hijos atiendan las solicitudes de los padres y su uso debe restringirse a la comunidad; a menos que deba echarse mano de ésta como arma de defensa ante la comunidad no indígena. Así, si se impulsa el aprendizaje de la lengua indígena otomí, no necesariamente se busca preservarla.

Una de las promotoras del Centro de Día corrobora esta propuesta: “Algunos niños entienden el otomí y otros hasta hablan, pero no lo hablan

acá, la mayoría porque les da vergüenza, y otros, porque sus padres les dicen que no es bueno que aprendan porque, cuando hablan en otomí la gente se les queda viendo mal, los critica y a veces hasta los insulta porque son indígenas” (Lety, 2009).

Como podemos observar, la familia misma contribuye a la pérdida de la lengua materna. Y si coincidimos con Rossana Almada (2006), para quien el seno familiar es donde empieza a construirse la identidad, ya que es el lugar en el cual se adquieren los primeros conocimientos, la adopción de formas de ser y los comportamientos que identifican al ser humano, no sólo es la lengua como elemento de comunicación la que se deteriora, también la construcción e la identidad se mengua.

En este contexto, la construcción de la identidad de los hijos de las familias inmigrantes otomíes, que podría darse de manera armoniosa en el lugar de origen, entrará en crisis al desarrollarse en un espacio distinto al de sus raíces. Los padres de familia educarán a sus hijos tratando de ocultar su origen indígena y, sobre todo la lengua materna, con el fin de lograr una integración social.

Los elementos intrínsecos del niño indígena

Dentro de ‘la sociedad indígena’, como uno de los elementos que intervienen en la pérdida de la lengua materna de los niños y adolescentes inmigrantes otomíes, además de los conocidos del terruño y a la familia, está el menor mismo. Observamos que niños y adolescentes de origen otomí desarrollan elementos intrínsecos que los hacen rechazar su lengua materna. Para informar sobre estos aspectos, tomamos en cuenta las acciones y comentarios que reflejaban sus sentimientos y pensamientos

respecto a su lengua materna a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos.

Cuando platicamos con los siete niños que asisten al Jardín de niños del Centro de Día y les preguntamos: ¿Te gustaría aprender a hablar otomí?, todos dijeron que “no” les gustaría. Dos de ellos indican abiertamente que el idioma no les gusta, otros consideran que es difícil y otros dicen simplemente “No. Porque no.”

La situación es diferente en el caso de los niños de primaria, al preguntarles directamente si les gustaría aprender otomí, no responden. Entonces se les pregunta: De los idiomas que conoces o que hayas escuchado, ¿cuál o cuáles te gustaría aprender? De los 11 niños que participan en el cuestionario 4 responden “el otomí” y uno de ellos agrega: “porque está bien difícil, pero es bonito”; 6 de los 11 prefieren el inglés, y argumentan: “porque se escucha padre”, “porque... yo digo que es bueno” o “porque... no sé, pero me gusta.”; mientras tanto, uno de los 11 dijo que solamente le gusta el español.

Con base en la experiencia anterior, a los siete adolescentes de secundaria que participan en el cuestionario se les formula la pregunta de la misma manera que a los de primaria. Cuatro de los siete participantes, más de la mitad, responde: “el otomí” o “creo que el otomí”; dos de ellos señalan que no les gustaría aprender ningún otro idioma; mientras que uno indica que “el inglés, junto con el otomí” y otro más dice que “la mayoría de idiomas”.

Como se puede observar, podría parecer que los adolescentes aprecian el otomí más que los niños; de estos últimos los de primaria aprecian medianamente la lengua materna y los más pequeños no manifiestan un gusto por ésta.

Sin embargo, ante la pregunta ¿Qué piensas de las personas que hablan otomí? Los adolescentes se expresan de su lengua materna como algo externo a ellos. Una estudiante de secundaria, de los siete participantes, responde: “pues nada, yo pienso que está bien hablarlo porque pues a lo mejor es bonito”. Dos de sus compañeras dan una respuesta como si no pertenecieran al grupo: “pues acá no tengan pena de hablar el otomí” y “de que no les debería de dar pena su idioma”. Otra de las chicas contesta: “pues que el idioma es interesante y es otra forma de comunicarte, y es bueno que sepan para que enseñen a los demás”. La quinta chica escribe: “que está bien porque con ese idioma se identifican y enriquecen nuestra cultura”. A su vez, los dos adolescentes también perciben su lengua materna como algo ajeno a ellos: “creo que son unas personas que el hablar este idioma es su costumbre” y “pus creo que son afortunados por tener un idioma que les caracteriza como un pueblo muy mexicano”.

En estas circunstancias, se observa que algunos niños y adolescentes indígenas inmigrantes, a pesar de conocer el otomí, al encontrarse frente a personas no indígenas, muchas veces lo niegan. Según los resultados obtenidos en esta investigación, esta situación se presenta más en los adolescentes que en los niños de primaria y preescolar. Esto puede deberse también a que se enfrentan, más que los pequeños, a menores no indígenas en contextos donde es preferible desprenderse de esta lengua.

