



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

FACULTAD DE FILOSOFÍA

MAESTRÍA EN ESTUDIOS AMERINDIOS Y EDUCACIÓN BILINGÜE

DÍ PENGI GA POT'I, VOLVERME A SEMBRAR. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA CULTURA NÑÑHO EN LA COLONIA NUEVA REALIDAD

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN ESTUDIOS AMERINDIOS Y EDUCACIÓN BILINGÜE

PRESENTA

LLME. JAZMÍN KAROLA RICO GARCÍA

DIRIGIDA POR

DR. DAVID ALEJANDRO VÁZQUEZ ESTRADA

FACULTAD DE FILOSOFÍA
SANTIAGO DE QUERÉTARO, QUERÉTARO
OCTUBRE 2014



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
Facultad de Filosofía
Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

“Dí pengi ga pot’i, volverme a sembrar. Propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua y la cultura ñãño en la colonia Nueva Realidad.”

Tesis
Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Presenta:
Jazmín Karola Rico García

Dirigida por:
Dr. David Alejandro Vázquez Estrada

Sinodales:

Dr. David Alejandro Vázquez Estrada
Presidente


firma

Dr. Ewald Ferdinand Rudolf Hekking
Sloof
Secretario


firma

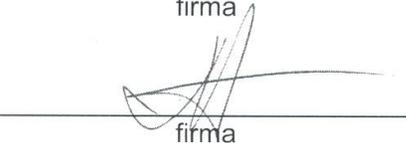
Dra. María Regina Martínez Casas
Vocal

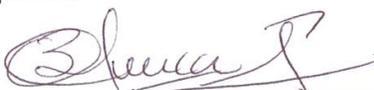

firma

Mtra. Lilia Salomé Llanto Chávez
Suplente

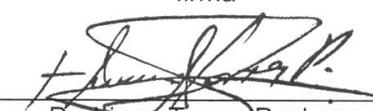

firma

Dr. José Antonio Flores Farfán
Suplente


firma



Dra. Blanca Estela Gutiérrez Grageda
Directora de la Facultad de Filosofía



Dr. Ilinoe Torres Pacheco
Director de Investigación y Posgrado

CENTRO UNIVERSITARIO
Querétaro, Querétaro.
OCTUBRE 2014
MÉXICO

RESUMEN

La presente investigación ofrece un diagnóstico sociolingüístico de los otomíes procedentes de Santiago Mexquititlán que residen en la colonia Nueva Realidad de la Ciudad de Querétaro, en el que se revisan los ámbitos de uso de la lengua originaria y las actitudes hacia ésta. Asimismo se presentan los aspectos culturales que los otomíes consideran significativos para enseñar a las nuevas generaciones. Esto con el interés de comprender la situación con respecto a la lengua y rescatar la memoria de los saberes ñãño. En este estudio se expone el proceso de construcción de una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje intergeneracional de la lengua y la cultura para niños otomíes que se han socializado en el contexto urbano y a los cuales sus padres no les han enseñado la lengua indígena. Además se propone el diseño y elaboración de materiales y recursos didácticos que coadyuven a alcanzar el objetivo de dicho esfuerzo de revitalización lingüística y cultural. La propuesta didáctica se diseñó en colaboración con la primera y segunda generación y se realizó un proyecto piloto en el que se pudieron observar los alcances y retos de la misma.

(Palabras clave: lengua, cultura, otomí, diagnóstico sociolingüístico, propuesta didáctica, materiales didácticos, recursos didácticos)



SUMMARY

This study describes a sociolinguistic diagnosis of Otomis from Santiago Mexquititlan who live in the Nueva Realidad area of the City of Queretaro. It considers in what circumstances the use of the native language is employed and the attitudes toward it. Also reviewed are cultural aspects which the Otomis consider important to teach the new generations. This is presented in order to understand the situation with respect to the language and to rescue the memory of Ñãño knowledge. This study sets forth the process of constructing a didactic proposal for intergenerational teaching and learning of the language and culture for Otomi children who have been socialized in an urban context and whose parents have not taught them the indigenous language. In addition, the design and production of didactic resources is proposed which will help achieve this linguistic and cultural revitalization. The didactic proposal was designed with the collaboration of the first and second generations, and a pilot project was carried out in which achievements and challenges could be observed.

(Key words: Language, culture, Otomi, sociolinguistic diagnosis, didactic proposal, didactic materials, didactic resources)



Tx'UKU MFENI

Nuna ar nthoni mfädi udi 'nar nts'api ar nsadi ya hñä ja ya 'muj yá ñãñho mengu Nsantýago Meskititlan nu'u 'buj ja dä'muj 'Ra'yo Makwäni jar dähni Maxei. Hnu ya xeni ho njapu'befi ar hñãñho ne ya mfeni dige ar hñãñho. 'Nehe hnu ya xeni ya 'muj ya ñãñho beni mahyoni uti ya 'ra'yo generasyon. Nuna pa ga ode honja ar hñä ne ga pengi ár mfeni yá mfädi ya ñãñho. Nuna ar nthoki udi 'nar mfeni 'nar nt'uti-hmeya ar hñãñho ne ya 'muj pa ya mengu ne ya bätsi ya ñãñho. Ya xu nuna ar nt'ani nthoki mahyoni pa ya bätsi hingi ñä ar hñãñho ngetho ya bätsi bi te jar swida ne yá mengu hingi uti ar hñãñho. 'Nehe hmä ar mfeni ne ar nthoki ya mäteryal njapu'befi pa ar nt'uti. Ya mengu ne ya xita bí hyoki ar mfeni ya 'yot'e 'nar mfeni 'befi ts'api pa da hnuu ñää xi tsudi ne ya 'befi da gohi.

(Ya hñä mä^s mahyoni: hñä, 'muj, hñãñho, nts'api ar nsadi ya hñä ja ya 'muj, mfeni nt'uti, ya mäteryal njapu'befi jar nt'uti)

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada a los niños de la colonia Nueva Realidad, en especial a los niños quienes fueron la motivación para realizar este trabajo.
Para que hagan suyos los saberes de sus padres y abuelos y en un futuro sean ellos quienes leguen su riqueza cultural.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme recorrer un camino lleno de aprendizajes y experiencias enriquecedoras con todos aquellos que formaron parte de esta investigación. Gracias por la salud y por haberme permitido terminar esta etapa tan importante en mi vida.

A los otomíes de la colonia Nueva Realidad, por compartir conmigo sus experiencias de vida, sus conocimientos y sus inquietudes. Gracias por su confianza, este trabajo no hubiera sido posible sin su colaboración. Mi compromiso con ustedes va más allá de esta tesis, espero que este esfuerzo que apenas empieza pueda enriquecerse cada vez más y que se sumen más personas interesadas en preservar la lengua y la cultura otomí.

A mi madre, mi ejemplo de vida, por haberme inculcado el interés por el aprendizaje y la investigación, por apoyarme y enseñarme a perseverar y comprometerme para cumplir mis anhelos. Estoy muy feliz porque pudiste ser partícipe del comienzo de esta etapa y aunque ahora no estás conmigo sé que estás orgullosa de este logro.

A mis hermanas, Mayela y Maggie por apoyarme y alentarme a lo largo de esta etapa. Gracias por su comprensión y su paciencia y por todas sus muestras de amor que me motivaron a seguir esforzándome para culminar este trabajo. A mi hermano Royi quien me acompaña espiritualmente, has sido mi inspiración y motivación para vencer cualquier obstáculo que se presente.

A mi tía Silvia por su apoyo incondicional y su cariño. Gracias por todos tus consejos y por creer en mí, has sido un apoyo moral y una mujer ejemplar. A mis primas Arely y Adriana por todo su apoyo, sus consejos y sus enseñanzas, y a mis sobrinos por contagiarme su magia y su energía.

Un especial agradecimiento a Matt Pickler por su apoyo incansable, gracias por ser mi cómplice y ser parte de esta investigación, por acompañarme en ocasiones al trabajo de campo y alentarme en el proceso de escritura de la tesis. Gracias por creer en mí y por tus muestras de amor, comprensión y paciencia.

Mi más profundo agradecimiento a mi director de tesis, Alejandro Vázquez, a quien admiro por su trayectoria profesional. Gracias por guiar el proceso de esta investigación, por sus relevantes aportes, comentarios, críticas y sugerencias que enriquecieron esta tesis. Gracias por su generoso tiempo, por motivarme y confiar en mi capacidad para lograr cada uno de los objetivos. Gracias por la disciplina, la inspiración y el ejemplo intelectual.

A mis lectores a quienes admiro profundamente, gracias por su tiempo para la revisión de esta tesis y por sus valiosos comentarios.

A Ewald Hekking, fundador de la maestría, quien durante los seminarios de análisis y adquisición de la lengua hñãñho me brindó las herramientas lingüísticas para el trabajo etnográfico y para entender el pensamiento ñãñho, gracias por contagiarme la pasión por la lengua y la cultura otomí.

A Regina Martínez Casas, por haberme dado la oportunidad de estudiar un ciclo escolar en el CIESAS, D.F., sus clases de Lingüística Antropológica y el trabajo de campo enriquecieron mi formación profesional. Gracias por compartir sus conocimientos y experiencias, su trabajo de investigación es una inspiración para mí.

A Lilia Llanto Chávez, por sus comentarios y sugerencias acerca del trabajo de sistematización y por haberme dado la oportunidad de realizar una estancia de investigación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, gracias por haberme hecho sentir como en casa durante mi estancia en su hermoso Perú.

A José Antonio Flores Farfán, por compartir sus conocimientos y sus materiales didácticos que son fuente de inspiración para mi trabajo. La pertinencia y la pertenencia que sugiere para la elaboración de los materiales didácticos han sido clave en este trabajo. Gracias por su tiempo, sus comentarios y sugerencias a mis inquietudes.

A mis compañeros de la primera generación de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, las clases y las experiencias con ellos significaron un continuo aprendizaje y enriquecimiento en mi formación profesional.

A mis compañeros de la Maestría en Lingüística Indoamericana con quienes compartí un ciclo escolar en CIESAS, D.F., gracias por compartir su riqueza cultural y permitirme seguir ampliando mis perspectivas en torno a la interculturalidad.

A todos los maestros de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, en especial a Luz María Lepe por todo el apoyo brindado a lo largo de la maestría y por su apoyo para la realización de la movilidad académica en CIESAS y la estancia de investigación en la UNMSM. A Adriana Terven por compartir su conocimiento y su experiencia para la recolección de datos. A Paulina Latapí quien en el Seminario de Titulación guió y revisó el proceso de redacción de la tesis, las sesiones en el aula y las discusiones en grupo favorecieron el pensamiento crítico para describir y analizar mis datos.

A mi maestras en el CIESAS, Regina Martínez Casas y Lourdes de León quienes me contagiaron su pasión por la investigación de los pueblos originarios. Gracias a Lourdes de León por compartir su metodología para el estudio de la socialización del lenguaje. Les agradezco a ambas porque a partir del trabajo de campo realizado para sus clases pude ampliar mis perspectivas de análisis y conocer otros grupos indígenas.

Gracias a la UAQ y al CONACYT por el apoyo otorgado para la realización de este programa de estudios y esta tesis de grado.

ÍNDICE

Resumen.....	III
Abstract.....	IV
Tx'uku mfeni.....	V
Dedicatoria	VI
Agradecimientos	VII
Introducción.....	1
Capítulo I	
1 Hacia la construcción de un marco conceptual y metodológico	5
1 Marco conceptual.....	6
1.1 Nociones preliminares para definir la situación sociolingüística de la colonia Nueva Realidad	6
1.1.1 Identidad indígena, lengua y cultura.....	6
1.1.2 Pueblos indígenas en contextos urbanos y resignificación cultural.....	10
1.2 Nociones que fundamentan la propuesta didáctica.....	13
1.2.1 Reflexiones y Prácticas de interculturalidad desde la educación	13
1.2.2 Materiales, medios y recursos didácticos.....	16
1.2.3 Hacia el diseño de un recurso didáctico para la propuesta	18
1.2.3.1 Objetivo del recurso didáctico	18
1.2.3.2 <i>Ar nzudi bi xegi</i> (La Hamaca se Rompió)	19
1.2.3.3 Características del cuento.....	19
1.2.3.4 Componente del recurso didáctico	21
1.2.3.5 Actividades y estrategias sugeridas	23
1.3 Marco Metodológico	26
1.3.1 Métodos y técnicas en estudios sociolingüísticos	26
1.3.2 Etnografía de la comunidad	27

1.3.3 Algunas consideraciones para el trabajo etnográfico	28
1.3.4 Trabajo colaborativo	29
1.3.5 Algunas consideraciones en el trabajo colaborativo.....	30
1.3.6 Experiencias de enseñanza-aprendizaje de lenguas amerindias. Los Nidos de lengua.....	32

Capítulo II

2 Antecedentes y contexto	38
2.1 Los Hñãño y el Hñãño	38
2.2 Otomíes de la Colonia Nueva Realidad en la Ciudad de Querétaro	40
2.3 Los procesos para la conformación de un espacio educativo en la colonia Nueva Realidad	52

Capítulo III

3 Diagnóstico sociolingüístico de la colonia Nueva Realidad.....	60
3.1 Características de la muestra.....	61
3.2 Diagnóstico sociolingüístico	61
3.2.1 Lugar de nacimiento de los otomíes que residen en la colonia	61
3.2.2. Las ocupaciones de los otomíes entrevistados	62
3.2.3 La escolaridad de los interlocutores otomíes	64
3.2.4 El contacto con la comunidad de origen.....	65
3.3 La adquisición de las lenguas	67
3.4 El uso de las lenguas	68
3.4.1 El Uso de Las Lenguas, Tercera Generación.	69
3.4.2 El Uso de las Lenguas, Segunda Generación.....	72
3.4.3 El Uso de las Lenguas, Primera Generación	75
3.5 Habilidad Lingüística en Hñãño y Español	78
3.6 Actitudes hacia el Hñãño y el Español	81
3.7 La Valoración de las Lenguas	86
3.8 La Propia Identidad	88

3.9 La opinión sobre los dialectos y los sociolectos	91
3.10 Percepción sobre la escolarización	93

Capítulo IV

4 Hacia la planificación de contenidos culturales para la propuesta didáctica	97
4.1 Sobre la pertinencia y pertenencia de los contenidos temáticos	98
4.2 ¿Cómo se saluda en hñãñho?	99
4.3 ¿Cómo se construyen las casas en Santiago Mexquititlán y en el Contexto Urbano?	101
4.4 La Vestimenta	104
4.5 El trabajo en el campo.....	108
4.6 La elaboración de las artesanías.....	113
4.7 Las Fiestas y Celebraciones en Santiago	117
4.7.1 Las fiestas del pueblo.....	117
4.7.2 Las Bodas en Santiago Mexquititlán	120
4.8 Los Juegos	122
4.9 La Brujería.....	124
4.10 La Medicina Tradicional	126
4.11 Las Plegarias.....	128
4.11.1 ¿Cómo pedirle a la luna que le abra la boca al niño?	128
4.12 La Alimentación.....	129
4.13 Otros	131

Capítulo V

5 Sistematización de la Experiencia.....	134
5.1 Convocatoria en la colonia Nueva Realidad.....	134
5.2 Diseño de la experiencia en campo	135
5.2.1 Diagnóstico de las actividades en Santiago	138

5.2.2 Valorización de actividades y experiencias culturales para la elaboración de los contenidos	141
5.2.3 Discusión de cómo se pueden socializar las experiencias culturales.....	141
5.2.4 Discusión de cómo se instrumentará	143
5.3 Implementación de las actividades grupales en la Nueva Realidad.....	146

Capítulo VI

6. Conclusiones y análisis	154
6.1 Sobre la Situación Sociolingüística	154
6.2 Sobre los aspectos culturales	157
6.3 Sobre los talleres.....	160
6.3.1 Sobre las actividades en los talleres	164
6.3.2 Sobre los materiales para los talleres	166
6.4 Sobre la lengua y la identidad	171

Bibliografía comentada.....	173
-----------------------------	-----

Lista de Figuras

Figura

No. 1	Localidades con presencia otomí en México.....	38
No. 2	Mapa de la colonia <i>Nueva Realidad</i>	41
No. 3	Número de viviendas por manzana en la colonia <i>Nueva Realidad</i>	50
No. 4	Distribución de habitantes por manzana en la colonia <i>Nueva Realidad</i>	51
No. 5	Distribución de HLI en la colonia <i>Nueva Realidad</i> Población mayor de 3 años de edad.....	52
No. 6	Invitación a los talleres para los niños.....	145

Lista de Gráficos

Gráfico

No. 1	Esquema de la metodología propuesta.....	32
-------	--	----

Lista de Tablas

Tabla

No. 1	Número de hablantes de lengua indígena por localidad por década. Población de 5 años y más.....	39
No. 2	Hablantes de lengua indígena y de otomí por localidad. Mayores de 5 años de edad. Censo 2010.....	39
No. 3	Col. Nueva Realidad. Año de llegada de los habitantes %.....	48
No. 4	Col. Nueva Realidad. Origen de los habitantes población.....	49
No. 5	Lugar de nacimiento de los otomíes.....	62
No. 6	Ocupaciones.....	64
No. 7	Escolaridad.....	64
No. 8	Los porcentajes de los otomíes que tienen contacto con la comunidad de origen.....	66
No. 9	Frecuencia de las visitas al lugar de origen.....	66
No. 10	Lenguas habladas por los otomíes entrevistados.....	68
No. 11	Ámbitos de uso de las lenguas.....	69
No. 12	Habilidad lingüística.....	79
No. 13	Actitudes hacia ambas lenguas.....	82
No. 14	Valoración de las lenguas.....	86
No. 15	Valoración de las lenguas.....	87
No. 16	Propia identidad.....	89
No. 17	Variación de dialectos y sociolectos.....	91
No. 18	Percepción sobre la escolarización.....	94
No. 19	Los saludos en hñãño.....	100
No. 20	La construcción de las casas.....	101
No. 21	Elementos de cultivo en el lugar de origen y en el contexto urbano.....	109

Lista de Imágenes

Imagen

No. 1	Niñas del nido de lengua de Coápam Guerrero aprenden en cuicateco a hacer tamales.....	33
No. 2	Calle Libertad en la Nueva Realidad.....	45
No. 3	Recuerdos de la milpa en la ciudad.....	46
No. 4	Casa de block de concreto y cemento.....	47
No. 5	Casa elaborada por niña del Centro de Día con ayuda de su familia.....	47
No. 6	Casa de block de cemento, lámina y madera.....	48

No. 7	El patio de una casa habitación.....	48
No. 8	Niño otomí del Centro de Día Nueva Realidad.....	57
No. 9	Niña otomí del Centro de Día Nueva Realidad.....	57
No. 10	Centro de Día Nueva Realidad.....	58
No. 11	Vivienda ñãñho en Santiago Mexquititlán.....	103
No. 12	Mujeres otomíes en la fiesta de Santiago Mexquititlán.....	105
No. 13	Pareja ñãñho engalanada para la fiesta del pueblo.....	105
No. 14	Pascual enseña el nombre de los animales en otomí.....	147
No. 15	Pascual escribe en el pizarrón.....	148
No. 16	Los niños colorean su ilustración.....	148
No. 17	Niñas muestran su trabajo.....	148
No. 18	Niño muestra su trabajo.....	148
No. 19	Niño otomí leyendo relato ñãñho.....	150
No. 20	Cantando la lotería en hñãñho.....	151
No. 21	Niña otomí jugando lotería en hñãñho.....	151
No. 22	Familia mestiza jugando lotería.....	152
No. 23	Niños otomíes jugando lotería.....	152
No. 24	Lotería ñãñho elaborada por Pascual.....	168
No. 25	Animales para colorear.....	168
No. 26	<i>Ra deza ku ya ñini</i> . La bolsa que tiene los juegos. Villavicencio et. al (2012).....	168
No. 27	Adivinanzas hñähñus. Flores Farfán et. al (2011).....	168
No. 28	Guiñoles de peluche tipo guante.....	169
No. 29	Guiñoles tejidos tipo dedal.....	169
No. 30	Muñecos otomíes.....	169
No. 31	Muñecas otomíes para señalar partes del cuerpo.....	169
No. 32	<i>Ar nzudi be xegi</i> . La hamaca se rompió (Bernabé, 2004) Prototipo de hamaca tridimensional.....	169
No. 33	Prototipo de libro magnético.....	169
No. 34	Rompecabezas de la milpa.....	170
No. 35	Guiñoles de madera. Artesanía mexicana.....	170
No. 36	Juego de destreza, animales del campo.....	170
No. 37	Sellos de animales del campo.....	170
No. 38	Ilustración tridimensional.....	170
No. 39	Muñecas otomíes de papel.....	170

INTRODUCCIÓN

En la actualidad son cada vez más los grupos originarios que migran a las grandes ciudades para mejorar sus condiciones de vida. La dinámica en el contexto urbano, la discriminación, las actitudes negativas hacia lo indígena por parte de la población mestiza y la inexistente o deficiente educación intercultural bilingüe, entre otros factores, han provocado que la lengua originaria pierda dominios de uso y deje de enseñarse a las nuevas generaciones.

Existen estudios sobre la situación de la población indígena en la ciudad de Querétaro (Nieto, 2010), acerca de la dinámica migratoria y las estrategias de sobrevivencia de los grupos indígenas del estado de Querétaro (Prieto et al., 2012). Asimismo sobre la presencia indígena en la capital queretana (Vázquez y Prieto, 2013), en donde los autores abordan las rutas migratorias, los esquemas de movilidad y asentamiento, las estrategias ocupacionales y de sobrevivencia, las redes de reciprocidad y comunicacionales, los vínculos comunitarios, la experiencia cultural en el medio urbano y la articulación con las instituciones del Estado.

La presente investigación estudia el caso de la población otomí procedente de Santiago Mexquititlán que reside desde hace ya dos décadas en la colonia Nueva Realidad de la Ciudad de Querétaro. La problemática que motiva este trabajo es la inexistencia de estudios de corte sociolingüístico de las familias otomíes congregadas en el contexto urbano, en específico en dicha colonia. Además, la falta de esfuerzos educativos que promuevan el uso y la enseñanza-aprendizaje de la lengua originaria.

El objetivo central de esta tesis es: Desarrollar mediante una propuesta didáctica un espacio de aprendizaje intergeneracional donde se expongan y practiquen aquellos elementos significativos de la lengua y la cultura hñãño, con el fin de coadyuvar en la transmisión y socialización de conocimientos vinculados a la identidad indígena, entre niños de la colonia Nueva Realidad.

Para alcanzar dicho propósito se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- a) Elaborar un diagnóstico sociolingüístico de aquellos elementos significativos de la lengua y la cultura entre la población hñãño que habita en la colonia Nueva Realidad;
- b) Sistematizar y organizar aquellos elementos culturales y lingüísticos, relevantes entre

la población ñãño de la colonia; c) Diseñar mediante un proceso colaborativo una propuesta didáctica que permita la transmisión de los elementos significativos de la lengua y la cultura ñãño de manera intergeneracional; d) Diseñar y elaborar materiales, medios y recursos didácticos a partir de la sistematización realizada considerando la edad de los niños, la variante del ñãño y su nivel de práctica lingüística; e) Desarrollar el proyecto piloto de la propuesta didáctica en la colonia Nueva Realidad a partir de los elementos dialogados y los materiales didácticos pertinentes a la población indígena de la colonia.

Este estudio parte de la hipótesis de que si en el contexto del grupo de estudio se encuentra una fractura en el proceso de transmisión de la lengua, una propuesta didáctica en la que se socialicen los elementos culturales y la lengua ñãño de manera intergeneracional tendrá mayor pertinencia.

Los cuestionamientos centrales que guían la presente investigación son los siguientes: ¿En qué espacios públicos y comunales se usa la lengua indígena?; ¿En qué grado, la lengua materna de los migrantes ñãño se ve desplazada por el español en el contexto urbano?; ¿Se transmite como lengua materna el ñãño en el hogar?; en caso de que no, ¿Cuáles son las principales causas por las cuales los padres y/o los abuelos no la transmiten a sus hijos?; ¿Consideran una necesidad enseñar la lengua y la cultura ñãño a las nuevas generaciones?; ¿Cuáles son los elementos culturales que quieren enseñarles?; y ¿De qué manera consideran que se pueden socializar dichos elementos culturales?

Para comprender la estructura de la tesis hay que tener en cuenta que ésta se compone de un trabajo etnográfico en el que se describe la situación sociolingüística de la colonia y un proceso colaborativo en el que se construye la propuesta didáctica.

Esta tesis está dividida en seis capítulos, en el capítulo I se expone el marco conceptual y metodológico, el primero se subdivide en dos apartados, por un lado se hace una revisión de la identidad indígena y cómo ésta se define a través de los elementos culturales haciendo énfasis en la lengua, asimismo se aborda el concepto de resignificación cultural de los indígenas en contextos urbanos. Por otro lado se fundamenta la propuesta didáctica a partir de reflexiones sobre la interculturalidad en la educación, se abordan conceptos como materiales, medios y recursos didácticos y se

presenta el diseño de un recurso didáctico que podría más adelante formar parte de la propuesta didáctica. En el marco metodológico se describen los métodos y técnicas para la recolección de los datos y se presentan observaciones para realizar tanto el trabajo etnográfico como el colaborativo, este apartado finaliza con la revisión de la metodología de los nidos de lengua considerando este esfuerzo educativo como eje para la construcción de la propuesta.

El capítulo II contextualiza la presencia de los ñãño en la ciudad de Querétaro y se describe el proceso a través del cual este grupo logró establecerse en la colonia Nueva Realidad. Asimismo se mencionan los antecedentes para la conformación de un espacio educativo al interior de la colonia y se describe la dinámica del Centro de Día Nueva Realidad del DIF Estatal al que asiste un gran porcentaje de niños otomíes.

En el capítulo III se presenta un diagnóstico sociolingüístico que permite conocer los rasgos demográficos de los ñãño en la colonia Nueva Realidad, se hace una revisión sobre los ámbitos de uso de la lengua otomí entre las distintas generaciones, y se analizan temas fundamentales como las actitudes hacia la lengua de origen, la valoración de ésta, la propia identidad, y la percepción sobre la escolarización. Dichos temas permitieron percibir que la propuesta didáctica era una necesidad colectiva para fortalecer la identidad del grupo y la permanencia de la lengua en éste.

El capítulo IV da voz a los ñãño de la colonia Nueva Realidad, el diálogo en este capítulo ofrece una primera exploración de los elementos culturales que podrían considerarse como temas eje en la propuesta didáctica. En esta polifonía los interlocutores comparten algunas experiencias vividas en Santiago, actividades por las cuales sienten nostalgia en su nueva realidad, el contexto urbano, y que les gustaría compartir con las nuevas generaciones.

En el capítulo V se expone la experiencia del trabajo colaborativo en el que se planificó la propuesta didáctica junto con los abuelos y padres de familia. Se expone un diagnóstico de los elementos culturales y las actividades en Santiago Mexquititlán, y se discute de qué manera se pueden socializar con los niños a quienes se dirige la propuesta didáctica. Asimismo se describe el proyecto piloto en el que se realizaron los talleres con los niños para observar los alcances y retos de la propuesta.

El capítulo VI se dedica a las conclusiones y el análisis sobre los hallazgos etnográficos de la situación sociolingüística y de los aspectos culturales expuestos, asimismo se exponen reflexiones y sugerencias sobre los talleres colaborativos con los padres y con los niños y sobre las actividades y materiales que pueden complementar la propuesta. Por último se revisa la relación de la lengua con respecto a la identidad y los componentes culturales que determinan la pertenencia al grupo.

CAPÍTULO I

1 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

INTRODUCCIÓN

Hablar de los pueblos indígenas en México resulta complejo debido a su historicidad, a los aspectos alrededor de su situación que escapan a cualquier tipo de generalidad y a los múltiples autores que han abordado el tema desde una pluralidad de disciplinas.

Para los fines del presente estudio se discutirán los temas que se consideran pertinentes para el objetivo de la investigación. La organización de este capítulo está constituido por dos secciones: el marco conceptual y el marco metodológico.

El marco conceptual está dividido en dos apartados: las nociones preliminares para definir la situación sociolingüística de la colonia y los fundamentos teóricos para el diseño de la propuesta didáctica. En el primer apartado se abordan los siguientes temas: identidad indígena, lengua y cultura, y pueblos indígenas en contextos urbanos y resignificación cultural. Los fundamentos teóricos para el diseño de la propuesta didáctica parten de reflexiones y prácticas de interculturalidad desde la educación, de la revisión de conceptos tales como materiales, medios y recursos didácticos, y se presenta el diseño de un recurso didáctico para la propuesta didáctica.

El marco metodológico se compone por los siguientes apartados: métodos y técnicas en estudios sociolingüísticos, etnografía de la comunidad, consideraciones para el trabajo etnográfico, trabajo colaborativo, algunas consideraciones en el trabajo colaborativo y se hace una revisión de la metodología de los nidos de lengua, asimismo se presenta un esquema de la metodología del trabajo de investigación.

1 MARCO CONCEPTUAL

1.1 NOCIONES PRELIMINARES PARA DEFINIR LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA COLONIA NUEVA REALIDAD

1.1.1 IDENTIDAD INDÍGENA, LENGUA Y CULTURA

El tema de los pueblos indios en México nos remite a un largo y diverso camino. Uno de los autores principales respecto al tema fue Guillermo Bonfil Batalla. En su obra *El México Profundo; una civilización negada*, realiza un complejo y profundo análisis sobre la construcción del ser indígena. Uno de los elementos que describe es la relación entre lengua y cultura, la cual establece relaciones de pertenencia y exclusión frente al resto de la sociedad mestiza.

Según Bonfil (1988), existen diversas clases de elementos culturales; estos pueden ser materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos. Esta clasificación no implica que la cultura sea considerada como una serie de elementos aislados; al contrario, todos estos elementos se relacionan y en algunos contextos pueden depender unos de otros. Como ejemplo, la lengua forma parte de los elementos simbólicos y es vehículo para construir los elementos culturales de conocimiento y se pueden transmitir los elementos emotivos también mediante la lengua originaria. En el caso de la implementación de esfuerzos educativos similares a los nidos de lengua en la comunidad indígena dentro del contexto urbano, se requiere involucrar los elementos culturales de organización y de conocimiento; ya que en este modelo la lengua la enseña la primera generación a las generaciones más jóvenes.

Vázquez (2010) señala que “el uso de la lengua actúa como elemento que dirige y vincula las relaciones entre los miembros de la comunidad, su entorno, las deidades y los antepasados; es también el vehículo que le da orientación a la perspectiva del presente y del futuro de la etnia” (Vázquez, 2010, p. 79).

Para analizar la construcción de esta propuesta se considera la teoría del control cultural que plantea Bonfil, se analizan los supuestos teóricos que orientan la construcción del conocimiento, rechazando la construcción de éste bajo el poder

hegemónico, para reflexionar sobre las ventajas de guiarlo de acuerdo a los supuestos ideológicos, culturales e identitarios propios del grupo étnico; asimismo se revisan los núcleos constructivos de los sistemas de saberes colectivos para propiciar el diálogo, así como la reivindicación de los conocimientos locales.

Siguiendo con Bonfil, en su teoría del control cultural, el autor examina los atributos teóricos que se admiten para reconocer a una comunidad como grupo étnico:

a) conglomerado social capaz de reproducirse biológicamente; b) que reconoce un origen común, c) cuyos miembros se identifican entre sí como parte de un "nosotros" distinto de los "otros" e interactúan con éstos a partir del reconocimiento recíproco de la diferencia y d) que comparten ciertos elementos y rasgos culturales, entre los que tiene especial relevancia la lengua. (p. 4).

Como se ha mencionado, los otomíes han conservado gran parte de su patrimonio cultural y lingüístico a pesar de varios siglos de dominación colonial y de una constante adaptación a la sociedad contemporánea urbana. Sin embargo, las nuevas generaciones están transformando este valioso patrimonio debido a diversas causas; a actitudes negativas con respecto al otomí por parte de las clases dominantes y de algunos otomíes, a una inexistente o deficiente educación intercultural bilingüe, a la constante movilización a las regiones urbanas, etc.

En la Nueva Realidad, por ejemplo, son cada vez menos los niños ñähño que aprenden el hñähño¹ mediante la socialización de la lengua con sus padres en el contexto familiar; pues aunque en algunos hogares los padres saben hablar la lengua originaria, no la utilizan y no se la enseñan a sus hijos. Uno de los motivos por los cuales se ha debilitado la enseñanza del hñähño en el hogar, es porque los padres prefieren que sus hijos aprendan el español y se comuniquen en esta lengua, ya que consideran que es más útil para su futuro y asimismo estiman que los niños no experimentarán la discriminación².

¹ *hñähño*, se usa para referirse a la lengua otomí y *ñähño* es el término en el otomí de Santiago Mexquititlán que se usa para hacer referencia a una persona otomí.

² En cuanto al estudio del contacto lingüístico entre el otomí y el español, Hekking ha analizado esta lengua desde hace más de 3 décadas, para mayor profundidad en el tema ver Hekking (1995, 2010 y 2012).

Prieto y Utrilla (2006), mencionan en su estudio que en entrevistas realizadas para registrar los elementos que la población indígena considera fundamentales para identificar a un indígena la respuesta más común fue “la lengua”, lo cual resulta comprensible en las comunidades otomíes de Amealco en las que la población ñaño practica la lengua originaria y existe aún un sector monolingüe en esta lengua.

La lengua es reconocida como un vehículo de comunicación y un rasgo que inmediatamente identifica a un indígena, pero también para muchos, sobre todo las personas mayores, es una manera de conocer el mundo y un mecanismo de transmisión de significados para perpetuar su cultura. (Vázquez, 2002 citado en Nieto, 2010, p. 274).

Coronado (1999) señala que a pesar de la relación asimétrica entre el español y las lenguas originarias, la persistencia de estas últimas se puede entender a partir de la necesidad de usar la lengua en funciones de identidad y diferenciación con otros grupos. Por otro lado, esta autora propone que la decisión que toma cada familia de enseñar o no la lengua originaria depende de alguna manera de la legitimidad que dicha lengua tenga en el conjunto de la población, es decir, si ésta además de un medio de comunicación es un instrumento para la reproducción de algunas de sus prácticas sociales.

De acuerdo con Bartolomé (1997), “la internalización del estigma lingüístico provoca que muchos indígenas se orienten hacia la renuncia de su lengua; el hablante no podrá olvidarla, pero puede evitar enseñarla a sus hijos” (Bartolomé, 1997, 83). Además, se pueden generar situaciones complejas con relación a la identidad étnica cuando los grupos indígenas rechazan su lengua originaria, el autor menciona que se podría proponer como tendencia generalizada que el reemplazo de la lengua esté acompañado por el renunciamiento étnico. Sin embargo, para algunos grupos indígenas otros aspectos como el parentesco y la residencia se consideran más importantes para la filiación que la lengua.

En cuanto a las identidades sociales, ellas establecen dos posiciones: las del individuo que se asume o se reconoce parte de una colectividad, y la del grupo que incorpora una serie de representaciones colectivas que comparte un conjunto de sujetos. “Así diferenciamos el nivel del individuo, con su propio dispositivo simbólico y su cosmovisión personal, y el nivel sociocultural, en que un conjunto de componentes

simbólicos y los diversos elementos de la cosmovisión son codificados por la cultura como representaciones colectivas” (Vázquez, 2002 citado en Nieto, 2010, p. 266).

Augé (1990) planteó la necesidad de analizar el fenómeno de la identidad desde una antropología trifásica, para abordarla a partir de la autoadscripción, la heteroadscripción y la alteridad. Esto quiere decir que se debe tomar en cuenta la identidad de los indígenas desde su propia percepción, desde la mirada de la sociedad mestiza y la diversidad interna del ser indígena en una ciudad.

De acuerdo con Nieto (2010), los otomíes prefieren autodenominarse en su propia lengua, *ya ñãñho*, que quiere decir “los que hablan (ñhã) el ñho”, o también utilizan el término *ya ñãtho* “los que hablan nada más”. Para designar en general a los indígenas utilizan *ya já'itho* “gente nada más”, y usan *ya njwaro*³ para referirse a los indígenas que no hablan hñãñho.

Hekking (2002) señala que de acuerdo con una hipótesis de Jiménez Moreno (1939), a los ñãñho no les gusta ser denominados otomíes. El término “otomí” es de origen náhuatl y significa “flechador de pájaros”. Existe otra hipótesis sobre el origen de este término que plantea que si éste fuera un vocablo de origen otomí derivado de *otho 'bui*, pero ésta sería una palabra despectiva por su significado “no está en ninguna parte”, “vagabundo”. Por lo tanto en esta investigación se considera el planteamiento propuesto por Hekking que se detalla a continuación:

Los otomíes de Santiago Mexquititlán denominan a su lengua hñãñho y a sí mismos ñãñho. Son palabras compuestas, cuyo morfema *ñã* significa “hablar” y de cuyo último morfema no se sabe muy bien el significado. La *h-* o el primer morfema equivale al morfema español del participio pasado “-ado”, de modo que *hñã* quiere decir “hablado” o “lengua”.

Hay hipótesis que dicen que *-ñho* es una derivación de la palabra *xĩnu* (nariz), por lo cual ñãñho significaría “el que habla por la nariz”, refiriéndose a los sonidos nasales de la lengua otomí. Sin embargo, esta hipótesis no nos convence por parecernos poco probable que un grupo etnolingüístico caracterice a su propia lengua como una lengua pronunciada por la nariz. Sostenemos que *ñho* podría ser una derivación de *xi hiño*, palabras que significan “está bien” o “es bueno”, por lo cual ñãñho significaría “el que habla bien” y hñãñho tendría el significado de “lo que se habla bien”. (Hekking, 2002, pp. 221 y 22).

³ De acuerdo con Hekking (2014), *njwaro* es el término con el que se refieren los otomíes a los mazahuas.

Tomando en cuenta el factor identitario y lingüístico, es pertinente investigar si los miembros de la comunidad indígena en la cual se va a intervenir, se identifican entre sí como parte de un mismo grupo étnico y analizar si comparten la lengua, en qué dominios de uso se comparte este elemento cultural y si lo consideran esencial para determinar quién es ñãño y quién no lo es.

1.1.2 PUEBLOS INDÍGENAS EN CONTEXTOS URBANOS Y RESIGNIFICACIÓN CULTURAL

Estudiar de la presencia de la población indígena en las ciudades de nuestro país, es una tarea que requiere mayor amplitud para lograrla a detalle y con suficiencia. Es por ello que a continuación se plantea una serie de elementos indispensables para comprender este fenómeno estudiado principalmente por la antropología.

Una obra pionera en el tema fue “Indígenas en la ciudad de México. El caso de las Marías” donde Arizpe (1979) expone un conjunto de ideas que formarán parte indispensable para los estudios antropológicos de este tipo. En conceptos como redes, movilidad y estrategias económicas la obra nos lleva a comprender el mundo material de las presencias indígenas.

En la década de los ochenta Bonfil establece algunas reflexiones respecto a las implicaciones que genera la vida en la ciudad en las poblaciones indígenas, observa cómo los indígenas no se van transformando en mexicanos, sino en población marginal y pauperizada que comienza a habitar los rincones de pobreza en la urbe.

Para Bonfil (2003) lo indio en las ciudades; es decir, el proceso migratorio, obedece al empobrecimiento del campo y a la concentración en las urbes de las oportunidades y de las actividades económicas. Menciona que por lo general, los migrantes cuentan con familiares o amigos del pueblo de procedencia, lo cual facilita el primer contacto con la ciudad a la que migran.

Este autor menciona que de esta manera se forma un núcleo de gente identificada por la cultura local de origen. Afirma que en este ámbito se puede hablar la lengua propia y se recrean usos y costumbres, hasta donde el nuevo medio lo permite:

Son indios que ejercen su cultura propia hasta donde la vida en la ciudad se los permite. No es raro que, frente a “los otros”, oculten su identidad y nieguen su origen y su lengua [...] Pero esa identidad subsiste, enmascarada, clandestina y en virtud de ella se mantiene la pertenencia al grupo original, con todo lo que significa de lealtades y reciprocidades, derechos y obligaciones, vinculación y práctica de una cultura común y exclusiva. (Bonfil, 2003, pp. 87-88).

Retomando estas nociones, se abordará el tema de los pueblos indígenas en contextos urbanos, considerando conceptos que giran en torno a la reproducción de las comunidades mediante la resignificación de modelos culturales.

Martínez Casas (2007) llama resignificación al “proceso complejo, tenso y conflictivo que presentan los migrantes para experimentar su cultura indígena, campesina y corporativizada, tanto en el contexto urbano como en su comunidad de origen con la cual mantienen fuertes vínculos materiales y simbólicos” de modo que “resignificar no implica un cambio cultural (aculturación) sino la adquisición de un conjunto de competencias sociales que amplía el espectro de significaciones posibles de la cultura indígena en el medio urbano y en las regiones rurales en función de los contextos interactivos en que los migrantes se mueven” (p. 20).

De la Peña y Martínez Casas⁴ (2003) hacen una revisión del concepto clásico de comunidad, recuperan y adaptan el sentido weberiano de la *comunidad moral* para describir cómo funciona la construcción social de la pertenencia y la identidad de dos grupos étnicos que se encuentran concentrados en contextos urbanos. Demuestran que estos grupos se reproducen como comunidades morales mediante la resignificación cultural “de” y “en” sus comunidades de origen. Aplican el concepto de comunidad moral al fenómeno de la migración rural- urbana en el contexto de una sociedad mexicana en proceso de globalización.

Max Weber es quien reconoce la existencia de diferentes tipos de comunidad con características genéricas. El autor propone que la comunidad surge por la necesidad de garantizar recursos para un grupo que comparte intereses comunes, y se rige por dos principios básicos: la autoridad y la piedad (Weber, 1992 citado en de la Peña y Martínez

⁴ Esta autora ha realizado diversos estudios sobre la identidad, la lengua y las comunidades morales; para mayor información ver Martínez Casas (2000, 2003 y 2006)

Casas, 2003, p. 219). El principio de la autoridad implica la existencia de las normas y los agentes que se encargan de vigilar el cumplimiento de éstas; la piedad se refiere a los componentes afectivos que legitiman y refuerzan dichas normas. En cuanto a los componentes afectivos, Weber menciona que estos se traducen en un fuerte sentido de pertenencia, resultado de un proceso de *comunalización* adaptado a las modificaciones de los miembros del grupo y el contexto. Este proceso admite diferencias internas y hace que éstas definan los límites comunitarios. Por su parte, Cohen (1989) reconoce que los límites se amplían o reducen en función de las negociaciones dentro y hacia fuera de la colectividad.

De la Peña y Martínez Casas explican a partir de estas nociones la importancia de la pertenencia y no tanto del lugar. La pertenencia se define por el conjunto de aquellos elementos significativos manifestados como fronteras simbólicas. Por mencionar algunos de estos elementos: formas lingüísticas, patrones de vestido y alimentación, prácticas rituales y estrategias de organización social.

En palabras de los autores; haciendo referencia a Cohen mencionan que, “En un mundo globalizado y cambiante, la propia delimitación simbólica del ámbito comunitario se redefine exitosamente gracias a la capacidad de innovación sin ruptura que muchas veces manifiestan los que, viviendo fuera del espacio local, se niegan a renunciar a la pertenencia afectiva” (De la Peña y Martínez Casas, 2003, p. 220). Habría que observar a través de qué mecanismos se presenta este fenómeno en la comunidad moral que nos ocupa.

