



UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO
FACULTAD DE LENGUAS



**EL LUGAR EMOCIONAL, PRÁCTICO Y BIOGRÁFICO ATRIBUIDO A LA
LENGUA HÑAHÑU EN TEMOAYA, ESTADO DE MÉXICO.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN LENGUAS

PRESENTA:

LAURA PORFIRIO ESCOBEDO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ZUZANA ERDÖSOVÁ

TOLUCA, ESTADO DE MEXICO, OCTUBRE, 2021.

Abstract

Language is a social construct in which words and concepts have the main role. As time goes by, new linguistic needs are extracted or accepted and it seems a challenge for us to express our ideas, feelings and beliefs in a different and inconceivable manner. This event allows us to demonstrate human creativity by naming unknown objects based on what is close or creating a new term expanding the expressive richness of the language and projecting it into the future.

In other words, the languages are altered linguistically at several levels in their structure due to the interaction with other languages by either historical, geographical or political matters. One of the most remarkable changes is in the structure.

Thus, the objective of this investigation is to discover and explain this phenomenon in Temoaya, Estado de Mexico community of the population called Hñahñu.

Therefore, this research is interested in discovering what place the hñahñu language has in their life, even in their heart, encouraging the reflection thereof towards the Spanish language.

All of this was achieved by a horizontal methodology that placed the dialog as a social phenomenon which lets the reflexivity between the social actors, and the role of the investigator is to study in depth the emotional side of the research partners.

Theoretically, we will illustrate internal as well as external factors that are involved in hñahñu speakers to either use a loanword from Spanish or project it INTO their own language. A very important factor in this investigation is the displacement of the hñahñu language opposing Spanish that leads us to the problem of the topic. It is logical that this event occurs due to the displacement of the language, the degree of the bilingualism is modified. The techniques for this investigation consist in anecdotes, jokes, proverbs, tales even dreams by placing the dialog in the foreground of the research.

RESUMEN

La lengua es una construcción social en donde las palabras y los conceptos que encierran son el personaje principal. Con el paso del tiempo, nuevas necesidades lingüísticas nos acogen y tal parece que nos retan para expresar nuestras ideas, emociones y creencias de una manera diferente e inimaginable. Esto nos permite mostrar la creatividad humana para nombrar a objetos desconocidos tomándonos de lo más próximo o creando términos nuevos, multiplicando la riqueza expresiva de la lengua y proyectándola al futuro.

Dicho de otro modo, las lenguas sufren alteraciones lingüísticas a diferentes niveles y grados de su estructura, debido a la interacción con otras lenguas, ya sea por cuestiones históricas, geográficas y hasta políticas. Uno de los cambios más notorios se encuentra dentro de su estructura.

Por ello, el objetivo de esta investigación consta en descubrir y explicar dicho fenómeno en el municipio de Temoaya, Estado de México, en su población indígena, denominados hñahñu.

En esta investigación nos interesa descubrir qué lugar tiene la lengua hñahñu en sus vidas, incluso en su corazón, incitando la reflexión de ésta hacia la lengua española. Lo anterior se logró mediante una metodología horizontal que coloca el diálogo como un fenómeno social que permite la reflexividad entre los actores sociales, donde el papel del investigador se adentra en la parte emocional no de los informantes, sino de los socios de la investigación.

En la parte teórica nos ocuparemos de ilustrar los factores internos y externos que intervienen en los hablantes hñahñu para usar un préstamo de la lengua española o bien proyectarla en su lengua. Un factor muy determinante para la investigación es el desplazamiento de la lengua hñahñu frente al castellano, lo que nos lleva a la problemática de nuestro tema. Es lógico que este evento ocurra ya que a raíz del desplazamiento el grado de bilingüismo de los habitantes se modifica. Las técnicas

de investigación consisten en el relato de anécdotas, chistes, refranes, cuentos e incluso sueños, colocando a el diálogo en primer plano en la investigación.

INDICE

ABSTRACT.....	4
RESUMEN	5
IMPORTANCIA DE LA TEMÁTICA.....	8
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	13
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	20
1.1. CARACTERÍSTICAS DEL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO	20
1.2. DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO DESDE EL ENFOQUE DECOLONIAL	24
1.3. PRÉSTAMOS LINGÜÍSTICOS EN EL CONTEXTO DEL DESPLAZAMIENTO DE LAS LENGUAS.....	27
CAPÍTULO II. ANTECEDENTES.....	30
2.1. UNA MIRADA EN EL PASADO DEL PUEBLO OTOMÍ.....	30
2.2 EL PUEBLO OTOMÍ EN EL MUNICIPIO DE TEMOAYA, ESTADO DE MÉXICO	32
3. DESPLAZAMIENTO DE LA CULTURA Y LENGUA OTOMÍ EN MÉXICO	35
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	40

3.1 DISEÑO DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	40
3.1.1 RECOLECCIÓN DE DATOS	43
CAPÍTULO IV: DEBATE DE RESULTADOS	49
4.1 PRÉSTAMOS LÉXICOS PRESENTES EN EL HABLA NATURAL	49
4.1.1 LUGAR EMOCIONAL, BIOGRÁFICO Y PRÁCTICO ATRIBUIDO A LA LENGUA HÑAHÑU.....	61
CONCLUSION	74
BIBLIOGRAFIA	78
ANEXO I	81
ANEXO II	97

IMPORTANCIA DE LA TEMÁTICA

México se caracteriza por ser un país multilingüe, es decir aún ciertos sectores de la población son capaces de expresarse en una de las tantas lenguas indígenas, que a lo largo de su extensión territorial alberga 68 idiomas provenientes de 11 familias lingüísticas. Estos idiomas o lenguas, atendiendo criterios sociolingüísticos, se subdividen entre 364 variantes (INALI, 2010, pag.11). Esto convierte a México en un país donde la cantidad de interacción entre hablantes de distintas lenguas es asombrosa, y las influencias mutuas se dan a gran escala.

Sea el caso que sea, las lenguas son sometidas a diversos cambios debido a las nuevas necesidades de sus hablantes, y diversos elementos y tendencias nuevas son incluidos al habla de las comunidades por diversos motivos, ya sean más bien personales o por presión social. Un ejemplo ilustrativo proviene de mi propio entorno familiar en el pueblo de Temoaya, Estado de México, y de alguna manera detona el interés por realizar la presente investigación.

Me permitiré introducir este trabajo, enfocado en el papel que la primera lengua juega dentro de la trayectoria vital del ser humano, con un recuerdo personal. Me relató mi abuelo, con nostalgia, un acontecimiento sucedido en vísperas de navidad del año 1952. En dicho año, el sistema de luz eléctrica empezaba a implementarse en el municipio de Temoaya, pero con muy poca afluencia, solo la cabecera municipal tenía el acceso a este servicio y quizá algunos pueblos vecinos. Para celebrar dicha temporada, en la comunidad se acostumbraba una misa conocida como “misa de gallo” en donde toda la comunidad de Temoaya se reunía para festejar las fiestas navideñas como si se tratara de una feria. Mi abuelo comenta que él tenía aproximadamente 17 años y decidió ir con un amigo a la misa, sin embargo, no pudieron ingresar a la iglesia debido a la contingencia del lugar. Mientras se celebraba, ocurrió un corto circuito dentro de la iglesia, lo que provocó que la gente entrara en pánico, quisiera salir del lugar a toda prisa y se arremetiera

entre sí lastimándose de gravedad e incluso dejando varios muertos. Al día siguiente, a mi abuelo le contaron que todos los cuerpos sin vida fueron colocados a los pies de la presidencia municipal y la fiesta siguió sin importar lo que había sucedido el día anterior.

A partir de ahí, la necesidad impulsó que con rapidez fuera nombrado este nuevo elemento de la vida cotidiana: *tshibi*, *luz*. Para unos fue algo que no quisieran recordar por su mala experiencia. El término *tshibi* no se usa exclusivamente para referirse a la luz, puesto que esta palabra ya existía antes del descubrimiento e implantación de la electricidad, pero en la actualidad hace referencia a todo objeto o acontecimiento que brilla.

Entender no sólo cómo, sino también para qué se van transformando las lenguas humanas, nos lleva a preguntarnos por las relaciones que imperan entre un idioma y otro. El contacto lingüístico puede favorecer tanto intercambios provechosos para la vitalidad de una lengua como presiones capaces de desplazarla frente a otra, más poderosa y prestigiosa. El fenómeno del desplazamiento lingüístico rara vez se ha documentado desde el punto de vista de los que lo viven. Por eso, en esta investigación se aspira a dar voz a los hablantes de una lengua en vías de desplazamiento, el hñahñu de Temoaya, Estado de México, para descubrir la esencia misma de dicha lengua, proyectada por las vivencias de los sujetos concretos con historias de vida particulares. El compromiso ético tanto con el tema como con la comunidad estudiada consiste en contribuir a motivar un estado de reflexividad hacia la lengua hñahñu desde sus propios hablantes, que posiblemente pueda servir como impulso hacia su emancipación, generación de un discurso renovado y más propio, para ir reconstruyendo su ser como una comunidad de habla inmersa en la globalización y sus premisas ideológicas.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el lugar biográfico, práctico y emocional que dicha comunidad atribuye a la lengua ancestral otomí?

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los motivos para llevar a cabo esta investigación entre los hablantes del hñahñu del municipio de Temoaya, Estado de México, se centran en que en esta zona se encuentra un mayor número de hablantes de esta lengua. Dicho municipio es considerado cuna de la cultura otomí en el Estado de México, sin embargo, es observable que, a raíz del desplazamiento lingüístico en los últimos años, el nivel de bilingüismo de la población ha disminuido notablemente.

No es una tarea sencilla entender el porqué del desplazamiento lingüístico. La problemática de las lenguas indígenas en México está envuelta en una multitud de discursos (político, académico, entre otros) acerca de las lenguas indígenas y su posición en la sociedad, los cuales a veces son difíciles de descifrar. Esto causa que, en medio de esta realidad, a las personas que son hablantes de las lenguas en cuestión se les dificulte encontrar el lugar de uno mismo y de la comunidad de habla a la que se pertenece: explicarse a sí mismos y así poder encontrar soluciones pertinentes a los problemas propios. Para poder tomar la vida en sus manos, el sujeto debe generar una reflexión desde sí mismo y hacer conciencia de que las personas solemos ser productos de los discursos que nos etiquetan como “algo” (en este caso, como indio, indígena, hablante de un “dialecto”, pobre, marginado, subdesarrollado, anacrónico, etc.). No hacer conciencia de esto significa pasar a ser parte, tácitamente, de la ideología que rige tales etiquetas. Por un lado, incluso al no estar identificados con una ideología, las personas pueden adaptarse a ella con la fuerza de la costumbre. Por otro lado, una ideología no explicitada se hace natural, impide ver y reflexionar críticamente sobre las ideas en torno a uno mismo que habían sido impuestas desde el exterior.

Los pueblos indígenas son bien valorados si se quiere hablar y elucidar las costumbres y tradiciones de México, colocándolos en un puesto privilegiado, dándoles el peso de la esencia del propio país. También hay contextos donde el ser indígena no es visto con tanto agrado. De todas formas, el concepto “indígena” se torna en un mar de estereotipos. Estos estereotipos a menudo complican la inserción digna de los pueblos indígenas en la sociedad mexicana, marginándolos y dándoles a entender que para que ellos se conserven, no deben sobrepasar la distancia entre “ellos” y “nosotros” (la sociedad no indígena), como si vivieran en un tiempo distinto al nuestro. Para los pueblos originarios, el precio por integrarse en la vida nacional es alto: supone o resignarse a los modos de pensar y vivir ancestrales (que no consiste en costumbres mecánicas y aisladas, sino en mentalidades y cosmovisiones enteras), o mantener dichas diferencias culturales, pero en términos reconocidos por el mercado: como una ventaja comparativa, folklore turístico, mercadotecnia que apuesta a la atracción por lo “exótico” como un producto vendible.

Lo que se sabe de los indígenas en México es mayormente una visión generada por los antropólogos. En cambio, muy poco se sabe de la visión propia de ellos mismos, ya que casi siempre hay intermediarios epistémicos. Esto genera una barrera invisible entre los indígenas y los investigadores, puesto que estos últimos no suelen proponer un vínculo emocional con los socios de la investigación, a los que suelen nombrar “informantes”, es decir, objetos pasivos que no contribuyen activa y dialógicamente a la construcción del conocimiento, sino que solo aportan datos que luego son procesados por los expertos.

Ver con los que se nos hacen “otros”, no solamente estudiarlos como objetos de interés antropológico, significa bajar del pedestal de la ciencia eurocéntrica. Sin embargo, es posible y viable. Citemos un ejemplo de una metodología científica de este tipo, del libro “Postales de la diferencia” de Corona (2011), en donde un grupo de jóvenes wixàritari (huicholes), habitantes de una comunidad rural remota, son llevados a la ciudad de Guadalajara para que fotografíen los lugares, objetos o

cualquier cosa de su interés, para así prestarle atención al discurso visual en la mirada de los indígenas y su participación en la modernidad mexicana.

Fueron sorprendentes los resultados de este experimento, ya que gran parte de las fotografías tomadas por estos jóvenes indígenas hacían alusión a lo ajeno (hombres en silla de ruedas, fuentes, animales del zoológico, mujeres utilizando tacones, etc.), todo esto en su mayoría sin conocer una palabra para nombrarlos. En las entrevistas individuales, una joven wixàritari menciona que fue tanto su deslumbramiento por la mujer que vestía con tacones que ella decidió comprar un par para usarlos después. Para muchos expertos, esto sería la fractura de su cultura, ya que supuestamente no puede haber “incoherencias” dentro de la cultura que se pretende “preservar” o “rescatar”, como si los indígenas vistiendo de mezclilla, zapatos, tenis, no fueran indígenas “verdaderos”. Pero una identidad no solo se construye de lo visible, ni de lo que nosotros como agentes externos de la comunidad percibimos de ellos. Al contrario, la apropiación de elementos externos no es la muerte de la identidad étnica indígena, sino la muestra de la fuerza, durabilidad y dinamismo de la cultura Corona (2011).

También en esta investigación se pretende trabajar con una metodología más equilibrada en cuanto a la relación entre el investigador y el informante. Lo que se aspira a generar es una reflexión en algunos hablantes hñahñu de Temoaya apelando a su lado emocional ligado a aspectos biográficos individuales (historias de vida de personas particulares) y también colectivos (de todo un pueblo como una suma de individuos con cierta historia y trayectoria).

Se parte del hecho indiscutible que, en la comunidad seleccionada, el desplazamiento de la lengua ancestral ha avanzado considerablemente, y que las diversas interferencias del castellano (lengua alta) al hñahñu (lengua baja) son un fenómeno ampliamente extendido.

Se busca hacer visible el discurso de estos hablantes en torno a la lengua hñahñu y el significado de las prácticas y usos lingüísticos propios, creando una reflexión en conjunto con la comunidad, la que posiblemente motive una mayor autosuficiencia discursiva en torno a la cultura y lengua ancestral, frente al discurso mayoritario

importado por actores externos a la comunidad (instituciones, maestros, investigadores que trabajan con metodologías convencionales, etc.).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

GENERAL: Descubrir y explicar el lugar biográfico, práctico y emocional que los hablantes del hñahñu de Temoaya atribuyen a la lengua ancestral.

ESPECÍFICOS:

Objetivo específico 1. Mediante muestras del habla natural, reunir evidencia sobre la compenetración del español y el hñahñu (concretamente, el fenómeno del préstamo léxico), para generar una reflexión emocional desde los mismos hablantes en torno al fenómeno del desplazamiento del hñahñu

Objetivo específico 2. Mediante entrevistas tanto individualizadas como grupales, identificar y explicar cuál es la imagen biográfica y práctica que los hablantes del hñahñu en Temoaya sostienen de la lengua ancestral.

HIPÓTESIS

A lo largo de la historia mexicana, los hablantes de la lengua hñahñu han modificado el concepto de su lengua, considerada de bajo prestigio, frente a la española, considerada como la dominante y prestigiada, por lo cual la lengua hñahñu ha ido en declive. El discurso relacionado con la ideología mayoritaria ha reducido lo indígena, y también lo hñahñu, en gran parte a las nociones tanto negativas (subdesarrollo, pobreza, bajo nivel educativo, indígena como víctima histórica) como positivas (lo indígena como un adorno exótico de la sociedad mexicana). Sin embargo, en este trabajo se considera que ambos tipos de nociones son simplificaciones que no toman en cuenta la visión propia de los pueblos indígenas.

Se supone, por lo tanto, que en la comunidad de Temoaya debe existir, aunque a nivel más bien implícito, una dimensión biográfica, vivencial y emocional relacionada con la lengua hñahñu, que se sale de los patrones recién expuestos. También se considera que, a futuro, captar y analizar esta dimensión puede ser la vía para incentivar una autorreflexión por parte de los hablantes que genere nuevos discursos más enraizados en la realidad local.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre el desplazamiento lingüístico en el mundo han sido de mayor importancia e impacto en los últimos veinte años, colocando a las lenguas en alto grado de desaparición y muerte. En estos años recientes, los sociólogos, lingüistas y, en general, los hablantes de estas están en focos rojos por conocer y revitalizar las mismas, conocer más detalles y motivos que causan estos cambios en las lenguas.

Es innegable el hecho que lenguas son susceptibles a diversos cambios debido a las nuevas necesidades de sus hablantes y que diferentes elementos y tendencias nuevas son incluidos al habla de las comunidades por diversos motivos, en gran parte por presión social. Esto conlleva a un inevitable cambio en la lengua a nivel fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico, etc. Sin embargo, los cambios no son solo notorios en estos aspectos, también es de interés observar la manera en que estas alteraciones se proyectan de forma emocional en los hablantes, puesto que la lengua hablada y la identidad están entrelazadas.

En el contexto mexicano donde coexisten y, a veces, conviven, las lenguas originarias con la lengua española, existe una intensa situación de lenguas en contacto, donde el español se considera de alto prestigio, mientras las lenguas originarias carecen de este estereotipo. Esto suele provocar reacciones negativas en los hablantes de las lenguas no prestigiadas frente a su propia lengua materna y fracturas en sus identidades. Sus proyecciones personales como hablantes de una lengua baja pueden causar el declive de la vitalidad de la misma, por encontrar más desventajas que beneficios en su uso, con lo que desplazamiento lingüístico toma partida.

Razón por la cual en este trabajo se estudiaron las características del desplazamiento lingüístico de la lengua hñahñu frente al español en el municipio de Temoaya, Estado de México, con la pretensión de conocer la dimensión práctica,

biográfica y emocional de la imagen que los hablantes del hñahñu sostienen en torno a su lengua ancestral.

En esta investigación, los participantes o informantes son habitantes del municipio de Temoaya con características diferentes tales como edad, género o formación educativa. Sin embargo, se analizaron cinco grupos donde la edad fue punto de partida para dividirlos, considerando que la variable “edad” sería esencial para ubicar los grados del desplazamiento de la lengua hñahñu.

El capítulo uno desarrolla el marco teórico-conceptual, definiendo y analizando el desplazamiento lingüístico a nivel general, citando a Dary Marcela Ángel Rodríguez en su trabajo “El desplazamiento lingüístico: Corolario de la transculturación en la Baja Guajira” quien menciona que las lenguas se han visto desplazadas por factores de contacto... La primera premisa señala el desplazamiento lingüístico como un proceso natural; en cambio, la segunda premisa liga la lengua al concepto de cultura, es decir, plantea un vínculo de pensamiento y de representación del mundo (Moreno cit. en Ángel, 2013,182). Lo que nos lleva a la necesidad de saber cuáles son esos vínculos que los hace desprenderse de la lengua y cuáles son los tipos, motivos y etapas de desplazamiento más comunes en las lenguas. Se mencionaron algunos ejemplos a nivel mundial que han incluso terminado en muerte de la lengua.

Ligada la teoría de partida (teoría decolonial) y el concepto de desplazamiento lingüístico, en este trabajo se explica dicho fenómeno desde el enfoque decolonial. Se retomaron las palabras del sociólogo y activista puertorriqueño Grosfoguel quien nos aclara este concepto relativamente nuevo y poco común en las investigaciones actuales. A su vez, surgen nuevos conceptos como la “colonialidad del poder” y la “colonialidad del lenguaje” que son importantes para entender las relaciones de poder en un contexto global uniendo tres ámbitos de explotación: el trabajo, la raza y el género (Fonseca y Jerrems, 2012, 104). En conjunto, lo anterior permite conocer los posibles orígenes del desplazamiento lingüístico desde puntos de vista sociales, económicos, políticos e históricos, con énfasis en los procesos epistémicos.

La lengua, unida a la cultura respectiva, funge como un fuerte eslabón identitario, y actúa en el contexto recién descrito. La entrada masiva de préstamos lingüísticos

de una lengua (alta) a otra (baja) se considera como un factor que actúa dentro del fenómeno del desplazamiento lingüístico.

En el segundo capítulo se presentan los antecedentes del pueblo hñahñu en México, conociendo los procesos culturales e históricos que los llevaron a asentarse en las zonas en las que ahora se ubican. Además, se describe el papel que tuvieron en sucesos que marcaron el rumbo de México, como lo fue la conquista de México, la época colonial, independencia y la Revolución, llevándonos a la situación actual de los otomíes, su distribución geográfica y número de habitantes. Se concreta el enfoque hñahñu a los habitantes de Temoaya, conociendo su giro en la economía, vestimenta, lengua, su contacto con la urbanización e industrialización.

El apartado dos se concluye con un análisis de los estudios previamente realizados sobre el desplazamiento de la lengua y cultura otomí en México, partiendo desde un estudio del 2015 sobre el desplazamiento de la lengua en Santiago Mexquititlán, Querétaro, a mediados del siglo XX, comparando con la situación actual de los otomíes en vías de desplazamiento geográfico y lingüístico, específicamente de una pequeña comunidad otomí ubicada en la ciudad de México.

En el capítulo III se explica la estrategia metodológica. La metodología usada fue de corte horizontal, inspirada del trabajo del libro “Postales de la diferencia” de Sarah Corona (2011), quien hace de manera natural su acercamiento hacia los informantes sin colocar una brecha entre ellos y la investigadora.

El presente estudio se inició desde una perspectiva decolonial que plantea al diálogo como primera premisa, oponiéndose al enfoque científico social tradicional en donde los “informantes” son vistos como entes pasivos que proporcionan la información que es de interés del investigador para que esta sea unilateralmente analizada e interpretada. En cambio, en el momento clave de este estudio (explicación de las características del habla natural), la interpretación se dio en conjunto con los participantes, lo cual permitió formular conclusiones finales menos alejadas de su propia visión sobre el asunto.

Dentro del procedimiento de aplicación de técnicas de investigación, primero se reunieron los préstamos léxicos presentes en el habla de los entrevistados y se debatieron las circunstancias en que aparecen, sus características y razón de ser, para evidenciar la situación actual de la lengua hñahñu en Temoaya. En esta primera etapa, se realizaron dos entrevistas por cada uno de los 5 grupos etarios. Las entrevistas fueron transcritas y estudiadas de forma cuantitativa y cualitativa.

A continuación, se usó una estrategia para exponer a los hñahñuhablantes a las muestras de su propia habla natural con presencia de préstamos léxicos para despertar reacciones emotivas en ellos y debatir este asunto en conjunto con la investigadora para explicarlo. Finalmente, se aplicaron preguntas biográficas, o sea, referentes a la vida personal del participante, vinculada con la lengua hñahñu, lo cual permitió obtener datos para completar su imagen biográfica, práctica y emocional.

En el capítulo IV se debaten los resultados. El procedimiento para el debate se efectuó en dos fases: 1) elaboración de la clasificación morfológica de las unidades léxicas “prestadas”; 2) su análisis cuantitativo y comparativo entre grupos de edad, con el propósito de descubrir la frecuencia de uso y conocer qué categorías morfológicas son las más comunes. Lo anterior se presenta en forma de tablas y gráficas con porcentajes.

Por otro lado, para el análisis de la situación emocional de la lengua hñahñu, primero fue necesaria la elaboración de una gráfica con los sentimientos percibidos por los hablantes respecto a esta lengua. A nivel práctico y biográfico, se realizó una síntesis por hablante con las historias de vida resumidas. Así se pudieron conocer las similitudes y diferencias entre los informantes, saber lo que representa la lengua para ellos, de qué formas subjetivas (emocional, biográfica) y objetivas (usos lingüísticos) se relaciona con sus trayectorias vitales.

Las conclusiones fueron crudas en cuanto al sentir emocional de los hablantes de la lengua hñahñu, puesto que se ve afectada por nociones y estereotipos negativos impuestas por la ideología mayoritaria y las etiquetas del subdesarrollo, pobreza o bajo nivel educativo no han sido diferentes al de generaciones pasadas. Generando

el paulatino desinterés en las generaciones jóvenes por la preservación de su lengua ya que no lo consideran práctico, más bien como algo simbólico. Mientras los hablantes de mayor edad desean poder inculcar la motivación e interés a las generaciones jóvenes, estos se ven frenados por la falta de empatía o utilidad que ellos pueden mostrar.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.1. Características del desplazamiento lingüístico

La lengua puede ser percibida desde dos puntos de vista. El primero hace referencia al sistema como un conjunto de signos lingüísticos regido por una serie de reglas y convenciones gramaticales que permiten intercambios comunicativos. El segundo corresponde a una visión humboldtiana que reconoce que la lengua es una visión del mundo, considerando al lenguaje como un mediador o un puente entre el pensamiento con el mundo y como un almacén de las prácticas culturales del grupo que la inventó y la habla (Zimmermann, 1999, cit. en Ángel 2013,182).