Los niños de primaria, quienes, como ya vimos, manifiestan medianamente un gusto por aprender la lengua materna, dejan ver que tienen conocimientos al respecto cuando se les pregunta: ¿Conoces alguna palabra en otomí? Uno de los participantes nos dice: “Sí, me sé unas palabras y a veces si le entiendo lo que me dicen”; otro comenta: “cuando

mi mamá me dice algunas cosas, luego sí le entiendo”; otros responden al tiempo que justifican: “sí, pero poquitas” o “sí, muchas, pero no sé escribirlas”; en otras respuestas los niños dan ejemplos como: “sí, *chucu* es el perro” y “sí, muchas, como... tortilla se significa *me*”.

En contraste, los adolescentes de secundaria prefieren mostrar una apropiación del idioma inglés que del otomí. Así, al solicitarles escribir una palabra en un idioma diferente al español surgieron algunas como: “sí – yes”, “Chicken – pollo, milk – leche”, “blue”, “book”, “mother” e incluso la frase “my life is free”; sólo uno de los participantes no escribió palabra alguna. Cuando explícitamente se les solicitan escribir una palabra en otomí, tres adolescentes no respondieron y uno de ellos justificó que no conocía ninguna; los 4 restantes escribieron las siguientes respuestas: “*deje* – agua”, “*ardeje* – agua”, “*Chompa*” y “*Nono* – mamá”.

Así, los menores de origen otomí que radican en la ciudad prefieren dejar atrás su cultura incluida la lengua materna, es decir, conformar una identidad con base en elementos no indígenas. Esta actitud, que se observa sobre todo en los adolescentes, aunque no exclusivamente, puede fundarse en el objetivo de ser aceptados e incorporarse a otros grupos del contexto urbano. Así, es preferible evitar todo aquello que pudiera interferir en las relaciones e incursiones a estos círculos sociales y escolares totalmente mestizos.

Capítulo VI: Conclusiones

La presente investigación permite afirmar las tesis que diferentes autores citados a lo largo del texto han propuesto. En primer lugar se concibe a la migración como un movimiento que va más allá del desplazamiento geográfico. En el proceso de migración, el hecho de “renunciar a derechos y garantías que, por derecho socio-histórico un sujeto gana en el territorio-espacio de pertenencia y... asumir una tarea de reconfiguración de las estructuras simbólicas en otro espacio-tiempo y frente a otras estructuras de significación” (León, 2009: 40), la construcción de la identidad de los menores inmigrantes otomíes se ve fracturada.

En este proceso, la lengua materna deja de ser un elemento de comunicación e identidad cultural para convertirse en un estigma. Así, se evita fomentar su aprendizaje y práctica e, incluso si se conoce el otomí, los menores prefieren negarlo o utilizarlo sólo en el contexto comunitario o como arma de defensa.

En la ciudad, la sociedad mestiza ha hecho creer a los inmigrantes otomíes que son diferentes en el sentido peyorativo de la palabra; por ello adoptan y proyectan sentimientos de culpa y vergüenza por no ser mestizos. Esto también conlleva a un desprecio por la lengua materna y por todo aquello que los identifique como indígenas otomíes. Esta situación los lleva a considerar que, quizá, el dejar de hablar en otomí es una forma de evitar ser señalados o ser víctimas de acciones de lástima por parte de la población no indígena.

En este mismo contexto, la escuela a la que asisten algunos menores otomíes no contempla programas que integren la cultura otomí, incluida la lengua materna, como parte de los contenidos curriculares, esta situación se

repite en el Centro de Día, que se concreta como escuela para los más pequeños y como un espacio extraescolar complementario para quienes cursan la primaria y secundaria en el sistema de la SEP. A pesar de que estos espacios pertenecen al Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia, no son una opción para rescatar su identidad o, en particular, la lengua materna de los menores inmigrantes. Estos sólo quedan como alternativas para desalentar el trabajo infantil e impulsar el desarrollo escolar de estos niños y adolescentes.

Así, la problemática planteada de la pérdida de la lengua materna en este contexto obedece también a cuestiones institucionales. Si bien la labor de los Centros de Día puede ser provechosa, pues contribuye a evitar mendicidad en este sector, desalienta el trabajo infantil y propicia actividades que les permiten ampliar la visión sobre lo que quieren a futuro, así como elevar las expectativas de superación; por otro lado se está haciendo caso omiso a la atención desde el origen, y puesto que se trata de Centros de Atención Integral, el énfasis que se le da al rescate de la identidad de los niños es nulo.

El mayor problema es, que entre ellos mismos (miembros del grupo indígena) se discriminan, e indirectamente se obligan a no hablar su lengua, principalmente porque se sienten avergonzados de quien la habla frente a personas mestizas. Quienes ya han adoptado una nueva forma de comportamiento, que han negado su identidad, que escuchan otro tipo de música, que tienen sueños y aspiraciones por aprender nuevas cosas y de olvidar sus raíces, son quienes impulsan a los demás a hacer lo mismo; y de quienes no lo hacen, se burlan y los menosprecian.