Por otro lado, sostienen que los migrantes vuelven inteligible el mundo urbano cuando lo interpretan desde las categorías significativas con las que fueron socializados; sin embargo, como ya se ha mencionado estas categorías se negocian y se actualizan cuando se aplican a nuevas experiencias.

Tomando en cuenta este análisis, se observará cómo funciona la comunidad moral de los otomíes que residen en la colonia Nueva Realidad, y se analizará de qué manera se ha reproducido y resignificado esta comunidad en la ciudad de Querétaro.

Basados en los estudios realizados en la colonia Nueva Realidad, podríamos afirmar que los residentes otomíes de dicha colonia son una comunidad moral de migrantes organizados en redes sociales que permiten el procesamiento de nuevas

experiencias por medio de la interacción con otros miembros de la comunidad y no de manera individual.⁵

1.2 NOCIONES QUE FUNDAMENTAN LA PROPUESTA DIDÁCTICA

1.2.1 REFLEXIONES Y PRÁCTICAS DE INTERCULTURALIDAD DESDE LA EDUCACIÓN

Walsh (2009) postula la necesidad de decolonizar los sistemas, estructuras, seres, saberes, mentes y cuerpos para que a través de procesos y prácticas de interculturalidad se logre la construcción de un proyecto “otro”, de una sociedad “otra”.

Me interesa analizar este proceso de decolonización que tiene cabida en las prácticas de la educación intercultural, ya que sabemos que el conflicto de la educación intercultural bilingüe reside en los propósitos y el control de la educación de organismos externos a las comunidades y organizaciones indígenas.

Revisando las intervenciones que han coadyuvado a la decolonización, se observa que dichos procesos no podrían haberse planteado sin partir de un concepto de multiculturalismo y de educación intercultural.

Fornet-Betancourt (2004, citado en Dietz, 2008) indica que para hablar de interculturalidad se debe realizar un trabajo reflexivo y crítico, ya que es un término que se construye histórica y contextualmente. Asimismo, es importante considerar que los intereses institucionales de los actores involucrados son diversos y estos generan la polisemia de dicho concepto. Las instituciones gubernamentales, las ONGs, los movimientos magisteriales, así como las instituciones educativas, realizan acciones a favor de la educación intercultural a diferentes niveles. Debemos cuestionarnos continuamente qué pasa con el discurso sobre la interculturalidad cuando éste migra de un ámbito político al ámbito académico y viceversa.

⁵ Existen dos interesantes estudios respecto a este tema con población indígena en la ciudad; González Amaro (2012) caracteriza y analiza la relación entre migración y desplazamiento lingüístico entre los otomíes del Semidesierto Queretano. Rivas Padrón (2012) estudia la organización social y la reconfiguración de la identidad entre los triquis en la ciudad de Querétaro.

Dietz (2008), hace énfasis en que de acuerdo al contexto y a los intereses institucionales de cada uno de los actores involucrados, definir lo intercultural parece una tarea escasamente delimitada: "Así se instala la polisemia de la interculturalidad, que se constituye en un campo de fuerzas políticas, en la que los diferentes actores – ya sea como aliados estratégicos o protagonistas antagónicos- se encuentran construyendo sus sentidos y prácticas" (Coronado Malagón ,2006 citado en Dietz, 2008, p. 37)

Por otra parte, Martínez Casas y Rojas (2006) mencionan que no sólo existe una desigualdad con respecto a las habilidades lingüísticas en el español y la lengua originaria de los indígenas migrantes, sino también su valoración de las mismas. Schmelkes (2004) sostiene que si la educación quiere contribuir en la construcción de una realidad intercultural, tiene que abordar, desvanecer y erradicar las asimetrías existentes en la realidad multicultural que le conciernen; la asimetría escolar y la asimetría valorativa.

En cuanto a la asimetría escolar no es de extrañar que las minorías culturales presenten los índices más elevados de analfabetismo, a su vez, las escuelas que atienden a estas minorías tienen los índices más altos de reprobación y deserción escolar. Por fortuna las evidencias señalan que esto no sucede debido a que los estudiantes pertenezcan a grupos culturales minoritarios, ni a que los maestros sean miembros de estos grupos. Las causas responden al funcionamiento cotidiano de la escuela y el aula, ya que el sistema educativo, la escuela y el docente reproducen en el aula las desigualdades externas y convierten la actividad educativa en una causa más de asimetría entre grupos. Lo que se debe hacer para construir la interculturalidad; según Schmelkes, es que la política educativa, cada plantel educativo y cada docente en el aula, se propongan combatir las asimetrías escolares.

Schmelkes llama asimetría valorativa a "la valoración de lo propio por parte de las culturas minoritarias, a la autoestima cultural, a la necesidad de creer en lo que es y de reconocerse creador de cultura desde el espacio de lo que se es" (Schmelkes, 2004, p. 28). Señala que el realismo y la discriminación provocan estas asimetrías valorativas. A medida de que la educación combata esta asimetría, se podrá construir la interculturalidad dentro del ámbito educativo.

Cabe resaltar que en el presente proyecto de intervención están involucrados los integrantes del grupo étnico y una estudiante de la MEAEB, además una vez organizados con la comunidad se puede vincular con una institución de gobierno del Estado (Centro de día del DIF Estatal). Es importante que a lo largo del diseño e implementación de la propuesta didáctica se dialogue sobre los factores que involucra la interculturalidad. Sin este diálogo, no se puede lograr alcanzar los resultados deseados; la transmisión, conservación y socialización de la lengua y la cultura ñãño en el contexto urbano.

Por otra parte, Pivetta (2006) a partir de la experiencia en un taller interdisciplinario de capacitación y construcción de material didáctico para escuelas con estudiantes indígenas⁶, destaca la importancia de organizar y planificar espacios de acciones interculturales para posibilitar procesos de identificación y organización comunitaria. Asimismo, resalta la necesidad de elaborar materiales de apoyo pedagógico interdisciplinario e intercultural. La inclusión de los conocimientos tradicionales propiciará el conocimiento de las culturas originarias como punto de partida para el aprendizaje significativo.

El PROABI actúa como puente intercultural entre escuelas y comunidades aborígenes para lograr la revalorización de los saberes étnicos dentro de la escuela y tomarlos como punto de partida hacia la incorporación de los saberes universales que permitan a los niños de las comunidades, incorporarse exitosamente a la sociedad circundante. Uno de los objetivos del proyecto antes mencionado, es planificar talleres de trabajo interdisciplinario entre docentes, padres de la comunidad como medio de rescate cultural de prácticas étnicas comunitarias. Este último punto es un aporte a la propuesta didáctica, ya que se considera imprescindible construir junto con los miembros de la comunidad la propuesta didáctica a través de la exposición de los elementos de la lengua y la cultura que la población indígena de la colonia Nueva Realidad considera significativos para ser socializados con los niños.

Para cerrar este apartado, haremos hincapié en que es necesaria la reflexión sobre el concepto de interculturalidad que migra de una institución a otra, de un individuo

⁶ El taller interdisciplinario es el un Proyecto Aborigen para la Integración (PROABI).

a otro. Si el diálogo no converge entre los interesados en el diseño y la implementación de la propuesta didáctica en la colonia Nueva Realidad no se logrará que se use y sociabilice la lengua y la cultura. Los involucrados deberán perseguir los mismos intereses, los objetivos de dicha propuesta deberán ir siempre encaminados con y para la comunidad ñãño.

1.2.2 MATERIALES, MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

La propuesta educativa estará compuesta de diversas actividades y estrategias que podrán ser acompañadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya sea por materiales, medios o recursos didácticos. Para comprender mejor los componentes de la propuesta, se señalará en qué consiste cada uno de los anteriores a partir de una clasificación realizada por Latapí (2013) la cual señala que:

Un material didáctico es un insumo que funciona como estímulo dirigido explícitamente a fines pedagógicos. Contiene información de diversa índole que se decide usar para alcanzar objetivos de aprendizaje establecidos de antemano. Se puede presentar en formato impreso, audiovisual y digital.

Por su parte, el medio didáctico es una vía general por medio de la cual se privilegia, en una acción educativa concreta, el proceso de enseñanza- aprendizaje. Cabe mencionar que la intencionalidad pedagógica del medio didáctico no le es una característica intrínseca; ya que es el mediador quien lo provee de dicha intención.

Por último, el recurso didáctico es un material inserto en un medio, con la particularidad de ser diseñado y elaborado expresamente para un contexto específico y con una finalidad pedagógica concreta. El recurso didáctico incluye necesariamente estrategias, técnicas y/o actividades didácticas dirigidas, implícita o explícitamente, a los resultados que se desea obtener. Un recurso didáctico puede ser un medio, un material o ambos, se elabora con fines didácticos que contiene actividades que favorecen objetivos y aprendizajes esperados o competencias educativas.

Al diseñar e implementar los recursos didácticos, debe tenerse muy presente la función que están cumpliendo en el proceso (Ramírez, 2007). Baker (2006, citado en Ramírez, 2007) destaca que al diseñar o implementar recursos didácticos se debe tener

presente el usuario a quien va dirigido, sus representaciones, necesidades de aprendizaje, el contexto en donde se implementará y el tipo de aprendizaje que se desea generar.

Flores Farfán (2013) menciona que es imprescindible conocer las expectativas, valoraciones y potencial de los propios hablantes respecto de su herencia lingüística y cultural, de modo que la agenda del investigador coincida, o al menos se compare y aproxime reflexivamente, lo más posible, a la de los hablantes. Una de las preguntas que debemos plantearnos es si estamos haciendo investigación sobre, con o para los sujetos involucrados. (Flores Farfán, 2013, p. 46).

Por último, es preciso diferenciar entre actividades y estrategias. Las actividades son el componente particular de una estrategia y las estrategias son un conjunto de acciones sostenidas en el tiempo, acciones que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Díaz Barriga (1998) define a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991 citados en Díaz Barriga, 1998, p. 70)

Con respecto al diseño de esfuerzos de educación bilingüe, Hamel (1995) proporciona algunas pautas para diseñar un espacio educativo que incorpore el bilingüismo, el autor menciona que una adecuada educación bilingüe debe ser alternativa a las prácticas ineficaces y enajenantes de la castellanización directa. El diseño de los modelos de educación bilingüe debe partir de un uso predominante de la lengua materna en los primeros años de educación del niño, ya que si se logra una adquisición avanzada de la lectoescritura en la lengua materna se podrán producir las transferencias de estrategias cognoscitivas a la segunda lengua.

1.2.3 HACIA EL DISEÑO DE UN RECURSO DIDÁCTICO PARA LA PROPUESTA

Para lograr el objetivo general de la propuesta es necesario, entre otros objetivos específicos, diseñar y elaborar materiales, medios y recursos didácticos a partir de la sistematización de los elementos significativos para la comunidad considerando la edad de los niños, la variante del hñãñho y su nivel de práctica lingüística.

Flores Farfán ⁷ (2013) menciona que recuperar las artes y los medios audiovisuales para producir materiales de alta calidad en formatos multimodales es una oportunidad para influir en la visibilidad de las lenguas amenazadas a partir de una metodología de empoderamiento lingüístico que se construye en conjunto con los propios actores de los procesos.

A continuación se presenta el diseño de un recurso didáctico que propongo para ser incluido en la propuesta didáctica. Este recurso comprende una serie de actividades, estrategias y otros recursos educativos; ya sean materiales o medios que se diseñarán y elaborarán en correspondencia con el tema de la presente propuesta.

1.2.3.1 Objetivo del recurso didáctico

Elaborar un recurso didáctico (adaptación de un cuento de tradición hñãñhu⁸ en formato tridimensional y digital con audio) para niños ñãñho de tres a seis años, como insumo para la mediación de actividades y estrategias encaminadas a despertar el interés, favorecer la comprensión y aplicación de nociones clave y la valoración de la lengua hñãñhu.

⁷ Flores Farfán coordina desde hace más de una década el Proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural (PRMDLC) cuyo modelo de planeación lingüística busca establecer alternativas para la reversión del desplazamiento lingüístico a través del empoderamiento, promoviendo la participación y apropiación de los hablantes de las iniciativas y estrategias que favorecen el fortalecimiento de las lenguas y las culturas originarias.

⁸ De acuerdo con Hekking, se utiliza el término *hñãñhu* para referirse a todas las variantes de otomí.

1.2.3.2 *Ar nzudi bi xegi* (La Hamaca se Rompió) Descripción del recurso didáctico

“Hay que poner los libros en manos de los niños desde su más tierna edad.
Un libro es un buen juguete.”
Felipe Garrido

Se adaptará en formato tridimensional el cuento *Ar nzudi bi xegi* (*La hamaca se rompió*), escrito por Evaristo Bernabé Chávez.

Evaristo Bernabé Chávez es especialista en lengua otomí, pertenece al departamento de Educación Indígena, Unidad de Servicios para la Educación en el Estado de Querétaro (USEBEQ). Su lengua materna es el otomí, variante de San Ildefonso Tultepec. Actualmente es mi compañero en la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe en la Universidad Autónoma de Querétaro.

Cabe mencionar que *Ar nzudi bi xegi* está escrito en el otomí de San Ildefonso, por tanto se propone que se traduzca a la variante de Santiago Mexquititlán, ya que el recurso está dirigido a población ñãñho proveniente de Santiago. Aunque es importante señalar que las dos variantes son inteligibles entre sí.

1.2.3.3 Características del cuento

En seguida, a manera de resumen se expone el contenido del cuento: Unos animales se subieron uno por uno a una hamaca. Después de que treparon los animales grandes, se subió el pollito; se rompió la hamaca y todos cayeron. (Bernabé, 2004).

Montemayor (1998) en *Arte y trama en el cuento indígena* expone que cuando un relato popular no trata de animales prodigiosos sino de aventuras basadas en la confrontación de la astucia y la torpeza, constituyen una clasificación aparte como *cuentos de animales*. Cuando estos relatos tienen un propósito moral, se les clasifica además como *fábulas de animales*.

De acuerdo con la clasificación que hace el mismo autor sobre los relatos tradicionales, el cuento que se eligió para diseñar el recurso didáctico corresponde a la categoría de *cuentos de animales*.

Montemayor propone observar los mecanismos diversos que operan en el relato y el carácter informativo o funcional de sus motivos.⁹ “A través de estos elementos será factible entender la orientación informativa de los cuentos de tradición oral, los recursos formularios aplicados a motivos objetuales, los empleados como ‘técnicas’ estilísticas de apertura o cierre, o los motivos que sufren sustitución” (Montemayor, 1998, p. 24).

El autor plantea que el segmento que más fácilmente puede cambiar en un cuento popular, por ejemplo, es la introducción. Cuando los episodios son numerosos la sustitución será más fácil por la similitud de motivos: se tratará casi del mismo personaje, casi del mismo objeto, casi del mismo lugar o casi del mismo episodio. Es el caso del cuento propuesto, que bien podría clasificarse como un *cuento de fórmula o acumulativo*, el cual parte de una frase básica a la que se van añadiendo personajes, esto permite desarrollar la memoria, la comprensión y la expresión oral. Es importante mencionar que dicha estructura en la narración facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje del hñãñhu en los niños, ya que la estructura es repetitiva, adicionando en cada frase un animal diferente, lo que promueve la identificación y aplicación a través de diversas actividades y estrategias de parte de un campo semántico en otomí, los animales y de algunos elementos relacionados con estos.

Un elemento que se emplea constantemente en relatos de animales en varias lenguas indígenas de México, consiste en cerrar el relato extendiendo la acción hasta el instante previo o exacto en que termina el narrador. La efectividad de este cierre provoca siempre risa a los que escuchan y al relator mismo. El cuento de *Ar nzudi bi xegi* concluye con la caída de los animales, debido a que la hamaca se rompe por el peso excesivo en ésta, es un relato breve con un final que sorprende a los oyentes.

⁹ Los motivos son de tres categorías: personajes del relato, objetos o creencias que intervienen en la acción del relato y episodios o cadenas de episodios.

1.2.3.4 Componente del recurso didáctico

El recurso didáctico que se propone incluye los siguientes componentes:

- a) Libro en formato tridimensional del cuento “Ar nzudi bi xegi” con recortables¹⁰
- b) CD con el cuento narrado en otomí.
- c) DVD con el cuento en dos versiones; ilustrado y narrado, y teatralizado en otomí con guiñoles.¹¹
- d) Guía con actividades y estrategias sugeridas.

El libro se presentará a modo de “pop- up book”¹², se redactará únicamente la versión en otomí¹³ y se acompañará de un audio que relate la historia. Asimismo, este libro no solamente consistirá en la presentación del cuento ilustrado, sino que estará acompañado de una serie de actividades y estrategias para que se socialice y se logre el objetivo de dicho recurso.

Para resaltar la importancia de las ilustraciones y del formato tridimensional propuesto se expondrán algunas de las funciones que las ilustraciones tienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Duchastel y Walter, 1979; Hartley, 1985; Newton, 1984 citados en Díaz Barriga, 1998, p. 77):

- Dirigir y mantener la atención.
- Favorecer la retención de la información: se ha demostrado que los humanos recordamos con más facilidad imágenes que ideas verbales o impresas.
- Promover y mejorar el interés y la motivación.

¹⁰ Los recortables que se proponen son un memorama de tres piezas por cada juego (la ilustración del animal, el nombre escrito en hñãñho y la onomatopeya), una lotería de animales (los personajes del cuento y otros adicionales), calcomanías y los elementos recortables e instrucciones para hacer un pop-up (ilustración tridimensional).

¹¹ El DVD tendrá un menú que permita elegir el subtítulo del cuento (con subtítulos en otomí, con subtítulos en opción bilingüe destacando el otomí, y sin subtítulos), asimismo se presentarán palabras del autor dirigidas tanto al mediador del recurso como a los niños.

¹² Un *pop up* es resultado de un movimiento automático, que ocurre al abrir una página cerrada. (Wickings y Castle, 2010)

El epíteto *pop-up* se suele aplicar a cualquier libro tridimensional o móvil, aunque apropiadamente el término “libro móvil” abarca los libros *pop-ups*, transformaciones, libros de (efecto de) túnel, volvelles, solapas que se levantan (flaps), pestañas que se jalen (pull tabs), imágenes emergentes (pop-outs), mecanismos de tiras que se jalen (pull-downs) y más, cada uno de los cuales funciona de una manera diferente.

¹³ Respondiendo al proyecto que engloba la presente propuesta, ya que se plantea en un contexto de inmersión total de la lengua originaria, el otomí.

Por otra parte, Garrido (1990) expone que desde el nacimiento hasta los cuatro o cinco años, los niños se encuentran en la fase de los libros ilustrados.

Después de los tres o cuatro años, el niño comienza a interesarse en la trama de los cuentos, y hay que contárselos. Sus primeros libros deben tener ilustraciones muy llamativas, frases cortas, vocabulario sencillo. Los padres y maestros han de estar dispuestos a leerlos una y otra y otra vez, pues los niños no se cansan de escucharlos. (p. 18).

Cohen (1997) plantea que los niños aprenden mucho antes de saber leer. El hecho de que aprendan viendo, oyendo, tocando, gustando y oliendo no hace menos precisa la información o menos válido el estilo de aprendizaje. Durante la etapa del jardín de niños el aprendizaje intelectual más importante ocurre en la acción y por medio de los sentidos.

Con relación a los requerimientos de lectura en esta etapa la misma autora señala que antes de que un niño pueda aprender a utilizar los símbolos de la lectura, deberá captar la existencia de sistemas de símbolos como tales y encontrar un carácter de realidad en una abstracción. Sin embargo, para “ver” el significado de la lectura un niño casi nunca puede hacerlo por sí sólo.

Únicamente si escucha- y cuando escucha- los incontables cuentos leídos *para él*, si ve los incontables símbolos interpretados *para él* y los innumerables signos que se explican *para él* empieza a aclarársele el significado esencial de los símbolos en las letras de molde. (Cohen, 1997, p. 93).

Según la autora “Los cuentos siempre deberán escucharse con un oído pendiente de la fantasía y con el sentimiento que colorean los hechos” (Cohen, 1997, p. 132).

Por su parte, Maqueo (2004) expone la importancia de presentar textos breves y completos. Menciona que el niño desde muy corta edad está capacitado para comprender y narrar acontecimientos. Es por ello que los textos narrativos son los de más temprana adquisición por parte del niño y éste los comprende más fácilmente.

1.2.3.5 Actividades y estrategias sugeridas

“La lectura por placer no se enseña, se contagia.”
Felipe Garrido

Las actividades y estrategias partirán de la condición de ser dirigidas por un adulto, ya sea un padre de familia o educador que hable la variante del otomí de Santiago Mexquititlán, que es la lengua que se quiere enseñar a los niños para quienes está destinado el recurso didáctico.

Es imprescindible diferenciar entre actividades y estrategias. Las actividades son el componente particular de una estrategia y las estrategias son un conjunto de acciones sostenidas en el tiempo, acciones que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Díaz Barriga (1998) se define a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991 citados en Díaz Barriga, 1998, p. 70).

Dentro de las actividades sugeridas podemos enumerar algunas de ellas:

1. Hacer guiñoles de los personajes del cuento.
2. Representar la narración con títeres guiñoles hechos por los mismos niños. Cohen (1997) señala que los niños de cinco años son grandes imitadores y aprovechan en sus juegos toda la información que han recibido del mundo. Organizan situaciones en las cuales desempeñan roles, fundamentando así lo que han comprendido.
3. Hacer un dibujo de los personajes del cuento después de escuchar la narración y socializarlo con los demás niños.
4. Jugar memorama de animales. El juego estará incluido en la sección de recortables al final del libro tridimensional. Constará de tres tarjetas por animal y se presentará como rompecabezas horizontal, de diferente color, por cada animal. Las tarjetas tendrán la ilustración del animal, el nombre del animal escrito en hñãñho y la onomatopeya del animal. La finalidad es la asociación visual de estos tres elementos que se relacionan y su uso en otras actividades.
5. Jugar lotería de animales. Se propone dos modalidades de lotería, una en la que sólo se juegue con las tarjetas en donde aparece la ilustración de los animales y otra

en donde se agreguen otros elementos relacionados con estos, por ejemplo el alimento del animal y su entorno. La modalidad elegida dependerá de la edad de los niños. Las tarjetas de quien canta la lotería tendrán escrito al reverso el nombre en otomí y en español, destacando siempre el nombre en otomí.

6. Proponer un final alternativo al cuento de manera individual y grupal.

7. Contar otras historias de tradición hñãñhu y de otros grupos étnicos. Para fines de esta actividad se propone el libro *Ya 'bede ar Hñãñho Nsantumuriya. Cuentos en el Otomí de Amealco*, y el libro *Con los ojos cerrados. Sueños de los niños indígenas*.

Además de las actividades sugeridas anteriormente se propone agregar algunos de los juegos que se exponen en *Bertrand (2008) 230 juegos. ¡Para toda la familia!* En este libro se plantea una gran variedad de juegos de acuerdo a la edad de los participantes. Se elegirá algunos de los juegos que correspondan al rango de 3 a 6 años de edad haciendo las adaptaciones que sean necesarias.

Por otra parte, algunas de las estrategias que se proponen son:

1. Plantear preinterrogantes con el fin de activar los conocimientos previos o incluso generarlos cuando éstos no existan.
2. Insertar preguntas intercaladas. Díaz Barriga (1998) plantea que estas estrategias permiten practicar y consolidar lo aprendido, mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
3. Escuchar el cuento narrado en el CD mientras se hojear el libro. Esto sin importar si la página que observa el niño corresponde con el sonido del cuento narrado en la grabación.
4. Conectar elementos vistos en el cuento con otros temas. Por ejemplo; los animales, animales que hay en el rancho, con qué se alimentan éstos, imitar sus onomatopeyas, describirlos, descripción de su entorno, que los niños hablen sobre su animal favorito y sus características, agregar más animales para complementar el campo semántico, etc.
5. Que el mediador narre el cuento haciendo énfasis en el elemento que se desea tratar en la sesión. Ej. El nombre de los animales, la acción que estos realizan, etc.
6. Dramatizar los diálogos subrayando ligeramente los sentimientos expresados.

7. Leer más despacio en los momentos más emocionantes para crear una atmósfera de suspenso y acrecentar el interés.
8. Responder con buen ánimo y detalladamente toda pregunta que suscite la lectura.
9. Señalar con el dedo cada palabra que se lea.
10. Platicar con los niños sobre la historia y las ilustraciones.¹⁴

Las actividades y estrategias antes expuestas coadyuvarán a que el aprendizaje en los niños sea significativo. Ausubel señala la existencia de dos tipos de aprendizaje: significativo y memorístico o repetitivo. El aprendizaje memorístico sirve para guardar datos o información, generalmente estudiados por medio de la repetición. Por otro lado, el aprendizaje significativo que se produce por recepción y por descubrimiento, no es efímero ni momentáneo: es un conocimiento que pasa a largo plazo y que se integra a los conocimientos previos siempre que se enlace con ellos (Maqueo, 2004, p. 248).

¹⁴ Las estrategias 6-10 fueron tomadas de Garrido (1990), pp. 12-18.

1.3 MARCO METODOLÓGICO

Una constante preocupación de la sociolingüística ha sido el desarrollo de metodologías y técnicas confiables para el estudio del habla, tanto con respecto a la recolección y selección de los datos que constituirán el objeto de estudio, como al análisis de éstos (Silva-Corvalán, 2001, p. 38).

1.3.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS EN ESTUDIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Silva-Corvalán plantea los métodos y técnicas a seguir al realizar una investigación de naturaleza sociolingüística:

- 1) Observación de la comunidad e hipótesis de trabajo
- 2) Selección de los hablantes
- 3) Recogida de los datos
- 4) Análisis de los datos
 - a) Análisis cualitativo
 - i) Identificación de variables lingüísticas
 - ii) Identificación de contextos lingüísticos
 - iii) Identificación de variables extralingüísticas
 - iv) Codificación de variables
 - b) Análisis cuantitativo
 - i) Cuantificación y aplicación de elementos estadísticos
- 5) Interpretación de los resultados de análisis

Siguiendo a Silva-Corvalán y considerando que los pasos anteriormente mencionados no son métodos y técnicas únicas a seguir en estudios sociolingüísticos, se describirá la metodología que se siguió para lograr los objetivos de la presente investigación.

La metodología que se propuso se dividió en dos fases: la primera, hacer una etnografía para conocer la situación sociolingüística de los habitantes ñaño de la colonia Nueva Realidad; y la segunda fase, consistió en un trabajo colaborativo para diseñar e implementar una prueba piloto de la propuesta didáctica.

1.3.2 ETNOGRAFÍA DE LA COMUNIDAD

Una etnografía de la comunidad permitió un primer acercamiento con los elementos significativos de la lengua y la cultura hñãño para la población hñãño de la colonia Nueva Realidad, para incorporar dichos elementos a la propuesta didáctica.

Se estableció el contacto con los miembros de la comunidad, se hizo un recorrido de área para conocer cómo está organizada la colonia y la población otomí en ella; asimismo, mediante la observación y participación en actividades de la comunidad y la aplicación de *entrevistas dirigidas* y *semidirigidas*¹⁵ se dio cuenta de la situación sociolingüística de la población otomí que ahí habita, señalando los ámbitos de uso de la lengua y las actitudes lingüísticas hacia el otomí. Cabe mencionar que en esta primera fase se consultó tanto a hablantes como no hablantes de la lengua y a aquellos que habitan en la colonia por espacios de tiempo prolongados.

Es importante señalar que el estudio de las actitudes lingüísticas proporciona información acerca de los hablantes mismos, su posición dentro de un grupo social, sus valores y prejuicios lingüísticos y la clase de personas que son o les gustaría ser (Silva-Corvalán, 2001, p. 63).

La investigación de las actitudes lingüísticas de un grupo de individuos es crucial además para la definición de una comunidad de habla, ya que tal comunidad no puede concebirse como un grupo de hablantes que usan las mismas formas lingüísticas, sino que se ha definido más bien como un grupo que comparte las mismas normas evaluativas con respecto a una lengua (Labov, 1972 citado en Silva Corvalán, 2001, p. 64).

1.3.3 ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA EL TRABAJO ETNOGRÁFICO

¹⁵ La *conversación dirigida* sigue un orden y un contenido planificado con anterioridad, pues persigue obtener la mayor cantidad de datos útiles en el menor tiempo posible. (Silva-Corvalán, 2001, p.58)

La *conversación semidirigida* se conduce básicamente como una conversación libre, pero durante su desarrollo el investigador introduce ciertos temas que de antemano se han identificado favorables para lo que interesa estudiar. (Silva-Corvalán, 2001,p. 60)

Según Silva-Corvalán, es importante decidir qué comunidad o unidad de análisis se va a definir y observar y qué habitantes se incluirán en el estudio, esto para que la muestra sea representativa del grupo social de estudio. Una vez definida la unidad de análisis, se procede a la observación y participación en interacciones didácticas.

Con respecto a la selección de la muestra de hablantes se recomienda realizar un *muestreo intencionado* o también llamado *muestreo predeterminado*, en el que se establezcan las categorías sociales y el número total de individuos que se desea incluir en el estudio. La finalidad de establecer las categorías sociales continuas tales como la edad, el nivel ocupacional, es poder identificar si existen diferencias sociolingüísticas notables entre los grupos etarios, la ocupación que ejercen los diferentes hablantes, etc. Para asegurar la validez y representatividad de la muestra, la cuestión del número óptimo de participantes es muy importante; se propone consultar a mínimo cinco hablantes por cada subgrupo socialmente homogéneo. Los criterios de selección de la muestra responden a la edad, sexo, ocupación, nivel educacional, variedad de la lengua, lugar de origen, y al periodo de residencia en la colonia.

Se consultó a tres grupos etarios: el de la primera generación, los abuelos de la comunidad en general; el de la segunda generación, que corresponde a los padres de familia de la comunidad ñaño de la colonia, y por último a la tercera generación, los niños a quienes se dirige la propuesta didáctica y sus hermanos y familiares cercanos, estos participantes eran adolescentes en su mayoría.

Los datos que reflejan la realidad sociolingüística de los habitantes de la colonia se recolectaron a través de entrevistas sociolingüísticas dirigidas y semidirigidas grabadas, cuestionarios sociolingüísticos acompañados de anotaciones en el diario de campo sobre una observación sistemática realizada durante la participación en algunas de las actividades de la comunidad a partir de haber establecido lazos de confianza y de aceptación con los miembros del grupo sociolingüístico.

Cabe mencionar que las entrevistas se realizaron tanto de manera individual como de manera grupal, todos los participantes fueron entrevistados individualmente y en una segunda fase se extendió la invitación para llevar a cabo grupos de trabajo en los que se socializaron los elementos lingüísticos y culturales que la población considera significativos para ser construidos mediante actividades y estrategias con los niños a quienes está dirigida la propuesta didáctica. Estos grupos de trabajo dieron lugar a talleres en donde se construyó junto con los miembros interesados de la comunidad la propuesta didáctica.

1.3.4 TRABAJO COLABORATIVO

Para la conformación de los contenidos de la propuesta didáctica y el diseño de los materiales, medios y recursos didácticos, se llevaron a cabo entrevistas semidirigidas para rescatar los elementos que la población otomí que habita en la colonia Nueva Realidad considera significativos para ser tomados en cuenta en el la propuesta.

Asimismo, para fines del diseño de la propuesta didáctica se realizaron talleres en los que se compartieron experiencias que rescataron elementos de la cultura hñãño como las fiestas que se celebran en su lugar de origen, las actividades cotidianas que se realizan en Santiago, el trabajo en la milpa, la alimentación, la elaboración de las artesanías, entre otros.

Una vez que se dialogó con los hñãño, se sistematizaron los elementos culturales y lingüísticos que consideraron más significativos. Se diseñó la propuesta basada en los nidos de lengua donde se privilegia la transmisión de los elementos que resultaron más significativos de la lengua y la cultura hñãño de manera intergeneracional incorporando los materiales didácticos elaborados.

A partir de la sistematización, se diseñaron los recursos didácticos pertinentes y se elaboraron los materiales didácticos junto con la comunidad de conocimiento considerando la edad de los niños; estos materiales servirán de apoyo para la adquisición de la lengua, son materiales lúdicos y tangibles.

Una vez que los materiales se sistematizaron, se realizó una prueba piloto de la primera fase de la propuesta didáctica para analizar los resultados y realizar los ajustes necesarios a la propuesta didáctica.

1.3.5 ALGUNAS CONSIDERACIONES EN EL TRABAJO COLABORATIVO

Con respecto al código de ética en el trabajo colaborativo, Dwyer (2007) propone que el investigador medie entre los hablantes, sus comunidades y su propia comunidad, que incluye la institución para la que trabaja. Cada equipo de trabajo debe establecer un código de normas éticas adecuado a su área particular. Este código incluye las directrices sobre consulta, negociación entre las personas de la región y los investigadores, para todas las fases de la investigación, desde la planificación hasta la difusión.

La metodología de trabajo de campo para llegar a ser un modelo cooperativo confiere poder a las comunidades lingüísticas. Se trata de una investigación acerca de, para y con la comunidad (Cameron et al. 1992, citado en M. Dwyer, 2007, p.50).

Con relación a la documentación lingüística se debe trabajar con un código de ética, en la actualidad los lingüistas carecen de un código de conducta general. Sin embargo, pueden guiarse las investigaciones lingüísticas por el código de ética de la Asociación Antropológica Americana (AAA), que aunque fue diseñado para una región específica, es bastante general para poder aplicarse en estudios sociolingüísticos en cualquier región de estudio.

La misión de la Asociación Antropológica Americana es la de promover todos los aspectos de la investigación antropológica y la de diseminar el conocimiento antropológico a través de publicaciones, enseñanza, educación pública y aplicación. Una parte importante de esa misión es la de educar a los miembros de la AAA acerca de sus obligaciones éticas y de los desafíos involucrados en la generación, diseminación, y utilización del conocimiento antropológico.

A pesar de que no exista un código específico para la labor lingüística, sí existen principios éticos para la documentación lingüística, Dwyer esquematiza cinco principios para estos fines: 1) no dañar, 2) la reciprocidad y equidad, 3) hacer algún bien tanto a la comunidad como a la ciencia, 4) obtener consentimiento informado antes de empezar la investigación, y 5) almacenar y difundir los datos y resultados.

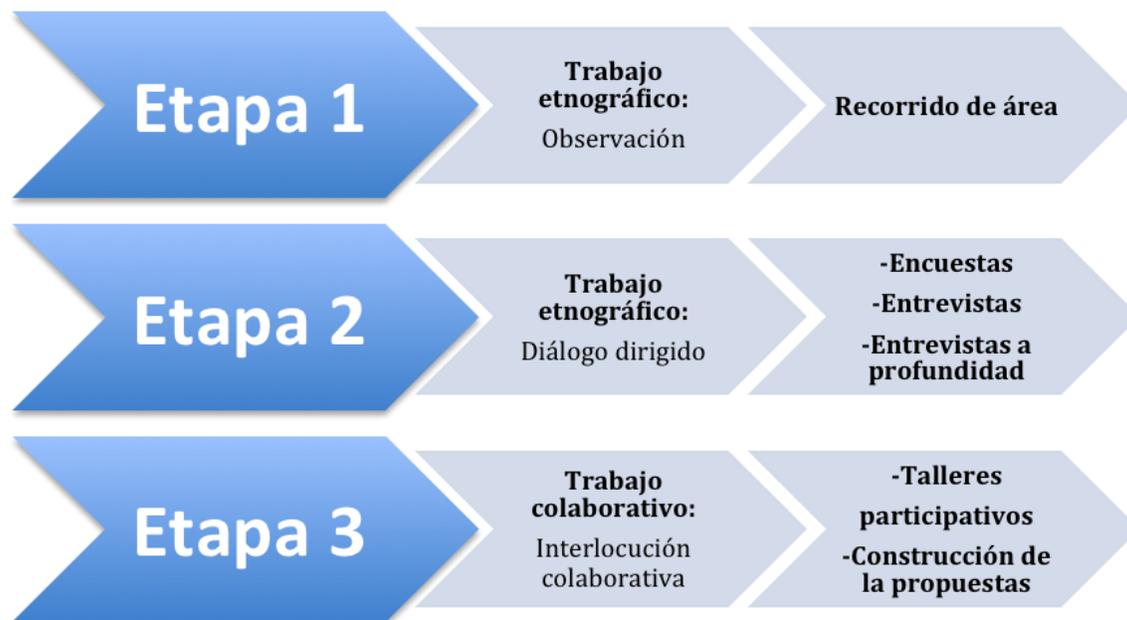
Es importante devolver algo significativo y accesible a la comunidad lingüística; en la medida en que se propicie la decolonidad del saber y del ser, se logrará conseguir que la investigación sea de co-labor, teniendo siempre presente que a lo largo de este proceso colaborativo la relación de investigación debe ser consensuada, continuamente negociada y respetuosa. Se considera primordial que las ideas y las necesidades del grupo étnico con el que se esté colaborando concuerden con los objetivos de la investigación, lo ideal es planificar la investigación junto con la comunidad.

Con relación al proyecto de intervención educativa intercultural que se propuso, los recursos didácticos que se desarrollaron a lo largo de la investigación se han puesto a disposición de la comunidad lingüística con la que se colaboró. Los resultados que se desprendieron a partir de esta propuesta didáctica para la revitalización del hñãño coadyuvaron a que la población indígena y mestiza valoraran la riqueza de la lengua y la cultura hñãño.

La metodología que se describió se muestra en el siguiente esquema donde las tres etapas en el proceso permitieron conocer con mayor profundidad a los interlocutores e ir acrecentando el nivel de confianza para lograr el trabajo colaborativo que se planteó.

Esquema de la metodología propuesta

Gráfico No. 1.



Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar que para la construcción de la propuesta didáctica se retomaron algunas estrategias¹⁶ vinculadas con la metodología de los nidos de lengua que se describen a continuación.

1.3.6 EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS AMERINDIAS. LOS NIDOS DE LENGUA

Como lo han señalado Meyer y Soberanes (2009), un nido de lengua es un esfuerzo educativo de inmersión total en la lengua originaria con niños de uno a seis años de edad. Su intención es crear un espacio y un ambiente lo más familiar posible donde los niños solamente escuchen hablar la lengua originaria a las personas que todavía la hablan; siendo en su mayoría adultos y ancianos, con la finalidad de que los niños crezcan como nativo-hablantes de su lengua de herencia.

¹⁶ Más adelante se detallarán cuáles son esos aspectos.

Los nidos de lengua surgieron en la década de los 80 en Nueva Zelanda con los pueblos maorí como iniciativa para atenuar la problemática en torno a la disminución de niños que adquirirían la lengua maorí como primera lengua. Los nidos de lengua y las escuelas comunales se distinguen de los programas bilingües del gobierno por la importancia que dan a aspectos culturales propios de la comunidad de origen dentro de su programa y en su forma de organizarse.

Niñas del nido de lengua de Coápam Guerrero aprenden en cuicateco a hacer tamales

Imagen No. 1



Fuente: Recuperada en Meyer, L. y Soberanes, F., 2009, p. 22.

En la segunda reunión general del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, que se llevó a cabo en octubre de 2007, se acordó crear los primeros nidos de lengua en México en aquellas comunidades cuya lengua originaria había sido sustituida o estaba en peligro de perderse. Este esfuerzo fortaleció el trabajo que la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca estaban realizando y en febrero de 2008 se creó el primer nido de lengua de México en la comunidad mixteca de Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo, Nochtitlán. (Meyer y Soberanes, 2010).

Actualmente se está trabajando en 10 nidos de lengua en diferentes comunidades¹⁷ del estado de Oaxaca fortaleciendo el mixteco, cuicateco, mazateco y zapoteco. Para fortalecer la labor de los nidos de lengua, se han realizado talleres en Oaxaca con el apoyo del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII), la Universidad de Nuevo México y el Programa CIESAS-Unicef. En estos talleres asisten los guías de los nidos de lengua, las madres y padres de familia, maestros y autoridades de las comunidades en donde se ubican los nidos, y representantes de instituciones y organizaciones de Oaxaca y de estados como: Yucatán, Chiapas, Guerrero, Jalisco, Sinaloa, Baja California y Michoacán.

En este último estado se crearon dos nidos lingüísticos para revitalizar la lengua y la cultura p'urhépecha; en Michoacán se está trabajando en un nido en la región lacustre, en la comunidad de Puácuaro, municipio de Erongarícuaro y otro en la región de la sierra, en la comunidad de Cherato, municipio de Los Reyes. Asimismo, Martínez Casas ha propuesto un nido de lengua en Baja California para revitalizar las lenguas yumanas.

Por otro lado, en los talleres de nidos de lengua realizados en Oaxaca en marzo del 2009, se acordó comenzar a trabajar con las organizaciones de los pueblos originarios que radican en las áreas urbanas, principalmente en las ciudades de Oaxaca, el Distrito Federal y Los Ángeles, California (Meyer y Soberanes, 2009).

Como ya se ha mencionado, el presente proyecto parte de múltiples premisas de los nidos de lengua; sin embargo, se establecen distintas adecuaciones para el diseño de la propuesta didáctica, la cual tiene las siguientes particularidades en cuanto a tiempo, método y gestión.

La propuesta didáctica presentará un programa de actividades a desarrollar dentro y fuera del aula que se relacionen con aquellos aspectos de la cultura otomí

¹⁷ Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo, Nochixtlán; El Oro, Nuxaa, Nochixtlán; Yolotepec de la Paz, Yosondúa, Tlaxiaco; Coápam de Guerrero, Concepción Pápalo, Cuicatlán; Tlalixtac Viejo, Santa María Tlalixtac, Cuicatlán; Plan del Carril, Huautla, Teotitlán de Flores Magón; Santa Catarina Lachatao, Ixtlán; San Juan Evangelista Analco, Ixtlán; San Andrés Yatuni, Santiago Xiacuí, Ixtlán; y Santiago Camotlán, Villa Alta.

que los padres de familia consideran pertinentes para ser socializados con los niños a quienes se dirige la propuesta. En dichas actividades estarán incorporados los materiales, medios y recursos didácticos pertinentes para desarrollar la enseñanza-aprendizaje del otomí. El programa comprende actividades que retoman las experiencias de las festividades y prácticas culturales en el lugar de residencia y el de origen, del ciclo agrícola, de la elaboración de artesanías y bordados y de aquellos elementos incorporados por iniciativa de los mismos miembros de la comunidad.

Se plantea como posibilidad retomar de la experiencia de los nidos de lengua el hecho de que las actividades expuestas en la propuesta didáctica se socialicen en un contexto de inmersión total en la lengua indígena de origen, el hñãñho. Asimismo, se propone que los padres de familia que lo hablan sean los encargados de dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Difiere de los nidos de lengua en el sentido de que no es una iniciativa de los miembros de la comunidad, sino que se considera una propuesta para ser negociada y construida junto con ellos a partir de ejes flexibles ya establecidos.

Cabe mencionar que en el mes de julio de 2012 visité la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A.C. (CMPIO), su coordinador, el Mtro. Fernando Soberanez Bojorquez, la Dra. Lois M. Meyer, investigadora de la Universidad de Nuevo México, y Enedina Hernández Jiménez, una de las impulsoras de la experiencia de los nidos de lengua en México, me proporcionaron información sobre el funcionamiento de los nidos de lengua y las actividades que coadyuvan a la transmisión de elementos culturales y lingüísticos.

