



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Procesos de formación en diferentes ámbitos sociales.  
Jóvenes de origen otomí en la colonia Roma de la  
Ciudad de México.**

Tesis que presenta

**Gloria Janet Guerrero Téllez**

Para obtener el grado de

**Maestra en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de Tesis

**Dra. Elsie Rockwell Richmond**



Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt.



## **Agradecimientos**

Deseo agradecer y reconocer la ayuda proporcionada a esta investigación por parte de todos los niños, niñas y, especialmente, los y las jóvenes otomíes del predio “Z” (Edgar, Antonia, Nicolasa, Eduardo, Sergio, Lázaro, Isidra, Susana, Erika, Ariana, Arturo, René, Paola y Aracely), quienes aportaron con sus experiencias, pláticas, actividades y aspiraciones. Expreso mi gratitud a las señoras Marcela y Juana, así como al señor José por permitirme acceder a la comunidad y conocer su forma de vida. También me gustaría ofrecer mi agradecimiento a las mujeres voluntarias (Bety, Martha y Lupita) que me ayudaron a acercarme y dialogar con los jóvenes.

Mi agradecimiento especial se extiende a mis padres, hermanos y a mis abuelitas por su apoyo incondicional, por sus consejos, por creer en mí, por ayudar en la medida de lo posible a conseguir mis sueños e impulsarme a realizar mis metas.

Me siento afortunada por haber podido trabajar de la mano de una gran profesora e investigadora, la doctora Elsie Rockwell. A ella ofrezco mi más sincero agradecimiento por su tiempo, por su dedicación, por las pláticas, por compartir un poco de sus conocimientos conmigo, por creer y confiar en esta investigación y por su apoyo en todo momento. Así mismo, agradezco las correcciones y comentarios de mis lectoras (Susana Ayala y Martha Olivares).

Por último, pero no por tener menor importancia, agradezco a mis profesores, compañeros de seminario, amigos y colegas de generación, por las pláticas, la retroalimentación y también por los momentos de motivación y de alegría. Especialmente a Manuel, Mariana, Edgar, Rubén y Daniel.

*Con cariño y admiración dedico este trabajo a la  
juventud y niñez que se ve en la necesidad de migrar  
hacia nuevos espacios y que muchas veces se  
enfrentan a un sinfín de retos, pero que siguen  
resignificando sus saberes y re-existiendo en medio de  
una ciudad multicultural y plurilingüe.*

## Resumen

Este estudio aborda las diversas experiencias formativas que narraron jóvenes otomíes hijos e hijas de migrantes que habitan un predio en la colonia Roma de la Ciudad de México. Analiza los procesos de formación que ocurren tanto en espacios escolares como en una amplia gama de ámbitos sociales. Se encontró que los jóvenes que participaron en el estudio han logrado estos aprendizajes y se han apropiado de nuevos saberes y discursos a lo largo de sus vidas en el entorno urbano, al buscar y lograr su inclusión en una diversidad de espacios.

En el curso de la investigación, fue quedando evidente que al apropiarse de los saberes también los transformaban, los resignificaban e incluso los mezclaban, lo que reveló un proceso de formación integral, más allá de la educación escolar. En varios casos, su formación también implicaba reapropiarse de saberes de su pueblo originario, o transmitidos por sus familiares, en particular la lengua y las artesanías, que cobraron nuevos significados y usos en la ciudad.

Estos procesos de formación ocurrieron en un entorno del centro de la ciudad, en el que los jóvenes, desde niños, también experimentaron discriminación, racismo y exclusión tanto en contextos escolares como laborales y sociales. Las entrevistas y la convivencia con algunos de los jóvenes permitieron profundizar en sus reflexiones sobre la exclusión/inclusión y sobre discriminación que han vivido.

El análisis propone contribuir a la comprensión de los diversos procesos formativos que experimentan los jóvenes, especialmente aquellos provenientes de pueblos originarios que llegan a la Ciudad de México. Para fines de esta investigación, el estudio se acota a la experiencia de jóvenes descendientes de migrantes otomíes, provenientes del pueblo Santiago Mexquititlán, Querétaro, que radican en un predio en la Ciudad de México desde hace 18 a 25 años.

Se realizó un trabajo de campo presencial, participando en un servicio de apoyo escolar a los niños del predio cada fin de semana, lo cual permitió convivir y conversar de manera informal con varios habitantes del predio y con otras personas cercanas a ellos. De esta manera fue posible realizar ocho entrevistas formales a jóvenes entre 18 y 29 años con muy diversas historias y trayectorias formativas. También fue posible acompañar a algunos de los jóvenes que acudían a un centro cultural a impartir o tomar talleres.

En el desarrollo de esta investigación fue necesario repensar la dicotomía entre saber formal vs. no formal y los ámbitos en los que se les ha encasillado, lo escolar vs. no escolar. De acuerdo con lo encontrado en los datos, me fue más útil hacer uso de conceptos como adaptación, resistencia e hibridación para comprender, explicar y profundizar en procesos formativos de los jóvenes que entrevisté. De esta manera se pudo comprender que en los procesos de formación se integran múltiples experiencias que dan lugar a los saberes y prácticas entrelazadas e híbridas, pero que a veces eran contradictorias para ellos.

En estos procesos, quedaron también en evidencia las tensiones que ocurren entre la inclusión y exclusión de diferentes ámbitos formativos, así como los esfuerzos que emprendieron los jóvenes para fortalecer su re-existencia al buscar alternativas, adaptarse y resistir en medio de un contexto urbano. Al respecto, algunos jóvenes con los que pude conversar han buscado y se han apropiado de diferentes espacios y discursos, para diferenciarse de los otros, los de la ciudad, e identificarse con jóvenes que han tenido experiencias similares.

Escuchar las historias complejas que narraron los jóvenes, abrió un abanico de vivencias experimentadas por ellos a lo largo de su formación y que les ha permitido aprender más allá de lo escolar. Con base en esto, sostengo que la diversidad de experiencias tiene implicaciones de mayor alcance para la consolidación de los procesos formativos de los jóvenes procedentes de diferentes pueblos originarios que han migrado a la ciudad.

## Abstract

This study addresses the diverse formative experiences narrated by the sons and daughters of Otomi migrants who live in a lot in the Colonia Roma, Mexico City. It analyzes the formative processes that occur both in school spaces and in a wide range of social settings. It was found that the young people who participated in the study have learned through various processes and had appropriated new knowledge and discourses throughout their lives in the urban environment, by seeking inclusion in a diversity of spaces.

During the research, it became evident that as they appropriated new knowledges, they also transformed, re-signified and even mixed them, which revealed an integral process of formation, beyond their school experience. In several cases, they also reappropriated the knowledge of their forefathers, transmitted by their families, in particular language and handicrafts, which took on new meanings and uses in the city.

These training processes took place in an environment in the center of the city, in which the young people, from childhood on, also experienced discrimination, racism and exclusion in school, work and social contexts. The interviews and familiarity with some of these youths also led to a deeper understanding of their reflections on the processes of exclusion/inclusion and discrimination they had experienced.

The analysis proposes to contribute to the understanding of the diverse formative processes experienced by young people, especially those of native youths who have migrated to Mexico City. This study is limited to the experience of young Otomi migrant descendants from the town of Santiago Mexquititlan, Queretaro, who have been living in a property in Mexico City for 18 to 25 years.

Fieldwork was carried out in person, participating in a homework support service for the children of the block every weekend, which allowed us to live and talk informally with several inhabitants and with other people close to them. Subsequently, we accompanied some of the youths who attended or gave workshops at a local cultural center.

In the development of this study, it was necessary to rethink the dichotomy of formal vs. non-formal knowledge and the spheres in which they have been associated, school vs. non-school. According to what I found in the data, it was more useful to make use of concepts such as adaptation, resistance and hybridization to understand, articulate and explain the complex formative processes of the youth I interviewed. In this way, it was possible to understand that in the formative processes of young people, multiple experiences are integrated that give rise to intertwined and hybrid knowledge and practices, and at times to contradictions.

In these processes, the tensions that occur between inclusion in or exclusion from different formative environments were also evident, as well as the efforts undertaken by these young people to strengthen their re-existence by seeking alternatives, adapting, and resisting in the midst of an urban context. In this regard, some of the young people I was able to talk to have sought and appropriated different spaces and discourses to differentiate themselves from the others, those who are native to the city, and to identify with other young people who have had similar experiences.

Listening to the complex stories narrated by these youths opened-up a range of experiences that they have had throughout their education and that have allowed them to learn beyond school. Based on this, I argue that the diversity of experiences has far-reaching implications for the consolidation of the formative processes of young people from different indigenous groups who have migrated to the city.



## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	<b>11</b>
Planteamiento del problema y argumentos .....	11
Enfoque teórico .....	16
Enfoque metodológico .....	28
Estructura de la tesis .....	32
<b>Capítulo 1. Historia y contexto actual</b> .....	<b>35</b>
1.1 La migración del grupo otomí a la Ciudad de México .....	36
1.2 La lucha por el predio “Z” en la colonia Roma Norte .....	42
1.3 El predio “Z”. Relación entre el pueblo otomí y la colonia Roma .....	46
1.3.1 Forma de vida al interior del predio .....	49
1.4 Observaciones generales del capítulo .....	53
<b>Capítulo 2. Los ámbitos de formación. Jóvenes otomíes en Santiago Mexquititlán y la Ciudad de México</b> .....	<b>55</b>
2.1 Descripción de algunos entrevistados que aportaron a este estudio .....	55
2.1.1 Grupo de jóvenes entrevistados .....	58
2.1.2 Personas que son referentes importantes .....	60
2.2 La búsqueda de oportunidades para su formación en la ciudad.....	63
2.2.1 Los ámbitos denominados “escolares” .....	64
2.2.2 Ámbitos “semi-escolares” físicos y virtuales .....	71
2.2.3 Los otros múltiples ámbitos sociales para su formación .....	76
2.3 Espacios de formación para jóvenes. Reflexiones del capítulo .....	86
<b>Capítulo 3. Hibridación de saberes y aprendizajes sin fronteras</b> .....	<b>89</b>
3.1 Saberes y prácticas de jóvenes otomíes aprendidas en el ámbito familiar .....	90
3.1.1 Transformación de prácticas culturales. Del pueblo a la ciudad .....	91
3.1.2 Reaprender los saberes y resignificarlos en la ciudad .....	97
3.2 Las nuevas apropiaciones y reflexiones para su formación en la Roma .....	106
3.2.1 Posturas y reflexiones sobre roles de género y machismo .....	107
3.2.2 Nuevas tecnologías y apoyo escolar a sus hijos .....	114
3.3 Hibridación de saberes, prácticas y ámbitos .....	118
3.4 Multiplicidad de saberes de los jóvenes otomíes. Reflexiones del capítulo .....	122
<b>Capítulo 4. Experiencias de resistencia. Los jóvenes otomíes entre la discriminación y la exclusión-inclusión</b> .....	<b>127</b>
4.1 Crecer en un ambiente de discriminación por ser considerados “indígenas” .....	128

4.1.1 Relatos sobre discriminación y exclusión durante su proceso de formación .....	128
4.1.2 Perspectiva de los jóvenes otomíes acerca del término “discriminación” ....	137
4.2 Estrategias de inclusión y resistencia. Una forma de accionar frente al otro .....	143
4.2.1 Proceso de identificación y uso del <i>hñöhñö</i> en varios ámbitos sociales .....	144
4.3 Apropiación de discursos y acciones identitarias. Reflexiones del capítulo .....	151
<b>Conclusiones.....</b>	<b>155</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>165</b>
Entrevistas.....	170
<b>Anexo.....</b>	<b>171</b>

## INTRODUCCIÓN

### **Planteamiento del problema argumentos**

La educación “formal” para grupos migrantes de la ciudad que provienen de pueblos originarios se ha inclinado en una sola dirección, el de integrarlos o incluirlos en el sistema escolar y obligarlos a aprender la lengua nacional, dejando de lado los elementos, prácticas y saberes culturales que les son propios. Esto ha llevado a altos índices de abandono y exclusión de esta población respecto al derecho a la educación escolar. No obstante, los migrantes que llegaron a la Ciudad de México durante la oleada de migraciones de mediados del siglo pasado, han vivido una gama de procesos formativos en diversos ámbitos sociales con el acompañamiento de diversas figuras. En este estudio me he concentrado en las experiencias formativas narradas en entrevistas y pláticas que sostuve entre el 2021 y 2022 con un grupo de jóvenes otomíes que habitan con sus familias en un predio en la colonia Roma Norte de la Ciudad de México.

Inicialmente, una de las dimensiones más importantes que consideraba para comprender la formación de estos jóvenes fue la experiencia en aquellas escuelas donde los admitieron. A lo largo del trabajo de campo, encontré que estos jóvenes habían vivido experiencias en el ámbito escolar desde su niñez y que eran de muy diversa índole, según las generaciones, los compañeros, maestros y directivos, la diversidad de escuelas y los niveles escolares y modalidades que iban cursando. Algunas experiencias estaban marcadas con algún tipo de discriminación o exclusión por parte de compañeros, maestros o la propia institución.

Por otro lado, también hubo experiencias escolares que los enorgullecían, o que los motivaban a buscar otros ámbitos (semi-escolares, familiares, laborales o en el entorno), a aprender otros saberes o reaprender y resignificar los saberes que en algún momento les fueron negados. Aprendían a la vez muchas formas de sobrevivir en la ciudad, nuevos oficios y saberes, pero además algunos recuperaron saberes de su pueblo de origen que, por cambios en sus formas de vida en la ciudad, ya no practicaban sus familias.

Al empezar a acercarme a las diversas experiencias que me relataban los jóvenes otomíes, me fue necesario ampliar el foco de la investigación, para integrar procesos de formación que se dan en toda una gama de ámbitos sociales, en particular

en el caso de los grupos que viven en condiciones más precarias y enfrentan una sociedad que los discrimina.

Dada esta diversidad, el problema de fondo se fue perfilando hacia cómo poder reconstruir y comprender los distintos procesos que integran la formación de los jóvenes. Para ello tuve que utilizar conceptos y categorías que captaran la relación compleja entre lo que se aprende en espacios escolares y lo que generan otras experiencias de vida, como un proceso de formación integral.

En general, consideré que se ha pensado el binomio exclusión-inclusión educativa solo en relación con este ámbito formal, y se ha cuantificado en términos del abandono y la certificación de los diferentes niveles escolares. En el caso de los jóvenes otomíes, fue quedando paulatinamente claro que ellos han aprendido diversos saberes en múltiples ámbitos que no se pueden reducir a lo escolar, en donde se concentran ámbitos denominados formales. No obstante, tampoco era posible cerrar la reflexión sobre ámbitos considerados como “no formales”, una definición negativa que no da cuenta de la diversidad de los otros ámbitos específicos y procesos de formación en los que ellos se incluyen.

Por ello, fue necesario generar términos que captaran la diversidad de los demás espacios formativos y tener en cuenta la constante imbricación entre los procesos formativos. He considerado tanto experiencias semi-escolares, de modalidad abierta con apoyos sociales diversos, como talleres ofrecidos por múltiples instancias. También he incluido experiencias que relataron con los ámbitos más íntimos de la familia y el predio, en la calle y los sitios donde se ubican las familias para vender artesanías; el entorno se amplía hasta los ámbitos más diversos en los que encontraban empleo, o en los que se relacionaban con jóvenes de otros grupos sociales, de manera presencial o virtual. Cada ámbito presentaba algunas dificultades y ciertas oportunidades de formación.

En este sentido, la presente investigación tiene por objetivo analizar las experiencias de formación que resultaron trascendentales para los jóvenes otomíes, con el fin de comprender a qué se enfrentaban tanto en sus contextos más cercanos, como en otros espacios, y valorar cuáles han sido sus relaciones formativas más significativas con otras figuras educativas, de su comunidad de origen y de ámbitos externos que han aportado a sus saberes.

Los jóvenes que fueron entrevistados pertenecen a familias originarias de la comunidad de Santiago Mexquititlán, Querétaro; llegaron siendo infantes o en algunos

casos nacieron en la ciudad, pero todos crecieron en el predio que ocupaban las familias en la colonia Roma Norte. Algunos de ellos ya se encontraban casados y con hijos cuando fueron entrevistados.

Por otro lado, estos jóvenes han vivido inmersos entre diferentes experiencias discriminadoras y excluyentes en donde se les ha dejado fuera o se les ha incluido de manera superficial en ámbitos como el escolar. Lo anterior evidencia como aún persisten diferentes formas de discriminación, particularmente el racismo en la sociedad, en instituciones y en lo individual, al observar las maneras de excluir y de incluir a las personas. Este contraste resulta controversial y no siempre tiene una delimitación clara. Estos procesos atraviesan las experiencias como parte de su formación tanto dentro como fuera de la escuela y terminan por influir en su aprendizaje, pensamiento y sentir.

Las familias otomíes han vivido en un predio, que denomino “Z”, de la colonia Roma Norte de la alcaldía Cuauhtémoc en la Ciudad de México, en alrededor de 24 pequeñas viviendas austeras que cuentan con servicios básicos (luz, agua potable, drenaje); en cada vivienda cohabitan una o dos familias. Este predio ha estado en disputa desde que ellos llegaron a habitarlo (1988-1994) y han mantenido una lucha constante para lograr contar con una vivienda digna. Con esta lucha han conseguido primero el acceso a servicios, y luego el derecho de hacer uso de dicho predio para construir un edificio departamental propio, pero este proceso ha seguido en marcha hasta estas fechas<sup>1</sup>.

El contexto mismo de esta lucha ha sido un ámbito de formación política para muchos jóvenes, aunque por razones de los acuerdos tomados con las autoridades, no quise incluir esta dimensión, que podría llevar a ciertas tensiones si se abordaba en este estudio. El grupo en específico con el que estuve trabajando se encuentra inmerso en cierta disyuntiva interna sobre su organización y han mostrado desconfianza a raíz, me parece, de las falsas promesas y desvío de información de ciertos actores políticos, por lo cual decidí no profundizar en los temas.

La temporalidad que abarca la reconstrucción de las experiencias formativas de estos jóvenes es desde principios de 1990 y hasta 2022, considerando el momento en que se incorporaron al ámbito escolar y hasta el momento de las entrevistas. Mediante

---

<sup>1</sup> Algunas familias desalojaron el predio “Z” en mayo y junio del 2022, por una supuesta promesa de la construcción próxima del edificio departamental que el INVI les ha prometido, sin embargo y después de meses de espera, no hubo acción o movimiento que indicara un resultado, así que algunos decidieron regresar y hasta fines del 2022 no hubo cambios.

la convivencia con algunos de los jóvenes del predio he procurado reconstruir sus procesos de formación, partiendo de los relatos acerca de sus experiencias formativas que vivieron durante su infancia, considerando tanto los ámbitos escolares como toda la gama de otros ámbitos sociales que desgloso en la tesis.

Para estos jóvenes, la experiencia escolar sin duda fue uno de los ámbitos más importantes para que ellos pudieran mantenerse, continuar o desistir del proceso de escolarización “formal”, sin embargo, no ha sido el único ámbito social de formación. Anclados en sus particulares procesos de resistencia y de re-existencia en el nuevo contexto urbano, ellos se han apropiado de muchos otros espacios, saberes, discursos y prácticas. Entonces, los procesos formativos y trayectorias escolares de estos jóvenes se han diversificado y ampliado, gracias a su adaptación en la ciudad donde han crecido, a las múltiples experiencias que han vivido desde su incorporación al ámbito escolar y a su relación con esos otros ámbitos.

Considerando que estudiar procesos de formación de manera integral, puede ser relevante para el caso de otros jóvenes migrantes que se incorporan en la Ciudad de México u otras ciudades. Las experiencias que han vivido estos jóvenes de origen otomí pueden ser similares a las de otros grupos que pertenecen a ciertos núcleos marginados del mismo pueblo o de comunidades diferentes. Esto lo han mostrado diversos estudios realizados acerca de experiencias de discriminación en entornos escolares y acerca de los programas y proyectos impulsados en escuelas donde asistieron jóvenes de origen “indígena”. Los autores muestran la discriminación y exclusión que llegaron a experimentar, de los contextos y formas de vida de grupos migrantes en la ciudad. Pero son poco los estudios que hablan de los procesos formativos dentro y fuera de las escuelas, de la capacidad de los jóvenes de apropiación de saberes, prácticas y categorías en los diferentes ámbitos sociales dentro de la ciudad y de integrarlos según las actividades y formas de vida que van adoptando.

Para ello ha sido necesario reflexionar y analizar lo narrado en sus experiencias y de esta manera he podido responder las siguientes preguntas principales de investigación: ¿Qué experiencias narran los jóvenes de origen otomí que radican en la colonia Roma Norte en las que expresan reflexiones sobre exclusión-inclusión y sobre la discriminación que viven día a día?, ¿qué experiencias de discriminación y exclusión han sufrido en espacios como las escuelas?

El curso de la investigación me llevó, no obstante, a plantear otras preguntas como: ¿Qué otros saberes aprendidos comparten los jóvenes otomíes a lo largo de su proceso de formación y cómo han resignificado sus saberes en la interacción con diversos ámbitos sociales?, ¿Cómo negocian entre lo considerado escolar y lo no escolar, entre los saberes adquiridos en la ciudad y los de su pueblo originario?, ¿Cómo ha influido la interacción con diferentes sujetos y diversos espacios como parte de su proceso de formación? y, finalmente, ¿Qué han reflexionado sobre esos términos y cómo se los han apropiado a través de diversas acciones?.

Además, para esta investigación ha sido importante estudiar las negociaciones y la hibridación de saberes que se reflejan en las experiencias compartidas por estos jóvenes. En algunas de las experiencias que relatan los jóvenes otomíes, expresan sus saberes y cómo adquieren diferentes significados en diversos ámbitos del entorno urbano e incluso cómo se han combinado con aprendizajes escolares. De igual forma, ha resultado interesante poner el foco en los mecanismos de acción, resistencia y resignificación que son parte de la forma de vida de estos grupos migrantes otomíes residentes de una colonia reconocida y habitada en su mayoría por personas con posición económica alta en la Ciudad de México. Estos mecanismos han llevado a la construcción de nuevas identidades, nuevas formas de existir, en tanto hijos de migrantes que habitan y trabajan en el centro de la ciudad.

A la par, los jóvenes expusieron otras experiencias en donde narran la inclusión y resistencia que asumieron en su proceso de formación. Han aprendido a confluír y convivir en dos espacios (el pueblo y la ciudad); en ambos se han adaptado y apropiado de componentes culturales que resignifican. Estos elementos les son afines para construir su propia forma de vida, de identificarse, de relacionarse y de re-existir en un nuevo contexto social.

En este contexto de negociación, apropiación y resignificación, los jóvenes otomíes me relataron algunas experiencias y reflexiones sobre lo que vivieron a lo largo de su proceso formativo con sus compañeros, maestros, con los vecinos al interior del predio y fuera de este, así como figuras de apoyo que se acercaron a dicho espacio. Algunas experiencias tendían a llevar a estos jóvenes a la desmotivación y hasta al abandono escolar, pero también los llevó a la búsqueda de otros espacios, de otros medios de aprendizaje, al reaprendizaje de saberes locales y/o a la apropiación de nuevos saberes en la ciudad.

A partir de dicha indagación uno de los temas que ellos mismo resaltaron, son las situaciones que han vivido y reflexionado en torno a la discriminación y exclusión en escuelas y en otros espacios. Los jóvenes de origen otomí han narrado experiencias acerca de los saberes que, en muchas ocasiones, están relacionadas con la discriminación por pertenecer a una comunidad “indígena”, por condiciones económicas, por su apariencia física, sus costumbres o forma de vida, por el acento que hacen en el uso del español o por seguir hablando su lengua de origen y al poner en duda su capacidad de aprendizaje.

Frente a lo expuesto, mi argumento central es que los procesos de formación de los jóvenes migrantes otomíes en la ciudad, así como probablemente de muchos otros jóvenes en condiciones similares, ha sido resultado de una búsqueda activa de su parte, en contra de muchos obstáculos por la discriminación, la falta de recursos y los propios problemas internos del grupo. Sus búsquedas los han llevado, tanto a lograr incluirse en diversos ámbitos para continuar sus estudios como a encontrar opciones laborales para ayudar a sus hijos o hermanos menores. Ellos han recurrido a muy diversos medios, incluyendo los digitales, para seguir adquiriendo saberes, y para asumir nuevas posturas frente a sus parejas y familias. Han logrado incorporarse a ciertos espacios y han aprendido a defenderse o diferenciarse de los otros, los habitantes de la ciudad que no pertenecen a su pueblo de origen.

Por estas razones, las posturas acerca de la educación formal-escolar o no formal-no escolar no responden ni ayudan a comprender todo el proceso de formación que han vivido los jóvenes otomíes con elementos culturales y una forma de vida propia. Además, no ayudan a describir y reconocer todos esos otros saberes que han aprendido en los múltiples ámbitos sociales. A la vez propongo replantear los límites e idealizaciones sobre lo que aprenden en ciertos ámbitos, cómo lo aprenden, y por qué o para qué lo aprenden. De esta manera se amplían las reflexiones para reconocer que ellos han logrado en alguna medida procesos de apropiación, reflexión, resistencia y formación dentro de un espacio pluricultural como es la Ciudad de México.

### **Enfoque teórico**

Como parte del marco teórico expongo una serie de nociones y términos conceptuales que ayudan a sustentar, argumentar y comprender los procesos formativos que han vivido los jóvenes de origen otomí. Hago uso de ese andamiaje para comprender la experiencia que les ha permitido a los jóvenes reflexionar sobre situaciones



relacionadas con discriminación, exclusión e inclusión, así como procesos de resistencia, formación y apropiación de saberes. A partir de dichas experiencias compartidas, algunos jóvenes otomíes expresaron y narraron la movilidad que vivieron, las problemáticas al llegar a la ciudad, incorporarse a la escuela y adaptarse a la Ciudad de México. Otras experiencias narradas por los nacidos en la ciudad y por los que llegaron, estuvieron relacionadas con problemáticas por pertenecer a una comunidad “indígena”, por haber habitado una vivienda en disputa, por haberse incorporado a una escuela y forma de vida diferente a la que tuvieron sus padres y abuelos.

Para esta investigación he decidido considerar los diversos *procesos de formación*, que es un concepto más amplio, para no hacer referencia solo al aprendizaje o a la educación. Entonces, la idea de formación “debe tender al desarrollo integral [de la persona, considerando] su inteligencia, la cultura en la que vive, las expresiones religiosas, existenciales, filosóficas, modos de vivir y de entender la vida y de situarse en el mundo, etc.” (Latorre Ariño, 2016: 3)

Alheit y Dausien relacionan el concepto de “formación” con “aprendizaje a lo largo de la vida” y argumentan que “generalmente se refiere a los procesos que engloban actividades de aprendizaje, inscribiéndolas en las figuras individuales y colectivas de desarrollo personal (2008:26). Finalmente, hacen alusión a aquellas situaciones experimentadas

...desde nuestros primeros pasos, desde nuestras primeras palabras hasta la edad más anciana, tenemos nuevas experiencias, adquirimos saberes nuevos y nuevas competencias. De esta manera que tenemos de aprender somos casi tan inconscientes como del hecho de respirar. Seguramente aprendemos también en la escuela, en la empresa, en la universidad, y en los establecimientos de formación; pero incluso en estos lugares establecidos de formación y de aprendizaje, lo que aprendemos verdaderamente importante no tiene frecuentemente nada que ver con los programas oficiales (Alheit y Dausien, 2008: 24).