Estas dos nociones acerca de la lengua se proyectan también en las formas de entender y explicar el desplazamiento lingüístico, el que se define y considera desplazamiento sólo cuando una lengua sustituye a otra en el papel comunicativo de la socialización primaria dentro de una población de hablantes. El desplazamiento lingüístico siempre tiene las siguientes características: primero, dos lenguas, por lo menos, están en contacto; segundo, miembros de distintas generaciones en uno o más grupos domésticos exhiben diferentes grados de dominio de las lenguas en contacto (típicamente el dominio va desde el monolingüismo en una lengua hasta el monolingüismo en la otra pasando por el bilingüismo); y, por último, hay una asociación entre generaciones y rangos específicos del dominio de cada lengua. (Roth, 1989, 29)

En México y otras partes del mundo, las lenguas junto con otros aspectos de carácter cultural y social que definen a las comunidades de habla se han visto desplazadas por factores de contacto. En este contexto, la primera premisa señala el desplazamiento lingüístico como un proceso natural; en cambio, la segunda premisa liga la lengua al concepto de cultura, es decir, plantea un vínculo de pensamiento y de representación del mundo (Moreno cit. en Ángel, 2013,182). Es por ello, por lo que la pérdida de una lengua es como una grieta en la identidad de los hablantes.

En una comunidad bilingüe, los hablantes maternos crean un vínculo afectivo con su lengua materna mediante su entorno (tradiciones, actividades culturales, interacción cotidiana), mientras que la lengua no materna o segunda lengua la ven ligada más con la funcionalidad. Además, prueban que es imposible que ambas se mantengan intactas (Ángel, 2013, 182).

Este suceso hace que los hablantes generen recuerdos y emociones hacia una palabra, una frase, un acontecimiento lingüístico en su lengua materna (por ejemplo, vinculado con la vida familiar o algún evento vital importante). Todo esto genera lazos afectivos con la misma y lo que representa para cada persona o grupo. Por ello, la elección de la lengua en el acto de habla implica una funcionalidad, tal vez inconsciente, que tiene un fuerte componente sentimental e identitario.

En los últimos veinte años, se ha puesto en evidencia el alto grado de desplazamiento de las lenguas indígenas en el mundo (UNESCO, 2010; Sichra, 2009, cit. en Salomón, et al. 2020,9). Como señala Fishman (1994), quienes estén interesados en proponer una investigación necesitan desarrollar una serie de pruebas complejas que den cuenta del uso habitual de la lengua, lo cual es muy complicado, puesto que tanto la sociedad como la lengua están en continuo cambio y los resultados pueden variar respecto a la realidad que se vive en ese momento.

Otro aspecto por tener presente son las relaciones de poder. En un clásico de Fishman (1985), *Lengua e identidad*, se explica que el empleo de alguna lengua siempre se encuentra en relación de poder. Manifiesta que, a pesar de que en una sociedad coexistan dos lenguas, cada una es empleada por diferentes grupos sociales para propósitos distintos.

Dicho fenómeno da pauta a tres modelos de tipología con posibles resultados entre dos colectividades etnolingüísticas, siendo A la colectividad indígena y B la colectividad intrusa (Fishman 1989, cit. en Azurmendi, 2003,441)

- 1) $B \rightarrow A = A$ (pérdida de la lengua intrusa)
- 2) $B \rightarrow A = B$ (pérdida de la lengua indígena)
- 3) $B \rightarrow A = B + A$ (mantenimiento de ambas lenguas)

En el primer caso, la lengua intrusa se pierde frente a la autóctona, poniendo como ejemplo a los inmigrantes latinos en los Estados Unidos que, después de radicar por más de dos o tres generaciones, adoptan el inglés como lengua materna. Es decir, la interacción entre las colectividades indígena e intrusa se resolvió en unas relaciones de dependencia, en las que la participación en los beneficios de todo tipo (económicos, profesionales, gubernamentales, educativos, etc.) estaban a disposición de los que dominaban la lengua A indígena. Así, la lengua A canaliza las relaciones de dependencia intergrupales y la lengua B no puede mantener suficiente estatus para las relaciones intergrupales del grupo B, tampoco en los dominios más íntimos de la familia.

En segundo lugar, es la pérdida de la lengua indígena y su substitución por la lengua intrusa, como en los casos de toda América, Australia, Nueva Zelanda, la romanización del sur de Europa, la arabización del norte de África, la rusificación, etc. Las razones de este tipo de substitución lingüística son parecidas a las de la solución 1), con la diferencia de que ahora la lengua intergrupales más poderosa es la lengua intrusa B. Es un caso de dislocación, porque se trata de la rotura de una asignación social de funciones reconocidas previas; esta dislocación puede ser amplia: por conquista, por genocidio, por reinstalación masiva de la población indígena, etc.

La solución 3 implica que ambas lenguas (la indígena y la intrusa) se mantienen, y se convierten en autóctonas. Pero, para ello, es necesaria una distribución de funciones sociales distintas pero complementarias entre las lenguas (la situación de diglosia social), de modo que: $B \rightarrow A = A + B \rightarrow A/B$. Pero esta distribución no suele ser estable, como tampoco es estable la situación de cada grupo lingüístico y de las relaciones intergrupales, algo que sucede más a menudo en los casos de la diglosia social que en los de diglosia territorial/política. Es decir, también en esta solución existe la posibilidad del cambio y de la substitución lingüística.

En todos estos casos, la etnicidad puede funcionar de distintos modos: como estabilizador, como desestabilizador y como re estabilizador. (Fishman 1989, cit. en Azurmendi, 2003, 112-113).

Como tal no hay una verdad absoluta del porqué del desplazamiento de las lenguas. Sin embargo, los factores típicamente considerados son las actitudes lingüísticas, la identidad, fenómenos como la globalización, crecimiento de la población, industrialización, evangelización, turismo, entre otros; que han generado una aceleración en el proceso de desplazamiento lingüístico (Martínez y Lorenzo, 2016, 147-148).

Además, este fenómeno obedece a un proceso de dominación, exclusión, desigualdad o negación. Por naturaleza, ninguna lengua tiene más valor que otra, es la valoración de los grupos sociales quienes catalogan y generan actitudes lingüísticas hacia estas, haciendo una jerarquía a favor o en contra. Quizá esta sea una de las razones por la cual podemos ver a más personas en cursos de inglés o francés que en los de lenguas indígenas, ya que estas últimas no son dominantes en el ámbito social y los grupos mayoritarios no se esfuerzan por aprenderlas.

Siguiendo la misma lógica, se puede afirmar que muchos grupos indígenas, por querer dejar de ser diferentes ante las masas, optan por cambiar su lengua por la de mayor presencia y aceptación. Llegan a asociar su posición social desfavorable con su cultura llegando a creer que sus lenguas no son dignas de conservación. En consecuencia, abandonan cualquier lazo que los ata para alejarse de los estereotipos no favorables y así mejorar su movilidad social.

La última etapa del desplazamiento lingüístico es la llamada muerte lingüística. Zimmermann (cit. en Terborg y García, 2011,19) menciona que hay dos maneras de provocar la extinción de una lengua: ya sea por la extinción de los hablantes mismos, o por lo que se le llama la muerte del lenguaje, esto es, cuando los miembros de una etnia, a pesar de sobrevivir, dejan de hablar su lengua. Esto significa que la muerte de las lenguas va más allá de su extinción como tales; puede representar el quiebre y destrucción de una familia, una comunidad o un pueblo entero.

Los pronósticos no son alentadores. Existen muchas lenguas que, si bien no están muertas, sí están en crisis, como es el caso de la lengua eyak de Alaska que tiene sólo dos hablantes de edad avanzada, la lengua manda que tiene seis, la osage

que cuenta con cinco, la lengua esquimal sirenikski con dos hablantes, o la ainu que quizás esté extinta (Krauss, M, cit, en Flores, J.,45).

Según Terborg y García (2011,19) hay dos posibles explicaciones del fenómeno del desplazamiento lingüístico. Algunos lingüistas consideran que se trata de un cambio de las funciones de una determinada lengua, es decir, el desuso paulatino de la misma en dominios sociales. Mientras tanto, otros lingüistas tratan de describir el proceso de muerte de la lengua como una sustitución paulatina de elementos de la propia lengua por elementos de otra. El fenómeno del préstamo lingüístico, de particular interés por razones metodológicas, pertenece a los cambios estructurales que afectan a las lenguas en vías de desplazamiento.

1.2. Desplazamiento lingüístico desde el enfoque decolonial.

En las últimas décadas, las ciencias sociales se han visto deconstruidas por diferentes corrientes de pensamiento crítico que buscan analizar el sistema del mundo actual, tales como las relaciones sociales que sirven para interpretar las diferentes temporalidades. Una de las corrientes más novedosas es el llamado pensamiento decolonial. Esta propuesta surge a partir del debate crítico en las ciencias sociales, originalmente en las áreas de sociología, historia y economía política. Esta propuesta se plantea como crítica de las ya establecidas “teorías poscoloniales” y es impulsada desde América Latina (Fonseca y Jerrems, 2012, 103).

Las teorías decoloniales tratan de generar una reflexión sobre las herencias coloniales, ya no del imperio británico en los siglos XIX y XX, sino del imperio español en América durante los siglos XVI, desde la conquista de América, al XX, considerado por la teoría social contemporánea como la modernidad (Nómadas, 2020). En otras palabras, el objetivo es motivar a las masas generando una reflexividad de la realidad latinoamericana y proyectarla en futuros comportamientos y toma de decisiones. Además, la teoría incita a la emancipación de ideologías, creencias y modos de comportamiento, ligadas a las teorías colonialistas que ponen

en lugar privilegiado –y tal parece que inalcanzable– a los países europeos (eurocentrismo), desplazando y rechazando aquellas ideologías que no encajan con este rol.

En los últimos años, esta teoría ha tomado fuerza gracias a los diferentes estudios e investigaciones de carácter social, siendo los antropólogos que encabezan estas investigaciones Arturo Escobar, el semiólogo Walter Mignolo, los sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander y Ramón Grosfoguel, la lingüista Catherine Walsh y los filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro Gómez y Nelson Maldonado Torres.

En las palabras del sociólogo y activista puertorriqueño Grosfoguel¹ en la ocasión de una entrevista para Itacat Radio, el concepto de la decolonialidad “parte del momento en que la modernización occidental se impuso en el mundo a través de la destrucción de otras civilizaciones y la imposición de esta civilización, por la fuerza, a través de la expansión colonial europea”². Asimismo, plantea la creación de una nueva civilización más justa e igualitaria que se sobreponga al proyecto civilizatorio en el que nos encontramos. Por último, Grosfoguel, remarcó que el colonialismo continúa hoy en día, bajo nuevas formas.

A partir del pensamiento decolonial surgen nuevos conceptos, como lo es la colonialidad del poder y del lenguaje; el primero se refiere a un proceso histórico constitutivo de un sistema de dominación occidental que incluye la opresión económica, epistémica y racial de grupos subalternos. Al igual que sirve para entender las relaciones de poder en un contexto global uniendo tres ámbitos de explotación: el trabajo, la raza y el género (Fonseca y Jerrems, 2012, 104).

Por otro lado, la colonialidad del lenguaje es un proceso que va de la mano de la colonialidad del poder y se refiere a la deshumanización de las poblaciones colonizadas a través de la racialización. El problema que plantea la colonialidad del lenguaje es el problema de la relación raza³/lenguaje; el enorme aparato epistémico-

¹ Grosfoguel pertenece al Grupo Modernidad/Colonialidad del Departamento de Estudios Étnicos de la Universidad de California en Berkeley (Estados Unidos).

² https://www.youtube.com/watch?v=1d6Mn8plgX8&ab_channel=ItacatR%C3%A0dio

³ Se le considera raza a una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía.

ideológico de la modernidad permite a la imaginación colonial presuponer a los colonizadas-colonializadas como seres menos-que-humanos, expresiva y lingüísticamente (Veronelli, 2015, 47).

Puede que el origen del desplazamiento lingüístico sea producto de la presión social para actuar de determinada manera o para evitar algún acto. Se entiende entonces que la acción humana es siempre producto de alguna presión y ocurre porque las lenguas y las culturas interactuantes tienen poderes desiguales y porque los débiles tienden a fracturarse física y demográficamente (Hidalgo, 2003, 59), por ejemplo, cuando los miembros de cierto grupo étnico optan por migrar a la ciudad para mejorar su estado socioeconómico y, por presión social, van dejando de lado sus costumbres, modo de vestir o su lengua para así acceder a los servicios públicos, encajar, no sentirse excluidos o hasta discriminados. Lo anterior sucede por algunos intereses, ya sean permanentes (como salir a estudiar una carrera a la ciudad) u otros más pasajeros (como salir a comprar productos que en su contexto comunitario no los hay). Sería difícil encontrar algún aspecto de la vida común en donde no haya esta lucha de poderes, en México y el mundo entero.

Desde este enfoque, el tema del desplazamiento lingüístico pone sobre la mesa algunos patrones observables. El carácter “colonizado” del pensamiento de los hablantes de las lenguas originarias se puede manifestar, por ejemplo, en las actitudes lingüísticas hacia el idioma ancestral. De tal modo que las personas de mediana edad y los jóvenes, por temas de pertenencia y discriminación, frecuentemente ponen como prioridad la lengua que más prestigio tiene en la sociedad, asumiendo su posición inferior, inculcada desde las ideologías nacionalistas. La descolonización de este pensamiento, el que pone en riesgo la supervivencia de las lenguas comunitarias, tendría que implicar un proceso de liberación y emancipación, donde los discursos neocolonizadores por voluntad de los sujetos pierdan una parte de su hegemonía. Esta idea ha estado presente, desde hace décadas, en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, entre otros.

Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder. (Quijano, Anibal, 2014,778)

En esta investigación, el enfoque decolonial servirá para generar ciertas condiciones críticas de trabajo, asimismo, para orientar al investigador hacia metodologías que permitan crear un diálogo más equitativo con los que tradicionalmente se conocen como “informantes”. Además, servirá para asumir un compromiso ético con la comunidad estudiada, el que consiste, en primera instancia, en entregar el trabajo concluido a las manos de la comunidad, además de generar una proyección a futuro mediante actividades participativas que no forman parte de esta tesis de grado, pero sí derivarán de ella. Lo anterior bajo la idea de que es posible que los miembros de la comunidad meta, dando uso a los datos reunidos en este estudio, puedan verse motivados por realizar una reflexión crítica en torno a su propia forma de ser, para un posible reencuentro con su lengua ancestral e identidad.

1.3. Préstamos lingüísticos en el contexto del desplazamiento de las lenguas

Las lenguas se ven constantemente modificadas, ya que los tiempos cambian y nuevas cosas y procesos aparecen, razón por la cual es natural que los hablantes toman prestadas palabras de otras lenguas para reflejar dichos cambios. El Harrak explica que a través de préstamos lingüísticos “podemos comprobar la densidad del contacto lingüístico e intersocietario y los factores de índole social o lingüística que motivan o favorecen su presencia en el sistema de la lengua receptora” (El Harrak, 2020, 86).

Las lenguas indígenas también deben cubrir las necesidades comunicativas de la vida moderna, tanto dentro de la comunidad como en los contextos nacionales e incluso internacionales. Desde este punto de vista, la adaptación estructural de las lenguas es un fenómeno natural e incuestionable. Por esta razón, los hablantes de las comunidades recurren a los préstamos de diferentes tipos (léxicos, morfológicos, calcos), entre otras herramientas.

La palabra “préstamo” tiene un origen comercial, pero en la lingüística es visto de manera distinta. Mientras la RAE (2019) explica que un préstamo es “elemento,

generalmente léxico, que una lengua toma de otra”, Carreter (1968, cit. en Sanchez, 2015, 42) lo define como “elemento lingüístico que una lengua toma de otra, bien adaptándolo en su forma primitiva, bien imitándolo y transformándolo más o menos”, prestando especial atención a la capacidad de las lenguas de absorber elementos nuevos y ajenos, y adaptarlos a su imagen y semejanza, por ejemplo, mediante la adecuación fonética de acuerdo con el sistema fonético-fonológico de la lengua receptora.

Prácticamente todas las lenguas contienen préstamos que se han ido incorporando a los distintos niveles de su sistema lingüístico por los contactos con otras lenguas y otras culturas. Para Calvet (1981), el préstamo lingüístico es el fenómeno sociolingüístico más importante y abundante en cualquier contacto entre lenguas, y funciona como sigue: “Hay préstamo lingüístico cuando una lengua A utiliza y acaba integrando una unidad o un rasgo lingüístico que existía con anterioridad en un habla B y que A no poseía” (p. 83).

Existen dos tipos de préstamos lingüísticos: el préstamo léxico y el préstamo gramatical. El primero es más frecuente que el segundo y presenta más formas; se refiere a la situación en que el elemento prestado es una unidad léxica, una palabra. Por su parte, el préstamo gramatical se origina cuando un número importante de hablantes bilingües usan partículas, morfemas, ordenamiento y construcciones propias de otra lengua, es decir, elementos morfosintácticos (Sánchez, 2015, 43).

A la luz del fenómeno de desplazamiento lingüístico, los préstamos pueden ser vistos desde dos perspectivas. Primero, como un elemento que acompaña y favorece el desplazamiento (entrada masiva de préstamos en la estructura original), y segundo, como ayuda para vitalizar a la lengua, contribuyendo a la expansión de las facultades de expresión (Terborg y García, 2011,19) En ambos casos hay que tener en mente que introducir nuevas palabras es introducir nuevos conceptos, percepciones anteriormente desconocidas por los hablantes de la misma lengua. Esto genera una mezcla no sólo lingüística sino también cultural.

En este trabajo tomaremos el concepto de préstamo léxico para evidenciar la situación vivida actualmente por la comunidad hñahñu hablante de Temoaya. Como

se detallará más adelante, servirá de herramienta metodológica que permitirá realizar una dinámica en que los hablantes (informantes) se vean reflejados en su propia habla.

CAPÍTULO II. ANTECEDENTES

2.1. Una mirada en el pasado del pueblo otomí

Una mirada atenta al pasado del pueblo hñahñu (otomí) nos lleva a valorar su fuerza histórica ante la resistencia constante por su conservación.

Quienes buscan entender el papel de los hablantes de otomí en los procesos culturales e históricos de la zona centro de México encuentran un cúmulo de juicios negativos, desde las obras clásicas de los cronistas novohispanos hasta los estudios recientes que exageran las contribuciones de los nahuas a expensas de los demás grupos lingüísticos. Según esta visión, los otomíes fueron los eternos marginados que vivían a la sombra de los grandes centros de poder sin participar plenamente en la civilización centro mexicana.

Pero, una mirada atenta revela una realidad más compleja. Los hablantes de otomí tienen raíces profundas en esta región y desempeñaron un papel fundamental en el florecimiento de las culturas mesoamericanas, desde el surgimiento de las primeras aldeas hasta nuestros días. (Bramblia, 2005). Dado que los pueblos otomíes no se situaban en un puesto privilegiado para el dominio de tierras y tenían bajo nivel jerárquico en comparación con las grandes culturas dominantes como los aztecas, vieron una oportunidad de reivindicación con la llegada de los españoles.

Muchos otomíes les dieron todo su apoyo a los conquistadores. Quienes no quisieron hacerlo se retiraron hacia las montañas, desplazamiento que se acentuó cuando brotó una epidemia de viruela. Durante el siglo XVII, la ocupación de sus tierras seguida por el establecimiento de una misión creó situaciones de inestabilidad. Con la colonización de las montañas ocupadas por los chichimecas se pretendió obligar a los nómadas a modificar su estilo de vida pasando de la cacería a la agricultura. Los misioneros trataron de convencerlos en forma pacífica, al mismo tiempo que los inducían al catolicismo. A cambio prometieron ayudarles con la distribución periódica de artículos básicos, y de protección lo cual cumplieron pocas veces (Levin, 2019, 2).

En la época colonial, los otomíes se emplearon como peones en las haciendas, principalmente en actividades agrícolas. La disputa de espacios, territorios y zonas naturales han sido frecuentes; el periodo colonial representó para los otomíes una continua lucha por preservar y recuperar sus tierras, ya que las autoridades virreinales los querían reubicar. Conforme la sociedad colonial fue imponiendo sus leyes e instituciones basadas en una cultura europea, donde la existencia de documentos y testimonios de propiedad eran vitales para deslindar o amparar los derechos de los miembros, los pueblos indígenas aprendieron una nueva lengua (castellana) y las nuevas reglas del juego para su autodefensa. Sin embargo, durante el siglo XVIII, muchos otomíes fueron expulsados hacia zonas más áridas y marginales.

En la época de la independencia, el territorio otomí fue escenario de diferentes batallas. Algunos otomíes formaron parte de los grupos de Hidalgo, Aldama y Allende. Sin embargo, el movimiento de independencia no mejoró sus condiciones económicas. Los latifundios fueron divididos en pequeñas propiedades para los criollos y mestizos, y los indios siguieron en calidad de peones. La producción minera del estado de Hidalgo entró en crisis y muchos trabajadores emigraron a la Huasteca y Mineral del Monte, por lo que se registró un descenso de la población masculina. Durante los años más difíciles de la guerra, muchos otomíes fueron concentrados por la fuerza en Tulancingo. A pesar de todo, los otomíes nunca perdieron su lengua, siguieron cultivando y recreando su cosmovisión, cantos, danzas y artesanías. (Atlas de los pueblos indígenas en México, 2020)

Los otomíes también participaron en el movimiento de 1910, ya que, en el Estado de México, al igual que en otros estados del país, fueron despojados de sus tierras (Arzate, 1997, 27).

Respecto a la situación actual, según datos del XIII Censo de Población y Vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en el año 2010, existen 6, 695,228 hablantes de lenguas indígenas y niños de hasta 4 años de edad que habitan en hogares cuyo jefe(a) habla alguna lengua indígena, de los cuales 284 992 son otomíes. (Sandoval, Montoya y González, 2013).

Los otomíes hoy están distribuidos en la región centro del territorio nacional que comprende los estados de Guanajuato, Querétaro, Michoacán, México, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala y Veracruz. Por generalidad, se les conoce como otomíes, sin embargo, cada región cuenta con una autodenominación. En el sur de Hidalgo y en Querétaro se encuentran las variantes de ñatho (San Ildefonso Tepejí del Río), ñahñu (Huichapan y Nopala) y ñahño (San Ildefonso Tultepec). En las regiones de Atlacomulco, Timalpa y Toluca-Lerma, la variante hablada se conoce como hñätho, la que es similar a la variante hidalguense, debido a su cercanía y a la influencia cultural de la región. En el Estado de México, la mayor concentración de hablantes de esta lengua está en Toluca, Temoaya, Jiquipilco, Morelos, Oztolotepec, Chapa de Mota, Acambay, Lerma, Aculco, Jilotepec, Amanalco, Huixquilucan, Xonacatlan, Timalpa y Zinacantepec. (Sandoval, Montoya y González, 2013, 261).

Existen diferentes definiciones que los hablantes mismos atribuyen a su autodenominación, ya sea por la región a la que se refiera, o por la perspectiva de quién habla. La palabra “otomí” es de origen náhuatl; era el calificativo usado por los mexicas para identificar étnicamente al grupo que hablaba esta lengua. Sin embargo, los mismos otomíes se nombran nyä nyu o hñhätö que corresponde a “quien habla otomí”.

Por su parte, la denominación ampliamente usada por la población mayoritaria mexicana, es decir, “otomí”, difiere en cuanto a significado y origen, ya que existe ambigüedad sobre la etimología de este vocablo. Algunos indican que proviene de *otomitl* que se traduce como “flechador de pájaros”; otros señalan que *otomitl* proviene de *otocac* o “que camina” y *mitl* “flecha”, porque los otomíes eran grandes cazadores y se caracterizaban por encaminar cargados de flechas (Soustelle, 1993, 4).

2.2 El pueblo otomí en el municipio de Temoaya, Estado de México

Aunque muchos de los descendientes actuales de los otomíes han comenzado a emigrar a otras regiones, todavía hay un indicio de su cultura antigua. En ciertas

partes de México, como Guanajuato e Hidalgo, se escuchan canciones de oración en hñahñu y los ancianos comparten historias con los jóvenes que aún entienden su lengua materna.

Así es el caso de los habitantes del municipio de Temoaya, Estado de México, cuna del pueblo otomí, ya que cuenta con el mayor número de hablantes de esta etnia en la zona mexiquense que puede superar los 10 mil. Temoaya se ubica en la porción centro-norte del Estado de México, ocupando parte de la sierra de Monte Alto. La cabecera municipal (zona centro) está situada a 20 kilómetros hacia el noreste de la ciudad de Toluca. Limita con el norte de Jiquipilco y Nicolás Romero, por el sur con Toluca y Oztolotepec, por el este con Isidro Fabela, Jilotzingo y Oztolotepec, y por el este con Ixtlahuaca y Almoloya de Juárez.

El municipio cuenta con una extensión territorial de 199.63 kilómetros cuadrados, que representan el 0.88 % de la superficie total del Estado de México. Además, el territorio municipal está integrado por 63 delegaciones que comprenden la cabecera municipal, varios pueblos, barrios, colonias, ranchos, rancherías, ejidos y bienes comunales.

El municipio y la cabecera llevan el nombre de Temoaya, palabra que tiene su origen del término nahua *temoayan*, compuesto de los vocablos *temoa* (derivado del verbo *temo*, cuyo significado es bajar o descender) y *yan* (que corresponde al efecto de la acción). Por lo tanto, Temoaya significa “lugar donde se desciende” (Arzate, 1999, 13).

Dentro de las actividades primarias de los habitantes de esta región está la agricultura que es la fuente principal de trabajo en el municipio, pero también abarca actividades industriales y comerciales, con un total del 80% de la población empleada en estos tres sectores (Arzate, 1999, 52).