Durante mi visita en las instalaciones de la CMPIO tuve la oportunidad de conocer a un grupo de maestras con experiencia en los nidos de lengua. Enedina Hernández Jiménez, trabaja fortaleciendo el cuicateco en la región de la cañada San Juan Bautista, Cuicatlán; en San Francisco Pueblo Nuevo, Concepción Papalo. Enedina resaltó la importancia de concientizar a la gente sobre el valor que tiene la lengua originaria antes de comenzar con esfuerzos como los nidos de lengua. Por su parte, la maestra Yolanda Sofía López Herrera me hizo algunas recomendaciones para iniciar el trabajo de rescate de la lengua indígena, resaltó

que era necesario hacer un diagnóstico en la colonia para saber si existen personas que todavía dominan la lengua originaria y posteriormente hacer reuniones con los colonos para tratar el tema del rescate de la lengua y su importancia, así como la pérdida de valores. Señaló que una clave para realizar este esfuerzo de revitalización de la lengua es el de convencer a las personas y establecer compromisos de apoyo para tal fin, y sugirió que las personas que dominan la lengua sean las guías para el rescate.

En la guía de orientación para los nidos de lengua se describe la metodología particular y las estrategias que favorecen el cumplimiento de los objetivos de éste. En seguida se mencionan las estrategias del nido de lengua y su metodología particular:

- Usar la lengua originaria en cada momento, sin traducir al español.
- Construir el entendimiento lingüístico de los niños por medio del uso de gestos, palabras y frases repetitivas, “bañando en lengua originaria” las actividades concretas en que participen ellas y ellos, para que vayan aprendiendo la lengua.
- Nombrar repetidas veces los materiales y utensilios que están a la mano y comentar las acciones que hacen los niños, siempre en forma natural y conversacional.
- Invitar y motivar a los niños, pero no insistir ni presionarlos, para que repitan o digan espontáneamente las palabras y frases en lengua originaria que escuchan de los guías. Participar en actividades que les gustan, “bañados” en la lengua originaria es la mejor manera de motivarlos a hablar.
- Enfocarse en las actividades orales y receptivas de la lengua originaria, no en la lectura o la escritura. Una nueva lengua se aprende al escucharla y usarla en diversos y repetidos contextos, no al escribir y memorizar listas largas de palabras y frases.
- Conversar en forma natural con individuos o grupos de 3 a 5 niños acerca de sus actividades. Minimizar las veces en las que todos los niños presten atención a la participación de un sólo guía.

- Hacer preguntas, pero estar listos para contestarlas uno mismo si los niños no entienden bien o no están dispuestos todavía a intentar una respuesta oral.
- Darse cuenta de que en cada momento, por su modelo lingüístico, está enseñando la lengua a principiantes.
- En vez de enfocarse en los errores lingüísticos de los niños, celebrar sus esfuerzos por entender y hablar su lengua originaria.

La metodología de los nidos de lengua sirve como eje para planificar la propuesta didáctica, si bien en este tipo de esfuerzos de revitalización se enseña la lengua originaria en un entorno donde ésta es la que predomina, los padres de familia serán los que decidan si la lengua debe enseñarse en un contexto de inmersión total o de manera parcial alternando con el español.

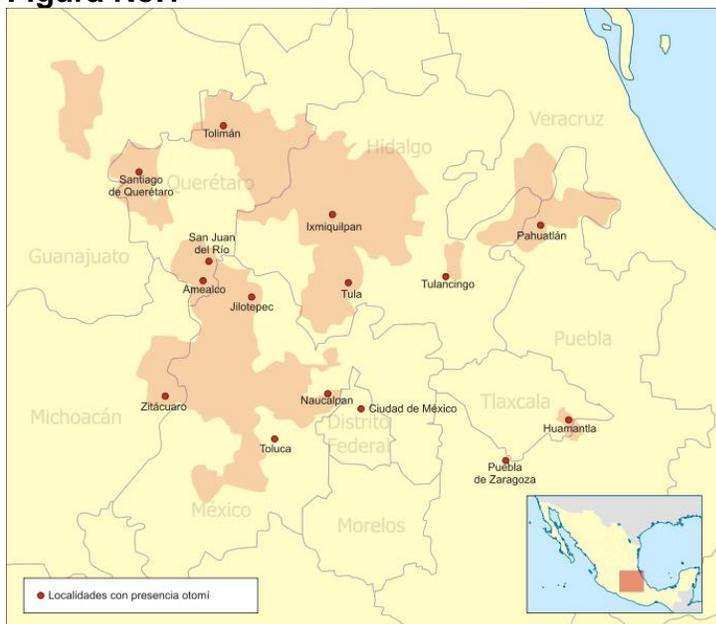
CAPÍTULO II

2 ANTECEDENTES Y CONTEXTO

2.1 LOS ÑAÑHO Y EL HÑAÑHO

Según el Catálogo de las lenguas indígenas nacionales publicado en el 2008 del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) hay presencia otomí en gran parte de Hidalgo, algunas porciones del Estado de México, Guanajuato, Michoacán, Puebla, Querétaro, Tlaxcala y Veracruz. En el estado de Querétaro en los municipios de Amealco de Bonfil, Cadereyta de Montes, Colón, El Marqués, Ezequiel Montes, Peñamiller, San Juan del Río, Tequisquiapan y Tolimán. De acuerdo con datos del INEGI (2010) en México hay 284,992 hablantes de otomí.

Localidades con presencia otomí en México Figura No.1



Fuente: Recuperado de: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Otom%C3%ADes_\(es\).svg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Otom%C3%ADes_(es).svg)

De acuerdo con el Censo 2010, en el país hay 6, 695, 228 hablantes de lengua indígena (HLI) mayores de cinco años de edad: en el Estado de Querétaro hay 29, 585 HLI y en el Municipio de Querétaro hay una población de 4, 210 mayor de cinco años de edad hablante de lengua indígena, de los cuales se señala que 15 de estos hablantes son monolingües en LI y 3, 102 bilingües LI/ español.

Número de hablantes de lengua indígena por localidad por década

Población de 5 años y más
Tabla No. 1

	Censo 1990	Censo 2000	Censo 2010
México	5, 282,347	6, 044, 547	6, 695, 228
Estado de Querétaro	20, 392	25, 269	29, 585
Municipio de Querétaro	1,557 ¹⁸	3, 727 ¹⁹	4, 210 ²⁰

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI

De los 4, 210 hablantes de lengua indígena en el Municipio de Querétaro 1, 322 son hablantes de otomí. En el Estado de Querétaro se reportan 23, 905 hablantes de otomí y en el país un total de 284, 992 hablantes de otomí en el 2010.

Hablantes de lengua indígena y de otomí por localidad.
Mayores de 5 años de edad
Censo 2010
Tabla No. 2

	México	Estado de Querétaro	Municipio de Querétaro
Hablantes de lengua indígena	6,700,000	29,585	4,210
Hablantes de otomí	284,992	23,905	1,322

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI

De acuerdo con Vázquez y Prieto (2013), la población indígena del estado se integra en su mayor parte por los otomíes, quienes representan el 80.8% de los HLI a nivel estatal. Destacan dos núcleos compactos de población otomí

¹⁸ 3 monolingües en lengua indígena y 1, 481 bilingües lengua indígena/español

¹⁹ 18 monolingües en LI y 3, 579 bilingües LI/español

²⁰ 15 monolingües en LI y 3, 102 bilingües LI/ español

territorializada, estas son Amealco y Tolimán, en donde se encuentra alrededor del 90% de los ñaño del estado.

Con relación al factor de la migración urbana, un diagnóstico²¹ realizado en el 2008 por el Instituto Queretano de la Mujer señala que en Querétaro existen varios lugares y asentamientos de población indígena otomí; como es el caso de las colonias de San Francisquito, Las Margaritas, Reforma Agraria, Lomas de Casa Blanca y la Nueva Realidad.

Desde hace más de 30 años existe un proceso de migración y conformación de residencias indígenas en las ciudades de México, “haciendo de la ciudad su espacio preeminente de reproducción, y resignificando y reconectando los vínculos con sus pueblos de origen, con los que mantienen relaciones que suelen cambiar de sentido, aunque no necesariamente desaparecer, entre las nuevas generaciones” (Vázquez y Prieto, 2014, p.180). Santiago Mexquititlán es una de las poblaciones que mantiene gran presencia en las grandes urbes del país.

2.2 OTOMÍES DE LA COLONIA NUEVA REALIDAD EN LA CIUDAD DE QUERÉTARO

Por el número de familias que provienen de una misma región y para fines de la presente investigación, nos concentraremos en describir la colonia Nueva Realidad en la Ciudad de Querétaro. Esta colonia se sitúa al norte de la Ciudad de Querétaro, limita al norte con Los Padilla, al este con Villas de Santiago, al sur con Unidad Nacional, y al oeste con la Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ).

Mapa de la colonia *Nueva Realidad*

²¹ Diagnóstico, tipología de la violencia de género y perfil del agresor. El caso de las Mujeres Otomíes en la colonia Nueva Realidad. IQM, 2008

Figura No.2



Fuente: Elaboración propia, adaptación del mapa de la colonia recuperado en Google Maps

La Nueva Realidad es un asentamiento congregado²² en la ciudad de Querétaro, conformado por indígenas otomíes provenientes en su mayoría de Santiago Mexquititlán, y algunas familias originarias de San Ildefonso Tultepec, ambas poblaciones pertenecientes al Municipio de Amealco. La colonia fue gestionada por un grupo de indígenas que emigraban temporalmente de su comunidad a la ciudad.

En 1994 se asentaron 45 familias (17 otomíes y 28 mestizas), quienes formaban parte del Frente independiente de Organización Social (FIOS), que posteriormente cambió su nombre a Frente Independiente de Organizaciones Zapatistas (FIOZ) debido a que sus ideales coincidían con los del Movimiento Zapatista. Posteriormente se integró la organización de otomíes *Fuerza Hormiga Ñãñhu* y la de mestizos *La Nueva Realidad A.C.*

²² Para Nieto, un asentamiento congregado es el que se ubica en un espacio específico, delimitado por una región o una colonia en donde se ha establecido un número notable de población indígena. (Nieto, 2010, p. 92)

Los requisitos que el FIOS solicitaba para que se establecieran eran: familia integrada, certificado de no propiedad, habitar el terreno, escriturar a nombre de la esposa y asistir a las reuniones. (Silva, 2008, p. 16)

En el estudio realizado por Murillo (2011), se menciona que los habitantes de la Nueva Realidad se unieron con organizaciones populares como Zapata Vive y otras colonias que iniciaban procesos de demanda de viviendas a gobierno. Tomaron terrenos irregulares, los negociaron con el gobierno y lotificaron después de una constante lucha, ya que en varias ocasiones se les exigió que abandonaran el asentamiento irregular. Al inicio los habitantes de la colonia no tenían servicios públicos y vivían en hacinamiento.

Asimismo, la autora señala que durante el gobierno de Ignacio Loyola,²³ la Secretaría de Gobernación creó una dependencia cuya estrategia para evitar manifestaciones y plantones consistía en ir a las colonias populares y negociar las necesidades de la colonia directamente con los habitantes sin consultar con los líderes comunitarios. Esto generó rupturas dentro de la organización interna, “la colonia se dividió a partir de los que ya no le creyeron a los líderes populares” (Murillo, 2011, p. 56).

Murillo (2011) indica que al interior de la colonia, el sector indígena formó su Consejo Indígena con los líderes de la Fuerza Hormiga Ñahñú, quienes junto con otros miembros de la colonia gestionaron materiales y la construcción tanto de las viviendas como de los espacios colectivos. La perspectiva para la edificación de las casas fue la de entender la Nueva Realidad como una comunidad y no solamente como un espacio habitacional.

La misma autora menciona que el trabajo colectivo con los líderes de la colonia seguía presente, se llevaron a cabo proyectos, talleres y asambleas en las que se buscaba dar posibles soluciones a las problemáticas de la colonia. “Los líderes de la colonia negociaron diferentes apoyos, construyeron casas colectivas, hacían faenas para construcción (...) cuando iniciaron, se trató de construcciones sencillas de cartón y madera, muchas de ellas se quedaron, y se fueron

²³ El gobernador Ignacio Loyola Vera, del Partido Acción Nacional (PAN), gobernó el estado de Querétaro entre 1997 y 2003.

construyendo cuartos alternativos” (Murillo, 2011, p. 57). En la entrevista que Murillo hizo a Salvador Corona²⁴ narra cómo los habitantes de la colonia se organizaron para construir las casas, las áreas comunes y el salón de usos múltiples²⁵, y menciona cómo surgió el nombre de la colonia.

Los compañeros destinaron áreas comunes y el salón de usos múltiples fue una construcción entre todos. (...) El proceso de apropiación del salón comunitario tuvo relación con sus usos (...) se llevaban a cabo actividades (cercanas a ellos) como: fiestas de XV años, convivios, talleres y asambleas. Empezaron a apropiarse cada vez más del salón. Tuvieron una asamblea para ponerse su nombre de la *Nueva Realidad*, y entre chascarrillos y comentarios salió el nombre. (Murillo, 2011, p. 57).

En este sentido esta autora señala que los talleres que se llevaban a cabo al interior de la colonia en un inicio dependían del Consejo la Fuerza Hormiga Ñãñhu, el Consejo Indígena convocaba a los vecinos y platicaban sobre el proyecto y los intereses de la población para participar en dichos proyectos. Salvador Corona, entrevistado por Murillo menciona que en la colonia intervinieron instituciones tales como el DIF Estatal, organizaciones, estudiantes y profesores de Querétaro apoyaban con talleres y otras actividades.

Era un espacio de reunión y trabajo. (...) Vino la comandancia zapatista y se realizó una parte de un congreso de sociología al interior del espacio. (...) Fue un espacio de interacción universitaria, social y comunitaria. La Nueva Realidad era un punto de referencia de la lucha indígena en Querétaro, no había más lucha indígena más que en la Nueva Realidad. (Murillo, 2011, p. 58).

Siguiendo con Murillo, la autora señala que cuando apresaron a los líderes de la colonia, esto generó un miedo de participación política. Tomás, Ángel y Pascual eran los representantes de la Fuerza Hormiga Ñãñhu.

Los líderes de la Fuerza Hormiga Ñãñhu se desintegraron después de este acontecimiento, al ser liberados Pascual decidió dejar de ser líder de la colonia, Ángel enfermó y pasó por una crisis familiar, lo cual le hizo perder el interés por la participación, Tomás es el único que se

²⁴ Salvador Corona era un agente de intervención del DIF.

²⁵ Actualmente parte del salón de usos múltiples es un centro de rehabilitación y se está trabajando en la construcción de una segunda planta que dará espacio a talleres sustentables de carpintería y de artesanías elaboradas con madera reciclada.

quedó como líder, sin embargo la estima que se le tenía era menor en comparación a la de los otros líderes. (Murillo, 2011, p. 58).

Según Nieto (2010), por medio de presiones, manifestaciones, plantones y solicitudes a las autoridades por parte del grupo indígena Fuerza Hormiga Hñãñho consiguieron la compra de lotes de 10x25 metros en \$2, 000 (dos mil pesos) cada uno; mientras a los mestizos se les vendió en \$5, 000 (cinco mil pesos). El mismo autor señala que se envió a un fondo la cantidad proporcionada por los indígenas por la compra de los lotes, este fondo sirvió para el pago de la instalación de servicios básicos.

De acuerdo con Nieto, a las familias indígenas se les asignaron 60 lotes; así es como los indígenas otomíes de Amealco quedaron ubicados en las manzanas 342, 344 y 345; y de la manzana 341 a la 343 solamente vive una familia indígena en cada manzana. El mismo autor menciona que la colonia cuenta con los servicios básicos de transporte, agua potable, luz y caminos sin pavimentado. Las calles son en su mayoría de terracería y la calle principal de empedrado. Hay presencia de zonas baldías. La Nueva Realidad está conformada por 10 calles y 17 manzanas. Existen pequeños comercios manejados por mestizos que residen en la misma colonia o en colonias aledañas.

El nombre de la colonia lo eligieron los colonos inspirados por el movimiento del EZLN en Chiapas. “También las calles habrían de hacer alusión a este movimiento: Libertad, Justicia, Democracia, Paz, Dignidad y Autonomía” (Prieto y Utrilla, 2006, p.305).

Calle Libertad en la Nueva Realidad Imagen No. 2



Fuente: Acervo personal

De acuerdo con Vázquez y Prieto (2013) las viviendas de los ñaño están construidas con muros de ladrillo o vigas de madera, techo de loza o de láminas de asbesto; las fachadas por lo general están delimitadas con vigas de madera, ladrillos o alambrado. La mayor parte de las casas permanece en obra gris, sin aplanados, ni instalaciones completas, en calidad de vivienda progresiva. También se pueden apreciar todavía unas cuantas casas de cartón, con techo de lámina y piso de tierra. Asimismo, existen unas 10 viviendas prefabricadas entregadas a través de programas gubernamentales.

Durante los recorridos de área en la colonia observé las características descritas por Vázquez y Prieto (2014), la mayoría de las viviendas cuenta con un patio al frente que tiene diversas funciones: es un espacio de reunión para la familia, el área de juego para los niños, donde preparan la mercancía que venden, guardan los carritos en los que salen a vender sus productos, y es el espacio utilizado para lavar y tender la ropa.

Nieto (2010) señala que al interior de la colonia se observan dos tipos de patrón de vivienda,

en la mayoría de los casos la vivienda corresponde a casa “tradicional” debido a que la distribución del espacio es la similar a la utilizada en su comunidad de origen, por lo que se puede ver la reproducción de patrones culturales de la comunidad en la ciudad. (p. 98).

Estos patrones culturales los pude observar desde las primeras visitas a la colonia, por ejemplo una caña de maíz creciendo en una pequeña jardinera sobre la acera, el cual fue sembrado por los dueños del predio argumentando que ellos mismos habían sembrado el maíz en esta porción de tierra con semillas que habían traído de Santiago Mexquitilán. Esto nos deja en manifiesto una inquietud relacionada con la comunidad de origen y la manera en la cual se traslada a otro lugar.

Recuerdos de la milpa en la ciudad Imagen No. 3



Fuente: Acervo personal

Asimismo, Nieto explica cómo están construidas las viviendas en la colonia y quiénes habitan por lo general en las casas de familias otomíes.

Los materiales de construcción varían de acuerdo a las posibilidades económicas de la familia, desde casas de cartón con cubiertas con lámina, tabique, y techos de lámina hasta viviendas construidas con material (cemento, tabique y acabados decorativos), en una asimilación de los patrones de vivienda de la ciudad.

En la mayoría de las viviendas no sólo se encuentra una familia sino que hay hogares en donde viven más de cuatro familias que comparten los espacios, tomando en cuenta que cada familia la componen un promedio de cinco habitantes aproximadamente. (p. 98).

En las siguientes imágenes se muestra algunos ejemplos de viviendas de la colonia Nueva Realidad, una de ellas es un trabajo elaborado por una niña que asiste al Centro de Día²⁶ de la colonia. Durante mi trabajo de campo en dicho centro observé que una de las maestras pidió de tarea que los niños elaboraran junto con sus padres una maqueta en la que reprodujeran su vivienda.

**Casa de block de concreto y cemento
Imagen No. 4**



Fuente: Acervo personal

**Casa elaborada por niña del Centro de
Día con ayuda de su familia
Imagen No. 5**



Fuente: Acervo personal

²⁶ Más adelante explico la dinámica de los Centros de Día.

**Casa de block de cemento, lámina y madera
Imagen No. 6**



**El patio de una casa habitación
Imagen No. 7**



Fuente: Acervo personal

Fuente: Acervo personal

En las imágenes anteriores se puede observar que en los patios prevalecen algunos elementos culturales vinculados con la alimentación de los ñaño, como es el caso del fogón, el brasero y el comal para hacer las tortillas a mano, así como el cultivo de nopales para el consumo familiar.

Por otra parte, en el diagnóstico de la colonia Nueva Realidad realizado por el Instituto Queretano de la Mujer (2008) se muestran datos correspondientes a la población que vive en esta colonia. En cuanto a la población mestiza; hay presencia de personas provenientes de 14 estados de la República, del D.F. y de 10 municipios del Estado de Querétaro. Por otro lado, los otomíes que viven en la Nueva Realidad provienen en su mayoría de Santiago Mexquititlán.

**Col. Nueva Realidad. Año de llegada de los habitantes %
Tabla No. 3**

	Total	Otomíes	Otros
1994-95	45	17	28
1996-98	53	11	42
1999-04	3	3	30
2005-08	8	4	4
No recuerda	18	2	16
N/c	4	4	
TOTAL	161	41	120

Fuente: Elaboración propia basada en Diagnóstico indígena Nueva Realidad del IQM, 2008

Col. Nueva Realidad

Origen de los habitantes población

Tabla No. 4

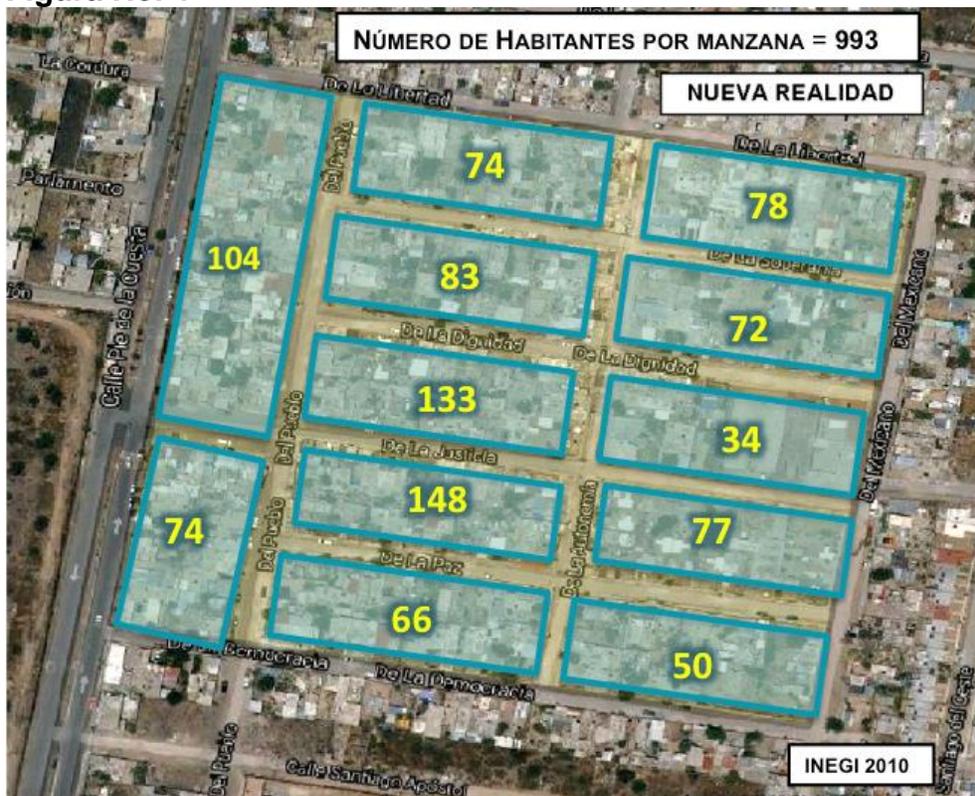
Otomíes		Mestizos			
Lugar	No.	Querétaro	No.	Otros estados	No.
Santiago Mexquititlán	252	Querétaro	425	D.F.	48
Ciudad de Querétaro	7	San Juan del Río	10	Guanajuato	24
D.F.	5	Jalpan de Serra	7	Estado de México	10
Guadalajara	2	Arroyo Seco	5	Veracruz	9
Puebla	1	Landa de Matamoros	4	Michoacán	8
San Joaquín, Qro.	8	Peñamiller	3	Hidalgo	7
N/c		Tequisquiapan	3	Puebla	5
Total	278	Colón	3	Baja California Norte	3
		Pedro Escobedo	1	Jalisco	3
		N/c	39	Durango	2
		Total 10 municipios	500	Chiapas, Morelos, Oaxaca, Tabasco y Tlaxcala	5
				Total 14 Estados y el D.F.	124

Fuente: Elaboración propia basada en Diagnóstico indígena Nueva Realidad del IQM, 2008

Sobre la cuestión lingüística; esta misma investigación señala que en 2008, 128 de los 278 otomíes, eran monolingües en español, 148 bilingües y sólo dos monolingües en otomí.

Según el INEGI, en 2010 el número de viviendas por manzana en la Nueva Realidad ascendía a 233, sumando un total de 65 viviendas en las tres manzanas (manzanas 342, 344 y 345) en donde se concentra la población otomí.

**Distribución de habitantes por manzana en la colonia *Nueva Realidad*
Figura No. 4**

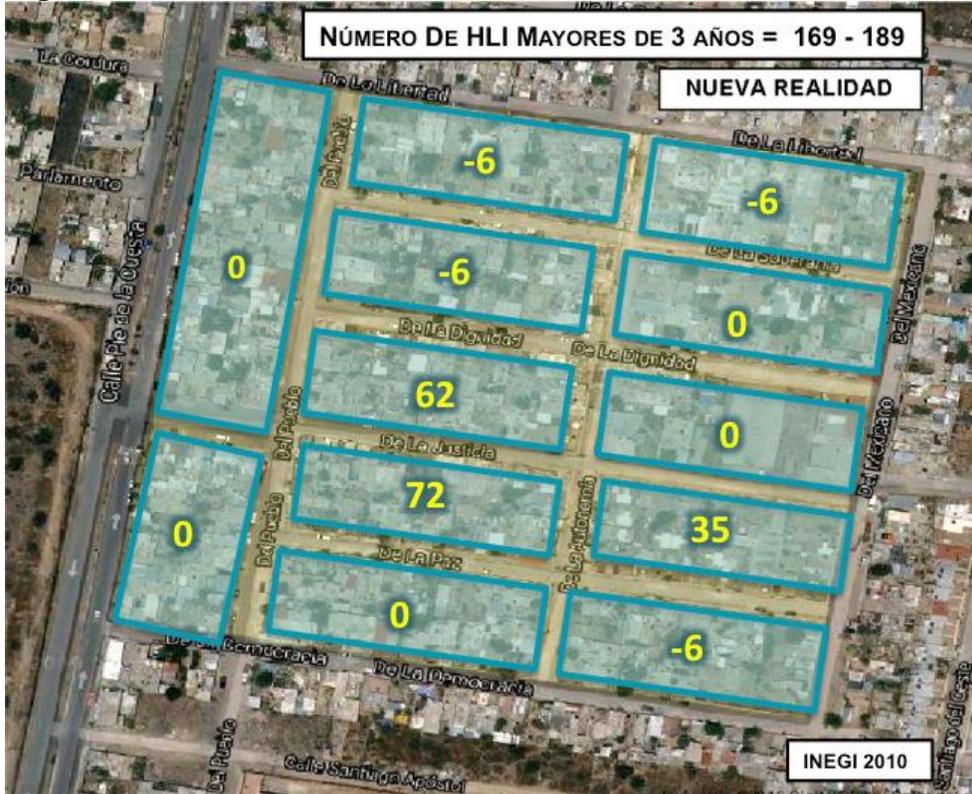


Fuente: Elaboración propia con base en datos del INEGI, 2010

El Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI señala que existen entre 169 y 189 hablantes de lengua indígena mayores de tres años de edad al interior de la Colonia Nueva Realidad.

En la No. 5 se muestra la distribución de hablantes de lengua indígena (HLI) en la colonia *Nueva Realidad*, las manzanas en donde aparece -6, se refiere a que en esa manzana viven menos de seis hablantes de lengua originaria, por lo que el INEGI no contabiliza a estas personas como HLI. A partir de los criterios del censo se puede observar el fenómeno de la invisibilización de la población indígena en la ciudad.

Distribución de HLI en la colonia Nueva Realidad
Población mayor de 3 años de edad
Figura No.5



Fuente: Elaboración propia con base en datos del INEGI, 2010

2.3 LOS PROCESOS PARA LA CONFORMACIÓN DE UN ESPACIO EDUCATIVO EN LA COLONIA NUEVA REALIDAD

En Murillo (2011) se menciona que en la colonia Nueva Realidad se llevaron a cabo proyectos junto con el DIF, se rescató la organización social, se desarrollaron proyectos de educación, de elaboración y comercio de artesanías y de estancias infantiles. “Iniciamos nuestra estrategia meramente educativa, de alfabetización, tomando en cuenta algunas estrategias muy básicas de Paulo Freire” (Murillo, 2011, p. 59). Se relata cómo surgió la primera estancia infantil al interior de la colonia:

Hubo un financiamiento nacional, el primer proyecto fue formar una estancia infantil comunitaria donde las mamás fueran las encargadas. Fue un proyecto sentido y platicado previamente con la gente. (...) Teníamos varias reuniones por las tardes, nos juntábamos y

platicábamos y por supuesto que les preguntábamos si era realmente una necesidad y si lo podíamos echar a andar. (...) Tuvimos reuniones previas para diseñar conjuntamente la estancia infantil; asistían un promedio de 15 a 25 señoras. Establecimos desde el reglamento, funciones, el espacio, etc. (Corona citado en Murillo, 2011, p. 59)

La propuesta didáctica que se plantea tiene claramente un antecedente, coincide la preocupación por transmitir la cultura indígena de manera intergeneracional, de evitar la ruptura en la transmisión de la lengua y la cultura otomí y del trabajo colaborativo.

El objetivo era realizar todo juntos, la intencionalidad estaba en que las mujeres se encargaran de la estancia infantil y fueran responsables las mismas indígenas para que trabajaran con sus hijos indígenas y con ello propiciar otras situaciones, como fomentarles la lengua materna, transmitir la cultura indígena... era lo que se buscaba. (Corona citado en Murillo, 2011, p. 60)

Se señala que las mujeres recibieron capacitación de una psicóloga y se recibió asesoría también de nutriólogas. Capacitaron a cinco mujeres, tres directamente para el trabajo con los niños y dos en la alimentación.

La estancia infantil se encontraba en un espacio propio y la colaboración de las mamás de la colonia era directa; sin embargo, se llevaron a cabo una serie de modificaciones institucionales, cambiaron el espacio, el nombre del lugar y su dinámica. Estos cambios fueron a causa de modificaciones en la estructura de la institución, es común que la forma de llevar a cabo los proyectos en las instituciones gubernamentales tengan variaciones a partir de las políticas de cada partido. La manera en que se desarrollaron los proyectos provocó una fragmentación en la organización interna, ya que “parte del personal de las instituciones gubernamentales, no se dirigía a la gente para tomar iniciativas a través del consejo indígena (...) una forma de discriminación y marginación (...) cuando la población pretende llevar a cabo un proceso autogestivo” (Murillo, 2011, p. 62).

De igual manera, se llevaron a cabo talleres de organización, identidad, reconocimiento, enfocados en conformar un grupo de promotores jóvenes otomíes. Sin embargo, estos talleres no tuvieron tanto impacto, “fue complejo porque los jóvenes estaban en un proceso de transculturación. Los padres veían como un rezago su cultura y su lengua (...) los jóvenes sufrían marginación y esto provocó

que negaran la parte de identidad cultural” (Corona citado en Murillo, 2011, pp. 62-63).

Con referencia a lo anterior, se menciona que los niños en las primarias sufrían marginación y discriminación por su origen indígena y por ser reconocidos como trabajadores de calle. A partir de esto se dio como consecuencia, la negación de la identidad, “ellos deciden no decir que son indígenas, porque están en un espacio que no los protege culturalmente, que no los identifica o que no los hace fuertes”(Corona citado en Murillo, 2011, p. 63). Las causas de la ruptura en la transmisión de la lengua otomí se explicaba explícitamente por parte de los padres de familia, “las mamás lo expresaban muy claramente <<por qué yo le enseñé al niño a hablar el otomí desde que nace, si sé que en la escuela a la que va a ir los van a marginar por ser indio?>> ”(Corona citado en Murillo, 2011, p. 63).

En la entrevista realizada a Corona por Murillo (2011), el agente de intervención opina lo siguiente con relación a la identidad:

Yo creo que sí conservan una identidad como pueblo indígena. Es difícil que conserven la lengua pero saben su raíz, su origen aunque ya no vayan tanto a Santiago. (...) saben cuáles son sus orígenes, saben de dónde vienen, saben su lengua, la escuchan, la entienden algunos, la hablan muy pocos, pero hay como una identidad y la respetan, es su costumbre. (Corona citado en Murillo, 2011, pp. 64-65)

El Centro de Día Nueva Realidad del DIF Estatal tiene su antecedente en el proyecto de Estancia Infantil. Esta estancia como se ha comentado tenía cierto grado de independencia, pues se encontraba en un espacio propio y las actividades eran dirigidas directamente por la población de la colonia. Esto, claramente era contraproducente para el estado, ya que no tenía control integral de las situaciones que acontecían en este espacio educativo.

El cambio en el proyecto de la estancia infantil fue por una situación de tendencia política del DIF. Nos visitaba Marcela²⁷, la esposa de

²⁷ Marcela Torres Peimbert fue Presidenta del sistema de desarrollo integral para la familia (DIF)

Francisco Garrido.²⁸ (...) En ese entonces el Centro de Día era el salón comunitario. (...) En una de las visitas de Marcela, coincidió que había sido el tiempo de las elecciones y también la visita del Subcomandante Marcos²⁹ por medio de la Sexta³⁰, por lo tanto había carteles pegados (del subcomandante) en los muros. (...) pegaron una calcomanía que decía “Voto por voto, casilla por casilla” en apoyo a López Obrador³¹. (...) Cuando llegó la señora Marcela brincó por ver los carteles y me preguntó – “¿qué hace esto aquí?”- y pues yo le dije –“es el espacio indígena, es algo de ellos”-. (Corona citado en Murillo, 2011, p. 67)

Corona relata cómo la Estancia Infantil dejó de operar en el salón comunitario para depender directamente del DIF Estatal para trabajar bajo la ideología y perspectiva de la institución. El agente de intervención, Sergio Corona, detalla dicho proceso y explica por qué dejó de colaborar en la institución. Marcela Torres durante esta visita mostró su desacuerdo por mezclar asuntos políticos en la Estancia Infantil. En respuesta a la inconformidad de Marcela Torres, el agente de intervención Sergio Corona le argumentó lo siguiente: -“ellos son una organización política y es un espacio construido por ellos, hacen sus asambleas aquí y usted lo sabe.”-. (Corona citado en Murillo, 2011, pp. 67-68).

Después de este acontecimiento, Corona relata que ese mismo día por la tarde lo llamaron del DIF y le informaron que Marcela Torres había pedido prescindir de su labor.

del municipio de Querétaro (1997-2000) y presidenta Honoraria del Sistema Estatal para el DIF de Querétaro, en el gobierno de Francisco Garrido (2003-2009).

²⁸ Francisco Garrido Patrón, político del Partido Acción Nacional (PAN) se desempeñó como gobernador del estado de Querétaro de 2003 a 2009.

²⁹ El Subcomandante Marcos es uno de los líderes del grupo armado indigenista mexicano denominado Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), dicho ejército hizo su aparición pública el 1º de enero de 1994.

³⁰ “En la Sexta, los zapatistas reiteramos nuestro rechazo a todo intento de hegemonía, a todo vanguardismo, sea que nos toque en la delantera o que nos alinien, como a lo largo de estos siglos, en la retaguardia” (Subcomandante Marcos, citado en Bellinghausen, 2013).

³¹ Andrés Manuel López Obrador tras el fraude electoral del 2 de julio impugnó la elección ante el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) al tiempo de que inicia un movimiento nacional de resistencia civil y pacífica para respaldar la demanda de que se abran los paquetes electorales y se cuenten nuevamente los votos a fin de esclarecer el resultado de la elección. Con la exigencia de “Voto por voto. Casilla por casilla”. Para más detalles consultar: <http://lopezobrador.org.mx/semblanza/>

En relación con el ámbito educativo, en Silva (2008) se menciona que después de mucha presión y mítines de los colonos se logró que se instalara un jardín de niños; sin embargo, éste se estableció en la colonia vecina Villas de Santiago. El propósito de esta institución educativa era atender a los niños de las dos colonias, pero en la práctica muchos niños de la Nueva Realidad no fueron aceptados.

El Gobierno del estado en el año 2000 instaló un programa denominado Centro de Día que es coordinado directamente por el DIF Estatal, atiende a menores de edad en situación de calle³² tanto ñãño como mestizos, cabe destacar que el 98% de los niños que asisten a este Centro de Día es otomí³³.

Los Centros de Día, dependen del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia. En la Ciudad de Querétaro actualmente existen siete centros, cuatro de ellos están coordinados por el DIF Estatal, uno está a cargo del DIF Municipal, otro está bajo la coordinación de la institución T.E.P.E. IAP, y el último a cargo de Niños y Niñas de México A.C.

Los objetivos que persiguen dichos centros son dos principalmente: que el niño deje de ver la vía pública como un lugar de trabajo y que el niño continúe estudiando, ya que la mayoría de los niños se encuentra en situación de calle. Los enfoques de los Centros de Día es la prevención de adicciones, la prevención de embarazos en adolescentes y sobre todo la prevención, atención y desaliento del trabajo infantil urbano.

A pesar de que existe un alto porcentaje de población indígena ñãño en el Centro de día Nueva Realidad, hasta la fecha no se ha dedicado un espacio para que los niños hablen la lengua originaria. El coordinador de los Centros de Día del DIF Estatal en una de las entrevistas mencionó que hace poco menos de una

³² UNICEF define a los niños de la calle de tres formas: niños que tienen que trabajar en las calles para aumentar los ingresos del hogar; niños que provienen de familias pobres que duermen en las calles; y aquellos huérfanos y niños abandonados cuyos padres han muerto por enfermedad o a causa de desastres, o para los cuales no era posible cuidar de sus hijos. Los niños que asisten al Centro de Día Nueva Realidad corresponden al primer tipo descrito.

³³ La información sobre el funcionamiento de estos centros fue proporcionada por Coordinador de los Centros de Día del DIF Estatal, el Lic. Enrique O. Ramírez Prado.

década se intentó iniciar un taller de hñãñho, pero no se culminó el proyecto por falta de recursos humanos.

En estos centros se llevan a cabo diversas actividades recreativas, lúdicas, deportivas, de relajación, y de lectura dirigidas por promotores de CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) y también brindan apoyo en tareas a aquellos niños que asisten al sistema escolarizado. Los horarios de atención en la mayoría de los centros es de lunes a viernes de 8 de la mañana a 4 de la tarde.

**Niño otomí del Centro de Día Nueva Realidad
Imagen No.8**



Fuente: Acervo personal

**Niña otomí del Centro de Día Nueva Realidad
Imagen No.9**



Fuente: Acervo personal

Durante la realización de mi trabajo de campo tuve la oportunidad de participar como voluntaria durante el mes de septiembre y octubre de 2012 en el Centro de Día Nueva Realidad y durante mis visitas pude observar que todas las actividades se realizaban utilizando el español como lengua de comunicación, no escuché a ningún pequeño hablando en lengua originaria y cuando les preguntaba si conocían algunas palabras³⁴ que yo enunciaba en otomí ellos no las conocían.

El uso del español en todas las actividades es un fenómeno que ocurre en la mayoría de los Centros de día. En uno de los siete Centros de día mencionados se destina un espacio para el aprendizaje del otomí; es el caso del Centro de día Njhoya, y el docente encargado es Orlando Marcial, un maestro originario de Santiago Mexquititlán.³⁵

³⁴ Me refiero a palabras y expresiones básicas como saludos, dar las gracias, y vocabulario básico.

³⁵ El maestro Orlando Marcial enseña hñãñho en un aula multinivel. En una entrevista señaló que

Asimismo, el señor Pascual Lucas Julián comenta que en el Centro de día Niños y Niñas de México A.C., durante dos años en el periodo vacacional él era guía en un espacio destinado para la concientización de la riqueza de la lengua y la cultura otomí y el aprendizaje de éstas. En estos talleres con los niños elaboró en colaboración con uno de sus estudiantes una lotería en otomí, la cual era utilizada en las actividades con los niños.

Centro de Día Nueva Realidad Imagen No. 10



Fuente: Acervo personal

Es importante destacar, que a pesar del alto porcentaje de niños otomíes en estas instituciones de gobierno solamente en uno de los centros de día se está actuando para recuperar la lengua en contextos urbanos.

Por otra parte, con relación al marco legal del presente proyecto de investigación, es necesario mencionar que existen diversas políticas públicas vigentes que respaldan los trabajos de difusión, revitalización y enseñanza de lenguas indígenas.

la enseñanza- aprendizaje del otomí se dirige a partir de estrategias que él mismo diseña y desarrolla para la socialización de la lengua. Por mencionar algunas estrategias: juegos, cuentos y actividades que llevan a la reflexión sobre la importancia de la lengua originaria.

La *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* en el Artículo 11 garantiza una educación obligatoria, bilingüe e intercultural para la población indígena. Asimismo en el Artículo 12 se corresponsabiliza a la sociedad, en especial a los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas, para la realización de los objetivos de esta Ley. (DOF, 2003:3)

Asimismo, la UNESCO reconoce la importancia del papel de la lengua materna en la educación y de una enseñanza aditiva en la que las dos lenguas se desarrollen de forma continua y rica, así como la necesidad de la competencia en otras lenguas. (Miguez, 2012)

Otra política pública vigente a nivel estatal es la que se enuncia en el Artículo 35 de la Ley de Derechos y Cultura de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Querétaro publicada en el 2009, en el Capítulo Segundo con respecto a la educación y lenguas indígenas garantiza lo siguiente:

El Poder Ejecutivo del Estado, en los términos de la Constitución Política del Estado de Querétaro y por conducto de sus instancias educativas, garantizará que las niñas y niños indígenas, tengan acceso a la educación básica formal bilingüe e intercultural.

Las madres y padres de familia indígenas, tendrán derecho a participar en los sistemas educativos, para la implementación de la enseñanza en sus propias lenguas dentro del marco legal vigente.

Para garantizar que se cumplan los objetivos de los esfuerzos educativos interculturales, es de suma importancia construir las propuestas educativas junto con padres de familia interesados en colaborar. Miguez (2012) menciona al respecto que “en cuanto a la participación de las familias para el uso de las lenguas indígenas en la escuela, es conveniente no sólo que deseen involucrarse, sino que además puedan hacerlo, ya que se requiere de disposición y tiempo.” (Miguez, 2012, p. 19).

CAPÍTULO III

3 DIAGNÓSTICO SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA COLONIA NUEVA REALIDAD

En este capítulo se describirá y analizará la situación sociolingüística de la colonia Nueva Realidad. Este diagnóstico es resultado de investigación etnográfica enfocada al uso de las lenguas y la percepción que de ellas tienen sus hablantes. La información se desprende de 18 entrevistas a profundidad que se realizaron a los habitantes de la colonia durante el mes de julio, agosto y septiembre de 2013 y enero de 2014. La elaboración de la guía de dichas entrevistas se basó en los instrumentos de Hekking (1995), Carbajal (2006) y Bigot (2007).

Para una sistematización óptima de la información, se ha clasificado a los hablantes entrevistados en tres grupos etarios: los abuelos, los padres y los hijos. Esto con la finalidad de analizar los cambios en el uso de la lengua originaria entre las distintas generaciones para identificar cuál es la que potencialmente podría ser la encargada de enseñar la lengua originaria a los niños que ya no la hablan.

Los datos presentan información relacionada con los rasgos demográficos de los otomíes en esta colonia, la adquisición del otomí y el español, los ámbitos de uso de las lenguas, la habilidad lingüística, las actitudes hacia el español y el otomí, la valoración de las lenguas, la propia identidad, la variación de dialectos y sociolectos, y la percepción sobre la escolarización.

Como se mencionó en el Capítulo teórico-metodológico, para diseñar e implementar los materiales, medios y recursos didácticos inmersos en una propuesta didáctica, se debe considerar el usuario a quien va dirigido, sus representaciones, necesidades de aprendizaje, el contexto en donde se implementará y el tipo de aprendizaje que se desea obtener, esto de acuerdo con Baker (2006 citado por Ramírez, 2007).