Es a través de estos procesos de formación que se van configurando diversos aprendizajes, mismos que en la complejidad del análisis no se pueden seguir pensando en función de fronteras establecidas entre “lo formal, no formal o lo informal” como espacios, instituciones y saberes predeterminados. Pastor Homs (2001) recupera clasificaciones de otros autores para definir lo que son estos tres procesos, en donde se suponen límites, espacios y tiempos establecidos y claros. No comparto estas definiciones, pues, a mi parecer en la formación de cualquier sujeto, como son los

jóvenes otomíes, hay un conjunto de saberes aprendidos en diferentes ámbitos y momentos de su vida que no reconoce esas fronteras y espacios determinados. Se trata de procesos formativos que no se resuelven con decir que hay aprendizajes escolares y no escolares, porque alude una serie de experiencias en espacios y formalidades específicas.

Los jóvenes otomíes, como cualquier otro grupo, son poseedores de capacidades, aprendizajes y reflexiones apropiadas o construidas, mismas que en ocasiones no son reconocidas y valoradas como parte de su proceso formativo. Estos grupos, que por lo regular son vulnerables ante el poder hegemónico, suelen *apropiarse* saberes, aprender en y de los diversos espacios que habitan; así mismo han buscado la forma de adaptarse al contexto. Elsie Rockwell menciona: “los niños pueden apropiarse espacios, tiempos, palabras y saberes en la escuela. En este caso, es necesario concebir la ‘apropiación’ como propone Roger Chartier, como un proceso multidireccional, relacional, colectivo, transformador” (2011: 33). Es decir, ciertos grupos toman prestadas categorías, formas de pensar y accionar que las adaptan y las convierten en propias, de acuerdo con sus intereses y necesidades. De igual forma, ellos se apropian de saberes y conocimientos en diferentes ámbitos sociales.

La reflexión sobre la diferencia entre las connotaciones que tienen los términos *saber* y *conocimiento*, ha implicado buscar la carga simbólica y valorativa que se le ha dado a estas dos palabras. Por un lado, se ha pretendido que el conocimiento adquiera jerarquía frente a los saberes, al proporcionarle una carga valorativa más alta de acuerdo con los conocimientos relacionados con lo académico, lo científico y lo preestablecido como legítimo, junto con el método científico. Por otro lado, se han relegado los métodos pragmáticos de aprendizaje, restando valor a los saberes al relacionarlos solo con lo tradicional, local o indígena. En realidad, son saberes que se apropian y se adquieren de acuerdo con los contextos, ámbitos, y la propia sociedad con la que se relacionan, negocian y participan como parte de su realidad.

En esta investigación utilizo la noción de “saber” que se refiere a esas apropiaciones y aprendizajes adquiridos sobre diferentes temas, lugares, procesos, actividades, formas de pensar y de accionar en cualquier ámbito. En la perspectiva de Cuevas de la Garza y de Ibarrola Nicolín: “un saber puede considerarse como aquello que ha sido adquirido, comprendido o aprendido [...] como un resultado construido por el sujeto a través de una serie de acciones, tanto mentales como externas”; su postura

se basa en una investigación realizada para entender y analizar las percepciones de los estudiantes que trabajan en torno a sus aprendizajes (2015: 1167).

El autor Maurice Tardif menciona que el “saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, como ocurre con las ciencias y los saberes contemporáneos, más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuada” (2014: 28). Por lo tanto, un saber no es más o menos importante que un conocimiento, aunque ambos formen parte de procesos de aprendizaje más complejos.

A la reflexión anterior, el autor agrega lo siguiente: “En efecto, el valor social, cultural y epistemológico de los saberes reside en su capacidad de renovación constante y la formación basada en los saberes establecidos no pasa de una introducción a las tareas cognitivas consideradas esenciales y asumidas por la comunidad científica en ejercicio” (Tardif, 2014:27).

Al cuestionar esta jerarquía, cobra mayor sentido el concepto de saberes, por lo menos en la lengua española. Entonces, hablar de saberes, implica comprender que no hay un saber legítimo, único y auténtico, sino la gama de saberes que pueden ser diversos y muy amplios, según el ámbito, el espacio, el contexto, el lugar dónde y con quién se aplique o comparta. Por otra parte, existen conceptualizaciones del saber que se asocian al conocimiento expresado y realizado en la práctica, como el “saber hacer”, es decir aquellas habilidades o aptitudes que un sujeto desarrolla (Tardif, 2014). En términos generales, los saberes pueden estar relacionados con procesos culturales en los que participan y con los que se identifican.

Para la reflexión acerca de la noción *identidad*, recupero la perspectiva de Pinxten y Verstraete. Ellos mencionan que los

...individuos, grupos y comunidades se representan en términos de identidades (en plural) según el conjunto de valores en las dimensiones de personalidad, de socialidad y de culturalidad. Estas representaciones se expresan mediante etiquetas (banderas, insignias y otros) y narrativas. Estas últimas son los discursos que cada uno mantiene constantemente para adaptar sus identidades a las demandas de la realidad. [... sin dejar de considerar] que todo individuo, grupo o comunidad cambia y crea nuevas identidades (2004:16 y 20).

Siguiendo esta reflexión, Gilberto Giménez propone hablar de “identidad colectiva”, con la cual hace referencia a que

...los grupos se hacen y se deshacen, están más o menos institucionalizados u organizados, pasan por fases de extraordinaria cohesión y solidaridad colectiva, pero también por fases de declinación y decadencia que preanuncian su disolución. [... En este sentido] los grupos étnicos pueden –y suelen– modificar los rasgos fundamentales de su cultura manteniendo al mismo tiempo sus fronteras, es decir, sin perder su identidad. [...Además, tienen la capacidad] de situarse en el interior de un campo y de mantener en el tiempo el sentido de tal diferencia y delimitación (2009:16-18).

Estos procesos de representación e identificación requieren de la subjetividad, de las relaciones sociales entre los sujetos y los espacios, así como del compartir y apropiarse de elementos culturales entre grupos.

Por *elementos culturales* “se entienden todos los recursos de una cultura” y estos pueden distinguirse en materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos (Bonfil Batalla, 1991:50). En términos generales y siguiendo la postura de Bonfil Batalla, hay cuatro procesos básicos que se relacionan con lo cultural (resistencia, imposición, apropiación y enajenación), que llevan a diferentes formas culturales.

En sus términos, cuando hablamos de una:

**Cultura autónoma:** el grupo social posee el poder de decisión sobre sus propios elementos culturales: es capaz de producirlos, usarlos y reproducirlos. [...] Controlan todos los elementos culturales, [...mientras que la] **cultura impuesta:** ni las decisiones ni los elementos culturales puestos en juego son del grupo social; los resultados, sin embargo, entran a formar parte de la cultura total del propio grupo [...es decir, hay una] sutil imposición de modelos de vida, aspiraciones, valores, a través de los medios de comunicación, el sistema educativo [... En cuanto a la] **cultura apropiada:** los elementos culturales son ajenos en el sentido de que su producción y/o reproducción no está bajo el control cultural del grupo, pero éste los usa y decide sobre ellos [...y finalmente, la] **cultura enajenada:** aunque los elementos culturales siguen siendo propios, la decisión sobre ellos es expropiada (Bonfil Batalla, 1991:51-51).

Con esta postura se rompe la idea de que hay culturas entendidas como totalidades únicas, auténticas y puras, como diría García Canclini (2003); sin embargo, existen configuraciones culturales hegemónicas que se imponen. Con todos estos saberes y prácticas culturales las personas construyen su propia experiencia y consolidan un mayor dominio de los diversos conocimientos y los relacionan con otros. La mezcla, la apropiación y reconfiguración de saberes que se adquieren, aprenden y comparten entre los sujetos, es un proceso que me gustaría rescatar en esta investigación, y para ello recurro al concepto de *hibridación*.

Este término que recupero proviene de la palabra “híbrido” que tiene un origen biológico, “las ciencias sociales han importado muchas nociones de otras disciplinas sin que las invaliden las condiciones de uso en la ciencia de origen” (García Canclini, 2003: 3). De acuerdo con García Canclini, la hibridación se entiende como “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. No hay duda de que estas mezclas existen desde hace mucho tiempo, y se han multiplicado espectacularmente durante el siglo XX” (2003: 2).

La idea de mezclar o combinar formas de pensar las actividades, prácticas culturales o saberes no es algo que ocurra recientemente, sin embargo, en el ámbito académico ha tomado mayor relevancia porque ayuda a comprender y explicar diferentes procesos. Considerando las experiencias, los procesos de formación y la hibridación de saberes de los jóvenes que participaron en esta investigación, pude darme cuenta de que ellos han realizado un sinnúmero de prácticas y actividades para adaptarse, resistir y ser considerados en un espacio como la Ciudad de México.

Al respecto, es necesario profundizar en el término *resistencia*, el cual hace referencia a esa capacidad de negarse a realizar una acción. Entendida también “como conducta es una práctica de la que emergen nuevos modos de ser individuo y colectividad, y no necesariamente acciona buscando generar una única obra común pues es rizomática<sup>2</sup>” (Nancy en Rovira-Rubio y Montoya-Castaño, 2021: 7). Además, dice Rockwell: “La resistencia es una constante. Está latente y se manifiesta en momentos en que se abre un resquicio. [...] La resistencia radica en la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse” (2011: 32).

En el caso de los jóvenes otomíes, ellos expresaron experiencias donde se demuestra no solo su resistencia constante ante una serie de problemáticas sociales y desigualdades, sino su búsqueda de una *re-existencia* dentro de un espacio ajeno a su cultura, pero que ha sido apropiado como parte de su forma de vida. En cuanto al

---

<sup>2</sup> Respecto a la noción “rizomática”, se podría decir que: “Para poder entender el aprendizaje rizomático debemos fijarnos en la manera en que crecen los rizomas, ya que fue esta metáfora biológica la que utilizaron Deleuze y Guattari [...] El rizoma de Deleuze y Guattari es antagónico al significante de Saussure y al modelo arborescente de Chomsky: no se limita a una conexión directa —a un significado— ni sigue una lógica binaria dicotómica —como la del árbol—, sino que permite conexiones y entradas múltiples. [...] Si trasladamos el concepto de rizoma al campo de la educación, consideraremos los conocimientos como brotes y raíces de los rizomas, que crecen y se expanden según sus necesidades, hacia cualquier dirección, limitados únicamente por el contexto al que pertenecen” (Maioz Basterretxea 2015: 13 y 17).

término “re-existencia”, que me parece importante retomar, se entiende como estas “formas cambiantes y diversas con que las comunidades indígenas enfrentan sus procesos de adaptación y visibilización en la ciudad” (Reyes Ramírez, 2018: 102), y que, en el caso de esta investigación, considero parte de su proceso de formación.

Estos sujetos participan en tradiciones y prácticas culturales que los diferencia de unos y asemeja a otros. Con su forma de vida, de pensar y hacer, los jóvenes buscan y exigen ser reconocidos para no seguir siendo minimizados o desvalorizados y para ello recurren a una serie de luchas, demandas y exigencias, aprenden a resistir y re-existir en entornos, sociedades y culturas múltiples.

Sumando a lo anterior: “Estas formas de existencia son las que le permiten a un gran número de indígenas permanecer en la ciudad, ubicándose desde su posición indígena y educando a sus hijos, muchos de ellos (generaciones tal vez), nacidas en la ciudad” (Reyes Ramírez, 2018: 103). En algunos casos mantienen una relación aún latente con sus raíces, sus tradiciones, su forma de vida; y otros más lo manifiestan desde un desapego. Con la re-existencia lo que se pretende es reflexionar sobre estos procesos en los que grupos se encuentran en una constante reflexividad, hibridación y apropiación para poder seguir, no solo existiendo, sino sobreviviendo y re-existiendo a pesar de problemáticas, deficiencias, carencias y obstrucciones de la sociedad o de espacios en disputa.

Como se ha mencionado, en este estudio el punto de partida son las experiencias que relataron jóvenes otomíes residentes en la Ciudad de México, relacionadas con su proceso de formación tanto en el ámbito escolar como fuera de la escuela, en espacios familiares como su vivienda, su entorno, su lugar de origen y muchos otros ámbitos más como el trabajo, los oficios o instituciones externas.

Acerca del concepto de *experiencias*, como lo expresa Gabriela De la Cruz Flores, se refiere a: “vivencias cargadas de sentido que impactan la subjetividad y acciones de las personas” (2018:3). Además, coincido con que la “experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación. Lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni claro y directo: está siempre en disputa, y por lo tanto siempre es político” (Scott, 2001: 72-73).

Por lo tanto, este concepto se relaciona con aquellas situaciones agradables o desagradables, momentos, problemáticas y aprendizajes que los jóvenes expresan, a la vez que reflexionan sobre lo que han vivido. Para esta investigación he decidido tomar a las diversas y diferentes experiencias compartidas como “el origen del

conocimiento”. De acuerdo con Scott, cuando se considera así “la visión del sujeto individual (la persona que tuvo la experiencia o el historiador que la relata) se convierte en el basamento de evidencia sobre el que se construye la explicación” (2001: 47-48). De esta manera “la evidencia de la experiencia se convierte entonces en evidencia del hecho de la diferencia, más que una forma de explorar cómo se establece la diferencia, cómo opera, cómo y de qué maneras constituye sujetos que ven el mundo y que actúan en él” (Scott, 2001: 48).

En términos generales, tomar la experiencia como base de evidencia ayuda a sustentar lo expuesto en esta tesis, pues son en este caso, los jóvenes de origen otomí los portadores de esos saberes y reflexiones que atraviesan su proceso formativo dentro de los múltiples ámbitos sociales. Estas experiencias los han hecho actuar, reaccionar, decidir y apropiarse de lo que les significa y de lo que responde a sus necesidades e intereses.

Algunos autores han trabajado con la noción de “experiencias” en entornos escolares o bien en no escolares. Los trabajos de Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) ponen el foco en los vínculos entre estudiantes, escuelas y aprendizajes, así como el entrecruzamiento de identificaciones como la estudiantil, la familiar y la social. Otros trabajan experiencias en ámbitos escolares y religiosos, recuperan las trayectorias educativas en contextos familiares, comunitarios y extracomunitarios, como lo hicieron las autoras García Palacios, *et. al.* (2015), así como otros que se incluyen otros en el libro *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (2015).

Como parte de todas estas experiencias que han vivido los jóvenes, hay dos fenómenos que atraviesan su proceso formativo, es decir la *discriminación y exclusión*, los cuales han vivido grupos marginados. En el caso de los jóvenes otomíes, ha sido el factor económico u otros aspectos sociales y culturales que han influido en las experiencias discriminatorias. Para la reflexión del concepto de “discriminación” estoy considerando el texto académico de Peña Barragán; la autora indica que la discriminación es “un fenómeno que puede manifestarse en todo espacio de interacción social, [... como lo es la escuela y que se puede generar...] entre las relaciones que establecen cada uno de las y los diferentes actores que integran una comunidad escolar” (2012:9). Esta noción hace referencia a una acción en donde no sólo se diferencia sino se llega a marginar a las personas por ciertos estereotipos, ideologías y apariencias.

La discriminación en este sentido se entiende como este proceso de desvalorización y marginación, a través del cual se denigra a una persona o a un grupo por diversos factores que van desde la apariencia física, las diferencias materiales y económicas, hasta la diferencia en la forma de vida, de pensar, de vestir o de hablar. Estas tensiones en el pensamiento tienen raíces colonizadoras y de dominación entre grupos sociales para legitimar unas y desvanecer otras prácticas culturales, así como sus tradiciones y saberes. Esto derivó en un proceso de racialización integrado a un discurso moderno, que acompañó la colonización europea, e incluso llegó a condicionar la ciudadanía nacional que se pretendía construir desde el siglo XIX.

En relación con los habitantes del predio, la discriminación se agudizaba además por el racismo del entorno social. En este sentido, el racismo se convierte en una forma de discriminación, como muchos otros tipos que existen (de género, lengua, apariencia, ideológica, desigualdad económica). Entiendo por racismo, una ideología de superioridad y privilegio de una “raza blanca” relacionada con la supuesta existencia de razas inferiores, que a su vez se pretendió basar en la clasificación biológica de los seres humanos (Castellanos, 2000:3). En otras palabras, es la “expresión de una situación colonial no cancelada por la independencia política, mantiene viva una escisión entre sociedad colonizadora y mundo colonizado que se manifiesta, tanto en las formas más brutales de represión como, sutilmente, en las más variadas argumentaciones ideológicas [socioculturales]” (Bonfil Batalla, 1991:56).

Un término que se contrapone al de discriminación es el de “inclusión” el cual no se entiende sin “exclusión”; este es un debate aún inconcluso. En primera instancia, la exclusión se refiere a un abanico de relaciones excluyentes sobre grupos minoritarios y marginados por grupos sociales con mejor estabilidad económica y con poder político. Sobre la categoría de exclusión consideraré la postura de Karsz quien menciona que la “exclusión educativa está asociada a procesos y acciones de discriminación y, por tanto, de segregación escolar, no sólo en el acceso a la escuela, también dentro de la misma. En ese sentido, la exclusión educativa no debe asociarse sólo a una contraposición entre ‘estar fuera’ y ‘estar dentro’ del sistema educativo, que es una acepción que se le suele dar a la noción de exclusión social” (Karsz en Cigarroa de Aquino, *et. al.*, 2016: 87).

Considero prudente repensar las experiencias educativas con relación a temas de discriminación y exclusión de grupos indígenas migrantes, para entender mejor sus procesos de formación y su interacción con otros ámbitos sociales. Aunque a menudo



se trata de experiencias desagradables a causa de actos hirientes que realizan diversas personas hacia grupos marginados, esas acciones también les han permitido hacer reflexiones y tomar decisiones a favor del grupo.

En contraste, el sentido de *inclusión* “puede ser sinónimo de permanecer y estar aprendiendo en la escuela” (Sinisi, 2010: 14), pero eso no quiere decir que los sujetos lo sientan igual y que el aprendizaje sea el mismo. El debate acerca de la inclusión en el ámbito escolar inició y aún hoy llega a entenderse desde una perspectiva de educación especial y no en una de “educación para todos”. Aunque en el discurso y en las políticas ya se ha intentado hacer cambios, en la realidad de la práctica escolar el tema de la inclusión remite a una discusión inconclusa.

Diversos autores han señalado que todo proceso de inclusión implica también exclusión en un pasado o al mismo tiempo. Parafraseando a Liliana Sinisi, el cambio de paradigma hacia la integración y/o inclusión de niños, niñas y jóvenes se ha generado como una nueva perspectiva que parte de los actuales principios éticos y políticos como una posible solución a la exclusión que ellos han vivido previamente en el espacio que debía contenerlos (2010:13). No obstante, el nuevo enfoque sigue dejando fuera o de lado a muchos sujetos y grupos con condiciones socioeconómicas desiguales o con supuestas deficiencias cognitivas y socioculturales, que no cumplen con los estándares y requisitos de la población idealizada.

Entonces, con el binomio exclusión/inclusión se requiere “pensar sobre las situaciones cotidianas vinculadas con la *otredad* ya que lo que se presupone que hay que incluir es precisamente a ese conjunto de niños y niñas que [no] entran en los parámetros normalizados de la homogeneidad” (Sinisi, 2010:14), ya que sólo se queda en el discurso y en las políticas desarrolladas y se dejan de lado las propuestas sobre la interculturalidad, la diversidad y la “educación para todos”.

El tipo de inclusión que a veces se maneja en el discurso en relación con espacios como la escuela, se oriente hacia la homogenización de grupos, sociedades, espacios, sin contemplar las diversidades, necesidades y capacidades, por ende, se refuerza la exclusión. Como menciona Juan Bello Domínguez: “si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la ‘exclusión’. En el marco histórico de la sociedad y de las instituciones educativas, los testimonios refieren la búsqueda de la homogenización, como una forma de inclusión forzada, ya que, a partir del desconocimiento de las formas diversas de expresión lingüística o cultural, se ejerce la exclusión legítima” (2010: 20). La exclusión hace alusión a limitantes que

ponen los espacios e instituciones, así como lo que se debe y puede o no enseñar en cada uno, sin considerar que cada espacio y saber apropiado es importante para su proceso de formación.

Como se ha expuesto, las experiencias que se recuperan en este trabajo fueron relatadas por este conjunto de jóvenes considerados *indígenas migrantes* o hijos de migrantes. Esta situación contribuyó para que los jóvenes otomíes sufrieran experiencias de discriminación y exclusión. Al respecto, me parece importante retomar el planteamiento de Rockwell (2015), quien cuestiona los usos separados de las categorías “indígena” y “migrante” como elementos que identifican a dos grupos y que condicionan las experiencias de estudiantes en escuelas urbanas.

En principio, la categoría de “indígena” se ha construido históricamente desde una perspectiva racista y estigmatizadora, por ciertas corrientes de pensamiento y desde las instituciones del estado. De acuerdo con autoras como Bertely (2006), Czarny (2008) y Arizpe (1978 y 1979), que trabajan con nociones como indígenas y etnicidad, los indígenas son denominados política y estratégicamente como grupos “minoritarios”, mismos que han tenido que enfrentarse a procesos de “civilización”. Han sido sujetos de políticas de ciudadanía condicionada y de mestizaje, con el fin de erradicar su “salvajismo” y su “analfabetismo” para que puedan ser incluidos al mundo moderno, capitalista y civilizado. En palabras de Gabriela Czarny: “El discurso del mestizaje [... así como] el modelo capitalista y el indigenismo constituyen dos fuerzas complementarias para una integración forzada de los indios” (2008:33). Por otro lado, la forma de reconocimiento se ha generado a partir de los estereotipos sobre cómo son, cómo visten, cómo hablan y sobre su pertenencia a un territorio, a tradiciones y costumbres. En los censos recientes se ha modificado esta forma de reconocimiento desde el estado, con la inclusión de criterios de auto-adscripción e identificación para las estadísticas gubernamentales; no obstante, frente al estigma que implica “ser indígena”, estos criterios no han resuelto el problema de su reconocimiento e inclusión. Por último, siguiendo la idea que plantean Paula López Caballero y Ariadna Acevedo Rodrigo las identificaciones permiten ampliar los sistemas clasificatorios, pues

...un marcador social de diferenciación [...] puede ser operativo, aunque las prácticas que le están asociadas cambien. O al revés, el marcador social de diferenciación puede dejar de ser operativo, aunque las prácticas sociales asociadas con él sigan existiendo. [Frente a esto] la categoría ‘indígena’ [se debe considerar como] un campo permanente de negociación y disputa, cuyos significados siempre son volátiles y elusivos, por ende, van más allá de la alteridad (2018:6 y 7).

Respecto al fenómeno de la *migración*, se hace referencia a la movilidad voluntaria, aunque en la mayoría de los casos es un desplazamiento forzado, a causa de condiciones ambientales, socioeconómicas, políticas, de guerra o violencia. La creciente pobreza lleva a la búsqueda de la superación y el progreso por los grupos marginados, incluyendo los “indígenas”. Dicho fenómeno, menciona Lourdes Arizpe, suele ocurrir en momentos de crisis como el que se generó en México a finales del siglo XX. Estos flujos migratorios suelen realizarse en diferentes escalas, ya sea de países “tercermundistas” hacia los autodenominados de primer mundo y los que se generan de zonas llamadas rurales hacia las grandes ciudades o de la periferia hacia el centro de la metrópoli (1978).

Se han realizado varias investigaciones sobre migración indígena en la Ciudad de México. Un texto que puede servir de referente para comprender la marginalidad<sup>3</sup> en la que se ven envueltos los distintos grupos migrantes es el de Larissaa de Lomnitz (1978), en el cual presenta un estudio antropológico que se enfoca en los mecanismos de supervivencia de los marginados de una “barriada de la ciudad de México”. La autora sostiene que “los marginados utilizan modalidades económicas diferentes para subsistir y para sobrevivir”, pues ellos viven en los intersticios de la ciudad. Además, se exponen las redes y recursos sociales (entre la familia, el compadrazgo y la amistad), así como el intercambio recíproco entre iguales.

Algunos trabajos están relacionados con la educación de estos grupos marginados, aquí se mencionan solo algunos trabajos que fueron recuperados para dicha investigación. El trabajo de Daniel Hernández-Rosete y Olivia Maya (2016), desarrolla un tipo de discriminación escolar hacia indígenas migrantes bilingües y los mecanismos de respuesta que tienen. Gabriela Czarny (1995) trabajó en los años noventa con una escuela en la Ciudad de México a la que asistían niños mazahuas; ahí pudo analizar la experiencia de interculturalidad, en donde se reflejaban tanto las formas en que se invisibilizaban los niños mazahuas, como las redes de apoyo que se creaban entre ellos (niños con las mismas condiciones). De igual manera hizo una investigación (2008) con varios grupos indígenas, principalmente con la comunidad triqui que se encontraban concentrados en una escuela del centro de la Ciudad de

---

<sup>3</sup> De acuerdo con de Lomnitz la marginalidad está relacionada con la “disparidad [que] se manifiesta no sólo en una distribución de la propiedad y del ingreso muy sesgado hacia los estratos superiores, sino también en una marcada diferencia entre los que tienen empleo remunerado [...] y los que [...] no pueden integrarse en forma humana a la economía” (1978: 19).

México. Ella analizó los procesos de escolaridad de los niños, su relación con proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la intervención de docentes y padres de familia. Otro estudio sobre el tema, realizado por Felipe Canuto (2015), asume la transformación, resignificación y la pérdida de la lengua originaria del grupo otomí, según por su contexto y los cambios vividos en la ciudad. Nicanor Rebolledo Recendiz (2007 y 2018), realizó un estudio acerca de “los efectos de la inmigración, el estatus indígena y el bilingüismo en la escolarización y la adaptación de los niños indígenas en la escuela”. También realizó otro estudio consecutivo sobre el doble efecto que provoca la política intercultural que desarrollaron escuelas de educación básica en la Ciudad de México, a las que asistían niños y niñas de origen indígena. La política intercultural promovida por el EIB promovió por un lado la elaboración de alternativas pensadas en la inclusión y participación de los niños y niñas, y por otro lado, según este autor, generó segregación, pues el programa ofrecía una escolarización diferenciada para estos estudiantes en escuelas focalizadas de la ciudad. Estos estudios complementaron mi comprensión de los antecedentes de escolarización de los hijos de migrantes indígenas en la Ciudad de México.

### **Enfoque metodológico**

En las siguientes líneas planteo el enfoque metodológico que guía esta investigación, la cual es cualitativa. El enfoque etnográfico, de acuerdo con Rockwell, es “un enfoque o una perspectiva, algo que se empalma con método y con teoría, [... en dónde se admite] una diversidad de recursos técnicos y analíticos” (2009:18-25). Este enfoque requiere de un trabajo prolongado en el espacio y con los sujetos que aportaran a la investigación. Por lo tanto, como cualquier investigación, se requiere de una constante reflexividad acerca del objeto de estudio y su relación con la teoría a trabajar.

Respecto a los sujetos a observar-analizar, establecí el acuerdo para hacer el estudio con un grupo de migrantes de origen otomí que vive en la Ciudad de México. Trabajé con jóvenes que relataron sus experiencias y las diversas actividades que realizaron durante su proceso de formación.

Había realizado previamente un acercamiento con este grupo, en el 2016-2017, cuando participé en un proyecto de servicio social impulsado por la ENAH, el programa llamado “Antropología para niños y jóvenes”, en donde cinco o seis jóvenes de diferentes carreras y pertenecientes a universidades diversas (IPN, ENAH y UACM) asistíamos cada sábado al predio “Z”. Los de este programa realizábamos talleres con

un número considerable de niños, adolescentes y jóvenes de diferentes edades. Había varios niños sobre todo de nivel primaria o preescolar con los que realizamos talleres de español, matemáticas, ciencias naturales, deportes, principalmente manualidades y juegos. Cada sábado, al llegar y ponerles las actividades los niños aprovechaban para que les ayudáramos con las tareas y solíamos dividirnos las actividades dependiendo del interés y necesidad de los propios niños. Fue a partir de aquí que se creó un vínculo con este grupo y esta dinámica despertó mi interés por conocer sobre sus procesos de formación.