La vestimenta va de acuerdo con el sexo, la edad, el núcleo social, edad y la época del año. El vestido del hombre en general se compone de pantalón, camisa, suéter o chamarra y zapatos. Por otro lado, el vestir de las mujeres muestra diferencias más acentuadas, ya que se conserva gran parte del vestuario tradicional compuesto

por chincuate, faja, saco de colores chillantes adornado con encajes que se amarra a los lados de la cintura, y rebozo. Sin embargo, la indumentaria tradicional de las mujeres otomíes se pierde día a día a consecuencia de influencias externas. Las nuevas generaciones otomíes están experimentando una transformación muy profunda debido a estas influencias y, a medida que avanza el tiempo, se va fragmentando su herencia cultural.

La lengua ancestral también ha sufrido alteraciones. La evangelización inicial de los otomíes en Temoaya ha sido atribuida a Fray Alonso Antonio Rangel, franciscano quien además escribió una gramática de la lengua otomí (Arzate, 1997, 110). Fue tanta la influencia que los españoles tuvieron dentro del territorio otomí que hoy se perciben numerosos rasgos reflejados en aspectos como santos de las iglesias católicas, modo de vida y, muy notoriamente, en la lengua dominante: el español.

Debido a la acelerada industrialización y urbanización en esta región en el siglo XX, se han alterado de forma drástica las formas de vida de los otomíes. Hoy se observa una clara tendencia castellanizante. Desde el monolingüismo en otomí, la población transita por un periodo de bilingüismo funcional: para los bilingües, el español es la lengua alta o dominante y el otomí la lengua baja o dominada. En este conflicto lingüístico intervienen dos tendencias. Por un lado, la expansión del español y, por otro, el desplazamiento del otomí.

Se entiende que este proceso conflictivo de desplazamiento lingüístico es resultado de procesos económicos, sociales y políticos. El debilitamiento del otomí como lengua subordinada está ligado a su decreciente dominio como primera lengua y su desintegración en términos de usos funcionales. El idioma en que son educados los niños otomíes es el español, ya que los libros de texto escolares vienen en este idioma. A esto se suman escasas prácticas discursivas en otomí, tal como la baja probabilidad de poder entablar una conversación en otomí con alguien ajeno a la comunidad, o para poder acceder en esta lengua a servicios públicos en el municipio. Es decir, la lengua dominante (el español) asume las funciones de organización social.

Por un lado, se justifica el avance del dominio del español entre los otomíes por su incidencia en situaciones sociales vitales como la economía, regulaciones políticas, trabajo, mercado, etc. No obstante, lo anterior se debe tomar un tiempo para la reflexividad ante la coherencia lingüística de los hablantes otomíes que reconocen la distribución funcional de ambas lenguas. Es importante destacar que se observa una alta concentración de préstamos lingüísticos en aspectos de economía u organización política regional y nacional. Mi observación personal indica que no solo entran préstamos en español, sino también del inglés, debido a un acelerado proceso de globalización que trae acceso al internet y diversas plataformas digitales de socialización. Por su parte, la lengua otomí a menudo es reservada para aspectos más personales, tales como la plática en casa o para referirse a las personas mayores, incluso para hablar en frente de otras personas que no comparten su misma lengua y así mantener en secreto sus pensamientos e ideas.

3. Desplazamiento de la cultura y lengua otomí en México

Cuando una persona decide cambiar de residencia, buscar trabajo, o tiene que migrar por la cuestión que sea, debe adaptarse a su nuevo estilo de vida. Su bagaje cultural se amplía. Si se llega experimentar una discriminación y asimetría social por parte de los residentes ante estos nuevos agentes en su entorno, por paradigmas o desventajas sociales que presentan, esto puede ocasionar en los migrantes una fractura en su identidad, cosmovisión o lengua, provocando un desuso progresivo de estos elementos para sentirse incluidos. En México, este panorama es muy común, ya que por las calles se pueden apreciar y distinguir a indígenas ofreciendo y vendiendo parte de su autenticidad, cosmovisión y conocimiento como los bordados, hierbas medicinales, juguetes de madera, muñecas de trapo, etc., adaptándose a una sociedad moderna, recibiendo no más que miradas y un espacio para trabajar, ya que, para que ellos pasen desapercibidos, deben no ser notorios o diferentes al resto.

A mediados del siglo XX, la población indígena de México, en número cada vez mayor, comenzó a migrar a las ciudades con el fin de buscar un modo de vida que

permitiera el sustento de las familias y sufragar los gastos que se generaban cotidianamente y los que surgían relacionados con las fiestas religiosas. Las causas que provocaron la salida de los pueblos de origen (según Arizpe, 1979, cit. en Canuto 2015, 54) fueron el crecimiento demográfico explosivo, el deterioro de las condiciones de vida y la atracción que ejercían las ganancias y la movilidad social ascendente que se podían lograr en la urbe. A raíz de estos acontecimientos, la interacción cultural creció, los indígenas y no indígenas compartieron un espacio para poderse acercar de manera física y cultural. La adaptación fue más dura para los indígenas, ya que se enfrentaron a situaciones y elementos nuevos.

El cambio de ámbito vital, aunque sea temporal, es crucial. Varios estudios (Banda y Martínez, 2006; Coutu, 2005; Rebolledo, 2007; Romer, 2014, cit. en Ząbecki, 2020, 68) demostraron que, en las viviendas comunitarias en los predios indígenas en las ciudades donde generalmente suelen vivir personas provenientes del mismo pueblo, se pueden conservar y reproducir con más facilidad las relaciones sociales y las tradiciones del lugar de origen.

Las ciencias sociales reaccionaron a este fenómeno, algo que se tradujo en el surgimiento de numerosos estudios con este enfoque. Asimismo, abundan investigaciones centradas en el tema del desplazamiento lingüístico, el que acompaña la paulatina erosión de las culturas comunitarias indígenas en contacto con el mundo externo.

Para conocer cómo se manifiesta este contexto en algunos ámbitos otomíes, mencionaremos el caso ilustrativo del pueblo Santiago Mexquititlán, asentado en el sur del estado de Querétaro, donde el proceso de apertura a la cultura mayoritaria inició en gran medida por la migración. El estudio de esta comunidad fue realizado por Canuto (2015, cit. por Arizpe, 1979, 53-81). Hasta la primera mitad del siglo XX, la movilidad de los habitantes de esta comunidad se restringía a ir a las ciudades y pueblos cercanos a vender productos artesanales que elaboraban, sus excedentes agrícolas o animales domésticos pequeños durante los meses cuando no había actividad agrícola. El cultivo de la tierra que poseían, gracias a la repartición que se llevó a cabo en 1933, les permitía obtener cosechas de maíz para subsistir durante

el año. Por tanto, la población no se veía impelida a salir de su pueblo para realizar otras actividades para su manutención.

Por otra parte, este pueblo no estaba comunicado por carreteras y tampoco contaba con medios de transporte que permitieran a las personas desplazarse de manera cotidiana, por lo que era muy difícil que los habitantes tuvieran un contacto directo con personas ajenas a su comunidad o con pueblos vecinos, a excepción de motivos religiosos que lo hacían a pie. Así que su única forma de vida y lengua conocida era el otomí.

Tres factores fueron determinantes para que la población de Santiago Mexquititlán saliera en busca de otra alternativa para su sustento: en primer lugar, en 1944, dejaron de percibir la dotación de agua que les correspondía; segundo, debido al crecimiento de la población, la tierra se dividió en parcelas cada vez más pequeñas con las generaciones subsecuentes y lo que se producía no alcanzaba para el mantenimiento de las familias; tercero, en 1947 una epidemia de fiebre aftosa provocó el sacrificio de los animales que poseían los habitantes, con lo cual se vieron privados de recursos alimenticios y de un importante medio para llevar a cabo el trabajo agrícola.

Inicialmente, los hombres salieron a buscar trabajo a la ciudad de México, sobre todo. Durante los días de labor permanecían en la urbe y regresaban al pueblo los fines de semana, sin embargo, al cabo de un tiempo decidieron permanecer definitivamente, dado que: “la decisión de emigrar y radicar permanentemente en las ciudades de México tiene como finalidad el sostenimiento de la familia y el mejoramiento de las condiciones de vida” (Farfán et al., 2011, cit. en Canuto, 2015, 55).

Las mujeres comenzaron a migrar posteriormente; en un principio fue con el fin de ayudar a sus esposos, hermanos y parientes en las labores domésticas, pero gradualmente también se incorporaron a la fuerza laboral para obtener más recursos para su sustento. Así que se puede intuir que las mujeres además de ser un apoyo físico y laboral, también fue un detonante para que se asentaran en la ciudad formando familias y, tal vez, comunidades otomíes pequeñas.

En la actualidad, el panorama no pinta tan distinto, los roles no han cambiado. Sigue habiendo un abismo enorme para llegar a la inclusión real del indígena en la nación mexicana, aunque la legislación correspondiente ha dado una serie de pasos importantes. En el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, apartado A, sección IV, reformado por última vez en 2001, se declara el derecho de los pueblos indígenas del país de “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.” Quizá la mayoría de los beneficiarios de esta ley no sepan que existe un artículo entero que habla sobre la preservación y el respeto a los pueblos originarios. Tal vez, aunque en su vida se enteren, poco importaría porque faltan acciones prácticas para cambiar la ideología y postura común del mexicano ante su propio origen. México es un país con ideologías de rechazo e infravaloración hacia su propia gente de origen indígena. A los no indígenas o mestizos les duele e incluso ofende cuando se les compara con alguno de ellos. No se sienten al mismo nivel, ya que, para muchos, el cómo debe ser tratada una persona radica en su lengua, tono de piel, situación económica, hábitos culturales, nivel de educación o lugar de residencia. Los grupos indígenas están en desventaja frente a estos estándares.

Un ejemplo de las dificultades que viven las comunidades migrantes en las urbes procede de la ciudad de México. Un grupo de otomíes habitantes de la colonia Juárez en la Delegación Cuauhtémoc, a pesar de los avances en las reformas e iniciativas por la inclusión no se sienten bienvenidos y afirman ser objeto de racismo. En una entrevista para la revista Avispa⁴ Filiberto Margarito, representante de esta comunidad dijo: “El año pasado instalamos una escuela autónoma otomí. Los niños salen a la banqueta a estudiar y los vecinos se molestan y dicen que no pueden estar aquí afuera.”

Respecto a las lenguas indígenas, a lo largo del tiempo, su presencia en las grandes ciudades es cada vez mayor, ya que se trata de áreas donde el número de los

⁴ Racismo y desplazamiento contra la comunidad otomí en la ciudad de México (18 de junio de 2019), Avispa media. <https://avispa.org/racismo-y-desplazamiento-contra-comunidad-otomi-en-la-cdmx/>

hablantes de lenguas indígenas sigue creciendo en las últimas décadas debido a la migración; al mismo tiempo, en los ámbitos urbanos, el desplazamiento lingüístico ocurre mucho más rápidamente que en otros (Martínez-Casas, 2014; Ordorica, Rodríguez, Velázquez y Maldonado, 2009, cit. en Ząbecki, 2020, 59). Esto último se debe a que dos lenguas están en contacto más intenso, una con mayor dominio y ventaja que la otra.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la estrategia metodológica

El objetivo de esta investigación es documentar el lugar emocional, práctico y biográfico que los hablantes de la lengua hñahñu en Temoaya atribuyen a su idioma, ligado a un proceso de desplazamiento por el que actualmente atraviesa. Dada una gran cantidad de estudios sobre este fenómeno, consideramos necesario buscar nuevas perspectivas metodológicas de tipo dialógico, para obtener resultados innovadores.

El presente estudio trabaja con un procedimiento inspirado por el giro metodológico propuesto por Sarah Corona Berkin que se puede apreciar, entre otras obras de esta autora, en el estudio denominado “Postales de la diferencia” (2012). Este aportó una perspectiva diferente en cuanto a la investigación, puesto que actualmente, la tendencia bastante generalizada al acercarse con los informantes consiste en realizar técnicas cuantitativas que, posteriormente, son convertidas en datos esquematizados y graficados. Mientras que existen estudios donde este enfoque es justificable y válido, el trabajo sociolingüístico a menudo requiere no dejar al informante en anonimato. Se procura, por tanto, evitar caer en la trampa que coloca al investigador lejos del informante, lo cual sucede cuando faltan condiciones para que los sujetos hablen para y por sí mismos.

Razón por la cual, la metodología seleccionada para este trabajo es de carácter horizontal, asumiendo el diálogo como un fenómeno social en donde los participantes de la investigación (tradicionalmente llamados “informantes”) constituyen el eje transversal de la misma de manera abierta, creando una relación estrecha con el investigador, incitando a la reflexividad hacia su propia práctica histórica y cultural, en el sentido decolonial. Es decir, investigar significa promover ese encuentro para alternar miradas y proporcionar una visión más integral de ambas culturas involucradas, la del entrevistado y la del entrevistador (Corona y Kaltmeier, 2012, 14).

La estrategia metodológica que respaldó este estudio está basada en el intento de provocar cierta reacción emocional de los hñahñuhablantes ante el fenómeno del paulatino abandono de la lengua propia, vinculado con una autoreflexión autobiográfica. Para ello, en vez de simplemente poner a los sujetos de la muestra una serie de preguntas enfocadas en el sentido del desplazamiento de la lengua originaria local para abordarlo desde su consciencia de forma explicativa, se diseñó una técnica de tipo indirecto.

El elemento base para poner en práctica dicha técnica fueron las abundantes manifestaciones del fenómeno de préstamo léxico en el contexto lingüístico temoayense. Existe evidencia de la entrada de elementos ajenos (préstamos) del castellano al sistema léxico de la lengua hñahñu y, en menor medida, también viceversa. La existencia de dichos préstamos se aprovechó como herramienta para acceder a las diversas interpretaciones subjetivas del tema del desplazamiento de la lengua local, por parte de los hablantes entrevistados.

Para lograrlo, se diseñó una técnica que consiste en exponer a los hñahñuhablantes seleccionados a una serie de incentivos (tales como imágenes, juegos, temas de interés, etc.) que desembocan en la recolección de un corpus de habla natural con diferentes matices del bilingüismo castellano-hñahñu. La intención fue que estos incentivos pudieran fungir como punto de partida hacia una sesión dialógica entre la investigadora y los miembros de la comunidad que participen en el estudio, motivando reflexiones sobre la identidad personal, sentimientos relacionados con las lenguas habladas, usos prácticos de los idiomas, vivencias y experiencias biográficas. Lo anterior para lograr la construcción conjunta del significado subjetivo de la lengua hñahñu para sus propios hablantes desde un lugar más bien inconsciente, aprovechando el momento de la sorpresa al confrontar a los entrevistados con las muestras de su propia habla.

En este sentido, la estrategia metodológica consiste en la recolección de datos derivados de un trabajo de campo, donde el investigador, habitante de Temoaya, junto con la ayuda de Felicitas Bermúdez Bermúdez, interprete de 54 años originaria de Lomas de San Nicolas, Temoaya. Quien es además interprete certificada por el

INALI, desempeñan roles diferentes. El investigador tiene el rol de mediador en un diálogo activo, anticipa un conjunto de temas a tratar, pero sin cerrarse a la posibilidad de cambios en la temática por parte del interprete.

Las cualidades de los participantes son pieza clave para el desarrollo del trabajo de campo. En este caso, las variables predominantes son el dominio lingüístico (castellano y hñahñu) y la edad. No obstante, existen otros que, si bien no son los más importantes, influyen en la interpretación de los resultados; tales como el nivel educativo, género y profesión.

Se identificó una muestra de 10 personas que atraviesa la estratificación de la comunidad. Por cada grupo etario se colaboró con 2 personas originarias y residentes del municipio de Temoaya. Sin embargo, en el grupo de 19-35 hubo poca participación de un informante quien se mostraba indiferente y quien se rehusó a la segunda entrevista, circunstancia que en su tiempo no pudo ser compensada.

Los rangos de edad son: niños de nivel preescolar y escuela primaria entre 6-11 años, jóvenes de escuela secundaria y preparatoria entre 12-18 años, adultos jóvenes de 19 a 35 años, adultos entre 36-60 y por último adultos mayores de 60 años en adelante.

Respecto al dominio lingüístico, se encuentran los siguientes grupos:

- Personas con el dominio nativo de la lengua hñahñu (primera lengua o L1), es decir, personas monolingües en hñahñu o bilingües en este y el español;
- Personas bilingües en hñahñu y español, con el dominio intermedio pero comunicativo en hñahñu;
- Personas bilingües en hñahñu y español, con el dominio básico del hñahñu, en las cuales la comunicación no es fluida sino más bien rudimentaria;
- Personas con el dominio pasivo del hñahñu, capaz de entender el mensaje, pero no producirlo por sí mismo;
- Personas monolingües en español que solo tienen conocimiento de palabras aisladas en hñahñu, por lo que no son capaces de hilar un enunciado.

3.1.1 Recolección de datos

Cabe destacar que la investigación comenzó en un ambiente relajado y de confianza para permitir la fluidez de un diálogo no forzado. El investigador se encontraba presente en las reuniones, esto con el objetivo de monitorear y guiar el diálogo hacia los objetivos, acompañado de Felicitas Bermúdez, cuya función era la de interpretar de manera inmediata las ideas del investigador en la lengua hñahñu para los participantes y a la inversa. El intermediario estaba bajo la dirección del investigador, sin embargo, se le permitía el uso de su criterio para que la conversación fuera lo más natural posible.

La interacción con los participantes se realizó mediante las técnicas de observación estructurada y participante. La primera establece parámetros que guiarán la observación, mientras que la segunda se refiere a que el sujeto observador es aceptado como miembro del grupo humano en que está presente (Castellanos, 2017). Para la realización de entrevistas, el mediador e intérprete fue miembro de la comunidad altamente conocido por sus aportes como docente de la lengua hñahñu y parte del cuerpo de la Casa Campesina de Temoaya. Por su parte, la autora de este trabajo es habitante de la comunidad y tiene antecedentes familiares otomíes.

La importancia de estas técnicas está en que el investigador, junto con los participantes y el intermediario, logren el contexto antes mencionado, “ya que el análisis lingüístico se da en el análisis informal y vernáculo, es decir, cuando el hablante presta la atención más mínima a su habla para concentrarse más bien en el contenido de lo que dice” (Silva, cit. en Martínez, 2019, 53).

Para fines interpretativos, se realizaron grabaciones de audio de las conversaciones, con previo aviso y autorización. La utilización de la grabación se hizo de forma imperceptible ante los participantes con el objetivo de no obstaculizar la naturalidad del momento.

La forma de trabajo fue de forma individual o grupal, según las condiciones respectivas en cada sesión.

A continuación, se pormenoriza los pasos respectivos.

Paso 1: En esta fase se requirió despertar el lado emocional de los participantes generando el habla natural, pidiéndoles que compartan vivencias, experiencias divertidas, extremas (con la muerte o sobrenaturales), sueños, chistes, refranes, etc. Lo anterior siempre respetando su intimidad. Todos estos relatos cuentan con una carga emocional fuerte que genera un estado sensible que se refleja no solo en el habla, sino en las expresiones faciales y corporales de los sujetos, dándonos indicios de lo que tal vez ese recuerdo les causa en términos emocionales. De esta forma, los participantes proyectan de forma natural el fenómeno de los préstamos lingüísticos, proporciona datos sobre la manera en que los hablantes llegan a usarlos y deja evidencia del lugar que se les atribuye en las historias personales.

Para la realización de este paso se requirió de estrategias bien elaboradas, de tal manera que los informantes se sintieran con plena confianza a responder sin presión a contestar de manera equivocada. Por lo mismo, la estrategia de llegar a ellos fue diferente dependiendo del grupo etario y su nivel de bilingüismo.

Con el grupo de mayor edad, el idioma en que se condujeron los encuentros fue el hñahñu, ya que estos participantes poseen un grado alto del dominio de la lengua. Para esto se llevó una pequeña muestra de comida típica de la región como lo son los quelites, hongos, queso de rueda, maíz, pulque, etc., cuestionando si les agradaba alguno de los platillos, si lo habían preparado alguna vez o si lo comían de pequeños. De esta manera estuvimos ingresando a sus memorias. Otra forma de acercarnos a los informantes fue preguntándoles cuál era el proceso de la siembra y cosecha del maíz cuando ellos eran jóvenes y cuáles son las diferencias con el proceso actual. Por consiguiente, nos llevó a la mención de algunas herramientas de uso doméstico y de siembra, para hacer el proceso más visual, y se estuvieron exponiendo imágenes alusivas a estas con su traducción en hñahñu y español. El uso de la traducción en los dos idiomas fue para observar si los sujetos repetían cada término y por qué idioma optaban, inmediatamente que fuera mencionado. Esto con el objetivo de hacerles recordar a los sujetos esos tiempos

cuando algunos de sus familiares o ellos mismos se dedicaban a dichas prácticas, las que posiblemente se habían abandonado y caído en desuso.

Por su parte, en los adultos jóvenes y maduros de 36-60 años, la dinámica y el uso de la lengua fueron diferentes, dado que son personas que en su vida diaria alternan los idiomas dependiendo de su contexto. Como su grado de bilingüismo fue variado, el idioma dominante para conducir las entrevistas fue el hñahñu, siempre con la opción de alternar con el español. A estos se les enseñó un video corto de niños actuales jugando videojuegos. Se suponía que, probablemente, sus propios hijos, sobrinos, primos, conocidos, etc., fueran parte de esta generación. Es muy claro que este grupo de informantes no tuvo el acceso total a estas tecnologías en su infancia y que sus juegos infantiles eran diferentes. Es aquí en donde el investigador les cuestionó cuáles eran esos pasatiempos que tenían de niños y cómo se jugaban. Siguiendo el patrón de los recuerdos de la infancia, nos centramos en las memorias de los regalos de navidad, porque todos los niños anhelan ese regalo aspiracional y, a veces, inalcanzable, poniendo como ejemplo el del investigador y pasando así al turno de los informantes.

En el caso del informante de 19-35 años, la forma de trabajo fue de la siguiente manera. Se inició reproduciendo una de las canciones más populares de la región, “El baile de las comadres”, preguntándole en la lengua hñahñu si sabía en verdadero significado de esta y en qué festividades se baila, o si la ha bailado él mismo. Todo esto para saber si se siente identificado por la música de la región y, por ende, en las costumbres y festividades del pueblo. A continuación, se le pidió que hicieran memoria respecto a quién o quiénes recuerdan cuando escuchan esta canción, suponiendo que se trataría de sus abuelos o padres. Se le preguntó qué aparato electrónico usaban ellos cuando querían escucharla, si es el mismo en donde escuchan su música ahora o de qué modo resuelven esta necesidad, y si les enseñaron a sus padres usar la nueva tecnología o si se muestran temerosos de esta.

Por consiguiente, con los adolescentes se trabajó de forma similar al grupo anterior y se les cuestionó en la lengua hñahñu, siendo conscientes que el nivel de bilingüismo de estos informantes fue menor. Por eso, se recurrió al lenguaje corporal para que el informante pudiera descifrar la pregunta y, si no fue posible, se cedió al español para auxiliarlos.

Por último, con el grupo de los niños, es bien sabido que a los pequeños les encanta jugar y se recurrió al juego de memorama en hñahñu (elaborado por la investigadora) que consta de encontrar la imagen con el nombre escrito del objeto/animal. Las instrucciones se dieron en hñahñu. Dado que se trata de un juego conocido, la necesidad de repetir las instrucciones en español fue casi nula. Se jugó una o dos veces hasta que los infantes se sintieran en confianza para empezar a conversar. A las imágenes se les sacó mucho provecho, preguntándoles a los niños cuál es su animal favorito, si se encuentra ilustrado en el juego y, además, en dónde lo habían visto (en la televisión, libro, revista, durante la visita a un zoológico).

La segunda dinámica consistió en enseñarles a los niños un libro de texto gratuito en español utilizado en la escuela primaria hace más de 50 años. Se seleccionó un libro llamativo que contiene colores y otros elementos atractivos. Luego se les pidió a los pequeños que lo hojearan y dieran sus opiniones acerca de él, tales como qué temas contienen sus libros escolares ahora, si hay diferencias, si encontraron imágenes que les gustaran, entre otros temas. Una vez más, el idioma seleccionado para este grupo de informantes fue el hñahñu con la permuta con el idioma español.

Paso 2: Una vez obtenidos los resultados (en forma de audio grabaciones) y con la ayuda del intérprete, se procedió a la realización de las transcripciones, cambiando de fuente y estilo cuando la palabra o frase en el audio original correspondiera a un préstamo lingüístico.

El siguiente paso fue confrontar a los participantes con su propia habla permeada con los préstamos del español, si es que su entrevista transcurrió en su mayoría en otomí. Al contrario, si la entrevista se condujo mayormente en español, se los confrontó con elementos procedentes de hñahñu que usaron en su habla. Se mostró a los sujetos la evidencia de cómo realmente hablan y se cuestionó su sentir

respecto a esta para entender qué emociones, reflexiones, críticas, pensamientos e impresiones ellos perciben al respecto. En esta fase dialógica y reflexiva se grabaron las reacciones espontáneas, siempre procurando no generar sesgo ante lo observado. Como fue en el caso del grupo de mayor edad quienes al saber que la entrevista iba a ser grabada fue notorio su nerviosismo por lo solo se recabo el audio.