Obedeciendo a estas consideraciones surge la necesidad de realizar un diagnóstico sociolingüístico en la colonia Nueva Realidad que permita proponer una educación intercultural bilingüe que responda a dicha realidad sociolingüística.

3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La selección de la muestra fue aleatoria, fueron 18 personas las entrevistadas cuyas edades oscilan entre los 8 y los 60 años de edad. Los hablantes

entrevistados pertenecen a 14 familias nucleares, esta cifra corresponde al 23.33% de las familias que de acuerdo con Nieto (2010) se asentaron inicialmente en la colonia. No se conoce con exactitud el número de familias indígenas que habitan actualmente en la colonia; sin embargo algunos hablantes reportan que el número de familias posiblemente se ha duplicado o quizás triplicado debido a la constante migración de familias otomíes a la ciudad de Querétaro lo que correspondería con al menos 120 familias.

Se entrevistó a las diferentes generaciones: cinco hijos de familia (un niño y una niña, y tres jóvenes del sexo masculino), ocho madres de familia, y cinco abuelos (un hombre y cuatro mujeres). Las edades de los hijos entrevistados van desde los 8 hasta los 24 años de edad, las madres de familia tienen entre 24 y 35 años de edad y la generación de los abuelos está entre los 39 y los 60 años de edad.

3.2 DIAGNÓSTICO SOCIOLINGÜÍSTICO

3.2.1 LUGAR DE NACIMIENTO DE LOS OTOMÍES QUE RESIDEN EN LA COLONIA

A excepción de una interlocutora que es proveniente de San Ildefonso Tultepec, los demás entrevistados son originarios de Santiago Mexquititlán. Cuatro de ellos nacieron en la ciudad de Querétaro (dos niños y dos jóvenes), y sus padres son originarios de Santiago. Los nacidos en Santiago Mexquititlán proceden de cuatro barrios.

Tabla No. 5 Lugar de nacimiento de los otomíes

Generación	Lugar de nacimiento
------------	---------------------

	S.M. Barrio I	S.M. Barrio II	S.M. Barrio III	S.M. Barrio IV	S.M. Barrio V	S.M. Barrio VI	San Ildefonso Tultepec	Ciudad de Querétaro
Hijos	0	0	0	0	0	1	0	4
Padres	0	0	0	1	3	3	1	0
Abuelos	0	0	2	1	2	0	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

Como se observa en la Tabla No. 5, la mayoría de los hijos nacieron en la ciudad a la que migraron sus padres, las edades de los entrevistados de esta generación van desde los 8 años de edad hasta los 18 años de edad. Sólo uno de ellos nació en el barrio VI de Santiago Mexquititlán, este hablante tiene 24 años de edad.

Como se señala en Nieto (2010), las familias otomíes comenzaron a asentarse en la colonia a partir de 1994, situación que concuerda con el último entrevistado de 24 años quien nació en Santiago y los demás en la Ciudad de Querétaro. Algunos jóvenes que como él pertenecen a la tercera generación comentan que cuando ellos nacieron fue cuando se empezó a formar la colonia. “Yo fundé la colonia, llegué cuando hicieron la colonia” (Rafael, 18 años).

El tiempo que yo llevo, o sea mi edad, es el tiempo que la colonia lleva. O sea iban llegando a penas a Querétaro cuando yo nací, o sea yo venía en la panza y ellos venían (sus papás y los demás migrantes). (Ismael, 17 años).

3.2.2. LAS OCUPACIONES DE LOS OTOMÍES ENTREVISTADOS

Desde el principio de la migración de las familias otomíes de Santiago Mexquititlán a la Ciudad de Querétaro, la mayoría de adultos se ha dedicado a la venta de artesanías y de dulces; y los menores apoyan por lo general a sus padres en el comercio. Una de las madres que se dedica a la elaboración y venta de muñecas comenta al respecto: “desde que me acuerdo vendo muñecas, desde que era chiquita, tenía ocho años y yo me iba a la caseta a vender” (Rosa, 35 años).

Con respecto a lo anterior, en el estudio realizado por Martínez Casas y Rojas (2006) mencionan que los padres indígenas reportan la necesidad del aporte económico de sus hijos para el ingreso de los hogares y la importancia de la

socialización para el trabajo como una parte medular de la educación. Las autoras señalan que “los niños indígenas desde muy pequeños acompañan a sus padres en la venta callejera, esto para cumplir dos funciones: la de aprender a desempeñar la actividad económica de sus padres y la de colaborar con el ingreso del hogar”. (Martínez Casas y Rojas, 2006, p.87).

Las actividades laborales más comunes de los habitantes de la colonia son la venta de comida, la preparación y venta de garbanza, elotes, cacahuates, tortillas hechas a mano y papás fritas, estas últimas se venden al menudeo y al mayoreo. Otra actividad económica es la venta de periódico. Algunos de ellos comercian al interior de la colonia, pero la mayoría lo hace al exterior de la misma. Una de las entrevistadas es propietaria de una tienda de abarrotes en su domicilio y otra de ellas atiende un club de nutrición en una de las habitaciones que acondicionó en su casa para tal fin. Algunos interlocutores tienen un puesto establecido ya sea en los andadores del centro histórico de la ciudad de Querétaro o en las distintas facultades de la Ciudad Universitaria de la Universidad Autónoma de Querétaro.

En los últimos años el DIF Estatal y Municipal, y asociaciones civiles como Niñas y Niños de México, A.C., se han encargado de destinar un espacio para que madres de familia presten sus servicios y de esta manera puedan aportar económicamente en los gastos familiares. Dos de las madres entrevistadas han trabajado en el DIF capacitando a señoras para elaborar bolsas con materiales reciclados como envolturas de papas fritas y galletas, en las comunidades de los municipios de Tolimán, Cadereyta y Colón. Estas bolsas son exportadas a Estados Unidos y Europa. Además dos de ellas trabajan en Niñas y Niños de México, A.C. haciendo tarjetas bordadas con punto de cruz, mismas que se venden en las tiendas del DIF.

En el tiempo en que se entrevistó a las familias, dos de ellos no laboraban, madre e hijo de una misma familia, el menor de ocho años de edad se dedica solamente a los estudios y la madre era ama de casa, pero con el seguimiento de estas familias se supo que esta madre de familia consiguió un trabajo en la limpieza de oficinas, y además está estudiando la primaria abierta en el sistema del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

Tabla No. 6 Ocupaciones

Ocupación	Generación		
	Hijos	Padres	Abuelos
Comerciante en la vía pública / al exterior de la colonia	2	2	4
Comerciante al interior de la colonia	1	2	1
Limpieza	1	1	0
Trabajador en Instituciones	0	3	0
Estudiante	1	1	0

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

3.2.3 LA ESCOLARIDAD DE LOS INTERLOCUTORES OTOMÍES

La primera generación, la de los abuelos, tuvo menos posibilidades para continuar con los estudios, la mayoría de ellos estudiaron por lo menos dos años de educación primaria. En el caso de la segunda generación, la de los padres de familia, algunos cursaron hasta secundaria, sin embargo hay también algunos padres que no estudiaron. Y la tercera generación, la de los hijos, ha tenido mayores posibilidades de continuar estudiando, algunos de ellos estudian actualmente la primaria, secundaria escolarizada y abierta y la preparatoria.

Tabla No. 7 Escolaridad

Generación	Años de escolarización					
	0	1-3	4-6	7-9	10-12	Más de 13
Hijos	0	0	1	1	2	1
Padres	1	2	3	1	1	0
Abuelos	1	3	1	0	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

En la Tabla No. 7 se puede observar que a mayor edad de los hablantes, menor ha sido la escolarización. Como se señaló en el apartado 3.2.2 los niños otomíes desde una edad temprana apoyan a sus padres en las actividades

laborales, y por consecuencia anteriormente los niños debían abandonar la escuela por falta de recursos económicos. Una de las madres comenta:

Estudí lo de seis años, nomás terminé la primaria. Fui directo a primaria. Estaba bien grandota, tenía 10 años. Estaba muy difícil por allá y no me gustaba cómo vivía allá... y saliendo de primaria me vine para acá (a Querétaro) a trabajar en un restauran. Limpiaba yo libros, hacía limpieza en una como biblioteca que había en el restauran y mi sueldo nomás me quedaba con el pasaje y con lo que yo iba a comer y lo demás se lo mandaba siempre a mi mamá, siempre a mi mamá. (Teresa, 27 años).

Como este caso hay muchos más en los que los niños dejaban la escuela para trabajar. Asimismo, era común que en Santiago fueran directamente a la escuela primaria sin cursar el preescolar previamente, la edad de los niños al ingresar a la primaria era muy variada, pero por lo general eran mayores que sus compañeros mestizos.

3.2.4 EL CONTACTO CON LA COMUNIDAD DE ORIGEN

La gran parte de los otomíes que viven en la colonia Nueva Realidad mantiene contacto con la comunidad de origen. No todos tienen casa en Santiago, pero visitan a sus familiares más cercanos que residen allá. Es muy común que los otomíes regresen en periodos vacacionales y a las fiestas del pueblo. Las fiestas más mencionadas son las del día de San Isidro Labrador el 15 de mayo y la fiesta del Señor Santiago el 25 de julio. En estas dos principales festividades muchos de los familiares que han migrado a otras ciudades o incluso a los Estados Unidos regresan para reunirse y estar presentes en las celebraciones.

Tabla No. 8 Los porcentajes de los otomíes que tienen contacto con la comunidad de origen

Contacto	Generaciones
----------	--------------

	Hijos (n = 5)	Padres (n = 8)	Abuelos (n = 5)
Viaja a su lugar de origen	100 %	100%	100%
Tiene casa en su lugar de origen	20 %	12.5%	20%
Tiene contacto con su familia de su lugar de origen	80 %	100%	80%
Su familia de su lugar de origen lo visita en Querétaro	20 %	87.5%	60%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

Tabla No. 9 Frecuencia de las visitas al lugar de origen

Generación	Frecuencia				
	Dos veces al mes	Tres veces al año	Dos veces al año	Una vez al año	Cada tres años
Hijos	1	0	2	0	2
Padres	2	1	2	3	0
Abuelos	3	1	0	1	0

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

Como se observa en la Tabla No. 9 la tercera generación viaja con menor frecuencia al lugar de origen de los padres que los de la segunda y tercera generación. Se les preguntó a la generación de los hijos por qué les gusta o no visitar a su familia en Santiago Mexquititlán o San Ildefonso Tultepec y estos respondieron de manera variable: una de las entrevistadas, una adolescente de 12 años de edad, comentó que no le gusta ir a Santiago porque casi no hay luz en las casas. Por otro lado, un joven de esta misma generación respondió que le gusta ir a Santiago porque “tiene algo bonito, está padre su ecología, ves cómo amanecer, es más padre el atardecer por el campo, ves cómo oscurece, hay muchas luciérnagas” (Rafael, 17 años).

3.3 LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS

La primera generación es bilingüe en español y otomí, aprendieron el otomí desde pequeños pues la mayoría creció en Santiago y allá la convivencia se da por lo general usando la lengua originaria como lengua de comunicación. El español lo adquirieron en sus primeros años de escuela y en sus visitas a la ciudad, pues algunos de ellos viajaban en vacaciones a la ciudad de Querétaro o a la Ciudad de México para ayudar a sus padres en el trabajo.

La segunda generación, la de los padres, presenta también una mayoría de hablantes bilingües en lengua originaria y español, dos de las entrevistadas pueden entender el otomí pero no pueden hablarlo, una de ellas creció en la Ciudad de México y la otra ha perdido la habilidad para hablar en otomí porque ya no practica esta lengua. La mayoría aprendió el otomí en Santiago, sus padres y/o abuelos les enseñaron desde pequeños. El español lo aprendieron en la escuela y en las visitas a la ciudad de Querétaro, la Ciudad de México, Monterrey y Guadalajara, cuando algunos acompañaban a sus padres a la venta de su mercancía en las grandes ciudades.

Es importante destacar que una de las entrevistadas afirma que puede hablar otomí, español y un poco de inglés. Ha aprendido inglés a partir de la necesidad de vender sus artesanías con los extranjeros en San Miguel de Allende, lugar que frecuenta algunos fines de semana. Otro de los jóvenes aprendió inglés durante su estancia en Carolina del Norte, en los Estados Unidos de Norteamérica, país al que migró por algunos años para trabajar en un restaurante mexicano.

Tabla No. 10 Lenguas habladas por los otomíes entrevistados



Lengua	Generación		
	Hijos	Padres	Abuelos
Habla sólo español	2	0	0
Habla otomí y español	2	5	5
Habla español y entiende otomí	0	2	0
Habla otomí, español e inglés	1	1	0

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

3.4 EL USO DE LAS LENGUAS

Es muy común que entre los otomíes que hablan la lengua originaria se comuniquen entre ellos en dicha lengua, esto sucede al interior de la colonia, entre vecinos, entre los hablantes que tienen relaciones de compadrazgo, entre los familiares al interior del hogar y cuando visitan a la familia en la comunidad de origen. Las personas otomíes prefieren comunicarse entre ellos utilizando su misma lengua. Sin embargo, existe una notable diferencia en el uso de ésta por parte de las distintas generaciones. La Tabla No. 11 muestra las situaciones en las que se utiliza como lengua de comunicación, se señala con una *E* para hacer referencia al español, una *O* cuando la lengua de uso sea el otomí y se escribe *EyO* cuando se utiliza indistintamente el español y el otomí.

Tabla No. 11 Ámbitos de uso de las lenguas

Ámbitos de uso	Generación y lengua de uso		
	Hijos	Padres	Abuelos

	E	O	E y O	E	O	E y O	E	O	E y O
Hogar	3	0	2	4	1	3	1	3	1
Con la madre	2	1	2	2	5	1	0	5	0
Con el padre	2	0	2	2	4	2	0	5	0
Abuelos / nietos	1	2	0	0	1	0	2	0	3
Pareja (esposo / esposa)	NA	NA	NA	5	0	3	0	4	1
Hijos / hijas	NA	NA	NA	3	0	5	1	2	2
Hermanos / hermanas	3	0	2	4	1	3	0	4	1
Vecinos otomíes	2	1	2	3	1	4	0	2	3
Comadres / compadres	NA	NA	NA	3	0	5	0	2	3
Amigos / amigas	5	0	0	2	0	4	0	1	4
Iglesia (sacerdote / pastor)	5	0	0	5	0	3	2	2	1
Médico / curandero	3	1	1	8	0	0	3	2	0
Fiestas / celebraciones	1	0	2	2	0	5	0	5	0
Juntas	NA	NA	NA	3	2	2	0	0	5
Comunidad de origen	3	0	2	1	5	2	0	5	0

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

Como se observa en la Tabla No. 11 las generaciones de los hijos y de los padres utilizan con mayor frecuencia el español a diferencia de la generación de los abuelos quienes hablan en la lengua originaria en casi todos los ámbitos. En seguida se presenta una descripción y análisis de algunas de las causas por las que cada generación utiliza en mayor o menor medida la lengua otomí.

3.4.1 EL USO DE LAS LENGUAS, TERCERA GENERACIÓN.

La generación de los hijos presenta diferentes casos, algunos de los jóvenes hablan la lengua originaria, otros sólo la entienden y los dos más pequeños, un niño de 8 años de edad y una adolescente de 12 años de edad sólo hablan español, pues ni sus padres ni sus abuelos les han enseñado su lengua de origen.

Los abuelitos y padres del menor de 8 años se comunican en otomí en algunas situaciones. Sin embargo, el menor no convive mucho con sus abuelos, pues la mayor parte del tiempo se encuentran fuera de la casa trabajando. En la entrevista él dijo que le gustaría aprender otomí para poder comunicarse con su

abuelita. Su madre estaba presente en el diálogo y comentó que a veces su abuelita le habla en otomí a sus hijos, pero como ellos no le entienden no le hacen caso. A esto agregó que en una ocasión su hijo la sorprendió, pues ella le habló en otomí y éste le respondió *Hindi pädi* que en español significa “no sé”. El menor refiere que su padre le enseñó esta frase, pues una vez lo escuchó decirla.

La segunda de los menores entrevistados comenta que su madre sí habla otomí pero lo practica únicamente con su abuelita. Su padre casi no habla otomí pues no mantiene contacto con su familia que vive en Santiago. Esto puede explicar por qué en su hogar ella no recibe la enseñanza de la lengua originaria. A veces su abuelita intenta hablarle en otomí, pero ella no le entiende y se hace una triangulación en la comunicación en la que su madre interpreta lo que su abuelita quiere decirle. Su abuelita es la única persona que se dirige a ella en esta lengua, pero no la ve con mucha frecuencia.

Como podemos observar la distante convivencia familiar con la primera generación es uno de los factores que explica por qué la tercera no ha aprendido la lengua originaria. La mayoría de los padres habla español y otomí, pero cuando llegaron a la ciudad sufrieron discriminación por hablar una lengua distinta y se vieron obligados a aprender la lengua de dominio, el español, y por ello no enseñaron el otomí a los hijos. Además, los padres comentan que no tienen tiempo suficiente para dedicar un espacio de instrucción de la lengua originaria.

Se entrevistaron a tres jóvenes de la tercera generación, estos tres a diferencia de los menores antes descritos sí hablan otomí, aprendieron la lengua en casa con sus padres. Sus primeros años, fueron también los primeros años de los migrantes santiagueros en la ciudad de Querétaro. Ellos vivieron directamente la discriminación junto con sus padres, uno de ellos comenta que “fue muy incómodo en una etapa decir que era de Santiago... pero desde los seis o siete años empecé a ver más de cerca la lengua” (Ismael, 17 años).

Este mismo joven entrevistado, comparte que cuando era más pequeño y le pedía dinero a su mamá ella le decía que se lo pidiera utilizando la lengua de origen, de igual forma para que su mamá le diera algún permiso para salir él tenía que pedirlo en dicha lengua. Por lo general, su mamá le habla en hñãño y él

responde en español. “Tenemos una charla y ellos (sus padres) me pueden hablar en otomí y yo les respondo en español” (Ismael, 17 años).

Para explicar por qué su generación puede entender la lengua originaria, pero no siempre tienen la competencia lingüística para responder en otomí comenta:

Los jóvenes otomíes que vivimos en Querétaro entendemos la lengua pero no la hablamos... Los jóvenes de 20 (años de edad) para abajo, la mayoría de la gente habla en español. La lengua se está perdiendo ya no estamos hablando la lengua (el otomí).

La lengua se está perdiendo en los jóvenes que estamos naciendo aquí en Querétaro, no sé por qué sea, pero hay muchos jóvenes, y en ellos me incluyo, porque no practicamos la lengua y hay muchos jóvenes que tienen mi edad que sus papás son de Santiago y no la entienden ni la hablan por más de que estén ahí o no sé si será porque les da pena. (Ismael, 17 años).

Continúa explicando las causas por las cuales los jóvenes no practican el otomí y hace una comparación entre la dinámica de interacción entre los otomíes en la ciudad y en el lugar de origen:

Yo digo que fue porque empezamos a nacer aquí en Querétaro donde se habla más el español y no otomí. Si se hubieran hablado en otomí con los que se juntan los amigos como allá en el rancho hubiera sido igual. Aquí en la ciudad sales y lo único que tienes que hablar es español, español y español y lo único que se te graba es puro español.

En Santiago intento hablar en otomí, pero se me cuatrapan las palabras. Anteriormente solían hacer fiestas en la colonia, y cuando participaban todos los otomíes se hablaba en otomí, los jóvenes interactuaban en puro español.

En el rancho toda la gente te habla en otomí, para saludarte te habla en otomí y en el rancho tienes una comunicación hablando en otomí, desde el más chico hasta el más grande y aquí no (en Querétaro) aunque los vecinos sepan otomí, te hablan en español. Hemos perdido nuestra cultura poco a poco. (Ismael, 17 años).

Algunos niños y jóvenes conocen vocabulario en otomí y lo utilizan como código para no ser comprendidos por los mestizos.

Los niños hablan en español y lo único que se graban en otomí son las groserías. Allá (en Santiago) no puedes decir groserías porque todos te entienden, pero acá puedes ofender a una persona en otomí porque no te entienden... Algunos jóvenes cuando están alcoholizados o drogados dicen groserías en otomí. (Ismael, 17 años).

Con relación a lo anterior, otro de los jóvenes entrevistados comenta que por lo general habla en español con sus hermanos a pesar de que la mayoría de

ellos hablan la lengua originaria, pero a veces cuando dicen groserías las dicen en otomí. Menciona que él y su hermano de 23 años de edad nacieron en Querétaro y fue más difícil que aprendieran la lengua de sus padres. Por otro lado, sus hermanos que hablan ñãñho tenían dificultades para aprender español. Su hermano de 30 años de edad le cuenta que “no sabía pronunciar, no sabía hablar en español y aprendió cuando se comunicaban entre chavos y en la escuela. Se le dificultaba entender” (Rafael, 18 años).

Por lo general, su mamá le habla en la lengua originaria y en algunas ocasiones lo regaña utilizando la misma. Esto demuestra cómo algunos padres, sobre todo aquellos de mayor edad conservan y practican el otomí e intentan que esté presente en la comunicación diaria.

3.4.2 EL USO DE LAS LENGUAS, SEGUNDA GENERACIÓN

Como se describió en el apartado 3.1, la totalidad de entrevistadas de la segunda generación fueron madres de familia. La mayor parte de esta generación creció la mitad de su vida en Santiago y la otra mitad en la ciudad de Querétaro. A excepción de dos de las entrevistadas que crecieron desde pequeñas en la ciudad, las otras seis hablan otomí, pues en su lugar de origen era la lengua que se utilizaba en la comunicación diaria.

Sin embargo, cuando migraron a la ciudad de Querétaro, se vieron obligadas a aprender español, esto para poder adaptarse a la dinámica en la ciudad, vender sus productos y obtener otra fuente de ingresos. El español se convirtió en la lengua de comunicación en los distintos ámbitos, incluyendo en algunos casos, en el hogar.

Con base a lo antes mencionado, esta generación hizo una pausa en la transmisión de la lengua originaria a sus hijos, consideraban que era importante que los hijos aprendieran la lengua del entorno, pues seguir hablando el otomí en la ciudad les representaría un atraso y podrían ser víctimas de discriminación. Esta idea se tenía presente también en el lugar de origen, la educación castellanizante en las escuelas forzaba a los hablantes de otomí a usar cada vez menos su lengua.

Algunos padres de familia que habían aprendido el español durante las temporadas en las que migraban para trabajar en las ciudades comenzaron a enseñar a sus hijos el español.

Una de las interlocutoras, una mujer originaria de San Ildefonso Tultepec menciona al respecto:

A mí me da pena hablar el otomí, casi todo el tiempo hablo en español. Con mi mamá hablo en español y en otomí, con mi papá siempre hablo en español, desde chiquitas siempre nos habló en español, porque a lo mejor quería que aprendiéramos. Casi no me gustaba hablar en otomí con mis hermanas cuando era niña. Solamente con una de mis comadres hablo en otomí, porque ella me habla en otomí y ni modo de contestarle en español, se ve feo. (Rosa, 35 años).

Menciona también una de las causas por las que no les enseñó el otomí a sus hijos cuando estos empezaban a hablar, sin embargo ahora le enseña a su hija de cuatro años de edad algunas palabras y frases, porque es la que pasa más tiempo a su lado:

Cuando yo estaba aquí (en la ciudad) casi no hablaba el otomí, hasta que mi comadre me dijo que es muy bueno que aprendan otomí, porque es lo que llevan, una cultura. No me avergüenzo, pensé que era fácil que aprendieran a hablar así los niños (en español), pero ahora no saben hablar en otomí.

Su madrina de Melissa (su hija) me dijo que le hable más en otomí porque está chiquita y aprenden más rápido. Y vale la pena que mi hija aprenda a hablar otomí, para que sí le piden una tarea en la escuela en otomí sepa cómo se dicen las cosas.

Otra de las interlocutoras, una de las cuales habla poco otomí debido a su migración a edad temprana a la ciudad de México, menciona que también utiliza el español como lengua de comunicación en el hogar, su esposo es de Santiago y “habla en español, a veces se le salen algunas palabras en otomí. Si no quiero que escuche la gente cuando sé palabras se las digo”. Con sus hijos habla en español, cuando empezaron a hablar les hablaba en español. “De repente les enseñé los saludos o a pedir agua, *di nega dehe*, y a dar las gracias, *Jamädi*” (Marisela, 24 años).

Otra madre de familia con sus hijos habla en español, porque no le nace hablarles en otomí. Le enseña las partes de su cuerpo a su hija cuando la niña está inquieta.

Quién sabe a qué se debe que no me nace de hablarle en otomí, pero a veces sí les enseño, por ejemplo las partes de sus cuerpo como el ojo, la boca, la espalda, tus dedos, tus manos, tu cabello, lo platico con mi niña porque es tremenda y ya le digo, *Tem'ar hu na?*, y ya le digo «*ir xiñu, ir da, ir ne, ir jähne, ir sagu, it ts'í, ir xtä, ir ñä, ir 'ye, ir xithe, ir muj, ir xutha, ir gwa, ir nsangwa, ir txitxi*»pero sí luego le digo así y es cuando ella me dice, a ver mamá yo también lo digo. (Teresa, 27 años).

Según indicó, cuando empezaron a hablar sus hijos se dirigía a ellos en español y su suegra les hablaba en otomí. Ella sólo practica la lengua de origen con su suegra en la ciudad y con su esposo durante el trabajo, cuando están relajados, cuando tratan cosas serias o cuando tienen una discusión para que no entiendan sus hijos.

Al igual que la generación de los jóvenes, cuando las madres de familia conocen vocabulario en otomí o tienen la competencia lingüística para expresarse en la lengua, la utilizan como un código que resultará ininteligible para los mestizos o los hijos que no conocen la lengua, lo cual sucede cuando los padres y madres no quieren que los hijos entiendan la conversación o discusión.

El 62.5% de las entrevistadas habla en otomí con la madre y en la comunidad de origen. Estos dos ámbitos son en los que más se usa la lengua originaria. Por otro lado, el otomí y el español se utilizan indistintamente en la convivencia durante las fiestas que se celebran en Santiago. El 50% de las madres de familia entrevistadas habla otomí con su padre. “A veces mi papá me habla en español y se me hace más fácil responder en español” (Teresa, 27 años). Este porcentaje nos muestra es mayor el número de mujeres que utiliza la lengua otomí para hablar con sus madres.

Entre vecinos otomíes y entre amigos, el 50% de las madres se comunica en otomí y español, esto depende de con qué personas se esté interactuando. Si los dos interlocutores hablan la lengua originaria es mal visto que no se interactúe en ella. Las personas mayores son las que utilizan más la lengua originaria y hay

que saludarlas en ésta. Si un vecino saluda en otomí se debe seguir la conversación en la misma lengua, aunque todo depende de lo que prefiera el interlocutor: “Con las amigas cuando estamos en público que hay gente aquí en la ciudad y luego queremos chismear, pues allí hablamos también en otomí. Que luego nos causa risa, porque luego nos quedan viendo a ver qué dijimos” (Teresa, 27 años). Martínez Casas (2007) en su estudio sobre otomíes en la ciudad de Guadalajara señala que el chisme es una de las principales funciones de la lengua indígena.

Por otro lado, es interesante observar que sólo el 20% de las interlocutoras usa el otomí para comunicarse con sus hermanos, el resto lo hace en español o utilizan las dos lenguas de manera indistinta, pues se han acostumbrado a hablar el español porque crecieron en la ciudad.

3.4.3 EL USO DE LAS LENGUAS, PRIMERA GENERACIÓN

El uso del otomí en esta generación es mayor en comparación con las otras dos generaciones. Las edades de los entrevistados va de los 39 años a los 60 años de edad, es decir, la totalidad de ellos nació y creció gran parte de su vida en Santiago Mexquititlán y por ello su competencia lingüística en la lengua originaria les permite comunicarse utilizando el otomí y de alguna manera promover la conservación del mismo.

El 100% de los entrevistados refiere que habla en otomí con sus padre y su madre, así lo han hecho desde pequeños cuando vivían en su lugar de origen. Sin embargo, sólo el 60% de ellos lo sigue utilizando en el hogar en la ciudad de Querétaro, son pocos los abuelos que transmiten la lengua originaria a los nietos. Sólo el 60% de los abuelos interactúa en otomí y español con sus nietos, aunque la mayor parte del tiempo es en español porque éstos no comprenden casi nunca lo que intenta comunicar en la lengua originaria la primera generación. “Les hablo en otomí, pero como sólo se me quedan viendo porque no entienden ya les hablo en español” (Alberta, 50 años).

Sólo el 40% de esta generación interactúa en otomí con sus hijos, otro 40% de ellos habla en español y otomí con la segunda generación y el 20% lo hace en español, pues sus hijos nacieron en la ciudad y ya no practican la lengua de origen.

Mis hijos menores no hablan otomí, porque ya van a la escuela aprenden más el español y no el otomí, entonces ya no contestan en otomí. Les digo a mis niños cuando me dicen «no sé qué cosa me dicen mis compañeros (sus compañeros que sí hablan otomí)», y yo les digo «ustedes no quieren hablar otomí y si los están maldiciendo ustedes no saben». (Alberta, 50 años).

Alberta tiene una hija que entiende el español y el otomí, pero no puede hablar en ninguna de las dos lenguas. Cuando se dirige a ella lo hace en español y a veces en otomí. Alberta menciona que en la escuela de rehabilitación a la que asistía su hija le hablaban en español.

Una de las interlocutoras comenta cómo ha tratado de promover el uso del otomí en el hogar. Ella habla hñãñho en su casa, con su esposo y con sus hijos también, a quienes desde que eran pequeños se dirige en su lengua pues quería que la aprendieran. Cuando llegó a la ciudad no sabía español. “Cada día me estoy despertando” (Enedina, 43 años). Sus hijos aprendieron español por medio de la televisión, del radio y en la escuela con sus compañeros que no hablan otomí. Sus hijos entienden cuando ella les habla en la lengua originaria, pero no siempre le contestan en otomí. Su hijo pequeño y su nieto le dicen a su mamá que les enseñe otomí, le dicen «Quiero hablar como tú, quiero aprender el inglés».

La entrevistada con mayor edad comenta que con sus hijos habla en otomí:

La mayoría de ellos habla otomí, sólo dos de ellos le contestan en español pues ellos nacieron en la ciudad y ya no hablan la lengua aunque sí la entienden. A mis nietos a veces les hablo en otomí, ellos entienden poco otomí pero no saben cómo responder. (Paula, 60 años de edad).

Por otra parte, como se muestra en la Tabla No. 11 el 80% de la primera generación se comunica con su pareja en otomí, de igual forma sucede en la interacción entre hermanos pues esta primera generación creció en el lugar de origen y empezaron a migrar una vez que ya eran competentes lingüísticamente en otomí.

El total de los interlocutores habla en otomí durante las celebraciones y fiestas que se llevan a cabo en Santiago. En la comunidad de origen el 100% de la primera generación consultada se comunica en otomí.

Cuando se les preguntó qué lengua hablan en la comunidad de origen y durante las fiestas en Santiago respondieron: “*Jar hnini ar hñãñho* (En el pueblo, hablamos otomí). El 25 de julio llega la gente de varios estados, se emociona uno y nos vamos como una semana, la convivencia, la comida, la familia”. (Tomás, 41 años).

En las fiestas en Santiago hablo en otomí, porque llega mucha familia, muchos conocidos, en la fiesta nos saludamos, hablamos otomí, vamos a pasear un rato, vamos a tomar un refresco porque a lo mejor nos podemos separar y no nos volvemos a ver y cada quien por su lado. (Alberta, 50 años).

Anteriormente en la colonia Nueva Realidad se llevaban a cabo juntas, sobre todo en el proceso de formación de la misma. En estas reuniones participaban tanto mestizos como otomíes y por ello se realizaban en otomí y español para que todos pudieran informarse y participar, había un representante mestizo y un otomí para conducir los trabajos.

Antes hacían juntas cada ocho días, tiene mucho tiempo desde que fueron a la cárcel los compañeros ya no hacen juntas. Hacían las juntas y primero hablaban en español y ya después hablaban en otomí para los que no entendían. (Alberta, 50 años).

El 60% de los hablantes de la primera generación hablan en español con el médico, ya que éste no habla otomí. El 40% de los entrevistados habla en otomí con el curandero, una de las mujeres conoce de medicina tradicional, si ella o alguno de sus familiares se enferma les da remedios para que se curen.

Soy la curandera de mi casa, soy la persona que conoce las hierbas tradicionales y la medicina tradicional. Mis niños ven lo que hago. Mi mamá era partera. Hay que conocer, porque hay hierba tóxica y esa no debemos tocarla. Cuando mis hijos necesitan un justificante médico vamos con el médico para darle una receta y yo lo curo. (Enedina, 43 años).

Con los vecinos otomíes el 40% reporta hablar sólo en otomí y el otro 60% lo hace en español y otomí. Enedina comenta: “Sabemos con quién hablar en otomí y en español. No perdemos la lengua materna, hablamos en otomí”.

Otro de los abuelos consultados contestó que habla más en español con los vecinos otomíes que en la lengua de origen: “Ahí está el problema, varía dependiendo la persona, si habla otomí hablamos en otomí y si no hablan pues en español” (Tomás, 41 años).

3.5 HABILIDAD LINGÜÍSTICA EN HÑÑHO Y ESPAÑOL

La habilidad lingüística en otomí es muy variable en las distintas generaciones. La generación de los abuelos considera que el otomí es la lengua que habla y comprende mejor, mientras que esto no sucede en la segunda y tercera generación, pues han crecido mayor parte de su vida fuera de la comunidad de origen.

A continuación se presenta un cuadro que muestra la perspectiva de los mismos hablantes con respecto a su habilidad para realizar determinadas tareas lingüísticas en otomí y español

Tabla No. 12 Habilidad lingüística

Habilidad lingüística	Generación y lengua								
	Hijos			Padres			Abuelos		
	E	O	EyO	E	O	EyO	E	O	EyO

Lengua que habla mejor	80%	0	20%	37.5%	50%	12.5%	0	80%	20%
Lengua que entiende mejor	40%	20%	40%	50%	37.5%	12.5%	0	80%	20%
Lengua en la que piensa	80%	0	20%	50%	37.5%	0*	20%	20%	20%*
Lengua en la que sueña	80%	0	20%	62.5%	12.5%	0**	0	60%	0**
Lengua en la que calcula	80%	0	20%	87.5%	0	12.5%	40%	20%	40%
Sabe leer	100%	0	0	87.5%	0	0	80%	0	0
Sabe escribir	100%	0	0	75%	0	12.5%	80%	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

* Los porcentajes en estos rubros no suman 100%, porque el 12.5% de las madres no es consciente sobre la lengua en la que piensa y el 40% de los abuelos tampoco.

** El 25% de los madres y 40% de los abuelos no es consciente de la lengua en la que sueña.

Como se observa en la Tabla No. 12, el 80% de la tercera generación habla mejor el español. Un hablante de la tercera generación comenta que su competencia lingüística en español, otomí e inglés es la misma.

Ningún interlocutor de la tercera generación considera que habla mejor el otomí, mientras que el 50% de la segunda generación y el 80% de la primera generación señaló que la lengua originaria es en la que se desenvuelve mejor.

Con respecto a la lengua que comprenden mejor, sólo el 20% de la tercera generación señaló que es el otomí, el 40% respondió que entiende por igual ambas lenguas, y el otro 40% lo hace mejor en español pues ésta es la única lengua que habla.

El 37.5% de la segunda generación entiende mejor el otomí, mientras el 50% lo hace en español. Estos últimos porcentajes son comparables con el 80% de la generación de los abuelos quienes comprenden mejor la lengua originaria. Sólo el 20% de ellos considera que lo hace de igual manera el español y el otomí.

Algunos hablantes mencionan que hay ocasiones en las que no comprenden todo en español y deben preguntar: “A veces no comprendo todo en español, pero siempre pregunto y pido que me expliquen cuando no comprendo” (Teresa, 27 años). Otro de los jóvenes comenta: “En español hay veces que debo investigar la palabra para saber qué me dijeron” (Ismael, 17 años).

La mayoría de los interlocutores de la tercera y la segunda generación comenta que sus sueños son en español: el 80% de los hijos y el 62.5% de las madres sueña en esta lengua. Una de las interlocutoras explica que a veces se sueña hablando en español, y en sus sueños viste con la ropa tradicional de su pueblo. Por otra parte, el 6% de los abuelos comenta que sueña en otomí, una de las entrevistadas comparte que su esposo habla en otomí mientras duerme, y otra de ellas explica que sueña que habla en otomí con sus hermanos que fallecieron. El otro 40% de los interlocutores de esta generación no es consciente de la lengua en la que sueña.

Con relación a la lengua en la que los hablantes hacen sus cálculos y cuentan, la mayoría coincide en hacerlo en español. El cálculo en las dos lenguas sólo lo hace el 20% de los hijos, el 12.5% de las madres de familia y el 40% de los abuelos.

Una de las madres de familia explica cómo desde pequeña aprendió a hacer cuentas en español, conocía los números en otomí, pero sólo podía contar hasta el diez. Cuando salía a vender sus artesanías sabía cuánto dinero debía recibir en papel moneda por cada mercancía, pero no sabía cómo hacer el cálculo:

Desde chiquita yo sabía español, pero las cuentas no sabía. Sólo contaba hasta diez. Sólo sabía contar hasta diez en otomí, porque más ya no sabía. *'nar, yoho, hñu, goho, kut'a, 'rato, yoto*, no sé qué es *hñäto*, no sé qué es *guto*, yo nada más decía, uno, dos, tres, cuatro, diez.

Luego traía mi mercancía, mis muñecas y les decía «¡cómprame una muñeca!» y ya me decían, «te voy a comprar dos, ¿cuánto es de dos muñecas?», pero yo no sabía y nada más les decía. «Un billete de cincuenta y una moneda de diez», así le decía porque no sabía cuánto era, pero sabía cuánto tenía que recibir en billetes. (Rosa, 35 años).

Gran parte de los interlocutores sabe leer y escribir en español: el 100% de los hijos, el 87.5% de las madres y el 80% de los abuelos, el 20% de estos últimos no lee ni escribe en español ni en otomí.

Casi ningún hablante puede leer y escribir en español y otomí, sólo el 12.5% de las madres lo hace, y con el mismo porcentaje se muestra que una de ellas no

lee ni escribe en otomí ni español, pero es interesante destacar que esta mujer es la que puede hablar español, otomí e inglés. Esta misma a diferencia de las demás mujeres explicó en la entrevista que no está interesada en aprender a leer ni escribir en otomí, prefiere aprender a hacerlo en español³⁶.

Una de las mujeres narra cómo desde su niñez en la escuela le enseñaron a leer en otomí, comparte que cuando su escuela participaba en el concurso de el Himno Nacional Mexicano en otomí los estudiantes leían la letra del himno en dicha lengua. Recuerda algunas palabras y frases del Himno Nacional en otomí, “*Me M’onda dan habu din...*”

Quando concursábamos en el Himno nos daban nuestras hojitas a cada quien con el Himno y todos teníamos que aprenderlo. De Santiago fuimos el primer lugar, después nos mandaron a Amealco para concursar con otras comunidades y también ganamos el primer lugar y ya después nos mandaron a Querétaro. (Marisela, 24 años).

3.6 ACTITUDES HACIA EL HÑÑHO Y EL ESPAÑOL

Como se mostró en el apartado 3.4, los ámbitos de uso de la lengua originaria son reducidos y las nuevas generaciones ya no la están aprendiendo. Este desplazamiento lingüístico responde entre otros factores a actitudes negativas hacia el hññho por parte de mestizos y otomíes. En este apartado se analizarán las actitudes hacia el español y el otomí por parte de los entrevistados.

Tabla No. 13 Actitudes hacia ambas lenguas

Actitud hacia las lenguas	Generación					
	Hijos		Padres		Abuelos	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Tiene interés por material de lectura en otomí	4	1	7	1	5	0

³⁶ En el apartado 3.5 se hablará más a detalle sobre la actitud de los hablantes para aprender a leer y escribir en su lengua.

Tiene interés por programas de radio y televisión en otomí	4	1	8	0	5	0
Hay que permitir que el otomí se pierda	4	0*	8	0	0	5
Los otomíes tienen derecho a recibir enseñanza en otomí	4	0*	8	0	5	0
Le gusta que los otomíes y los mestizos hablen otomí	4	1	8	0	5	0
Le gustaría aprender a leer y escribir en otomí	3	2	7	1	5	0
Piensa que el otomí es bonito, importante y necesario	4	0*	8	0	5	0
Piensa que el español es bonito, importante y necesario	5	0	8	0	5	0
Es importante que se enseñe otomí en la casa	4	0*	8	0	5	0

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

*Una de las interlocutoras de la tercera generación no contestó todas las preguntas relacionadas con las actitudes lingüísticas.

Con respecto al interés para aprender a leer y escribir en otomí se muestran diferencias entre las tres generaciones: sólo el 60% de los hijos está interesado, mientras que el 87.5% de las madres y el 100% de los abuelos quiere alfabetizarse en su lengua.

Una de las mujeres comenta: “Me gustaría aprender a leer y escribir el otomí. Me gusta hablar otomí porque se escucha bonito, puedes hablar sin que los demás te entiendan, puedes presumir que sabes hablar dos idiomas” (Teresa, 27 años).

Los interlocutores respondieron que les gustaría que hubiera programas de radio y televisión en la lengua de origen. Consideran que es una forma de conservar y difundir su lengua y su cultura. “Me gustaría que hubiera programas en otomí, las caricaturas, canciones, así aprenderíamos todos” (Marisela, 24 años). Además, “los niños se levantarían el autoestima, estaría bonito que hubiera programas en la tele en otomí” (Patricia, 32 años).

Un joven comentó que ha escuchado hablar en la televisión a personas originarias de Santiago:

Me gusta cuando pasan a personas indígenas en las noticias y hablan en otomí. Me interesa, me emociona y me siento bien.

El otomí es de lo mejor, a mí me gusta. Me encanta hablar y escucharlos hablar, porque es algo muy bonito, como su boca habla y expresa otras palabras, es algo muy bonito.

Es envidia de la buena yo quisiera hablar así perfectamente, pero por menso y no querer darle práctica no puedo. Lo lindo de vivir allá es que todo el tiempo te están recordando tu cultura. (Ismael, 17 años).

El mismo hablante comenta que una de las causas por las que los otomíes han dejado de practicar su lengua de origen es por la discriminación que sufren por parte de los mestizos en las ciudades.

Los mestizos deberían aprender otomí para que entendieran un poco de nuestra cultura. Nos han recriminado tanto, nos han discriminado tanto que se me orilló a que no dijera de dónde era. Llegó un punto en el que no quería decir de dónde soy.

En la primaria se nos dice indios. Varias veces lloré en un pupitre, con la mirada hacia abajo y los niños a mi alrededor y me decían indio. Me deprimía, siempre vivía bajo el miedo, pero aprendí a quitarme el miedo. (Ismael, 17 años).

La discriminación hacia los hablantes de lenguas originarias ha sido una de las causas principales por las que dejan de hablar su lengua una vez que migran a las ciudades.

Muchas veces nos decían que no nos avergonzáramos de la lengua que venimos trayendo, pero antes mucha gente no nos querían y se nos quedaban viendo y se reían porque hablábamos de otra manera, cuando yo venía (a la ciudad) con mi mamá se nos quedaban viendo.