Mi segundo acercamiento presencial, ya como parte del trabajo de tesis, se inició en marzo del año 2021, a través de dos señoras voluntarias de apoyo educativo a las que llaman maestras Bety y Martha. Estas dos voluntarias me permitieron acercarme de forma presencial, a pesar de que estábamos en pandemia, con el grupo de jóvenes con los que trabajaban. Acudí cada domingo como su ayudante, y por esta razón los niños y jóvenes me reconocen de igual forma como 'maestra'. Trabajamos en una mesa sobre la banquetta, justo enfrente del predio. Las observaciones de campo y las entrevistas que pude acordar y realizar con algunos jóvenes me permitieron conocer sus experiencias de educación escolar además de otras que tuvieron en el ámbito familiar, laboral o de vida en el contexto urbano<sup>4</sup>. Esta constante presencia me permitió además acercarme para entender la dinámica del predio y de la colonia.

De igual modo fue importante considerar la pertinencia de la ética en la investigación, por el hecho de trabajar con jóvenes y para el trabajo colaborativo con cualquier otra persona. Me basé en la noción y principios de ética que comparte Analía Meo afirma: "Cuando los que participan en la investigación son niños, jóvenes o cualquier grupo altamente vulnerable deben ser protegidos conforme a sus características y a las normativas vigentes referentes a los Derechos del Niño" (2010:18).

En enero del 2021 platicué con el grupo seleccionado para este estudio; en principio solicité hablar con los padres de familia que habitan el predio sobre el trabajo a realizar para esta tesis. En esta plática tuve la oportunidad de conversar con algunas mamás del predio y con el representante, Don José, y aceptaron que yo pudiera trabajar con el grupo sin mayor problema, ya que estarían al tanto de mi asistencia e intervención con algunas actividades en el lugar. Además, todas las personas a quienes entrevisté o con quienes conversé eran mayores de edad y con cada uno se

---

<sup>4</sup> Cuadro del trabajo de campo realizado desde octubre 2020 a diciembre de 2022 (Anexo 1).

hizo explícito su derecho al consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista, también se les informó de su derecho a la confidencialidad y del posible anonimato, preguntando su preferencia de si usar su nombre o un seudónimo. En suma, durante las entrevistas se les notificaba sobre el uso que se le daría a la información proporcionada y si querían que algo se omitiera, esto con la intención de respetar su privacidad.

En cuanto a la pertinencia de este trabajo consideré a este grupo de jóvenes como foco de estudio, conocimiento y análisis por el hecho de estar inmerso en un espacio contradictorio, complejo y diverso como es la colonia Roma Norte de la Ciudad de México. Esto busca construir nuevas reflexiones y miradas, como bien se señala “la experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales” (Rockwell, 2009:30).

De acuerdo con lo escrito en líneas arriba para esta investigación se ha realizado observación empírica conviviendo con algunos habitantes del predio. Se entiende la observación al considerar que la

...visión y sus efectos son siempre inseparables de las posibilidades de un sujeto observador que es a la vez el producto histórico y el lugar de ciertas prácticas, técnicas, instituciones y procedimientos de subjetivación. [...Un] observador es, sobre todo, alguien que ve dentro de un conjunto determinado de posibilidades, que se halla inscrito en un sistema de convenciones y limitaciones (Crary, 2008:21).

Además, retomé algunas herramientas como la descripción y narración de sucesos a través del diario de campo, el cual entiendo como “la actividad central del trabajo de campo. El diario puede incluir una simple bitácora, un mapa de los encuentros y los desencuentros de cada día. Pero a la vez es mucho más: sirve para anotar en la relativa privacidad de la noche los recuerdos e impresiones del día; es necesario para registrar, [...] los detalles no verbales de un evento” (Rockwell, 2005:11).

También realicé entrevistas semiestructuradas cara a cara tanto individuales como colectivas (en su mayoría de manera presencial y algunas complementaciones fueron por medios digitales). Logré realizar diversas entrevistas y pláticas con jóvenes de 18 a 29 años, además de una joven adulta de 35 años. Para el análisis me concentraré en ocho entrevistas<sup>5</sup> y me apoyaré para algunos datos en algunas pláticas informales. Las entrevistas realizadas tuvieron como guía preguntas con respecto a

---

<sup>5</sup> Cuadro de los jóvenes entrevistados y datos generales que ayudan a contextualizarlos (Anexo 1).

sus experiencias en la escuela, a su educación, su aprendizaje y los retos, dificultades o problemáticas enfrentadas, sobre los años de educación escolarizada que tenían y si siguieron estudiando posteriormente, a qué se dedicaban en ese momento, dónde trabajaban, además de algo sobre su sentir a la llegada a o su experiencia en la Ciudad de México.

A este respecto, con Arfuch considera que “la entrevista aparece como la escena más típica de la comunicación cara a cara”, la cual se rige por turnos, requiere de ajustes y de un mutuo consentimiento (1995: 41 y 43). Fue necesario mantener un registro y una sistematización de los datos obtenidos mediante la transcripción, de esta manera pude ampliar los datos con las notas de campo que realicé; rescaté de las notas lo que no se había grabado de las entrevistas y mis observaciones acerca de actividades realizadas con las maestras-voluntarias y los niños, así como de situaciones que logré presenciar.

Como apoyo a las entrevistas realicé acercamientos que me permitieron “diversas formas de relación entre los participantes, de uso del espacio, de formas narrativas y discursivas, [...] las entrevistas basadas en contar historias, el reconocimiento espacial” (Riñao-Alcalá, 2000:52). Estos acercamientos se realizaron con el objetivo de generar confianza y empatía con los jóvenes y conocer más sobre sus experiencias tanto escolares como formativas; me permitieron conocer detalles sobre su contexto, su lugar de origen y sobre su escuela (sus compañeros y sus maestros).

Con dichas herramientas pude recolectar datos que me ayudaron a conocer, comprender y analizar las problemáticas de discriminación y exclusión que se expresaron en las experiencias tanto en la escuela primaria como en otros espacios de aprendizaje durante la infancia de los jóvenes (su familia u otros grupos externos). Los jóvenes me compartieron algunos momentos, relatos de su vida, la relación con sus compañeros y maestros, la accesibilidad a los materiales, las dificultades para realizar los ejercicios o actividades y lo que les permitió o permite continuar o dejar de estudiar. Estas actividades me posibilitaron “documentar desde el enfoque etnográfico estos procesos [lo cual] nos permite conocer las formas que asumen y cómo se produce la integración y/o la inclusión de los niños/as que han sido excluidos previamente del espacio escolar que debía contenerlos” (Sinisi, 2010:13).

Otro espacio, además del predio, en el que pude participar, observar, aprender y conocer más sobre los jóvenes otomíes y su comunidad de origen, fue en el centro

cultural (como denominaré de ahora en adelante a una sede del programa PILARES<sup>6</sup>) ubicado en la colonia Roma sobre la calle Monterrey. Aquí tomé el curso de otomí (*hñöhhñö*) de manera presencial con Erika Saldívar, quien es originaria del pueblo de Santiago Mexquititlán. El taller se impartía los sábados en un horario de doce a dos de la tarde y posteriormente se mudó al ámbito virtual los días: martes, miércoles y viernes en un horario vespertino que se fue modificando. Aquí se compartían temas sobre prácticas culturales, tradiciones, actividades propias de pueblo, así como los significados y la forma de escritura de la lengua, principalmente.

Con los datos recabados en estos espacios pude conocer y analizar las experiencias en su proceso formativo. En un primer momento intenté distinguir entre dos ámbitos: el “formal” o “escolar” y el no formal (el ámbito familiar y la relación a grupos con los que trabajan en fines de semana). En un segundo momento, fui detectando que los jóvenes aprenden y se apropian de saberes, conocimientos, prácticas, discursos, actividades, y que lo hacen en diferentes momentos, en diversos espacios y con distintos sujetos. Esto me permitió, no solo cambiar de herramientas conceptuales y ampliar el espectro de ámbitos en los que se formaban, sino también analizar sus experiencias en este sentido para conocer su proceso de inclusión, resistencia y de resignificación.

Con dicha información he podido analizar varias experiencias relacionadas con el proceso formativo que tuvieron los jóvenes cuando fueron niños, cómo reaccionaron ante injusticias y cómo se han apropiado de discursos, saberes y espacios. He podido reflexionar sobre qué tanto han influido o se han relacionado estas experiencias en los diferentes ámbitos sociales para romper con las dicotomías que predominan en el discurso educativo sobre lo escolar y no escolar.

### **Estructura de la tesis**

A lo largo de este trabajo analizo bajo diferentes enfoques los diferentes relatos de los jóvenes acerca de sus experiencias, los espacios o ámbitos donde se relacionan interactúan y aprenden. Los jóvenes contaron experiencias acerca de los medios o recursos que utilizaron para aprender o compartir, y experiencias de resistencia frente a circunstancias o problemáticas económicas, sociales o culturales. También se

---

<sup>6</sup> Para esta investigación denominaré centro cultural al programa “Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes” (PILARES). Es un programa impulsado por el gobierno bajo el mando de Claudia Sheinbaum durante el sexenio 2018-2024; en dichas instalaciones se ofertan diversos talleres para la población en general y se otorgan de manera gratuita.



relataron experiencias que refieren a los saberes adquiridos y apropiados (las materias, oficios, actividades, términos, discursos, saberes artísticos, saberes comunales y ciudadanos). Por último, los jóvenes mostraron cómo han respondido en diversas situaciones que han vivido en un contexto de discriminación y exclusión condicionado por su denominación como “indígenas” al pertenecer a un pueblo originario. Frente a esto, ellos expresaron experiencias que consideraron explícitamente “discriminatorias”, en sus propias palabras. Estas mismas experiencias se cruzan con otros aspectos como la inclusión y la apropiación de discursos, en particular, relacionadas con la lucha que sostienen los ocupantes del predio “Z”, como lo denomino en esta tesis. Todas estas experiencias se relacionan con su proceso de formación en diversos ámbitos sociales. Con el análisis de estas experiencias y acciones pude conocer algunas formas de expresar una capacidad de accionar, de adaptación y resignificación frente al otro.

En el *Capítulo 1. Historia y contexto actual*, incluye datos relevantes del proceso histórico de los migrantes otomíes con los que trabajé, desde su llegada al predio que habitaron ellos y sus padres hasta finales del 2022. En el primer apartado desarrollo su proceso migratorio a la Ciudad de México y cómo ha sido la lucha por una vivienda digna en la colonia Roma Norte, en el centro de la Ciudad de México. En cuanto al segundo apartado y subapartados, enfatizo su forma de vida y la relación de la comunidad otomí con la Ciudad de México. Finalmente, para visualizar y comprender el espacio en el que trabajé, realizo una descripción de las discordancias y su actuar al interior del predio.

El segundo capítulo *Los ámbitos de formación. Jóvenes otomíes en Santiago Mexquititlán y la Ciudad de México*, se considera como un capítulo transitorio y descriptivo que se divide en tres apartados con información que ayuda al análisis y la explicación de los siguientes capítulos.

En el primer apartado presento una reseña sobre el contexto de vida de los jóvenes entrevistados y sobre otros que me ayudaron a conocer, comprender y ampliar los datos acerca de la forma de vida de los jóvenes. En el segundo apartado, expongo los diferentes ámbitos con los que se relacionan los jóvenes y algunas de sus experiencias, apropiaciones y reflexiones. Los ámbitos se seleccionaron entre escolares (las escuelas a las que asistieron), semiescolarizados (programas de educación a distancia o en línea, centro cultural, trabajo de las voluntarias), y los otros

múltiples ámbitos (el predio, la colonia, la calle, el ámbito laboral). En el último apartado se ofrecen algunas reflexiones finales sobre el capítulo.

Respecto al tercer capítulo *Hibridación y aprendizajes sin fronteras*, presento experiencias y reflexiones que me compartieron los jóvenes otomíes. Para eso decidí dividir el capítulo en cuatro apartados, donde se desglosan los diferentes saberes, prácticas y actividades tanto de su lugar de origen como de la ciudad.

En el primer apartado retomo las prácticas y saberes aprendidos principalmente en el ámbito familiar, analizando en principio las transformaciones que se han gestado a su llegada a la Ciudad de México y, en segundo lugar, para analizar cuáles saberes y prácticas han reaprendido y a cuáles les han otorgado otro significado. Para el tercer apartado recupero reflexiones y experiencias que los jóvenes han vivido en temas de tecnologías modernas y roles de género. Para el tercer apartado ofrezco algunas reflexiones acerca de la hibridación de saberes en los diversos ámbitos en donde se forman los jóvenes. Finalmente, en el cuarto apartado realizo las reflexiones generales del capítulo sobre estos múltiples saberes aprendidos que no pertenecen a ámbitos específicos y que conforman su proceso de formación, así como su re-existencia en la Ciudad de México.

El cuarto y último capítulo *Experiencias de resistencia. Los jóvenes otomíes entre la discriminación y la exclusión-inclusión* abordo las experiencias compartidas por los jóvenes en relación con temas de discriminación, exclusión e inclusión. Así mismo se presentarán algunas estrategias de resistencia.

En el primer apartado abordo el proceso de discriminación y de exclusión que han vivido los jóvenes otomíes, tanto lo que yo pude analizar con sus experiencias como lo que ellos han reflexionado a lo largo de su formación. Dentro del segundo apartado, recupero algunas estrategias que han seguido los jóvenes para incluirse o para resistir ante las acciones o agresiones orales de los otros y que ha permitido conformar su identificación como otomíes en la ciudad. Una estrategia que han seguido es hacer uso de su lengua en varios ámbitos sociales. En el tercer apartado concentro reflexiones acerca de las apropiaciones de categorías sociales, de discursos y la construcción de acciones identitarias como forma de resistir en la ciudad.

A manera de cierre, expongo las conclusiones generales de cada capítulo y de la tesis en general, reflexionando sobre las problemáticas observadas, los argumentos sustentados y los objetivos cumplidos, así como los temas que no se lograron abordar.

## CAPÍTULO 1. HISTORIA Y CONTEXTO ACTUAL

En principio planteo el contexto histórico y actual del grupo de migrantes al que pertenecen los jóvenes con los que estuve trabajando, recuperando parte de su forma de vida y de las luchas a las que se han tenido que enfrentar al vivir en la Ciudad de México.

Abordo algunas de las experiencias que han vivido y siguen viviendo los jóvenes de uno de los predios tomados por sus padres y abuelos migrantes de la comunidad de Santiago Mexquititlán, Querétaro, cuando llegaron a la colonia Roma Norte de la alcaldía Cuauhtémoc en la Ciudad de México. Estos antecedentes permiten comprender y analizar mejor los procesos formativos de los jóvenes.

El pueblo de Santiago Mexquititlán, del cual migraron los primeros habitantes del predio “es uno de los pueblos que se encuentra dentro del municipio de Amealco, es caracterizado por ser el pueblo más antiguo de la región y además por concentrar la mayor población otomí en Querétaro” (Saldívar Monroy, 2018: 57). De acuerdo con Adrián Valverde, el nombre de “Mexquititlán procede de la raíz náhuatl mizqui o mizquicuhauitl, ‘árbol de mezquite’: ti, ligativo y tlán abundancial; ‘lugar donde abundan los mezquites’” (2009:17). Guerrero Galván describe a la comunidad de Santiago Mexquititlán o “*Nsantyo*”, como

...un asentamiento rural disperso, con una población del alrededor de 15000 habitantes, la mayoría de la población son hablantes del *hñãñho* u otomí (alrededor de un 80%). La población se encuentra dividida en seis barrios: Barrio 1° o Centro, Barrio 2°, Barrio 3° o El Pastoreo, Barrio 4° o San Diego, Barrio 5° o Agostadero, Barrio 6° San Felipe. [...] La organización tradicional esta sostenida «en cargueros y mayordomías [...] Las celebraciones religiosas principales son: el 25 de julio día del santo patrón, la Semana Santa, el día de Corpus -40 días después del miércoles de ceniza-, el día de San Isidro Labrador y el fin de año (2009: 44-45).

En el *Atlas de los pueblos indígenas de México*, “La agrupación lingüística **otomí** pertenece a la gran familia **oto-mangue**. [...] La agrupación lingüística otomí conjunta nueve variantes y el total de hablantes es de 288,052; se distribuyen dentro de los Estados de Hidalgo, Puebla, Querétaro, Veracruz, Michoacán, Estado de México, Tlaxcala, Guanajuato” (INPI e INALI, 2020, negritas del original).

La variante que hablan los jóvenes entrevistados esta denominada “2. otomí bajo del noroeste: **hñãñho**” (INPI e INALI, 2020, negritas del original). Erika Saldívar,

quien se basa en el trabajo de Alonso Guerrero, considera que los otomíes del estado de Querétaro se concentran en el municipio de Amealco y Cadereyta, y la variante que se habla es la *hñãñho* o *hñöhñö*<sup>7</sup> (Saldívar Monroy 2018: 54).

No profundizaremos más sobre las tradiciones, geografía, forma de vida y la cultura en general de los pueblos otomíes, ya que hay otras investigaciones que ya han trabajado estos temas, tales como Arizpe (1979), Guerrero Galván (2009) y Saldívar Monroy (2018). Gran parte de la población otomí ha tenido que migrar a las grandes ciudades o al país del norte por diferentes situaciones políticas, económicas y territoriales, tema que se desarrolla en el siguiente apartado.

### **1.1 La migración del grupo otomí a la Ciudad de México**

El proceso de migración para las comunidades denominadas indígenas se convirtió en una necesidad en tanto búsqueda de mejores remuneraciones económicas, así como mayores oportunidades educativas y laborales. De este modo los migrantes se han movilizado con la posible intención de encontrar estabilidad, superarse y disminuir las carencias a sus familias.

En la Ciudad de México, así como en ciudades principales de estados como Guanajuato o Querétaro, los otomíes (principalmente los hombres) empezaron a migrar por temporadas y de manera constante, tanto a las grandes ciudades de estados aledaños como a los Estados Unidos. Posteriormente, en la segunda mitad del siglo XX, la migración se volvió permanente, especialmente a la Ciudad de México, donde comenzaron a apropiarse de edificios, viviendas y predios abandonados, la mayoría ubicados en la Alcaldía Cuauhtémoc.

De acuerdo con el “IX Censo General de Población” de 1970, migraron 2,385,304 personas, hacia la Ciudad de México. Los principales estados de donde provenían eran: México (321,222), Michoacán (267,509), Guanajuato (247,811), y ocupando el noveno lugar estaba el estado de Querétaro (62,241). En esta década se

---

<sup>7</sup> En el *Atlas de los pueblos indígenas de México* se hace referencia al “hñãñho (otomí bajo del noroeste)”. El otomí tiene algunas contradicciones pues es una lengua que tiene 9 regiones con alrededor de 22 variantes, dependiendo de la región y estado a la que pertenecen las comunidades, esto de acuerdo al reconocimiento que le ha dado el gobierno y la organización de pueblos y barrios originarios. Sin embargo, también existe el reconocimiento de los propios pueblos. Entonces de la variante del pueblo de Santiago Mexquititlán existen al menos dos formas de denominarle, una fue otorgada por el gobierno (*hñãñho*) y el otro desde las comunidades (*hñöhñö*). Para este trabajo decidí quedarme con la forma con la que algunos jóvenes nombran y escriben, porque ellos son los que conocen su lengua. Esta lengua ha ganado renombre gracias a las luchas y demandas de los pobladores de Santiago Mexquititán. Además, existen algunos jóvenes que se están preparando académica e intelectualmente desde la lingüística para poder escribir su lengua y poder dejar registro de cómo se escribe su lengua y qué significado tiene cada palabra.

reconocían alrededor de 28 lenguas indígenas que se hablaban en la Ciudad de México. La lengua Otomí, ocupaba el segundo lugar con 14,714 hablantes (INEGI,1970).

Dichos migrantes, entre los que se cuentan los provenientes de Santiago Mexquititlán, iban y venían de la ciudad al pueblo, es decir viajaban constantemente de la comunidad a la Ciudad de México; era una migración “de muy diversos tipos (temporal, estacionaria, cíclica o circular), interna e internacional” (Guerrero Galván, 2009: 41), intermitente y constante, hasta que decidieron quedarse a -probar suerte- en otros trabajos fuera de la agricultura. Se introdujeron en fábricas y maquilas, posteriormente se movilizaron y asentaron en el centro de la ciudad y se adaptaron a los diversos trabajos y oficios que estaban a su alcance; se convirtieron en obreros, vendedores ambulantes, albañiles, carpinteros, entre otros.

Desde que llegó la primera oleada de migrantes a la Ciudad de México, se habla de una

...emigración temporal y permanente de esta comunidad [que] ha seguido un patrón definido. Sus causas inmediatas han sido ciertas condiciones internas de la comunidad, pero ha variado con el destino y el tipo de actividades en que se involucran los emigrantes, según las condiciones que les han sido ofrecidas por el exterior, específicamente, en la ciudad de México y otras ciudades de la república (Arizpe, 1979:80).

Además, la migración “se intensificó después de la construcción de las carreteras que las comunican con la capital. [...] La carretera que conecta a Santiago con la cabecera municipal, Querétaro, Temascalcingo y el Distrito Federal fue construida en 1978” (Guerrero, 2009: 45). Posteriormente, en las siguientes décadas la movilidad empezó a disminuir con los asentamientos en las distintas ciudades. En términos generales, Martínez Casas sostiene que: “Santiago ha sido una comunidad de tradición migratoria desde los años cincuenta, originalmente su destino era el Distrito Federal, después otras ciudades del país y últimamente también el sur de Estados Unidos. Poseen una serie de redes de migrantes que ha dado lugar —en el D.F.— a fuertes organizaciones de artesanos” (2002: 131).

Para poder entender la migración es necesario entender parte de la vida comunitaria de este pueblo, principalmente el cambio que significó el paulatino abandono, de algunos otomíes, de las actividades relacionadas al campo y la agricultura. Menciona Arizpe que “antes de 1930 las haciendas controlaban la vida económica de la región, [...] cuenta un viejito: ‘se trabajaba de sol a sol y nadie iba a

México porque tenía que traer un comprobante de la hacienda si no nadie le daba trabajo” (1979:80).

Entonces hasta la primera mitad del siglo XX, en Mexquititlán, “la mayor parte de la población económicamente activa esta[ba] dedicada a la agricultura: [...] el 77.8% en Amealco [...] Pero esto no quiere decir que toda esta población [poseyera] tierras; incluye tanto propietarios como ejidatarios y jornaleros” (Arizpe, 1979:31). Esto quiere decir que, en aquella época era difícil obtener tierras y más poder mantenerlas, a pesar de ello, “el maíz alcanzaba para comer todo el año, la mayoría de los campesinos tenía yuntas para cultivar y además complementaban sus ingresos con actividades comerciales en los meses en que no había labores agrícolas” (Arizpe, 1979:81).

Bajo estas circunstancias, no había motivos suficientes para que los habitantes decidieran migrar a la ciudad, al menos no de manera definitiva, hasta que los problemas surgieron. Arizpe considera que los “dos problemas de Mezquititlán empezaron en la década de los 40. En 1944, por razones que no conocemos, se le quitó al pueblo la dotación de agua que tenía, proveniente del Cerro de San Pablo” (1979:82). Dicha problemática persiste y ahora con mayores problemas en el pueblo, pues políticos locales y empresarios están desviando el agua de su pozo, mientras que a los pobladores los tienen con poco suministro de este líquido vital para ellos, sus tierras y sus animales, situación que ha llevado a los pobladores otomíes a organizarse y crear asociaciones en defensa del agua desde el 2021, según algunas notas de periódico como *La Jornada* (Camacho Servín, 2021).

El segundo problema se dio “en 1947 [cuando] se produjo un verdadero desastre para los campesinos, mismo que funcionó como factor precipitante en la emigración estacional. Ese año se mataron todos los animales de tiro y de carga, bueyes, mulas, caballos y burros, por una fatal epidemia de fiebre aftosa” (Arizpe, 1979:82). Este último fue el detonante para que algunas personas del pueblo de Santiago Mexquititlán decidieran abandonar sus tierras y buscar empleo en las ciudades. Pues, como bien menciona Arizpe:

...la mayoría de los campesinos no pudieron recuperarse de esta pérdida. [...] Esta situación es referente de] los bajísimos niveles de ingreso de estos campesinos [...] a partir de 1950 el usufructo de las parcelas ya no alcanzaba a los indígenas para sostener a sus familias. [Ni] los gastos de alquiler de yunta, de pago de peones y en algunos casos de fertilizantes (1979:83).

Después de esta serie de circunstancias relatadas por Arizpe, aumentó el número de personas que migraban para trabajar “como macheteros en mercados y de mozos en

casas particulares. Las muchachas jóvenes fueron sirvientas. Unos cuantos iban a Guadalajara, Monterrey y otras ciudades, en su mayoría a reparar sillas de bejuco, oficio tradicional del pueblo, o llevando a vender productos regionales” (Arizpe, 1979:84).

Otro elemento que permite explicar el fenómeno migratorio de estas comunidades está relacionado con la necesidad de salir de su comunidad para trabajar fuera del pueblo y obtener la economía suficiente para cumplir con su responsabilidad de cargos durante las fiestas del santo patrón. Martínez Casas (2002) ha denominado “comunidad moral como comunidad de significados” a esas responsabilidades y cargos que cumplían con su comunidad.

A estas actividades se fueron sumando más, dependiendo de la demanda y las oportunidades laborales que se les presentaban, en el caso de los hombres se incorporaron al ámbito de la construcción y la albañilería, mientras que las mujeres tuvieron que incorporarse en cocinas, en la limpieza de casas y en el peor de los casos, se vieron atrapados en la “mendicidad”, es decir, este “proceso colectivo de búsqueda de alternativas más lucrativas” (Arizpe, 1979:92),

Arizpe agrega lo siguiente:

Creemos que la mendicidad en la ciudad es consecuencia directa de la marginalidad ocupacional: para los hombres es difícil encontrar empleo, tanto permanente como temporal, por su falta de capacitación; si lo encuentran los salarios son muy bajos. [...] En el caso de las mujeres esta situación es aún más marcada. Marginadas de la mayor parte de los empleos, ya sea por estar casadas o por carecer de adiestramiento escolar o técnico les quedan como únicas alternativas trabajos donde son cruelmente explotadas: lavar platos, por ejemplo, o las actividades en la calle: la venta ambulante (1979:95).

No obstante, me he preguntado si en verdad ellos “no quieren progresar” o si las circunstancias los han orillado a buscar opciones como el pedir limosna. Este tema resulta delicado de abordar, porque hay una postura que es replicada en las siguientes generaciones como si la población citadina estuviera obligada y en deuda con ellos, a causa, en cierta medida, de la falta de trabajo.

Para finales de la década de los setenta, las mujeres indígenas habían “hecho su aparición en las calles de la ciudad de México en números cada vez mayor [...] y vendiendo...] frutas, semillas o dulces, sentadas en las aceras, con varios niños revoloteándoles alrededor. O que se dedican a pedir limosna en avenidas céntricas y en las colonias de clase media o alta de la ciudad” (Arizpe, 1979:23).

Podría decir que es una situación vigente hasta el año en curso (2022), pues algunas de las mujeres jóvenes que habitan el predio se dedican al ambulante ya sea con venta de artesanías o cigarrillos, dulces y otros alimentos. En parte, este medio les sigue permitiendo cuidar de sus hijos, llevarlos con ellas al trabajo y enseñarles el oficio. Pese a ello, también siguen recibiendo represalias por parte de la policía, ya sea por vender en la calle, en las entradas del transporte subterráneo (Metro) o en espacios públicos y son obligadas a pagar una cuota o de lo contrario sus productos son decomisados.