Las personas mayores que hablan otomí, ya no sienten orgullo de hablarlo, mucho menos de transmitirlo. Quienes aún conservan la lengua

son las personas mayores, sin embargo no consideran bueno e importante heredarles este idioma a sus descendientes, porque antes que considerarlo un orgullo lo ven como un impedimento para alcanzar el éxito. Es por ello que promueven el aprendizaje de otra lengua, y no del otomí.

Se puede apreciar que las personas mayores impulsan en los niños, la aprehensión del idioma inglés, más por cuestiones de superación como una cuestión de status; y a fin de sentirse admirados como quienes lo hablan (y respaldados por sus mayores), los niños buscan la manera de negar su lengua y de hacer saber “que saben” pero de otro idioma, no del otomí.

Así, a pesar de promoverse la no discriminación de la población indígena, tanto por instituciones gubernamentales como por aquellas organizaciones civiles, la discriminación persiste: en la calle, en la escuela, en las instituciones; por hablar otomí, por autoemplearse, por mendigar, por la pobreza en que viven, por la “ignorancia” de la cual son víctimas, en fin, la discriminación está al día y no solo al exterior sino también al interior de la comunidad.

Referencias bibliográficas:

- Almada, R (2006). *“Juntos pero no revueltos, multiculturalidad e identidad en todos santos, BCS”*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Barnach, C. *La nueva educación indígena en Iberoamérica* Revista Iberoamericana de Educación. 13
- Barrientos, G. (2004). *Otomíes, pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México, D.F: CDI, PNUD.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Canto, C. (1994) *Identidades Sociales: La Queretaneidad*. V Foro de Sociología. Querétaro: UAQ
- De Saussure, F. (1968). “Curso de lingüística general”. Nuevomar. México, 1982.
- Diccionario. Uso del Español. (1994). México: Gredos.
- Diccionario de la Lengua Española. (1992). *Real Academia Española*. Madrid: Espasa Calpe
- Foucault, M. (1990). *La arqueología del saber*. México. D.F: Siglo XXI,
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, Erving. (1991) *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*. Barcelona: Paidós.
- González, J. (1990). “*Identidades sociales, la queretaneidad: V Foro de Sociología 2 y 3 de octubre de 1990*”. Querétaro: UAQ.
- Guzmán, A., Angeles, M & Falconi, S. (2001). *Procesos Migratorios en la Sierra Gorda Queretana*. Querétaro: UAQ.

- Ehrenfeld, N. (2006). *Jóvenes, cultura y la construcción de identidades*, En Nebbia, Diesing Ángel F. y Martin, M. (Coordinadores). España: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fuentes, N. (1999). *Perspectivas socioculturales postdisciplinarias en la investigación de la comunicación*. En Orozco, G. *Lo viejo y lo nuevo. Investigar la comunicación en el siglo XXI*. España: Ediciones de la Torre.
- Hekking, E. (1998). *El Otomí y el Español de Santiago Mexquititlán: dos lenguas en contacto*. *Sociolingüística: lenguas en contacto*. Revista Hispánica de los Países Bajos. Foro Hispánico, 13. Groningen, Holanda.
- Hekking, E. & Dik, B. (2007). *Cambios lingüísticos en el otomí y el español producto del contacto de lenguas en el estado de Querétaro*. *Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales UniverSOS*, 4, 115-140.
- Piaget, J. (1961). *“La formación del Símbolo en el niño”*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mattelart, A., & Michéle, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Nebbia, Á., & Mora, M. (2006). *Análisis social e identidades*. México. D.F: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Orozco, G. (1996), *Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre y UIA.
- Orozco, G. (2000), *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario y Universidad de la Plata.

- Pérez, R. *La identidad como objeto de estudio*. Cuadernos de Investigación. México D.F: IIA-UNAM.
- Quirós, F. Periodismo II. (2004). *Los Estudios Culturales*. De críticos a vecinos del funcionalismo.
- Rojas, B. (1998). *Cómo aprenden los niños una lengua extranjera*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Serna, J. (1996). *La migración en la estrategia de la vida rural*. Querétaro: UAQ.
- Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas*. Crítica y perspectivas. Barcelona: Paidós
- Hernández, Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Referencias bibliográficas de medios electrónicos

- Questa, R & Utrilla, S. (2006) *Otomíes del Norte del Estado de México y Sur de Querétaro*. Extraído el 2 de octubre de 2008 desde http://www.cdi.gob.mx/monografias/contemporaneos/otomies_mexico-queretaro.pdf
- Rivera, Luz Elena y Hernández Héctor, “*Querétaro entre las ciudades con mayor número de niños de la calle*”, Disponible sur: <http://www.uaq.mx/fcps/tribuna/357/soc05.htm>.
- Rizo, Marta. (2007). *Intersubjetividad, Comunicación e Interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología*. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n57/mrizo.html>

Utrilla, S. B (2003) *Las regiones indígenas de Querétaro. Identidad memoria histórica y patrimonio cultural*. Extraído el 2 de octubre de 2008 desde http://www.cdi.gob.mx/pnud/seminario_2003/cdi_pnud_beatriz_utrilla.pdf

INEGI, (2000 y 2010). Censos de Población y Vivienda.

INEGI, (1995 y 2005). I y II Conteos de Población y Vivienda.