Yo perdí la vergüenza que tenía yo de hablarlo y el miedo, mi maestra en la secundaria me preguntó cómo se decían las cosas en otomí delante de todo el grupo y me empezó a preguntar de dónde venía y me decía que era muy bonito saber hablar dos lenguas y me preguntaban cosas en otomí, en aquel entonces yo sabía pronunciar mejor las palabras. (Patricia, 32 años).

Otra de las interlocutoras comentó que sufrió discriminación cuando llegó a la ciudad y por eso dejó de hablar el otomí. “Pero ahora no me importa y me da orgullo hablar dos lenguas. Empecé a defenderme, no tienen por qué decirme indígena, no tienen por qué ignorarme” (Teresa, 27 años).

Como se comentó anteriormente, las actitudes negativas hacia la lengua de los otomíes han provocado en gran parte el desplazamiento lingüístico de la misma. Sin embargo, en los últimos años los otomíes se han sentido más orgullosos de su lengua y presumen su habilidad lingüística tanto en español como en otomí.

Con respecto a las actitudes hacia el español, ninguno de los entrevistados muestra una actitud negativa. Los interlocutores consideran que es bonito, importante y necesario por ser la lengua que se utiliza para la comunicación en la ciudad. “El español es *padre*, pues es otra lengua, un aprendizaje, un descubrimiento que no sabías que existía, me parece bonito saber hablarlo” (Teresa, 27 años).

Por otra parte, como se observa en la Tabla No. 13, la mayoría de los entrevistados resalta la importancia de enseñar el otomí en el hogar. Sólo una de las menores negó la importancia de la lengua originaria en su contexto familiar: “el otomí es importante para otras familias, pero para la mía no pues mi abuelita es la única que lo habla” (Adriana, 12 años). Adriana explica que no le gustaría aprender otomí y no le gusta tampoco que la gente le hable en otomí, “Es muy difícil por las palabras y la pronunciación. No le entiendo”.

El 94% de los entrevistados considera que no hay que permitir que el otomí se pierda y le gusta que tanto otomíes como mestizos lo hablen, explican la importancia y la belleza de la lengua:

No hay que permitir que el otomí se pierda, es lo más bonito, saber de dónde uno es y viene. Es algo que Dios les dio a quienes lo hablan. Es algo bonito hablarlo, cada palabra se oye bonita, si se hablara con toda la gente estaría muy bien. (Flora, 32 años).

Sobre la importancia de enseñar el otomí a las nuevas generaciones señalaron:

Es mi lengua materna y quisiera que mis hijos hablaran también. Estoy muy orgullosa de mi hija que habla muy bien el otomí y el español y mis otros hijos no lo rechazan (el otomí). Es mi lengua materna, no quiero que se pierda, quiero que la hablen mis hijos, mis nietos, todo lo que viene atrás. (Enedina, 43 años).

Es una lengua que uso desde que nací, es buena para hablar. No hay que perder el idioma otomí. Es la lengua que nos enseñaron los abuelos y los papás, tenemos que enseñar a los hijos, nietos a aprender a hablar otomí y español. (Tomasa, 50 años).

Las madres de familia y los abuelos mencionan que es primordial que se enseñe el otomí en la casa y señalan la importancia de hablarles a los hijos sobre sus raíces para que sientan orgullo:

Es algo padre hablar dos idiomas, que nunca se pierda, ojalá que mis niños lo aprendan y que se sientan orgullosos de hablar el otomí y que somos de un pueblito que sabe hablar el otomí. Es importante enseñar el otomí en la casa para que cuando llegue a su pueblo o en su origen no se sorprenda, siempre les he dicho que yo soy de allá y que ellos también son de allá por ser mis niños. (Teresa, 27 años).

Una de las madres de familia comenta que enseñar el otomí en la casa es como enseñar un hábito, si se comienza a usar la lengua con los niños en el hogar podrán acostumbrarse a hablarla:

Es importante que el otomí se enseñe en la casa, porque es como los hábitos que se enseñan a los niños y se les van grabando y saben que es un hábito que tienen que hacer. Entonces si les enseñas a hablar ellos también aprenden a hablar, a pronunciar las cosas, a entenderlo para poder conversar con personas que no hablan español. (Marisela, 24 años).

Otra interlocutora resaltó: “es importante que no se pierda el otomí, son nuestras raíces, no debemos perderlas. Si se sigue como seguimos cada vez más la gente que lo habla muere y los niños ya no lo aprenden” (Erika, 30 años).

La mayoría de los interlocutores es consciente de que si no se comienza por enseñar la lengua originaria en el hogar, ningún esfuerzo de revitalización dará resultados.

3.7 LA VALORACIÓN DE LAS LENGUAS

La valoración de las lenguas por parte de los hablantes no siempre coincide con el nivel de práctica o su competencia lingüística. Para la mayoría de los interlocutores el español y el otomí son igual de importantes, pues mientras el

hñãño es la lengua de comunicación en el lugar de origen, el español lo es en el contexto urbano.

Tabla No. 14 Valoración de las lenguas

Valoración de las lenguas	Generación y lengua								
	Hijos			Padres			Abuelos		
	E	O	EyO	E	O	EyO	E	O	EyO
Prefiere hablar en:	2	2	1	3	0	5	0	3	2
Lengua que le parece más importante:	2	1	2	1	2	5	0	3	2

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

Es interesante señalar que dos de los jóvenes de la tercera generación respondieron que prefieren comunicarse en otomí aun cuando encuentran dificultades para comunicarse en esta lengua. Uno de ellos comentó que le gustaría expresarse mejor en la lengua originaria para poder participar en las conversaciones de sus padres, pues ellos hablan la mayor parte del tiempo en dicha lengua.

Asimismo, es importante mencionar que dos mujeres de la segunda generación contestaron que el otomí, por ser la lengua de origen, es más importante que el español, pero prefieren hablar en esta última lengua pues es la que hablan las personas con las que interactúan cotidianamente. Para el resto de las madres de familia el español y el otomí tienen la misma importancia y utilidad. El español les sirve para realizar sus compras, vender sus productos, y comunicarse con los mestizos y el hñãño para comunicarse con otros otomíes.

Más de la mitad de los abuelos entrevistados prefiere hablar en otomí, explican que tienen dificultades para expresarse y comprender el español. Además consideran que hablar la lengua originaria es una manera de evitar su pérdida.

Tabla No. 15 Valoración de las lenguas

Valoración de las lenguas	Generación					
	Hijos		Padres		Abuelos	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
El otomí va a seguir hablándose siempre	2	3	7	1	4	1
Si dejara de hablar otomí, dejaría de ser otomí	1	4	0	8	2	3

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

Como se observa en la Tabla No. 15, se preguntó a los interlocutores si consideraban que el otomí se seguiría hablando siempre, las respuestas fueron optimistas en el caso de la primera y segunda generación. “Si uno lo quiere hablar siempre, el otomí va a seguir hablándose siempre, los papás deben enseñar a los niños para que no se pierda” (Flora, 32 años).

La primera y segunda generación argumenta que el mantenimiento de la lengua originaria depende en gran parte de que se enseñe a las nuevas generaciones.

Si empezamos los papás a enseñar a los hijos que ya están grandes y para que enseñen a sus hijos sí se va a seguir hablando el otomí, pero si vamos a seguir como estamos yo creo que esto se va a perder, porque esto ya se está perdiendo. (Macaria, 39 años).

Sin embargo la tercera generación, consciente del desplazamiento lingüístico del hñãño, respondió lo siguiente: “La lengua (otomí) se va a perder, en Santiago me dijeron que muchos ya no la hablan” (Rafael, 18 años).

El otomí no se va a seguir hablando siempre, porque los niños se apenan y se avergüenzan de lo que son. Se supone que nosotros somos la generación que debe darle vida a la cultura, volver a renacer la cultura y que no se pierda, pero hemos perdido esa cultura poco a poco. (Ismael, 17 años)

Para el 83.33% de los interlocutores, la lengua no es el único factor que determina la identidad otomí. “Dejas de ser otomí sólo si te olvidas de dónde eres y quién eres” (Ismael, 17 años). “Ser otomí se lleva en la sangre y no se puede cambiar lo que uno es” (Flora, 32 años).

Si dejara de hablar otomí no dejaría de ser otomíes, porque tenemos una raíz, sabemos de dónde venimos, y no hay que hacer un lado nuestra raíz. Muchos ya se sienten orgullosos porque ya saben hablar el español y ya viven aquí (en la ciudad) y les da pena decir “yo vengo de allá”, pero yo me siento orgullosa de que tengo una raíz donde yo vengo. (Macaria, 39 años).

Aquellos que no hablan la lengua se consideran otomíes porque ellos o sus padres nacieron en Santiago. “Soy otomí porque mis papás son otomíes” (Rafael, 18 años). “Aunque no hable otomí, me siento otomí porque nací allá, soy de allá, mis

papás son de allá, mi esposo es de allá, yo no me siento de la ciudad” (Marisela, 24 años).

Como señalan Vázquez y Prieto (2014), en México, uno de los indicadores que expresan en términos censales la presencia de la población indígena en los territorios, es el uso de la lengua, sin embargo “la lengua no es un factor determinante de pertenencias e identidades, sino un rasgo que posibilita su medición en términos de la composición, la aglomeración de población étnica sobre determinados espacios del territorio queretano” (Vázquez y Prieto, 2014, p.34).

3.8 LA PROPIA IDENTIDAD

Como se mencionó en el apartado anterior, la lengua no es el único factor que determina la identidad ñãño; de acuerdo con los interlocutores ser otomí va más allá, es conocer y reconocer las raíces. Como se mostró en el apartado anterior que trata sobre la valoración de las lenguas, el uso de la lengua originaria no es el único elemento cultural que define quién es otomí y quién no. Lo cual coincide con las observaciones hechas por Bartolomé (1997) en donde señala que existen grupos indígenas que reconocen otros elementos como fundamentales para identificarse como tales. En el caso de los ñãño de la colonia Nueva Realidad, estos rasgos identitarios son el parentesco, aquellos que llevan sangre otomí no dejarán de ser indígenas sólo por el hecho de no hablar la lengua, y el reconocimiento de las raíces y las costumbres otomíes definen también quién es parte del grupo.

Tabla No. 16 Propia identidad

Propia identidad	Generación					
	Hijos		Padres		Abuelos	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Conoce las costumbres otomíes	3	2	8	0	5	0
Difieren las costumbres de los otomíes de las de los mestizos	4	0*	8	0	5	0
Se siente otomí	4	0*	8	0	5	0
Se siente queretano (a)	4	1	0	0	0	0
Se siente mexicano (a)	4	1	8	0	5	0

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

*Una de las interlocutoras de la tercera generación no contestó todas las preguntas relacionadas con la propia identidad.

De la Tabla No. 16 se desprende que el 94.44% de los entrevistados se autodenomina otomí. Una de las interlocutoras de la tercera generación no dio respuesta cuando se le preguntó si se sentía ñaño. Todos los entrevistados se consideran mexicanos a excepción del menor de ellos quien respondió que no se sentía mexicano, su madre estaba presente durante la entrevista y explicó que él todavía no comprendía este concepto. El 80% de los jóvenes se considera queretano por haber nacido en la ciudad de Querétaro.

Se les preguntó a los interlocutores si conocían las costumbres otomíes y si consideraban que eran diferentes a las de los mestizos. Solamente dos de los hijos negaron conocerlas, argumentaron que han crecido en la ciudad y que viajan con poca frecuencia a Santiago Mexquititlán.

Una de las mujeres comentó que las costumbres otomíes antes eran diferentes, pero “ahora la gente que viene (a la ciudad) ve y hace lo mismo que hacen los mestizos” (Ignacia, 35 años).

Los elementos culturales otomíes que señalaron se enlistan a continuación³⁷, es importante mencionar que no se mencionan en un orden jerárquico:

1. El trabajo en el campo: los otomíes siembran y cuidan animales. “En Santiago se cosecha, la gente es campesina” (Enedina, 43 años).

Aquí nada más se dedican a trabajar, en las tiendas y allá tú tienes tu maicito. Estás sembrando, quitas tu frijol, a lo mejor sembraste tu frijol y quitas la hierba con púas. Ese es el trabajo que hacemos o a cuidar los animales, a llevarlos a la ladera o en el río o en el campo y estar cuidándolos cuando ellos van a comer. (Alberta, 50 años).

2. Preparación de los alimentos. “La gente en Santiago hace tortilla, salsa en molcajete, la licuadora no se usa” (Enedina, 43 años).

³⁷ En el capítulo IV se profundizarán estos aspectos culturales.

3. Elaboración de artesanías. Los otomíes hacen muñecas, bordan servilletas morrales y fajas.

4. Elaboración de su propia vestimenta.

Mi madre antes hacía sus vestidos. La gente hace sus fajas, como un cinturón y las bordan, a mí me sorprende la paciencia de tantos años de hacerlo. Mi mamá me dice que es una tranquilidad hacerlo, es una de sus costumbres de allá hacer su propia ropa, su propio vestir, para las mujeres. (Ismael, 17 años).

5. Características de los otomíes. “Los otomíes somos más respetuosos” (Macaria, 39 años de edad). “Las mujeres se reservan más, son más humildes, más sinceras, de buenos sentimientos. A los del pueblo les da pena expresarse” (Teresa, 27 años).

6. El matrimonio. “En el pueblo el matrimonio es para toda la vida” (Teresa, 27 años).

7. Fiestas de la iglesia y fiestas familiares. “Los otomíes hacen fiestas con pura familia, se reúnen todos, la fiesta es grande, se matan pollos, hacen mole, barbacoa, chicharrón de puerco” (Flora, 32 años).

En mi pueblo hay fiestas que se hacen de los santos y gente que está encargada de un santo y debe participar mucho en la iglesia, cargar los altares, recorrer el camino. Hay mayores y cargueros. Y en los mestizos no se ve tanto eso. (Marisela, 24 años).

Rangel (en Vázquez y Nieto, 2014) menciona que algunos aspectos culturales de la comunidad se reproducen en el espacio doméstico de las familias establecidas en la Nueva Realidad, costumbres como echar tortillas a mano, elaborar artesanías para la venta, el uso de la vestimenta tradicional de las mujeres, los rituales y fiestas de bautizo y matrimonio, la realización de ofrendas a los difuntos el día de muertos y el uso de la lengua hñãñho.

Coronado (1999) señala que las prácticas culturales de los pueblos indígenas se siguen realizando en espacios de la vida cotidiana, individual o colectiva. “Realizarlas y respetarlas posibilita la reproducción de la comunidad y enfatiza su identidad” (Coronado, 1999, p.45).

3.9 LA OPINIÓN SOBRE LOS DIALECTOS Y LOS SOCIOLECTOS

Para comenzar este apartado es necesario definir los conceptos *dialecto* y *sociolecto*. Según Lewandowski (en Von Gleich, 1989), el dialecto es una forma idiomática especial condicionada regionalmente. Por otro lado, el sociolecto es el lenguaje de un grupo que sirve para unirlo y al mismo tiempo delimitarlo.

Tabla No. 17 Variación de dialectos y sociolectos

Variación de dialectos y sociolectos	Generación					
	Hijos		Padres		Abuelos	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
El otomí de los adultos difiere del de los jóvenes	3	0*	7	1	5	0
Ha cambiado el otomí últimamente	1	1*	2	6	2	3
Ha cambiado el otomí en el léxico	1	1*	3	5	2	3
Ha cambiado el otomí en la pronunciación	1	1*	2	6	2	3
Ha cambiado el otomí en los tonos	1	1*	4	4	2	3
Ha cambiado el otomí en la gramática	1	1*	0	8	1	4

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

*Sólo dos de los tres hijos que hablan otomí contestaron a todas las preguntas relacionadas con la variación de dialectos y sociolectos.

Se les preguntó a los interlocutores si consideraban que existía una variante del hñãñho que fuera mejor que las otras. La mayoría de los entrevistados respondió que en cada comunidad otomí se habla diferente, ninguna es mejor que otra. “Cada quien tiene su forma de hablar aunque se cambien algunas palabras, cada quien domina su lenguaje” (Teresa, 27 años). Sólo una de las madres de familia señaló: “Si alguien me pregunta si creo que es mejor mi lengua le voy a responder que sí” (Marisela, 24 años).

Otra de las mujeres comentó que ella antes no sabía que el otomí se hablaba en otras regiones. En la congregación religiosa a la que pertenece ha escuchado hablar a personas provenientes de Ixmiquilpan, Hidalgo y considera que en esta región hablan mejor el otomí, porque escucha algunas palabras que antes se usaban en Santiago y que se han ido perdiendo. La mayoría de los interlocutores señaló que aunque son evidentes las diferencias de léxico entre otras, sí es posible comprender a los hablantes de otra región.

Con referencia a los sociolectos, se cuestionó a los entrevistados si el otomí que hablan los adultos difiere del que hablan los jóvenes. La respuesta fue afirmativa, los hablantes identifican los cambios que existen entre generaciones y dan un juicio de valor a estas diferencias: “los abuelitos hablan mejor porque ellos nos enseñaron” (Tomasa, 50 años). “Los jóvenes se traban, lo hablan chistosito, se les complica” (Flora, 32 años).

Los abuelos hablan mejor el otomí, es diferente el otomí que hablan los adultos y los jóvenes. Se han ido modernizando, ya no lo hablan tanto como lo dicen los abuelos, los jóvenes no lo hablan tan interesante. Los abuelos lo hablan con sentimiento, les sale porque son indígenas. (Teresa, 27 años).

En las entrevistas se preguntó también la opinión de los otomíes sobre si la lengua originaria había cambiado en los últimos años, respuestas como las que se muestran a continuación señalan que los hablantes atribuyen los cambios de la lengua originaria a los mismos hablantes “no cambia el otomí, cambian las personas que no lo saben hablar” (Erika, 30 años). “El otomí no ha cambiado, si no nosotros lo hemos cambiado en no practicarlo tanto y al hablarlo nosotros ya no hacemos tanto el tono como debería de ser” (Patricia, 32 años).

Sobre los cambios en el otomí, se les preguntó sobre el léxico, la pronunciación los tonos y la gramática. Los interlocutores señalaron que estos cambios son más evidentes en las nuevas generaciones.

3.10 PERCEPCIÓN SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN

La situación social de las familias otomíes muchas veces no es favorable para la estabilidad escolar, pues priman las necesidades básicas y en algunos casos los niños se ven obligados a abandonar la escuela para ayudar a sus padres en el trabajo. Sin embargo, una de las preocupaciones de los padres es que sus hijos tengan acceso a la educación. Como se comentó en el apartado 3.2.3, los padres y los abuelos recibieron pocos años de educación escolarizada y por ello desean que sus hijos asistan a la escuela y se preparen para obtener un buen trabajo en el futuro.

Muchas personas de nosotros no tenemos un estudio y casi todos somos comerciantes, por lo mismo que no nos educaron en esa forma, sino que nuestros papás antes decían, “pues tú ya supiste leer y hasta allí, porque tú vas a ser mamá, tú vas a tener hijos, vas a ser esposa”. Y al muchacho igual, “hasta allí, porque tienes que trabajar, tienes que ayudarme”.

A mí me daba mucho coraje y mucho resentimiento cuando mi hijo se quedó en la secundaria, hasta yo lloraba porque yo quería tener una carrera. A mí me gustaría que supieran hacer algo, que tuvieran una carrera. Ser alguien en esta vida.

No todo el tiempo vamos a estar en la calle vendiendo. Nosotros somos personas y tenemos derecho también a tener un trabajo. (Macaria, 39 años).

Martínez Casas y Rojas (2006) señalan que los padres indígenas le apuestan a la escolarización de sus hijos para su éxito en la ciudad, Los argumentos acerca de las motivaciones familiares sobre la escolarización de sus hijos son los siguientes:

- 1.- La educación sirve como un mecanismo que permite el cambio generacional; es decir una posibilidad para mejorar las condiciones de vida y ascender socialmente.
- 2.- La educación es vista como un instrumento de defensa que se emplea en la intermediación entre los indígenas y los no-indígenas.
- 3.- La educación es vista como un patrimonio cultural: un bagaje que es empleado en la interacción con los otros para retroalimentar la resignificación cultural. (Martínez Casas y Rojas, 2006, pp. 88 y 89).

Tabla No. 18 Percepción sobre la escolarización

Percepción sobre la escuela	Generación					
	Hijos		Padres		Abuelos	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Le parece útil lo que se aprende en la escuela	5	0	8	0	5	0
Le parece útil lo que sus hijos aprenden en la escuela	NA	NA	8	0	5	0
Quiere seguir estudiando	5	0	2	6	NA	NA
Quiere que su hijo siga estudiando	NA	NA	8	0	5	0
La escuela le parece un lugar adecuado para mantener las tradiciones otomíes	1	2	5	2	4	1
Le gustaría que en la escuela se enseñara la lengua y la cultura otomí	4	1	7	1	5	0

Le gustaría que en la escuela le enseñen a leer y escribir en otomí	3	2	7	1	5	0
Ha repetido alguna vez los grados	2	3	NA	NA	NA	NA
Su hijo ha repetido alguna vez los grados	NA	NA	3	6	2	3
Ha abandonado la escuela	2	3	7	0	4	0
Su hijo ha abandonado la escuela	NA	NA	3	5	2	3
Ha tenido dificultades de comunicación con maestros / compañeros que no hablan otomí	1	3	1	7	2	3

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de entrevistas.

Como se muestra en Tabla No. 18, existe deserción escolar entre los otomíes y también los niños presentan dificultades en los estudios y en algunas ocasiones tienen que repetir algún grado. Una de las madres de familia menciona que uno de sus hijos abandonó temporalmente los estudios, “no le echaba ganas, le valía, no valoraba, no sabía cómo antes se sufría para conseguir dinero. Estuvo un año trabajando como ayudante de albañil y como se le hizo pesado regresó a estudiar” (Tomasa, 50 años).

Aunque en algunos casos los hijos tienen dificultades para seguir estudiando, los padres los alientan para que continúen con sus estudios e incluso algunos padres tienen deseos de continuar con su formación educativa. Dos de las madres de familia que se entrevistaron tienen interés en continuar estudiando, a una de ellas le gustaría inscribirse en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) para poder terminar la primaria y la secundaria. Otra de ellas ya está estudiando la primaria abierta bajo el sistema de dicha institución.

En las entrevistas se cuestionó sobre la utilidad de lo que se aprende en la escuela, la totalidad de los interlocutores respondió que todo lo que se enseña en la escuela es importante. Aquellos que están estudiando priorizaron el aprendizaje de las asignaturas de: Matemáticas, Español, Historia, Ética y Valores, y el uso de las nuevas tecnologías.

Se consultó la opinión de los entrevistados sobre si la escuela es un lugar adecuado para enseñar la lengua y la cultura otomí. Se dieron respuestas dispares, algunos estaban de acuerdo con que la escuela podría ser un buen lugar pues

conviven muchos niños que vienen del mismo pueblo y además pasan gran parte del día en este espacio, “la escuela es su segunda casa” (Erika, 32 años).

Por otro lado, otros interlocutores señalaron que la escuela no es un lugar apropiado, ya que en este espacio conviven otomíes con mestizos y muchas veces estos últimos presentan actitudes negativas hacia los pueblos originarios. Varios otomíes hicieron énfasis en la necesidad de hablar en las escuelas sobre la discriminación hacia otras culturas antes de implementar cualquier iniciativa de enseñanza de la lengua originaria. “Es importante que en la escuela aprendan a comunicarse y a convivir con la gente, que sean amables y no discriminar, a respetar a sus mayores y a los demás” (Marisela, 24 años).

Uno de los retos de la educación intercultural bilingüe es ofrecer soluciones a la problemática de la discriminación. No es suficiente promover el reconocimiento y empoderamiento de los pueblos indígenas, es necesario proponer estrategias para sensibilizar a la población mestiza y favorecer un ambiente dentro de los espacios escolares en los que se logre un diálogo horizontal.

Como se describió en el capítulo II, en la colonia Nueva Realidad existe un Centro de Día del DIF Estatal en el que el 98% de niños que asiste es de origen otomí, además en las primarias cercanas a la colonia existe un alto porcentaje de niños ñaño. Una de las madres de familia comentó que el director de la escuela a la que asisten sus hijos habla otomí y hace ya algunos años uno de los maestros de sus hijos le pidió a la señora que le enseñara la lengua originaria a los niños en clase, ella accedió pero ya no siguió enseñando porque le daba pena con los niños que no eran otomíes, pues tenía miedo de que la criticaran o se burlaran de ella.

Además de la posibilidad de aprender la cultura y la lengua otomí en la escuela, a algunos padres les interesa que sus hijos aprendan a leer y escribir en la lengua originaria. Asimismo, los padres de familia señalan que “tanto a niños como a papás les podría interesar” (Patricia, 32 años). Lo ideal es organizar actividades en las que participen los padres y los hijos para que el aprendizaje sea más enriquecedor.

Los datos expuestos en este capítulo permiten conocer no sólo la vitalidad de la lengua originaria en el contexto de la Nueva Realidad, sino también identificar

las especificidades del grupo para considerarlas en la planificación de la propuesta didáctica. El escenario en este espacio para la implementación de una iniciativa de revitalización se muestra favorable de acuerdo con la valoración y las actitudes que los interlocutores tienen hacia su lengua de origen. Están conscientes de la creciente pérdida de ésta por parte de las nuevas generaciones y la necesidad de que se enseñe es una inquietud colectiva.

CAPÍTULO IV

4 HACIA LA PLANIFICACIÓN DE CONTENIDOS CULTURALES PARA LA PROPUESTA DIDÁCTICA

“La lengua será hablada si ella es todavía la lengua de la comida y de la cocina, del trabajo y de sus instrumentos, del juego y de la juerga.”
Bartomeu Meliá

En este capítulo se presentarán distintos de los temas de la cultura y la lengua otomí. El proceso en el cual estos temas se han constituido ha sido mediante un diálogo reflexivo, participativo e interesado. Dicho conocimiento fue registrado por medio de entrevistas que se realizaron en tres grupos etarios consistente en madres de familia (sus edades oscilaban de los 30 a los 35 años), abuelas (entre 40 y 60 años), y un joven de 17 años.

La elaboración de la guía de entrevistas se basó en el instrumento diseñado por Hekking (1995). El diálogo con los interlocutores permitió conocer tópicos relacionados con los saludos, la construcción de las casas, la vestimenta, el trabajo en el campo, las artesanías, las bodas, las fiestas y celebraciones, la música, las danzas, la brujería, la medicina tradicional, las plegarias, y la alimentación.

Asimismo, este capítulo contiene información recogida a partir de un cuestionario diseñado por la Dra. Lourdes de León Pasquel. Durante el tercer semestre de mi programa de maestría realicé un semestre de movilidad académica en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, D.F.), y tuve la oportunidad de cursar el seminario de Socialización del Lenguaje que dictaba la Dra. Lourdes de León, en dicho seminario realicé una monografía sobre la socialización del otomí en contextos urbanos y los instrumentos de recolección de datos fueron otorgados por De León.

4.1 SOBRE LA PERTINENCIA Y PERTENENCIA DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS

Presentar en este capítulo los aspectos culturales que los otomíes consideran significativos para transmitir a las nuevas generaciones, tiene como propósito considerarlos como temas eje para la planificación de los contenidos dentro de la propuesta didáctica. Con base en lo anterior se diseñará una metodología de enseñanza-aprendizaje que tenga pertinencia y pertenencia³⁸, pues la propuesta será más eficaz y se logrará la socialización intergeneracional de la lengua y la cultura ñãñho en la medida en que se incluyan los saberes otomíes que transmiten por medio de la tradición oral y se invite a los padres de familia y abuelos para diseñar e implementar la propuesta didáctica y de esta manera ofrecer un plan de trabajo en el que se den las pautas para continuar sistematizando dichos saberes y elaborando los materiales y recursos didácticos.

Es importante hacer énfasis en la necesidad de que los padres de familia y abuelos decidan los contenidos temáticos, pues son ellos quienes conocen los aspectos culturales y lingüísticos que les parecen relevantes de su cultura. Ellos son

³⁸ Flores Farfán (2013) propone el aspecto de la pertinencia y la pertenencia, el autor ha desarrollado un gran número de materiales y recursos didácticos junto con los miembros de las comunidades indígenas.

poseedores de la sabiduría otomí, y la mayoría conoce y practica la lengua originaria, es por ello que pueden proponer la mejor manera de exponer y socializar dichos contenidos de manera pertinente.

Cabe mencionar que la exposición de estos temas en este capítulo es una primera exploración de dichos aspectos culturales, en el capítulo V se describirá la experiencia de trabajo de campo en la que se realizaron talleres participativos con los padres de familia y abuelos quienes eligieron algunos de estos temas como aquellos que les resultan más significativos para ser enseñados a los niños y se describen algunas estrategias y actividades que pueden coadyuvar a la socialización de los aspectos culturales y lingüísticos.

Se debe tener presente que para planificar la propuesta didáctica es necesario capacitar a los padres de familia para que sistematicen sus conocimientos, concientizarlos sobre sus saberes y la importancia de compartirlos con las nuevas generaciones, así como continuar con talleres en los que participen los posibles guías del proceso de enseñanza-aprendizaje del hñãño.

Con la exposición de los contenidos temáticos en este capítulo se hace énfasis también en la importancia de compartir los datos culturales para que sean reflexionados entre las generaciones, ya que cada una de ellas conoce a un nivel de profundidad diferente dichos aspectos culturales y lingüísticos. Resulta enriquecedor incluir, en la propuesta didáctica, el conocimiento de más generaciones y, al mismo tiempo, concientizar y motivar a los más jóvenes para que busquen más información con los mayores.

Se presentan tópicos relacionados con la cultura y las actividades diarias de los pobladores otomíes de la colonia Nueva Realidad en el lugar de origen y en el lugar de residencia actual, llámese contexto urbano. Se propone, para futuras investigaciones, la recopilación de textos en la lengua originaria, y continuar con el registro y clasificación de saberes por campo semántico.

4.2 ¿CÓMO SE SALUDA EN HÑÃÑO?

Todos los hablantes que se consultaron conocen y utilizan los saludos en otomí. La mayoría de los otomíes que residen en la colonia Nueva Realidad saludan

en la lengua originaria, mayormente aquellos que pertenecen a la primera generación. Es común que la interlocución entre las personas mayores y los jóvenes se inicie saludando en hñãñho y después se realice un cambio de código al español, esto debido a que las nuevas generaciones no dominan la lengua de sus padres y por ello no pueden sostener una conversación en esta lengua.

En el diálogo con los interlocutores se pudo observar que no existe uniformidad en la manera en que las distintas generaciones saludan en su lengua de origen, y también esta disimilitud ocurre entre las personas que pertenecen a una misma generación.

Dicha diferencia se puede atribuir al nivel de práctica del hñãñho por parte de los hablantes y a la región a que pertenecen, ya que podría ser que cada forma lingüística corresponda a los diferentes barrios de Santiago Mexquititlán.

Se puede hacer esta misma comparación en el caso de los saludos en español, no todos los hispanohablantes utilizan las mismas expresiones para saludar, existen factores como la edad, la región, los interlocutores que participan en la comunicación y el contexto en el que las formas lingüísticas se emplean. En el siguiente cuadro se muestran las respuestas que dieron los interlocutores con referencia a las expresiones utilizadas al inicio y cierre de una conversación en otomí.

Tabla No. 19 Los saludos en hñãñho

Los saludos en Hñãñho			
	Primera generación	Segunda generación	Tercera generación
Para saludar	1. En la mañana, en la tarde y en la noche se saluda con Haxujä . 2. Entre las 12.00 y las 19:00 horas se emplea Hadi y después de las 19 horas se saluda con Haxujä . 3. Cuando te encuentras con alguien y lo saludas sin quedarte a conversar se usa Hadi .	1. Se utiliza Hadi para saludar durante el día, la tarde y la noche.	1. Se emplea Hadi en el día, en la tarde y en la noche.

	4. En el día se saluda diciendo Hadi y en la tarde se saluda con Haxujä .		
Para despedirse	1. El que se despide usa Ya ga poni ga ma o Ya da ma , y el que se queda responde Ya da maga . 2. Del mediodía en adelante se dice Maje .	1. Se dice Ya maje y se responde di mahu o Jä da maxi , que significa "Dios te acompañe".	1. Se dice Ya maga que significa "Ya me voy".

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

Como se observa en el cuadro anterior los hablantes de la primera generación dieron más respuestas, no todas ellas coinciden, pero como se argumentó anteriormente esto responde a las variantes que pueden existir de una misma expresión.

4.3 ¿CÓMO SE CONSTRUYEN LAS CASAS EN SANTIAGO MEXQUITILÁN Y EN EL CONTEXTO URBANO?

La forma como las familias otomíes construyen sus casas en el lugar de origen y en la ciudad es un aspecto cultural de gran importancia que debe ser socializado con las nuevas generaciones. Muchos de los padres de familia otomíes al migrar a la ciudad se dedican a la construcción y algunos hijos varones se van incorporando a este oficio una vez que tienen la edad adecuada para dicho trabajo.

Los materiales y las técnicas que estos utilizan para la construcción de casas en las ciudades son diferentes a las que utilizaban en su lugar de origen. Asimismo, las posibilidades económicas y las nuevas tendencias en la construcción resignifican la manera en que los otomíes construyen sus viviendas en el contexto urbano.

A continuación se presentan breves narraciones sobre la construcción de las viviendas en el lugar de origen y en la colonia³⁹.

³⁹ En Van der Fliert (1988) se puede consultar información detallada sobre el proceso de construcción de una casa en Santiago Mexquititlán. En el capítulo II de esta tesis se describen

Tabla No. 20 La construcción de las casas

La construcción de las casas, antes y ahora			
	Primera generación	Segunda generación	Tercera generación
En Santiago Mexquititlán	<p>“Antes las casas en Santiago se construían con tepetate y adobe. Ahora utilizan los materiales que se utilizan en las ciudades para la construcción de casas: block, cemento y cal” (Filomena).</p> <p>“Antes las casas se construían con lodo, el lodo lo hacían tabique, después las construían con tepetate y en lugar de lozas eran tejas. Ahora las construyen con bloque y tabique, igual que en la ciudad” (Macaria).</p>	<p>“Mi papá las construía con paja y lodo, y un tío sabía hacer el tabique y tenía un horno, le metían lumbre abajo y ya luego salía anaranjadito. Ahora las construyen con tabicón” (Erika).</p> <p>“En Santiago las casas se construían con lodo, lo armaban como tabique fresco, crudo, en cuadritos y el techo era de puras tejas” (Flora).</p> <p>“Ahora, como las personas migran, tienen un poco más de posibilidades económicas y construyen sus casas como en la ciudad, pero algunas familias dejan la cocina original y siguen usando leña para cocinar y el humo sale por la tejita” (Flora).</p> <p>“Ahora las construyen con bloques y antes las construían con lodo” (Ignacia).</p>	<p>“Antes se ocupaban los tabiques rojos en arquito y delgadito, la teja para el techo. Y para levantar bardas se ocupaban tabicones. Ahora son de tabique rojo o tabicón gris y el techo es de loza” (Ismael).</p>
En el contexto urbano	<p>“Cuando empezó la colonia las personas que provenían de Santiago Mexquititlán construían sus casas con un tejaban de cartón y de madera” (Filomena).</p>	<p>“Cuando empezó la colonia, construían las casas de cartón, lámina, hule, de madera, ahora de tabicón y cemento” (Erika).</p> <p>“Cuando la colonia Nueva Realidad se estaba formando, las casas las construían con cartón, madera y otros usaban plástico. Ahora las</p>	<p>“En la Nueva Realidad ahora las construyen de tabique y loza” (Ismael).</p>

las viviendas en la colonia Nueva Realidad.

		<p>construyen con tabique, block y algunas personas tienen sus cuartitos de madera o de lámina” (Flora).</p> <p>“En la colonia antes las construían de lámina, pues no podían construir porque antes no tenían papeles y ahora que ya tienen las posibilidades y los papeles de las viviendas, las construyen de block” (Ignacia).</p>	
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

Van der Fliert (1988) menciona que las viviendas en Santiago son de una planta rectangular, en ocasiones tienen un tapanco en el que almacenan maíz y frijol. Por lo general tienen un solo cuarto en el que se desarrollan todas las actividades: viven, cocinan, comen y duermen. La autora explica que se aprovechan los recursos que el medio ambiente ofrece, y muchas de las casas se construyen de adobe o de tepetate blanco también conocido como sillar. Las viviendas tradicionales tienen tejas, el piso es de tierra comprimida y no cuentan con ventanas lo que hace que guarden mejor el calor, y la puerta mide 60 cms. por 1.60 mts. Anteriormente las paredes se construían con cantera, después con adobe y posteriormente de tepetate, actualmente algunas se construyen con tabique.

Vivienda ñãño en Santiago Mexquititlán
Imagen No. 11



Fuente: Acervo personal.

Martínez Casas (2007) destaca un espacio fundamental en las viviendas de los otomíes, este es el oratorio familiar que en ocasiones se construye en una habitación separada de la casa.

El oratorio consiste en dos repisas de madera en las que colocan tanto imágenes de santos como fotografías de difuntos y las actas de nacimiento de los hijos. Los decoran con flores y mantienen continuamente veladoras encendidas. Es también el sitio para guardar el dinero y objetos valiosos. (Martínez Casas, 2007, p. 97).

4.4 LA VESTIMENTA

Algunas de las mujeres otomíes continúan utilizando la ropa tradicional una vez que migran a la ciudad. Algunas de ellas se encargan de elaborarla y otras la compran o la mandan hacer con sus conocidas. No todas las madres visten a sus hijas con la vestimenta tradicional y son pocas aquellas que les explican a sus hijos sobre el significado de ésta.

Van der Fliert (1988) describe la indumentaria otomí, menciona que la vestimenta tradicional de los hombres consistía en pantalón y camisa de manta blanca que en ocasiones llevaba bordados en las mangas y las perneras, además llevaban una faja en la cintura. Los hombres indígenas ya no suelen llevar el traje típico y cuando lo llegan a portar es durante fiestas religiosas de importancia. Por su parte, las mujeres de Santiago Mexquititlán visten con blusas de colores brillantes

de manga larga, cuello plegado, con holanes y encajes. Utilizan a manera de falda una manta blanca de tres metros de ancho que se recoge en pliegues y se detiene con una faja tejida y bordada. Cuando sienten frío las mujeres usan un quexquemetl que es una especie de poncho bordado que termina en punta por delante y por detrás y con hilos coloridos de estambre en las orillas. Además, utilizan un rebozo con el que cubren su cabeza durante las ceremonias religiosas o con el que cargan a sus niños o su mercancía cuando salen a vender. Las mujeres ñãño se peinan con dos trenzas que entretejen con cordones y se amarran sobre la espalda, durante las fiestas adornan con listones de colores que entretejen en sus trenzas.

**Mujeres otomías en la fiesta de Santiago Mexquititlán
Imagen No. 12**



Fuente: Acervo personal.

**Pareja ñaño engalanada para la fiesta del pueblo
Imagen No. 13**



Fuente: Acervo personal.

En los siguientes párrafos se presentan las anécdotas que narraron los interlocutores sobre la vestimenta diaria y la que utilizan durante las fiestas en el pueblo.

Durante el diálogo con Ismael, comentó que su mamá es una de las mujeres que usan el traje tradicional en la ciudad. “Se pone su faja y su blusa, a veces se viste con la ropa del pueblo en Querétaro también y va al centro de Querétaro y a surtir las cosas del puesto con su traje tradicional” (Ismael, 17 años).

Algunas mujeres de la segunda generación han dejado de utilizar la ropa que utilizaban en Santiago porque les resulta poco cómoda para las actividades que realizan en la ciudad, además comentan que toma tiempo vestirla pues la falda tradicional llega a tener hasta cinco metros de tela. Lavar la vestimenta requiere que las mujeres también inviertan mucho tiempo y la dinámica en la ciudad a veces no se los permite.

La señora Ignacia comparte que cuando vivía en Santiago Mexquititlán usaba la ropa tradicional, iba a la escuela con sus blusas y sus faldas de popelina con pliegues, la tela podía tener desde tres hasta cinco metros de ancho. Comenta que ahora que está en la ciudad no le gusta usarla, porque se acalora pues la blusa tiene el cuello muy alto. Su mamá cuando va a Santiago a veces usa la ropa tradicional, pero en la ciudad no porque le toma mucho tiempo en ponerse la falda tradicional por los pliegues.

Una de las mujeres cuenta que cuando su hija era niña la vestían con el traje tradicional, “Su tía le prestaba el chincuete⁴⁰ y la vestíamos con blusas de puro encaje y su fondo bordado” (Erika, 34 años). La señora Erika cuenta que tiene un chincuete y una faja. Antes los usaba, pero ya hace tiempo que no los ha vuelto a vestir. Comentó que nunca ha utilizado la blusa de Santiago, pues le causa comezón por el encaje que tiene en el cuello.

Otra de las mujeres comentó que cuando vivía en Santiago Mexquititlán se vestía a veces con la ropa tradicional, pero en la ciudad sólo una vez la utilizó. A ella sí le gusta pero su esposo no le permite vestirse con la ropa de Santiago. Esta

⁴⁰ Se llama chincuete en el centro y sur de México a la manta que se enredan las mujeres a manera de falda y que se ciñe con una faja en la cintura.

es otra de las causas por las que algunas mujeres dejan de utilizar la ropa originaria, sobresalen del resto de la población en la ciudad con su vestimenta y a algunos otomíes no les gusta ser identificados de esta manera.

Flora comentó que su mamá “vive en Guadalajara y participa en las fiestas con la ropa tradicional y cuando va al pueblo también usa la ropa de allá. En Santiago es muy común que la gente vista con la ropa tradicional del pueblo” (Flora, 32 años).

Durante la conversación con la señora Macaria se le preguntó cómo se vestía cuando vivía en Santiago y respondió “Cuando yo vivía allá me vestía de mi pueblo” (Macaria, 39 años). Su nieto estaba presente y al escuchar la respuesta de su abuelita él complementó “Se vestía de reina”. Este comentario muestra que para algunos niños resulta agradable ver a sus madres y abuelas con la ropa tradicional de Santiago.

La señora Macaria explicó también sobre el peinado que utilizan las mujeres durante las fiestas en Santiago. “Y en las fiestas nos vestíamos así y hacíamos una trenza de estambre tejido como listón y así hacíamos nuestros peinados de colores” (Macaria, 39 años). Explica que cuando visita a su familia en Santiago viste con el traje, también en festivales en la escuela de su nieto, pero en la ciudad no acostumbra utilizarlo.

De vez en cuando lo uso cuando voy al rancho, la gente cuando se hacen fiestas usan su ropa tradicional cuando se reúnen con gente de allá. En la escuela de los niños, un año salió de kínder (su nieto) y nos invitaron a que fuéramos a bailar, a hacer una danza y nos vestimos así de rancho y danzamos. En la ciudad no utilizo mi ropa, a mis hijos les da pena, a mi esposo también y a mí también me da pena. (Macaria, 39 años).

Otra de las mujeres de la primera generación comparte que casi no utiliza la blusa tradicional en la ciudad porque no es muy cómoda cuando hace mucho calor. En Santiago Mexquititlán a veces utiliza la blusa otomí, la falda blanca con tablones y la faja y comenta que antes se dedicaba a elaborar las fajas.

Como se puede observar, hay muchas razones por las cuales algunas mujeres ya no continúan utilizando la ropa típica en la ciudad. Sin embargo, muchas

de ellas cuando visitan a sus familiares en Santiago Mexquititlán visten con la ropa que las identifica como otomíes.