Más aún, está el cometido de satisfacer las necesidades más básicas, como alimentarse y sobrevivir, pues suelen ser familias numerosas y esta forma de vida se reprodujo a su llegada a la ciudad, pues las posibilidades, los espacios y las necesidades lo demandaban. Además de que posibilita cierta organización, así como la distribución de tareas y responsabilidades, pero también exige más necesidades entre los miembros.

Relata Arizpe que a finales de 1979 se podía observar que en la Ciudad de México “los migrantes de Santiago Mezquititlán se les encuentra agrupados en las colonias cercanas al puente de Nonoalco; en el Cuadrante de San Francisco, sobre la avenida Taxqueña en Coyoacán; en Mixcoac en las colonias Alfonso XIII, Molino de Rosas y Olivar del Conde, 1ra sección; y en Santa Cruz Atoyac y Jamaica” y Universidad (1979:128-129).

Poco a poco se fueron expandiendo hacia otras colonias del centro y de la periferia provocando que el crecimiento poblacional aumente en especial hacia barrios y pueblos de la periferia. Los que se movilizaban hacia la periferia de la Ciudad de México y el área metropolitana prefirieron comprar o rentar. Mientras que los que decidieron quedarse en las colonias del centro, tomaron predios abandonados o edificios dañados.

Para el 2020, y de acuerdo en lo recabado en el Censo de Población y Vivienda del 2020, en la Ciudad de México habían 8,933,167 habitantes, de los cuales 125,153 dijeron hablar alguna lengua indígena. En la Ciudad de México se reconocen 58 lenguas indígenas, entre ellas se encuentra la lengua otomí, la cual ocupa el cuarto lugar con 11,759 hablantes. Mientras que en el estado de Querétaro se contabilizaron 22,433 hablantes otomíes (INEGI, 2021).

De los otomíes que vivían en la Ciudad de México en el 2015, la mayoría se concentran en las alcaldías: Cuauhtémoc (1,898), Miguel Hidalgo (1,224) y Venustiano



Carranza (718) (INPI e INALI 2020). Como se puede observar los otomíes se han concentrado, principalmente, en las diferentes colonias de la alcaldía Cuauhtémoc. De las colonias que se vieron invadidas por estos migrantes en la Ciudad de México, están: Roma Norte, la Romita, zona Rosa, Cuauhtémoc y alrededores, es donde se encuentra gran número de predios habitados por grupos de migrantes otomíes y descendientes.

En el caso del grupo migrante de origen otomí, referente empírico de la presente investigación fue uno de los últimos en establecerse en la Ciudad de México durante la oleada de migraciones de finales de los años setenta del siglo pasado, como me lo comentaron ellos mismos en pláticas y comentarios durante el desarrollo de este trabajo.

Este grupo se estableció en la colonia Roma, cuyo prestigio data desde su creación en la época porfirista. Posteriormente, durante el siglo XX se fue devaluando a causa de los daños en las viviendas (producto del paso del tiempo y los terremotos), demoliciones y por el acrecentamiento de nuevas colonias. No obstante, en el siglo XXI, se ha convertido en una “zona de negocio” o en proceso de lo que ahora se llama “gentrificación”.

De acuerdo con Martínez Ruíz, hablar de la conocida colonia La Roma, es conocer sus contrastes espacio temporales, culturales y poblacionales.

En 1903 fue inaugurada y fue poblada tan rápidamente, que para el año de 1927 ya estaba completamente llena hasta sus límites: con la Avenida Chapultepec al norte, con Avenida Cuauhtémoc al oriente, con la calle de Querétaro al sur y con la Avenida de los Insurgentes al poniente. [...] La Roma es una de las zonas urbanas que es identificada con mayor número de *sítios patrimoniales*. [...] A lo largo del tiempo hasta hoy día, se han inaugurado constantemente galerías, foros, centros educativos y culturales, restaurantes y cafeterías gourmet, librerías, casas de antigüedades, etc., [...] Además de las viviendas de personas que llegaron originalmente a vivir a La Roma, también han llegado a vivir a esta zona, personas del medio intelectual y cultural, y personas interesadas en el arte. El nivel económico de sus habitantes oscila entre medio y medio-alto. Y además en esta colonia, se han identificado cuatro asentamientos de personas otomíes procedentes del mismo pueblo (2017:7).

Esta colonia había sido gravemente afectada por los terremotos de 1857 y de 1985, y ha habido un aumento desmedido de construcciones para edificios departamentales, de oficinas y negocios, para lo cual se demuelen las últimas construcciones de antaño. El efecto ha sido que los habitantes originarios y nativos se vean obligados a mudarse a otros espacios y colonias.

Mencionan los autores Vargas Becerra y Flores Dávila que “para el 2000 se tenía contabilizadas a *116 familias-hogares otomíes y 614 otomíes*” (2002: 238) identificadas en la Ciudad de México. Los espacios que ocuparon los migrantes otomíes dentro de la colonia han estado en malas condiciones y abandonados. La intención que tenía el grupo migrante era la de exigir la construcción de una vivienda digna, situación que se generó durante el intervalo de la devaluación de la colonia. Ahora con las nuevas edificaciones la colonia retoma su renombre y el valor sobre la vivienda. En años recientes, los nuevos departamentos son rentados o comprados por personas que vienen de otras alcaldías, algunos estados y sobre todo por extranjeros, pero con mayores posibilidades económicas que buscan establecerse en colonias como la Roma.

## **1.2 La lucha por el predio “Z” en la colonia Roma Norte**

El grupo otomí al que hago referencia es una de las agrupaciones que más luchas ha tenido por el derecho a una vivienda digna. El grupo es originario de Santiago Mexquititlán y llegó a la Ciudad de México con ciertas ilusiones y expectativas como la de encontrar trabajo, estabilidad, oportunidades y bienestar. Pero a su llegada sólo se han encontrado con las constantes: discriminación, problemas para vender sus artesanías, falta de empleo y de oportunidades para seguir estudiando. A pesar de ello, siguen resistiendo, siguen en pie de lucha por una vivienda digna, por ser reconocidos como parte de una sociedad con una forma de pensar y de vivir, con tradiciones e historia propia.

Es el caso del grupo al que pertenece Don José, uno de los representantes de la comunidad otomí que habita el predio “Z”. Este señor es uno de los integrantes de este espacio y narra cómo fue su proceso migratorio hasta llegar al predio en el 2000, aproximadamente. Relata: “[...] a mí me trajeron desde chiquito, desde 3 años, entonces e... aquí crecí y... y ya como los 20 años volvía a regresar al pueblo otra vez, y estuve otra vez unos 10 años allá y a los 32 vuelvo a regresar, y a rentar ya después, ya pasando mis 35 o 34 fue cuando vine aquí en el predio” (Entrevista a Don José, 2021, 6:50).

El proceso de migración implica movilidad en diferentes momentos, hacía distintos espacios y el relacionarse o convivir con una variedad de personalidades. El migrar no es sólo llegar a un nuevo espacio, adaptarte y quedarte. Una movilidad entre espacios implica llevar contigo formas de vida, de pensar y de actuar, culturas,

tradiciones, cosas materiales e inmateriales como los saberes y la lengua. Además, se necesita conocer, estudiar el lugar de arribo, adoptar parte de la forma de vida y adaptarse. En algunos casos, es necesario apropiarse de categorías, formas de pensar, discursos y la lengua de la región para exigir derechos (salud, educación, trabajo, igualdad, etcétera) que por ley corresponde como mexicanos.

De acuerdo con la *Constitución Mexicana*, desde 1983 se decretó consagrar “el derecho de toda familia a disfrutar de vivienda digna y decorosa” (Cámara de Diputados, *et. al.*, 2022: 21). Mientras que en la *Constitución Política de la Ciudad de México* en los artículos 57, 58 y 59 se hace un reconocimiento por escrito como “comunidades indígenas residentes” con una “composición pluricultural, plurilingüe y pluriétnica” que habitan en la Ciudad de México, y como “sujetos colectivos de derecho público con personalidad jurídica y patrimonio propio” (2017:108 y 109). Desde estos preceptos, que sólo han quedado en el discurso y el escrito, el grupo otomí ha luchado por tener una vivienda digna, como uno de los derechos que por ley les corresponde y que han tenido que exigir a su llegada a la gran urbe.

Lupita, una mujer que fue voluntaria por alrededor de 18 o 20 años, los acompañó desde los primeros años de su asentamiento en el predio y hasta el año 2021. Ella me contó cómo fue su arribo al predio tomado y el inicio de esta demanda:

...desde que llegaron de Querétaro [...] yo fundé una misión en San Ildefonso Querétaro con indígenas otomíes, ese fue mi primer contacto, poco a poco aprendí el idioma, aunque varía muchísimo de región a región, me mudé a la ciudad y me encontré ese grupo [...] [...] Les compraron un tinaco] porque no tenían ni siquiera agua [...] eran dos o tres familias, era un terreno baldío, que se cayó el edificio, desde entonces, hace más de 20 años han luchado por tenerlo, yo creo que estás enterada que en el mes de junio, se hizo la expropiación, pero un vivalés, una persona cercana al edificio empezó a vender lotes y..., así empezaron a venir, la primera familia que vino fue Bernardino y Guadalupe (Entrevista a maestra Lupita, 2021).

El contexto de problemáticas socioculturales, políticas y económicas en el que han vivido y crecido los migrantes de Mexquititlán, los orilla a integrarse al trabajo y/o a labores relacionadas con el hogar desde una edad muy temprana. Ellos ocupan roles sociales como ser madres y padres muy jóvenes, cuidan hermanos e hijos, alimentan o aportan para mantener a la familia.

La necesidad primordial de este grupo migrante ha sido la vivienda y han estado en una persistente lucha por una vivienda digna, a través de las diferentes confrontaciones que han tenido por sus derechos ante organismos como el Instituto

Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), que funge como intermediario entre el gobierno federal y las múltiples organizaciones de migrantes. Existen algunas notas periodísticas, la más reciente es del año 2020<sup>8</sup>, que da cuenta de algunas de sus manifestaciones que fueron poco consideradas por el gobierno, pero constantes por parte de este grupo y de otros más. La lucha del grupo otomí por la expropiación del predio “Z” comenzó hace poco más de 15 años, a principios de los años 2000.

En otros predios, existe el caso de al menos dos grupos de migrantes, quienes lograron ganar la batalla y el gobierno les otorgó apoyos para la construcción de viviendas (departamentos en edificios comunales). Estos edificios albergan a varias familias otomíes, además de contar con algunos espacios comunitarios y de apoyo para los niños. En estos espacios se llegan a reunir y organizar como lo realizaban en su comunidad de origen, de esta manera designan espacios en donde platican sobre problemáticas dentro del predio, proponen resoluciones, toman decisiones importantes y gestionan apoyos entre los demás necesitados de la comunidad.

Narraba Ariana, una joven de otro predio aledaño, que cuando era niña hubo un fuerte incendio en las casas provisionales en donde vivía con su familia y otras personas del pueblo; sus papás lo perdieron todo y fue una de las peores experiencias que le tocó vivir, pero a raíz de ese accidente, las autoridades del gobierno dieron apoyo y contribuyeron a la construcción de edificios departamentales en los que ahora ella vive con su familia (Entrevista a Ariana 2020).

Al respecto, Martínez Casas recupera una nota del periódico *La Jornada* de 1998, en la cual se menciona que, “a raíz del incendio provocado [o generado por accidente a causa de las condiciones] en un predio de la colonia Roma, en donde habitaban varias familias provenientes de Santiago Mexquititlán”, se volvió a hacer referencia de los numerosos grupos otomíes en la ciudad (2002: 128). Fue después de esta situación que los grupos de la comunidad otomí comenzaron la lucha por una vivienda digna, y el gobierno empezó a tomar medidas sobre los tipos de asentamientos irregulares en predios de colonias del centro de la ciudad.

En cuanto al grupo con el que estuve trabajando, ha tenido que afrontar una serie de problemáticas en torno a la vivienda. Un joven del predio, Arturo, también hizo referencia del incendio que relató Ariana. Por otro lado, me platicaba que los habitantes del predio “Z” casi no han tenido problemas de desalojo, solo en una ocasión. Además,

---

<sup>8</sup> Una de las notas amarillistas que hablan sobre la lucha de los otomíes frente a un movimiento para exigir sus derechos en diferentes aspectos, se ve en el periódico *La Jornada* (Gómez Mena, 2020).

decía que muchos hijos cuando crecían se salían del predio, se iban a rentar o a buscar casa por otro lado, por la desesperación de no lograr la construcción de sus viviendas y a causa de los problemas internos (Conversación con Arturo, 2021).

En una ocasión en que pude platicar con Don José acerca de la lucha que tenían para ganar el predio, él me comentó que, en ese momento, iba a una reunión para tratar la propuesta sobre cuando se firmará el decreto y que les autoricen la construcción de vivienda, según ya solo faltaba la firma de Sheinbaum (quien ha fungido como jefa de gobierno de la Ciudad de México en el sexenio 2018-2024), porque el Instituto de Vivienda de la Ciudad de México (INVI) dice que ya no podía hacer nada, ya tenían toda la documentación.

Agrega Don José:

Yo a veces les he dicho yo quiero que al rato sí nos construyan, para que tengamos una vivienda digna [...] porque aquí es una dimensión de 4 por 5, [...] ahí se cocina, ahí nos dormimos, ahí comemos, pues entonces está bien reducido, [...] hay que persistir, [...] cumplir con toda la documentación y [...] si llegamos a que nos entreguen una vivienda, también tenemos que pagar nuestra mensualidad, o lo que nos corresponda, [...] nos van a prestar un crédito, que nosotros vamos a pagar (Entrevista Don José, 2021).

Los pobladores otomíes han sido conscientes de que el gobierno les otorgaría un préstamo y que los departamentos que se construyan se tendrían que pagar a plazos establecidos durante 25-35 años. Este sistema no es una garantía de vivienda, porque al dejar de pagar, el departamento se les recogería, pero es una oportunidad de vivir en mejores condiciones de vivienda en comparación a las que han tendido desde que llegaron a la ciudad.

El proceso ha sido lento según lo que narra Don José, porque en principio hubo otro presidente de la asociación antes que él y posteriores a él (algunos ya fallecieron); no siempre se ponían de acuerdo y llegaron a tener rencillas por los servicios básicos y el uso de espacios. Esta situación, en parte, generó que se separaran en dos grupos, cada uno inició su lucha y empezaron a distribuirse tareas, a mejorar el espacio e incorporar mejoras para el predio, pero cada uno por su cuenta.

Después, se encontraron con más problemáticas, pues algunas de las viviendas que había en dicho predio estaban hipotecadas.

Entonces lo que nos decían el Instituto de la Vivienda si no cancelan, nosotros no podemos expropiar el predio, entonces tuvimos que caminar y hacer la marcha y en su momento estuvo este presidente, este... Felipe Caderón y dónde ya dio instrucciones a Gobernación y ya Gobernación pues llega a jefe de gobierno [...] de ahí se turna con el Instituto de la Vivienda, fue cuando ahí

cuando se abrieron las puertas para que llegáramos a expropiación (Entrevista a Don José, 2021).

Otra problemática que intervino en su organización fue la participación de actores externos y de partidos políticos que los pretendían “ayudar”, cuando las posibles intenciones eran lucrar con los departamentos que se construyeran, pues para comprar vivienda en dicha colonia es a un costo muy elevado, pero al ser los predios un espacio ganado para población marginal, tendrían un costo menos elevado. Esto derivó en otro problema respecto a los trámites ya iniciados, pues se vencían y tenían que volver a comenzar y pagar para poder ser atendidos.

Esta lucha eterna finalmente dio frutos en el 2021, pues después de una larga lucha lograron ser considerados para la construcción de departamentos en dicho predio. Fue hasta marzo-abril del 2022 y en mayo-junio del mismo año, cuando algunas familias desalojaron el predio “Z” por la supuesta promesa de la construcción próxima del edificio e iniciaron la movilidad con retorno a su pueblo o a otros espacios que les han prestado o que rentan provisionalmente, mientras se construyen los edificios. Sin embargo y después de meses de espera, no hubo acción o movimiento que indicara un resultado, así que algunos decidieron regresar y hasta fines del 2022 no hubo cambios. En gran medida, se puede notar un avance acompañado de muchas adversidades que han enfrentado los pobladores del predio con los diversos encargados del gobierno. A pesar de ello, el grupo otomí ha tratado de mantenerse organizado y en lucha por la construcción de una vivienda digna.

### **1.3 El predio “Z”. Relación entre el pueblo otomí y la colonia Roma**

En este apartado, muestro a grandes rasgos algunas de las relaciones que pude observar durante mi estancia en el predio, sobre su forma de vida, el contexto y los contrastes de vivir en un espacio tomado de las demoliciones de construcciones dañadas en 1985 y que sirvieron como refugio para los migrantes otomíes.

En la colonia Roma Norte se ubica el predio en el que viven familias migrantes otomíes y sus hijos, jóvenes con los que he estado trabajando. Dicha colonia es muy compleja y contrastante, pues se conjunta una gran diversidad de construcciones arquitectónicas, desde tipo colonial hasta moderno, con edificaciones de pequeña y gran altura; algunas son casas habitacionales. La gran mayoría ya son complejos departamentales (algunos vendidos como de lujo y otros más “modestos”). También se observa en el paisaje la discordancia entre diferentes tipos de edificios: hospitales y

escuelas privadas, plazas comerciales, escuelas y hospitales públicos, iglesias antiguas, parques, cafeterías y locales diversos. En las calles y avenidas que conectan con la colonia y con las arterias principales de la gran urbe, transita una gran diversidad de automóviles.

También es una zona de contraste, como se refleja sobre la misma calle donde se establece el predio en el que trabajé para esta tesis. Don José, al ser uno de los habitantes más longevos del predio, tiene recuerdos de cómo fueron las primeras viviendas dentro del predio y cómo cambió. Los primeros cuartitos eran

...de cartón, de esas negras, ya ve que esas se hacen de petróleo [...] ahora estos módulos nos lo donaron, entonces abarca así, casi los 5 metros para allá, entonces como que se cerró, por eso se cerró más el pasillito. [...]Y] ahorita ya los que están registrados los que están aquí arriba, apenas se hizo este [segundo nivel], bueno los cuartitos, los que estamos dentro del padrón sí como 22, pero los cuartitos ya se aumentaron otros 2, como unos 24 (Entrevista a Don José, 2021).

También mencionaba que en un principio se colgaban de la luz y no tenían agua, captaban agua de lluvia o recolectaban agua en cubetas de las fuentes de los parques aledaños, hasta que les metieron tubería y respecto a la luz, ahora cada familia cuenta con su propio medidor de luz. Lupita agrega otros datos a la descripción:

...poco a poco fueron viniendo grupos, todos del mismo pueblo que es Santiago Mezquitlán, Querétaro [...] de las tres familias que llegaron, ya ahora serán aproximadamente 15 familias que se han multiplicado y conocí a los bebés desde la cuna, [...] el rebozo dentro de la casa y el bebé colgado y así conocí a todos mis niños (Entrevista a maestra Lupita, 2021).

Para el 2022, con lo que yo pude observar en dicho predio, encontré pequeños cuartos, aproximadamente miden cuatro metros de largo por tres metros de ancho. Estas viviendas fueron censadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), contabilizadas son alrededor de 24, algunas encima de otras y, después, para finales del 2022 disminuyeron cuando algunas familias se movilizaron. Todas comparten casi la misma estructura, algunas hechas con tabiques, o con láminas de metal y de triplay, pequeñas ventanas de vidrio, y puertas de maderas recicladas. Estas viviendas se extienden a lo largo del predio, mismo que es dividido por un largo pasillo de cemento que conecta a cada vivienda con la única entrada y salida.

En la entrada se observaba del lado izquierdo el espacio de lavaderos (dos lavaderos, un tinaco y varios botes, una llave principal) y en el fondo quedaban los baños repartidos por familias (mismos que son resguardados por cadenas y candados

para uso exclusivo de las familias). Del lado derecho había un pequeño espacio destinado a nada en específico, como un muro divisorio entre la calle y las viviendas, había laminas apiladas a lo largo que se apoyaban en tubos cuadrados y alambres, como entrada había una pequeña puerta de metal color blanca. Los servicios con los que contaban diferían entre cada familia, pero en general habían implementado una infraestructura provisional para tener luz, agua potable, drenaje; algunos ya contaban con servicio de teléfono fijo y otros más hasta con internet. En cada vivienda cohabitaban una o dos familias, integradas con abuelos, padres, jóvenes y niños, pero a veces los adolescentes también ya tenían a sus propios hijos, su propia familia.

Si se miraba de frente al predio, del lado derecho se ubicaba un estacionamiento, en donde también se lavaban autos, mientras que del lado izquierdo se encontraba un imponente edificio departamental de cuatro pisos con puertas eléctricas y estacionamiento subterráneo. Al frente del predio se encontraba, del lado izquierdo un puesto ambulante de frutas y verduras, un conjunto de locales (una vieja tortillería, una pequeña tienda, una tortería que a veces abre. Después le seguían una cafetería de reciente inauguración, que se expandió hasta la banquetta y parte de la calle con mesas, una lona y macetas para delimitar el espacio). Como parte de estos locales se encontraban algunos edificios antiguos, descuidados y modestos que contrastan visiblemente con los recientes departamentos exclusivos que se ubicaban del lado derecho, los cuales apenas se empezaban a ofertar y a ocupar. También había complejos departamentales y locales (tienda miscelánea, pozolería, tienda de bicicletas). En las calles y cuadras a la redonda, llegué a observar que en su mayoría había complejos departamentales, locales comerciales, casas coloniales, un hospital privado, así como una escuela primaria privada y afiliada a la SEP.

Relata Don José “pues sí, aquí sí ha cambiado bastante, ya construyeron [... varios] edificios, que son departamentos, o sea son de inmobiliaria, [...] hay algunos que rentan y otros que han comprado directo, [...] ahorita son cinco de estos edificios que son nuevos, o sea apenas construyeron” (Entrevista a Don José, 2021).

Sobre las banquetas de la calle, pude ver deambular a una gran diversidad de personas (extranjeras y nacionales), mismas que salían a correr o a pasear con sus mascotas (especialmente perros de raza); también se observaban a los que preferían andar en bicicleta o automóvil. Los extranjeros que llegaban a transitar, específicamente los domingos, pasaban en grupos como turistas, para recorren las



calles de la ciudad y una de las calles elegidas para dichos “tours”, es la calle Zacatecas.

El grupo otomí se ha apropiado del predio y de algunos otros espacios a través de los trabajos manuales, por ejemplo, en las construcciones de los alrededores, pues eran constantes las nuevas construcciones departamentales o la remodelación de edificios para vivienda, comercio o servicios de educación y salud. A su llegada a la Ciudad de México, las familias habían tenido que adaptarse y buscar otros medios de trabajo para sobrevivir. Era común ver cómo este grupo interactuaba con el espacio a través del ámbito laboral, es decir en las construcciones o prestando algún servicio.

Este grupo se ha ido apropiando del espacio público a través del comercio informal que han ejercido hombres y mujeres, en especial las mujeres y niños. Se han dedicado a llevar mercancía de comercios locales a los clientes, dulces comerciales, productos de su región u otros productos (manzanas con chamoy, paletas y helados, etc.) y vender artesanías.

Con estos relatos y observación pude notar el cambio espacial y territorial que enfrentó esta colonia y algunos de los predios aledaños, los cuales han formado parte del paisaje citadino y urbanizado de la ciudad y que poco a poco se ha ido expandiendo a otras colonias. Este proceso de gentrificación ha permitido la entrada de inmobiliarias, de inversionistas extranjeros, de nuevos negocios y vecinos.

### ***1.3.1 Forma de vida al interior del predio***

Comentaba Edgar, uno de los jóvenes, que él ha notado que su comunidad había perdido muchos elementos culturales, “su cosmovisión”; decía que él ya tiene mucho que no va allá (a Santiago Mexquititlán), aunque los demás integrantes del grupo iban regularmente a las fiestas del pueblo, y o a fiestas sociales, como bodas.

Me compartía Edgar que antes en las fiestas patronales, solían haber grupos que tocaban en vivo algún instrumento y ahora ya solo hay “sonidos” (Grupo o DJ sonidero), también mencionó que había un ritual para las bodas, en el que se tocaba una canción en especial y había una despedida muy elaborada que ya no se realiza. Por otro lado, comentaba que él ya no tiene familia en el pueblo y que por eso no suele ir, además de que se aburría porque casi no hay señal y de internet, solo hay en un “ciber”.

De igual manera les había tocado enfrentar problemáticas como el terremoto del 2017 y otras problemáticas como la pandemia a causa del Covid-19, durante los

años 2020-2021. Una señora otomí que vivía en este predio comentaba que desde que inició la pandemia, no los habían dejado vender sus artesanías como solían hacerlo en sus puestos ambulantes improvisados en los alrededores de la plaza principal del centro de Coyoacán. Agregaba que tampoco habían recibido algún tipo de apoyo por parte del gobierno. En septiembre del 2020, mencionó la señora que se dirigían a una junta con autoridades para dialogar sobre la reapertura del comercio ambulante en dicha zona, pues mencionaba que ya necesitaban trabajar para poder vender su mercancía, para poder comprar más material y hacer más productos, pues ya era necesaria la entrada de dinero (Conversación con Juana, septiembre 2020).

En otra visita que realicé, mientras una señora lavaba, le pregunté acerca de sus ventas y me comentó que llegó a buscar por otros lugares. También mencionaba que ella conoce todos los alrededores, los metros, parques y avenidas, porque ha vendido en muchos lugares, y que un tiempo intentó ir a vender por el metro Coyoacán pero que la misma gente de otros puestos, los corría o no los dejaba vender, argumentando que ellos tenían permiso y algunos llegaban a ser muy groseros. Otro espacio en donde luego llegaba a ir es el metro Etiopia, pero que los policías siempre estaban muy presentes con la intención de levantarlos y quitarlos. A pesar de eso, ella había llegado a ponerse a fuera del metro, pero que era muy cansado ponerse y quitarse para que no pasen “los polis” y los levanten. Por lo mismo había adoptado otra forma de vender, salía a caminar y ofrecer sus artesanías entre las calles de los alrededores (Conversación con Marcela 18 de abril 2021).

Mediante estas actividades, los diferentes miembros de las familias del predio se apropiaron, construyeron y resignificaron el nuevo espacio que han habitado, tratando de mantener sus recursos culturales, sus tradiciones, su historia, formas de vida y de pensar. Sus prácticas se veían reflejadas en sus haceres, en sus movilizaciones, sus acciones del día a día. Con ello, también habían adaptado formas de cuidarse, defenderse y -victimizarse- utilizando parte de su historia, de su vida para obtener algunos beneficios que no les son otorgados por derecho.

Otra forma de sobrevivir que se reflejaba en el predio del grupo otomí de la colonia Roma Norte es que habían tratado de mantener algunos animales de campo, algunos de los integrantes tenían gallos y gallinas que alimentaban y mantenían para su propio beneficio. Fue curioso ver salir del predio a un conjunto de gallinas y verlas correr sobre la banqueta entre los carros aledaños y entre los niños del predio.

Por último, pude ver a algunas mujeres portar la vestimenta que suelen usar en Santiago Mexquititlán, escucharlos hablar en su variante otomí (*hñöhñö*), cuidar de animales de crianza, vender artesanías o productos y a la vez pude observar a los hombres y niños portar una vestimenta común, a los pequeños jugando y utilizando los dispositivos tecnológicos que estaban a su alcance.

Además, pude observar que han sido los adultos quienes han llevado la batuta y quienes llegan a reconocer como representantes en estas agrupaciones. Los integrantes más grandes, con más edad, han seguido inculcando o han tratado de guiar y de reproducir entre las siguientes generaciones el legado, las tradiciones y costumbres de su comunidad de origen. Aunque algunos jóvenes y niños han llegado a mostrar desinterés por actividades o prácticas culturales, como el hablar de manera fluida en otomí, el ir al pueblo a la fiesta y asumir una responsabilidad con los cargos o el vestir todo el tiempo con el traje típico, para el caso de las mujeres.