Paso 3: Finalmente, con base en las reacciones espontáneas, se procedió a aplicar preguntas biográficas, o sea, referentes a la vida personal del participante. En el caso de los abuelos, aprovechando su vasta trayectoria vital, se hicieron, entre otras, preguntas sobre la situación de la lengua hñahñu en el pasado, a través de sus propias experiencias de vida. En cambio, en los jóvenes había que partir de qué tan identificados se sentían con la lengua que posiblemente ya no hablan o incluso rechazan. En los adolescentes se optó por preguntar qué sienten cuando un adulto se dirige a ellos en hñahñu, en qué lengua los regañan sus padres, si son capaces de hacerse entender con sus abuelos (si es que estos solo hablan hñahñu), y si ellos mismos se ven hablando esta lengua originaria en un futuro. En los niños pequeños se omitió este paso dado que su nivel de conciencia, decisión o identidad no están muy desarrollados aún. Es decir, en la formulación de las preguntas había que tomar en cuenta las identidades y circunstancias actuales de los participantes, asimismo, las condiciones lingüísticas de cada uno, ya que de su nivel de bilingüismo probablemente estaba relacionado con sus actitudes hacia la lengua dominante.

El resultado obtenido desprendió en un estudio que permitió lo siguiente:

- 1) Reconocer los factores que mayormente intervienen en el uso de los préstamos léxicos (las variables como edad, dominio lingüístico, género, etc.) entre el hñahñu y el español en Temoaya;
- 2) Correlacionar el uso de dichos préstamos y las reacciones de los mismos hablantes ante él, acudiendo a muestras de habla natural; de esta manera, interpretar la interpenetración del hñahñu y el español de acuerdo con los comentarios de los hablantes sobre su propia habla;

- 3) Correlacionar el uso real de los préstamos y las reacciones subjetivas que despierta con los relatos autobiográficos y las actitudes lingüísticas personales que los complementan;
- 4) Realizar una interpretación conjunta de lo anterior, para formular conclusiones finales.

Por último, cabe resaltar que, como parte del compromiso ético del investigador con la comunidad estudiada, el producto final en forma de tesis de grado será entregado a las autoridades municipales de Temoaya y a cada una de las personas entrevistadas, para la retroalimentación de la población local.

CAPÍTULO IV: DEBATE DE RESULTADOS

4.1 PRÉSTAMOS LÉXICOS PRESENTES EN EL HABLA NATURAL

El punto de partida fue la organización de los préstamos léxicos identificados en el marco de las dos lenguas de contacto de nuestro interés: el hñahñu y el español. El procedimiento se efectuó en dos fases: 1) elaboración de la clasificación morfológica de las unidades léxicas “prestadas”, 2) su análisis cuantitativo y comparativo entre grupos de edad.

La finalidad de este primer paso fue entender el papel que los préstamos léxicos juegan en el discurso de los informantes, averiguar su nivel de conocimiento de las dos lenguas de interés, entender la dinámica interna de su bilingüismo y de su contacto con la segunda lengua.

Las conversaciones, basadas en temáticas de interés para cada grupo de edad, fueron traducidas al español y transcritas señalando con cursivas los diálogos en otomí y en negritas las palabras prestadas de cada lengua (véase los Anexos). En el análisis, los grupos etarios están ordenados de acuerdo a la edad de los participantes, de mayor a menor. En cada uno de los grupos hay una lista de palabras prestadas del español, con su categoría semántica y el número de veces que se usó en la entrevista. En los dos últimos grupos, las listas se presentan en otomí, ya que ocurrió un suceso de préstamos invertidos (de otomí a español).

Ahora bien, en el grupo de informantes que consiste en personas de 60 años y más, los resultados muestran que los sujetos de mayor edad, con el 95% de estructuras y léxico hñahñu en su habla natural, son quienes se colocan en segundo lugar con el menor número de préstamos. Esto se debe a que su dominio de la lengua les permite un uso más extenso del léxico del otomí. Además, la entrevista fue encaminada a temas de su dominio y de uso común, sin forzarlos a hablar de elementos ajenos a su realidad.



Gráfica 1: Proporción de los préstamos léxicos en el habla natural del grupo etario de 60 años y más. Fuente: Elaboración propia.

En su mayoría, la palabra prestada del español con mayor frecuencia fue “estufa” que se mencionó en repetidas ocasiones, debido a que en el pasado los otomíes no contaban con esta herramienta para la cocción de alimentos. Ellos utilizaban el fogón que era lumbre de leña en el suelo. Por lo tanto, no existía una palabra que representara el concepto, no fue hasta años posteriores que el uso y difusión de este electrodoméstico fue parte de las familias de la comunidad. Y así, los locatarios se auxiliaron de la palabra en español, proveniente del occidente. De manera que este es un préstamo compartido, es decir, forma parte del habla de los hablantes de otomí. La categoría gramatical más usada en forma de préstamos son los sustantivos, seguido de los artículos y conjunciones que son palabras sin contenido semántico. Sin embargo, no hay predominancia de ningún préstamo en específico, la frecuencia de mención de los préstamos es parecida (entre 1 y 3 veces).

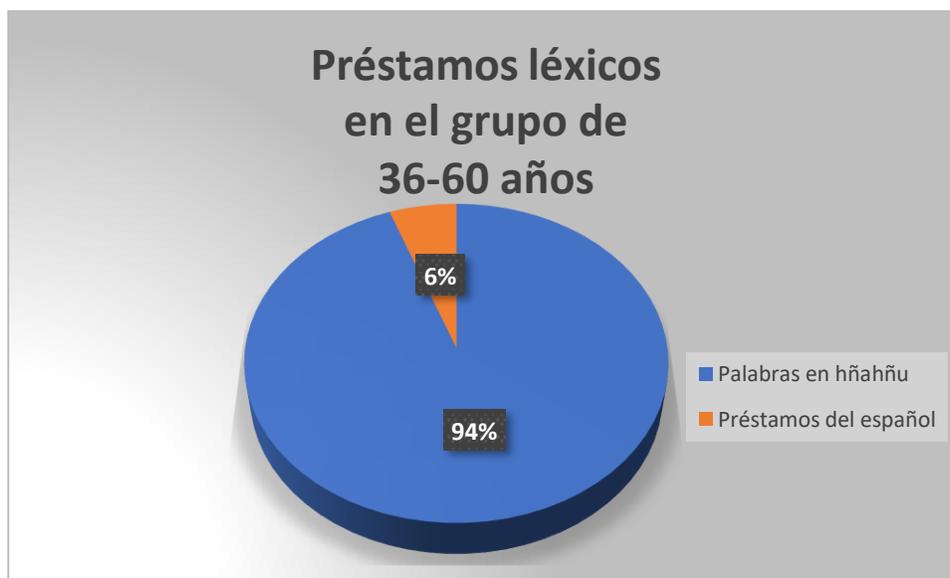
Estos informantes utilizan el español por su practicidad y para representar palabras que no existen en otomí. La lista de las unidades léxicas “prestadas” de español se pormenoriza abajo:

60 AÑOS Y MÁS

Palabra	Categoría	número de repeticiones
Estufa	sustantivo	3
Pero	conjunción	2
Porque	conjunción	2
Las	artículo	2
La	artículo	2
lentejas	sustantivo	1
Frijol	sustantivo	1
rápido	adjetivo	1
burro	sustantivo	1
San Diego	sustantivo	1
Magdalena	sustantivo	1
pozo	sustantivo	1
Azadón	sustantivo	1
A	preposición	1
ver	verbo	1
ya	adverbio	1
Se	pronombre reflexivo	1
Me	pronombre reflexivo	1
Estaba	verbo	1
Olvidando	verbo	1
suéter	sustantivo	1
a veces	adverbio	1
ocho	numeral	1
De	preposición	1
Este	pronombre demostrativo	1
mañana	sustantivo	1
cuatro	numeral	1
cinco	numeral	1
bueno	adjetivo	1
Coca	sustantivo	1
Es	verbo	1

Tabla 1: Clasificación gramatical de préstamos del español del grupo etario de 60 años y más.
Fuente: Elaboración propia.

En el segundo grupo, de 36 a 60 años, se nota que estos hablantes toda su vida han coexistido con ambas lenguas, por lo que proyectan un alto nivel de bilingüismo. El 90% de la conversación se desarrolló en hñahñu, presentando únicamente 10% de préstamos del español.



Gráfica 2: Proporción de los préstamos léxicos en el habla natural del grupo etario de 36 a 60 años. Fuente: Elaboración propia.

Los préstamos léxicos del español son representados, en su mayoría, por diferentes conectores (por ejemplo, conjunciones), a pesar de que estos existen también en otomí.

Cabe señalar que los préstamos se estructuran de forma distinta a cómo se podía apreciar en el grupo anterior. Su frecuencia es mayor (entre 1 y 5 ocurrencias).

Coincidencia con la palabra “pero” en ambos grupos etarios, tiene mayor uso en ambos en comparación con otras palabras, y es un conector. Sin embargo, esta conjunción no existe en el léxico del otomí. En algunas ocasiones hay una pequeña variación en cuanto la entonación, pero esta se presenta más en los adultos mayores.

36-60 AÑOS

Palabra	Categoría	número de repeticiones
Este	pronombre	5
Pero	conjunción	5
después	adverbio	3
El	artículo	2
Lobo	sustantivo	2
A	preposición	2
canica	sustantivo	2
cemento	sustantivo	2
Y	conjunción	2
No	adverbio	1
último	adjetivo	1
rueda	sustantivo	1
vuelta	sustantivo	1
entonces	conjunción	1
La	artículo	1
matatena	sustantivo	1
cueva	sustantivo	1
fuerza	sustantivo	1
balero	sustantivo	1
mole	sustantivo	1
chango	sustantivo	1
teja	sustantivo	1
pedazo	sustantivo	1
luego	adverbio	1
Dos	numeral	1
De	preposición	1
mayo	sustantivo	1
lámparas	sustantivo	1
porque	conjunción	1
es	Verbo	1
que	conjunción	1
porquería	sustantivo	1

Tabla 2: Clasificación gramatical de préstamos del español del grupo etario de 36-60 años.
Fuente: Elaboración propia.

Respecto al tercer grupo de edad (19-35 años), de acuerdo a los resultados obtenidos, el buen nivel de bilingüismo también permitió un diálogo fluido con poca aparición de préstamos en español. Los hablantes mostraban su habilidad oral en otomí, aunque había algunas palabras olvidadas que se tenían que averiguar con la instructora.

El 96% de la conversación se dio en otomí, con tan solo 4% de préstamos del español. Se trata del porcentaje más bajo en lo que concierne los préstamos léxicos, entre los 3 grupos entrevistados en hñahñu.



Gráfica 3: Proporción de los préstamos léxicos en el habla natural del grupo etario de 19 a 35 años.
Fuente: Elaboración propia.

Las 19 palabras que se prestaron del español en su mayoría fueron conjunciones y palabras alusivas a la tecnología y globalización (internet, radio, bocina, inglés) con un total de cinco. Siendo una cuarta parte del total de préstamos del español.

Cabe resaltar que la palabra “pero” fue nuevamente de las más repetidas, tal y como ocurrió con la entrevista anterior, con un total de tres repeticiones en esta ocasión.

Lo que indica que esta palabra ya es parte inamovible de varios hablantes de la región sin importar la edad ni el género.

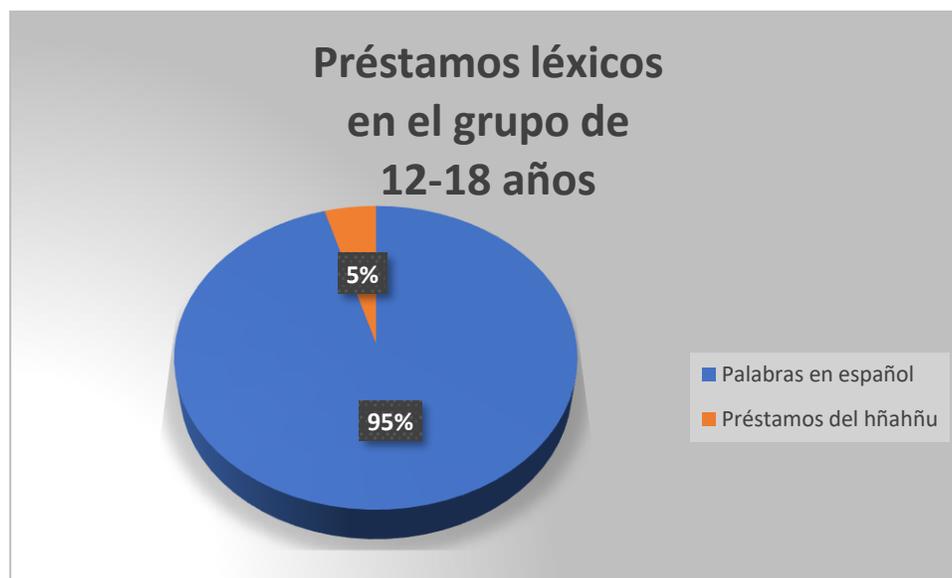
19-35 AÑOS

Palabra	Categoría	número de repeticiones
pero	conjunción	3
porque	conjunción	3
internet	sustantivo	1
teléfono	sustantivo	1
bocina	sustantivo	1
abuela	sustantivo	1
tradición	sustantivo	1
fiesta	sustantivo	1
cerveza	sustantivo	1
bueno	adjetivo	1
México	sustantivo	1
vestment		
a	sustantivo	1
hija	sustantivo	1
español	sustantivo	1
inglés	sustantivo	1
italiano	sustantivo	1
palabras	sustantivo	1
cuando	conjunción	1
está	verbo	1

Tabla 3: Clasificación gramatical de préstamos del español del grupo etario de 19-35 años.
Fuente: Elaboración propia.

Respecto al penúltimo grupo etario (12-18 años), el nivel de bilingüismo de los adolescentes es bajo en comparación a los grupos de mayor edad, al mismo tiempo que es superior al de los niños. A pesar de que en su entorno aún hay personas que hablan en otomí, la interacción de estos adolescentes con ellas es baja. Los jóvenes no se sienten hábiles para mantener una conversación fluida con familiares o

vecinos; las pocas palabras o frases que saben en otomí son herencia de los abuelos. En la gráfica se proyecta el porcentaje de palabras en otomí usadas durante la entrevista, conducida en español, las que corresponden a solo 5% de su habla.



Gráfica 4: Proporción de los préstamos léxicos en el habla natural del grupo etario de 12 a 18 años. Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de los ancianos cuya fluidez y conocimientos es mayor, los adolescentes no tienen la capacidad para producir enunciados individuales en la lengua otomí, por lo que se limitan a producir elementos aislados. Estos elementos en otomí son, en su mayoría, frases que tienen un contenido semántico fijo y definido. Suelen reproducir unidades fraseológicas (hasta mañana) u oraciones sencillas frecuentemente escuchadas (permanezcan sentados) que habían sido memorizadas, no construidas personalmente. El resto de los elementos fueron palabras aisladas.

A modo de hipótesis se podría mencionar que a los adolescentes les resulta más cómodo reproducir estructuras memorizadas que intentar producir unas nuevas, por temor a errar o a que la gente no les entienda. En voz de los mismos sujetos, afirman que la lengua es difícil de aprender debido a la pronunciación y su carácter tonal, y que les da miedo exponerse frente a hablantes más fluidos.

12-18 AÑOS

Palabra	Categoría	número de repeticiones
xhato (cero)	numeral	2
gente (xixti)	sustantivo	1
jindu tunju (no tengo hambre)		1
xi ha (pues sí)		1
tari xudi (hasta mañana)		1
tari ndongo (hasta el domingo)		1
hatzi (buenos días)		1
ma piaku (voy para allá)		1
kjamadi (gracias)	sustantivo	1
mijto (permanezcan sentados)		1
tarin gongo (eres un tonto)		1

Tabla 4: Clasificación gramatical de frases y palabras en otomí en el grupo etario de 12-18 años.
Fuente: Elaboración propia.

En el último grupo de informantes de 6 a 11 años, las entrevistas se llevaron a cabo en español con muy poca interacción en otomí, debido al bajo nivel de bilingüismo de los infantes. Al inicio fue un ejercicio de repetición con algunas partes del cuerpo en donde la instructora mencionaba la palabra en otomí y los niños debían seguirla. Es decir, no se trataba de un uso espontáneo del otomí por parte de los niños, sino más bien la reacción ante la invitación de la investigadora a utilizarlo, con la finalidad de averiguar el nivel de su dominio de esta lengua.

La segunda parte del encuentro fue un juego de memorama con palabras básicas, cuyo objetivo era que los infantes encontrarán el par, diciendo al mismo tiempo la palabra respectiva. Pero como desconocían gran parte del vocabulario otomí, solían dar respuestas en español. La gráfica muestra que el 90% de las palabras usadas durante la entrevista fueron en español, mientras que solo el 10% en otomí.



Gráfica 5: Proporción de los préstamos léxicos en el habla natural del grupo etario de 6 a 11 años.
Fuente: Elaboración propia.

En este grupo los préstamos fueron invertidos, de otomí a español, los cuales en su totalidad son palabras aisladas dentro de su habla. Son elementos e información de su realidad inmediata, ya que es vocabulario que han estudiado en sus clases de otomí. Para que esto sucediera, la investigadora tuvo que motivarlos a usar el idioma de manera constante mediante refuerzos positivos.

6-11 AÑOS

Palabra	Categoría	número de repeticiones
gato (mixi)	sustantivo	2
boca (ne)	sustantivo	1
cabello (xta)	sustantivo	1
ojo (do)	sustantivo	1
cerdo (zhakua)	sustantivo	1
encontrar (tashi)	verbo	1
par (demuxi)	sustantivo	1
naranja (naranja)	sustantivo	1
conejo (kjua)	sustantivo	1
gato (mixtu)	sustantivo	1

durazno		
(d'orazno)	sustantivo	1
orejas (gu)	sustantivo	1

Tabla 5: Clasificación gramatical de palabras en otomí en el grupo etario de 6-11 años. Fuente: Elaboración propia.

En resumen, los elementos más prestados del español al otomí son los sustantivos y conjunciones, con 63 y 15 ocurrencias, respectivamente. Se observa, en el tope, el uso recurrente de la conjunción “pero”, usada con mayor frecuencia por los 3 grupos hñahñuhablantes.

Un dato curioso es que, en su mayoría, las palabras prestadas del español tienen un equivalente en la lengua otomí, sin embargo, se supone que los entrevistados optaron por ellas en cuestiones prácticas o por costumbre.

Otra observación es que, dentro de las entrevistas, la posición de las conjunciones, preposiciones y artículos, es decir, las unidades de tipo gramatical prestadas del español, respetan el orden de palabras de la oración requerido por la gramática española.

Por otro lado, en los dos grupos más jóvenes, las palabras provenientes del otomí injertadas en el español son usadas de manera más consciente. Se nota que los hablantes no están acostumbrados a usarlas con espontaneidad y con tanta frecuencia. Se podría decir que los préstamos tomados del español funcionan con más naturalidad dentro del habla de los otomíhablantes, mientras que es posible que los tomados del otomí para manifestarse en el español reaccionen más bien a la invitación de la investigadora y el ambiente de diálogo que pudo generar.

Por lo que podemos intuir que el nivel de bilingüismo y la edad son un factor determinante a la hora de usar ambas lenguas, ya que los más jóvenes, al no estar en contacto frecuente con personas de quienes puedan tomar elementos del otomí, se ven alejados de su uso.

Por último, hay que señalar cuáles fueron las reacciones emocionales, una vez que los entrevistados habían sido confrontados con las muestras de su propia habla natural. Este aspecto metodológico de la “sorpresa” correspondió a la segunda fase de aplicación de entrevistas.

Al momento de confrontar a los hablantes con la evidencia de su habla, salpicada con préstamos lingüísticos, la reacción predominante fue mostrarse sorprendidos. La sorpresa generalmente fue seguida por manifestaciones de tristeza al enterarse de que están olvidando ciertas palabras que aún existen en su idioma, o frente al hecho de que hay algunas partes del vocabulario hñahñu que está en desuso.

En el caso específico de una de las participantes del grupo etario de 36-60 años, la reacción fue sentirse indignada ante la presencia de préstamos en su habla. A ella le desagrada que esto ocurra en el habla de la gente e incluso mencionó que suele corregir a las personas cuando usan préstamos del español. Cuando se le mostró la cantidad de palabras españolas prestadas en su habla, argumentó que no era consciente de ello, que se debía a que los equivalentes en otomí se le habían olvidado o que algunos simplemente no existen en otomí

A raíz de la impresión de cada informante se pudo conocer su postura frente a la lengua otomí y la historia de vida propia, vinculada con la dimensión emocional.

4.1.1 Lugar emocional, biográfico y práctico atribuido a la lengua hñahñu

Dimensión emocional

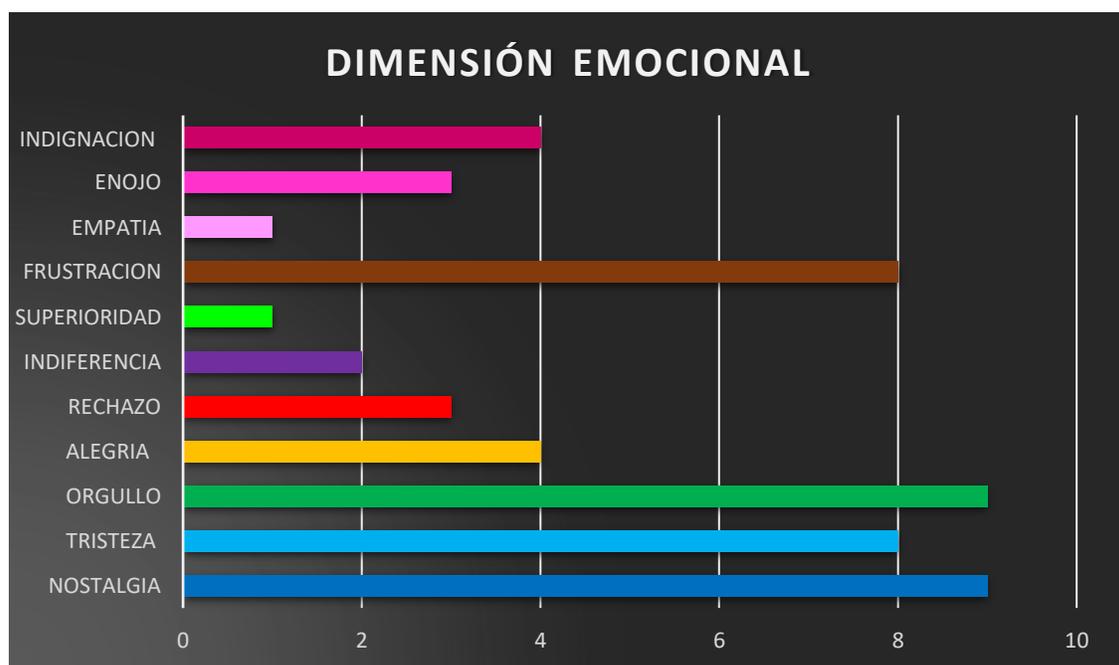
Cada ser humano tiene una percepción interna de quién es y cómo se proyecta en la sociedad, donde confluye un proceso de identificación que es fluido y depende de su entorno para construir una interacción, dirigida por un sentimiento de pertenencia. Esta identidad puede percibirse positiva o negativamente, como auto aceptación o auto rechazo. La sociedad mexicana vive en una dualidad de no aceptación de su propio legado indígena, como si viviera traumada por el pasado. Prefieren y alude al indio que está en los museos, como estatua, en un billete, que al que tiene a lado, generando diversas dinámicas de exclusión. Por esta razón, muchos sentimientos y emociones están en el juego al hablar de la diversidad cultural en México

En el caso de este estudio, nos interesamos por las emociones ligadas específicamente a la lengua, cultura e identidad otomí en Temoaya, con la pretensión de entender esta dimensión profunda y subjetiva del desplazamiento lingüístico.

Para llegar al lado biográfico y emocional de los entrevistados, se recurrió a una segunda entrevista que sirvió para recabar información valiosa respecto a su sentir hacia la lengua y algunas experiencias de vida que han impactado de manera positiva o negativa. Las entrevistas se realizaron por grupos de edad, transcribiendo sus respuestas y resaltando con colores diferentes las frases o ideas que hacían alusión a un sentimiento o emoción, para después clasificarlas en un mapa mental junto con las respuestas de los demás grupos.

Dentro de las entrevistas, los sujetos de las diferentes edades manifestaron espontáneamente diversas emociones relacionadas con la lengua ancestral, algunas de ellas positivas, otras tantas con un impacto negativo. Las emociones positivas más notorias fueron la nostalgia y el orgullo. En cambio, las negativas

encerraban ante todo frustración y tristeza. Estas últimas en su mayoría son predecibles por los estereotipos imperantes en la sociedad mexicana, y derivan de la postura defensiva, ya que la historia ha colocado al indígena en un lugar sin privilegios. Partiendo desde las actitudes y emociones negativas en la muestra, estas incluían indignación, enojo, frustración, rechazo, tristeza o indiferencia. La sensación de indiferencia se consideró como parte de este panorama en el sentido de que no actúa a favor de la lengua otomí y su mantenimiento a futuro.



Gráfica 6: Dimensión emocional de todos los grupos de informantes. Fuente: Elaboración propia.

Primeramente, las actitudes que más fueron percibidos son la tristeza y frustración, las que se deben o al proceso de aprendizaje de la lengua española durante su infancia que fue duro para varios informantes, y otros tantos se sienten así, ya que perciben que se les da poco valor o son discriminados. Pero, a lo que más se sienten frustrados es al no poder producir la lengua hñahñu como ellos quisieran, dado que piensan que ya es tarde para aprenderla o se limitan a no indagar más porque consideran que es una lengua difícil de dominar.

La indignación tuvo el segundo lugar en cuanto a su sentir, ya que algunos informantes no están conformes de cómo son tratados o notados por los demás. Es así que son orillados o tentados a desprenderse de cualquier rasgo que los pueda poner de nuevo en una posición de desventaja, como lo es dejar de usar su indumentaria tradicional o dejar de hablar su lengua en contextos desconocidos.