4.5 EL TRABAJO EN EL CAMPO

En este apartado se presentan narraciones en torno a la milpa, y sobre el cuidado de los animales. Como se observará en cada una de las experiencias narradas, los otomíes desde temprana edad se encargan de ayudar en las actividades del campo. “El principio de la primacía de las actividades adultas supone que los niños pequeños solamente pueden participar en las actividades primarias en la medida en que sus capacidades y su comprensión se lo permitan” (Gaskins: 2010, p. 45).

Las familias otomíes entrevistadas de la colonia Nueva Realidad han compartido las actividades que realizaban cuando estaban en su comunidad de origen. El más joven de los interlocutores explica que cuando era pequeño ayudó a su padre en la siembra del maíz.

Les ayudé dos veces. La tierra se corta y al siguiente año se deja así. Se quita toda la basura, se limpia todo después de que se acaba la caña y el elote, con el paso del tiempo se va haciendo normal, se pone dura con el tiempo y se tiene que ablandar.

Poníamos dos caballos al frente y le metíamos una cosa de metal con picos⁴¹ y ya mi papá iba pasando y le metía la semillita. (Ismael, 17 años).

El mismo interlocutor hace énfasis en la necesidad de que los padres compartan este tipo de información con los hijos que ya no viven en Santiago.

Es importante que los papás les cuenten a sus hijos porque es muy lindo escuchar las historias de un padre. Aprendo mucho y puedo llegar a un punto de hacer lo mismo que él pasó y me gusta escuchar sus historias. Allá el hombre es el que debe hacer los trabajos así, mi papá nos cuenta lo que hacía con su padre, con su abuelo, mi madre nos cuenta cómo tejía las servilletas y hacía muñequitas. (Ismael, 17 años).

La segunda generación en sus narraciones tiene muy presente su participación en las actividades del campo. El trabajo en la tierra por lo general lo

⁴¹ El desconocimiento de la terminología de los instrumentos utilizados en la siembra y la cosecha se atribuye a la poca práctica de estas actividades.

llevan a cabo los varones, sin embargo no es una labor exclusiva de ellos, algunas de las mujeres participan y ayudan de alguna manera a sus padres en la siembra y la cosecha. Van der Fliert (1988) explica el proceso de la siembra y la cosecha, menciona que los hombres, las mujeres y los niños mayores están involucrados en esta labor.

Erika comparte cómo ayudaba en el trabajo en la milpa:

Mi papá sembraba lechugas, cempasúchil, col, calabazas, maíz. Cuando estábamos chicos andábamos en la milpa ahí en el lodo ahí metidos, llevando las plantitas así pequeñas las íbamos plantando así en todo el surco así y luego hay que ir a deshierbar, a echarle abono. (Erika, 30 años).

Comenta que todas este tipo de experiencias se las ha contado a su hijos, considera que es importante contárselos “porque son recuerdos muy bonitos es algo muy bonito para que ellos también valoren lo que tienen ahorita” (Erika, 30 años).

En el siguiente cuadro se muestran los elementos que se cultivan y cultivaban en Santiago. Asimismo, se enlistan aquellos que algunas personas continúan sembrando en los patios de sus viviendas en la ciudad.

Tabla No. 21
Elementos de cultivo en el lugar de origen y en el contexto urbano

	Elementos de cultivo	
	Antes	Ahora
En Santiago Mexquititlán	Maíz Avena Trigo Frijol Lechuga Cempasúchil Col Calabaza	Maíz Frijol Calabaza Haba Cebada Cempasúchil
En la ciudad de Querétaro	Maíz Zanahoria Calabaza Cilantro	Nopal Naranja Papaya Hierbabuena Romero Ruda Palo azul Chiles Flores

--	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

Ignacia recuerda que cuando era pequeña “ayudaba a levantar el maíz. Cuando metían el arado, íbamos a levantar el maicito para que no se quedara enterrado, echábamos abono, cosechábamos, quitábamos zacate, todo eso lo hacíamos” (Ignacia, 35 años). Cuando se le preguntó si le contaba a sus hijos sobre estos recuerdos, contestó que no porque ellos no le preguntan, pero considera que es importante contárselo.

Por otro lado, Flora comenta que cuando vivía en su lugar de origen su familia sembraba maíz, avena, trigo, habas y frijoles. Explica cómo se preparaba la tierra y cómo sembraban.

Antes con una pala de madera y con un pico se escarbaba, se echaba la semilla y lo volvía a tapar con la tierra usando la pala. Se esperaba a que lloviera y con el calor de la tierra empieza a mojarse toda la tierra y empiezan a salir las plantitas de maíz.

Ya que está grandecito el maíz se pasa con el caballo a meterle el arado para que camine el caballo, salga tierra y le caiga a las plantitas y salgan derechitas. En el campo con los caballos se le pone un arado y se van haciendo surcos, canalitos al caminar, se empieza a abrir la tierra y se echa la semilla del frijol y del maíz. (Flora, 32 años).

Los hijos de la señora Flora nunca han escuchado cómo se sembraba en Santiago, tampoco han visto cómo se hace. Ella considera que es importante que los niños conozcan sobre el trabajo en la milpa:

Para que sepan cómo era el trabajo que hacían para que saliera para comer, para sacar la tortilla, el maíz. Es importante que los niños vean cómo se trabaja la tierra, que vean cómo se hace el maíz, el elote, la mazorca para hacer las tortillas. (Flora, 32 años).

Filomena, una mujer que pertenece a la primera generación, señala que desde que se acuerda se siembra maíz en Santiago. A finales de marzo regresa a Santiago para sembrar.

Van a echar tractor, se siembra, se descarga y ya sale el maíz y los elotes. Antes se sembraba también haba, pero ya no quiere dar, cae mucho hielo.

Si no hubo lluvias durante la temporada vamos a regar, crecen los elotes y vamos a cosechar, a sacar el elote, lo vamos a guardar (el maíz) y a desgranar para guardar. (Filomena, 64 años).

Filomena comenta que en algunas ocasiones cuando va de visita a Santiago trae maíz a la ciudad y con él hace sus tortillas a mano. También en sus visitas a Santiago ayuda en la siembra y en la cosecha, éste es un trabajo que se realiza en familia, y sus hijos y nietos que viven en Santiago participan en esta actividad. Sin embargo, las experiencias y los recuerdos sobre el trabajo en la milpa nunca los comparte con su nieto de la ciudad, casi no pasan tiempo juntos, pues la señora Filomena trabaja durante el día y pasa casi todo el día fuera de su domicilio.

Siguiendo con las narraciones de la primera generación en torno al trabajo en la milpa, la señora Macaria cuenta lo siguiente:

Sembrábamos maíz, frijoles, calabaza. Ayudaba a preparar la tierra, a sembrar, a barbechar la milpa ya cuando estaba grandecita entonces ayudaba, o a sembrar. Mi papá agarraba la yunta entonces yo iba así sembrando, y ya en tiempo de cosechar igual pues cosechábamos el maíz.

Y ya después cuando a mi papá no le daba tiempo, ya los fines de semana que yo no iba a la escuela le ayudaba a cortar el zacate a levantarlo y todo. Entonces ya cuando se secaba el maíz ya lo limpiábamos y lo guardábamos. Entonces era eso nuestro trabajo.

Pero eso era cada año, como así no llovía siempre y no había agua para regar, nada más cuando llovía. (Macaria, 39 años).

Macaria explica la dinámica en el campo de las familias que tienen tierras de riego y las que cuentan con tierras de temporal, menciona que las primeras son las que dan trabajo a los santiagueros que no tienen las mismas posibilidades:

Sigue cultivando la gente, los que tiene riego, algunos que no tienen cuando ya llueve empiezan a sembrar, pero luego ya después no da el maíz porque cae la nieve y ya lo mata y no da. Pero muy rara la vez que sí da ese maíz, cuando llega el agua primero antes empiezan a sembrar, pero si es que no se va la lluvia, porque si se va entonces con el calor lo quema el maíz y igual no va a dar, por eso mucha gente ha salido a la ciudad por lo mismo que ya no da el maíz para comer porque era lo único que era nuestro trabajo, nuestra comida nada más porque allá no hay trabajo, nada más en ese tiempo.

Donde había riego, entonces los señores tenían maíz entonces muchas personas iban a trabajar allí para ayudarlo a cosechar a cortar el zacate y para ganar aunque sea medio costal de maíz, de mazorca o le pagaban. Por ejemplo si mis papás no tenía para un kilo de azúcar o de sal pues cobraban con dinero para comprar, pero si tenían todo eso, entonces ya pedían el maíz porque luego no había el maíz y si uno no tiene pues tenemos que comprar el maíz para hacer tortillas y para comer.

Ya en ese tiempo también pues ya el maíz cuesta muy caro y entonces muchas personas salían de la ciudad por lo mismo que ya no llega el agua, pero los que tienen riego pues sí, siguen trabajando, son los que venden el maíz son los que sacan más (dinero). (Macaria, 39 años).

Cuando se le preguntó a la señora Macaria si le contaba a sus hijos y a sus nietos las historias de cuando acompañaba a su papá a la milpa y le ayudaba a sembrar y a cosechar, ella respondió que les cuenta sus memorias pero ellos no le creen. Ella atribuye esta incredulidad a que no han experimentado la vida en Santiago Mexquititlán, pues han crecido en la ciudad y la forma de vida es muy diferente a la del pueblo.

Macaria subraya la importancia de compartir las vivencias del pueblo con las nuevas generaciones que no han podido experimentarlas de cerca, esto para que sepan cómo se gana la vida en Santiago y para que valoren lo que tienen ahora:

Es importante contarle a los hijos y a los nietos lo que se vivía en Santiago, porque estando en la ciudad no les importa, les vale, les interesan otras cosas. Ellos prefieren ver la televisión, no hacer nada y tenerlo todo allí en la mesa servido, es todo lo que ellos quieren.

Entonces yo les digo «ustedes deben de ayudar, si ustedes vivieran en el rancho ustedes tienen que ir a acarrear agua en el río, ustedes tiene que sacar los animales a amarrar o a cuidarlos, a dejarlos en el campo para que ellos coman y los van a ver y los van a cuidar y los van a llevar a tomar agua en el río, porque es lo que hacíamos. Ustedes tienen que ir al molino, porque es lo que hacíamos».

Mi hermano cuando estaba muy lejos el molino, pues él iba con su caballo iba al molino, bueno cuando estábamos chiquitas me acuerdo, pero ya cuando crecimos sí ya nos tocó a nosotras, mis hermanas, porque somos tres hermanas, ya nos tocó a nosotras, me tocó más porque yo fui la que vivió más en el rancho. Y mis otras hermanas como que no les gustó la escuela, y entonces entraban y luego salían, y yo sí a mí sí me gustó y desde que entré no salí hasta que me dijo mi mamá ya no puedes estudiar. Me casé bien chica.

Pensé que al casarme iba a estar mucho mejor y fue peor. Ahorita hasta la fecha sigo igual.

Es necesario que los hijos sepan, porque luego hago una comida, por ejemplo hago las papas solas y no les gustan, no quieren comer, hago nopalitos solos, no le gusta, les hago calabacitas solas, no les gusta.

Les digo «Si ustedes vivieran en el rancho, eso comerían. Porque muchos niños no tienen, allá no tienen para un kilo de tortilla, para por lo menos la sal ahí echar a la tortilla, era lo único que hacíamos nosotros». Así saliendo del comal la tortilla y con salecita y ¡ay, qué rico!. (Macaria, 39 años).

Algunos interlocutores comentaron que es común que los hijos no crean las historias que sus padres y/o abuelos les cuentan sobre la vida en Santiago, como se ha mencionado en el capítulo anterior muchos de los niños y jóvenes van con poca frecuencia al pueblo de origen de sus mayores y la poca familiaridad con la realidad vivida en Santiago provoca que consideren increíble este tipo de vida.

Es por ello que se hace hincapié en compartir este tipo de experiencias, pues como se ha argumentado a lo largo de este capítulo la socialización de dichos saberes no sólo recuperará la memoria de los mayores, sino que también ello puede coadyuvar en una proyección identitaria tomando en cuenta la identidad del pasado en el presente y el futuro.

4.6 LA ELABORACIÓN DE LAS ARTESANÍAS

La venta de artesanías es una de las fuentes de trabajo de las familias otomíes, antes de establecerse en la colonia Nueva Realidad, muchas familias migraban temporalmente a la ciudad y se dedicaban a vender los fines de semana las que elaboraban en Santiago a lo largo de la semana. Algunas de las artesanías otomíes consisten en la elaboración de muñecas otomíes, el bordado de servilletas, morrales, monederos, fajas, y quexquemetl.

Van der Fliert (1988) señala que las mujeres otomíes contribuyen con la economía de la familia mediante la venta de sus artesanías en su comunidad y en las calles de las grandes ciudades. La autora expone las razones por las que se decide migrar y comerciar sus artesanías, el primer motivo es la condición de la tierra en las comunidades de origen que no satisface las necesidades básicas de

las familias, otra casusa es la necesidad de obtener efectivo para cubrir dichas carestías, otro de los motivos es la existencia de mujeres que han sido abandonadas por su marido o éste ha fallecido y necesitan mejorar su economía, y el deseo de cumplir con las responsabilidades religiosas adquiridas al aceptar un cargo en la iglesia.

Ismael cuenta que su mamá junto con su abuelita y sus tías hace aproximadamente 30 años se dedicaban a hacer las muñequitas otomíes y las venían a vender al centro de Querétaro. Su mamá ya no elabora las muñecas, ni borda fajas y quexquemetl como antes lo hacía, ha dejado de hacerlo debido a que ahora atiende un negocio familiar y no le queda mucho tiempo libre, sin embargo en sus ratos libres todavía borda las servilletas otomíes.

Ismael comenta que es importante que se comparta con los hijos este conocimiento, pues es una manera de continuar con las tradiciones. La técnica del bordado es un conocimiento que se enseña de generación en generación, madres enseñan a sus hijas a bordar y así sucesivamente. La abuela de Ismael enseñó a su mamá a bordar, y así su mamá a su hermana, pero esta última no continúa bordando pues su trabajo y su labor en el hogar le exigen mucho tiempo.

La señora Erika solía ayudar a su madre y a su abuela a elaborar las muñecas otomíes. Comenta que ya no las hace porque no tiene los moldes y además no tiene tiempo disponible pues debe atender a sus niños pequeños. Relata uno de sus recuerdos:

Mi mamá las hacía, nos enseñó mi abuelita, a ella le ayudábamos a llenar patas, manos, cabezas, a coser las cabezas, todo eso, a peinar. Eso me enseñó mi abuelita, cómo peinar las muñecas con sus listones. Son muy bonitas. Son un poquito laboriosas con los moldes hay que medirles las manos, la panza, la cabeza, rellenarlas y luego con el vestido otra vez lo de arriba, lo de abajo, el encaje, el cabello. (Erika, 30 años).

Por otro lado, la señora Ignacia manifiesta que no le gusta hacer muñecas pues le resulta difícil. Ella sabe tejer con gancho y bordar las servilletas, sus hijos la ven cuando las borda. Ignacia comenta que en una ocasión su hijo mayor le pidió que le enseñara, pero no siguió aprendiendo porque le pareció difícil.

Se le preguntó a la señora Flora si ella hace ollas como las que hacen en San Ildefonso, respondió que no las hace, pero que su abuelita antes las hacía y le enseñó pero no se acuerda porque estaba muy pequeña. De aquí el énfasis en compartir el conocimiento de los mayores con los más jóvenes, pues si no se comparte va quedando en el olvido.

Flora antes hacía muñecas otomíes, le ayudaba a su abuelita a elaborarlas, “le ayudaba a coser, rellenar y acomodar el cuerpecito, el pelo se lo acomodaba. Mi abuelita le bordaba el vestido y yo se lo cosía por atrás para que no estuviera abierto” (Flora, 32 años).

Cuando la señora Flora llegó a la ciudad empezó a hacer muñecas, se unió a un grupo de mujeres que las hacían, y además elaboraban bolsas y servilletas bordadas. Se repartían el trabajo por grupos, un día unas se encargaban de hacer una artesanía y otras elaboraban otra, cuando se terminaba el trabajo lo rotaban. Flora cuenta que primero hacían la muñeca, después la bolsa y al último la servilleta. Tres mujeres eran las encargadas de vender la mercancía en tiendas de artesanías. Dejaron de hacerlo porque no salían las cuentas, faltaba dinero y algunas de ellas ya no estuvieron de acuerdo y dejaron de asistir a los talleres. “Después de un tiempo trajeron máquinas para coser la muñeca y la bolsa. Quedamos poquitas, como tres o cuatro, pero me desanimé y me salí, a lo mejor ya no siguieron porque había muy poquitas” (Flora, 32 años).

Flora comenta que este conocimiento se lo ha compartido a sus hijos y que ellos le pedían que volviera a hacer servilletas, bolsas y muñecas para vender. No les ha enseñado a sus hijos a hacer este tipo de artesanías porque se salió de ese trabajo y ahora le lleva tiempo preparar los elotes, los cacahuates y la garbanza que vende afuera de la escuela de sus hijos. Ahora se dedica sólo a su negocio y no tiene tiempo para volver a bordar y hacer artesanías, aunque explica que sí tiene ganas de volver a hacerlo. “Ya será después” (Flora, 32 años).

Filomena menciona que sabe hacer el quexquemetl, su mamá le enseñó y también aprendió viéndola cómo los bordaba. Ella no ha intentado hacer muñecas, pues no le gusta. Hace servilletas pero sólo para su uso personal, no le gusta vender porque es mucho trabajo y el precio que la gente quiere pagar es poco. Este

conocimiento no la ha compartido con sus nietos de la ciudad, pues comenta que ellos sólo se dedican a estudiar y no le prestan atención. Sin embargo a su nieta de 15 años de edad que vive en Santiago sí le enseñó a bordar.

Macaria relata que antes hacía muñecas y las vendía en el centro de Querétaro, pero dejó de hacerlo pues los inspectores no les permiten vender sus artesanías.

Mis hijos se acuerdan de cuando yo hacía muñequitas, porque ya estaban grandecitos y porque yo los llevaba.

De hecho ahorita sigo haciendo bordados, pero es un bordado en tarjetas. Con Niños y Niñas de México⁴². Yo fui la primera en estar allá, porque cuando nos encontró la Lic. Susana Vargas nos invitó cuando estábamos en la calle vendiendo. Es la directora de Niños y Niñas. Desde que mis hijos estaban chiquitos ahí crecieron porque les dieron una beca y ahí les enseñaban a hacer la tarea y a nosotros nos enseñaron a hacer faldas, blusas.

Cuando bordaba, Brian [su nieto] se acercaba y me decía: «¿Qué estás haciendo?», «Aquí trabajando». Y ya ves como es así de travieso me decía: «¡Ay, yo también quiero hacer!». Y agarraba la aguja y lo hacía. (Macaria, 39 años).

En la cultura otomí, la mayoría de las veces son las mujeres las que elaboran las artesanías. Sin embargo, existen familias como la de Macaria en las que a los hombres les interesa aprender y en algunas ocasiones ayudar. Cuando se le cuestionó a la señora Macaria si considera importante compartir esta información con los hijos y con los nietos, ella respondió:

Es importante que sepan y que lo hagan. A mi esposo le enseñé a bordar. Él veía que hacía yo servilletas y me decía: «A ver, ¿cómo le haces?». Y le enseñé, y a veces cuando no trae flojera me dice «¡Ay, préstame tus cosas, te ayudo!». Y a veces me ayuda un rato. (Macaria, 39 años).

4.7 LAS FIESTAS Y CELEBRACIONES EN SANTIAGO

Van der Fliert (1988) describe las celebraciones principales en Santiago y menciona que muchas de ellas se relacionan con el ciclo agrícola, la religiosidad

⁴² Niños y Niñas de México, A.C. es una asociación que otorga educación a niños en situación de calle. Hay un programa dentro de esta organización que da trabajo a las madres de familia, éstas se encargan de elaborar tarjetas bordadas y reciben una retribución económica a cambio de su trabajo.

otomí va más allá del catolicismo y “se celebran con el propósito de pedir ante lo sobrehumano la fertilidad del campo, la cosecha fructífera, la lluvia bienhechora y una buena caza” (p. 153).

Martínez Casas (2007) realiza una extensa descripción sobre la fiesta patronal en Santiago que se celebra el 25 de julio y la manera en que la participación de los migrantes posibilita la producción económica y reproducción cultural en la comunidad, menciona que éstos participan en las celebraciones para refrendar su filiación a la comunidad, contribuir económicamente con sus familias y ayudar en las labores agrícolas de la temporada: el desyerbe y la limpieza del campo de cultivo.

4.7.1 LAS FIESTAS DEL PUEBLO

De acuerdo con Coronado (1999), la fiesta constituye un espacio muy importante para la interacción social, es una ocasión para el reencuentro, el convivio y el intercambio social. “Es un medio para testimoniar el conjunto de la comunidad que sus partes integrantes actúan en el sentido del respeto a la tradición [...] en beneficio de la armonía social y ecológica de todo el grupo” (Tescari, 1987 en Coronado, 1999, p. 44).

De acuerdo con los interlocutores, las principales fiestas que se celebran en Santiago son:

- La fiesta del Señor Santiago, el 25 de julio.
- La fiesta de San Isidro Labrador, el 15 de mayo.
- La fiesta de la Virgen de Guadalupe, el 12 de diciembre.

La mayoría de los otomíes que han migrado regresan a Santiago Mexquititlán cuando se celebra la fiesta del pueblo. Estos festejos reúnen a aquellos familiares que han migrado a otros estados e incluso regresan aquellos que han ido a residir a Estados Unidos.

Ismael comparte su experiencia de cuando va a Santiago para la fiestas:

Regreso para las fiestas del pueblo, porque se encuentra toda la familia reunida, llegan del Distrito y es algo lindo. Veo a mi familia, convivo, juego con mi familia. Vamos al manantial y hacemos carne

asada o nos llevamos comida preparada, todos se reúnen. (Ismael, 17 años).

La señora Erika explica que la fiesta de Santiago Apóstol dura tres días: la víspera, la fiesta y la tornafiesta.

En la víspera queman cuetes, toritos, y hay misa. El mero día sacan al patrón de la iglesia, le compran ropa, todo nuevo, le ponen adornos ofrendas y lo sacan a dar la vuelta, se hace la misa, y se toca música con trompetas.

Se junta la familia. Para encontrarse muchas familias, los que están en Saltillo, en México, nosotros encontramos a muchos familiares que no habíamos visto y también mucha gente está ahorrando para ir a la fiesta. Los parientes que están en Estados Unidos se vienen antes para la fiesta del pueblo.

La fiesta del 25 de julio es la más grande. Mucha gente va para allá, muchas personas de la colonia. (Erika, 30 años).

La señora Flora va a la fiesta del 25 de julio “porque es la fiesta del señor, para estar con él y ya después pasear un rato. La gente va a divertirse, a convivir con los demás. Poca gente sabe a qué se va y el significado de la fiesta” (Flora, 32 años). Desde su perspectiva, esta fiesta no se podría replicar en su nuevo lugar de residencia, es una fiesta que sólo puede celebrarse en el lugar de origen.

Flora explica sobre la música que suelen tocar durante la festividad:

Le tocan el tambor al señor, se les invita a bailar a las mujeres y van siguiendo al señor los hombres en caballo vestidos como soldados, se juntan muchachos para montar el caballo y les ponen un casco y una lanza. Van más al frente en una fila y atrás el señor Santiago después de las mujeres que bailan y al último el tambor y la gente. (Flora, 32 años).

Con respecto a las danzas, Flora menciona que en una ocasión participó en una y “tenía adornado el cabello con listones, usaba un bastón con sonajas, sonajitas de los árboles que tienen cositas adentro, se le hacen hoyitos y las semillas suenan al mover el listón” (Flora, 32 años). Ella le ha contado eso a sus hijos, pero ellos nunca lo han visto y les interesa ir a Santiago para ver este tipo de danzas y celebraciones.

La señora Filomena bailaba la danza de las pastoras, usaba la falda y la blusa tradicional y también un bastón. Esto no se lo ha compartido a sus hijos ni a sus nietos pues casi no recuerda los detalles sobre la danza.

Las fiestas en Santiago no serían posibles sin el sistema de cargos, varios autores lo han estudiado y mencionan que “cumple funciones integrativas que se encaminan a sustentar la cohesión del grupo propio y a defenderlo de los contactos con el mundo de afuera y de sus efectos desorganizadores” (Aguirre Beltrán, 1967; Medina, 1987, en Coronado, 1999, p. 41).

Prieto y Utrilla (2006) mencionan que es en el sistema de cargos donde se convalida la pertenencia y los deberes de lealtad hacia la comunidad, hacia sus antepasados y con los santos que los protegen. Asimismo, Martínez Casas (2007) describe de manera detallada el sistema de cargos en Santiago y destaca cómo el prestigio y las responsabilidades que conlleva un cargo no son sólo para aquel que lo acepta sino también para toda la familia.

Con respecto a lo anterior, Macaria explica lo siguiente:

En las fiestas del rancho hay personas encargadas, hacen pan, mole cuando les toca hacer una fiesta. Por ejemplo, yo recibí el pan y el mole, me tocó este año, recibí eso, me dieron el pan, el mole, entonces cuando yo salga, a las personas que entren les voy a dar lo mismo.

Los *mepute*⁴³, son los encargados de la iglesia, los que rezan, limpian la iglesia, compran flores para adornar la iglesia, y a veces llevan a visitar el santito cuando sale fuera de ahí. A mis papás les tocó ese encargó e iban a las cuatro de la mañana a la iglesia, a misa, a rezar, cada fiesta había sus encargados de eso.

Pero quita mucho tiempo, cuando uno trabaja (en la ciudad) no le dan permiso y las personas no quieren dejar su trabajo, es su prioridad el trabajo pues pueden dejar a sus hijos sin escuela o sin comer. (Macaria, 39 años).

4.7.2 LAS BODAS EN SANTIAGO MEXQUITLÁN

Antes la ceremonia del casamiento en Santiago era muy diferente a las celebraciones de ahora. Ahora algunas personas se casan en Querétaro, otros regresan al pueblo para que sus familiares puedan asistir y porque ahí les solicitan menos papeles que en la ciudad. Además, como Martínez Casas (2007) lo señala,

⁴³ *Mepute* es el término con el que se refiere al carguero o encargado de la fiesta religiosa.

se procura que las festividades relacionadas con el ciclo de vida se lleven a cabo en Santiago Mexquititlán.

La señora Ignacia menciona que nunca vivió una boda en Santiago. Su mamá le contó que “cuando el muchacho quiere casarse ya, va a pedir la novia y le lleva borregos y guajolotes a los papás de la muchacha, pero ahora ya no se hace eso. Me hubiera gustado ver eso” (Ignacia, 35 años).

Flora describe la ceremonia de una boda en Santiago:

Eran muy diferentes, en las bodas antes se ponían una falda blanca con su rebozo blanco y se usaba un velo. No se utilizaba el vestido que ahora se utiliza. Las bodas eran muy sencillas, usaban tambor para la música y se comía en el suelo porque no tenían mesas. El mole era lo más tradicional.

En mi boda hubo mole y carnitas. Cuando me casé, buscamos padrino de pastel, de sonido, de brindis, de iglesia y de cerveza. Pusieron el vals y pasaban los invitados a bailar, los abuelos y la familia. Bailamos también la víbora de la mar, aventé el ramo, él [su esposo] aventó su moño de corbata.

Nos fuimos a casa de mi madrina, nos quedamos allá un día antes de la boda, nos visitó el padrino, buscaron el carro, y nos fuimos a la iglesia. Después regresamos a mi casa y el padrino traía un plato de flores.

La tradición era llevar un plato de flores a los papás de la novia. Les llevaban despensa, azúcar, pan. Se le da gracias y les pide perdón por si alguna vez se equivocaron y se les dice «Venimos a entregarle a su hija casada».

Es una costumbre que se pide colaboración de los padrinos para las celebraciones como bodas, comuniones, bautizos, confirmaciones y XV años. A los padrinos se les da comida para llevar. Se les prepara su olla de mole, su ollita de arroz, dos pollos enteros. (Flora, 32 años).

Macaria explica que las bodas en Santiago eran diferentes pero ahora ya las hacen casi igual que en la ciudad.

Todavía me tocó diferente cuando me casé. Se iba a casa de los papás de la novia a comer y a hacer un relajo, a disfrutar de la boda. Y se hacía pan de trigo, y hacía un bebé de pan y ese bebé la novia lo llevaba y le entregaba a la mamá como si fuera su hijo y lo entregaba a su mamá y así y una canasta igual de pan le tocaba a la mamá de la novia y a la madrina.

Se vestían con la ropa de nosotros de allá y nos peinaban con esos listones de estambre y llevábamos una capa roja, pero no sé para qué significaba eso, y llevábamos una falda igual blanca con tabloncitos larga hasta abajo.

Cuando nos casábamos así era y después terminaba de comer y ahí no utilizaban sonido, utilizaba tambor y cuando salía la novia de su casa para ir a la casa del novio se escuchaba el tambor tocando y la gente decía “¡Ay, ya se casó tal!” y ellos iban caminando hasta llegar y entonces ya la gente decía, “¡Ahí vienen los novios!”, y empezaban a preparar y hacían atole y otro líquido que no sé cómo se dice, pero le echaban pulque, y con maíz, molían el maíz y todo y hacían todo eso, mole, pollo, arroz y el pan, en vez de pastel era pan y el baile era del tambor y entonces bailaban con su tambor allí, no utilizaban el sonido. A mí así me tocó, en ese tiempo pues no teníamos dinero, no sacamos fotos ni recuerdo, pero estaría bien para que los hijos vean. (Macaria, 39 años).

Van der Fliert (1988) indica que durante el casamiento se solían tocar cuatro piezas musicales amenizadas con tambor, flauta de carrizo y violín. La primera llamada *mi'ño* “coyote” se tocaba en la casa del padrino, *ma'yo* “pastor” cuando los invitados caminaban desde la casa del padrino a la del novio, *ts'ot'uk'ani* “siempre viva” en la casa del novio y en el rompimiento del baile, y *nk'injwa* “armadillo” en la casa de la novia.⁴⁴

Con relación a cómo se celebran las bodas actualmente, Macaria señala que:

Ahora depende los hijos de cómo quieren que sea la ceremonia, pues son los hijos los que empiezan a guardar el dinero y a organizan fiesta, ellos pagan un salón y lo hacen aquí(en la ciudad).

Ahora las novias no usan el vestido tradicional de Santiago, se ponen vestido blanco de novia, y en la fiesta la música ya no se toca con tambor, eso ya también se perdió, eso ya no se ha visto. (Macaria, 39 años).

4.8 Los JUEGOS

Para que los niños otomíes cuando crezcan sean traviosos, jueguen mucho, no tengan miedo a las alturas y sean valientes se acostumbra colgar el ombligo del recién nacido en un árbol, María de Lourdes⁴⁵ explica al respecto:

⁴⁴ Van der Fliert (1988) realiza una descripción sobre los cantos, la música y las danzas en las festividades de Santiago.

⁴⁵ María de Lourdes es una mujer ñaño que vive en una unidad habitacional de la colonia Roma en la Ciudad de México. En esta unidad habitacional reside un grupo de otomíes quienes han

El ombligo, lo subíamos en un árbol para que los niños pudieran aprender a subir a un árbol. El ombligo cuando están chiquitos se lo quita, se sube en un árbol, lo cuelga, para que cuando el niño crezca sea travieso, se suba en un árbol. Yo sí así le hice a mi nieta ahorita (María de Lourdes, 43 años).

Alberta explica que cuando se desprende el ombligo del recién nacido, se amarra y se cuelga en un árbol, y después éste se seca y se cae por sí sólo. “Se cuelga en el arbolito para que los niños se suban a los árboles cuando crezcan, que aprendan a subir a los árboles, para que jueguen” (Alberta, 50 años).

A continuación se presentan las narraciones de los interlocutores con respecto a los juegos con los que se divertían cuando eran niños. La primera narración corresponde a la de un adolescente que creció en la ciudad, por tanto, la mayoría de los juegos que mencionan tendrán más semejanza con los que juegan actualmente los niños otomíes en el contexto urbano. Sin embargo, este interlocutor también explica los juegos con los que se solía divertir durante sus visitas a Santiago.

Cuando era niño jugaba canicas, con carritos, futbeis, burro 16, quemados, a las trais. Cuando iba a Santiago jugaba en el río, nadaba, me subía a los árboles, jugaba con los animales, con la tierra. Allá (en Santiago) te tienes que ingeniar tus propios juegos, tienes que ser ingenioso para poderte divertir, porque allá cada 20 metros hay un vecino y deben inventarse sus juegos los niños. (Ismael, 17 años).

Macaria recuerda cómo se divertía en su infancia y menciona que disfrutaba jugar en el lodo después de la lluvia:

Cuando era niña jugaba con la pelotita, y en la escuela me gustaba mucho jugar con la pelota, volibol, etc.

Lo que le cuento mucho a mis hijos es «¡Ay, me duelen mucho mis pies!, yo creo que por el frío». Porque cuando llovía, pasaba el agua y había un canalito donde bajaba todo el agua y se iba ahí, a mí encantaba, aunque estaba lloviznando, yo salía afuera, me quitaba los zapatos, me metía en el agua y con el lodo agarraba y hacía una

vivido procesos similares a los colonos de la Nueva Realidad. Sus experiencias y anécdotas sobre su vida en Santiago y en la ciudad guardan mucha similitud.

presa, siempre hacía eso. Cuando me metía (a la casa) me sentaba en donde hacíamos lumbre y calentaba mis pies.

Los niños se juntaban en tiempos de canicas, en tiempos de yoyo, a jugar fútbol. Ellos sí tenían tiempo de juntarse a jugar. (Macaria, 39 años).

Por otro lado, los juegos de las niñas tienen similitudes entre sí, en las siguientes narraciones se puede observar que muchas de las niñas otomíes se ingeniaban para elaborar sus muñecas a partir de los materiales que estaban disponibles en su entorno: muñecas hechas con hojas de maíz, con flores, con lodo, etcétera.

Erika cuando era niña jugaba con muñecas que ella misma elaboraba, “con mi hermana hacíamos muñecas. Cuando desgranábamos el maíz salían unos olotes, y doblábamos la tela y le poníamos manos y se la amarrábamos con estambre y le poníamos cabello de estambre, y le poníamos su ropa” (Erika, 30 años).

Flora recuerda que jugaba con las flores como si estas fueran sus muñecas:

Cuando era niña, como allá (en Santiago) no había dinero, mi juguete eran las florecitas, los girasoles los arrancaba y la flor era el vestido de las muñecas y lo de arriba, el palito, eran las manos, también les amarraba otro palito para simular las manos.

Después empecé a hacer una muñeca de trapo, le cortaba la tela, la hacía rollito, le amarraba con estambre, le hacía la ropita como la que usan las mujeres en Santiago, con sus tabloncitos y se lo amarraba con la faja de la telita sin bordar. En la lumbre apagaba las bracitas y con el carbón le dibujaba la carita, la boca, los ojos, la nariz. Alrededor le ponía estambre enredado, trenzas largas con flequitos alrededor de las capas (quexqumetl) y hacía otro pedazo como rebozo. Mi mamá a veces me ayudaba a hacer las muñecas y a veces jugaba conmigo. Me hizo una porque no tenía dinero para comprarme una. (Flora, 32 años).

Menciona que también “cortaba las flores de todos colores y tamaños y jugaban a que era mi tienda y vendía fruta y verdura”. Además explica uno de los juegos que hacía los niños, “jugaban con un zapato viejo que era su carro y jugaban a que llevaban pasaje a Santiago Mexquititlán”. (Flora, 32 años). Flora les ha contado a sus hijos sobre estos juegos, menciona que en una ocasión le hizo una muñeca de trapo a su hija que aún conserva, pero ya no está completa.

Sobre los recuerdos de su niñez, Filomena comenta que sus juegos consistían en vestir a sus muñecas con la ropa tradicional que ella misma hacía. Copiaba lo que veía en la ropa de la gente de Santiago, esto lo hacía con la tela que sobraba cuando su mamá hacía blusas o con la ropa que ya no servía. Menciona que también jugaba en el campo con otras compañeras mientras cuidaban a sus animales.

4.9 LA BRUJERÍA

Las historias en torno a la brujería forman parte de la tradición oral ñãño, sin embargo, con el paso del tiempo se han dejado de contar en el contexto urbano. Seguir contando dichas historias permitirá recuperar un componente importante de la cultura otomí.

La abuelita de Erika le contaba que:

Existían brujas que a los niños les chupaban toda la sangre cuando son recién nacidos y quedaban todos morados. Dormían a los papás, los ponían como sonámbulos porque se querían robar a los niños.

A mi papá se lo llevaron tres veces, una vez nos contó que se lo llevaron, que lo dejó colgado en un puente en el río Lerma, lo dejó colgado a mitad del río. Y otra vez también le quitaron su gorra y mi papá corrió y corrió, y se fue a la iglesia y ahí se escondió para que no lo encontraran.

Mi abuelita nos contaba muchísimas historias, decía que mi difunto abuelito sí conocía y sabía cómo defenderse de las brujas. Nunca conocimos a mi difunto abuelito, lo mataron, creo que lo envenenaron. Nos contaban que las brujas eran personas que se quitaban los ojos, y los metían en una olla y después se ponían los ojos de un gato y ya después se iban. (Erika, 30 años).

Uno de los interlocutores comenta que conoce a una persona que hace brujería para luchar contra el mal, es decir, quita las brujerías. A su padre le han hecho limpias y a su hermano también.

Mi padre nos comentó que en la vela salía quién le había hecho la brujería y cómo. Mi hermano se enfermaba mucho y debía tener un padrino y una madrina de amarre, le pusieron un listón rojo, y hasta ahora se lo quitaron. Varias veces estuvo al borde de la muerte y mis papás estaban muy desesperados y lo llevaron con un brujo. (Ismael, 17 años).

Flora señala que sí hay gente que no cree en Dios y le gusta hacer la maldad a los vecinos.

Cuentan que en el pueblo había una cueva y había una persona que se iba para la cueva.

Cuando vivía en Santiago contaban historias de brujas. Decían que las brujas se chupaban a los recién nacidos porque la sangre la traen dulce, suave y está más rica. A las brujas les gusta más la sangre de los bebés.

Mi abuelita contaba que las brujas iban a la cueva, la persona en el día es una persona normal, pero la luz del sol les lastimaba, le sacaba los ojos al gato y sus ojos se los sacaba y los dejaba en un vaso y se iba a buscar bebés en las noches. Un día el marido se dio cuenta y no se durmió y siguió a la bruja y con la braza quemó los ojos y cuando la bruja quería volver a ponérselos ya no podía y el esposo regresó a la esposa a casa de la mamá. (Flora, 32 años).

Los relatos sobre las brujas en Santiago Mexquititlán representan la manera en que los otomíes significan el mundo que los rodea. Martínez Casas (2007) menciona que para los otomíes, la enfermedad está asociada en ocasiones con la brujería. Señala que existe una a la cual se le conoce como *arhñemi nt'ei* que significa “enfermedad bruja”. Esto “se debe a la posesión de un zunthu⁴⁶ que fue invocado por otros motivado por la envidia que les produce algún bien del enfermo o de su familia” (p. 209).

4.10 LA MEDICINA TRADICIONAL

Como se explicó en apartado anterior, en la cultura otomí existen personas que podrían hacerle “mal de ojo” a otra persona, en especial a los niños recién nacidos. Para evitar dichos acontecimientos que podrían afectar la salud del niño, se presenta públicamente al infante a partir de un mes de nacido.

Por otra parte, si el niño pequeño sufre una caída, se le debe bañar con epazote, se hierve el epazote, se deja enfriar y se baña al niño con esta agua.

⁴⁶ *Zunthu* es el término otomí para referirse a un espíritu maligno o demonio.

También, para curar al niño del susto por una caída se le da una cucharada de epazote tierno licuado por las mañanas.

La abuelita de Alberta le decía que cuando los niños, ya no tan pequeños, se siguen haciendo pipi en la cama, se toma una piedra de las que están colocadas en la lumbre, cuando la piedra está fría el niño la envuelve en un rebozo y la carga como si fuera un bebé, la lleva cargando a la casa del vecino y allí permanece sentado por un lapso de tiempo. Se cree que con esto el niño dejará de mojar la cama. Otro remedio consiste en frotar hierbabuena o menta en el vientre del niño, pues estas hierbas son frías y ayudarán a que el pequeño controle su necesidad fisiológica.

Las mujeres otomíes señalan que hay un té para el parto normal, en otomí se llama *tã*, y se puede conseguir en donde venden hierbas medicinales. Cuando la mujer embarazada tiene dolores, se toma el té y si no es momento de parir todavía se calma el dolor, pero si ya llegó el momento del parto el dolor sigue aún cuando se tomó el té.

Con referencia a los rituales practicados antes del parto, Alberta comparte:

Había una hierbita para que se bajara el bebé, *ar tã*; se conseguía con los vecinos en su patio. Cuando los dolores son muy fuertes se busca un hilo para el ombligo. Mi mamá ponía el copal, ponía el humito aquí (en el vientre) para que el niño nazca bien.

Se le dicen las palabras: *ya da ar tsi bãtsi ga nzãtho da ehe, hinda mã ga ya da gi xi hño*. Para que nazca bien el bebé, que no pase nada a la mamá o al niño. (Alberta, 50 años).

Después del parto se coloca en el estómago una faja apretada y un trapo debajo de la faja, esto para dar soporte en el vientre y no sentir vacío. La costumbre es bañarse cada quince días con la hierbas para el parto; una de estas hierbas es el pirul, una hierba caliente. Para el baño se requiere el apoyo de una persona para evitar una caída por mareos. Se debe tener mucho cuidado ya que se puede meter el aire en el cuerpo y en la cabeza e incluso las personas pueden perder la razón.

Una abuelita otomí comenta que “cuando acaba de nacer el bebé, cuando no hace frío lo bañas, si hace frío lo limpias con un trapo, le pones su vestidito, su ropita, hasta el siguiente día si hay sol lo bañas” (Alberta, 50 años). Además,

después de que nace el bebé, la mamá no puede comer arroz ni carne de puerco, sí puede comer carne de pollo, pero se debe matar una gallina porque si se mata un gallo le vuelve a salir mucha sangre a la madre.

En seguida se cuentan algunas historias sobre cómo se realizan las limpias y en qué tipo de situaciones se debe acudir a un curandero.

Allá en Santiago hacen limpias con huevo, porque a los niños les pega el aire. O si hay un santo o una cruz y si es la hora y pasas te pega algo así feíto. Hay personas que les ha dado diarrea o calentura.

A mí me pasó una vez, iban a ser los XV de una sobrina de mi esposo y su hermano nos pidió que pusiéramos los adornos en la iglesia, y yo esa vez llevé una gorra y para persignarme sí me quite la gorra, pero me la dejé puesta mientras estaba en la iglesia y al día siguiente no aguantaba la cabeza, tenía un dolor de cabeza horrible, muy fuerte, como nunca. Y allá la costumbre es que te llevan a limpiar, hasta que llevamos flores y fuimos a dejarle velas se me quitó.

En la limpia te dicen, en el agua pasando el huevo sale que es en una iglesia, sale qué santo hay ahí y te dicen a qué iglesia debes llevar flores, luego hay cruces que te pega el aire si pasas a las 12 o a las dos de la tarde pasa el conde y también si vas comiendo tortillas calientes te pega el aire, pero se cura uno yendo según a donde te digan o a donde tú vas si te queda de paso una cruz o en tu casa.

Cuando estaba mi difunto papá él sí recurría a las limpias, iba con una curandera en Santiago. Pero a veces sólo era para sacarle dinero, pero sí le funcionaba a veces. (Erika, 30 años).