La mayoría de los migrantes otomíes habían tratado de mantener o reproducir en la ciudad algunas de las actividades o prácticas que realizaban en su pueblo, como bordar, coser su propia vestimenta, continuar con las juntas y reuniones o compartir saberes y conocimientos del pueblo para mantener su salud. Además de que los más grandes se seguían comunicando en su propia lengua, tal vez, a manera de resistencia.

En las siguientes líneas se relatan algunas actividades que habían tenido al llegar a la Ciudad de México, en sus alrededores del predio y al interior de la colonia Roma. Menciona Don José:

Sería como unos cuatro que sí tienen sus puestos allá en Coyoacán, que sí venden, esos sí se dedican a vender muñecas, pero los demás nada más son temporadas que venden también, por ejemplo, los fines de año, pero la mayoría no, van a vender un poco sus cigarros, dulces, y sobre los hombres, pues sí la mayoría está trabajando en la obra, así en la obra. [Algunas mujeres llegan a trabajar en locales] como tres o cuatro en las cocinas, como ayudante de cocina. [Mientras que los hombres se dedican a...] la construcción porque les paga un poquito mejor, lo que pasa es que aquí ha habido jóvenes que han intentado ir como lavalozas, [... pero] prefieren ir en la obra, algunos, algunos de los que si realmente si le tienen miedo pues igual, como unos cuatro o cinco [van] a limpiar parabrisas (Entrevista a Don José, 2021).

Los trabajos suelen destinarse, en el caso de los hombres, a trabajos físicos y de fuerza o resistencia, mientras que para las mujeres se han destinado trabajos relacionados con la cocina, las artesanías, así como el cuidado de la casa y los hijos.

Esta situación afecta en el interés y el nivel educativo que logran terminar las mujeres en comparación con los hombres.

Hay una actividad lúdica y de relajación que han llegado a realizar algunos jóvenes, es más perceptible los sábados o domingos. Me refiero a la convivencia entre ellos, beber cerveza, fumar, 'monearse' o comer algo, es algo que suelen realizar a las afueras del predio, sobre la banqueta, pegados a uno de los costados de la entrada. En otras ocasiones suelen reunirse en alguna de las viviendas o fuera de ellas, para tomar, platicar, reír y cantar con música a todo volumen, aunque esto ha implicado que los vecinos de otros predios manden llamar a los policías y estos pongan orden, invitándolos a bajarle a la música.

Los entrevistados me compartieron un dato que ha llegado a ocurrir al interior del predio después de las reuniones. Entre los jóvenes se han dado algunas peleas físicas entre vecinos, porque ya estaban "pasados de copas". Me comentaba Arturo que antes era de cada fin de semana y que a veces tenía que intervenir la policía para separarlos y, aunque estos eventos han disminuido, aún se llegan a presentar. Estas rencillas, pueden deberse a que al interior del grupo hay subgrupos representados por al menos dos personajes de manera política ante la lucha por la vivienda digna y esta división llega a marcar una fuerte división entre familias, amigos y hasta en los propios niños.

Otra de las actividades que se realizan en fines de semana, es que las familias salen a pasear, convivir y distraerse de las actividades rutinarias en los parques de la zona o van de visita a otros lugares, como Chapultepec. Algunas familias suelen utilizar los fines de semana para ir al mercado de la Merced o al centro de la ciudad por mercancía y material para sus artesanías. Mientras que ciertas mujeres, amas de casa, prefieren utilizar esos días para lavar (ropa, trastes), dependiendo de sí es día que le corresponde el lavadero a la familia, o realizan labores domésticas.

La calle también llega a ser utilizada como estacionamiento particular o como autolavado para su automóvil y camioneta, pues hay al menos dos familias que cuentan con transporte particular, mismo que es utilizado para trabajar (transportar artesanías o como taxi).

#### **1.4 Observaciones generales del capítulo**

Con todo lo presentado en este capítulo se puede contextualizar el proceso migratorio que vivieron las familias de los jóvenes otomíes y algunos de ellos. Así mismo posibilita comprender cómo ha sido el tener que negociar y exigir algunos derechos en la ciudad, como el hecho de que los dejen vender sus artesanías o que sean apoyados para la construcción de una vivienda digna. Además, sirve de reflexión para conocer sus formas de convivencia y adaptación que han realizado con el entorno y su relación con la gente, los ámbitos educativos, los trabajos y las nuevas edificaciones, todo lo complejo de la colonia Roma.

En cuanto a la descripción etnográfica del predio que tomaron y el cual han habitado, ayuda a comprender la situación en la que han vivido, su forma de vida y las problemáticas que han enfrentado las familias migrantes otomíes. Especialmente, ayuda a conocer y comprender las experiencias de los jóvenes desde su infancia y a lo largo de su formación. Además, la información presentada permite explicar algunos de los argumentos que se exponen en los siguientes capítulos.



## **CAPÍTULO 2. LOS ÁMBITOS DE FORMACIÓN. JÓVENES OTOMÍES EN SANTIAGO MEXQUITITLÁN Y LA CIUDAD DE MÉXICO**

Este capítulo servirá de transición entre el capítulo de contexto sobre los migrantes otomíes y los aprendizajes de los jóvenes como parte de su proceso formativo. Para eso, considero importante reseñar de manera general a las personas que he entrevistado, tanto jóvenes otomíes como adultos que han convivido con la comunidad otomí del predio “Z”. Los datos que presento sirven para conocer su edad, el nivel educativo al que llegaron y si tenían aspiraciones para continuar sus estudios o desistieron, si nacieron en la Ciudad de México o en el pueblo, si han sido padres o madres de familia o solteros, a qué se dedicaban o si realizaban alguna actividad principal, su dominio de la lengua originaria y su relación con otros entrevistados.

Posteriormente, describo algunos de los ámbitos más significativos y concurridos por los jóvenes durante su formación, empezando con la escuela y continuando con su relación y experiencia con diferentes personas que les han compartido distintos saberes. A la vez expongo algunas experiencias relacionadas con estos ámbitos sociales (escolar, virtual, familiar y laboral). Dichos espacios han sido apropiados o transitados por los jóvenes y ha servido a los jóvenes a lo largo de su proceso formativo. Este último apartado me permite profundizar en el análisis y ampliar los argumentos de esta tesis.

### **2.1 Descripción de algunos entrevistados que aportaron a este estudio**

Para conocer y contextualizar los intereses, trayectorias, actividades, diferencias y afinidades entre los jóvenes de origen otomí que fueron entrevistados expongo algunos detalles y datos que ellos me compartieron durante las pláticas. Antes de describir a los jóvenes otomíes, desarrollo una reflexión acerca del término “jóvenes” y lo complicado que puede resultar esta categoría para denominar a este grupo, situación que se puede reflejar en el caso de otros jóvenes en condiciones similares.

Después comparto algunos datos de los adultos que tuvieron influencia en la vida de los jóvenes otomíes. Uno de estos adultos es Don José, quien funge como uno de los representantes del predio que accedió para ser entrevistado y me compartió información sobre las luchas-demandas, saberes y forma de vida en el predio. De igual manera describo algunos datos de Erika, una joven adulta que no vive en el predio, pero que ha trabajado y mantiene una relación con algunos jóvenes y niños del predio,

además, conoce sobre las prácticas culturales y saberes de la gente del pueblo, porque también es originaria de Santiago. Por último, escribo sobre la labor e historia de dos maestras-voluntarias (Bety y Martha) que han trabajado con los niños del predio durante décadas y que conocieron a los jóvenes cuando eran unos niños.

Para dar inicio con las reseñas de los entrevistados, considero poner a discusión el término “juventud”. Al hablar sobre *juventudes* o *jóvenes* no se puede hablar de homogeneidad o de un grupo en específico. Estas nociones han ido cambiando, pues son concepciones que se entienden solo en cada tiempo-espacio, desde lo social, cultural, político y económico. No es lo mismo hablar de jóvenes en México en el siglo XXI que a principios de los años 20 del siglo pasado, porque además la noción de jóvenes ni siquiera era considerada o vista en el mismo sentido que ahora.

Como bien menciona Rossana Reguillo “hoy sabemos que las distintas sociedades en diferentes etapas históricas han planteado las segmentaciones sociales por grupos de edad de muy distintas maneras y que, incluso, para algunas sociedades este tipo de recorte no ha existido. [... Sin embargo,] la juventud, como hoy la conocemos, es propiamente una invención de la posguerra que hizo posible el surgimiento de un nuevo orden internacional que conformó una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores” (2003: 104).

En este debate se enfrascan algunas instituciones y leyes para poder determinar por edad esta etapa y a un sector de la población. En la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve) se “permite identificar el periodo de vida de una persona que se ubica entre la infancia y la adultez, [...que va] entre los 12 a los 29 años [...] y tiene que ver con un conjunto de características tan heterogéneas que sería imposible enlistarlas” para definir la juventud (Imjuve, 2017).

Reguillo propone pensar las juventudes desde la perspectiva cultural. “En estos territorios, en los de la cultura así experimentada, la juventud es un ‘estado’, no una etapa de transición, ni un proceso de metamorfosis. De ahí el choque principal, en términos culturales, entre los diferentes discursos sociales en torno a los jóvenes” (2003: 106).

Considerando la discusión desde perspectiva cultural y antropológica puedo rescatar el término “jóvenes indígenas” que mantiene la siguiente postura: “Ellas y ellos se mueven por diversos territorios y resisten a la homogeneización sociocultural con



sus propias agencias y a través de diversos medios, se hacen presente como tales y disputan distintos escenarios comunales e institucionales. Ya no es posible ocultarlos en la 'masa joven', tampoco en la 'masa indígena', van construyendo y deconstruyendo identidades según los contextos que habitan" (Mendoza Zapata, Alvarado Salgado y Arroyo Ortega, 2020: 390). Además, Pérez Ruiz sostiene que "a las tradicionales nociones del ser joven se agregan nuevas valoraciones y significados generados por otros procesos de socialización múltiples a través de la escuela, las universidades, la migración y los medios de comunicación masiva (Pérez Ruiz citado por Mendoza Zapata, Alvarado Salgado y Arroyo Ortega, 2020: 390).

Dentro de esta gama de juventudes y de manera más puntual se debe pensar y estudiar con una mirada diferente a "*los y las jóvenes indígenas migrantes en contextos urbanos*". Menciona Maritza Urteaga Castro-Pozo (2008) que estos jóvenes se ven inmersos en una serie de procesos de cambio, inconsistencias internas, conflictos, contradicciones y movilidad. Esta movilización les ha permitido estar en "zonas fronterizas", es decir, moverse entre fronteras y hacer de este espacio uno diferenciado e intercultural. Es aquí donde ellos construyen, producen y adquieren un conocimiento de lo que ellos y ellas interpretan de la sociedad que les rodea. El ser joven en estos espacios implica agregar nuevas atribuciones y características de lo que significa ser joven indígena en la ciudad, porque adquieren una identidad en donde se es migrante y habitante o residente de la ciudad, con todo lo que ello implica.

En el caso de los jóvenes otomíes, así como el caso de muchos otros jóvenes bajo condiciones vulnerables, es difícil clasificar y definir en estos momentos una etapa de juventud, ya que para ellos esa transición no es delimitante ni clara. En primera instancia, en la transición, muchos jóvenes pasan de ser hijos a ser padres y madres de familia a muy temprana edad. En ellos la adolescencia es imperceptible, pues desde los 13 o 14 años, si no es que antes, deciden juntarse y formar su propia familia. En segundo lugar, desde su niñez tienen que trabajar y apoyar a la familia con actividades económicas y/o del hogar, pues se les delegan una serie de responsabilidades con sus hermanos menores, la venta o las labores domésticas. Un tercer punto posible de transición sería concluir los niveles escolares, pero en muchos casos su educación solo se queda en el nivel primaria, especialmente para las mujeres; para los hombres es más común que terminen sus estudios en el nivel secundaria o media superior, aunque en diferentes modalidades y periodos de sus vidas. Por último, dejar el "hogar

paterno” resulta difícil y a veces imposible, por las dificultades económicas, en su lugar prefieren acomodarse y extender la familia en un mismo espacio.

Por esta razón es importante considerar el contexto del grupo o grupos con los que se pretende trabajar y ajustar la noción de *juventud indígena migrante* como un tipo de “identidad colectiva” de la que forman parte estos jóvenes otomíes. Para este trabajo, decidí considerar como criterio la “Ley de Imjuve”, por ser la ley que se rige en México; sin embargo, realizar una clasificación entre los jóvenes otomíes resulta muy complejo. No me puedo basar ni en la edad ni en el hecho de que algunos han realizado alguna de las transiciones ya mencionadas (conformar su propia familia, trabajar y/o dejar la vivienda paterna). Sus procesos son diferentes, ya sea por su contexto actual, prácticas culturales o proyecto de vida, y por ello no han podido o han decidido no seguir esos estándares establecidos por algunas instituciones o académicos.

### **2.1.1 Grupo de jóvenes entrevistados**

A continuación, presento en términos generales a los jóvenes que fueron entrevistados de manera formal y que proporcionaron gran parte de la información recabada: Nicolasa, Edgar, Lázaro, Isidra, Eduardo, Susana, Sergio y Antonia.

En los siguientes párrafos desgloso datos importantes de los jóvenes otomíes que participaron en esta investigación y los presento por edades. Inicio con los jóvenes de menor edad hasta llegar a los más grandes, con el propósito de pensar en las generaciones a las que pertenecieron.

Lázaro es un joven que tenía 18 años en 2021. Él nació en el pueblo y llegó a la Ciudad de México con sus padres a la edad de ocho o nueve años, por lo cual sabía hablar y entender bien la lengua otomí, pues según menciona, durante sus estudios en Santiago Mexquititlán tuvo la oportunidad de aprender en español y otomí al mismo tiempo. Este joven ha trabajado principalmente en obras y en el ambulante, vendiendo artesanías. Una vez que se juntó, inició una nueva actividad, la de vender manzanas con una salsa picante y edulcorantes de diferentes sabores y colores. Realizaba esta actividad junto con su esposa y hermanos. Sus dos hijos pequeños de tres años también los acompañan a las ventas.

Isidra tenía 18 años cuando la entrevisté. Ella mencionó que nació en la Ciudad de México y ahí creció, y como sus papás eran nativos de Santiago Mexquititlán ella aprendió varias palabras en otomí; tiene alrededor de cinco hermanos. Se juntó con

Miguel (joven perteneciente a un pueblo totonaco) y tuvieron dos hijas pequeñas; por varios años vivieron con su familia. En estos momentos sólo se dedica al hogar y a sus pequeñas. A partir de la plática que tuve con ella, me mencionó lo difícil que ha sido enseñar a su pequeña algunos saberes escolares que ella no pudo aprender durante su tránsito por la escuela, pues sólo llegó hasta quinto de primaria.

El joven Eduardo tenía 20 años cuando fue entrevistado, mencionó que nació en la Ciudad de México y había vivido aquí toda su vida. Este joven es de los pocos que terminó la media superior y tenía la idea de continuar sus estudios a nivel superior; mientras tanto se dedicaba al comercio informal, principalmente de comida rápida (helados y paletas, hot dog, hamburguesas, tacos) y también a vender artesanías. Las aspiraciones de continuar estudiando, tal vez se deban a que tiene un hermano que terminó una carrera universitaria y eso lo motivó a él.

También presento a otro joven, que en 2021 tenía 20 años, se llama Edgar y nació en la Ciudad de México. Una de las responsabilidades que adquirió cuando su papá falleció en el 2020, fue hacerse cargo de su familia (sus tres hermanos y su mamá). Eso lo había llevado a buscar distintas ocupaciones para solventar los gastos familiares. Este joven estudió la secundaria y decidió comenzar a laborar fuera del ámbito familiar, pero, a principios de enero del 2022 se incorporó a estudiar la prepa en línea, buscando la modalidad óptima para su contexto.

Susana contaba con 23 años al momento de ser entrevistada, y me parece que ella nació en la Ciudad de México. Ella mencionó que se había “juntado” con un joven mazateco y que ya era madre de familia, con un hijo de cinco años, por el momento es ama de casa y se dedica a su familia. Respecto a sus estudios, logró terminar hasta quinto de primaria. Mencionó que entiende bien la lengua originaria de su pueblo, pero que casi no la habla. Ella también es hermana de Flor (seudónimo), una joven sordomuda que conocí cuando hice mi primera intervención con este grupo otomí. Flor logró terminar la primaria con certificado sin poder hablar, escribir o comunicarse por medio de la lengua de señas o el español, un caso inusual.

Otro de los jóvenes, Sergio (seudónimo), tenía 25 años cuando fue entrevistado. Al parecer él nació en el pueblo y me contó que al principio sólo iba por temporadas a la Ciudad de México desde que tenía dos o tres años, para después instalarse en el predio de manera permanente. Él tiene mucho interés por la cocina y sus trabajos han sido en restaurantes, específicamente en la cocina, también ha trabajado como mesero o ayudante en cafeterías. Mencionó que sólo terminó la

educación secundaria, pero que le gustaría poder continuar sus estudios del nivel medio superior relacionados con su trabajo.

La joven Nicolasa, hermana de Sergio, que en el momento de la entrevista tenía 25 años, nació ya en la Ciudad de México. Ella es madre de dos niñas y es una de las jóvenes que sigue hablando el otomí, lengua que les enseña a sus hijas, puesto que su suegra solo habla esa lengua y su mamá también la sigue hablando. Comentaba que a veces ayuda a su mamá a hacer las artesanías, pero que por el momento solo es ama de casa.

Por último, Antonia, la “joven adulta”<sup>9</sup> que cuenta con mayor edad, tenía 35 años cuando la entrevisté; es hija de Don José, uno de los representantes del predio. Ella pertenece a la primera generación de niños que habitaba el predio y los cuales llegaron a la ciudad junto con sus padres. Así como su padre, ella también domina la lengua *hñöhñö*. Antonia llegó con sus papás a la Ciudad de México cuando tenía ocho o nueve años. En el pueblo de Santiago estudió los primeros dos grados escolares y al llegar a la ciudad tuvo que empezar desde primero de primaria, aunque ya tenía unos años más que sus compañeros, pues sus papás no tenían los documentos que certificaran los años ya cursados. Antonia es mamá de dos niñas y dos niños, está casada con un hombre de Veracruz. Desde que ella era una niña ha tenido que trabajar y hasta la fecha llega a vender dulces o ayuda a su mamá vendiendo artesanías y algunos de sus hijos ayudan de igual manera con la venta.

### **2.1.2 Personas que son referentes importantes**

En cuanto a los entrevistados que voy a presentar en esta sección, son personas que conocen bien el predio y a la mayoría de los jóvenes. Dichas personalidades fueron importantes interlocutores para esta investigación. Don José, Erika y las maestras-voluntarias Bety y Martha fueron quienes me dieron acceso a algunos espacios, como el predio y el centro cultural, y me ayudaron a comprender algunas dinámicas de los habitantes otomíes.

Don José es uno de los representantes políticos del predio y lleva 23 años viviendo en este lugar. Este señor fue uno de los primeros en llegar al predio y uno de

---

<sup>9</sup> En esta discusión, se encuentran autores como Mestres Domènech y Morron Salmeron quienes consideran que los jóvenes adultos son “la población de edad comprendida entre 20 y 39 años que representa la primera parte de la edad adulta (aquella que ya ha alcanzado «la plenitud de crecimiento o desarrollo» [...]. Hay dos] grandes fuerzas detrás de estos cambios [...]: las transformaciones culturales y el entorno económico” (2019:2). Ambos influyen en la toma de decisiones sobre su futuro y su forma de vida.

los que ha colaborado en la construcción de viviendas provisionales, así como en la lucha de una vivienda digna y de la implementación de servicios básicos para la subsistencia. Don José me ayudó con las familias del predio para que yo pudiera trabajar con los jóvenes y niños sin ningún problema, de igual manera me aportó datos acerca de Santiago Mexquititlán y sobre los orígenes del predio donde se encontraban.

Por otro lado, han sido muchas y muy diversas las personas y los grupos que han asistido al predio por parte de alguna institución educativa, gubernamental o particulares con la intención de realizar talleres educativos, recreativos e informativos. Tal fue el caso de la promotora cultural Erika o las maestras voluntarias Martha y Bety.

Erika tenía 32 años, según lo último que me comentó. Como mencioné, ella daba talleres en el centro cultural de la colonia, y así llegó a trabajar con algunos niños y jóvenes otomíes del predio “Z”, pues es familiar de Edgar, otro de los entrevistados. La conocí por parte de la universidad UACM y porque realizó su trabajo recepcional con varios predios de la Alcaldía Cuauhtémoc. Ella también es nativa de Santiago Mexquititlán, aunque no vivía en el predio. Me compartió experiencias similares a las que vivieron los jóvenes del predio, mismas que la llevaron a reflexionar y compartirles algunos saberes y prácticas culturales de su pueblo. Ella llegó a la Ciudad de México cuando tenía entre nueve y diez años y logró concluir sus estudios hasta la licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Durante el año 2021 y hasta finales del 2022 supe que se dedicó a impartir talleres de bordado y de su lengua en la variante *hñöhhñö* e invitó a los habitantes del predio “Z” para que asistieran, pero sólo se presentaron dos interesados. Ha dado conferencias y pláticas acerca de su forma de pensar y las reflexiones que ha construido sobre su identidad. Erika ha radicado en la alcaldía Tláhuac, en la Ciudad de México. Fue gracias a ella como pude conocer más sobre la forma de vida, las prácticas culturales y la lengua del pueblo de Santiago.

Otras personas que laboraron con los jóvenes fueron las dos voluntarias de apoyo educativo conocidas como la *maestra Martha* (80 años) y la *maestra Bety* (47 años) llevan asistiendo al predio desde el año 2006 o 2007. Su labor se puede contrastar con el trabajo y las reflexiones de Erika. Bety llegó al predio porque tenía vínculo con una iglesia cercana a donde viven los jóvenes. Ella es psicóloga, ha trabajado en la organización CARDI y desde ahí también apoyaba a los jóvenes cuando eran niños. Martha es mamá de Bety y la asiste con las actividades que Bety

preparaba, a veces platicaba con los jóvenes para que dejaran las drogas o simplemente los escuchaba.

En un principio, asistían cada martes por la tarde y empezaron con talleres y actividades religiosas que ayudaban a los niños y adolescentes a acercarse a la religión católica para poder evangelizarlos. En sus inicios acompañaban a la *maestra Lupita* (92 años), otra voluntaria que dejó de visitarlos en el año 2020 a causa de la pandemia. Un año después, ellas comenzaron a ir los domingos de 12 a 2 de la tarde, aproximadamente, pero solo con la intención de apoyar y asistir a los niños con las tareas y realizar actividades con ellos (Entrevista a maestras Bety y Martha, 2021).

El lugar de trabajo ha sido diferente, en sus inicios trabajaron en un espacio común que tenían los habitantes en donde llevaban a cabo sus reuniones, aquí contaban con estante, mesas y sillas para los niños. Posteriormente, a raíz de algunos roces con uno de los representantes, las maestras decidieron llevar su propia mesa y bancos personales y trabajar en la banquetta, a las afueras del predio. Al finalizar sus actividades encargan su material con algunos de los habitantes (Entrevista a maestras Bety y Martha, 2021).

Las dos mujeres voluntarias han asistido durante 15 o 16 años y han podido convivir y ver crecer al menos a dos generaciones. Por lo tanto, la mayoría de los que viven en el predio las conocen y varios les guardan cariño y respeto. Con los años han implementado diferentes actividades, tareas y ejercicios para motivar, concientizar y hacer que los niños y adolescentes se involucren con la escuela. En ocasiones los niños se acercan por su cuenta y piden su material del día o hay quienes traen de sus casas, libretas, colores, lápices y lo necesario para que las maestras los apoyen en las tareas escolares o simplemente para reforzar algún tema.

Los mecanismos bajo los que suelen trabajar con los asistentes, desde que llegaron, es a través de incentivos (juegos, comida y actividades recreativas); lo que han mantenido con mayor regularidad es entregarles algún alimento (galletas y leche, fruta, pastel, gelatina, pan), lo cual se les da al final de las actividades o ejercicios<sup>10</sup>. Por otro lado, ellas comentaron sobre una postura que tenían acerca de los habitantes del predio, consideraban que ellos estaban acostumbrados a recibir alguna donación o regalo tanto monetario como material, y que era una de las cosas que intentaban

---

<sup>10</sup> La información presentada en esta sección fue recabada en pláticas informales con las maestras Bety y Martha y a partir de lo observado en el trabajo de campo realizado los domingos del año 2021.

erradicar al pedirles que trabajaran con alguna actividad y a cambio les entregaban el incentivo.

Los domingos, es decir los días de trabajo con las maestras, solían ser muy variados e impredecibles. Comentaban las voluntarias que había veces en que salían a trabajar hasta ocho o diez niños, pero otros días solo salía uno o dos y a veces ninguno. Las maestras se dividían la carga dependiendo de los niños que salían, por lo regular la maestra Bety se ha dedicado a los niños de nivel preescolar y primaria, mientras que la maestra Martha apoyaba a los niños más grandes de primaria y algunos de secundaria que llegaban a salir. En ocasiones, ella platicaba con los jóvenes, en especial con los que se han acercado al consumo de drogas (Entrevista a maestras Bety y Martha, 2021).

Una situación que me parece importante rescatar, es que, a pesar de los conflictos internos y las divisiones políticas que acarrearán las decisiones de los representantes entre las familias, las voluntarias nunca marcaron ninguna distinción para trabajar con los niños, los trataban y trabajaban con ellos por igual.

## **2.2 La búsqueda de oportunidades para su formación en la ciudad**

En este apartado presento diversos tipos de espacios que resultan significativos para los jóvenes otomíes. Cada joven tuvo la oportunidad de formarse y de apropiarse de saberes al participar en diversos ámbitos (escolares, sociales, políticos, laborales o cultural). En esos ámbitos pudieron vivir experiencias que les han servido para su proceso formativo y en la vida cotidiana. A continuación, expongo algunos relatos de los jóvenes sobre la relación o el vínculo que perciben entre los diferentes ámbitos.

Algunos de estos ámbitos son los llamados escolarizados, otros se podrían considerar como semiescolarizados y existen múltiples ámbitos que quedan fuera de lo formal, en donde los límites físicos o específicos se desdibujan. Las experiencias en todos estos ámbitos sociales ayudaron en su formación, pues fuera de las aulas ellos han generado valiosos aprendizajes.

Los jóvenes llegaron a recurrir a varios elementos que estaban a su alcance y otros recursos los buscaron para continuar con sus estudios. Se enfrentaron a contextos semejantes y distintos, esto a pesar de vivir en el mismo predio. Esto muestra la gran diversidad de trayectorias que ha vivido un grupo en particular en un mismo espacio a lo largo de 18 a 25 años dentro de la Ciudad de México. En estos

espacios, los jóvenes formaron parte de sus aprendizajes y reflexiones que los llevaron a resignificar saberes y a encontrar maneras de re-existir en la ciudad.

### **2.2.1 Los ámbitos denominados “escolares”**

Este subapartado ayuda a sostener que los jóvenes de origen otomí aprendieron en las escuelas no sólo saberes formalizados, sino también aprendieron oficios y actividades diversas (dentro y fuera de las aulas). Además, permite reflexionar sobre este ámbito escolar, porque a veces no resolvía sus necesidades, aunque algunas instituciones han llegado a incluirlos. Por ende, su tránsito por estas escuelas a veces no les da los elementos, conocimientos y habilidades necesarios para enfrentar su realidad.