La entrevista en donde más se suscitó un ambiente de rechazo hacia el investigador y a la entrevista en general, y enojo fue con el grupo de 36-60 años, específicamente con la señora Evangelina, quien desde el inicio fue abierta con su pensamiento a que la lengua se muere porque nadie le hace caso, nadie se interesa por aprender y los investigadores son agentes externos que solo buscan sacar provecho de la gente indígena.

En el caso de los niños, estos sienten un rechazo a la lengua porque no están conscientes de su uso y están poco interesados en aprender. Se ven obligados a hacerlo por petición de sus mayores, aunque no sea de su total agrado.

La indiferencia toma el último lugar en esta lista, ya que esta emoción fue notada por el grupo de 12-18 años y de 19-35 años quienes, a pesar de reconocer la importancia de la lengua, asumen que les puede dar lo mismo saberla o no.

Por otro lado, las emociones positivas también se hicieron presentes, tales como la nostalgia, puesto que los entrevistados recordaron, en relación con la lengua hablada, a sus familiares y la forma de vida cuando eran más jóvenes.

Asimismo, se llegó a sentir el orgullo (refiriéndonos como orgullo al sentimiento de satisfacción y admiración a algo propio o cercano) cuando los entrevistados percibían la lengua como un elemento de valor y de pertenencia. Esta emoción se encuentra en los comentarios donde se nota que hablar la lengua ancestral llena al informante y lo hace ser parte de un conjunto, conociendo y admirando su patrimonio y legado. A menudo, al orgullo se le aunaba la alegría, mientras los informantes proyectaban una cosmovisión propia de los habitantes de la comunidad. Esta emoción se dejaba ver en comentarios asertivos sobre su origen,

raíces, lengua, costumbres y tradiciones, dejando claro el lugar de la lengua en su vida e identidad. Asimismo, se notaba en su lenguaje corporal.

Por su parte, la empatía y la superioridad fueron participantes discretos, puesto que fueron dichos por los dos grupos más jóvenes. La primera se suscitó con la informante más joven, ya que su sueño es ser doctora y se siente comprometida a aprender a hablar otomí para entender a la gente que vaya a su consultorio que no sepa hablar español. Su aprendizaje de la lengua hñahñu es, entonces, motivada por querer generar acercamiento y comprensión con los hablantes de esta lengua.

Por último, la superioridad es una sensación ambigua, ya que combina orgullo con predominio unilateral. Sin embargo, en este caso se clasificó como positiva, dado que más bien favorece la supervivencia de la lengua otomí. Esta sensación fue compartida por Samuel (18 años), quien afirma sentirse bien y superior al mostrar sus conocimientos de la lengua a alguien que no sabe.

En resumen, las dos emociones que más predominaron en la muestra entera fueron la nostalgia y el orgullo y las dos menos percibidas fueron la empatía y superioridad. En tanto, la entrevista en donde se presentó con más notoriedad el enojo y tristeza fue en el grupo de 36-60 años. La nostalgia invadió a los integrantes del grupo de 60 años y más, al relatar sus historias. El grupo de 19-35 años se apoderó de la alegría, ya que habló de lo feliz que puede ser una persona habitante de Temoaya a través de sus costumbres y forma de vida. El grupo que sorprendió por el predominio del orgullo fueron los informantes de 12-18 años los que, aun no siendo hablantes fluidos en otomí, manifiestan sentir un vínculo con su cultura y lengua. Por último, los informantes más pequeños sintieron rechazo y frustración hacia la lengua, puesto que a veces pueden sentirse obligados a aprender.

En conclusión, la lengua hñahñu se relaciona, de acuerdo a la frecuencia de aparición en las entrevistas, con el orgullo de ser parte de la comunidad y de algo que representa a sus miembros, pero de igual manera la impotencia (plasmada en la frustración) de no poder preservar su lengua, ya sea porque a los jóvenes se les hace difícil aprenderla o porque muchos adultos no ven interés en las nuevas generaciones por adquirirla.

Por lo que estos temoayenses se encuentran en una dualidad. Por un lado, desean la preservación de la lengua ancestral, pero reconocen los obstáculos a los que se enfrentan para evitar la muerte del hñahñu. Es notable que los hablantes conocen a lo que se enfrentan y aun así no dejan de hacer el intento. Conducen la lengua hacia el lado positivo que es la vitalidad de la misma, con pequeñas acciones e intenciones que hacen la diferencia; por ejemplo, enseñarles algunas palabras a sus conocidos, enfrentar a quienes los tratan de ofender por su origen, fomentando e invitando a sus vecinos a enseñarles a sus nietos o hijos. Se niegan a dejar morir la lengua hñahñu.

Dimensión biográfica y práctica

Para entender en dónde está localizada la lengua en las vidas de los entrevistados, se acudió a la información contenida en ambas fases de aplicación entrevistas. Es decir, las primeras entrevistas no solo sirvieron para recabar muestras del habla natural con los préstamos lingüísticos empleados, sino que también se usaron como apoyo complementario para la presente etapa, ya que también contienen datos biográficos (incluyendo los de tipo práctico que permiten estimar los usos de la lengua hñahñu en Temoaya) que tiene que ver con la manera en cómo cada informante relaciona su vida con la cultura otomí.

En cuanto al procedimiento, la unidad de análisis será cada sujeto entrevistado. Al final se ofrece una síntesis según las variables “edad” y “dominio de la lengua otomí”.

Petra (62)

Petra es una mujer originaria de Lomas de San Nicolás, Temoaya, México. Es la primera de tres hermanos. Su vida está envuelta en la dualidad que vive por ser hablante de dos lenguas, español y otomí. No se puede contar cómo aprendió español sin primero mencionar su lengua madre.

Al ser hija de padres otomíes quienes no hablaban mucho español y casi no sabían leer y escribir, a la corta edad de 10 años, orillada por su padre, junto con su hermano menor fue llevada a la ciudad de Toluca para trabajar como empleados domésticos. Petra menciona que el reto más grande al que se enfrentó no fue ni la corta edad a la que le sucedió esto, ni haber sido una niña para trabajar (su madre desde su infancia le enseñó a hacer las labores del hogar), sino no entender ni hablar español: “Cuando me hablaba la viejita, yo lloraba porque no le entendía, mi hermano, pues poquito le entendía. Fui aprendiendo poco a poco y en un año aprendí el español.”

Posterior a este comentario, se le cuestionó del que representa el español para ella, y que describiera cómo fue este proceso de su vida, o, a lo que respondió: “Pues un poco, por eso yo lloraba, no entendía nada. Lloraba y sí sufría porque decía: Es que no sé qué dice la señora. Luego me decía: ¡Vente a desayunar! pero en español. Yo oía que hablaba, pero no le entendía, ya hasta que me llevaba la taza con un pan. No le tuve así coraje, lo único que sí me preocupaba era que no le entendía, no me desesperé.” Petra sí recordó que extrañaba su casa.

Su nuevo contexto se convirtió en una rutina y la comprensión y producción del español fue cada vez más fluido. En la actualidad, Petra se comunica en otomí con su madre, su hermana y algunos vecinos de la comunidad, ya que no muchos lo hablan con fluidez. En cuanto al español, este está inmerso en cada una de sus actividades no solo dentro de Temoaya, sino también cuando sale a la ciudad de Toluca o a la Ciudad de México. Es decir, el español lo utiliza de forma cotidiana y el otomí solo cuando sabe que la persona con la que habla puede entenderle y hablarlo, como si fuera una especie de código secreto.

Francisca (82)

Francisca es una mujer que sorprende, puesto que la edad no es un impedimento para que ella realice sus actividades y se escape de vez en cuando de la vista de sus hijas, las que llegan al extremo de cerrar con llave para que su madre no se

escabulla fuera de casa, debido a que vive sobre la carretera principal hacia Temoaya con mucha afluencia de vehículos y es una persona de mayor edad que puede lastimarse.

Tiene dos hijas, a quienes les ha transmitido por décadas sus conocimientos de madre indígena: es estilo de vida de una mujer otomí, las costumbres, herbolaria, cosecha, valores familiares y la lengua. Su cosmovisión representa a sus ancestros y el modo de vivir tradicional. Pese a su poco dominio del español y con ayuda de un intérprete, se tuvo la oportunidad de conocer más de la vida de la señora Francisca.

En cada una de sus palabras representa el peso de sus antecesores, padre, madre, abuelo, y una esperanza por mantener viva la lengua hñahñu. Le cuesta entender cuando sus hijas o familiares hablan en español, razón por la cual ellas se ven obligadas a comunicarse en otomí y traducirle lo que las demás personas quieren decirle. Hay un número limitado de gente con quienes puede hablar, ya que por su edad no la dejan salir sola y, en casa, las únicas que saben otomí son sus hijas y unos cuantos vecinos. Por tanto, su contacto con el mundo es escaso.

Para doña Francisca, hablar en otomí es algo normal, algo que representa su identidad y el lugar en donde vive. Mientras que el español es todo un reto.

Hilaria (57)

¿Cómo empezar a describir a la señora Hilaria? Es una persona que pasa fácilmente como un familiar tuyo, por la dulzura y tranquilidad con la que habla y se expresa, como si la conocieras de años.

Pero, para llegar a esa tranquilidad ha tenido que dejar de lado ciertas cosas que la identifican como habitante de Temoaya y representante del pueblo hñahñu. Existe poca tolerancia y respeto para las personas de mayor edad que les es complicado defenderse y expresarse. La señora Hilaria es portadora de varias experiencias no tan gratas. Por ejemplo, ella relata: “Cuando iba a vender fondos y servilletas a Toluca, encontraba a personas no con mucho dinero que me discriminaban y me

decían: ¡Ahí va esa chincuetuda!” También menciona que cuando se iba a Toluca y compraba algo, reclamaba para que le dieran productos de calidad (por ejemplo, fruta y verdura), pero las personas se molestaban y le decían: “Reclama y exige la chincuetuda, la india, porque me veían con mi chincuete. Y yo veía que a las demás personas que hablaban español y que iban vestidas diferente, pues les daban de lo mejor y a mí me daban las cosas ya podridas. Y aquí en Temoaya también pasa lo mismo.”

Ante esta respuesta de la sociedad, doña Hilaria pensó en dejar de portar su traje tradicional y limitarse a hablar en otomí dentro del municipio para no sujetarse a situaciones parecidas. Sin embargo, menciona que ahora ya no hace caso de ese tipo de comentarios, ya que porta su vestimenta, habla otomí y es transmisora de la lengua con orgullo, no lo ve como un acto simbólico de pertenencia. Quizá la persona que le dio el impulso a no limitarse fue su hermana Juana, ya que, en una ocasión, ambas fueron a comprar y ella discutió con un grupo de personas que les dijeron frases insultantes, argumentando que parecían indias, pensando que no sabían hablar español.

La señora Hilaria opina que, en la actualidad, ya no existe tanta discriminación y que el otomí puede ser visto desde una posición de ventaja y de valor, ya que al ser una lengua que casi no es hablada por jóvenes, los pocos que se interesen pueden sacarle provecho. Da el ejemplo de su sobrina que obtuvo una nota más alta solo por vestirse con la ropa tradicional de la región sin siquiera hablar otomí.

En su experiencia de vida, Hilaria ha tratado de enseñarles a niños chiquitos cosas básicas del otomí, pero pese a que ya no es, en su opinión, una lengua tan discriminada, argumenta que aún les da pena y no es algo que les interese a muchos aprender, porque prefieren hablar en español.

Evangelina (54)

Evangelina es mujer originaria de la cuna otomí, hija, madre, fiel creyente y defensora de sus ideales ante agentes externos de su comunidad. Tiene

características muy peculiares al resto de los entrevistados, ya que en cada una de sus respuestas se autodefine y reafirma su identidad otomí. Además, marca una línea entre los que no considera sus iguales, llegando a ser un tanto territorial.

El origen de su actitud ante agentes externos va más allá de su propia historia de vida, remontándonos a la época de su madre, la que sufrió ante una sociedad que discrimina. Doña Evangelina menciona que su madre aprendió a hablar español porque salió de casa a trabajar al centro de Temoaya, pero como existían prejuicios, le decían: “Órale, india pata rajada.” Su madre hablaba solo otomí, pero sus patronos le prohibían que lo usara. Ante esta presión se vio forzada e inspirada a hablar español bien, entonces pensó: “Cuando yo crezca y tenga mis hijos, yo no les voy a hablar en otomí, les voy a hablar en español para que no traten a mis hijos como me están tratando.”

La señora Evangelina es la única de sus siete hermanos que habla otomí, ya que, a raíz de la decisión de su madre ante la negativa de enseñarles, Evangelina aprendió de su abuela quien hablaba solo la lengua ancestral. Esta representa en su vida una oportunidad y ventaja, puesto que su trabajo lo obtuvo por mencionar que sabe hablar otomí. A pesar de ser una ventaja para ella, también nota la marginación en su trabajo, identificándose con el sentir de su madre, llegando a oír comentarios de lo mal que se oye hablando así por parte de sus compañeros de trabajo. Esto la lleva a pensar que esas personas no son originarias del municipio y que solo vienen a burlarse de la gente originaria; de ahí el rechazo territorial de agentes ajenos al pueblo. Evangelina coloca al español como primera lengua para comunicarse en casi todos los ámbitos de su vida y el otomí para casos más cercanos y personales, tales como hablar con sus familiares o vecinos.

Saúl (27)

Saúl es joven originario de Enthavi, municipio de Temoaya. Es uno de los pocos habitantes de su edad que domina la lengua otomí con fluidez, ya que relata que desde niño la ha hablado.

Saúl es uno de los participantes que contó con el privilegio de culminar la preparatoria y hacer algunos cursos posteriores. Su visión del mundo es diferente en comparación a los demás grupos. Él desde el inicio se mostró muy entusiasmado por participar en la entrevista, ya que, para él, la lengua otomí es muy importante y le gustaría que las demás personas se interesen en preservarla. Así lo ha hecho con sus hijos a quienes les ha inculcado de manera indirecta la cosmovisión otomí, ya que, al trabajar y no estar mucho en casa, su esposa, quien no habla la lengua, está a cargo de los hijos.

Para Saúl, el otomí representa cultura, danza, artesanías, tradiciones, lengua. Expresa abiertamente que los jóvenes ya no están interesados en aprender o preservar el otomí. Afirma que casi no lo habla, ya que nadie le entiende, y si hubiera la posibilidad de hablar con sus vecinos, sería con las personas mayores, dado que las personas de su edad no hablan. Pone como ejemplo a sus primos que crecieron casi a la par de él y no practican la lengua. Atribuye que no es porque les dé pena, sino que ni siquiera lo intentan, mantienen una actitud de indiferencia.

Además, las personas mayores ni hacen el intento de hablar con él en otomí porque piensan que no les entenderá. Comenta que en su trabajo tiene que interactuar con muchas personas de la región otomí de Temoaya y, con el afán de mantener cosas en secreto, se cuchichean en otomí pensando que él no las entenderá; cuando las confronta, se asombran.

Por ende, el otomí no es expresado en su vida cotidiana, ya que, al no contar con receptores y emisores activos, su comunicación es limitada. Por ello, acaba de poner al español por encima.

Ángel (18)

Ángel es habitante de San Pedro Abajo en el municipio de Temoaya, estudiante de preparatoria dedicado a la venta de muebles de madera e hijo de padres otomíes.

Durante la entrevista se tuvo la oportunidad de indagar sobre los conocimientos de Ángel en el idioma, así como en términos generales de la cultura otomí. Debido a

su poco dominio de la lengua, la entrevista fue en español, ya que, a pesar de los esfuerzos del intérprete por darse a entender, esto no fue posible.

El español domina casi en su totalidad la vida de Ángel, a excepción de algunas frases o palabras aisladas que le fueron enseñadas por su abuela materna y que son valiosas para él, ya que su abuela ya falleció. Palabras o frases que inserta sólo cuando está ante la presencia de alguien que le puede entender, como lo es con los trabajadores con los que convive.

Por su parte, sus padres dominan la lengua, pero no la utilizan para hablar con su hijo; cuando lo llegan a hacer es entre ellos y sirve para decir cosas de las que no quieren que él se entere. Él afirma que hablar en otomí puede servir para que las demás personas no sepan lo que quieres decir.

Ángel se autoevalúa y menciona que solo puede hablar un 2% de otomí, aspirando a aprender más, aunque asegura que es más difícil aprender a su edad.

Samuel (19)

Samuel es hermano mayor de Ángel, dedicado al igual que él a la venta y elaboración de muebles de madera. Tal como en el caso de su hermano, la entrevista fue en español, ya que su nivel de bilingüismo no le permite entablar una conversación fluida.

De igual forma, Samuel solo entiende algunas palabras o frases aisladas del otomí enseñadas por su abuela, las que no utiliza en su vida de manera habitual, ya que en ocasiones el contexto no se presta. Sabemos que algo habitual para los jóvenes son las redes sociales, es por ello que se le preguntó si alguna vez utilizaría el otomí para expresar algo en sus plataformas digitales, a lo que respondió: “Una vez agarraron mi celular en la escuela y pusieron una grosería en Facebook, los que entendían, pues reaccionaban y pues los que no, no entendían. Después de tres horas lo borramos y tuvo siete reacciones. No fue la gran cosa.” Se le cuestionó si lo volvería a hacer, respondiendo que sí, pero solo por curiosidad.

Es decir; la lengua es para él algo simbólico que lo hace perteneciente a la región, reflejando tu origen y tus raíces, el rasgo más distintivo para ser reconocido.

Sofía (7) y Santiago (10)

Sofía y Santiago son nietos de la intérprete, quienes son instruidos por su propia abuela a aprender otomí. Con casi un año de estudio, ellos pueden reconocer vocabulario básico como lo son las partes del cuerpo, algunos animales, frutas, verduras y números.

Al ser niños e ir a la casa de su abuelita a tomar clase, incluso en vacaciones, les puede resultar un poco aburrido y tedioso. Confiesan que incluso han llorado para que les hagan caso de no llevarlos a su clase de otomí, pero entienden que es importante para el futuro, ya que sueñan con ser profesionistas. Por ejemplo, Sofía aspira a trabajar en un hospital de su comunidad y le preocupa recibir pacientes que hablen otomí y no entenderles.

Además, ambos quieren entender las conversaciones de sus tías, ya que nunca les quieren decir lo que platican en otomí, llegando a pensar que la lengua es para contar secretos.

El factor edad fue determinante para limitar las generaciones de los informantes y en cada una de ellas existe una postura diferente frente a sus modos de pensar, actuar, hablar, vivir etc. Sin embargo, algo en común que se presentó en todas las edades, a pesar de no contar con las mismas características como edad, género, nivel de bilingüismo, etc. fue que la lengua otomí tiene un lugar dentro de sus vidas y su corazón ya que al hablar de todas sus experiencias más allá de escuchar sus historias ellos nos permitieron acceder a sus emociones al natural.

Aunque en lado práctico no es similar entre los informantes. Ya que los dos grupos más grandes (60 y más y 36-60 años) utilizan las dos lenguas con mayor frecuencia

que el resto, dependiendo la situación que se les presente teniendo la opción y oportunidad de intercalar las lenguas fácilmente.

En el caso del informante de 19-35 años, la utilidad de la lengua es menos habitual puesto que en situaciones muy reducidas hace uso del otomí, limitándose con su familia cercana, aun teniendo la oportunidad de hacerlo con alguien ajeno como sus compañeros del trabajo, se inclina más por el español ya que afirma que todos le entienden más rápido.

Los adolescentes, por el contrario, el uso de la lengua es parcialmente nulo debido a su nivel de bilingüismo, no les permite entablar una conversación utilizando enunciados complejos o que requieran de mayor reflexión. Pronunciando frases ya hechas con función fática que sirven para abrir, mantener o finalizar una conversación. que lo ponen en práctica raramente siendo así una lengua simbólica que sirve para autodefinirse como habitantes de Temoaya.

Por último, el grupo más pequeño cree que la proyección de la lengua es para hablar en un código secreto y así nadie les entienda. Ellos aún no son conscientes de la posición de la lengua en su vida así que le dan una utilidad, sin embargo, aún no son capaces de producir estructuras por cuenta propia.

CONCLUSIONES

La primera observación es que la visión de los hablantes de la lengua hñahñu se ve afectada por nociones negativas impuestas por la ideología mayoritaria y las etiquetas del subdesarrollo, pobreza o bajo nivel educativo, aunado al peso de una historia que ha sido desfavorable para este pueblo y que ha impactado por generaciones. Aunque hubo mención de que la lengua está siendo más valorada ya que no muchas personas lo hablan.

En el plano de la lengua, podemos decir que el desplazamiento lingüístico en Temoaya es motivo de preocupación, ya que se nota una pérdida paulatina de la lengua entre generaciones. De los cinco grupos etarios estudiados, los que fueron mayores a 18 años (jóvenes adultos, adultos mayores, adultos de tercera edad) son quienes tuvieron una mayor fluidez en cuanto a la lengua, presentando entre 4 y 6 por ciento de uso de préstamos de español dentro de su producción verbal en otomí. El porcentaje de préstamos (4-6%) provenientes del español en los hablantes del otomí se podría considerar balanceado; todo indica que la penetración del español en el habla de los otomíhablantes maternos no atenta contra la lógica estructural de los enunciados producidos y la integridad general de sus discursos.

En contraste, los dos últimos grupos menores no tuvieron la capacidad de entablar una conversación en otomí, empleando elementos básicos en cuanto a la estructura y vocabulario, mencionando solo frases y palabras en otomí que no requirieron de un esfuerzo mayor. Esto quiere decir que la edad es una variable importante para poder identificar y tal vez adivinar quién podría aún ser hablante de la lengua otomí en Temoaya, descartando casi por completo a los más jóvenes. Sin embargo, al ser originarios del municipio de Temoaya, y tener familiares directos que aún hablan la lengua, ésta tiene un lugar valioso en su vida ya que forma parte de sus recuerdos y de su entorno actual.

A la mitad del panorama etario, en los entrevistados adolescentes e infantiles, se nota una brusca ruptura en cuanto al dominio del otomí. En vez de observar un bilingüismo transitorio entre generaciones donde los préstamos del español vayan invadiendo por grandes porciones la lengua hñahñu, se nota un salto hacia el

monolingüismo en español, dentro del cual la presencia de elementos otomíes es sumamente escasa. Esto deja evidencia del avance del desplazamiento de esta lengua.

Una reflexión teórica nos llevó también a considerar la diferencia entre el préstamo lingüístico (uso estable de elementos prestados de otra lengua incluso por los hablantes monolingües de la lengua receptora) y el fenómeno conocido como alternancia de código (donde el hablante bilingüe combina, de forma espontánea y creativa, los elementos que ambas lenguas le ofrecen, usando una de ellas de base). Entonces, de la frecuencia de uso de las palabras españolas en el discurso de los entrevistados otomíhablantes también es posible inferir en qué grado de consolidación se encuentra cada préstamo. Los que se repiten con cierta frecuencia dan indicia de que su uso ya se hizo estable en el habla de los hñahñuhablantes, ante todo si tomamos en cuenta que varios entrevistados no tienen dominio de la lengua española y, sin embargo, incorporan algunos elementos de esta lengua. En cambio, las palabras españolas que solo aparecieron una vez posiblemente se deban a un ejercicio bilingüe momentáneo dentro del habla del sujeto y sería más conveniente interpretarlo como alternancia de código.

El estudio de la presencia de los préstamos lingüísticos sirvió tanto para estimar la vitalidad de la lengua otomí en Temoaya y encontrar puntos de partida para el análisis de las situaciones lingüísticas personales de los entrevistados, como para incentivar un ejercicio reflexivo en conjunto con ellos. Dicho de otro modo, la metodología y las técnicas con las que se llevó a cabo la investigación permitieron un acercamiento más profundo en cada uno de los informantes, llevándolos a una reflexividad para conocer y preguntarse acerca de lo que representa la lengua y cultura hñahñu en sus vidas.

En síntesis, el lugar atribuido a la lengua otomí en Temoaya, compuesto del aspecto biográfico, emocional y práctico, es uno ambiguo y heterogéneo. Dentro de los mismos hablantes maternos del otomí, a los que se suman los jóvenes de raíces otomíes que ya son hispanohablantes monolingües, se nota un panorama

fragmentado, dividido entre las exigencias de la vida inclinada a la modernidad que reduce la utilidad de la lengua (algo de que los entrevistados son muy conscientes) y las emociones ligadas a las experiencias vitales que invitan a defender la lengua a pesar de las circunstancias descritas.

En cuanto al lugar práctico, ante todo en las generaciones más jóvenes se genera un paulatino desinterés por conservar algo que se considera solo como simbólico, no práctico para la vida cotidiana y el acceso a niveles más altos de vida. El nicho práctico del otomí es sumamente reducido incluso para los hablantes que mejor dominan esta lengua, lo que se manifiesta, por ejemplo, en la escasez de interlocutores para entablar una conversación cotidiana. Por su parte, el lugar que se le da a la lengua otomí en el mundo sentimental de cada persona es mucho más amplio: la lengua despierta un abanico de emociones en los que la hablan o al menos van creciendo rodeados por la cultura respectiva.

De tal forma que el lugar emocional atribuido a la lengua otomí está edificado sobre el sentimiento de orgullo y pertenencia; todos los entrevistados compartieron estos sentimientos, escuchando incluso comentarios de que se sintieron importantes por ser considerados para la investigación. Pero, el lado negativo también se hizo presente cuando los informantes contaban relatos de vida o de sus antecesores, los que marcaron una etapa importante en sus vidas para tomar la postura que ahora sostienen frente a esta lengua. Es donde se pudo observar el entrelazamiento entre la autobiografía narrada y las emociones ligadas a los acontecimientos vitales.