Una de las interlocutoras menciona que antes en Santiago usaban las veladoras de colores y la negra y con estas hacían las limpias, pero ella ha escuchado del sacerdote decir que eso no sirve y es una de las causas por las que no acude a que le hagan limpias.

Su mamá acostumbraba ir con el curandero, ella en una ocasión la acompañó a que le hicieran una limpia con huevo, con hojas de pirul, y señala que las personas que hacían la limpia oraba en una lengua que ella no comprendía. Cuenta que cuando ella ya estaba casada, visitó a un curandero con su mamá, pero resultó ser un fraude y nunca regresó con uno.

Me mintieron que según estaba embarazada, me dijeron que iba a ser un niño sano. Yo les creí, pero cuando llegaron los nueve meses ya habían pasado nueve meses y medio y mi estómago sí estaba inflamado, pero no nació ningún bebé. Me dijeron que faltaban otros tres. Entonces fuimos al doctor a hacerme un ultrasonido y el doctor

dijo que no estaba embarazada, desde allí no volví a ir con el curandero”. (Flora, 32 años).

4.11 LAS PLEGARIAS

Flora recuerda que con su abuelita se reunían a rezar en la lengua originaria, daban gracias por la vida en otomí, no recuerda las palabras exactas. “Mi abuelita sabe hablar con Dios en otomí, pedir las gracias, lo hacía conmigo cuando yo era una niña. No recuerdo las palabras exactas. Mi abuelita también me regañaba y me daba consejos en otomí” (Flora, 32 años).

Macaria también comenta al respecto, “escuchaba que mi abuelita rezaba, pero uno de niño no le hacía caso y me ganaba el sueño. Los señores de 80 o 90 años rezan en otomí. Los abuelitos antes rezaban el rosario en otomí” (Macaria, 39 años).

4.11.1 ¿CÓMO PEDIRLE A LA LUNA QUE LE ABRA LA BOCA AL NIÑO?

Con referencia a la curación de niños que no pueden hablar bien, la señora María de Lourdes menciona que existe una oración que se hace cuando hay luna llena. Explica que se debe meter una llave en la boca del niño que tartamudea, de esta manera la luna le abre la boca al infante, y le facilitará que articule las palabras y así podrá hablar bien.

El rezo que se hace mientras se mete la llave en la boca del niño, es el siguiente: “*Tsibi Zänä, ga xoki ar jähne, pa ñä xí hño pa hindar nk’üne*. Luz de luna, que le abra la boca para que hable bien y no tartamudee” (María de Lourdes, 43 años).

La abuelita de Alberta le dijo que cuando un niño no habla, lo deben llevar con el santito, con San Pedro y se le debe poner una moneda en la boca. Alberta explica que también se puede poner una llave en la boca del niño y ya a los dos meses empieza a hablar bien. Se le dice al santo: “*Gi ote ‘nar bät’s’i. Gi xoko ar jähne, pa da ñä. Pa dar hindar nk’üne*. Escucha al niño. Abre su boca para que hable, para que no tartamudee” (Alberta, 50 años).

4.12 LA ALIMENTACIÓN

Los productos que da el campo son los que se utilizan en Santiago en la dieta diaria de los otomíes. En la ciudad, algunas de las familias continúan consumiendo los mismos platillos que acostumbraban comer en el pueblo, mismos que preparan con ingredientes que traen de sus visitas a su lugar de origen.

Van der Fliert (1988) señala que la dieta básica de los ñãño consiste en maíz, frijol y chile, y en ocasiones huevo, carne de pollo o de guajolote, asimismo menciona que algunos otomíes recolectan gusanos de maguey, gusanos de elote, mariposas y diferentes tipos de hongos que se encuentran en llanos y otros en el cerro. De acuerdo con la información proporcionada por los interlocutores se pueden destacar también los quelites, la carpa frita, el tamal de charales, los nopales, los capulines, el pulque y el sendicho⁴⁷.

En los siguientes párrafos se presentan narraciones en torno a la alimentación de las familias otomíes:

Preparo el huazontle, mi mamá me hacía nopales, frijolitos, salsa, tortillas hechas a mano, calabazas, carne. Me enseñé a cocinar, pues trabajaba en una cocina económica.

Antes hacía tortillas a mano, en un tiempo trajo leña mi marido porque con el gas no sale igual la tortilla. Pero ahora no la hago pues ya no tenemos maíz ni leña.

Lo que se comía allá (en Santiago) todo era natural y ahora no. Cuando una persona mataba un puerco, ¡ay, cómo lo saboreaba diferente!, cómo era el sabor de la carne, era bien rica, con salsa de chile pasilla bien espesito, con su ajo. Pero aquí en la ciudad no sabe igual, no sé si será porque la carne ya tiene tiempo o porque engordan los animales.

Nosotros allá en ese tiempo cuidábamos a los marranitos chiquitos, les dábamos de comer hasta que crezca y ya cuando ya está grande lo matábamos y comíamos, entonces era todo original.

El caldito de gallina, ¡ah qué sabroso!, sale el olorcito a carne. Ahora el pollo aquí no me gusta, da olor como que ya está pasado, no se me antoja. Allá con puro caldito, con cebollita sabía bien rico. (Macaria, 39 años).

⁴⁷ El sendicho es una bebida fermentada preparada con maíz, chile cascabel y alcohol, y es común en las fiestas de Santiago Mexquititlán.

Ignacia cocina quelites, este platillo se suele preparar en Santiago, su mamá le enseñó a cocinarlos. A veces cuando su mamá va al pueblo lleva quelites a la ciudad. Comenta que hay algunas personas que venden los productos que traen de sus visitas al lugar de origen. “Mi abuelita que es lejana, la mamá de mi abuelito, tiene a su hija acá [en la ciudad] y ella la viene a visitar y siempre trae los quelites, *k’ani*, y yo se los compro” (Ignacia, 35 años). Ignacia también prepara con frecuencia tortillas a mano, se turna con su mamá para hacerlas. Comenta que le gustaría poner un negocio de tortillas.

Erika cocina platillos de Santiago, como el huevo en el comal, las habas amarillas en caldo y los quelites. En algunas ocasiones prepara sopos y cuando sobra masa les hace tortillas a mano a sus hijos. Comenta que ella aprendió a hacer las tortillas cuando veía cómo las hacía su mamá. Hace unos años le enseñó a su hija mayor. Los quelites los consigue en el mercado y a veces su suegra se los lleva y también hongos.

Quando vivía en el pueblo cuidaba vacas, cuando había capulines, las bolitas negritas del tamaño del garambullo como tipo ciruela que traen un huesito nos los comíamos, íbamos en tiempo de quelites a buscar quelites, en tiempo de huitlacoche nos íbamos a buscar hongos y como pasaban personas para comprar lo llevábamos para venderlo. (Erika, 30 años).

Sobre la comida en Santiago menciona que “allá es todo más natural, vas al molino, comes tortillas, comes sopita, aunque sea una sopita, huevo, nopales, habas, frijoles, no es como acá que comes carne” (Erika 30 años).

Ismael ayuda a su mamá a preparar quelites. “Primero se hace la salsa para que le dé saborcito, pones la cebolla la empiezas a dorar en aceite, que se ponga chulo el quelite y con la salsa de molcajete sabe rico”. Su mamá prepara el quelite, el huitlacoche y la seta. El quelite lo trae de Santiago. Señala que también ha ayudado a hacer las tortillas a mano, y cuando le enseñan a hacerlas le hablan en español y en otomí. “En la ciudad mi mamá hace tortillas a mano cada semana, cada tres días” (Ismael, 17 años).

Filomena prepara frijoles, caldo blanco, pollo, nopales, quelites y salsa. Los quelites los trae de la milpa que tiene en Santiago. Los nopales los planta en el patio

de su casa en la ciudad y estos dan desde febrero hasta junio, los demás meses los compra en la tienda. Menciona que su mamá le enseñó a hacer tortillas:

Desde que me acuerdo todos hacen tortillas en su mano. En el pueblo preparo cada tres días y en la ciudad cuando hay maicito también cada tres días.

Antes se hacía todo el proceso desde cero, se molía el maíz con el metate y se preparaban las tortillas con la mano, ahora la mayoría de las personas usa la prensa para hacer las tortillas y lleva el nixtamal a moler en el molino. (Filomena, 64 años).

Flora es la encargada de preparar los alimentos en su casa, menciona que sus hijos no le pueden ayudar porque están pequeños y no alcanzan la estufa. Pero les enseña cuando ella hace las tortillas a mano, “mis hijos aprenden viendo cómo se pone el nixtamal, se lleva al molino en un bote o en una cubeta, se pone en el comal, se hacen bolitas de masa y se ponen en la prensa” (Flora, 32 años).

4.13 OTROS

Cuando se les preguntó a los interlocutores qué era lo que consideraban más importante de la cultura otomí para enseñar a las nuevas generaciones respondieron lo siguiente:

El estudio de la escuela y cómo trabajar en las tierras, porque aquí en la ciudad si traes dinero compras, allá trabajas, cosechas y se hace el trabajo bonito y sabes cómo lo trabajas y cómo lo haces.

Muchos que viven en la ciudad no saben de dónde viene la tortilla ni de donde viene el frijol. Mi papá cómo nos regañaba cuando veía un maíz tirado o un frijolito, a lo mejor un maíz pasa la gallina o un pajarito y lo levanta, ¿pero el frijolito?. Le enseñaban a uno la importancia de cuidar las semillas, pues era su alimento. (Macaria, 39 años).

Con respecto a lo anterior “Los otomíes cuentan que jamás se debe tirar un grano de maíz sobre el suelo, porque las tierras se vuelven estériles como castigo de *h̄ai kwa* (Dios tierra)” (Van der Fliert, 1988, p. 103)

La mayoría de los interlocutores menciona en que es importante enseñarle a los niños sobre el trabajo en el campo, para que conozcan cómo era la vida en Santiago y para que valoren lo que sus padres han logrado en la ciudad.

Platicarles de cuando vivía en Santiago. Cuidaba borreguitos, caballos, vacas, los puercos, buscaba pasto en la milpa para darles de comer. Me los llevaba lejos al campo donde no había maíz sembrado, puro campo, puro pasto.

Lo importante es que ellos sepan cómo se cultiva la tierra, cómo cuidar a los animales, cómo se comía allá, todo natural. El trabajo, el campo. Es importante que vayan teniendo en mente que somos de allá, no de la ciudad. Que en la ciudad no hay lo del pueblo. Que sepan todo bien, las cosas, el trabajo, el silencio, comer en el campo, no andar en la calle. (Flora, 32 años).

De las actividades que se realizan en Santiago, Filomena considera que es importante que se les enseñe a los niños sobre el trabajo en la milpa, y sobre el cuidado de los animales. Ella desde que tenía 9 años ayudaba a cuidar a los borreguitos.

Ismael coincide en la importancia de enseñar las actividades que se llevaban a cabo en Santiago a las nuevas generaciones.

Que nos enseñen cómo es la vida en el rancho, haciendo las mismas actividades que allá, haciendo tortillas a mano, manualidades que se hacen allá, la lengua, que nos enseñen a trabajar.

Enseñar a trabajar duro para conseguir la tortilla de cada día. Enseñarnos a valorar el dinero, porque aquí se trabaja y se gasta luego luego el dinero y allá se valora más el dinero. (Ismael, 17 años).

A Ismael le gusta cantar rap y compone canciones. Compartió un poco de sus letras e hizo énfasis en enseñarle a los niños sobre la cultura otomí para que se sientan orgullosos de sus raíces:

*Yo me siento orgulloso de donde soy,
Soy más mexicano que el maíz,
No me olvido de donde vengo,
Yo sé dónde está plantada mi raíz,
Estoy bien plantado en mi raíz.*

Teníamos una ideología bien chida para seguir adelante, nos basábamos en las ideas de Zapata, de Marcos. Estas ideas me las enseñó mi padre y la misma gente de aquí que luchaba contra el gobierno. Yo iba a las marchas, a los plantones, a veces el pueblo no te escucha, te ignora. Pero si cantas le puedes decir sus verdades. Me gusta cantar al pueblo y sus verdades. El pueblo somos todos los que luchamos para vivir día a día. (Ismael, 17 años).

Además cree que es necesario seguir contando las historias que los mayores contaban, él recuerda una sobre la aparición de oro en Santiago:

Se le apareció un conejo blanco al papá de mi mamá y le dijo que le trajera una olla llena de tierra y que al siguiente día estaría llena de oro, el conejo les dijo que no llevara a nadie y mi abuela y mi abuelo llevaron a mi tío que estaba en brazos y al momento de llegar ahí mi tío empezó a llorar y ellos vieron cómo se desvanecía el oro y el conejo se perdió. (Ismael, 17 años).

Historias como la anterior y las experiencias narradas a lo largo de este capítulo representan parte de la cultura otomí. Es necesario plantear estrategias para enseñarles a las nuevas generaciones sobre la vida en Santiago, ya que muchos de los interlocutores comentan que a veces no disponen de tiempo para platicarles a los niños sobre las actividades culturales de su pueblo de origen.

Los temas que se presentaron en este capítulo pueden ser considerados como contenido cultural para la planificación de propuestas didácticas. Asimismo, se hace hincapié para que en investigaciones posteriores se continúe registrando material sobre los tópicos importantes en la vida de los otomíes.

CAPÍTULO V

5 SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En este capítulo se describe la experiencia de la segunda etapa del trabajo de campo. En dicha etapa se llevaron a cabo talleres participativos con los padres de familia, el propósito de las reuniones fue discutir con los colonos ñãño de la Nueva Realidad sobre la importancia de enseñar la lengua y la cultura otomí a sus hijos, y seleccionar los temas culturales que consideran importantes para que se enseñen a los niños, así como idear estrategias y actividades para la propuesta didáctica.

5.1 CONVOCATORIA EN LA COLONIA NUEVA REALIDAD

La convocatoria para los talleres participativos se realizó a partir de la lista de contactos que se tenía de abuelos y padres de familia otomíes que habían colaborado previamente en las entrevistas que permitieron dar cuenta de la situación sociolingüística de la población ñãño en la colonia. En uno de los apartados de dichas entrevistas se les había cuestionado sobre la percepción de las familias para enseñar a las nuevas generaciones la lengua y la cultura hñãño, la totalidad de los entrevistados había mostrado una actitud positiva hacia la enseñanza de la lengua originaria y fue por ello que se les invitó a participar en los talleres para que dieran su opinión sobre los contenidos que deberían formar parte de la propuesta.

Se visitó a los colaboradores en su lugar de trabajo para hacerles la invitación, se llamó por teléfono y se enviaron mensajes de texto como recordatorio el mismo día de las reuniones. Los miembros de la comunidad convocaron a su vez a aquellos familiares y amistades que creían que podían interesarse y participar.

Se realizaron cuatro talleres durante los sábados del mes de febrero de 2014, el total de participantes fue de 12 colonos ñãño: Pascual Lucas Julián, Teresa Clemente Alejo, Dionisio Patricio Esteban, Joel Fernández Domínguez, Felipe, Jorge Eulalio Macario, Marcela Julio Aniceto, Ignacia Pérez Téllez, Macaria Pascasio Toribio, Tomasa Bonifacio Antonio, Enedina Álvarez Ortega y Tomás Díaz Morales. Debido a sus ocupaciones no todos asistieron a todas las sesiones. En cada una de las reuniones se buscaba estrategias para involucrar en el proyecto a más miembros de la comunidad. Una de las estrategias fue cambiar el lugar de las reuniones lo cual funcionó, ya que la segunda sede estaba al aire libre y era un lugar más visible y de esta manera se acercaban más interesados. Las primeras dos reuniones se llevaron a cabo en el salón comunitario de la colonia, y las dos últimas sesiones se realizaron en las canchas de la Nueva Realidad.

5.2 DISEÑO DE LA EXPERIENCIA EN CAMPO⁴⁸

⁴⁸ En la primera sesión de los talleres participativos estuvo presente el Dr. Jorge Gómez Rendón, lingüista ecuatoriano especialista en documentación lingüística y lenguas en contacto, quien ayudó a guiar el proceso del taller. A lo largo de los cuatro talleres estuvo presente Matthew Pickler,

Los materiales con los que se contó en los talleres fueron: rotafolios, marcadores, hojas blancas, bolígrafos, cinta adhesiva, materiales didácticos de muestra, libreta de notas y grabadora de audio. En cada sesión se mostraba en un rotafolio los puntos más importantes que se habían tratado en la reunión anterior, de esta manera aquellos que no habían asistido podían estar informados y se le podía dar continuidad a los temas que se habían planteado.

A lo largo de los talleres se incorporaban nuevos asistentes, debido a esto al inicio de cada sesión se explicó el objetivo del proyecto de colaboración: diseñar junto con los padres de familia una propuesta didáctica para que los niños aprendan otomí, se pedía la opinión de los participantes y se preguntaba sobre la viabilidad del mismo.

Se hizo énfasis en la importancia de la participación y el compromiso de la comunidad para buscar las estrategias y decidir cuáles son los temas que consideran importantes para que los niños conozcan. Las historias de vida tienen muchos aspectos en común y recordar juntos enriqueció el proceso de construcción de la propuesta. Se explicó sobre esfuerzos educativos como los nidos de lengua en donde los padres y los abuelos son los encargados de guiar el proceso de enseñanza de la lengua y la cultura originaria.

El señor Pascual Lucas compartió su experiencia como maestro de hñãño, mencionó que en dos ocasiones se ofreció como voluntario durante el verano para dar clases de otomí a los niños de la escuela de sus hijos, el Centro de Día Niños y Niñas de México. En estos cursos desarrolló materiales como una lotería en la lengua originaria, traducía cuentos con sus estudiantes, y les platicaba sobre la vida en Santiago Mexquititlán y las razones por las cuales muchas familias otomíes habían migrado a la ciudad de Querétaro. Señaló que el grupo al que enseñaba era multigrado, y se vio un avance en los niños, ya que los mayores ya no tenían pena al expresarse en la lengua originaria. Pascual comentó que estuvo preparando a un

voluntario de Peace Corps, quien se encargó de tomar notas y de apoyar en la logística. Y en el tercer taller colaboró la antropóloga Sofía Rivas quien también realiza una investigación en la colonia Nueva Realidad.

grupo en el 2013 para representar a los niños otomíes de Querétaro en un evento que estaba organizando el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CONACULTA) en la ciudad de Oaxaca, sin embargo después de un tiempo de preparación les informaron que se había cancelado su participación en el evento.

Durante su discurso motivó a los demás participantes de los talleres a sumarse a la iniciativa para conformar la propuesta de enseñanza de la lengua hñãño:

Se debe volver a sembrar esa semilla, porque es una semilla que no se debe perder. Primero con nosotros, si estamos interesados, ese interés lo vamos a aterrizar con los niños.

La gente siempre está esperando qué le vas a dar. No estamos para dar, estamos para construir. (Pascual Lucas).

En las sesiones de trabajo los participantes comentaron que el otomí en la ciudad está desapareciendo y que gran parte de la culpa es de los padres, pues ya no les hablan a sus hijos en la lengua de origen. Además, cuando se intenta enseñar algunas frases o palabras, tan pronto los menores no entienden los padres cambian el código al español para facilitar la comunicación. En este sentido podemos afirmar que ésta es una importante área de oportunidad donde se puede aprovechar la inteligencia de los niños, ya que ellos aprenden fácil y rápidamente las cuestiones relacionadas con el lenguaje, se debe seguir insistiendo en la lengua indígena hasta que los niños comprendan qué es lo que el adulto intenta comunicarle.

Se explicó a los participantes de los talleres que el otomí es una lengua reconocida como lengua nacional de México y se dio a conocer la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en marzo de 2003. Asimismo, se informó sobre la Ley de Derechos y Cultura de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Querétaro, publicada en diciembre de 2011. Ambas leyes respaldan cualquier tipo de esfuerzo educativo en lengua originaria.

En las reuniones se llevaron a cabo discusiones sobre las ventajas y desventajas existentes, esto permitió la concientización sobre los alcances para plantear las actividades.

Las desventajas que se encontraron fueron:

- Después de vivir por 18 años en la ciudad, se ha olvidado la lengua pues los padres ya no les hablan en otomí a los hijos.
- Algunos hijos no quieren escuchar la lengua originaria.
- Los padres no saben leer ni escribir en otomí.

Ventajas para construir la propuesta:

- Los colaboradores consideran que es posible.
- Existe disponibilidad para colaborar.
- El grupo tiene interés en consolidar el proyecto.
- Existen materiales en ñãño: diccionarios, cuentos, adivinanzas, etc.
- La comunidad ñãño de la colonia Nueva Realidad tiene espíritu de organización.
- La colonia Nueva Realidad es un espacio en el que se puede hablar otomí porque existen muchas familias que hablan la lengua y de esta manera se pueden fortalecer como grupo.
- Es más fácil plantear actividades para niños pequeños, pues ellos se dejan guiar.
- A partir del movimiento zapatista se ha reconocido a los pueblos indígenas, se debe dejar el miedo y la pena y aprovechar el reconocimiento para hacer que los niños se sientan orgullosos de ser indígenas.
- Los niños tienen deseos de aprender la lengua, preguntan vocabulario en otomí.
- Muchos niños quieren ser trilingües. Quieren hablar español, inglés y otomí.
- Existe una motivación en la escuela, pues los maestros dejan de tarea a los niños que pregunten a sus padres palabras en otomí.

A partir de la revisión de los aspectos que están en contra y a favor del proyecto, se concluyó de manera colectiva que la propuesta tiene factibilidad y basta con encaminar la tarea aprovechando los recursos disponibles y planteando posibles soluciones a aquellas situaciones que obstaculizan el proceso, algunas de las estrategias se exponen más adelante.

Siguiendo con el proceso de la investigación, necesitábamos conocer aquellos elementos de la cultura ñãño que los asistentes identificaban como fundamentales para ser socializados con la tercera generación, es por ello que realizamos una sesión donde pondríamos énfasis en identificar cada elemento, el resultado lo registramos en el siguiente apartado.

5.2.1 DIAGNÓSTICO DE LAS ACTIVIDADES EN SANTIAGO MEXQUITLÁN

Se les preguntó a los colaboradores sobre las actividades que extrañaban hacer en Santiago y cuáles eran aquellas que les gustaría compartir con los niños. Muchos de los recuerdos eran comunes para la mayoría de los asistentes.

A continuación se presentan algunos testimonios:

Extraño esa tarde fría, libre de ruido, con un sol rojizo que ves que se está ocultando, ves los animales uno a uno entrando en su espacio para descansar. El humo de la chimenea de la cocina. El anochecer en silencio y volteas y ves a la luna y a las estrellas totalmente libres, limpio, muchas cosas. (Pascual Lucas).

El trabajo en la milpa. Sembrábamos maíz, frijoles, haba. No es para vender, es para la familia allí.

Los juegos en Santiago, hacer los columpios en el árbol, llevar los animales a pasear, con las resortereras, cuando hacía calor nadaban en el arroyo, el trompo, las canicas. (Dionisio).

Me acuerdo cuando iba al molino temprano en las mañanas, me acuerdo que desde chiquita mi mamá me hizo hacer tortillas, me acuerdo que bordaba las servilletas, mi mamá me enseñó, cada vez que íbamos a cuidar los animales, teníamos vacas, borregos, caballos y yo la veía bordar su servilleta y yo le decía «yo también quiero aprender», y me daba un pedazo de tela, un pequeñito que arrancaba de su servilleta y así me enseñó. Y ya cada vez que iba yo a cuidar a los animales, bordaba yo mis servilletas. Allá lo que sobraba era el tiempo.

Mi mamá me hacía muñecas con las servilletas, con los hilos de tejer. O cuando íbamos a cuidar los animales con las hierbas o con las plantitas me hacía las muñecas, me acuerdo también que con el lodo me hacía monitos como si fuera plastilina, me hacía monitos o animalitos. (Teresa Clemente).

Cuando se narraron las experiencias anteriores muchos de los presentes coincidían en haber desempeñado estas mismas actividades mientras vivían en su lugar de origen.

Se enlistan enseguida las actividades de Santiago y los temas culturales que durante los talleres participativos los colaboradores consideraron importantes para ser socializados con los niños. Cabe mencionar que son actividades que realizan tanto hombres como mujeres, muchas de ellas se realizan en familia y supone un trabajo en equipo.

1. Platicar sobre la historia y las tradiciones otomíes.
2. Platicar por qué están en la ciudad.
3. Platicar de por qué las mujeres usan la ropa tradicional y qué significan los colores que usan.
4. Hablar sobre la vestimenta de manta para los hombres.
5. Hablar sobre la tranquilidad en Santiago.
6. Platicar sobre cómo se alimentan los animalitos.
7. Cuidar los pollitos, guajolotes, borregos, vacas, caballos y puerquitos.
8. Las fiestas del pueblo.
9. La alimentación en Santiago.
10. Levantarse temprano para ayudar a los padres en el trabajo.
11. Ir al molino.
12. Sembrar y cosechar.
13. En tiempos de riego, cuidar que el agua no se vaya por otro lado.
14. Hacer tortillas a mano.
15. Ir al pozo por agua.
16. Ayudar a sacar zacate de la milpa.
17. Jugar en el campo, jugar al escondite, jugar con los trompos, con la pelota, con las canicas, con las muñecas y con la cuerda.
18. Subir a los árboles y hacer un columpio con mecate en los árboles.
19. Salir a correr en el agua y en el lodo después de la lluvia.
20. Jugar en la milpa, sacar el zacate antes para limpiar el espacio.
21. Bordar las servilletas.
22. Lavar la ropa en una piedra en las corrientes de agua.
23. Bañarse en el arroyo.

24. Lavar lana de borrego para hacer las cobijas.
25. Hacer muñequitas de tela.
26. Buscar champiñones en el campo en tiempo de lluvias.
27. Juntar raíces de zacate para calentar agua, hacer tortillas y hacer fogatas.
28. Ir por la leña.
29. Partir la leña con hacha.

Las actividades mencionadas hacen referencias a las vivencias en Santiago, los niños que han nacido y crecido en la ciudad no han podido experimentarlas y es por ello que a los abuelos y padres de familia les gustaría compartir historias alrededor de dichos elementos culturales.

5.2.2 VALORIZACIÓN DE ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS CULTURALES PARA LA ELABORACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los colaboradores comentaron que antes de enseñar los temas culturales que se enlistaron previamente, es importante explicar a los niños qué es ser indígena y por qué se deben sentir orgullosos de ser indígenas. “Los niños deben entender que son indígenas, que sus padres hablan una lengua hermosa y que tienen tradiciones diferentes. Que tienen que hablar la lengua y que no pueden olvidar su origen porque lo traen en la sangre” (Teresa Clemente).

Asimismo, acordaron que es importante que los niños conocieran nociones básicas de la lengua, expresiones y vocabulario que les permita comunicarse con los mayores.

Otro de los aspectos a considerar es la edad de los niños, es por ello que se debe adecuar la exposición de los contenidos a ésta. Existen algunas tareas que requieren que el niño cumpla cierta edad para poder llevarlas a cabo. Es por ello que es importante saber plantear estrategias que permitan a los niños tener un conocimiento previo antes de llevar las labores a la práctica. Una de las madres de familia explicó que le gustaría que su hijo aprendiera a sembrar, a cosechar, a ir por

la leña y partirla. Señaló que su hijo aún no está en edad de aprender estas labores, pues tiene 9 años de edad. Para poder enseñarle dichas tareas él necesita estar consciente de lo que está haciendo, considera una edad adecuada los 12 o 13 años de edad, para que éste pueda dar su opinión y saber si le gusta o no, y si lo encuentra fácil o difícil. Agregó que el abuelito del niño que vive en Santiago lo puede ir preparando y le puede explicar algunas cuestiones elementales sobre cómo crece el maíz y cómo se hace tortilla.

5.2.3 DISCUSIÓN DE CÓMO SE PUEDEN SOCIALIZAR LAS EXPERIENCIAS CULTURALES

Sin lugar a dudas todos los temas propuestos tienen el mismo nivel de importancia. Sin embargo, algunas de las cosas que se viven en Santiago sólo se puede enseñar en el lugar de origen, por ello es necesario adecuar algunas dinámicas con los recursos que se dispongan en la ciudad.

Aquí se exponen las actividades propuestas por los colaboradores en los talleres participativos:

1. ¿Niños, saben por qué están aquí en la ciudad?
 - Preguntarles si saben por qué viven en la ciudad y no en Santiago.
 - Explicar las causas de por qué existen muchas familias de Santiago, los padres llegaron a la ciudad por necesidad.
 - Explicar que sus raíces son indígenas aunque hayan nacido en a ciudad.
 - Hacerles preguntas para que las resuelvan en casa junto con sus padres para que reflexionen.
2. Reflexionar sobre el uso del hñãño.
 - Preguntar si ellos saben hablar la lengua, si conocen algunas palabras y/o expresiones, y si sus padres les hablan en otomí.
 - Dejar tareas sobre la pronunciación de las palabras en otomí.
 - Que investiguen palabras con sus padres, abuelos y/o vecinos.
3. Que se enseñen a saludar en otomí.
4. Que los niños sepan su nombre en otomí.
5. Componer canciones en otomí.
6. Contar en otomí.

- Que aprendan a escribir los números en otomí.
 - Enseñar a contar a los papás también para que practiquen con sus hijos.
7. Teatro con títeres.
- Se puede escenificar la historia de la colonia Nueva Realidad.
8. Contar el cuento en otomí: “La hamaca se rompió”.
- Representar la historia, hacer títeres de los personajes.
9. Aprender los nombres de los animales.
- Colorear imágenes de los animales que existen en Santiago.
 - Enseñarles el nombre de los animales en otomí y después la escritura para que lo copien en su ilustración y se la lleven a su casa.
10. Hacer tortillas a mano.
- Reunirse en casa de una señora que haga tortillas a mano y aprender palabras sobre los elementos que se utilizan.
11. ¿Qué se come en Santiago?
- Que investiguen qué es el quelite, qué es el charal, los ejotes, el champujón, etcétera.
 - Pedirle a sus padres que les cuenten historias de cuando buscaban hongos en el campo en tiempos de lluvia.
12. Que investiguen sobre las actividades cotidianas en Santiago.
- Que los niños expongan las historias que sus padres, abuelos y/o vecinos les han contado.
13. Jugar lotería en otomí.
- Que cada niño se lleve una fotocopia de una hoja de la lotería para que practiquen en casa los nombres de las cosas en otomí.
14. Decir adivinanzas en la lengua.
- Repetir oralmente adivinanzas y una vez que los niños sepan escribir en otomí transcribirlas en el pizarrón para que los niños la escriban en su cuaderno y en su casa las practiquen con sus padres.
15. Hablar sobre la fiesta patronal.

- Que los niños hagan un dibujo sobre la fiesta a partir de las historias que sus padres les cuentan y/o de las impresiones que han tenido los que han presenciado una fiesta en Santiago.

5.2.4 DISCUSIÓN DE CÓMO SE INSTRUMENTARÁ

Las estrategias que los colaboradores plantearon para que la propuesta se pueda llevar a cabo fueron las siguientes:

- Tener el consentimiento de los padres para que envíen a sus hijos. Consultar con los mayores si les interesa que sus hijos aprendan la lengua originaria.
- Identificar a los padres de los niños que asistan a los talleres y visitarlos en sus casas para motivarlos a que les brinden apoyo a los niños con las tareas que se les pidan.
- Tratar de involucrar a más padres de familia en los talleres con los niños para que funjan como guías en el proceso de enseñanza.
- Que participen guías de todas las edades, ya que los más jóvenes no saben cómo nombrar todas las cosas en la lengua, esto permitirá un aprendizaje mutuo y el fortalecimiento del grupo.

Además de las estrategias antes descritas, se plantearon algunas iniciativas que se pueden llevar a cabo de manera paralela a las actividades con los niños. Iniciativas tales como: producir volantes con información en otomí y español, poner anuncios en la lengua de origen en los lugares públicos de la colonia, organizar un curso de lectoescritura para adultos, tejer la historia de cómo se formó la colonia Nueva Realidad para narrársela a los niños.

En el cuarto taller participativo con los adultos, se planificaron las primeras dos sesiones de los talleres para los niños. Estos dos primeros talleres se implementaron como proyecto piloto para observar los resultados y realizar las adecuaciones necesarias.

Uno de los aspectos que se discutieron para la convocatoria fue si se limitaría la asistencia a sólo los niños otomíes o si se invitaría también a la población

mestiza. Algunos padres opinaban que solamente se hicieran las actividades con los niños ñãño, argumentando que se debían fortalecer primero como grupo indígena y después incorporar a los mestizos al grupo. Finalmente se decidió que la invitación se haría de manera general.

Para el proyecto piloto se propuso que el señor Pascual Lucas fuera el guía debido a su experiencia en procesos en el proceso de enseñanza de la lengua. Esto con la idea de que él encaminara la iniciativa y que después se fueran incorporando como guías otros miembros de la comunidad.

Se decidió que el salón comunitario de la colonia fuera el lugar en el que se llevaran a cabo las actividades, esto para que el proceso inicial fuera más interno a nivel comunidad. Sin embargo, se comentó que una vez que la planificación de la propuesta esté más avanzada sería óptimo llevar a cabo también algunas actividades en el Centro de Día.

Para el primer taller, se realizaron volantes que se entregaron a las personas que se había entrevistado anteriormente y a los participantes de los talleres. Además se imprimieron carteles y se pidió el apoyo del Coordinador de los Centros de Día del DIF Estatal para pegar uno en el Centro de Día Nueva Realidad, la Lic. Yadira responsable del centro del día, se encargó de repartir las invitaciones a los padres de familia del Centro de Día. Se pidió la autorización del señor Tomás Díaz, uno de los líderes de la colonia para pegar un cartel en la puerta del salón comunitario. Asimismo se pegaron algunos carteles en los postes de la colonia y se pidió permiso a los dueños de tiendas para dejar volantes y pegar carteles.

A continuación se muestra el esquema de las invitaciones que se entregaron:

Invitación a los talleres para los niños

Figura No. 6





¡Vamos a hacer actividades y juegos con los niños!
¡Todos están invitados!

EL TALLER NO TIENE COSTO

Día: Sábado 1 de marzo
Hora: 5pm
Lugar de reunión: Canchas de la Nueva Realidad

¡Los esperamos en las canchas a las 5pm para ir juntos al salón comunitario a jugar y aprender!

Fuente: Elaboración propia con información consensuada en los talleres participativos⁴⁹

5.3 Implementación de las actividades grupales en la Nueva Realidad

En el mes de marzo de 2014 se puso en marcha el proyecto piloto, el cual consistió en dos talleres en los que se llevaron a cabo actividades y juegos con los niños de la colonia. Como se mencionó anteriormente, el señor Pascual Lucas fue el encargado de dirigir las sesiones y en el primer taller asistió el señor Joel Fernández Domínguez como apoyo para la guía de las actividades.

En el primer taller estuvieron presentes 19 niños; dos mestizos y 17 otomíes, y 4 adultos; dos otomíes y dos mestizos. Las edades de los niños que asistieron van de los 2 a los 10 años de edad. Los nombres y las edades de los niños que participaron son: Amira Noemí Margarito (2 años), Miriam Fernández Margarito (2 años), Yazmín Fernández Margarito (3 años), Fernando Patricio Francisco (3 años), Janet Julio Clemente (5 años), Adriana Juárez Patricio (5 años), Dana Paola Lázaro Aguilar (5 años), Mauro Ariel Lázaro Aguilar (7 años), Erika Patricio Pedro (7 años), Laura Elizabeth Juárez Pérez (8 años), Karen Juárez

⁴⁹ La imagen que se utilizó en la invitación a los talleres la elaboró el ilustrador César Monroy Navarrete.

Patricio (8 años), Santiago Miranda Godínez (9 años), Kiara Montserrat Hernández Marcial (9 años), José Joaquín Miranda Godínez (9 años), César Julio Clemente (9 años), Vanesa Orduña Robledo (9 años), Rodrigo Julián Julio (9 años), Brandon Hernández Marcial (10 años), y José Luis (10 años). Los adultos otomíes presentes en este taller fueron Pascual Lucas Julián y Joel Fernández Domínguez y, los adultos mestizos fueron Teresa Godínez y Paulina Servín Rico.

La agenda del primer taller consistía en enseñar los saludos en otomí, preguntar el nombre a una persona y decir su nombre en la lengua, explicar que el objetivo de los talleres es rescatar la lengua originaria, reflexionar sobre la pérdida de la lengua, y conocer el nombre de los animales más comunes en Santiago en hñãñho.

Se comenzó el taller con el saludo en otomí, *Hadi*, el señor Pascual les enseñó a los niños a saludarse en la lengua originaria y ellos repitieron la expresión. Se enseñó cómo preguntar el nombre, *Temu ar hui?*, a lo que los niños debían decir su nombre después de la frase, *Nuga ma thuhuu ga*, que significa “Mi nombre es”. Se explicó el objetivo del proyecto y una de las niñas comentó que era importante asistir al curso de otomí porque la lengua se está perdiendo y muchos niños ya no la hablan. Conforme se iban incorporando niños al taller, Pascual les daba la bienvenida y les pedía que tomaran asiento “*Gi tsaya!*”.

Una de las mujeres mestiza preguntó sobre la facilidad para aprender la lengua entre mestizos y otomíes, y el señor Pascual les explicó que representaba el mismo reto para ambos y la práctica de la lengua ayudaría al aprendizaje. Preguntó si alguno de los niños hablaban otomí y solamente Laura, una niñas de 8 años de edad, respondió “*Hää*”, que significa “sí”.

Se repartieron las hojas tamaño carta con las ilustraciones de los animales, cada niño recibió una hoja y el señor Pascual enseñó cómo se decía cada animal en la lengua originaria y escribió el nombre de cada uno en el pizarrón para que los niños pudieran copiar la información que se les había entregado. Posteriormente se les repartieron crayolas de colores para que pudieran iluminar su ilustración, y ya que todos habían terminado, se hizo un revisión y cada niño debía decir el nombre del animal que le había tocado.

**Pascual enseña el nombre de los animales en otomí
Imagen No. 14**



Fuente: Acervo personal

**Pascual escribe en el pizarrón
Imagen No. 15**



Fuente: Acervo personal.

**Los niños colorean su
ilustración
Imagen No. 16**



Fuente: Acervo personal.

**Niñas muestran su trabajo
Imagen No.17**



Fuente: Acervo personal.

**Niño muestra su trabajo
Imagen No. 18**



Fuente: Acervo personal.

Con la dinámica del primer taller se observó que era preciso pedir a los niños que llevaran a los cursos un cuaderno y un lápiz para que tomaran nota de las cosas que se aprenden a lo largo de las sesiones. Además se consideró necesario buscar estrategias para tener un pizarrón propio y acondicionar de una mejor manera el lugar que se asignó en el salón comunitario para que los niños puedan trabajar cómodamente durante las actividades.

A la segunda sesión de las actividades con los niños asistió una mujer mestiza, Teresa Godínez y 9 niños; tres mestizos y seis otomíes. Los nombres de los niños que estuvieron presentes son: Laura Elizabeth Juárez Pérez, César Lucas, Emiliano Lucas, Norma Lucas, Saúl Miranda Godínez, Santiago Miranda Godínez, Joaquín Miranda Godínez, Janet Clemente y César Clemente.

El plan de trabajo para el segundo taller consistió en realizar un breve repaso de la información revisada en la sesión anterior: revisar los saludos en otomí, preguntar el nombre y decir el propio.

Se llevó el libro *Con los ojos cerrados. Sueños de los niños indígenas*. En este libro aparecen fotografías de niños que pertenecen a diferentes pueblos indígenas de México, se les pidió a los niños que lo hojearan y observaran las imágenes y se les comentó que eran niños de diferentes orígenes.

Mientras los niños observaban el libro, se explicó que en México viven distintos grupos indígenas y los niños mencionaron que en la escuela se les había

hablado sobre la variedad cultural en México. Pascual señaló que posteriormente se les hablaría de manera más detallada sobre las culturas existentes en México, cuántas son y dónde están asentadas, pues esta información se considera importante por ser grupos con los que los otomíes están hermanados.

Se realizó una dinámica en la que cada niño debía responder qué animalito le gustaría ser, se les preguntó *Temu ar meti 'i?*, que significa “¿Qué animalito eres tú?”. Fue interesante observar que los niños que habían asistido a la sesión anterior recordaban el nombre de los animales en otomí.

Posteriormente, Pascual escribió las vocales otomíes en el pizarrón, explicó que existen algunas vocales nasales en el otomí y dio algunas recomendaciones para pronunciarlas.

Pascual enseñó a los niños algunas palabras en la lengua y las pronunció repetidamente para que los niños identificaran las vocales que hay en el otomí. Asimismo, escribió en el pizarrón las palabras que los niños querían conocer en hñãñho. Mencionó que era importante que aprendieran a escribir en la lengua de origen para después poder escribir enunciados, narraciones y poder escribirle a alguien mensajes, cartas, etc.

Se dio lectura al relato otomí del libro *Con los ojos cerrados. Sueños de los niños indígenas*. Se leyó dos veces para facilitar la comprensión, la primera vez lo leyó un niño otomí y la segunda la madre mestiza.

Otomíes, también llamados hñãñhu.

Los niños otomíes han escuchado muchas cosas de los animales. Ellos saben, por ejemplo, que hace muchos años las ardillas eran personas, como nosotros. Pero como hacían muchas cosas malas, los dioses las tuvieron que castigar y las condenaron a vivir como animales entre los árboles. Desde entonces las ardillas tienen las manos siempre juntas para rezar. Y los niños otomíes, cuando piensan en ellas, sueñan con que sería más justo volverlas a su estado natural y convertir en ardillas a las viejitas a las que les gusta tanto rezar y rezar. (Olmos, 2010, p. 17).

Niño otomí leyendo relato ñãñho
Imagen No. 19



Fuente: Acervo personal.

La última actividad del taller consistió en jugar lotería en hñãñho. Como se comentó anteriormente, el material lo trabajó el señor Pascual con el grupo al que solía enseñar otomí durante las vacaciones de verano. Los niños tomaron turnos para cantar la lotería, Pascual los apoyaba con la lectura y la pronunciación de las palabras. Durante el juego, los niños estaban muy atentos escuchando los nombres en otomí para poder ser los ganadores y gritar *Ga tãhã!*, que significa “¡Yo gané!”.

Cantando la lotería en hñãñho
Imagen No. 20



Fuente: Acervo personal.

**Niña otomí jugando lotería en hñãño
Imagen No. 21**



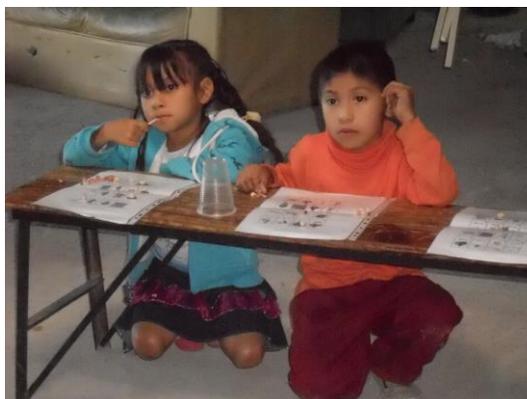
Fuente: Acervo personal.

**Familia mestiza jugando lotería
Imagen No. 22**

**Niños otomíes jugando lotería
Imagen No. 23**



Fuente: Acervo personal.



Fuente: Acervo personal.

A partir del proyecto piloto se observó que existen muchos retos por cumplir, uno de ellos es el de involucrar a más personas de la colonia para continuar con la planificación de las actividades para diseñar objetivos por etapas para definir qué es lo que se quiere lograr a corto, mediano y largo plazo. Pero sobre todo fortalecer al grupo inicial para que sea constante en la participación y de esta manera se pueda avanzar con la planificación.