La escuela se había convertido, en esa época, en un ámbito educativo idealizado por algunos y desvalorizado por otros. Se podría decir que la “escuela pública, gratuita y laica en México [llegó] con la meta de formar un país moderno y con la única identidad -mexicana-, vino a negar la diversidad de identidades, lenguas y adscripciones de los pueblos, también llamados originarios” (Czarny, 2008:143). Además, Czarny (2008) sostiene que asistir a la escuela tenía como connotación la realización de un ritual que formaba parte de las experiencias de los niños al incorporarse a este ámbito. Esto implicaba suponer que la escolarización había llegado a producir cambios de pensamiento, propiciar nuevos aprendizajes y ser el único camino a la civilización y ciudadanización. Estos dos aspectos se han intentado instaurar desde hace más de un siglo en la sociedad mexicana a través de programas escolares.

Aquí presento parte de las trayectorias escolares de los jóvenes entrevistados, abarcando desde su infancia, pues influyó en su proceso formativo. Inicio con las escuelas primarias a las que asistieron cada uno de los jóvenes, estas se concentran en dos instituciones a las que lograron acceder para iniciar o continuar su formación escolar. Una era la Escuela Primaria Capitán Emilio Carranza, y la otra fue: la Escuela Primaria Alberto Correa.

<b>Jóvenes</b>	<b>Edad (2021)</b>	<b>Iniciaron estudios</b>	<b>Escuela CDMX</b>	<b>Turno</b>	<b>Grado</b>
Antonia	35	Santiago Mexquititlán	Alberto Correa	V	Concluyó
Nicolasa	25	Ciudad de México	Alberto Correa	V	Concluyó
Sergio	25	Ciudad de México	Alberto Correa	M	Concluyó
Flor	24-25	Ciudad de México	Alberto Correa	V-	Concluyó a pesar de su discapacidad
Susana	23	Ciudad de México	Alberto Correa	V-	5to



Arturo	21	Ciudad de México	Alberto Correa	S/D	Concluyó
Eduardo	20	Ciudad de México	Cap. Emilio Carranza y Alberto Correa	M V	(1ro-3ro) (3ro-6to) Concluyó
Edgar	20	Ciudad de México	Cap. Emilio Carranza	M	Concluyó
Isidra	18	Ciudad de México	Alberto Correa	V-	5to
Lázaro	18	Santiago Mexquititlán	Alberto Correa	V-	Concluyó

Tabla 2- En este cuadro se concentra a los entrevistados, y las escuelas a las que ellos asistieron. En el caso de Flor, Susana, Isidra y Lázaro, no tengo el dato acerca del turno, pero por la información proporcionada puedo inferir que asistieron al turno vespertino (V-).

En la tabla podemos observar como la asistencia de los jóvenes entrevistados se concentraba en la Escuela Primaria Alberto Correa y solo dos asistieron a la Escuela Primaria Capitán Emilio Carranza. Estas dos escuelas se encontraban más cercanas al predio o al lugar dónde iniciaron la venta de artesanías (Zona Rosa), y tal vez fueron algunas de las primeras escuelas en darles acceso para poder estudiar.

En particular, la escuela “Alberto Correa” participó en el 2004 en un programa impulsado por la SEP, denominado:

...Programa Interinstitucional de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF), para atender a población indígena en escuelas de educación básica [...] Este programa inició en la fase piloto [en el 2003] con la participación de 76 escuelas [...] 56 de educación primaria, así como 38 unidades de Servicios de Atención a la Educación Regular ubicadas en 11 delegaciones del DF, en el ciclo escolar 2004-2005, [...Este programa después se extendió a otras delegaciones, como Iztapalapa por tener mayor número de migrantes indígenas] (Czarny, 2010: 194-195).

La intervención de dicho programa y sus proyectos derivados parecen haber influido en la experiencia de algunos de los jóvenes con los que se trabajó, pero al no lograr su cometido, tanto la escuela como los proyectos fueron perdiendo importancia. Se desglosa más información sobre este programa en el capítulo cuatro con los temas de discriminación e inclusión.

La escuela “Alberto Correa”, contaba con dos turnos (matutino y vespertino); dicha escuela empezó a recibir niños provenientes de comunidades indígenas en los años noventa del siglo pasado, de acuerdo con Mendoza Ponce (2009) y con los datos recabados de los entrevistados. La antropóloga Gabriela Czarny realizó, durante el ciclo escolar 2001-2002 y 2004, un recuento de las escuelas que se integraron al programa en la zona centro de la Ciudad de México, entre ellas se encontraba esta escuela. La autora menciona que durante el ciclo 2001-2002 se detectó que, en la primaria Alberto Correa, había 65 alumnos indígenas, de los cuales “la principal población indígena que asiste a esta escuela es la otomí” (2008: 284). Por otra parte,

Mendoza Ponce reporta que para el 2007-2008 el “número global de estudiantes del turno vespertino [era] de 156, el número de estudiantes mestizos [era] de 31 y el número de estudiantes indígenas [era] de 125, por lo que se puede afirmar que [era] una escuela mayoritariamente indígena” (2009:17). Me parece, que a esta institución escolar llegó a asistir la mayoría de los jóvenes otomíes que fueron entrevistados en el turno vespertino, pues según los datos era en este turno donde se concentraba el mayor número de niños “indígenas”.

#### *Experiencias en la primaria Alberto Correa*

En la Escuela Primaria “Alberto Correa”, de los jóvenes otomíes entrevistados, se considera el periodo concentrado entre 2003 y 2015, época en la que asistieron estos jóvenes, salvo Antonia que fue en los años noventa. De acuerdo con lo que narraron ellos, era una escuela grande, que contaba con cancha de futbol, patio de juegos, una alberca y salones amplios.

Cuenta Antonia que cuando ella asistió a la primaria probablemente hacia mediados de los años noventa, su experiencia era difícil, porque la mayoría de los compañeros eran de la colonia Roma, pero no de los predios ocupados por las familias otomíes, y por ende se generaban algunas diferencias. En las siguientes generaciones, como la de Nicolasa y Sergio, que asistieron en la primera década de este siglo, empezaron a asistir más niños del predio o de la comunidad de Santiago, y fueron incrementando para la generación de Eduardo e Isidra, en dónde la mayoría de los estudiantes eran de la comunidad otomí en la Roma.

En la primera década fue una de las escuelas piloto del programa intercultural de la Ciudad de México dirigido a niños indígenas, posiblemente por el aumento de estudiantes de los predios otomíes. En la segunda década de este siglo, aparentemente esta escuela fue perdiendo asistencia al punto en que solo había cinco u ocho niños por grupo y solo se abría uno o dos grupos por grado en el turno vespertino. Frente a la amenaza de cerrar dicho turno en el 2016, algunas mamás se manifestaron para mantenerlo y lograron que se conservara hasta que saliera la última generación, pero sin permitir nuevas inscripciones. En el 2022, la escuela ya solo contaba con turno matutino.

Menciona Sergio, que estudiar la primaria en esa época en la ciudad era “a veces un poco difícil, [...pero como] la mayoría éramos niños que ya nos conocíamos desde el pueblo, entonces si nos ayudó” (Entrevista a Sergio, 2021). Para Lázaro, fue

una experiencia similar, menciona: “en la Alberto Correa, eran puros paisanos [...] nos acomodábamos uno al otro [...] porque nos hablábamos entre nosotros y ya sabíamos qué lenguaje hablábamos y cómo nos contactábamos y es por eso, bueno me animé por lo mismo” (Entrevista a Lázaro, 2021).

En cuanto a las materias en la escuela, Eduardo, Edgar, Antonia y Lázaro manifestaron que las matemáticas fueron de su agrado, mientras que a Sergio le gustaba geografía y ciencias naturales, a diferencia de ellos, a Nicolasa le agradaba la materia de español. La perspectiva de Nicolasa contrastó con la mayoría de los jóvenes, pues la mayoría de los entrevistados coincidieron en que se les dificultó la materia de español, en segundo lugar, se les dificultaba historia y geografía. La facilidad o dificultad con las materias, en parte, se debía al uso y la relación que tenían con sus elementos culturales y sus actividades cotidianas.

En el caso específico de Lázaro, que ya había aprendido algo de español en el pueblo, me parece interesante que le agradaran las materias de geografía y de matemáticas, pero no las de lengua, como el inglés o el español. Además, él y Antonia fueron de los pocos jóvenes que hablaban y entendían de manera fluida el otomí y quienes habían cursado parte de la primaria en su pueblo. Por lo tanto, adaptarse a una escuela nueva, diferente y con materias de lengua (nacional y extranjera) que no eran familiares debió resultarles muy difícil, sin embargo, no lo fue tanto, porque al menos Lázaro tuvo como apoyo y mediación a sus compañeros que pertenecían al mismo lugar de origen y hablaban la misma lengua del pueblo.

En la experiencia de Eduardo, quien se cambió de la escuela “Capitán Emilio Carranza” a esta primaria, tuvo que recurrir desde tercer grado porque no terminó el ciclo escolar en la escuela anterior. Sin embargo, estudiar en la escuela “Alberto Correa” fue más llevadero para él pues el turno y los compañeros que eran del pueblo lo favorecían. Además, relata que una de las actividades que realizó en la nueva escuela fue la de natación (Entrevista a Eduardo, 2021). Dicha experiencia resulta reveladora, pues no estaba tan familiarizado con esa actividad y fue a partir de esta generación (la de Eduardo, Sergio y Flor), que tuvieron acceso a esta actividad, la cual, menciona Sergio le gustaba, aunque la tenían que realizar “forzosamente” para que no les quitaran ese derecho y cerraran el acceso a la alberca (Entrevista a Sergio, 2021).

La experiencia de Isidra es ilustrativa; ella mencionó que no pudo terminar la educación primaria, puesto que no le gustaba ni le llamaba la atención. Según recuerda, ella iba a la escuela a estudiar y también a jugar con sus compañeros. Dice que le

costaba trabajo las materias, que no sabía y no entendía lo que le enseñaban. Comenta que se le dificultaban las matemáticas, las divisiones, las tablas de multiplicar, y en contra parte, lo que más le gustaba era el recreo, porque jugaba con sus compañeros (Entrevista a Isidra, 2021). En un principio, ella no quiso hablar como tal de su experiencia en la primaria y aunque traté de sacar tema sobre sus experiencias y lo vivido en dicho nivel educativo siempre mostró desinterés o desapego y me compartió poca información.

En conversaciones con las maestras-voluntarias pude hilar y conocer más sobre su proceso. Resultó interesante saber cómo Isidra seguía integrándose a la ciudad, cuando ella pertenecía a un grupo que estaba y sigue en constante negociación por sus derechos, su visibilización y su reconocimiento como otomíes. Tal vez el adaptarse a un espacio diferente fue una de las razones por las que a Isidra le costó tanto trabajo integrarse a la escuela. Además, influían la forma de vida que tenía al contar con tantos hermanos, tener que trabajar desde muy temprana edad y ayudar todo el tiempo a sus padres en la venta o los quehaceres del hogar. Isidra fue una de las que tuvo que enfrentarse a una serie de problemas de exclusión con relación a la escuela, por parte de los maestros, las materias, los planes y programas curriculares, lo cual la llevaron a abandonar la primaria cuando cursaba quinto grado. Entonces, a los pocos años de renunciar a los estudios, Isidra se juntó con su pareja y tuvo a su primera hija.

Con esto, puedo inferir que a ella le interesaba aprender otros saberes y tenía otros intereses que quedaban fuera de los deberes que tenía que cumplir en la escuela y en su vivienda. Por lo tanto, me parece que Isidra buscaba esos momentos de juego y diversión con sus compañeros, que en su mayoría pertenecían a su pueblo de origen, ya que esos instantes de recreo quedaban fuera de las responsabilidades de cumplir con tareas impuestas, tareas que no tenían relación ni con la escuela ni con su forma de vida y su comunidad. Esto da cabida a que la escuela, puede ser utilizada como espacio de aprendizaje, de convivencia y de distracción.

#### *Experiencias en la primaria Capitán Emilio Carranza*

La otra primaria, Escuela “Capitán Emilio Carranza”, está ubicada en la colonia Roma Norte en la alcaldía Cuauhtémoc. Esta escuela, según la información consultada, no participó en el programa de bilingüismo intercultural y al parecer siempre ha sido de un solo turno (matutino), para después pertenecer al programa de “Escuelas de jornada

ampliada” (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, 2023). Tengo el registro de sólo dos jóvenes que estudiaron en esta escuela (Edgar y Eduardo).

Edgar mencionaba que asistió a esta escuela porque era la que quedaba más cerca al predio y que su estancia en esta escuela fue grata, pues su relación con los maestros fue agradable. Comentaba que por lo general lo apoyaban en esta escuela y recuerda que los maestros le ayudaban con dudas o algunos temas que él no entendía, le explicaban algunas palabras o ejercicios (Entrevista a Edgar, 2021).

Mientras que Eduardo, quien asistió a la misma escuela, recuerda que en esta primaria sólo cursó hasta tercer grado y luego continuó en la Alberto Correa. En esta primera escuela, fue difícil por el turno, tenía que levantarse temprano y a veces se quedaba dormido en el salón o definitivamente no se presentaba a las clases. También mencionó que se le dificultaba mucho aprender, porque tenía que acompañar a sus papás a vender y tuvo que salirse de esta primaria, pues el horario matutino no le beneficiaba. Por otro lado, decía que convivía igual con los compañeros “los niños de la colonia”, como con los “del predio” y de otros predios, aunque no iban muchos niños otomíes, no tuvo mayor problema, siempre pudo sobrellevarlos. Un dato que mencionó Eduardo es que recordaba que tenía un maestro especial que le daba Cívica y Ética, mismo que le daba sesiones de psicoterapia y clases de USAER (educación especial) (Entrevista a Eduardo, 2021).

### *Experiencias en la secundaria y media superior*

Así como las escuelas primarias a las que asistieron, algunos también tuvieron la oportunidad de cursar la educación secundaria y hasta la media superior, algunos solo fueron de manera provisional y después desistieron. Algunos jóvenes otomíes pudieron cursar este nivel en la Escuela Secundaria “Guillermo González Camarena” y en otras de las que no tengo el nombre. Al respecto de este ámbito, se desglosan en los siguientes párrafos algunas experiencias que los jóvenes narran desde su perspectiva y su sentir en la escuela secundaria, medio superior y superior.

Cuando Edgar llegó a la escuela secundaria “Guillermo González” fue diferente su experiencia, pues relata que tuvo una maestra de la materia de historia que les exigía que memorizaran fechas y momentos históricos, y no le gustaba su manera de enseñar. En este nivel educativo tuvo la oportunidad de aprender carpintería, pues era uno de los talleres que se impartían en esta escuela, oficio que era de su agrado, pero no ejerció, porque no contaba con los materiales y herramientas necesarias. Logró

terminar este nivel obligatorio en la modalidad presencial (Entrevista a Edgar, 2022). Al respecto del aprendizaje de este oficio, la escuela no es el único lugar donde se aprenden estos saberes, los jóvenes también han aprendido en el campo laboral, sobre la marcha, en aquellos espacios donde tienen oportunidad, tema que trataré más adelante.

Otra experiencia, es la que relató Eduardo cuando entró al nivel secundaria, en la misma escuela que Edgar, tuvo que ver con que no contaba con los recursos económicos y se veía en la necesidad de vender sus artesanías para poder comprar materiales escolares; finalmente solo estuvo medio año y se salió del sistema escolarizado, para seguir en el sistema abierto; lo mismo ocurrió cuando cursó la media superior, estudió medio año en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) número uno, que se ubica en la colonia Agrícola Oriental (Entrevista a Eduardo, 2021).

En el caso de Erika, ella tuvo la oportunidad de estudiar la educación secundaria en el sistema escolarizado, en donde vivió una serie de experiencias discriminadoras que la orillaron a dejar la escuela.

No faltaba a la escuela, pero faltaba a clases, porque, no sé, como que me saltaba las clases, iba y me escondía en la cancha de fútbol porque no quería hablar, no quería estar ahí, no quería estar, sufrí mucho, mucho en la secundaria [...] como me fue muy mal, reprobé, reprobé, no pude sacar el tercer grado de secundaria y ya fue cuando yo fui a la nocturna (Entrevista a Erika y Edgar, 2022b).

Posteriormente, Erika continuo sus estudios en el nivel medio superior dentro del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETi's) número uno de la alcaldía Tláhuac. En cuanto a la educación superior, logró cursar una carrera universitaria en la UACM. Así como ella, existen por lo menos otros dos hombres jóvenes que habitan en el predio "Z", de los que tuve conocimiento, aunque no entrevisté, también realizaron una carrera en alguna institución superior.

En resumen, podría decir que, de manera aparente, los jóvenes aprendieron los conocimientos básicos de aritmética, lectura y escritura en la primaria, mientras aprendían a hablar el español, por "inmersión" en el ambiente en el que solo se hablaba esa lengua, así mismo, hacían amigos, se diferenciaban de los 'otros' ("los de la colonia", "los de la ciudad") y lo hacían a través de su lengua originaria. También aprendieron a negociar y a lidiar para poder hacer las tareas escolares y las labores

domésticas, entre asistir a la escuela y vender con la familia, además de entre otros aprendizajes que salen de lo reconocido como lo escolarizado.

Estos jóvenes han adquirido diferentes saberes en su tránsito por la escuela. En estos lugares han aprendido a convivir con niños que provienen de su comunidad y de otros lugares (colonias o estados) o a diferenciarse, han aprendido a nadar, a memorizar datos y hacer cuentas matemáticas que sirven al momento de vender; ellos han aprendido a resistir en la ciudad a través de un ámbito tan complejo como lo fue la escuela.

Si bien podemos considerar que hay estos espacios físicos y formales como las escuelas o instituciones escolares con diferentes niveles educativos, también considero relevante repensar si estos espacios son los únicos y si en estos espacios los aprendizajes son única y paulatinamente relacionados con los planes y programas establecidos por instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En realidad, los jóvenes han complementado su proceso de formación en diferentes ámbitos y en interacción con diversos sujetos, además, los aprendizajes formalizados son adquiridos también fuera del ámbito escolar. Con esta reflexión puedo decir que los jóvenes han traspasado muros y fronteras para continuar estudiando y seguir adquiriendo nuevos saberes en otros espacios físicos y virtuales, en donde conviven con diversos ámbitos como los que presentaré a continuación.

### ***2.2.2 Ámbitos “semi-escolares” físicos y virtuales***

En este apartado englobo otros espacios físicos y virtuales en los que han podido continuar sus estudios algunos jóvenes otomíes.

Como diría Amuchástegui: “Aunque la escuela permanezca como institución, nunca será la misma en la experiencia de las distintas generaciones, ni los sentidos que en ella se transmitan podrán escapar a esta sujeción temporal del sentido” (1999:107). En otras palabras, aunque el primer referente que ellos tienen sobre conocimientos científicos y escolarizados es la escuela, como institución de enseñanza y aprendizaje, existen otros ámbitos que se han ido incorporando en las siguientes generaciones y que amplían los referentes, los espacios, así como las reflexiones sobre el sentido y significado que le dan a los aprendizajes adquiridos.

#### *Experiencias de la escolarización en línea o a distancia*

En cuanto a estos ámbitos que no son completamente escolares, han estado dirigidos por diferentes programas que a su vez son impulsados por el gobierno, mismos que les

permitieron a los jóvenes otomíes continuar con sus estudios en alguno de los niveles educativos y concluir esos procesos. El sistema semi-escolarizado, es decir, estas instituciones o espacios que han ofrecido educación a distancia o en línea, como el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), ha sido utilizado por algunos jóvenes después de que el sistema escolarizado no fue un medio viable para ellos, y este otro sistema les permitió terminar sus estudios de educación medio superior en sus propios tiempos.

El caso de Antonia ejemplifica la situación que han vivido algunos de los jóvenes otomíes. Ella comentó lo siguiente:

Iba a entrar en la secundaria, pero ya no, porque como ya estaba grande, ya cuando salí la primaria, entonces ya tenía que entrar [...a] la secundaria de adulto, [fui, pero...] tenía que trabajar y estudiar y hacer el quehacer en mi casa, igual ya no estudié por lo mismo, [...] pues me dediqué a trabajar y ya no fui a la escuela igual, ya ni lo terminé ni saqué mi certificado (Entrevista Antonia y Nicolasa, 2021).

Esta joven relata algunas de las razones por las que jóvenes mujeres dejan los estudios en la secundaria y a veces desde la primaria. El tener que trabajar para apoyar a la familia o tener que hacer muchas labores domésticas además de las tareas escolares, reduce el interés, el tiempo y las oportunidades, pues como dice van rebasando la edad escolar y tienen que buscar otros ámbitos si quieren continuar con sus estudios.

En cuanto a la experiencia de Eduardo, este joven mencionaba que cuando entró a la secundaria del sistema escolarizado solo estuvo medio año y se tuvo que salir, posteriormente terminó sus estudios básicos en línea, a través del INEA, con asesorías que les llegaron a dar en el predio y en otro lugar. Luego, cuando intentó cursar la media superior, sucedió algo similar, sólo estuvo medio año en el sistema escolarizado y lo dejó para concluir sus estudios en el sistema abierto, pues esta modalidad le permitía trabajar para solventar sus gastos y necesidades. Él comentaba que una de las personas que lo orientó, fue la “maestra Bety”; ella pudo acercarlo a dos instituciones, una de ellas fue el INEA, la otra fue CARDI<sup>11</sup>. En las instalaciones de este centro de inserción lo asistían con tareas y un espacio para resolver dudas escolares, de esta manera Eduardo pudo terminar sus estudios.

---

<sup>11</sup> CARDI es un centro de inserción. El centro fue una iniciativa de la Orden de Agustinos Recoletos que nació en 1961 y se encuentra ubicada en la alcaldía Cuauhtémoc. Aquí se apoya a familias que vienen de otros estados y que llegan a visitar a sus enfermos que se encuentran en los hospitales de la zona.



De acuerdo con las pláticas que tuve con Edgar, él me comentó que después de la secundaria, ya no quiso continuar sus estudios, consideraba que con lo que ganaba en los trabajos donde ayudaba a sus papás le bastaba. Posteriormente, menciona que se dejó llevar por sus amistades y por las drogas que consumía, y aunque había realizado el trámite del examen de COMIPEMS y lo había pagado, decidió no presentarse y realizarlo. En los años siguientes continuó trabajando y a principios del 2022 decidió retomar sus estudios por medio del programa “Prepa en Línea”, en donde llevaba una serie de materias, tomaba clases virtuales y realizaba tareas en el centro cultural de la Roma, pero este formato no logró convencerlo a pesar de que contaba con una beca. Para finales de este año (2022), me comentó que se estaba tardando mucho y que había investigado sobre otra forma en la que solo tenía que estudiar por su cuenta y presentar los exámenes de cada materia y grado. Ese formato llamó más su atención y le resultaba más factible para sus actividades y responsabilidades.

En el caso de Erika, ella mencionó que durante sus estudios en la secundaria vivió algunas experiencias de discriminación por su aspecto físico que la orillaron a dejar la escuela tradicional y optar por la escuela nocturna para adultos. Una vez inserta en ese otro espacio, ella logró sentirse más cómoda, porque nada la hacía sentir mal, los compañeros tenían contextos o situaciones similares a los de ella y entonces pudo concluir ese proceso para después continuar sus estudios. Pudo cursar la licenciatura en la UACM porque en esta institución no había requisito de edad o examen, se ingresaba por sorteo.

#### *Experiencias con grupos externos-talleristas*

Así como los programas en línea o a distancia que generalmente requieren algún apoyo extra, ha habido varios grupos externos que provienen de diferentes instituciones para trabajar con los jóvenes con el objetivo de capacitarlos en actividades de subsistencia, asistiéndolos con talleres relacionados en temas de higiene, salud, trabajo y hasta como apoyo en actividades escolares. Los grupos que han asistido al predio “Z” han estado bajo la dirección de instituciones como ENAH, CARDI, PILARES, CNDH, INPI, entre otros. Al parecer, la mayoría han intentado aportar o enseñar algo a la juventud y niñez del predio, ya sea desde lo material (ropa, cobijas, juguetes) hasta en lo inmaterial, como lo que realizan dos voluntarias, su trabajo lo describo a detalle en un siguiente apartado.

Desde principios de septiembre del 2021 pude observar a un par de personas que se acercaban con los jóvenes y adultos del predio, algunos pertenecían a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), los cuales asistían con la intención de invitar a la población otomí a consultas médicas, revisiones oculares y dentales, así como asistencia para cortes de cabello. Posteriormente, empezaron a realizar talleres de manualidades, sustentabilidad y ecología en un parque muy cerca al predio. En este espacio había un lugar llamado “Huerto Roma Verde”, en donde se realizaron todos estos talleres para mujeres y niños, al cual asistieron algunas jóvenes mamás junto con sus hijos. Por ejemplo, está el caso de Antonia y Nicolasa, quienes comentaron lo siguiente:

...en el huerto, también igual les enseñan, ¿cómo reciclan la, reciclar la basura, [... Interrumpió Nicolasa para agregar...] cómo crear nuestra propia toalla sanitaria, [continuó Antonia] sembrar este... tu propia ¡verdura!, para consumirlas, qué se debe hacer, qué es lo que se necesita, pero pus aquí, no hay espacio [...] que tu jitomate, [...] chile o..., algo sencillo, ¡cilantro!, [...] hasta tu frijol (Entrevista Antonia y Nicolasa, 2021).

Este proyecto no es el único que se ha realizado con esta comunidad, pues desde hace varios años, tengo conocimiento por lo menos desde el 2016, de que ha habido otros grupos, instituciones y personas independientes que se han acercado a impartir talleres, actividades o apoyar a los niños con tareas escolares. Para realizar estos talleres, se llegó a acondicionar un cuarto dentro del predio, pero también la calle ha fungido como espacio de aprendizaje y de formación.

Desde hace 16 años aproximadamente llegaron las tres mujeres voluntarias (Lupita, Martha y Bety) a trabajar con los niños del predio “Z”, quienes se convirtieron en los jóvenes con los que pude trabajar. Ellas han trabajado dando apoyo escolar a los niños para que mejoren o aprendan saberes escolarizados de nivel básico, pero también aprendían el catecismo para hacer la primera comunión o la confirmación. Su primera labor estaba relacionada con el catecismo y lo impartían al interior del predio en un espacio común que les prestaron los habitantes, posteriormente tuvieron que alojarse en la calle, en una esquina frente al predio.

Los saberes que aprendieron los jóvenes de la mano de las dos voluntarias, cuando eran niños, fueron diferentes; algunos estaban relacionados con el ámbito escolar. Las voluntarias siempre enfatizaron actividades donde practicaban la formación de vocablos, cómo escribirlos y pronunciarlos, distinguir sonidos y sílabas,

para ayudar con su formación escolar. Variaban la dificultad de los ejercicios según los grados que cursaban los niños que salían a las clases.

Otros elementos aprendidos estaban relacionados con los números, es decir aprender a sumar, restar y dividir; aprender a memorizar números en consecutivo o las tablas de multiplicar; saber diferenciar entre números parecidos como el nueve y el seis, o relacionar el número con su nombre. Los estimulaban al final de cada sesión de trabajo con algún incentivo, esperando que trabajaran para la siguiente sesión, pues los niños habían aprendido que si salían a trabajar iban a recibir una retribución, que por lo general era algún alimento.

### *Experiencias en un “Centro cultural” como ámbito flexible*

Otro lugar fue el centro cultural en el que se implementó desde el 2019 el programa del gobierno de la Ciudad de México llamado “PILARES”. En estos centros se ofrecían actividades y programas para dar orientación, apoyo y capacitación en diferentes ámbitos (artísticos, escolares, laborales y recreativos). Se convirtió en un espacio distinto que también fue visitado y utilizado por jóvenes y niños del predio.

A principios del año 2022 asistieron algunos promotores para invitarlos a un nuevo centro cultural que se abriría a unas calles; queda a unos diez minutos caminando del predio donde viven. Edgar, uno de los jóvenes otomíes del predio, decidió asistir a los talleres impartidos de forma gratuita para los colonos e interesados. En dicho espacio realizaron una reunión con jóvenes migrantes de la colonia, Edgar fue invitado a esa reunión y a su vez me invitó a mí.