Un hecho que también resulta relevante es que, a pesar de la conciencia por la preservación y revitalización de la lengua otomí, algunos participantes a primera impresión acreditan el desplazamiento lingüístico y la desacreditación de la lengua a las autoridades municipales, deslindándose de cualquier responsabilidad. Sin embargo, en la segunda etapa de aplicación de entrevistas se pudo debatir este punto, reconociendo que los motivos originales de por qué están llevando a la lengua hñahñu a una posible muerte es la fuerte carga negativa que conlleva ser hablante de una lengua indígena y las dificultades a accesos públicos, educativos, además del tema de discriminación.

El complejo panorama que encierra el mundo interno de cada entrevistado deja evidencia de que la posición de la lengua otomí en Temoaya y, en extensión, en la sociedad mexicana, no puede describirse unilateralmente. La actitud de los entrevistados hacia el otomí no es ni positiva, ni negativa, tampoco existe una indiferencia generalizada, más bien es multidimensional y por su complejidad hasta confusa para los sujetos (esto último se ve demostrado en las reacciones de sorpresa entre los entrevistados frente a la muestra de su propia habla penetrada por los préstamos españoles). Por ello, consideramos que cualquier intento de mejorar la situación de esta lengua debe tomar en cuenta esta problemática compleja y, antes de dar algún tipo de paso práctico, dedicar tiempo a una reflexión colectiva al interior de la comunidad que ayude a aclarar la existencia de los diferentes rostros y máscaras que la lengua hñahñu se pone frente a sus propios hablantes.

BIBLIOGRAFÍA

Ángel, D. M. (2012-2013 octubre). El desplazamiento lingüístico: Corolario de la transculturación en la Baja Guajira. *Revista interacción*.

<file:///C:/Users/hp-amd/Downloads/2324-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3557-1-10-20180904.pdf>

Arzate, J. (1999). *Temoaya. Monografía Municipal*. Temoaya, Mexico: Instituto Mexiquense de Cultura AMECROM

Azurmendi, M. J. (2003). Lengua e identidad: a propósito de una publicación reciente. *Revista Internacional De Los Estudios Vascos*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/11498977.pdf>

Brambila, R. (2005). El centro de los otomíes. *Arqueología mexicana*, 13(73). 21-25). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1209441>

Barrientos, G. (2004). *Otomíes, pueblos indígenas del México contemporáneo*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/12560/otomies.pdf>

Canuto, F. (2015) Otomíes en la ciudad de México. La pérdida de un idioma en tres Generaciones. *Lengua y migración.7* (1) ,53-81. Recuperado de <http://ym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=151>

Castellanos, L (02 de marzo de 2017) Técnica de observación (mensaje en un blog) Recuperado de <https://lcmetodologiainvestigacion.wordpress.com/2017/03/02/tecnica-de-observacion/>

Constitución Política de los Estados unidos mexicanos. Art 2º.5 de febrero 1917 (México).

Corona, S. y Kaltmeier, B. (2008) *En dialogo. Metodologías Horizontales en Ciencias sociales y Culturales*. España: Gedisa

El Harrak, M. (2020). Motivación sociolingüística de los préstamos españoles en el habla de la comunidad pesquera del noroeste de Marruecos (Tánger, Arcila y Larache). *Semas*, 1(1), 85-102. Recuperado a partir de <file:///C:/Users/hp-amd/Downloads/5-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7-1-10-20200217.pdf>

Fonseca, M. y Jerrems, A. (2012 febrero). Espacios en lucha: Hacia una nueva geografía de lo internacional. *Relaciones Internacionales*. Recuperado de <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/issue/view/541/591>

Habound, M, Sánchez, C. y Garcés F. (Ed). Desplazamiento Lingüístico y Revitalización y Metodologías emergentes. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Instituto Nacional de las lenguas (2008). *Catálogo de las Lenguas Nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geográficas*. Recuperado de https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

Itacat Ràdio. (productor). (2019). *¿Qué es la teoría decolonial?* [YouTube]. De https://www.youtube.com/watch?v=1d6Mn8plgX8&feature=emb_logo

Kogan, A. Racismo y desplazamiento contra la comunidad otomí en la ciudad de México (18 de junio de 2019), Avispa media. Recuperado de <https://avispa.org/racismo-y-desplazamiento-contra-comunidad-otomi-en-la-cdmx/>

Krauss, M, (2011). Las lenguas del mundo en crisis. En J. Flores (Primera edición), *Antología de los textos para la revitalización lingüística* (pp. 45-55). México, México

Levi, D. (2019). Los otomíes como conquistadores y colonos de frontera en el periodo virreinal. *Noticonquista*, Recuperado de <http://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/2370/2357>

Martínez, M. y Lorenzo, A. (2015) Globalización, lengua e identidad: revitalización identitaria y desplazamiento lingüístico en Oaxaca. En Terborg, R, Alarcón, A. I Neri, L. (Ed.), *Lengua española, contacto lingüístico y globalización* (pp.131-152). México, México.

Montoya, M. y Sandoval, E. (octubre-diciembre,2013). Papeles de población: marginación sociodemográfica de los otomíes del Estado de México.19 (78) Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/112/11229719010.pdf>

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Recuperado de

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Roth A. (1989) *Desplazamiento lingüístico en el desarrollo regional de México*. Recuperado de

<https://colmich.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1016/35/1/AndrewRothSeff1989.pdf>

Sánchez, D y Beltrán, Y. (2020 julio-diciembre). ¿De qué verdad somos capaces? Justicia epistémica y conflictos armados. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/>

[inicio/23-teorias-decoloniales-en-america-latina-nomadas-26](http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/23-teorias-decoloniales-en-america-latina-nomadas-26)

Sánchez, H. (2013). Préstamos Lingüísticos en la Lengua Española Actual: Italianismos, Latinismos, Arabismos, anglicismos y Galicismos. *International Journal of Language and Linguistics*.2 (1) Recuperado de http://ijllnet.com/journals/Vol_2_No_1_March_2015/5.pdf

Terborg, R., y García, L. (2016). La vitalidad de las lenguas indígenas de México: un estudio de tres contextos. En R.Terborg y L.García. (Primera edición.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. (pp.11-28). México, México.

Veronelli, G.A. (2015) Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanísticas*, 81,33-58. doi: 10.11144/Juveriana.uh81.scdl

Zabecki, K. (2009) *Habitantes de la lengua indígena en la ciudad de México: entre el desplazamiento y mantenimiento lingüístico*. *Revista antropológica y sociológica*, 22(1).58-80 doi: DOI: 10.17151/ravs.2020.22.14

ANEXO I. ENTREVISTAS (FASE 1): dimensión biográfica y práctica

La cita se llevó a cabo en casa de Felicita, quien es la intérprete, madre y hermana de los socios de la investigación. Petra de 62 años y Susana de 82.

Laura es la mediadora y autora del trabajo.

Se colocan en cursivas los diálogos que fueron expresados en otomí y en negritas la presencia de los préstamos del español.

Laura: ¿les gusta? (comida, frijoles, quelites, queso).

Felicita: *¿les gusta?*

Petra: *¿son nabos o corazones?*

Felicita: *¿son nabos o corazones?*

Laura: corazones. ¿Cómo se dice?

Felicita: *Nabushi. ¿Le gusta?*

Francisca: *sí me gustan, **es frijol.*** (Risas)

Laura: ¿cuál le gusta más?

Felicita: *¿cuál le gusta más?*

Francisca: *me gusta más el quelite.*

Felicita: dice que elige el quelite.

Felicita: *¿era lo que usted comía de pequeña?*

Francisca: *sí, era lo que comía, pero también mi papá a veces iba a traer carne a la fábrica maría.*

Felicita: *¿Cómo lo preparaba cuando estaba chiquita?*

Francisca: *lo hervía, ponía una cazuela o una olla con agua, ya cuando estaba hirviendo echaba el quelite para que no se hiciera amarillo. Que cuando ya se cose de un lado lo voltea, le da vuelta con una cuchara y después que se cose lo exprime.*

Felicita: *¿antes lo guisaban?*

Francisca: *a veces sí lo guisaban con manteca y cebolla.*

Felicita: *¿y cuando sobraba lo guardaban?*

Francisca: *si lo guardaba para la tarde o al día siguiente.*

Petra: *otra forma de cocinarlo para comer es asado sin grasa ni agua. Con un comal a calentar se lavan antes, se tallan y luego se les pone sal y se les rocía un poco de agua. Después que se cose de un lado se voltea con una cuchara y lo tapo con un plato, con el vapor se cosen y cuando ya esté cocido ya se retira y se come.*

Felicita: *¿qué forma te gusta más?*

Petra: me gustan las dos. Antes no había **estufa** para cocinar, había fogón y ahí le ponía leña y cocinaba y hacía tortillas y tenía un metate que molía mi nixtamal y servía para moler la masa.

Laura: ¿le gusta más cocinar ahorita o antes?

Felicita: ¿le gusta más cocinar ahorita o antes?

Petra: es un poco mejor ahora, en mi **estufa** pongo la comida y no se apaga la lumbre, antes con los fogones y la leña tenías que estar al pendiente de arrimar la leña para que no se apague y se cosan las cosas, sin estar al pendiente con la **estufa**.

En las fiestas si se hacen los fogones se utilizan como antes porque se cose más rápido, **pero** las estufas no sirven ahí.

Felicita: ¿qué tomaban antes para acompañar la comida?

Francisca: tomábamos agua después de almorzar, **a veces** tomaba pulque. Cuando mi mamá era curandera y partera y la llamaban e iba a atender a una mujer le daban su pulque después de que atendía a la persona.

Laura: cuando usted (felicita) le habla en español a su mamá, ¿ella le entiende y le responde igual en español?

Felicita: Mi mamá casi no habla español, mi abuelo era quien lo hablaba mejor, pero lo entiende muy bien.

Francisca: escucho a las personas que hablan español y trato de hablarlo.

Laura: ¿usted ha soñado con palabras o frases en otomí?

Petra: este, yo hace un mes soñé con una vecina que se llamaba Hilaria y hablábamos en otomí. **Este**, yo le pregunté que cómo estaba y me dijo que bien y le pregunté qué haces aquí y me dijo que acuérdate como decía tu papá. Alguien pregunta por mí o me busca a mí. Recuerdas que así preguntaba.

Felicita: ¿cómo era cuando enterraban a alguien?

Francisca: cuando moría una persona ponían mucho nixtamal y hacían de comer frijoles o **lentejas**. Hacíamos mucha comida **porque** teníamos que darle de comer a la gente.

Antes la gente para un difunto, las personas molían en metate todos, no había molinos. Unos martajaban el nixtamal, otros pasaban otra pasada, otros ya sacaban la masa, otros haciendo tortillas y así **rápido**. Ya cuando hubo el molino se llenaban los botes y se echaban en el **burro** y los traían y se molían en Temoaya.

Laura: ¡sí, que rico! Aparte muchas cosas se pueden hacer con el maíz. ¿Pero cómo era ese proceso para la siembra del maíz?

Felicita: ¿cómo sembraban por hectárea o cuarto?

Francisca: antes sembrábamos maíz, frijol, haba, calabaza chilacayote, nopal y abonábamos con abono orgánico. Y se daban los quelites solitos, quintoniles, nabos, cenizo. Mis quelites crecían mucho, abonábamos con el excremento de la

vaca. Llegaba gente de **San Diego, Magdalena** y me decían que mis plantas estaban muy grandes.

Felicita: (muestra imágenes) ¿Cómo se llaman estos instrumentos?

Francisca: se llama coa.

Petra: antes se veía bonito como la gente sembraba, los grupos de personas. Primeramente, se prepara la tierra, se regó con el **pozo** ahora más antes con el agua del manantial o río se barbecha, ya que este la tierra suavcita y molidita las personas siembran ya entra la yunta de caballos o de bueyes, la yunta hace los surcos y los señores ya van como barriendo, clavan la coa y atrás viene la señora con su canastita o su bolsa con las semillas. Barrían para buscar la humedad la señora hecha de cinco a seis semillas y lo tapaba con los pies descalzos.

Laura: ¿y era la única herramienta que ocupaban?

Francisca: (ve la imagen del azadón) **Azadón.**

Petra: para arrimar la tierra hacia el centro que quede como un piquito, una montañita, para que el aire no tire la mata. Ahora las milpas se caen **porque** mucha gente ya no hace esto.

Laura: ¿cuándo cosechaban no ocupaban esto? (muestra la imagen del piscador)

Francisca: **a ver.** Tojki

Petra: **ya se me estaba olvidando.** Sirve para abrir la mazorca y cosechar.

Laura: ¿y en dónde echaban la mazorca?

Felicita: ¿en dónde? **Pero** ¿cómo se dice esto? (le muestra la imagen del costal)

Francisca: en un ayate.

Laura: ¿cuántas personas iban a la cosecha?

Petra: depende cuando nosotros trabajábamos la tierra...

Francisca: (risas) yo entendí que cuando nosotros trabajábamos nuestros ombligos.

(Risas)

Perta: dile lo que entendió.

Felicita: dijo que ella entendió que cuando nosotros trabajábamos nuestros ombligos.

Francisca: (tose)

Felicita: ya te dio tos, ¿quieres tu **suéter?**

Petra: antes el dinero no era tan importante, aquí era la ayuda mutua.

Laura: ¿A qué hora se iban a cosechar?

Petra: la hora de estada era **las ocho de la mañana** para acabar a **las cuatro o las cinco.**

Felicita: eran ocho horas de trabajo. **Incluida la hora de comida y era bien rico por la convivencia y la armonía, valorar nuestro trabajo, esfuerzo apoco como vecinos. Yo ayudo y tú me ayudas.**

Laura: ¿cómo lo compara con ahora?

Felicita: el de **ahora es muy triste, desolador porque ahora hay que pagar**

*Petra: como lo dije antes el dinero no era muy importante **pero** hoy en día para una fiesta XV años, boda y eso hay personas que ya pagan. **Bueno** yo sé hacer tortillas y llevo mi máquina para ayudar, incluso en los difuntos **porque** cuando uno lo llegue a necesitar no se queda solo.*

Felicita: la gente otomí ha cambiado, todavía hay gente como antes, pero sí ha cambiado.

.

.

Felicita: ¿le gusta el refresco?

*Francisca: **la coca***

Sofía y Santiago

Felicita: voy por los trabajos ya vamos a estudiar. Ya siéntate Santiago.

Sofía: ¿ya no vamos a estudiar la cabeza?

Laura: ¿cómo se dice cabeza?

*Sofía: ña, ojos de, la boca en, el cabello **xta**, las orejas **gu**.*

Felicita: Santiago, vente para acá ¿Por qué te comportas así? Vamos a ver un tema nuevo. ¡Rápido!

Petra: ya les he dicho que nuestra lengua es muy importante.

Felicita: **mira ahorita ya le van a presumir a Laura que están aprendiendo las partes del cuerpo.** Ya les mandé a hacer otras impresiones de los números y es bien fácil. Miren los vamos a decir. Los números *yu mede*.

Santiago: *yu mede*.

Felicita: cero *xato*.

Felicita: uno, *na*.

Sofía y Santiago: *na*.

Felicita: dos, *yoho*.

Niños: dos, *yoho*.

Felicita: tres, *hñu*.

Niños: *tres, hñu.*

Felicita: cuatro, *go.*

Niños: cuatro, *go.*

Felicita: cinco, *kuta.*

Niños: cinco, *kuta.*

Felicita: seis, *rhato.*

Niños: seis *rahto.*

Felicita: siete *yohto.*

Niños: siete, *yohto.*

Felicita: ocho *Ñahto.*

Niños: ocho, *ñahto.*

Felicita: nueve, *yuhto.*

Niños: nueve, *yuhto.*

Felicita: diez, *retha.*

Niños: diez *rehta.*

Sofía: ¿qué son eso abue?

Felicita: estos son las otras partes del cuerpo que les falta aprender, sale. A ver decimos, pierna, *xinte.*

Niños: pierna, *xinte.*

Felicita: rodilla, *ñahu.*

Niños: rodilla, *ñahu.*

Felicita: tobillo, *labushi.*

Niños: tobillo, *labushi.*

Felicita: estómago, *mui.*

Niños: estómago, *mui.*

Felicita: ombligo, *tshoi.*

Niños: ombligo, *tshoi.*

Felicita: codo, *yuni.*

Niños: codo, *yuni.*

Felicita: hombro, *nchinchí.*

Niños: hombro, *nchinchí.*

Felicita: a ver vamos a jugar tantito con Laura con unos este, un memorama que trae.

Laura: ¿han jugado memorama?

Santiago: Yo sí.

Laura: ¿cómo se juega, Santiago?

Santiago: de buscar sus parejas.

Laura: exacto, pero está en otomí. Ustedes saben otomí y será muy sencillo, vale.

Sofía: ¿son de números?

Laura: no, son de animalitos y algunos este, frutas. ¡Viene revuelto, vale!

¡No sé si me ayuda dando las instrucciones en otomí! (se dirige a Felicita).

Felicita: Laura va a colocar aquí el memorama, los papelitos y ustedes van a jugar, escoger van a buscar. Entonces es figura y nombre. Yo les voy a decir en otomí y en español para que los vayan identificando, relacionando y encontrando. A ver Sofía, inicia.

Felicita: ¡a ver muéstranos! *Zhakua*.

Sofía: *zhacua*.

Santiago: puerco.

Felicita: busca el animal.

Laura: le toca a Santiago.

Santiago: *moi* (lo lee).

Petra: ¿sabes que es un moi?

Santiago: no.

Felicita: es un pez.

Turno de Sofía:

Laura: ¿qué era?

Sofía: una manzana.

Felicita: ma'nzana.

Turno de Santiago:

Felicita: ¿*io*, alguien sabe que es *io*?

Susana: perro.

(Risas).

Felicita: ¿*mancha*, saben que es *mancha*?

Niños: no.

Susana: elote.

Turno de Sofía:

Sofía: un caballo.

Felicita, no es un caballo, es un burro.

Sofía: tejocotes.

Felicita: *peni*.

Turno de Santiago:

Santiago: *un pez*.

Laura: ¿qué era?

Santiago: un ***mixi***.

Felicita: ¿qué es mixi?

Niños: gato.

Turno de Sofía:

Sofía: ¡wow! es ***zhakua***.

Turno de Santiago:

Santiago: tomate.

Felicita: ¡es el que tu hermana acaba de dejar, ya no te acuerdas!

Santiago: ***tashi demushi (encuentra el par)***.

Turno de Sofía:

Felicita: *do´razno*.

Niños: *do´razno*.

Sofía: con un conejo.

Felicita: *kjua*.

Sofía: *kjua*.

Turno de Santiago:

Sofía: otra vez ***narancha***.

Santiago: si es un ***mixi***.

Turno de Sofía:

Sofía: pásame el ***kjua***.

Turno de Sofía:

Sofía: ***mixtu***.

Laura: pero es un gato, ¿no?

Felicita: también es otra forma de llamar al gato.

Sofía: ***do´razno***.

Felicita: ahora les vamos a mostrar dos libros, uno cada quien, véanlo, obsérvenlo. Que les gusta, ¿que no les gusta?

Los niños proceden a hojear los libros y a partir de ahí el diálogo inmediatamente cambió a español, dado que su nivel de la lengua no les permite entablar una conversación fluida.

Saúl, hombre de 27 años. Su esposa estuvo de oyente con una sola aparición, además nos ayudó con la grabación.

Saúl: ¿ya vamos a empezar?

Laura: sí, si quieres siéntate.

Saúl: ¿o sea que ya hay un diálogo?

Laura: no, vamos a conversar, como una plática. Bueno no sé si nos quiera presentar (se dirige a Felicita).

Felicita: *hola, me llamo Felicita Bermúdez Bermúdez.*

Saúl: *Hola, me llamo Saúl, soy de Enthavi. ¿De dónde es usted?*

Felicita: *soy de Loma de San Nicolás. (Se dirige a Laura) dile cómo te llamas.*

Laura: *soy Laura.*

Felicita: *¿de dónde vienes? ¿De dónde vienes?*

Laura: *vivo en San Diego.*

Felicita: *vamos a escuchar la canción del baile de las comadres.*

(Se reproduce la canción desde el celular).

Felicita: *¿sabes de qué trata esta canción?*

Saúl: *trata del baile de las comadres, que bailen las muchachas con los muchachos; la comadre con el compadre. La canción anima a la gente a bailar.*

Felicita: *¿a quién te recuerda cuando escuchas esta canción?*

Saúl: ***cuando estoy lejos y escucho esta canción me recuerda inevitablemente, Temoaya. En este caso recuerdo mucho a mi abuela y a mis papás.***

Felicita: *¿has bailado esta música?*

Saúl: *sí, lo bailé en un cumpleaños de mi hermano, bailamos y tomamos **cerveza** y pulque con mi **abuela**.*

Felicita: *¿cómo has escuchado la música, con bocina, no sé, disco?*

Saúl: *lo he escuchado con el **internet**, adaptando el **teléfono** a la **bocina**. También con la música en vivo, con los instrumentos.*

Felicita: *¿y los abuelos?*

Saúl: *a mi abuela, no le gusta tanto la tecnología, escucharlo a través de estos aparatos, le gusta ver más a las personas tocando.*

Laura: *¿alguna vez le ha enseñado a su abuelita?*

Saúl: *no, mi abuelita no sabe tocar instrumentos.*

Laura: *¿y a ella le gusta ver los videos de internet de la música otomí?*

Saúl: *le gusta, **pero** inmediatamente casi se retira.*

Laura: *¿cómo explicarías esta canción a alguien que viene de fuera?*

Saúl: ***es la música de tradición. Es como, vamos a ir a una fiesta, pero no nos pongamos tristes porque me voy a casar, vamos a convivir, festejar a estar a gusto y bailar.***

Laura: *¿cómo es una fiesta aquí en Temoaya?*

Saúl: *Igual que en San Diego. **Bueno**, no, no **porque**, hay un baile que se agarran de las manos y bailan con un changorgo y los chiquihuites.*

Esposa: *cuando les dan las gracias a los padrinos, ¿no?*

Felicita: *el baile del chiquihuite. Ese es tradicional en todas las comunidades de Temoaya.*

Saúl: *pero en **México** no lo hacen*

Laura: *¿cuál crees que sea lo más representativo de Temoaya?*

Saúl: *el centro ceremonial otomí, la **vestimenta**, el chincuate, el rebozo, para la mujer el hombre el pantalón y camisa de manta.*

Laura: *¿vestías así de pequeño?*

Saúl: *no, mis papás no me vestían así, pero mi mamá si usa la vestimenta de la región.*

Felicita: *¿si tuvieras un hijo lo vestirías con la ropa tradicional?*

Saúl: *mi hijo no lo ha vestido así. **Pero** mi...Hija sí, no siempre anda vestida con la vestimenta tradicional **porque sus compañeras que van creciendo juntas la critican, la ven diferente. Por eso no la visto así a diario, pero** la lengua si se la enseño, le hablo y ya sabe muchas palabras y comprende cosas. **A mi hija la motivo diciéndole que no le dé pena, que, aunque le digan de cosas sus compañeras que no los tome en cuenta que se prepara que para el día de mañana saber su lengua materna el español y si ella quiere otras lenguas como el inglés, italiano.***

Laura: *¿cuándo hablas con ella, por qué lengua te inclinas?*

Saúl: *Lo básico **palabras** que se usan cotidianamente como: hola, hasta mañana, gracias.*

.

.

Saúl: *mi mamá es quien le dice a mi hija que aprenda para que no se pierda la lengua, y tengo un hermano menor que incluso habla mejor que yo porque mi mamá le enseña.*

Laura: *y cuando se reúnen, ¿en qué lengua se comunican?*

Saúl: *en español, bueno **cuando esta mi abuela hablamos con otomí y nos da risa porque casi no lo hacemos.***

Felicita: *como sugerencia, deberían hablarlo más, con los vecinos.*

Saúl: *no con los vecinos no, bueno si yo lo llegara a hablar son con la gente grande porque los de mi edad ya no saben tengo unos primos que no saben y crecimos a la par.*

Felicita: *les da pena.*

Saúl: ***no es que les de pena, pero ya no lo intentan, nosotros por lo menos lo intentamos**, con mis hermanos a veces intentamos entablar una conversación, pero a veces se me olvidan las palabras, las tengo en la cabeza, pero se me van. Tengo a otros tíos, más grandes que yo y dicen que no lo entienden, no sé tal vez **por la mala idea de que, si sabes o hablas otomí, la gente te va a hacer de menos.** Luego la gente me ve y piensa que no sé. Por ejemplo, en mi trabajo, convivo con mucha gente que si habla otomí y a veces están cuchicheando cosas en otomí y pues ellos creen que no entiendo, pero si y nada más me hago el menso de que no los escucho.*

Samuel: *joven de 17 años.*

Ángel: *joven de 18 años.*

Felicita: *hola buenos días, estamos aquí para platicar un poco de la lengua y una canción, ¿entendieron lo que dije?*

Samuel: *más o menos.*

Felicita: *¡a ver en español!*

Samuel: *de mi vida, ¿no? A ver vuélvalo a repetir.*

Felicita: *estamos aquí porque vamos a escuchar una melodía y después me vas a decir de qué trató, es en otomí. ¿No?*

Samuel: *no.*

(Se incorpora Ángel)

Laura: *hola, buenos días, me presento mi nombre es Laura y ella es Felicitas quien me ayuda a interpretar al otomí. ¿Escuchaste que es lo que vamos a hacer?*

Ángel: *sí vamos a escuchar una canción.*

Se reproduce la canción.

Samuel: que salga a bailar la gente. *Xixti* es gente, ¿no?

Felicita: las muchachas.

Samuel: y que salgan a bailar los abuelos, nada más eso entendí.

Felicita: es todo.

Samuel: sí son todas las palabras que pude entender.

Felicita: alguien sabe cómo se llama esta melodía.

Ángel: chimaricu, mago mago chimarecu.

Felicita: en español le llaman el baile de las comadres.

Ambos: ¡es cierto!