Es interesante observar que en esta primera etapa no solamente se acercaron abuelos y padres de familia, los jóvenes que aún no tienen hijos y los padres cuyos hijos son adultos están dispuestos a participar para conformar los contenidos e idear actividades para los niños, sin embargo su participación no fue constante debido a sus ocupaciones.

Como se explicó previamente los talleres participativos con los padres de familia se llevaron a cabo durante los sábados del mes de febrero, y las actividades del proyecto piloto durante los dos primeros fines de semana de marzo. Una estrategia que se planteó para poder cumplir con la planeación del taller de hñãño, es que se reúnan quincenalmente los padres de familia para llevar a cabo la planificación, y que las actividades con los niños también sean cada quince días.

Se identificó la necesidad de crear una biblioteca con materiales, medios y recursos didácticos que faciliten el proceso de enseñanza de la lengua. Existen

algunos materiales didácticos, sin embargo es fundamental que durante las planificaciones se diseñen y elaboren otros materiales.

Es una realidad que la lengua originaria está perdiendo ámbitos de uso, sin embargo un aspecto a favor del rescate del hñãñho en la colonia Nueva Realidad es que tanto padres como hijos están interesados en que estos últimos aprendan la lengua de herencia.

CAPÍTULO VI

6. CONCLUSIONES Y ANÁLISIS

La presente investigación se desarrolló en dos fases, el trabajo etnográfico y el trabajo colaborativo. La primera fase era imprescindible, ya que en ella se realizó el diagnóstico sociolingüístico que permitió identificar las especificidades del grupo ñãño con el que se trabajó. Además se recuperó información sobre los aspectos de la vida de los otomíes en Santiago Mexquititlán de los que tienen nostalgia y que quieren compartir con las nuevas generaciones que han crecido en la ciudad. Estos aspectos culturales sirvieron para dar una primera mirada a los elementos de la cultura otomí para ser considerados como contenidos para la propuesta didáctica. La segunda etapa consistió en un trabajo colaborativo con adultos de la primera y segunda generación para construir la propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua y la cultura originaria. Asimismo se implementó el proyecto piloto, el cual permitió conocer los alcances y retos de la propuesta.

A continuación se presentan las reflexiones finales acerca del trabajo de investigación. Cabe mencionar que el presente capítulo se presentará exponiendo a la par las reflexiones y las recomendaciones para la mejora de la metodología.

6.1 SOBRE LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

El diagnóstico sociolingüístico permitió comprobar que la tercera generación ha dejado de hablar la lengua originaria, sin embargo las actitudes hacia esta lengua son predominantemente positivas y la población ñãño de la colonia considera necesario dedicar un espacio comunitario para la enseñanza-aprendizaje del otomí.

Como señalan Martínez Casas y Rojas (2006) para la construcción de una verdadera interculturalidad en el ámbito educativo se requieren diagnósticos de las especificidades de los grupos indígenas en su relación con la escuela para poder garantizar que los planes y programas de estudio se ajusten a sus necesidades particulares. Es por ello que se consideró pertinente incluir en el diagnóstico sociolingüístico un apartado que diera cuenta de la percepción de los otomíes sobre la escolarización.

Se mostró que si bien es cierto que es una prioridad satisfacer las necesidades básicas y como se señaló anteriormente los otomíes desde muy pequeños ayudan en las actividades laborales para contribuir en la economía familiar, los padres alientan a sus hijos para que continúen con sus estudios, pues consideran que si se preparan para el futuro podrán conseguir un buen trabajo y mejorar su situación económica en la ciudad. Martínez Casas y Rojas (2006) mencionan que la educación es un mecanismo que permite el cambio generacional, un instrumento de defensa y representa un patrimonio cultural.

Al cuestionamiento de si la escuela es un lugar adecuado para enseñar la lengua y la cultura otomí las respuestas fueron variables, una parte de los interlocutores considera que sí lo es pues en este espacio conviven muchos niños otomíes, pero otros interlocutores señalaron que no debido a la población mestiza en las escuelas. Sin embargo, un hallazgo importante con respecto a esto es que los otomíes consideran necesario sensibilizar a la población mestiza sobre la realidad multicultural existente en las aulas y en la ciudad. Proponen que en las escuelas se hable sobre la discriminación para erradicarla y plantear estrategias de sensibilización hacia la población indígena que promuevan un diálogo horizontal.

Con respecto al uso del ñãñho se encontró que la primera generación utiliza en mayor medida la lengua indígena, pues así lo han hecho desde pequeños ya que la mayoría de ellos nacieron y crecieron en Santiago Mexquititlán. Esta generación habla en la lengua originaria en casi todos los ámbitos en el pueblo y al interior de la colonia. La segunda generación sigue haciendo uso de la lengua, sin embargo mencionan que cuando llegaron a residir a la ciudad de Querétaro dejaron de hablarla y enseñarla a sus hijos para evitar ser víctimas de discriminación. Por otro lado, son pocos los hablantes de otomí que pertenecen a la tercera generación pues ellos se han desenvuelto en el ámbito urbano la mayor parte de su vida, no obstante gran parte de esta generación comprende cuestiones básicas en la lengua de sus padres. Dentro de los factores que han favorecido que se continúe con el uso del ñãñho es la interacción entre vecinos otomíes que hablan la lengua en la colonia y el contacto con la familia en la comunidad de origen, la mayoría de los interlocutores viaja con frecuencia a Santiago a pesar de que no todos tienen casa o tierras allá.

Sobre las actitudes lingüísticas se mostró que éstas son positivas hacia el otomí, además la población bilingüe se siente orgullosa de hablar las dos lenguas. Asimismo, los interlocutores están interesados en conservar y difundir su lengua y su cultura, destacaron la importancia de enseñar el ñãño en el hogar pues no quieren que se pierda, sienten orgullo por su lengua materna, y quieren que las nuevas generaciones la aprendan y la hablen. Por su parte, los jóvenes quieren aprenderla para ser parte de las conversaciones de sus padres, ya que como se mencionó éstos hablan la mayor parte del tiempo en otomí. Los resultados coinciden con las observaciones hechas por Martínez Casas (2007) con respecto a que una de las principales preocupaciones de los migrantes es evitar que los jóvenes pierdan la lengua indígena.

Con relación a la identidad ñãño mencionaron que la lengua no es el único factor que la determina. Ser otomí se lleva en la sangre, es conocer el origen y estar orgullosos de las raíces. En Bartolomé (1997) y Vázquez y Prieto (2014) se señala que existen grupos indígenas que reconocen otros elementos además de la lengua para identificarse, como en el caso de los otomíes el parentesco y la sangre.

Los interlocutores conocen las costumbres otomíes y mencionaron algunas de las actividades más recurrentes en Santiago: el trabajo en el campo, la preparación de alimentos, la elaboración de artesanías y la vestimenta, y las fiestas del pueblo. Algunos de estos aspectos culturales se reproducen en la ciudad. Coronado (1999) menciona que realizar y respetar las prácticas culturales posibilita la reproducción de la comunidad y enfatiza su identidad.

Sobre los dialectos y sociolectos, los otomíes son conscientes de que cada comunidad habla diferente y ninguna de las variantes es mejor que la otra. Asimismo identifican los cambios de la lengua que hablan las distintas generaciones dando juicios de valor, señalaron que la generación de los abuelos habla mejor, de manera más interesante y con sentimiento, mientras que los jóvenes lo hacen de manera “chistosa”, pues hay cambios en los tonos, léxico y la pronunciación.

6.2 SOBRE LOS ASPECTOS CULTURALES

En el capítulo IV se expusieron los tópicos relacionados con la cultura ñãño, los datos se obtuvieron a partir de un diálogo reflexivo en el que continuamente los interlocutores se concientizaban sobre sus saberes y la importancia de compartirlos con las nuevas generaciones.

En el caso de los otomíes de la colonia Nueva Realidad, se han resignificado algunos aspectos culturales a partir de su cambio de residencia a la ciudad. Un ejemplo es la manera en que visten en la ciudad las mujeres, algunas continúan elaborando y utilizando el traje tradicional no obstante existen otras que dejaron de usarlo para no sobresalir del resto de la población en la ciudad y no ser identificados como indígenas, o en otros casos por practicidad y comodidad para realizar las actividades en la ciudad. Es importante señalar que para la mayoría de los niños es agradable ver a sus madres con la vestimenta tradicional. Otro aspecto es la manera en que construyen sus viviendas, esto es diferente a como lo hacían en Santiago pues ahora lo hacen de acuerdo a sus posibilidades y a las tendencias de construcción en la ciudad, sin embargo la distribución espacial en las casas guarda cierta similitud con aquellas en el pueblo de origen, asimismo algunas familias conservan elementos utilizados en Santiago como el fogón y el metate.

Sobre el trabajo en el campo se encontró que toda la familia participa y desde una edad temprana. “La incorporación de los niños a su grupo social se da a partir de su inserción en actividades cotidianas con el resto de la familia como son la agricultura, el pastoreo y las labores domésticas, pero sobre todo, en el cuidado de otros niños” (Martínez Casas, 2007, p. 88). Además muchos de los interlocutores regresan para ayudar en el trabajo en la milpa y parte de la cosecha la llevan a la ciudad para su consumo.

Con referencia a la elaboración y venta de artesanías aquellas mujeres que han dejado de elaborarlas argumentaron que les resulta laborioso y les falta tiempo para hacerlo por las actividades laborales a las que se dedican en la ciudad. Además se mostró el caso de una familia en la que existe interés por parte de los hombres para aprender y ayudar a elaborarlas.

Sobre las fiestas del pueblo, los testimonios coinciden con lo que señala Martínez Casas (2007), los padres buscan que las celebraciones en torno al ciclo

de vida se realicen en Santiago Mexquititlán y los migrantes regresan para refrendar su pertenencia a la comunidad, sobre todo para la fiesta patronal que reúne a los familiares que han migrado. Las fiestas del pueblo se organizan por medio del sistema de cargos y tal como menciona Prieto et al. (2006) es un medio por el cual se convalida la pertenencia y los deberes de lealtad hacia la comunidad. Por otra parte, las narraciones sobre la celebración de las bodas muestran que algunos elementos han cambiado como el vestido de la novia, la música y el ritual, estos cambios se perciben tanto en la ciudad como en la comunidad.

Con relación a los juegos los interlocutores consideran importante compartir con los niños la manera en que las generaciones pasadas se divertían en su niñez: actividades como subir a los árboles, jugar con los animales o mientras se cuidaban estos, jugar en el río, con la tierra, etcétera. Algunos interlocutores señalaron que de niños jugaban solos debido a la distancia espacial entre vecinos, lo que requería de ingenio y creatividad para divertirse. Las mujeres otomíes en sus narraciones coinciden en que elaboraban sus muñecas con los elementos disponibles en el campo como hojas de maíz, olotes, flores y lodo. Los niños que han crecido en la ciudad desconocen este tipo de información y es por ello que a los mayores les gustaría compartirla.

Por otra parte, los interlocutores señalan que las plegarias y rezos antes se realizaban en la lengua originaria, en Santiago existen rezadores que lo siguen haciendo pero en la ciudad son pocos los otomíes que rezan en ñãñho. Sin embargo como se presentó en el Capítulo IV, cuando los niños tienen dificultad para hablar, se dirigen plegarias en la lengua de origen.

Otro tema cultural que se considera pertinente para ser compartido con las nuevas generaciones es la alimentación ñãñho, si bien los otomíes han incorporado en su dieta productos que no acostumbraban consumir en su lugar de origen estos continúan preparando platillos que solían comer en el pueblo, muchos de ellos preparan tortillas a mano y traen a la ciudad productos cosechados en Santiago.

Además de los elementos presentados, los interlocutores consideran fundamentales los siguientes temas para compartir con los niños: cómo trabajar la tierra, hablar sobre el cuidado de los animales, cómo era la vida en Santiago,

inculcarles que valoren lo que han logrado los mayores en la ciudad a base de esfuerzo, hablar sobre el origen, las raíces y que se sientan orgullosos de éstas, lo esencial es seguir contando las historias que contaban los antepasados.

Durante los talleres con los padres se retomó la reflexión sobre los elementos culturales que les gustaría compartir con los niños, se mencionaron la mayoría de los aspectos presentados anteriormente y se añadieron otros que se indican en el siguiente apartado.

Cabe señalar que en la guía de entrevistas se agregó una sección para recoger cuentos, adivinanzas, trabalenguas, canciones y chistes en la lengua originaria. Sin embargo, de acuerdo con el material recopilado en dicho diálogo, he concluido que la forma en la que se preguntó no fue la adecuada pues no se obtuvo este tipo de narraciones. Ésta es una línea de investigación pendiente para seguir recuperando la tradición oral. Se pueden realizar grabaciones en la lengua originaria para registrar este tipo de discurso, ya que estos son registros que permitirán seguir comprendiendo el pensamiento, la cultura, las tradiciones y los saberes de los otomíes de la región estudiada. Asimismo se recomienda recopilar más textos en la lengua originaria y realizar un registro de los saberes de manera más detallada.

6.3 SOBRE LOS TALLERES

El proyecto piloto de los talleres de lengua y cultura otomí ha permitido reflexionar sobre los aspectos que se podrían mejorar para lograr una planificación que permita que los miembros de la colonia puedan seguir trabajando en la revitalización de su lengua y se dé continuidad al proyecto.

La respuesta positiva de los talleres de otomí con los niños se atribuye a que fueron diseñados de manera colectiva junto con los abuelos y padres de familia de la colonia, lo que generó más certidumbre y confianza en los demás padres que enviaron a sus hijos al taller.

Como mencioné en el capítulo anterior se invitó a los padres de familia a participar para la organización de los talleres con los niños y se convocaron a los niños mediante carteles que se pegaron en puntos estratégicos de la colonia y volantes que fueron distribuidos en el Centro de día del DIF, además se les hizo una invitación personal a las familias con las que se había tenido contacto anteriormente, mismas que motivaron a otras a participar. La respuesta a dichas convocatorias fue exitosa en el sentido de que se acercó un gran número de asistentes, es por ello que se considera adecuado que sean las mismas familias otomíes quienes inviten a otros a participar en los talleres, una convocatoria interna tendrá mayor respuesta debido a los lazos existentes entre los miembros de la colonia.

La propuesta original en los talleres con los adultos era que además de sugerir los aspectos culturales que se querían enseñar, se formará un grupo de guías para la enseñanza en el que se repartieran las responsabilidades y se enriqueciera dicho proceso. A pesar de que los asistentes a los talleres sugirieron que era necesario involucrar a más miembros de la colonia y que participaran guías de todas las edades para lograr un aprendizaje mutuo y el fortalecimiento del grupo, no hubo muchos voluntarios dispuestos a dirigir las sesiones con los niños. El grupo propuso a Pascual Lucas Julián como guía debido a su experiencia enseñando otomí a niños y él aceptó el cargo, los demás asistentes argumentaban que no era posible para ellos desempeñar el papel de guías debido a la falta de tiempo o en otros casos porque consideraban que no era suficiente su dominio del otomí.

Se identificó que hace falta fortalecer el grupo que se formó, es necesario buscar estrategias para involucrar en mayor medida a los padres de familia y abuelos para conformar la propuesta. Es importante su participación en cada una de las fases, se sugiere que una vez que esté consolidado el grupo de trabajo se realicen las reuniones periódicamente para que exista reflexión sobre la práctica y una progresión en la que se cumplan los objetivos planteados y se articulen las acciones con otras experiencias de otros colectivos indígenas urbanos y asimismo vincularlos con esfuerzos en el ámbito académico.

La participación activa de los padres enriquecerá la propuesta y posibilitará que ésta sea más atractiva, ya que ellos y los abuelos son quienes mejor conocen

las necesidades e intereses de sus hijos. Lo ideal es que ellos decidan qué contenidos lingüísticos y culturales les parecen más significativos para que los niños aprendan.

Es importante también pedir a los niños retroalimentación sobre los talleres y así ellos pueden participar de manera indirecta en la planeación de próximos talleres. Una alternativa podría ser intercalar las sesiones con los adultos y con los niños para fusionar e incorporar nuevas ideas considerando los gustos e intereses de estos últimos.

Además de conocer las impresiones de los niños sobre los talleres es vital observar si se percibe una diferencia en cuanto a sus actitudes hacia la lengua de sus padres, además se debe conocer cuál es la razón principal por la que ellos quieren aprender otomí, saber si asisten a los talleres solamente porque sus padres los envían, si existe una confusión respecto al propósito de dicha participación o si la motivación es intrínseca.

Un aspecto interesante sobre las actividades con los niños fue que recordaban el contenido revisado en la sesión anterior, lo que indica un aprendizaje significativo de dichos contenidos. Algunos de ellos comentaron que repasaban con sus familias las palabras que habían aprendido en el taller lo que permitió reforzar dicho conocimiento. Además hay que mencionar que algunos de los niños conocían vocabulario básico en otomí y participaban de forma voluntaria y activa durante las sesiones.

Para esfuerzos que como el de este proyecto buscan la revitalización de la lengua originaria es fundamental que exista un proceso en el cual se desarrollen estrategias y mecanismos de fortalecimiento cultural para promover las actitudes de defensa y protección de la cultura y la lengua suscitando su enseñanza y su uso. Un ejemplo de lo anterior se observó durante los talleres con los padres de familia, ellos mismos señalaron la importancia de concientizar a los niños sobre sus raíces indígenas para que valoren su cultura y se despierte en ellos el interés por aprender su lengua.

Con relación a la lengua de socialización, al inicio de esta investigación se planteó que se retomaría de la metodología de los nidos de lengua que la

enseñanza de la lengua fuera en un contexto de inmersión total en la lengua amerindia, sin embargo después de consultarlo con los adultos que participaron en la construcción de la propuesta se acordó que era mejor enseñar la lengua con el apoyo del español para ir acercando poco a poco a los niños al otomí hasta que tengan un nivel en la lengua que les permita comprender gran parte del contenido en las sesiones.

En el Capítulo V se expusieron los aspectos culturales por los que los otomíes urbanos sienten nostalgia, aquellas experiencias vividas en Santiago Mexquititlán que quisieran compartir con los niños que han crecido en la ciudad. Los asistentes a los talleres mencionaron 29 actividades que se pueden dividir en al menos seis temas: el trabajo en el campo (siembra, cosecha, riego, el cuidado de los animales, ir por la leña y partirla con hacha), la elaboración de artesanías (muñecas de tela, bordados, servilletas, lavar lana de borrego para hacer cobijas), la vestimenta (por qué las mujeres visten la ropa tradicional y qué significan los colores, hablar sobre la vestimenta de manta de los hombres), la alimentación (hacer tortillas a mano, ir al molino, buscar champiñones en el campo en tiempo de lluvias), las fiestas del pueblo (platicar sobre la historia y las tradiciones otomíes) y los juegos (subir a los árboles, hacer columpios con mecate en los árboles, jugar en la milpa, en el campo, al escondite, con las muñecas, con la pelota, con las flores, etc.).

Por otra parte, Flores Farfán (2013) propone que la sensibilización de la sociedad en general en relación con el valor de las lenguas y culturas nativas es un hecho que tiene un doble efecto positivo, al influir tanto en la población indígena como hispanohablante. Con respecto a lo anterior es importante señalar que la convocatoria para los talleres fue abierta, en los carteles y volantes se escribió: “¡Vamos a hacer actividades y juegos con los niños!, ¡Todos están invitados!”. En respuesta a esta invitación que no determinaba edad ni origen, una familia mestiza se acercó a los talleres, argumentaron que les interesaba aprender una de las lenguas indígenas que se hablan en el estado impulsados también por la relación cercana que desde hace tiempo tienen con sus vecinos otomíes.

En el marco metodológico de esta tesis se planteó la idea de diseñar los talleres y los recursos didácticos para niños de tres a seis años de edad, se pensaba

que al delimitar las edades se garantizaría la adecuación de las actividades. Sin embargo en la convocatoria para los talleres de la etapa piloto no se delimitó el rango de edad para los niños que asistieran, ésta fue una decisión consensuada entre el grupo que se encargó de diseñar los talleres con la finalidad de observar cuáles eran las edades de los niños interesados en aprender otomí y con base en ello proponer posteriormente grupos. Es interesante observar que durante los talleres se acercaron dos señoras mestizas. Como se apuntó en el capítulo anterior el rango de edades de los niños que asistieron a los talleres fue de 2 a 10 años de edad, se podría dividir en dos grupos uno que comprendan entre los 2 y 5 años y los 6 a 10 años.

Como se ha expuesto, el objetivo de los talleres con los adultos era decidir cuáles serían los elementos de la lengua y la cultura otomí que se enseñarían a los niños, primaron los aspectos culturales, considerando primordial hablar de los recuerdos de la vida en el pueblo y sobre estos tópicos rescatar vocabulario en hñãñho.

Cabe mencionar que se realizaron cuatro sesiones posteriores al proyecto piloto que registré, pero en estas sesiones fue disminuyendo la asistencia. No pude presenciar estas actividades pues tuve que suspender el trabajo de campo para realizar una estancia de investigación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y recibir asesoría para la presente tesis de la Magíster Lilia Llanto. Durante mi ausencia, Pascual dirigió las sesiones y él atribuye la disminución de la asistencia al hecho de que los padres y los niños percibieron que yo no asistía, esto aún cuando se les avisó con anticipación que me ausentaría por un tiempo, pero que los talleres seguirían. A mi regreso consulté con las colonos otomíes si seguían con la disposición de continuar con los talleres con los niños, la totalidad de los interlocutores a quienes les pregunté estaban interesados en que así fuera, se pensó en la posibilidad de organizar un curso de verano pues de acuerdo con Pascual esto aseguraría que los niños asistieran por no tener otra actividad durante las vacaciones, se consultó a algunos padres de familia y estaban de acuerdo. Sin embargo este proyecto no se pudo concretar pues fue difícil coordinar las actividades con Pascual quien era el único dispuesto a guiarlas.

De acuerdo con lo que se observó durante el proyecto piloto y las entrevistas realizadas a los colonos otomíes, en la Nueva Realidad hace falta un espacio destinado para la enseñanza-aprendizaje del ñãño se propone plantear nuevamente la posibilidad de gestionar quién dirija este proceso ya sea en un espacio educativo como el Centro de Día del DIF o de manera autónoma al interior de la colonia aunque ya se mostró que esto requiere un esfuerzo en la organización del grupo.

6.3.1 SOBRE LAS ACTIVIDADES EN LOS TALLERES

Durante los talleres participativos con los padres de familia se revisó la manera en la que se podrían socializar los elementos culturales, las ideas que surgieron requerían materiales didácticos de apoyo y otras llevaban a la reflexión. Los colaboradores sugirieron las siguientes actividades: que se platicara con los niños sobre la historia de la colonia, los motivos por los que los padres migraron y los procesos que tuvieron que superar para conseguir un espacio en la ciudad; hablar sobre las raíces; reflexionar sobre la importancia del uso del ñãño; enseñarles vocabulario básico, los saludos, cómo presentarse, contar los números, nombrar los animales; contar cuentos; representar historias con títeres; cantar y componer canciones; jugar lotería, memorama, decir adivinanzas en la lengua; hablar sobre la alimentación en Santiago, preparar tortillas a mano; y hablar sobre las actividades cotidianas y las fiestas en el pueblo.

En las entrevistas previas a los talleres se dialogó acerca de los elementos de la cultura otomí, estos se exponen en el Capítulo IV, asimismo en los talleres con los adultos se mencionaron otros que les gustaría incorporar a la propuesta didáctica. Sin embargo no se logró detallar la manea en la cual cada uno de los temas propuestos se podrían socializar, éste es un aspecto pendiente que se puede desarrollar en futuras investigaciones.

En un primer intento por subsanar este déficit se sugieren a continuación algunas actividades que pueden complementar la propuesta. Por ejemplo, para el tema de la elaboración y el uso de la vestimenta tradicional, se sugiere que la

exposición de este tema cultural se acompañe de una memoria fotográfica y que las madres de familia que conservan el traje tradicional lo vistan durante la explicación y comenten cuándo se suele utilizar la vestimenta en Santiago Mexquititlán y quiénes la elaboran. Un aspecto favorable, es que existen mujeres otomíes en la colonia que elaboran las blusas, faldas, fajas, morrales y el quexquemetl, ellas podrían exponer frente a las nuevas generaciones este tema, son las expositoras ideales.

Se sugiere compartir sobre la vida cotidiana en Santiago haciendo uso de materiales didácticos, se puede exponer la información mediante narraciones de las experiencias vividas por los abuelos y/o padres de familia. Una posibilidad es llamar la atención de los niños más pequeños mediante la teatralización de alguna historia relacionada con estos temas, representada con guiñoles que pueden ser elaborados por los mismos niños.

Es posible hacer también murales junto con los niños, en donde se ilustren por ejemplo los elementos en torno a la milpa y a los animales que existen en el lugar de origen. Sería ideal una visita en grupo a Santiago Mexquititlán para que las personas que aún siembran en sus tierras compartan la información en un registro adecuado para los niños y que estos aprendan sobre la siembra, la cosecha y la temporada en la que los diferentes elementos se cultivan.

Con respecto a la alimentación en Santiago, una dinámica que se propone es cocinar un platillo originario de Santiago con los niños y enseñarles en ñãño los nombres de los ingredientes. Muchas de las mujeres de la colonia Nueva Realidad siguen haciendo las tortillas a mano, se propone que se reúnan en alguna de las casas y se preparen las tortillas junto con los niños.

Otro de los temas propuestos al inicio es explicar la manera en que se construyen las casas en Santiago. Como mencioné anteriormente durante la primera fase del trabajo de campo observé la dinámica en el Centro de Día Nueva Realidad del DIF Estatal y una de las actividades que los promotores culturales les dejaron de tarea a los niños, fue que debían hacer una maqueta junto con sus padres de su vivienda actual. Replicar esta actividad en grupo podría ser una buena

forma de explicar a los niños sobre los materiales y las técnicas que se utilizaban y utilizan en Santiago Mexquititlán para la construcción de las casas.

Los juegos de los niños otomíes son un tema cultural que vale la pena considerar no solamente como contenido temático para la propuesta didáctica sino como eje. Compartir con las nuevas generaciones las experiencias de los abuelos y los padres de familia, y llevar a cabo juegos que incluyan a toda la familia generará vínculos intergeneracionales más fuertes y permitirá que la socialización del hñãño se dé de una manera más atractiva para los niños.

6.3.2 SOBRE LOS MATERIALES PARA LOS TALLERES

Flores Farfán (2013) propone que se debe llevar a cabo una metodología de colaboración en la que se produzcan materiales en coautoría, esto con la finalidad de nivelar las relaciones de poder en el desarrollo de las iniciativas además de que genera un efecto de empoderamiento en las comunidades indígenas.

Los materiales que se ocuparon durante los talleres con los niños fueron congruentes con la propuesta en el sentido de que fueron pensados por los padres de familia. Además la lotería otomí con la que jugaron los niños había sido elaborada y utilizada con anterioridad en otros talleres por Pascual, lo cual garantizó su pertinencia.

Los materiales didácticos que se emplearon fueron: una lotería con elementos de la cultura otomí y vocabulario básico aleatorio, imágenes de animales para iluminar y el libro sobre los sueños de los niños indígenas en México (Olmos, 2010).⁵⁰

Asimismo, existen materiales como cuentos y adivinanzas en lengua hñãño que se sugieren para las actividades a desarrollar como parte de la propuesta: Hekking y Andrés de Jesús (2002), Bernabé (2004) y Flores Farfán et al. (2011),

⁵⁰ En el marco metodológico de esta investigación se presentó el diseño de un recurso didáctico, un cuento en formato tridimensional, este proyecto sólo quedó en el diseño debido al costo de producción de un material con tales características. Sin embargo se propone que se elabore el prototipo en conjunto con los padres y los niños, se plantea como posibilidad más adelante gestionar el financiamiento para producir un libro tridimensional en otomí.

Villavicencio, Salgado y Pérez (2012). Asimismo, se pueden considerar las gramáticas del otomí de Santiago Mexquititlán y los diccionarios *español-otomí-español* existentes: Hekking y Andrés de Jesús (1984 y 1989), y Hekking et. al. (2010).

Para futuras investigaciones se recomienda reunir fotografías que los colaboradores ñãño conserven, así como realizar una memoria fotográfica que permita dar cuenta de las costumbres otomíes para hacer una comparación e identificar los elementos que persisten y aquellos que se resignifican al migrar a la ciudad.

Se ha elaborado y adquirido material didáctico que puede coadyuvar al desarrollo de las actividades de la propuesta didáctica: guiñoles de animales de peluche tipo guante, guiñoles tejidos tipo dedal, ilustraciones tridimensionales, se adaptó un libro magnético sobre los tipos de transporte, sellos de animales del campo, rompecabezas de los elementos en la milpa, y muñecas otomíes didácticas para ser usadas como títeres o como material de apoyo para enseñar las partes del cuerpo. Lo ideal es que se puedan elaborar materiales a bajo costo, haciendo uso de recursos reciclados al alcance de las familias otomíes.

A continuación se presentan imágenes de los materiales didácticos con los que se cuenta, cabe mencionar que los interlocutores otomíes están de acuerdo con que se utilicen en las actividades con los niños, sin embargo queda pendiente desarrollar las estrategias para que los materiales puedan coadyuvar a la enseñanza-aprendizaje del ñãño.

**Lotería ñãño elaborada por Pascual
Imagen No. 24**

**Animales para colorear
Imagen No. 25**



Ra deza ku ya 'ñini. La bolsa que tiene los juegos.
 Villavicencio et. al (2012)
 Imagen No. 26



Adivinanzas hñähñus
 Flores Farfán et. al (2011)
 Imagen No. 27



Guiñoles de peluche tipo guante
 Imagen No. 28



Guiñoles tejidos tipo dedal
 Imagen No. 29



Muñecos otomíes
Imagen No. 30



Muñecas otomíes para señalar partes del cuerpo
Imagen No. 31



Ar nzudi be xegi. La hamaca se rompió
(Bernabé, 2004)
Prototipo de hamaca tridimensional
Imagen No. 32



Rompecabezas de la milpa



Prototipo de libro magnético
Imagen No. 33



Guiñoles de madera

Imagen No. 34



**Artesanía mexicana
Imagen No. 35**



**Juego de destreza, animales del campo
Imagen No. 36**



**Sellos de animales del campo
Imagen No. 37**



**Ilustración tridimensional
Imagen No. 38**



**Muñecas otomíes de papel
Imagen No. 39**



Estas son algunas ideas que se pueden desarrollar más adelante, algunos son prototipos que se pueden rediseñar y elaborar junto con los padres de familia y

los niños, involucrar a ambas generaciones dará como resultado materiales con mayor pertinencia y pertenencia.

Asimismo, se deben aprovechar los materiales existentes, algunos de ellos están escritos en otras variantes del otomí y este aspecto lejos de dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje lo favorecerá, ya que de esta manera los niños serán conscientes de la diversidad dentro de su propio grupo.

6.4 SOBRE LA LENGUA Y LA IDENTIDAD

La lengua para los otomíes de la colonia Nueva Realidad representa una riqueza cultural que no debe perderse. Como se mostró en el diagnóstico sociolingüístico, los interlocutores están conscientes del desplazamiento de la lengua otomí, sin embargo consideran que si un miembro de la comunidad deja de hablar la lengua originaria éste no deja de identificarse como ñãñho. Ser otomí se lleva en la sangre, en la memoria de los antepasados y en el reconocimiento y el sentimiento de orgullo por las raíces. Como señala Prieto en Prieto y Vázquez (2014), las comunidades originarias han adoptado una identidad sustentada en la adscripción otomí de sus antepasados, en el recuerdo de los mayores y en la existencia de distintas creencias y prácticas visiblemente vinculadas a lo indígena. Siguiendo a este mismo autor, la lengua tiene importancia considerable, pero no es un factor determinante en la configuración o reconfiguración de las identidades étnicas, nacionales o culturales.

Vázquez y Prieto (2014) abordan las distintas maneras de identificarse como indígena en la ciudad de Querétaro. Los autores analizan las bases culturales de la identidad: la lengua, la comunidad, la ritualidad, la memoria histórica y los territorios originarios. En su estudio muestran que el ser indígena no solamente está definido por el uso de la lengua, la vestimenta, la gastronomía, las fiestas del pueblo y todo aquello que se relaciona con la tradición y las costumbres folclorizadas. En la actualidad, el ser indígena tiene relación con las comunidades que reinventan y revalorizan sus saberes y prácticas, son grupos que se reconocen en sus territorios, pero que también migran sin perder el sentido de lo propio. Y precisamente este

último aspecto, la migración, ha provocado que los indígenas dejen de hablar su lengua originaria y no la enseñen a las nuevas generaciones en respuesta a la dinámica del contexto urbano como es el caso de la población indígena de la colonia Nueva Realidad.

Siguiendo con Vázquez y Prieto vale la pena destacar que “en México, uno de los indicadores que expresan en términos censales la presencia de la población indígena en los territorios, es el uso de la lengua, sin embargo la lengua no es un factor determinante de pertenencias e identidades” (p. 33).

Si bien la lengua indígena ha dejado de practicarse por parte de las nuevas generaciones de la colonia Nueva Realidad, siguen manteniendo otros rasgos identitarios y vínculos con su comunidad de origen. Bartolomé (1997) señala que “el abandono de la cultura no supone necesariamente la renuncia de la identidad” (p.73). La lengua es un componente de la cultura que en algunos casos determina la filiación al grupo, pero como se ha mencionado no es el único. Para los otomíes las relaciones de parentesco son básicas para determinar la pertenencia, asimismo el constante contacto con la comunidad de origen permite que se conserven parte de las prácticas culturales después de haber negociado ciertos significados y generado estrategias adaptativas para socializarse en el contexto urbano. De modo que “lo cotidiano expresa entonces la presencia de una identidad social, de un nosotros diferenciado de cualquier otra identidad posible” (Bartolomé, 1997, p. 85).

Finalmente, la autoadscripción representa un criterio importante para afirmar la identidad, de manera que ésta se configura a partir del reconocimiento de un pasado compartido y de prácticas culturales que se manifiestan al interior del grupo y frente a la población mestiza pese a los estigmas sociales que estos últimos establecen.

Bibliografía comentada

Arizpe, L. (1979). *Indígenas en la Ciudad de México. El caso de las “Marías”*. México: SEP-Editorial Diana.

Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. Primera edición. México: INI-Siglo veintiuno editores.

Bernabé, E. (2004). *Ar nzudi bi xegi. La hamaca se rompió*. México: Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.

Bertrand, I. (2008). *230 juegos. ¡Para toda la familia!*. Barcelona, España: Combel Editorial, S.A.

Bonfil, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario antropológico*, No. 86.

Bonfil, G. (2003). *México profundo. Una civilización negada*. México: Editorial Grijalbo.

Carbajal, V.C. (2006). Cambio y conservación intergeneracional del quechua. Primera edición. Bolivia: PROEIB Andes.

Carter, D. Y Díaz, J. (1999). *The elements of Pop-Up. A Pop-Up Book for Aspiring Paper Engineers*. New York, USA: Little Simon.

Cohen, D. (1997). *Cómo aprenden los niños*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición en español.

Coronado, G. (1999). *Porque hablar dos idiomas... es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. Primera edición. México: CIESAS.

Díaz Barriga, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill Interamericana Editores, S.A.

Dietz, G. (2009). Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. *Revista Entreverando*, No.03, pp. 96-101.

Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2008). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. En Bastos (comp.) *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*, (pp. 23-54). Guatemala: FLACSO/OXFAM.

DOF (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México, D.F.

Flores Farfán, J.A., Vargas, I., González, N., Roque, A., Toussaint, E. (2011). *Adivinanzas Hñähñus. Yä nt'ägi thuhu hñähñu*. México: Artes de México.

Flores Farfán, J.A. (2013). El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística. *En Revista de Lingüística Aplicada*. t/v. Vol. 51 (I)- Sem. Chile.

Garrido, F. (1990). *Cómo leer mejor en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer*. México: U.deG.-CONACULTA.

Gaskins, S. (2010) La vida cotidiana infantil en un pueblo maya: un estudio de caso de roles y actividades construidas culturalmente. *En de León, L. (Coord.). Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*. Ciudad de México: CIESAS.

González, M.A. (2012). *Aquí no es allá, Migración y Desplazamiento Lingüístico entre la Población Otomí del Semidesierto Queretano. El caso de Sombrerete Cadereyta*. (Tesis de licenciatura). Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Hamel, E. (1995). "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos", en *Alteridades* No. 10, Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales, México: UAM-I. 1995. Pp. 79-88.

Hamel, E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., Silva Castellón, E. (2004). Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 9 020, pp. 83-107.

Hekking, E. (1995). *El otomí de Santiago Mexquititlán: Desplazamiento Lingüístico, préstamos y cambios gramaticales*. Amsterdam, Holanda: IFOTT.

Hekking, E. (2002) Desplazamiento, pérdida y perspectivas para la revitalización del hñáñho. en *Estudios de cultura otomame*. Primera edición. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Hekking, E. y Bakker, D. (2010). Tipología de los préstamos léxicos en el otomí queretano: Una contribución para el estudio sistemático y comparativo de diversas lenguas representativas del mundo desde un enfoque interlingüístico. *Ciencia UAQ*, Volumen 3, No. 1.

Hekking, E., Andrés de Jesús, S., de Santiago Quintanar, P., Guerrero, A., Núñez, R.A. (2012). *Diccionario bilingüe otomí-español del Estado de Querétaro = He'mi mpomuhñã ar hñãñho ar hñãmfo ndãmaxeí*. México: INALI.

INALI (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Recuperado de: http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

Latapí, P. (2013). *Metodología implementada para la elaboración de recursos didácticos en museos comunitarios*. Trabajo presentado en el Congreso Patrimonio, Turismo y Desarrollo Comunitario en la Sierra Gorda. [CD] México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Ley de Derechos y Cultura de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Querétaro. (2011).

Libros pop-up. Recuperado de: http://es.wikipedia.org/wiki/Libros_pop-up

Maqueo, A.M. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa-Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez Casas, R. (2000). Nuevos espacios para las lenguas y culturas indígenas: Los otomíes en Guadalajara. *Revista Nueva Antropología*, 57, pp. 43-56.

Martínez Casas, R. y De la Peña, G. (2004). Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara (Méjico). *Revista de Antropología Social*. Núm. 13. España: Universidad Complutense de Madrid.

Martínez Casas, R. y Rojas, A. (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En Yáñes. (coord.) *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural*, (pp. 69-99). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Martínez Casas, R. (2007). *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. Primera edición. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Meyer, L. y Soberanes, F. (2009). *El nido de lengua, orientación para sus guías*. México: CMPIO-CNEII-CSEIIIO.

Miguez, P. (2012) Educación indígena bilingüe y género. (Jorge L. Silva (coord.): Género y educación: aportes para la discusión jurídica. México, D.F. : Suprema corte de Justicia. Recuperable en: <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/3484/Miguez%20genero%20pp%2024%20a%2043.pdf?sequence=1>

Montemayor, C. (1998). *Arte y trama en el cuento indígena*. Primera edición. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.

Murillo, E. (2011). *La invención de lo imaginario. Intervención etnográfica como construcción de imágenes y significados*. (Tesis de licenciatura). Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Nieto, J., Huerta, C. (2010). *Situación de la población indígena en la Ciudad de Santiago de Querétaro*. Primera edición. Querétaro, Qro: CDI, UAQ, Universidad Marista de Querétaro.

Olmos, G. (2010). *Con los ojos cerrados. Sueños de los niños indígenas*. Primera edición. México, D.F.: Artes de México.

Pivetta, B (2006). Taller interdisciplinario de capacitación y construcción de material didáctico para escuelas con alumnos aborígenes: Proyecto Aborigen para la integración (PROABI). *Revista de educación intercultural bilingüe*, No. 4, pp. 67-80.

Pop-up books by David A. Carter. Recuperado en: <http://www.popupbooks.com/home.html>

Prieto, D., Utrilla, B., Ferro, L.E., Mendoza, M., Solorio, E., Vázquez, D.A. (2012). Estrategias de sobrevivencia y patrones migratorios en las comunidades indígenas de Querétaro. En Nolasco y Rubio (coords.) *Movilidad migratoria de la población indígena en México. Vol. II. Las comunidades multilocales y los nuevos espacios de interacción social*. México: CONACULTA-INAH.

Prieto, D., y Utrilla, B. (2006). *Ya hnini ya jä'itho Maxei. Los pueblos indios de Querétaro*. Primera edición. México, D.F.: CDI.

Ramírez, M.S. (2007). Recursos didácticos mediados por la tecnología: Desarrollo e investigación de objetos de aprendizaje. *4º Congreso internacional de educación*. Mexicali, México.

Rivas, S. (2012). *Viva chuman'a. La organización social de los indígenas triquis en la Ciudad de Santiago de Querétaro*. (Tesis de licenciatura). Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Silva, J. (2008). *Diagnóstico, tipología de la violencia de género y perfil del agresor. El caso de las Mujeres Otomíes en la colonia Nueva Realidad*. Querétaro: Instituto Queretano de la Mujer. Recuperado de: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamvlv/Queretaro/qro01.pdf>.

Schmelkes (2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, No. 23, pp. 26-34.

Silva-Corvalán, S. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, USA: Georgetown University Press.

Silva, J.L. (2008). *Diagnóstico, tipología de la violencia de género y perfil del agresor. El caso de las Mujeres Otomíes en la colonia Nueva Realidad*. Querétaro: Instituto Queretano de la Mujer. Recuperado en: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamvlv/Queretaro/qro01.pdf>.

UNICEF (2012). *Estado mundial de la niñez 2006: Excluidos e invisibles*. Recuperado de: <http://www.unicef.org/spanish/sowc06/profiles/street.php>

UNICEF(2012). *Niñez indígena en México*. Recuperado de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm

Van der Fliert, L. (1988) *El otomí en busca de la vida. Ar ñãñho hongar nzaki*. Primera edición. Querétaro, Qro.: Universidad Autónoma de Querétaro.

Vázquez, A. y Terven, A., Toscano, O., Álvarez, A., Hekking, E., Lepe, L.M., (2012). *Tácticas y estrategias para mirar en sociedades complejas. Apoyo didáctico para la investigación sociocultural*. Querétaro, Qro.: Universidad Autónoma de Querétaro.

Vázquez, A. y Prieto, D. (2013). *Indios en la ciudad. Identidad, vida cotidiana e inclusión de la población indígena en la metrópoli queretana*. Primera edición. México: INAH.

Vázquez, A. y Prieto, D. (2014). *Los pueblos indígenas del Estado de Querétaro. Compendio monográfico*. Primera edición. México: CDI, Delegación Estatal de Querétaro-UAQ.

Villavicencio, F., Salgado, E., y Pérez, Z. (2012). *Ra deza ku ya 'ñini. La bolsa que tiene los juegos*. México: Ediciones del Lirio S.A. de C.V.

Von Gleich, Uta. (1989). *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*. (Hoffmann, N., Santos de Ihlau, R.H., Stefanovics, T. trads.). Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. (GTZ).

Walsh, C. (2009). "Raza", mestizaje y poder: las bases estructural-discursivas de la sociedad ecuatoriana. *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala.

Wickings, R. Y Castle, F. (2010). *Pop-up. Todo lo que necesitas para crear tu propio libro de pop-up*. México, D.F.: Santillana Ediciones Generales, S.A. de C.V. Altea.

ZooBurst. (2013). Create your own interactive 3D pop- up books! Recuperado de: http://www.zooburst.com/zb_about.php