A esta reunión asistieron alrededor de seis jóvenes, hijos de migrantes de diferentes comunidades. En la junta se les preguntó de dónde provenían sus familias y dónde vivían y todos los jóvenes mencionaron que sus papás provenían de Santiago Mexquititlán o de otras comunidades denominadas indígenas, con una lengua y prácticas culturales diferentes. También se les preguntó cuáles eran sus intereses y necesidades para poder organizar talleres que fueran de su agrado y que ellos pudieran aprovechar. La respuesta de los jóvenes fue casi unánime, pidieron apoyo para continuar sus estudios. La mayoría hablaron de la intención que tenían por regresar a estudiar o continuar sus estudios en distintos niveles.

La experiencia que narra Edgar en el centro cultural es sobre los cursos y talleres a los que ha podido asistir. Él ha tomado clases de guitarra, computación, cartonería, poesía artística y de lengua otomí, además de sus clases para estudiar la

prepa en línea, pues se apoyaba del equipo de cómputo, así como de libros y de asesorías que los encargados le brindaban (Entrevista a Erika y Edgar, 2022 a y b). Con esto puedo inferir que en este lugar ha podido apropiarse e integrar un conjunto de saberes diversos que ha podido aprender en un espacio, que podríamos denominar semiescolarizado (el centro cultural). En dicho ámbito, Edgar aprendía de tecnología, estaba retomando sus estudios en bachillerato, aprendía a expresarse a través de la música, la escritura y el diseño de figuras con cartón. En resumen, en este espacio realizaba una serie de actividades escolares, lúdicas-recreativas y propias del pueblo de origen.

Cuando Edgar empezaba a asistir al centro cultural, realizó la labor de invitar a otros jóvenes, principalmente a niños, como a sus hermanos e hijos de otros jóvenes del predio “Z”. Se adjudicó la tarea de llevar y traer a un grupo de niños (de 4 a 6 niños, aproximadamente) del predio al centro cultural y a la inversa, con la intención de que los niños realizaran actividades diversas, les apoyaran con tareas escolares y a su vez aprendieran otras actividades. Sin embargo, se presentaron problemas entre los niños, además no podía cuidarlos y estar en sus cursos al mismo tiempo, por lo que los niños dejaron de asistir poco a poco, pues sus papás tampoco tenían el tiempo para llevarlos. Esto lo pude observar en una visita que realicé al predio y decidí acompañarlo hasta las instalaciones del centro cultural.

### ***2.2.3 Los otros múltiples ámbitos sociales para su formación***

En este apartado expongo un conjunto de ámbitos que los jóvenes otomíes han estado utilizando a lo largo de su formación. En estos ámbitos sociales incluyo al familiar, al laboral y espacios como la calle, la colonia o los espacios virtuales en donde adquieren saberes que se relacionan entre sí o con otros ámbitos y que de igual manera ayudan a su proceso formativo para la vida, lo académico, lo sociocultural y lo político.

#### ***Experiencias en el predio “Z”***

Respecto al ámbito familiar de los jóvenes otomíes, pude rescatar relatos acerca de lo que aprendieron en su vivienda, en conversaciones con las voluntarias y observación de su vida cotidiana en el predio. En este ámbito los jóvenes aprendieron sobre su lengua y algunas prácticas culturales; también aprendieron a hacer labores domésticas como: lavar, trapear, hacer de comer, cuidar de sus hermanos menores. Muchos aprendieron a bordar, coser, recortar y armar muñecas, entre otras artesanías. En el

caso de jóvenes mujeres es más común que mencionaran las actividades relacionadas con el hogar, así como el cuidado de hermanos, que fueron aprendidas en el seno familiar.

Por otro lado, dentro del hogar tuvieron que aprender a madurar y responsabilizarse desde muy temprana edad. Algunos más aprendieron de los discursos de otros personajes externos, adquirieron cierta comprensión de algunas categorías sociales y esto les permitió: exigir derechos, luchar, resistir, negociar y re-existir relacionando saberes incorporados por las dinámicas propias del lugar en el que habitan y relacionados con la comunidad de origen.

En el caso de Edgar, tuvo la oportunidad de laborar en otros lugares. La poca paga al trabajar como obrero lejos de su familia y el hecho de que su papá falleciera lo llevaron a retomar la venta de artesanías; después decidió tomar el taller de lengua y regresar al mundo escolar para terminar la prepa en línea. Estas decisiones se fueron agregando después de asumir las responsabilidades que ahora tenía como hijo mayor y ante la ausencia de su padre. Él tuvo que apoyar a su madre para sacar adelante a sus tres hermanos, empezó a apoyarla con la venta de artesanías para poder ganar dinero y sostenerse. Este joven se hizo artesano, y también ha empezado a reproducir muñecas y pulseras, principalmente, pues estas actividades le fueron heredadas por sus padres. De esta manera se dio cuenta que necesitaba trabajar y para encontrar un mejor empleo necesitaba realizar sus estudios a nivel medio superior (Entrevista a Edgar, 2021).

Así como él, hubo otros jóvenes que regresaron a los estudios, porque el nivel y el documento que tenían no era suficiente para conseguir empleo. Mientras tanto, la mayoría de los jóvenes ha ayudado o ha llegado a participar en dinámicas relacionadas con la hechura de artesanías junto con su familia, pues ha sido una de las actividades que ha ayudado a su economía. Algunos jóvenes han implementado otras ocupaciones como la venta de dulces o manzanas decoradas, que a su vez les enseñan a sus hijos.

### *Experiencias en la calle*

Otro espacio que pude recuperar es la calle. Aquí los jóvenes han adquirido saberes relacionados con lo escolar y lo religioso o en temas de ecología, higiene y salud, pero también aprendieron a trabajar y ganarse dinero, cuando cuidaban los carros de los colonos, cuando vendían dulces y artesanías o realizaban sus cuentas.

Una habilidad más que desarrollaron es la de estar atentos a todo lo que pasa a su alrededor, por ejemplo, al mismo tiempo que ponían atención a lo que les enseñaban o al realizar alguna actividad con las maestras-voluntarias, también observaban si llegaban autos para cuidarlos y ganarse dinero, veían si pasaba la basura para depositarla en el camión o se distraían de varias formas. Además, en años recientes han aprendido a utilizar la red gratuita de internet del gobierno, así como los medios, dispositivos digitales, plataformas y aplicaciones para jugar, ver videos, buscar información, hacer tareas escolares o ayudar a sus hijos con las tareas. Este último ámbito, hace referencia a la virtualidad a la que han tenido que incorporarse y la cual tomó mayor fuerza con la pandemia por el COVID 19.

Por otra parte, las calles y los lugares públicos de la ciudad han sido espacios utilizados para el trabajo informal y de ambulante. En el caso de Edgar, Antonia, Lázaro y Eduardo, vendían artesanías o artículos comestibles en parques públicos (centro de Coyoacán, corredor turístico del paseo de la Reforma, jardín Ramón López Velarde) y avenidas principales (Insurgentes, Reforma, Cuauhtémoc, Álvaro Obregón). La mayoría de los jóvenes entrevistados compartieron que, en algún momento de su vida, tuvieron que relacionar el comercio con las actividades de la escuela. A algunos les ha funcionado, porque construían significados para mantenerse, mientras que otros veían, en el trabajo, la posibilidad de aprender otros saberes fuera de la escuela, y pausaban o abandonaban sus estudios; aunque en muchos casos, el abandono escolar ha sido la única opción que les quedaba. Algunas actividades descritas han implicado relacionar uno o diferentes ámbitos y saberes, lo que fue consolidando su proceso formativo.

#### *Experiencias con su entorno*

La colonia Roma Norte ha su entorno más cercano de los jóvenes otomíes y en esta sección planteo algunas experiencias en un tema poco trabajado, es decir, su relación con el consumo de algunas drogas, pues resultó ser controversial e influyente en su proceso de formación.

Considero que es un tema relevante, porque los jóvenes aprendían distintos elementos socioculturales que veían en su entorno y que a veces eran parte de su contexto. Pese a esta problemática ellos han negociado y exigido ser escuchados, visibilizados y considerados. Además, este tema ha salido a relucir en las entrevistas con los jóvenes por iniciativa de ellos, y también con las maestras voluntarias. Este

tema parecería que no tenía nada que ver con los aprendizajes adquiridos entre los jóvenes otomíes con sus pares y su familia, pero en realidad expresa mucho más de lo esperado.

Muchos jóvenes se insertaron al mundo de las drogas por gusto, por inquietud, por probar o experimentar y aprender un mundo diferente, por olvidar, por tristeza, por alegría, por muchos motivos y por ninguno en especial. Comenta Lázaro: “porque... no más, por orgullosamente que veía a otras personas y como que me llamaba la atención también, saber qué se sentía ¿no?” (Entrevista a Lázaro, 2021). Agregó Lázaro que dejó de hacerlo porque ahora es padre de familia, entonces su interés y preocupación del momento se enfoca en sus pequeños gemelitos.

Es a través de la experimentación con algunas sustancias adictivas (alcohol, LSD, marihuana, pegamento, thinner o la llamada ‘mona’<sup>12</sup>), con las cuales algunos jóvenes de este grupo intentan sentirse identificados con algo o con alguien. Durante mis visitas, algunas veces pude observar a varios jóvenes que salían a ‘monearse’ o emborracharse y entre varios platicaban, se reían, compartían, mientras otros se alejaban o hacían otras actividades. La convivencia también ha sido una forma de manifestar que están ahí en la ciudad, que tienen necesidades, pero también experiencias comunes o algo que compartir, que tienen conciencia, que sienten, viven, ríen, sufren, se enojan y sueñan.

Edgar es otro de los jóvenes que logró dejar de consumir alguna droga y relató como la experiencia con la drogadicción lo llevo a vivir situaciones como engañar a sus papás, pero también a reflexionar sobre lo que pensaba, vivía, sentía y sobre algunas nociones. Esta actitud reflexiva lo llevó a buscar videos que le ayudaran a entender problemáticas sociales o a investigar acerca de la droga que iba a ingerir (particularmente LSD), antes de probarla y luego experimentaba con ella. Estas experiencias despertaron en él muchas reflexiones sobre la sociedad, sobre el sistema, sobre lo correcto y no, sobre qué aprender, qué estudiar. Posteriormente fue dejando de ingerir sustancias por decisión propia, pues decía que buscó otras actividades que le hicieran sentir lo mismo que le hacía sentir la droga (Entrevista a Edgar, 2021).

En otras palabras:

Para algunos, tanto la droga como el arte o la mística inician al conocimiento de otro mundo, un mundo infinito que es el espacio interior. Es un modo de confrontarse con el infinito sin terminar de salir de lo social. En este sentido son

---

<sup>12</sup> La mona: un paño o estopa mojada con algún solvente industrial como el thinner, que produce diferentes efectos a quienes lo inhalan, acción conocida como ‘monearse’.

medios, de conocer y de sentir, así lo entendieron personajes históricos del mundo intelectual como Freud, Baudelaire, Benjamín, que han experimentado con ella en los momentos de sondear las posibilidades ilimitadas del pensamiento (Duschatzky, 1999: 58).

Algunos jóvenes lograron dejar de consumir drogas, otros más continuaron. En el predio “Z”, por lo menos dos jóvenes (René e Ismael), a pesar de estar drogados pedían a las profesoras que les pusieran alguna actividad o ejercicio para poder ejercitar sus capacidades, ya sea con multiplicaciones o divisiones. En palabras de la maestra voluntaria, Bety: querían ver “¿hasta dónde todavía su cerebro funciona?” (2021), aun cuando estaban intoxicados.

Para estos dos jóvenes estar ‘drogado’ no era un impedimento para seguir aprendiendo o repasando saberes ya adquiridos, como tratando de demostrar que no habían perdido esa capacidad, misma que se les debía reconocer y valorar. Esta acción que realizaban los jóvenes, en dónde negociaban con las voluntarias sobre lo que querían trabajar y para qué, me parece un referente sobre su capacidad de accionar, misma que va en contra de los estigmas, creencias e ideas que se generan en torno a las personas que se drogan, como sujetos que pierden sus capacidades cognitivas e interés por aprender.

En cuanto a la idea de *capacidad de accionar* que tienen estos jóvenes, pues esta idea reconoce “al *sujeto* [con] la capacidad de referirse en actitud objetivante a las entidades del mundo y la capacidad de adueñarse de los objetos, sea teórica o prácticamente. Estas formulaciones teóricas, pese a sus diferencias, se encuentran en el reconocimiento del papel activo de los sujetos sociales, de su capacidad de negociación con las instituciones, estructuras o sistemas” (Reguillo, 2003: 109). A través de esta “negociación-tensión” se relacionan elementos culturales con significados sociales en donde se refrenda la identificación o diferenciación cultural entre los sujetos, en este caso, los jóvenes otomíes.

Estos jóvenes que consumen drogas negocian con instituciones como la familia y estructuras como la sociedad pues las normas y reglas no comprenden su contexto de vida. Al respecto, “Reguillo identifica tres instancias u opciones que posibilitan a los jóvenes «reinscribir» el «yo joven» —las estructuras y *paralegalidad* del narco y crimen organizado y las redes informales; el mercado y sus ofertas de identidad, y diversas ofertas de sentido (creencia, pertenencia y sobrevivencia)” (Reguillo citado en Urteaga Castro-Pozo, 2019:67).



Con estas experiencias puedo argumentar que los juicios que muchas veces se crean en torno al consumo de drogas es estigmatizadora, acotada y cerrada. Ciertamente, a veces, los jóvenes que entran a ese mundo no salen y menos por su propia iniciativa; en algunos casos son invitados a este mundo por gente cercana. Además, los problemas económicos, llegan a convertirse en el motivo principal que ha llevado a los jóvenes a esa experiencia, así como la falta de comida, la falta de atención, la discriminación y rechazo de la sociedad, por no encajar. A pesar de ello, puedo sostener que existen muchos motivos y razones por los cuales los jóvenes se insertan a este mundo, como el hecho de aprender o experimentar.

Los aprendizajes, reflexiones y apropiaciones que han hecho algunos jóvenes en relación con las drogas les había permitido ampliar su perspectiva y su proceso de formación en muchos sentidos. Aprendieron a moverse en la ciudad, conocer la diversidad de drogas, sus efectos y dónde se vendían. Algunos aprendieron a salir de ese mundo o a utilizar las sustancias como medio para la reflexión, y otros como medio de distracción y convivencia.

#### *Experiencias formativas en el ámbito laboral*

Las experiencias relatadas por jóvenes cuando se acercan o se enfrentan al mundo laboral son diferentes en algunos casos y similar en otros. Las diferencias en sus procesos formativos dependen del nivel escolar alcanzado, del apoyo de los padres y de las condiciones socioeconómicas por las que pasaron. Hay jóvenes que lograron terminar sus estudios hasta el nivel superior y encontraron un espacio donde reivindicar ciertos saberes o donde desempeñar los saberes aprendidos.

Todos los elementos que han adquirido los han preparado para el trabajo o el ámbito laboral en un mundo capitalista cada vez más cerrado al acceso y las oportunidades. En el ámbito laboral, los jóvenes se han formado en espacios donde se realizan oficios o trabajos que además en la mayoría de los casos son mal remunerados. A pesar de ello, durante sus procesos incorporan diferentes saberes, formas de realizar ciertas actividades que se convierten en experiencias formativas.

En la experiencia de Edgar, quien trabajó por varios años como obrero en distintas empresas, menciona: “con mi papá y mi primo trabajaba pintando antes de que yo saliera de la escuela me llevaban solo los sábados así hasta que fueran vacaciones”. Cuando creció, trabajó como vendedor en una financiadora de autos y después decidió irse a Puerto Vallarta a trabajar, donde se encargaba de cambiar

llantas en un taller (Entrevista a Edgar, 2021). En el relato de este joven se mezcla el ámbito familiar con el laboral, cuando trabajaba y aprendía de la mano de su familia, pues esta relación lo impulsó a buscar otras oportunidades de trabajo en donde la paga fuera mejor.

En el caso de Antonia, la joven mamá que se ha dedicado al trabajo informal para apoyar a su marido (quien se dedica a la construcción), relata como ella logró aprender de su papá algunas actividades como ayudante de albañilería. Aunque siempre fue artesana (hacía muñecas junto con su mamá) y se ha dedicado a la venta ambulante (de artesanías y dulces). Al respecto, Antonia narra lo siguiente:

Cuenta mi papá que, cuando tenía trabajo, y más me gustaba en la obra trabajar porque pues nada más barría y en la cocina sí te pagan, este... [...] bien barato, pero pues más, más trabajo allí, [...] él me llevaba ¡como su ayudante! ¿no?, y luego me decía, no es porque seas mujer, también vas a aprender esto, o porque él sabe poner este..., losetas, entonces dice: 'no, pues te llevo, porque pues ya puse, ya puse toda la loseta, entonces tú vas a lecherear', o sea unir las rayitas (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

En la experiencia relatada por Antonia, se deja ver que los saberes adquiridos acerca de la albañilería le fueron enseñados por su papá. En ese trabajo aprendió a colocar loseta, preparar la mezcla y *lecherear*, y menciona que prefería este oficio que estar en la cocina, porque la paga era mejor. Aquí también se mezclaban dos ámbitos: el laboral y el familiar, pues, aunque la joven trabajaba en una obra junto con su papá y otros hombres, fue su papá quien aprovechó el espacio para que ella lograra formarse en otro oficio y aspirar a algo más en un ámbito destinado sólo para hombres. De esta manera también logró que ella no estuviera solo en la cocina con un sueldo más bajo.

Así como ella hay muchos jóvenes otomíes que han encontrado una oportunidad en el mundo laboral de las construcciones, la albañilería y los trabajos en las obras de los alrededores del predio. Se podría decir que:

La construcción es un sector caracterizado por una alta informalidad, donde predominan los trabajadores varones de bajo nivel educativo [...]. Los jóvenes con escasa calificación ingresan a través de redes personales y suelen aprender en el trabajo, en puestos que requieren fuerza física. Cuando tienen oportunidad de acceder a una formación profesional, lo hacen en búsqueda de ocupaciones vinculadas a mayores niveles de calificación (Jacinto, 2018:22).

Varios de los oficios y trabajos artesanales que hoy en día realizan estos jóvenes los han aprendido con su familia o en el propio trabajo. Los jóvenes que saben sobre albañilería, carpintería o comercio, por mencionar algunos, es porque en eso han trabajado desde niños. Por ende, ámbitos como el laboral se han convertido en

espacios esenciales en donde han adquirido saberes y se han preparado para insertarse en el mundo laboral. En esos ámbitos algunos descubren gustos y aprenden de ello.

Eduardo relata su experiencia como comerciante y mencionaba que se ha dedicado al trabajo informal como vendedor ambulante, vendiendo hamburguesas, hot dog, paletas de hielo o dulces. Este joven narra cómo tuvo que hacer para negociar con los tiempos que exigía la escuela (tareas y ejercicios), y el trabajo (la venta de dulces), motivos que lo orillaron a desistir de la educación escolarizada y optar por la educación abierta o a distancia (Entrevista a Eduardo, 2021). Su experiencia en las escuelas le ha permitido reflexionar sobre su proceso escolar y buscar otras opciones. Su recurso fue mantenerse en el trabajo informal de las ventas, lo cual le permitió manejar su tiempo y continuar estudiando, con la ilusión de que al prepararse podría adquirir un mejor trabajo en el mundo laboral.

Por otro lado, está la experiencia compartida por Sergio. Él menciona: “bueno cuando no vendíamos, cuando no estábamos en la venta de las artesanías, pues me ha gustado la cocina, entrar y salir de la cocina, pues llevo como siete años [en esa actividad]” (Entrevista a Sergio, 2021). Él explica que ha trabajado como cocinero, ayudante de cocina y en cafeterías, este trabajo fue una opción que él encontró al concluir la secundaria y ante la necesidad de apoyar a su familia. Esta experiencia lo ha motivado a buscar opciones para estudiar gastronomía y ser chef, pero al encontrarse con un ambiente en donde predomina el sector femenino, según me comentó, desistió y ha preferido quedarse con los saberes aprendidos en los trabajos que ha tenido.

Sobre lo que me compartió este joven, Claudia Jacinto menciona:

La gastronomía también constituye un ámbito de entrada al trabajo de los jóvenes, con altas tasas de empleo no registrado, muchas veces temporales, salarios bajos y jornadas extensas de trabajo. Los jóvenes ingresan a puestos de baja calificación (generalmente mozos) en los que se aprende en el empleo. Pero, al tratarse de una actividad de servicios con atención al público, el título de nivel secundario suele ser un requisito frecuente, especialmente en las grandes ciudades y en ciertos circuitos de gastronomía gourmet y/o en cadenas de *fast-food* (2018:22).

La situación que se describe en este tipo de empleos ha resultado beneficiosa y fascinante para el caso de Sergio. Pues él ha podido trabajar en lo que le gusta, la gastronomía; en el trabajo se siguió formando en el área que le llama la atención y además ha ganado dinero para apoyar a su familia. Su inquietud por seguir estudiando

me permite considerar que él ha podido conjuntar los saberes adquiridos en el ámbito laboral y los que pueda aprender en el ámbito escolar. Si bien este caso apoya la postura de que, en algunos casos, el ámbito laboral puede ser un buen espacio de aprendizaje, no obstante, este ámbito no deja de ser un espacio donde se llega a lucrar con la necesidad de los jóvenes y se les explota con el tiempo de trabajo, una mala paga, sin prestaciones ni posibilidades de ascenso, pues para ello les exigen documentación y certificados que avalen esos saberes adquiridos.

Con la experiencia de Edgar, que es similar a la de otros jóvenes, podría decir que los jóvenes se han dado cuenta de que tener la escolaridad primaria o secundaria, en pleno siglo XXI, no es suficiente para conseguir trabajo. Ahora les solicitan documentación que acredite la escolaridad media superior para trabajar, así sea en la construcción que requiere mayor trabajo físico o como dicen ellos “hasta para ser barrendero”. Sin embargo, hay otras inquietudes que los aquejan, pues no pueden estudiar porque para eso requieren de dinero que les ayude a cumplir con los materiales, instrumentos, uniformes escolares, alimentos y que en muchos casos solo pueden obtener si trabajan.

De esta manera el significado acerca del trabajo se diversifica de acuerdo al nivel escolar y a las experiencias vividas. Además, las expectativas

...no cumplen con el supuesto [...] interés que podría tener la formación profesional ofrecida, sobre todo, cuando las experiencias previas muestran que la formación por sí sola no habilita mejores empleos [...] y] el desaliento aparece cuando los jóvenes egresados observan que, a pesar de lo aprendido, no logran acceder a buenos empleos en el marco de las desiguales oportunidades sociales (Jacinto, 2018: 31 y 32).

En segundo lugar y retomando la reflexión de Irene Guerra Ramírez, “es difícil ubicar un momento que delimite de manera clara el pasaje de uno a otro ámbito, sobre todo entre los grupos socioculturales precarios [...], en los cuales los jóvenes dicen trabajar ‘desde siempre’ y no vislumbran claramente en su historia biográfica la frontera entre su paso, o ‘transición’, al mercado de trabajo” (2009:292). Los jóvenes no vislumbran el paso de un ámbito a otro y de un aprendizaje a otro, porque son saberes que se empalman constantemente en su formación.

Dicha transición no está marcada para los jóvenes, porque ellos llevan trabajando casi toda su vida e inician en diversos trabajos desde muy niños; y por estos trabajos a veces reciben alguna remuneración y a veces no, o en otros casos se dedican a pedir dinero en las intersecciones y semáforos. Esta situación termina por

influir en el valor e importancia que le dan a la escuela, pero no quiere decir que ellos han dejado de formarse y de adquirir nuevos saberes.

Sumando a la reflexión anterior, hay una frase que Edgar menciona: “más que aprender es entender” (Entrevista a Edgar, 2021). De alguna manera él no estaba contento con las formas, los programas y los conocimientos que se enseñaban en ese espacio (la escuela). Yo considero que la razón es porque no es el único espacio donde él adquirió los diferentes saberes que domina o conoce. En una plática que tuvimos él mencionó algunos conceptos académicos y tecnicismos, eso llamó mi atención. Después habló de su postura sobre la escuela y su función, y dijo que todo esto lo había escuchado y reflexionado a partir de un audiovisual que encontró en una plataforma de grabaciones que hay en internet. Este vídeo le permitió pensar en problemáticas y situaciones que él vivía y en cuestiones que le causaban intriga o descontento.

Otro ejemplo, como experiencia excepcional, es el caso de Erika. Después de terminar la licenciatura, la joven otomí ha buscado espacios para seguir aprendiendo y compartiendo sus saberes como el centro cultural de la colonia Roma Norte, en donde ella fue maestra de la lengua otomí (*hñöhñö*) y de bordado. Ella ha podido reproducir la lengua tanto con *mestizos* (como ella llama a las personas nativas de la ciudad que no son hablantes otomíes) como con los de su comunidad. A través de estas acciones, ella buscaba ser reconocida junto con su comunidad, sus prácticas culturales y su lengua. De esta manera ha podido transmitir saberes muy importantes para ella, con el fin de que estos no se pierdan entre las siguientes generaciones (Entrevista a Erika y Edgar, 2022a).

Erika tuvo la posibilidad de estudiar hasta el nivel superior, el acercamiento a lecturas, críticas y formas diversas de pensar le permitieron crear su propia postura sobre ella y sobre los suyos. Estos conocimientos académicos, así como los saberes comunitarios compartidos por su familia se han consolidado y complementado en su proceso formativo. Entonces, fue al interior de ámbitos como el universitario, el familiar y este ámbito semiescolarizado (el centro cultural), que Erika se reapropió de más saberes, reflexionó sobre aspectos de su cultura y además compartió su proceso de resignificación en la Ciudad de México a través de los talleres impartidos por ella. En suma, estos espacios han aportado a su formación como antropóloga, como tallerista de lengua y bordado, y como mujer que asume reflexivamente su identidad otomí.

En algunas experiencias de los jóvenes se refleja cómo han tenido que negociar o adaptarse a lo que se solicita en el mundo laboral. Por ejemplo, entre pláticas me enteré del caso de dos jóvenes, que no pude entrevistar. Resulta que ellos trabajaban como taxistas de una empresa particular que funciona a través de una aplicación móvil, aunque tuvieron la oportunidad de estudiar a nivel superior. Uno de ellos terminó la licenciatura en psicología y el otro en derecho. Es común que terminar una carrera en un espacio escolarizado de nivel superior no garantiza un trabajo relacionado con la carrera, que esté bien remunerado y que te ofrezca todas las prestaciones de ley. Esta situación se complejiza si de por medio hay estigmatización y racismo que funcionan como barreras ante las personas denominadas “indígenas” y que pertenecen a una forma de vida cultural y poblado fuera de las grandes ciudades.

En términos generales, puedo confirmar que las bardas o fronteras de espacios esencializados e idealizados en torno a la educación se desdibujan, se complejizan, se mezclan y se complementan para que el proceso de formación de los jóvenes otomíes sea más amplio. Sus saberes se diversifican y complementan con los saberes que aprenden en el predio, la calle, el “Huerto”, el trabajo, la escuela, el centro cultural, el predio y los que se sumen. Además, los ámbitos y los saberes se cruzan y se extienden entre los espacios físicos y virtuales.

### **2.3 Espacios de formación para jóvenes. Reflexiones del capítulo**

Los casos anteriores están basados en experiencias de jóvenes de origen otomí y estos refieren a ese proceso constante de reflexión y formación en diferentes y diversos ámbitos que se mezclan y les aportan.