Felicita: ¿a quién les recuerda esta canción o dónde la han escuchado?

Ángel: yo en la escuela cuando se hacían comidas típicas de la región, teníamos que ambientarlo con la comida que llevábamos.

Samuel: Igual en eventos, **para recordar el tiempo de los abuelitos.**

Laura: ¿a quién les recuerda esa canción?

Ángel: a mis abuelos, eran con quien más convivíamos de chicos.

Felicita: ¿ya no viven los abuelos?

Ambos. No, ya no viven.

Laura: ¿ustedes lo bailaban de pequeños?

Samuel: la he escuchado, pero no la he bailado, de hecho, nadie por aquí.

Ángel: nada más una vez creo se bailó aquí en la concha, pero las señoras grandes.

Felicita: en sus fiestas familiares ¿no la recuerda haber bailado?

Ambos: no.

Felicita: porque esta canción se baila principalmente en las bodas.

Felicita: ¿qué aparatos utilizaban sus papás para escuchar esta música?

Ángel: era un radio, pero leía casetes.

Laura: ¿a ustedes les tocó usar el casete?

Ángel: no mucho, veía a mis abuelos. A nosotros ya nos tocó los discos.

Felicita: ¿ustedes en que escuchan su música?

Samuel: en puro celular, de vez en cuando en los discos.

Laura: ¿las aplicaciones les gustan?

Samuel: sí YouTube.

*Felicita: ¿quién les ha enseñado a usar el **internet**?*

Ángel: yo solo me quedé hasta quien les ha, y luego ya me perdí.

Samuel: más o menos en la escuela le agarras la onda y ya después le sigues.

Laura: pero antes casi no había internet en las escuelas.

Ángel: nada más nos enseñaban Word y ese de la carpetita, uno que traen todas las computadoras cuando no había internet.

Laura: ¡Encarta!

Ángel: ¡ándale, encarta!

Felicita: ustedes como ya saben más del internet. ¿Les enseñan a los menores en su familia?

Samuel: no.

Ángel: si les enseñamos las más comunes, Netflix, YouTube. A ellos les gusta.

Felicita: y ellos que tanto porciento hablan el otomí.

Ángel: ellos sí la hablan.

Samuel: de repente se le van dos o tres palabras.

Felicita: hacen préstamos del español.

Ángel: de un 100% ellos lo hablan un 97%.

Laura: y con quienes hablan ellos, ¿con ustedes?

Ambos; si a veces.

Samuel: más con la abuelita de enfrente.

Ángel: porque ella no habla español, puro otomí.

Laura: ¿y ustedes hablan con ella?

Samuel: de repente, algunas cosas que entendemos.

Laura: ¿sus papás casi no hablan con ustedes en otomí?

Ángel: de repente, nos dicen que aprendamos. A veces nos hablan y algunas cosas si entendemos.

Laura: ¿cómo qué cosas, palabras o frases?

Samuel: *jindu tunju* no tengo hambre

Ángel: xi ha, pues sí

Samuel: *tari xudi*, hasta mañana, *tari ndongo*, hasta el domingo.

Ángel: ya escuchándolas ya te acuerdas.

Felicita: *hatzi*.

Ambos: si, eso significa sí.

Felicita: no, eso es buenos días.

Ángel: ah entonces eso me dicen las tías yo pensaba que era así.

Ángel: *ma piaku*, ¿qué es?

Felicita: ya voy para allá.

Felicita: *kjamadi*.

Samuel: gracias.

Felicita: *mijto*. ¿Saben que es?

Ambos; no.

Felicita: permanezcan sentados.

Ángel: **así me decía mucho mi abuelo.**

Felicita: *ko tiri ne*.

Samuel: cállate.

Laura: cómo se dice, ¿no tengo dinero?

Felicita: *xha to ma domi*.

Ángel: ah es cierto.

Felicita: que otra palabra conocen.

Samuel: *tirong gongo*.

(Risas).

Felicita: eres un tonto.

Ángel: me sé unas más groseras. Es lo que más se aprende.

Felicita: dila, ya estamos en confianza.

Felicita: ¿cómo se dice cero? *Xhato*.

Ángel: ¿*xhato* es un número? Yo cuando hablo con la tía me dice *xhato*.

Felicita: es cuando alguien va a pedir algo y no tienen, dicen *xhato* porque el cero que es, nada.

Ángel: ¿tiene como dos traducciones?

Felicita: el otomí es más descriptivo.

La temática consistió en mostrarles un video comparativo de juegos de antes comparados con los de ahora. Esto fue el resultado de la plática.

Grupo de 35-60 años

Hilaria: el chango.

Felicita: ¿cuál más?

Evangelina: el balero.

Felicita: ¿pero ese era más de hombre no?

Evangelina: bueno, pero era un juego.

Felicita: tú si jugabas con balero, yo casi no.

Evangelina: hacíamos muñecos de pericón.

Felicita: es una planta silvestre.

*Evangelina: cargábamos nuestras muñecas. Había un juego, no me acuerdo del nombre se ponían en círculo todos y colocábamos un rebozo atrás de un compañero y dábamos **vuelta**, al que le depositaban el rebozo o tela era quien corría y volvía a ponerlo a otro compañero.*

*Hilaria: yo de borreguito, amarraba mi rebozo con otra persona y luego nos formábamos, **este** y todos se agarraban del rebozo, alguien decía, te voy a agarrar un borrego y el otro decía **este a** que no, a que sí. Un niño simulaba a un **lobo** y era a quien se llevaba a un borrego, correteaba a los borregos y lo agarraba **a la fuerza**.*

Laura: e iban juntos.

Felicita: si, ¿no?

*Evangelina: no, **pero no**.*

*Hilaria: el que simulaba el **lobo** era un niño, ese correteaba a todos los borregos, **pero** los borregos no se soltaban siempre estaban amarrados, pero era al **último**, **pero** lo jalaba del rebozo.*

Felicita: otro.

*Hilaria: el de las ollitas, hacíamos una **rueda**, **después** nos sentábamos en canclillas con las manos atrás de la rodilla, **este después** uno compra y otro vende, llega un niño y dice quiero comprarte unas ollas y el otro le contesta sí cuánto vale y cuales vas a querer. **Entonces** ya elige las ollitas que son los niños. Ya elige y paga, no pagaban con dinero, era aplaudiendo.*

Hilaria: así como con tu mano (Laura extiende la mano y la señora simula pagar).

Hilaria: ya luego la que vendía y compraba agarraban a la ollita y la pasaban para el otro lado.

Evangelina: pero no se debe romper.

Hilaria: preguntaba el que compra, oiga sus ollas si están buenas, no están estrelladas y ya luego le tocaban cocos en la cabeza. El que compra y vende le agarraban un brazo cada uno y como te columpiaban (risas).

Evangelina: si tenías mucha fuerza si aguantabas.

*Felicita: otro como a la **canica**.*

***Prima:** a la **matatena**. Bueno es que ya no me acuerdo bien, se jugaba de la **cueva**.
¿Cuál más?*

*Hilaria: a mí no me gustaba jugar mucho con la canica porque luego tus uñas dolían. Antes como no había lugares con **cemento** yo cargaba una placa de **cemento** con mi rebozo y me lo llevaba cuando iba a jugar.*

Felicita: la matatena son seis piedritas, las tiras al suelo y avientas una canica, no debe botar más de una vez y es cuando agarras una piedra del suelo.

Hilaria: pero esa es otra forma de jugar. Primero avientas **la canica** agarras de uno en uno **y después** de dos en dos, tres en tres y así. **Pero** si dos piedras están encimadas y si lo vas a tomar no debes mover la otra porque pierdes y sigue el otro compañero.

Evangelina: había otras formas de jugar, pero ya no nos acordamos.

Felicita: este era juego más de niña.

Felicita: ¿otro juego?

Hilaria: saltar.

Felicita: eran dos personas que agarraban una cuerda de los extremos o la amarrabas a un poste o árbol.

Hilaria: recuerdo que jugaba que al final de brincar era que te echaban **mole**, es que le hacías rápido, rápido. O luego le pegábamos con la cuerda en los pies y lo tirábamos.

Hilaria: me acuerdo que jugaba uno que se llamaba pajarito, pero ya no me acuerdo como iba.

Laura: ¿con quienes jugaban más?

Hilaria: con nuestros amigos, cuando íbamos a cuidar a nuestros borregos, ahí jugábamos.

Felicita: (se dirige a su prima) ¿tú no jugabas al **chango**?

Evangelina: no, casi no lo jugaba.

Hilaria: yo lleve **teja** un **pedazo** de cuando construyeron la escuela.... Recuerdo que jugaba hasta en la noche.

Felicita: ¿a qué hora?

Hilaria: como las diez, las nueve. Cerca de la casa había un pozo y un poste de luz, el único que había, que iluminaba frente a mi casa hasta que nos hablaba mi abuela nos metía. **Y luego en el 2 de mayo**. Recuerdo que era el día de la santa cruz era como un juego o una fiesta a la santa cruz. Las cruces las elaboraban con llorón y las decoraban con flores silvestres.

Felicita: ¡pero era muy bonito porque antes en cada casa se hacía una fogata, no sé si en san diego también lo hacían!

Laura: sí pero no me tocó verlo mucho.

Felicita: bueno, nos juntábamos los adolescentes, buscábamos una buena leña, una raja y la amarrábamos o con un alambre o lazo, lo que tuviéramos. Entonces desde nuestra casa la prendíamos, pero ya habíamos acordado donde vernos, entonces prendíamos nuestra leña nada más un pedazo y de ahí de donde nos reuníamos nos íbamos a otra casa. Pero como las casas estaban muy dispersas. No íbamos con nuestro palo y llegábamos a una casa para poner nuestra leña y todas las casas

hacían atole, nos daban puro atole. Después de ahí dábamos las gracias y dejábamos nuestro jarro, agarrábamos nuestra leña y nos íbamos a otra casa. Y parecíamos luciérnagas.

*Hilaria: como antes no estaba electrificado, puras **lámparas** de petróleo. De lejos se veía cómo íbamos. Nos llenábamos de atole y ya no podíamos más. Ya nos regresábamos.*

Felicita: eso era una diversión para nosotros y como un festejo de la santa cruz.

.

.

Felicita: ¿algo más Laura?

Laura: retomando lo que dicen, que se están perdiendo las costumbres, con la pandemia hay muchas cosas que se cancelaron. Por ejemplo, las ferias de los pueblos. Ustedes creen que se vuelvan a retomar estas tradiciones.

Evangelina: yo digo que, sí porque es una forma que se mueve la economía porque si no se hacen las ferias no hay movimiento de dinero, no hay venta y compra de productos. Nada más que pase esta enfermedad.

Felicita: en mi opinión también de debe hacer porque ya habrá más personas vacunadas.

.

.

Laura: por último. ¿Cómo transmitirías todo lo que saben a sus nietos, hijos e incluso sobrinos? ¿Cómo le harían para retomar estas costumbres o porqué creen que ya no se estén tomando en cuenta?

Evangelina: nos ganó la tecnología, no nos hacen caso, nos ignoran nada más están con el celular, cuando uno les habla digo, te estoy hablando y nada más contestan si te estoy escuchando, pero no hace caso.

Todo lo que ven en el celular es gente desnuda, por eso ya no se quieren casar porque ya saben todo, no hay nada que descubrir.

Laura: ¿ustedes han tenido un celular?

*Evangelina: uy, no la mayoría de los jóvenes tienen celular. Con esta enfermedad exigen un celular porque dicen que en el celular van a hacer su tarea **es que aprovechan para ver otras cosas.***

Felicita: Y luego uno de papá que es ignorante, no sabemos pues ya andan viendo todo.

*Evangelina: mis hijos me compraron un celular porque seguido lo pierdo y yo le digo a mis hijos que ya no me comprenden porque seguido lo pierdo y aparte luego estoy viendo algo y tantito le apachurro y luego digo porque eso salió si yo no pedí eso, y digo **porquería.***

Hilaria: yo no tengo celular no sé. Nunca he tenido.

*Hilaria: yo **este** hablo en otomí con mi familia con las personas que si saben el otomí y **este** los niños dicen: ay hablen bien no entiendo y yo les digo que aprendan, pero no quieren aprender.*

*Yo he platicado con niños que les has dado clases y si saben palabras básicas, **pero** también saben groserías y yo les digo que cómo saben eso que si apoco eso les enseñaba la maestra y dicen que no y les pregunto que cómo aprendieron y dicen que por sus compañeros.*

ANEXO II. ENTREVISTAS (FASE 2): dimensión emocional

Análisis del lado emocional de los hablantes.

Samuel y Ángel (12-18 años).

Laura: cuando platicamos la vez pasada ocupaste algunas frases en otomí, como siéntate, hasta mañana, hasta el domingo. ¿Con quién podrías usarlas y en dónde?

Samuel: casi no porque no las sabemos decir y no nos entiende. Cuando hablamos con mi mamá casi siempre es así normal, el otomí nada más es de repente, pero cuando ella habla con mi papá.

Laura: hablaban con sus compañeros en otomí, me dijeron que a veces sus compañeros se burlaban de la maestra en otomí y ella no entendía. ¿Ustedes le llegaban a entender o hasta participaban?

Samuel: a veces, normalmente cómo le entendías pues te reías, pero yo casi no entiendo. Pero eran raras las veces que pasaba.

Laura: ¿Ángel, tú ocupas palabras del otomí en durante el día?

Ángel: pues sí, a veces. Cuando digo me duele mi espalda, digo me duele *mi xhuta* jaja.

Laura: han notado que insertan palabras del otomí en español, se han preguntado ¿por qué lo hacen?

Ambos: a veces es por diversión.

Samuel: pues a veces con los que trabajamos sabemos que ellos también entienden, te responden, porque saben a qué te refieres.

Laura: pero son con algunas personas, ¿no?

Samuel: sí, con gente que conocemos que sabemos que entienden. Pero si llego contigo y te digo eso, pues no jaja.

Laura: sí, tal vez no entienda. ¿Pero con algunas personas como sus papás?

Samuel: a veces nos responden en español y a veces en otomí, pero cuando nos contestan en otomí no les entendemos.

Laura: bueno me imagino que tienen redes sociales. ¿Alguna vez han usado alguna palabra en otomí en sus redes sociales? ¿Nunca les ha dado curiosidad de postear algo así?

Samuel: yo una vez agarraron mi celular y postearon algo.

Laura: ¿en dónde? Facebook?

Samuel: sí, en Facebook. No me acuerdo bien pero el chiste es que era una grosería Haz de cuenta que los que entendían reaccionaban, y como no hay traducción ahí pues unos no sabían.

Laura: ¿y cuantas reacciones tuvo?

Samuel: creo que siete nada más en tres horas.

Laura: ¿tú no lo posteaste?

Samuel: no, yo dejé mi celular y publicaron eso, ya cuando me di cuenta empezaron a llegar notificaciones.

Laura: y eso, ¿cómo te hizo sentir?

Samuel: pues nada, me reí y ya lo eliminé. Siete personas le entendieron, no fue la gran cosa.

Laura: ¿y lo saben escribir?

Ambos: no.

Samuel: y quién sabe si lo escribieron bien.

Laura: ¿cómo te sentirías tú, ángel?

Ángel: pues depende de lo que escriba, cuando cambie mi foto de perfil jaja, **pero me sentiría normal.**

Laura: porque no sé, conoces una lengua que no conoces dices. ¡No ma! No sé ni que dice, pero se escucha padre y es algo que yo no conozco

Samuel: yo tenía un compañero que era de Hidalgo, traía un tipo de lenguaje de ahí de su región y había veces que le preguntaba ¿Cómo se dice esto?

Y ya me decía y me daba curiosidad de saber más palabras, más de groserías.

Samuel: yo creo que si publicamos algo si tendría un impacto.

Laura: ¿ahorita qué les dije, no les gustaría publicar algo?

Ángel: por relajo sí, a ver qué pasa.

Laura: me imagino que se van a sentir superiores a los que no saben y alguien te pregunta. ¿Cómo se dice eso?

Ángel: **ponle que si estás con una persona que no entiende como que te sientes superior porque no entiende.**

Samuel: pero cuando hay otros que hablan más dices, mejor pregúntale a él

Laura: por esa razón no les gustaría aprender más fluido.

Ángel: **sí, pero es más complicado porque hay palabras que o no las sabes pronunciar y tienen otro significado o son muy largas y tienen que llevar un cierto acento y te frustras.**

Laura: es importante preservar las lenguas, ¿tú qué tan hábil te consideras para hablar o entender?

Samuel: ¿así como que tanto porciento hablo en otomí?

Ángel: yo hablarlo como un dos por ciento, entenderlo como un cuatro porciento.

Laura: y no has pensado, de cuatro por ciento a nada, mejor nada.

Ángel: no, yo creo que, si puedes más, mejor.

Samuel: nosotros teníamos una abuela, que ya falleció. Y las palabras que conocemos casi son por ella porque era la que nos hablaba en otomí.

.

.

Samuel: de repente mis papás dicen que aprendamos.

Laura: y que les dicen: si, si luego.

Samuel: no, si está bien. Pero está bien difícil. Y así cuando quieren hablar de algo que no quieren que nadie se entere, hablan en otomí. Por ejemplo, cuando vamos a vender viene mucha gente de Michoacán y llegan así platicando y si no quieren que entendamos hablan en su idioma, y es muy común que hablen en frente de nosotros, ¿verdad?

Ángel: y hasta es raro porque hasta los niñitos hablan los dos idiomas. Y bien fluido y ni se van a trabar.

Laura: entonces este dos por ciento que dices, si los sientes valioso, no te gustaría perderlo.

Ángel: se podría decir que sí.

Laura: ¿y tú Samuel?

Samuel: sí como un dos por ciento para hablar.

Laura con quien hablas. ¿Con la señora de la tienda?

Ambos: risas.

Samuel: con la señora de la tienda entro gritando.

Laura: ¿qué gritas?

Samuel: *ma pia ku?*

Laura: ¿y eso qué significa?

Ángel: quién sabe.

Samuel: ya me habían dicho que significaba.

Laura: (risas) lo dices y no sabes.

Samuel: ajá, bueno es cuando llegas a la tienda y quieres que te despachen.

.

.

Samuel: **si es una ventaja que tenemos sobre las demás personas cuando salimos** porque si solo quiero hablar con mi hermano usamos frases o palabras, pero aquí, aunque las digas toda la gente te va entender.

Laura: cómo han intentado aprender más.

Samuel: luego les preguntamos palabras a mis papás, pero luego se me olvidan

Ángel: **si, es difícil.**

Laura: entonces si los desanima, te frustras.

Ángel: **te desanimas en tratar de pronunciar, te desesperas.**

Samuel: digo, no. Es muy complicado.

.

,

Laura: que representa para ti el otomí.

Ángel: Pues de dónde vengo. ¿No?

Samuel: **mis orígenes.**

Ángel: mi familia, igual.

Laura: ¿si tiene un lugar, representa algo para ustedes?

Ambos: sí.

Samuel: **sí porque nadie te va a hablar ese idioma. Tú puedes llegar y decir yo soy de acá y tengo con qué demostrarlo. Sí se podría decir, tu origen o tus raíces.**

Entrevista con los niños 6-12 años

Laura: ¿se acuerdan que fue lo que hicimos la vez pasada?

Niños: sí, jugamos memorama.

Laura: ¿estaba en español u otomí?

Niños: en otomí.

Laura: ¿se acuerdan de algunas palabras que vimos o de qué era el memorama?

Niños: de animales, frutas.

Laura: ustedes están estudiando otomí. ¿Cómo cuántas palabras se saben más o menos, muchas, poquitas?

Sofía: poquitas.

Laura: ¿con quienes hablan esas palabras, con su abuelita, con su mamá?

Sofía: con todas (abuela, bisabuela, tía).

Laura: ¿con tu mamá no hablas?

Niños: no, no sabe.

Laura: y por ejemplo, ¿cuándo quieren hablar con su abuelita y se les sale una palabra en otomí?

Sofía: pero todavía no sabemos hablar en otomí.

Laura: y si se te llega a ir una palabra, como por ejemplo gato. ¿Ella sabe de lo que estás hablando?

Sofía: no.

Laura: cuando su abuelita les habla en otomí, le entienden.

Santiago: **a veces nos hablan en otomí, pero luego no entiendo.**

Laura: ¿y qué le dicen a su abuelita?

Santiago: que no nos hable en otomí, que nos hable en español.

Laura: ¿y si se los repite?

Santiago: no.

Laura: ¿los niños en tu escuela hablan otomí?

Niños: no.

Laura: ¿y que sienten de saber que hablan dos lenguas?

Sofía: me siento rara, bien.

Laura: ¿y por qué creen que los demás niños no saben hablar otomí?

Santiago: porque no les enseñan sus papás o abuelitos.

Laura: ¿si quieren aprender?

Sofía: yo sí.

Laura: y ¿cómo se van a sentir cuando sean grandes y puedan hablar con su abuelita?

Sofía: feliz.

Laura: ¿por qué?

Niños: porque le vamos a entender.

Laura: ¿y no han llegado a pensar en decir, ya no quiero aprender otomí?

Sofía: verdad abue, **que si nos has escuchado allá en mi casa que luego nos ponemos a llorar que no queremos venir.** Como ahorita no quería venir, y Santiago sí.

Laura: ¿cómo se imaginan de grandes hablando en otomí?, ¿Cómo se sentirían hablando ya en otomí?

Niños: **felices.**

Laura: ¿qué quieren ser de grandes?

Santiago: yo militar de los Estados Unidos.

Laura: ¿y tú, Sofí?

Sofía: doctora.

Laura: y ¿cómo creen que les puede ayudar hablar otomí para su vida?

Santiago: porque se te puede olvidar, porque voy a estar en Estados Unidos.

Sofía: y va a hablar inglés.

Laura: ¿y tú? ¿Crees que si te pueda a ayudar a ser psicóloga?

Sofía: **porque tal vez en el hospital hablan otomí y no les entiendo.**

.

Laura: ¿creen que las personas que hablan otomí dicen cosas secretas?

Niños: sí, sí.

Sofía: porque hablan otomí entre ellas dos cuando no nos quieren decir.

Laura: y ¿no les gustaría hacer lo mismo?

Santiago: no, mejor tú también vete a los Estados Unidos y ya hablamos inglés

Sofía: y no nos entiendan.

Laura: ¿O sea que el otomí es para contar secretos?

Sofía: no, también para hablar con personas.

Laura: ¿con todas las personas?

Santiago: Sí.

Sofía: no, porque no todas las personas hablan otomí.

Santiago: ah, sí es cierto. Yo pensé que en inglés.

Laura: ¿en su escuela, los niños no hablan otomí?

Niños: no.

Laura: y ustedes no les enseñan a sus compañeros.

Sofía: no porque no los hemos visto.

Laura: ¿cuánto tiempo llevan estudiando?

Felicita: es que empezaron desde la pandemia, llevan como ocho meses.

Laura: ¿sería lo mismos si hablan o no otomí?

Sofía: no porque hay cosas que **no sabemos decir y es difícil**.

Grupo de 60 años y más

Laura: bueno, mi estudio consiste en encontrar esas palabras del español que ustedes usan de manera inconsciente en otomí, a lo mejor porque no existe una palabra, tal vez no se las enseñaron. ¿Ahora cómo creen que ha cambiado la forma de hablar otomí? ¿Ósea, si hay mucho de este tipo de palabras del español en la lengua otomí ahorita?

Petra: bueno, **ha cambiado porque la gente ya no lo habla, entonces se va perdiendo** y cuando lo hablan, bueno yo trato de recordar cuando lo hablo. Porque si se olvida, yo le podría decir que a lo mejor no al 100, bueno si, hasta que lo recuerde. Yo he escuchado a la gente que habla otomí, meten mucho español, pero si lo saben hablar, lo que pasa ya no se acuerdan. Ese es el problema. Porque no se acuerdan porque ya no lo practican entonces se olvida. De que lo sabían lo sabían. No tiene mucho que una señora, parentesco de mi primo, su esposa. Me preguntó una ocasión. Te acuerdas como se llama el piloncillo. ¿Le dije si sabes hablar otomí, no te acuerdas? Dice, no me acuerdo, *tao*, pero no me acuerdo. Me dice tú si sabes y le dije sí. Se llama *botafi* porque el piloncillo es negro, no negro, como cafecito. Entonces *bo* es negro y *tafi* es dulce o azúcar o algo así. Y me dice ah pues sí. Ya recordó la señora. Le digo, es que las personas cuando ya no lo hablamos así consecutivo, si se olvida. **Por eso lo hablamos para que no se nos olvide**. Pero hay cosas que, si lo que estamos hablando, para que no se me olvide. Cuando estamos hablando se me salen otras palabras que realmente no lo hablamos. Hasta mi hermana y yo se nos salen palabras sin querer como dicen. ¿Entonces, si se va perdiendo? ¿No sé si me entiendes?

Laura: sí, sí, es porque no lo practican. ¿Otra cosa, cree que también sea por la edad?

Petra: no es por la edad porque yo digo por ejemplo ella (señora Francisca) han salido palabras que nosotros ya no nos acordamos. ¿Sí o no Felicita?

Laura: ¿no se acuerdan o nunca lo supieron?

Petra: no sí, pero no lo practicamos. Es, por ejemplo, algo tan sencillo y rápido. Una yunta. Como se llama, ahora si el arado, en español. ¿Ahora en otomí, como se llama? Thabi. Pero porque ya no lo mencionamos. Que vamos a decir actualmente, tractor.

Laura: ¡porque ya no se ocupa!

Petra: ¡exacto! Ya no se ocupa.

Laura: o sea es el desuso.

Petra: yo escuchaba que mis papás decían *que iban a ir a ver al yuntero para que venga a babucha el terreno*.

Laura: ya no existe eso, la profesión.

Petra: pero como ahorita ya no hay como antes, que se mencionaba y se ocupaba y se veía. Entonces es lo que te trato de decir que si se olvida. Otra, los señores traían una coa para ir a sembrar y la coa en otomí es. A ver ora ya ves, ya se me olvidó ya no me acuerdo.

Francisca: *tsumi*.

Petra: es lo que te digo, en primer lugar, **aunque quiéramos hablar, pero si ya no se ocupa ya no lo hablamos** es lo que se olvida, sí o no felicitas.

Laura: pero cuando estábamos hablando les pregunté no sé si se acuerdan que como cocinaban antes.

Petra: aja.

Laura: Entonces usted mencionó la palabra estufa. Ósea hablaba otomí y metió la palabra estufa. ¿Por qué cree que a lo mejor haya colocado esa palabra del español? ¿Porque era la primera palabra que se le ocurrió?

Petra: pues era lo más fácil.

Laura: ¿y si hay una palabra para decir estufa?

Petra: no porque no existía en aquellos tiempos.

Laura: el fogón existía.

Petra: exacto.

Laura: entonces por ejemplo una persona de la edad de su mamá que vivió una realidad diferente a la que a lo mejor ustedes están viviendo donde no había carros, estufas, no había celulares, refrigerador. Esas palabras del español, obviamente se van a ir metiendo en el otomí.

Petra: ¡ah sí!

Laura: entonces cuando vayamos creciendo, un ejemplo los niños no, que si llegan a un otomí fluido como el de ustedes. Su realidad va a ser diferente, no sé tal vez va a haber inventos nuevos va a haber cosas que a lo mejor nosotros ya no vamos a ver. Entonces esas palabras se van a ir metiendo a la lengua. Ustedes creen que a lo mejor a su mamá conoce a lo que ellos a lo mejor van a llegar a hablar. ¿Por qué creen que sea esa diferencia?

Felicita: yo siento que, por la modernidad, ¿no? Todo va creciendo, evolucionando, hay nuevos descubrimientos, ¿gente que crea cosas no?

Laura: ¿y las personas con las que ustedes hablan también meten palabras del español?

Petra: si si si meten. Yo por ejemplo cuando he platicado si me ha pasado, pero yo en lo personal cuando platico con las personas meten español. **Les digo. Por qué metes español si es así. Dicen no me acuerdo, se me olvido.**

Laura: es más rápido, ¿no?

Petra: pero lo saben.

Felicita: es la que más fluye, la que más se práctica, sale rápido.

Petra: hasta en la radio. Tal vez lo han escuchado. Yo he escuchado en el radio de gente de Temoaya, no sé de donde vengan. Pero hablan en la radio y meten mucho español. **Yo lo analizo y digo es así, no deben de meter el español porque para poder hablar en el radio deben analizar muy bien lo que van a decir porque si metes español como que no.**

Laura: no le gusta escuchar así.

Petra: si me gusta escuchar, pero deben de hablar lo que es. **Si no que se meten en español, no sé si no se acuerdan, no entiendo.**

Laura: no le gusta como lo hablan.

Petra: sí porque meten mucho español que debe ser en otomí todo. Que algunas palabras como decimos debemos meter español, sí, pero cuando no se puede como la estufa ahí sí. Nosotros un carro lo manejamos como *guru* así nada más. ¿O no Felicitas?

Felicitas: si porque tiene ruedas y rueda.

Laura: ¿y si dicen la palabra *guru* con algún vecino si les va a entender?

Felicita: va a depender del contexto por ejemplo si vemos que alguien baja de un carro decimos. *Mira tu hermano ya se bajó del carro.* Pero sí digo nada más *guru*, es rueda.

Laura: necesitan contexto para saber. Pero y si no ven que se está bajando del carro se puede llegar a interpretar que se está bajando de la rueda.

Felicitas: jajaja no, no funciona así. Porque es más descriptivo, ósea el carro que hace para moverse, rueda, ¿no? Con sus cuatro ruedas. Entonces para describirlo de todos los objetos que ruedan. Si nosotros queremos hablar del carro decimo máquina de cuatro ruedas, si es la bicicleta es máquina de dos ruedas.

Laura: ¡es muy largo, no! Describirlo por eso las personas como por practicidad. Se les hace fácil dicen moto. O por ejemplo usted mencionó algo, dijo, pero. Y porque esto lo ha analizado con varias personas y meten mucho la palabra, pero, pues entonces.

Felicita: pero si hay en otomí nada más que se olvida. Por ejemplo, el, pero es el *peshu*.

Laura: ahorita lo mencionó usted, pero también con un muchacho de 27 años. Él dice mucho, pero, ¿entonces, hay una palabra para entonces?

Felicita: sí, *nupuyabu*.

Laura: es más fácil que agarren estas palabritas como que juntan una frase con la otra.

Felicita: pero si existe en otomí.

Petra: si existe en otomí pero no lo analizamos dónde está.

Felicita: se tiene como olvidado.

Laura: como lo dicen rápido no se dan cuenta.

Felicita: y como no hay reclamo, jaja el diálogo sigue. No hay sanción.

Laura: no se han encontrado a alguien que les diga, así no se dice.

Felicita: si, pero muy raro, que haga la observación. Yo creo que para no hacer sentir mal a la otra persona.

Petra: o ni lo saben.

Laura: o no se da cuenta porque así lo habla, así lo dice. O usted *xopite* que le dijo a su mamá que si no quería un suéter. Metió la palabra suéter. No sé hay una palabra para decir suéter.

Felicita: no.

Laura: en la época de su mamá, ¿cuántas personas hablaban en español? O todos hablaban español.

Petra: muy poquita.

Felicita: había muy poca gente que hablaba en español y por eso que hay personas que se trasladaban a la ciudad. Pláticale tu experiencia, que no sabías hablar español y te fuiste.

Petra: es que casi no sabía nada porque soy la mayor. Yo me acuerdo que mi papá. Pos no sabía hablar yo en español, mi lengua materna es el otomí. Mi papá dijo, mi hermano y yo. Dijo ellos los voy a ir a dejar a Toluca. Bueno hablaba con mi mamá.

Hay una señora grande, ya viejita y va a ir a vivir con ella para que aprenda hablar español porque no sabe nada. Porque ellos siempre me hablaban en otomí desde que nací.

Laura: a usted (Felicita) si le hablaban en otomí.

Felicita: sí yo sí, porque mi papá hablaba más en español.

Petra: Entonces yo me fui allá a Toluca con mi hermano, entonces cuando me hablaba la viejita yo lloraba porque no le entendía, no le entendía nada. Mi hermano pus le entendía poquito. Él sí hablaba, pero no mucho, **yo si no hablaba nada porque cuando me hablaba la señora pues yo lloraba**, luego me decía esto se llama así o así pos fui aprendiendo y en un año aprendí español.

Laura: y que representa para usted el español porque dice que lloraba, ¿era frustrante que no supiera, o sea si recuerda esos momentos como de odio?, por ejemplo. ¿El proceso fue difícil, fue sufrido?

Petra: poco, **por eso yo lloraba y le digo que no entendía y si sufrí porque no sabía**. Luego me decía que me fuera a desayunar, pero en español, y no entendía. Hasta que me llevaba la taza en la mesa.

Laura: ¿llegó a odiar el español?

Petra: no no no lo único que dije, como le hago para aprender pus tengo que aprender. Pues ya aprendí... no le tuve así coraje lo único que me preocupaba porque no le entendía lo que decía.

Laura: ¿no se desesperó?

Petra: **si extrañaba mi casa.**

Laura: ¿y por ejemplo su mamá hablaba más el otomí o español?

Petra: en otomí.

Laura: ¿pero ella si sabe hablar español?

Petra: poco.

Laura: ¿no puede tener una conversación, así como nosotras en español?

Petra: ah bien bien, no. (Se dirige a su mamá) *¿Sabe de qué estamos hablando?*

Dice que poco.

Laura: ¿quién le enseñó las palabritas que sabe en español?

Petra: lo que escucha de nosotros. Nadie le enseñó.

Felicita: yo creo que también aprendió de que salía a vender

Laura: ¿salía a vender? ¿Que vendía?

Felicita: vendía quelites, se iba a juntar a Tenango del valle, a Rayón a juntar.

Laura: ¿se iba hasta Tenango? ¿Caminando?

Petra: no, ya existían los camiones.

Felicita: hace como cuarenta años.

Petra: ella se colaba con las personas que habían terminado hasta el segundo año de primaria. Porque no sabía leer. Yo creo por color y preguntando.

Laura: ¿ustedes se aventarían a ir a un país que no hablaran español? Porque es a lo mejor lo que su mamá hacía, no.

Felicita: yo creo que sí, yo con pura seña.

Laura: pero qué valentía irse sin leer ni escribir.

Petra: yo como que no.

Laura: no importa no hablar bien, con que te des a entender.

Felicita: sí, con que te des a entender.

Laura: entonces si yo quisiera intentarlo, hablarles en otomí si me dirían, ¡ay! Es que no hablas bien. Si me reprimirían, si me dirían, no así no se dice. O dirían, está intentando, te doy chance. ¿Qué harían?

Felicita: pues eso, no no lo hablas, pero lo intentas.

Saúl 18-35

Laura: bueno, te acuerdas que estuvimos escuchando y platicando sobre varias cosas, escuchamos una canción, hablamos de las costumbres del pueblo, algunas leyendas.

Saúl: si si me acuerdo.

Laura: ¿pudiste entender toda la conversación con la señora Felicita en otomí?

Saúl; sí, había algunas cosas, palabritas que no les entendía, o se me olvidaban. Pero si le entendía, siento que sí.

Laura: ¿y cuando hablas con alguien más como tu abuelita, también le entiendes?

Saúl: casi no hablo mucho en otomí con ella, frases o palabras. Pero mucho mucho, no

Laura: ¿sientes una diferencia en cómo tú hablas otomí a cómo lo habla ella?

Saúl: pus, yo digo que sí. Porque por ejemplo a mí se me llegan a olvidar unas cosas o lo pronuncio diferente.

Laura: cuando hablamos la primera vez mencionaste estas palabras mientras hablabas en otomí (se muestra un fragmento de la entrevista).

Saúl: *sí, lo bailé en un cumpleaños de mi hermano, bailamos y tomamos **cerveza** y pulque con mi **abuela**.*

Felicita: *¿cómo has escuchado la música, con bocina, no sé, disco?*

Saúl: *lo he escuchado con el **internet**, adaptando el **teléfono** a la **bocina**. También con la música en vivo, con los instrumentos.*

Laura: ¿qué piensas de las palabras que están en negritas?

Saúl: mm no sé son palabras que son como nuevas, por ejemplo, el internet y el teléfono.

Laura: si, son palabras tal vez son nuevas que no las dijiste en otomí. Fueron palabras del español que las incluiste en la plática.

Saúl: no me di cuenta jaja fue inconsciente.

Laura: ¿por qué crees que utilizaste palabras del español? ¿Por qué es más fácil?, ¿por qué no conoces la palabra o se te olvidó?

Saúl: pus yo digo que ambas cosas, luego si se me olvidan las palabras como no lo practico mucho se me llegan a olvidar. Pero por ejemplo el internet pus esa palabra no existe en el otomí.

Laura: ¿sientes que la lengua ha cambiado a través de los años? ¿Por ejemplo, la forma o las palabras que tú utilizas son iguales que las que tu abuelita utiliza? ¿Crees que ella en una conversación puede llegar decir la palabra internet?

Saúl: sí, es diferente, ella no le gusta nada de la tecnología. Me dice, quita eso de mí, eso no me gusta o le aburre cuando le llegó a enseñar algo del teléfono.

Laura: no le gusta, aunque no diga exactamente la palabra internet. ¿En ella has notado que usa palabras del español cuando habla en otomí?

Saúl: yo creo que sí, no tantas como yo, pero si la he escuchado decir una que otra palabra.

Laura: ¿cómo cuáles?

Saúl: me dice en otomí. ¡Ve por mi refresco!

Laura: (risas) le gusta el refresco. ¿Cómo crees que esas palabras las empezó a utilizar en su habla? Crees que vio un comercial, no sabe cómo decirlo en otomí, es más fácil.

Saúl: siento que es más fácil, y también porque no hay una palabra en otomí. Por ejemplo, hay palabras que no se pueden decir en otomí porque los abuelos no las conocen. Un ejemplo, aquí no hay muchos animales que en otros lados si como el oso, no existe una palabra para oso.

Laura: entonces crees que las palabras dependen de nuestro entorno y como no existe una palabra para ese objeto o animal se puede decir en español sin problemas.

Saúl: sí porque como la voy a decir si no lo conozco.

Laura: ¿y cómo te imaginas la lengua otomí en unos años? Si por ejemplo ahorita ya hay muchas palabras que se toman del español para expresar algo en otomí. ¿Crees que en un futuro existan cada vez más palabras del español cuando hables otomí y si es que la gente aun sabe hablar otomí?

Saúl: depende, si las personas ahorita se interesan en aprender y hablar puede que no se hable mucho con español, pero las cosas nuevas si se deben decir en español porque no existe una palabra.

.

.

Laura: ¿y hoy en día en el pueblo con quien puedes hablar otomí?

Saúl: solo con mi abuela, porque ni mis primos ni vecinos de mi edad, con gente más grande como los abuelos y algunos de mis tíos y cuando voy a trabajar la gente piensa que no les entiendo de lo que dicen en otomí. **Pero si les entiendo y si me doy cuenta.**

Laura: ¿crees que ha cambiado tu forma de hablar de ahora a hace unos años?

Saúl: ¿cómo? Si hablo diferente.

Laura: sí, crees que la manera en cómo te expresas en otomí es diferente a como tú lo hacías en el pasado.

Saúl: no, no creo. Bueno siento que no. Solo cuando se me olvidan palabras y ya hasta que me las dices en cuando lo recuerdo.

Laura: ¿O sea que es imperceptible el momento cuando empezaste a olvidar palabras en otomí?

Saúl: es como por momentos.

Laura: ¿en qué momento en el pueblo empezó a haber más personas que dejaron de hablar en el otomí y optaron por el español?

Saúl: Yo digo porque este. Como la gente habla más español entonces los bebés cuando nacen ya cuando empiezan a hablar los bebés, niños en lugar de hablarle su lengua, hablan español. Y yo creo que es hablarle en las dos lenguas porque mi niña, si habla, pero no fluido y mi esposa como no sabe no le puede enseñar, y yo sí sé, pero casi no estoy con ella en el día y con quien practica es con mi mamá o su abuelita. **Y abandonamos a los niños, no les enseñamos.**

Laura: ¿crees que, si les enseñaran de chiquitos a los niños, no habría tanto cambio en la lengua?

Saúl: Puede ser, pero los niños ya no quieren aprender. Mi hijo no quiere, mi niña sí, pero mi hijo no.

Laura: ¿nunca les has preguntado por qué?

Saúl: **se va perdiendo porque les da pena hablarlo** y desde mis tiempos cuando era niño yo me acuerdo que mis primos según no sabían ni una sola palabra, según.

Laura: no lo querían hacer por discriminación. ¿Y qué le dices a tus hijos para que no les de pena hablar y aprender?

Saúl: **que no les debe dar pena y que es importante.**

.

Laura: ¿que representa para ti la lengua otomí?

Saúl: para mi representa una lengua muy importante, **representa cultura, identidad representa pues encierra toda una cosmovisión. es un conjunto de sabiduría. Encierra lengua, artesanía, su música, danza, usos y costumbres.** Es una gama de conocimientos y es de gran valor y por esa razón no debemos dejarlo perder y transmitirlo a las siguientes generaciones. Que se debe aprender porque si no se va a perder, conservarlo porque es de las formas más antiguas de comunicarse. También me recuerda a mi familia, a mi abuela principalmente.

Hilaria y Evangelina 35-60

Laura: se acuerdan que vine la otra vez. Quería ver el uso de la lengua en un contexto real, de manera natural. Si se dieron cuenta que no fueron preguntas directas. El objetivo del por qué estoy aquí es para platicar y hacerles algunas

preguntas. Mi primera pregunta es. ¿Han sentido algún cambio de la lengua otomí cuando eran más jóvenes? ¿Cómo creen que haya cambiado la lengua?

Hilaria: yo digo que ha cambiado porque ya nadie lo habla, nada más nosotras. Cuando nos encontramos pues hablamos, pero cuando luego a veces vamos a Toluca y no queremos que nos escuchen. Más que nada los niños que nos quieren seguir ya habló en otomí les digo ya vámonos y cómo escuchan los niños no nos siguen.

Evangelina: **es que lo que yo vuelvo a lo mismo no me gusta. Así lo digo, ahorita te interesa a ti la lengua porque estás haciendo tu tesis, pero nadie se preocupa por nuestra lengua. Nadie, ni las autoridades ni los candidatos. Más bien yo digo que no hay cambios, se está acabando.**

Hilaria: es lo que yo digo, se está acabando.

Evangelina: no es un cambio, se está acabando.

Laura: ¿por qué cree que se está acabando?

Evangelina: porque no hay apoyo, para las maestras o instructores de la lengua otomí. Yo quisiera tener un buen grupo de lengua otomí. Pero con qué material didáctico voy a trabajar.

Laura: ¿usted tiene hijos?

Evangelina: tengo hijos. Como lo que acabo de decir. Yo vi en mis papás. Crecí en una familia de siete hermanos. Pregúnteme, ¿cuántos de mi familia saben hablar otomí? **Solo yo, solo yo lo sé hablar.**

Hilaria: también Irene, ¿no?

Evangelina: s, pero no en realidad. Que lo sepan hablar así, porque dijo mi mamá. Yo le decía, ¿por qué no les enseñaste a hablar así a mis hermanos como yo?

Laura: ¿usted es la mayor?

Evangelina: eh? Soy la tercera de los hermanos. Le digo porque a mis hermanos no les enseñaste. Le digo a mi mamá porque aprendiste a hablar español cuando mi mamá hablaba puro otomí y dice que ella aprendió español porque se salió a trabajar a la ciudad. Ella se fue a trabajar a Temoaya con los del centro. Pero como había tanta discriminación en el centro. **Le decían, órale india, pata rajada, escuincla porque dice que era una niña.** Los señores le decían que se fuera a hacer tortillas, pero era una niña y no alcanzaba el brasero. En el trabajo la trataban muy mal, la empujaban con el pie y con las manos le decían que se apurara. No tenía zapatos y estas personas la discriminaban mucho. Su mamá hablaba puro en otomí pero no dejaba que mi mamá hablara en otomí. Esas personas para las que trabajaba querían que hablara solo en español y por eso más la maltrataban.

Laura: ¿por eso es que la mamá de usted no les quiso enseñar a ustedes?

Evangelina: **ella pensó, cuando yo crezca y tenga a mis hijos yo no les voy a hablar en otomí, les voy a hablar en español para que no traten a mis hijos como yo. Entonces ella pensó yo tengo que hablar bien español y no sabía leer.**

Laura: ¿y usted cómo aprendió, entonces?

Evangelina: soy la mayor de las mujeres. Viví con mi abuelita y ella hablaba puro otomí. Me llevaba a juntar quelites convivíamos hablábamos siempre en otomí. Mi hermano no aprendió porque mi mamá no le quiso aceptar.

Laura: y, por ejemplo, ¿usted qué haría si ve que a su hijo lo tratan igual? ¿Cómo se sentiría en el lugar de su mamá? ¿Le gustaría ver que sus hijos los tratan igual que su mamá? Solo porque hablan otomí.

Evangelina: si me han tratado también, **me han discriminado**. En mi trabajo han pensado que no se hablar español y he escuchado comentarios que dicen que se escucha mal, que debemos hablar español.

Laura: usted dice que la lengua se está muriendo. ¿Cómo le haría para que sus hijos porque es imposible empezar con grupos grandes? ¿Cómo haría la diferencia?

Evangelina: yo le enseño a mi nieta y a mi hija. Le enseño los números, las partes del cuerpo.

Laura: ¿y si le gusta?

Evangelina: también a uno de mis hijos, ya sabe decir las partes del cuerpo.

Laura: ¿ah, son chiquitos sus hijos?

Evangelina: no, ya son grandes.

Laura: ¿y por qué desde pequeños no les enseño?

Evangelina: **su pensamiento, concorde con el de mi mamá de no enseñarle a mis hijos.**

Laura: que cambio, que quisiera hoy enseñarles.

Evangelina: bueno, el cambio es que cuando yo hablo, mis hijos me dicen que por qué no les enseñe de chiquitos. Y les digo que porque pensé que no querían aprender.

Laura: ¿usted (Hilaria) tiene familiares a quien le enseña?

Hilaria: **nietos, pero luego ni te hacen caso. No más te dicen habla bien y se quitan.**

Laura: ¿por qué cree que no quieran, es difícil?

Hilaria: es como le digo a sus más porque le digo ahorita lo están pidiendo de tarea, y luego ahí están preguntando que lo apunten ahí en la libreta que quiere decir una niña o un niño u otras cosas. Le digo ahorita estamos nosotros que sabemos, **pero ahora si no vamos a estar nosotras y sus nietos les dicen que les enseñen. Que van a enseñar si ustedes no quieren aprender.**

Laura: ¿creen que en algún futuro nadie nadie nadie en Temoaya sepa hablar otomí?

Evangelina: sí.

Laura: ¿cómo se sentiría que fuera la única persona en todo Temoaya que sabe hablar? Imaginemos que en algún futuro ustedes tres sean las únicas personas que solo hablan otomí. ¿Qué harían, cómo se sentirían?

Felicitas: triste.

Evangelina: **tristes, diré porque no transmití la lengua.**

Hilaria: pues si ya no quieren aprender.

Laura: ¿porque creen que las personas grandes a pesar de saber otomí optan por el español? ¿Es más fácil, hay más palabras?

Hilaria: cuando iba a vender fondos, servilletas y entonces me encontraba a las personas no con un nivel económico alto me discriminaban y decían, ahí va esa chincuetuda. Cuando compraba algo en la plaza de Toluca y reclamaba que le dieran bien los chiles, tomates que no me dieran podrido entonces las personas molestas dicen ya reclama la chincuetuda, exige la india porque me veían con mi chincuete. **Observaba que la otras personas que hablaban español y veía que las demás personas que iban vestidas diferente y que hablaban español le daban cosas mejor.**

Evangelina: también acá en Temoaya pasa lo mismo.

Hilaria: Una vez salí con mi hermana y nos dijeron cosas ofensivas pero mi hermana se puso al tú por tú. Le dijo, tú la ropa que traes ni es cara. Yo mi vestimenta vale más que tu falda o tu vestido. Yo todo lo que traigo puesto vale más que todo lo que tu traes puesto.

Evangelina: cuando me iba a casa la familia de mi esposo de manera grosera le decían que se iba a casar con una chincuetuda y cuando me veían llegar le decían ahí viene tu chincuetuda, hasta mi esposo.

Laura: y eso las hizo frenar de dejarse de vestir o hablar en otomí.

Evangelina: **yo si frene, deje de vestirme para igualarme con las personas. Pero luego pensé. Por qué lo voy a dejar. Yo me voy a seguir poniendo mi chincuete.**

Hilaria: pero ya no hay gente que lo venda ni que los haga.

.

Laura: usted menciona que se está muriendo la lengua. ¿Cree que la razón principal es la discriminación no la falta de apoyo del gobierno como lo dijo al inicio?

Hilaria: si, yo digo que sí.

Evangelina: aprendí porque hubo escuelas, Salí del pueblo.

Laura: usted al inicio mencionó que le gustaría tener un grupo grande de otomí. Si usted tuviera la solvencia económica, ¿cree que sí tendría muchos niños queriendo aprender otomí?

Evangelina: Pues este, yo si he pensado en enseñarles.

Laura: perdón, pero como dice el obstáculo más grande es la discriminación, tal vez cambiar la mentalidad o como pensamos sobre el otomí. Porque a lo mejor los recursos se piden. Si usted tuviera todos los recursos tuviera un apoyo del presidente y le dijera mañana empiezan sus clases se imagina un grupo de 50 niños queriendo aprender o sería un grupo reducido.

Evangelina: si, y le digo a sus papás que aprendan sus niños.

Laura: como cambiaría esa idea de la lengua y la discriminación, como los alentaría para decirles no importa que ten mal las cosas, que te traten mal. Tú sigue aprendiendo.

Hilaria: **yo creo que ahora ya no hay tanta discriminación, ahora ya tiene un valor porque lo habla menos gente y ahora quien lo habla le dan ese valor.** Es importante. Las escuelas te dan una beca, más calificaciones y todo porque mi sobrina fue a estudiar la universidad, prepa no sé y ella no sabía hablar, pero se vistió de chincuete y todo y fue a hacer una ofrenda del día de muertos y si **le dieron más calificación porque llevaba su ropa tradicional.**

Laura: la última pregunta entonces ahorita las razones para aprender el otomí ya son por los beneficios que me va a dar más que transmitirlo.

¿Por qué me motivarían a mí para aprender otomí?

Evangelina: **que sus papás lo ven por el beneficio económico, yo si he platicado con los papás.** No lo ven así, deben enseñarles a sus hijos que cuando tengan hijos deben de transmitir la lengua.

Laura: ¿usted cuál sería el consejo que me daría?

Hilaria: quien sabe, cuando son chiquitos empiezan a decir los números. Si me hacen caso cuando son chiquitos. Pero los más grandecitos cuando ven que les estoy enseñando como que se empiezan a burlar de los chiquitos entonces ya no te hacen caso.

Laura: palabras o frases.

Nombres completos de los participantes

Hilaria Bermúdez Enríquez

Samuel Román

Evangelina Bermúdez mejía

Francisca Bermúdez trinidad

Petra Bermúdez Bermúdez

Felicitas Bermúdez Bermúdez

Emily Sofía Diaz Becerril

Caleb Santiago Diaz becerril

Saul

Ángel Román