Desde el contexto de estos jóvenes hay un amplio panorama de desigualdades que afectan su proceso formativo y las posibilidades de incorporarse a ciertos ámbitos, como la escuela. A pesar de ello, han recurrido a ciertas personas o ámbitos como el familiar y el laboral para seguirse formando, para adquirir otros saberes que posiblemente les han ayudado en la vida.

Como se pudo ver en el segundo apartado, la mayoría de los jóvenes han tenido que trabajar para aportar y apoyar a la familia (papás y/o hermanos) desde su infancia. Algunos iniciaron una vida marital desde adolescentes, conformaron su propia familia por lo que se vieron obligados a trabajar desde muy jóvenes. Por otro lado, se enfrentaron a negociaciones y tensiones en la escuela, al no contar con el tiempo, los materiales y la economía solicitada.

Al respecto, retomo la siguiente postura de Silvia Duschatzky: “Estos aprendizajes, no siempre explícitos, son provistos en ámbitos de experiencias específicos. Junto a la familia la institución educativa es el lugar por excelencia que hace posible la reproducción cultural” (1999: 16 y 17). Digamos que un ámbito no se entiende sin los otros, porque en realidad todos se complementan y ayudan al proceso de formación de estos jóvenes otomíes que llevan varios años re-existiendo, resistiendo y apropiándose de espacios en la ciudad.

Frente a ese panorama el hecho de estudiar en los espacios reconocidos como “formales” ha ido perdiendo valoración e importancia entre la mayoría de los jóvenes otomíes que fueron entrevistados, ya que muchos jóvenes se ven obligados a trabajar. Algunos han logrado trabajar y estudiar a la vez; otros más trabajaron y después regresaron a los estudios. Los menos, de los que pude obtener información, fueron los que tuvieron la oportunidad de estudiar sin trabajar, y al terminar los estudios o incluso antes se insertaron al mundo laboral, aunque no fue en lo que ellos estudiaron. Algunos más han considerado que es importante continuar estudiando, al menos para acceder de manera más fácil a un trabajo con algunas prestaciones y salir de las condiciones en las que han vivido.

El contraste entre las experiencias vividas por diferentes niños o niñas en la escuela se puede notar en los relatos de algunos de los jóvenes entrevistados. Sus experiencias se comprenden mejor si se considera que las escuelas son:

...como lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. [...Es] un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales. La reproducción es así un proceso entre otros muchos posibles, incluida la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural (Rockwell, 2005:28).

Es decir, estos espacios no son sólo reproductores de saberes “científicos o académicos” llevados a lo escolar para que los estudiantes los aprendan, sino espacios en los que se apropian de múltiples saberes no académicos y de otras experiencias formativas, algunas incluso negativas. De igual manera son espacios diversos y flexibles que permiten complementar el proceso formativo de los jóvenes otomíes.

Entonces, convivir, negociar y adaptarse en los espacios que han transitado y entre los aprendizajes de los jóvenes otomíes dentro de la Ciudad de México y en su comunidad de origen, les ha permitido seguir con su proceso formativo. Con todos los

saberes y prácticas que han adquirido en los diferentes espacios, los jóvenes otomíes han podido apropiarse de saberes y adquirir nuevos conocimientos que les han permitido ampliar, complementar y mezclar sus saberes, sus prácticas, su forma de vida y de pensar para lograr algunos de sus objetivos.

Buena parte de estos saberes los aprenden de lo que ven. Joan Scott dice: “El conocimiento se obtiene a través de la visión, y la visión es una percepción directa, no mediada, de un mundo de objetos transparentes” (2001: 45). Por ende, su apropiación en primera instancia se da y se comparte en la acción, a través de lo que se hace y se observa, otra manera es sobre lo que se comparte de manera oral a través de las generaciones.

En cuanto a los jóvenes otomíes se puede observar en sus relatos que ellos tienen sus propias reflexiones, las cuales les han permitido cuestionarse, criticar y hasta tomar medidas o acciones sobre su formación. Han llegado a evaluar el papel de la escuela con el certificado de la educación básica y/o buscan otras opciones o posibilidades de actividad económica para generar ingresos. Otros han buscado ser reconocidos, visibilizados y respetados a través de acciones, actitudes y prácticas en diferentes espacios.

Finalmente, puedo concluir que los diferentes ámbitos y oportunidades pueden dar cabida para que sujetos como los jóvenes otomíes sigan aprendiendo y que su proceso formativo no sea limitado al ámbito escolar, al familiar o al laboral. Por ende, ellos han vivido, se han apropiado o han dejado los diversos ámbitos de formación. Incluso, los jóvenes y sus familias han transformado, resignificado y mezclado saberes de los diferentes espacios y ámbitos, de esta manera ellos han ido conformado su propia forma de pensar, de accionar y de vivir, tema de los siguientes capítulos.



### **CAPÍTULO 3. HIBRIDACIÓN DE SABERES Y APRENDIZAJES SIN FRONTERAS**

Uno de los temas más importantes, que atraviesa toda la investigación está relacionado con las negociaciones, apropiaciones y transformaciones de saberes apropiados entre los diversos ámbitos en los que ocurre el proceso formativo e identitario de los jóvenes otomíes. En este sentido, los jóvenes han aprendido a confluír, a convivir y conformar experiencias significativas en espacios muy diferentes, por un lado, la colonia Roma en la Ciudad de México y por otro, el pueblo de Santiago Mexquititlán.

Varias experiencias que me relataron los jóvenes dan cuenta de algunas transformaciones visibles e importantes de su ámbito más familiar y comunal entre los dos grandes espacios (el pueblo y la colonia Roma). Estas transformaciones visibles en las actividades y prácticas culturales se entienden como parte de los aprendizajes según su contexto y forma de vida en cada espacio y la influencia que tuvieron los distintos ámbitos de la ciudad para que los aprendizajes se ampliaran.

Los jóvenes otomíes han adaptado y han tomado componentes que les son comunes y los han resignificado para construir su propia forma de vivir, de re-existir y de relacionarse con sus parientes y personas afines y con otras personas de la colonia Roma, de colonias aledañas y de los diversos ámbitos que frecuentan. Con este proceso se han generado experiencias que ayudan a sustentar que los jóvenes son poseedores de diversos saberes, adquiridos en varios ámbitos sociales; algunos saberes han sido compartidos por sus padres y abuelos, otros más han sido apropiados entre pares, maestros, religiosos, activistas, colonos y otras personas.

Por otro lado, están los saberes apropiados y adaptados a sus reflexiones, forma de vida y a sus procesos formativos. Algunas apropiaciones que han incorporado algunas jóvenes mujeres a sus saberes se relacionan con la categoría social de “machismo” y con los temas sobre roles de género que han reflexionado como parte de sus contextos, su relación con otras formas de pensar y sobre sus propias experiencias. Estas consideraciones influyen en la forma de pensar y de accionar sobre sus propias vidas y en la de sus hijos.

Los jóvenes otomíes también han relatado experiencias relacionadas con el uso de las tecnologías y medios digitales, que se convierten en recursos que usan muchos jóvenes para aprender otros saberes y que les han permitido ampliar sus reflexiones y resignificar su re-existencia en un espacio complejo. Como papás han tenido que

recurrir a estos medios para apoyar a sus hijos especialmente durante la pandemia. Para ello han tenido que involucrarse y han tenido que aprender a manejar plataformas, páginas y aplicaciones.

Como parte de todos estos saberes, en sus experiencias hubo reflexiones relacionadas con el *saber hacer*, noción que refiere lo siguiente: “el saber pone el énfasis en la práctica [...] se refiere a una habilidad concreta, la competencia lo integra junto con otros saberes de diferente naturaleza para resolver un problema, desarrollar alguna producción o responder a una situación dada” (Cuevas de la Garza y de Ibarrola Nicolín, 2015: 1170). Los jóvenes otomíes han tenido la cualidad de *saber hacer* un sinnúmero de actividades y prácticas, que van desde lo aprendido en el ámbito escolar hasta lo aprendido en la calle, en la familia y demás ámbitos.

Finalmente, los jóvenes han logrado hacer ciertas hibridaciones con los saberes incorporados. Relacionan lo que han aprendido entre los diferentes ámbitos, lo cual termina por configurar y complejizar su proceso de formación. Estas hibridaciones también forman parte de sus experiencias y de las transformaciones a las que se tuvieron que adaptar al integrarse a la Ciudad de México.

### **3.1 Saberes y prácticas de jóvenes otomíes aprendidas en el ámbito familiar**

Los diversos saberes y actividades que han aprendido los jóvenes otomíes dentro de su seno familiar y en los diferentes espacios resultan significativos para ellos. Considero que la mayoría de los saberes que han traído consigo del pueblo o de lo que les enseñaron sus padres y abuelos han aportado a su formación.

A continuación, hablo de lo importante que me resulta observar que la mezcla y relación que siempre han existido entre los saberes de cualquier grupo, como el otomí, sobre los diversos aprendizajes. El proceso ha implicado una transformación en sus propios saberes, adaptándolos y otorgándoles un nuevo significado. Finalmente, es importante reconocer, retomar y valorar los múltiples saberes y conocimientos que adquirieron y que han aprendido de sus padres y abuelos en su contexto más próximo (sobre su forma de vida, sus prácticas culturales y tradiciones), así como de otras personas ajenas a su comunidad, pues esto ayudó a que sus conocimientos crecieran, tomaran sentido, los resignificaran y aportaran a los elementos culturales que los conforman.

### **3.1.1 Transformación de saberes y prácticas culturales. Del pueblo a la ciudad**

Los jóvenes otomíes están intrínsecamente relacionados con dos espacios muy diversos, es decir la colonia Roma Norte en la Ciudad de México y su pueblo de origen, Santiago Mexquititlán en el estado de Querétaro. En estos lugares han aprendido diferentes saberes y podemos observar que hay prácticas que se han transformado, de acuerdo con el espacio en el que conviven o han convivido. También es visible que hay prácticas que se han dejado de hacer y/o se han cambiado por otras actividades, adaptaciones de acuerdo con las necesidades. Las prácticas van desde cómo cocinar y qué cocinar, cómo participar en la festividad principal, entender cómo se accede a los cargos religiosos o políticos y otras prácticas culturales y tradicionales. Estos son ejemplos de saberes que iré desglosando en los siguientes párrafos y que dan cuenta de parte de la resistencia de la juventud desde que llegaron a vivir a la Ciudad de México.

Una cuestión que es parte de su forma de vida en el predio y la relación con su entorno es aquella reflexión y negociación que los propios jóvenes hacen sobre el aquí y allá (“mi pueblo” y “la ciudad”), nosotros y ellos, (“los del pueblo” o “paisanos” y “los de la ciudad”, “los de la colonia” o “los mestizos”), estas consideraciones expresan su identificación colectiva como jóvenes indígenas que radican en la urbe. Estas frases, que ellos mencionan en varios momentos de las entrevistas, son una forma de distinción marcada que los jóvenes han adoptado de la misma diferenciación que las personas han hecho sobre ellos.

Esta diferenciación es considerada por los jóvenes en momentos, espacios y discursos, cuando lo creen necesario. Entre estas distinciones sale a relucir su identificación en mayor o menor medida con los dos espacios que los atraviesan de una u otra manera (por sus lazos familiares, tradiciones, prácticas, actividades y su forma de vida) y con todos aquellos elementos culturales a los que se han acostumbrado y que han adoptado desde su nacimiento o llegada a la ciudad. De esta manera pueden adaptar sus identidades y expresarlas en los discursos.

#### *Transformación en las actividades económicas*

La primera reflexión que retomo tiene que ver con los trabajos o labores que realizaban y que también se han transformado con la movilidad y con la adaptación en el espacio de arribo. Pasaron de trabajar en las tierras como agricultores, artesanos locales y de

la crianza, trabajo y sustento con animales (caballos, bueyes, vacas, gallinas, guajolotes, etc.), a trabajos de mano de obra y que requerían de otros saberes o conocimientos. Esta situación es vivenciada tanto en la ciudad como en el pueblo.

En principio, me gustaría hacer mención de todas las actividades económicas que fueron aprendiendo a su llegada a la Ciudad de México. Entre los muchos que mencionaron, se encuentra: limpiaparabrisas, albañil o ayudante de albañilería, pintor de *brocha gorda*, vendedor en una financiadora de autos, cambiando llantas, carpintero, trabajador en supermercado, repartidor de tortillas, lava loza en restaurantes, cocinero o ayudante de cocinero; trabajador en local de quesadillas o mariscos; vendedor ambulante de comida (hamburguesas, hot dog, paletas de hielo, helados, papas, esquites), taxista-Uber. Estos son ejemplos de trabajos en los que dependen de pequeñas o grandes empresas, pero hay otras actividades económicas que se realizan en familia y/o con saberes locales. Tal es el caso de las familias que venden muñecas, pulseras y otras artesanías, otro caso, es el de una familia completa que se dedica a vender manzanas enchiladas o el trabajo de la joven que imparte talleres sobre su lengua y el bordado que hacen las mujeres del pueblo.

Me parece importante ver como se han transformado las labores y actividades que realizan los jóvenes otomíes, y cómo se han diversificado. Ellos han aprendido a trabajar en diferentes áreas dentro de la ciudad, teniendo o no los conocimientos necesarios. Las actividades que ejecutan los jóvenes ya no son las mismas que realizan algunos jóvenes en el pueblo o que realizaban sus padres y abuelos.

#### *Cambios en la organización social y cultural*

En segundo lugar, están las prácticas culturales que les permiten mantener un vínculo con sus raíces y seguir aprendiendo sobre su cultura y su historia, que suele ser resguardada por los pobladores de mayor edad, como Don José. Él es uno de los que conoce las danzas, los días y horarios, los cargos otorgados a los seis barrios y las actividades que se realizan en esa fecha tan importante para todos los pobladores de Santiago Mexquititlán. Es importante, porque con estos saberes se deja muy marcada su cultura y las actividades que realizan en cada espacio. En su pueblo se realizan festividades y tradiciones que no realizan ni han podido llevar a la ciudad como parte de sus otros saberes, pero eso no es motivo para dejar de asistir a éstas y participar de una u otra manera.

En este sentido, Erika comentaba que, de hecho, algunos de los migrantes salían de su comunidad hacía la ciudad para trabajar, juntar dinero y regresar al pueblo para poder cubrir los gastos de la fiesta, pues de acuerdo con lo que me contaba, se acostumbra a dar de comer a todo el pueblo y como mayordomo te haces cargo de esa responsabilidad. Este proceso también fue visualizado por Regina Martínez Casas (2002) a lo que ella denominó “comunidad moral” y “comunidad de significados”. La movilidad de los habitantes del predio ahora hacía el pueblo se ha transformado. Los jóvenes mencionaron que suelen visitar a sus familiares o amigos de allá, para pasar un momento tranquilo y de distracción lejos de la ciudad y algunos regresan para instalarse y/o buscar trabajo en el pueblo, como fue el caso de Flor.

Por otro lado, recupero las experiencias compartidas por los jóvenes para ejemplificar las transformaciones de las que hablé en el primer párrafo. La primera experiencia que rescato la narró Sergio, en la que podemos observar algunos saberes relacionados con Santiago Mexquititlán, en dónde aún realizan prácticas culturales, como las siguientes:

El día que vamos es porque, cómo se llama, la celebración del pueblo, que es el 25 de junio, que es cuando van la mayoría, es que van al pueblo [...] hay feria, hay... baile, es la celebración del pueblo. [Le pregunto sobre la comida típica...] no sé si sea típico, pero... o tradicional, pero ahora sí que el guajolote con arroz y un mole muy picoso, por lo regular es muy picoso, y es..., no es poblano, pero sí es mole rojo, muy picoso. [Pregunto sobre bailes tradicionales...] sí, eso sí, lo hacen muy temprano. [Le pregunto, ¿quiénes están a cargo de la organización? ...] como ¿el fiscal, algo así?, me imagino que sí, porque mi primo me dijo que su suegro es... es el que se encarga de... cobrar y de mantener limpio, [...] es el encargado de la plaza, [...] me comentó mi primo, que él es el encargado, pues que es el fiscal, no sé, es el que está encargado de si va a haber feria, de ponerse de acuerdo (Entrevista a Sergio, 2021).

Así como Sergio, hay otros jóvenes como Eduardo, Antonia y Erika que comparten algunos o varios de estos saberes relacionados con la organización de la fiesta patronal, la comida que se realiza, dónde se instalaban los juegos mecánicos o el escenario para el grupo que ambientará el baile. Estos jóvenes han detectado y compartido algunos saberes relacionados con las costumbres y tradiciones de su comunidad, las cuales pueden reconocer y seguir conociendo cada vez que van de visita a Santiago.

En la ciudad, algo que mantienen son las reuniones o juntas en donde ponen a discusión algunos temas relacionados, principalmente, con la lucha por la vivienda.

Durante estas reuniones han encontrado desacuerdos y rivalidades, algunas orquestadas por gente que no es de la comunidad y que se acerca con la “pretensión de ayudar”. Otra práctica que de alguna manera se transforma es la de tener un -cargo político-, y en el predio, algunos de los adultos han adoptado el rol de representante. Con este cargo tienen la función de representar a los habitantes del predio, así como las demandas y necesidades relacionadas con vivienda digna, derecho a servicios básicos, reconocimiento y respeto al provenir de una comunidad denominada indígena. En pocas palabras se dio una transformación en la relación, participación e identificación con su pueblo y con la ciudad.

#### *Variaciones sobre qué y cómo cocinar*

Continuando con la reflexión sobre transformaciones, hay prácticas relacionadas con la cocina que se han transformado a su llegada a la ciudad, mismas que aún se realizan en su pueblo. Antonia comparte una plática que tuvo con su hermano:

Por ejemplo [me] decía: “¿qué es el nixtamal?”, que, ¿qué era el nixtamal? Le digo: ¿no sabes qué es eso?, me dice: “pues no, no sé, [...] le digo: ah es que va a..., [...] a desgranar el... el maíz y entonces va a poner [...] en una olla donde, pues sí, en un bote, echa el, el maíz ahí y este, ya está seco y le echa agua, le echa este... cal, entonces lo vas a poner a cocer, [...] ellos ya saben más o menos ¿cómo es?, entonces ya lo van a bajar y ya mañana, al día siguiente, ya lo lleva al molino, lo meten en el molino, ya lo, has de cuenta ya lo, lo hacen en masa, pues ya..., para que haga tortillas (Entrevista Antonia y Nicolasa, 2021).

Sobre este tema, Antonia menciona como le compartió y a la vez tuvo que explicarle a su hermano cómo es el proceso para realizar tortillas a mano y desde el principio. Esta explicación debió llamarle la atención a su hermano, porque en la ciudad, y especialmente en la zona donde radican los jóvenes del predio, acostumbran a comprar tortillas en la tortillería, por ende, algunos desconocen ese procedimiento. Así como esta, hay otras prácticas que llegan a realizar las mujeres en la comunidad y que algunos jóvenes y niños están redescubriendo, pero ya no realizan, al menos en la ciudad.

Otro saber que compartió Antonia también está relacionado con el ámbito de la cocina. La joven comparte que en la comunidad de Santiago se acostumbra a cocinar con leña, pero esta es una actividad que ha cambiado a su llegada a la ciudad, pues aquí en la Ciudad de México no es usual que utilicen leña para cocinar, en su lugar

utilizan parrillas de gas o eléctricas, entonces los aprendizajes con respecto a la cocina toman otro significado y otra dinámica.

### *La modificación de actividades cotidianas*

En esta sección, retomo algunos relatos en los que expresan los jóvenes algunas actividades que realizan en el día a día. Antonia relata una de las tareas más comunes que hacen los niños y jóvenes en el pueblo:

...los niños de allá [del pueblo] cuidan borregos..., [...] cuidan los... este, ¿cómo se llaman?, los... tienen que, cuidan los güilos, güilas, de esos guajolotes o los esos, y también tienen que cuidar, porque imagínate entonces si son muchos, si se llegan a ir con los del vecino, entonces no regresan y tiene que ir [uno a traerlos...] [Interviene Nicolasa: y su costumbre, los amarran, los... les ponen su arete, les digo: su hilo...] [Complementa Antonia] y hay algunos, que ves que los guajolotes cargan como su carnecita aquí y le cortan una o dos y ya saben que ya son de ellos, le digo ahí no sale sangre quien sabe por qué (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

En las líneas anteriores se narra una de las actividades que los adultos de la comunidad de Santiago delegan a los niños y jóvenes. Esta actividad es parte de sus responsabilidades y una forma de apoyo a la familia y es importante porque estos animales les ayudan con ciertas plagas o en la milpa y además llegan a ser parte de su alimentación. Detrás de esa actividad hay otros saberes, como el saber cómo y dónde hacer alguna marca a sus animales para diferenciarlos de los de otras familias.

Estos saberes y actividades ya no las pueden realizar en la ciudad, pues, aunque llegué a ver que tenían gallinas en el predio y una de las voluntarias comentó que llegaron a criar patos, conejos o gansos, su función no era la misma y criar estos animales se les dificultaba. En su lugar, algunos habitantes han optado por tener mascotas, perros principalmente. Entonces las actividades y saberes han podido transformarse al intentar recrearlos en el lugar de arribo y ha cambiado el sentido de las prácticas de acuerdo con los espacios.

En suma, considero significativo ver cómo las responsabilidades también son muy diferentes entre la niñez y juventud que vive en el pueblo y la que vive en la ciudad. De acuerdo con los relatos, parte de la niñez y juventud que vive en el pueblo realiza actividades con animales, en la milpa o en la cocina además de la escuela, por mencionar algunas actividades; mientras que en la ciudad tiene que asistir a la escuela obligatoriamente, también contribuyen en la economía, con actividades como cuidar

autos, pedir dinero, limpiar parabrisas, vender dulces o artesanías, entre otras labores domésticas.

En el predio “Z” los quehaceres y responsabilidades están distribuidos entre los integrantes de la familia, también entre los niños, quienes no se les ve como personitas pequeñas, indefensas, inocentes y que necesiten de su total cuidado. Por ejemplo, una de las responsabilidades de los niños es que tienen que tirar la basura cada domingo cuando pasa el camión recolector, entonces tienen que ir hasta la esquina donde se detiene dicho camión para depositar los desechos; esto lo he podido observar durante el trabajo de campo en dicho espacio (Notas en trabajo de campo, 2021). Entonces, no importaba si estaban jugando, aprendiendo, cuidando un carro o cualquier otra actividad, por lo regular los que salen a tirar la basura son los niños (de entre 4 y 12 años). Además, muchos tienen que estar a cargo de los hermanos más pequeños, cuidarlos, también ayudan a cocinar, realizar el quehacer del hogar, lavar la ropa y los trastes; son actividades que aprenden a hacer a su manera desde muy pequeños.

Al respecto, Mendes de Faria-Filho y Bertucci comentan que puede haber una “lucha contra el trabajo infantil, al menos de forma no regulada, por parte de la mayoría de los defensores de la escolarización [sin embargo, estos niños] siempre ha[n] encontrado no sólo los límites impuestos por la tradición, sino también y a veces especialmente por la pobreza, el hambre, la necesidad de mantener la vida” (2009: 22). Es decir, insertarse en el ámbito laboral o en las responsabilidades del hogar a muy corta edad, no es sólo porque en su cultura y con su comunidad es lo que se establece tradicionalmente, sino porque también se ven en la necesidad de hacerlo, a veces para que sus papás puedan trabajar y entonces puedan alimentarse.

De las transformaciones presentadas hasta aquí, hay algunos saberes y prácticas que ya no tienen el mismo significado y por ende ya no se identifican con estas. Frente a lo nuevo, ellos se han adaptado, aprenden y en la medida de lo posible tratan de mantener su forma de vida. De las experiencias narradas por algunos de los jóvenes sobre el regresar a trabajar en las tierras o con los animales, podría inferir que ya no representa un interés ni una opción real.

Por otro lado, algunos jóvenes desconocen los cargos o actividades del pueblo por lo que no representan el mismo significado ir al pueblo como lo hacían sus padres y/o abuelos. Para algunas jóvenes se mantiene la relación con las labores domésticas desde niñas, como aprender a cocinar, o cuidar a sus hermanos menores o formar su propia familia a muy temprana edad, pero la relación con el cómo cocinar y qué comer



es distinta. Así como este hay otros ejemplos relacionados con el matrimonio y el noviazgo, sin embargo, no son tema de esta investigación y no profundizaré en ello.

Entonces, podría decir, que el contexto, las negociaciones y disputas, las transformaciones y relaciones que han tenido los jóvenes otomíes con las personas ciudadinas de los diversos ámbitos y con la gente de su pueblo originario, les ha permitido reapropiarse de saberes y reflexionar sobre su propia existencia. Los jóvenes de origen otomí viven entre transformaciones e hibridaciones, con la complejidad del entorno y de sus saberes, pues están inmersos en una ciudad diversa. Estos jóvenes han tenido que adaptarse al espacio, tomar préstamos de la lengua, la vestimenta, de las culturas; han tenido que vivir de manera precaria, estigmatizada y en muchos casos denigrada. Frente a ese panorama, los jóvenes no sólo resisten, también se reconfiguran, crean, hacen y adaptan lo necesario para mantenerse y enfrentarse a las múltiples problemáticas, es decir, construyen su re-existencia y resignifican sus saberes.

### ***3.1.2 Reaprender saberes y resignificarlos en la ciudad***

En apartados anteriores se habló de las distintas transformaciones que experimentaron los jóvenes otomíes y sus familias; estas se han generado en prácticas culturales, saberes y actividades, todas estas modificaciones han producido reflexiones más conscientes sobre sus saberes y prácticas, lo que ha generado un regreso para poder aprender y resignificar ciertos saberes u otorgarles un nuevo significado. Los siguientes casos dan cuenta de estos procesos formativos (el reaprender y resignificar).

#### *Saberes domésticos y medicinales*

Algunos saberes que han resignificado y mantenido o complementado han sido a través de la práctica que han compartido entre generaciones y que es de mayor difusión entre las mujeres, como el uso de plantas medicinales, con las cuales curan algunas enfermedades, alivian malestares o ayudan en las labores de parto.

Algunas jóvenes me compartieron unos cuantos remedios o el uso que le dan a ciertas plantas. Antonia, mencionó que ella suele usar el *fresno*; dice que este sirve para bajar la temperatura, (tomado en té -se machaca con limón y una pastilla de aspirina o mejoral-, y se bañan con agua de fresno). Nicolasa me comentó que ella utiliza *epazote de zorrillo* o el normal para curar el espanto (se hierve y se toma como té o se bañan con él, también se pone en alcohol y se unta en los pies). Susana decía

que usa las hojas del árbol *timbuxa* para disminuir la calentura, y que hace té de epazote para curar la diarrea. Isidra me narraba que ellos recurren mucho a los remedios herbolarios y que ellos no van al doctor, prefieren hacerse tés con plantas u hojas de árboles; dice que ella busca o los compra, y que hay muchos árboles y plantas, pero lo que suelen utilizar más es la *demuza* para la calentura (Entrevista a Antonia y Nicolasa, Susana, Isidra, 2021).

Me llamó la atención el relato de Susana y de Nicolasa. Ellas utilizan la misma planta para curar dos enfermedades diferentes, pero las utilizan con el mismo objetivo el de aliviar o curar. Mientras que Isidra, Antonia y Susana mencionaban que utilizan hojas del árbol que se encuentra afuera del predio, pues este sirve para bajar la temperatura de los niños. Sin embargo, comentaba Susana que a veces tienen choques con algunos vecinos, pues cuando los vecinos notan que la población otomí está bajando o cortando hojas del árbol se molestan, creyendo que están lastimando el árbol sin ningún motivo; entonces ellos tienen que explicar para qué quieren las hojas y en alguna ocasión los vecinos se han sorprendido al conocer que dicho árbol puede servir como remedio.

Esto demuestra cómo esta práctica herbolaria y los saberes acerca del uso de ciertas plantas medicinales se ha traído a la ciudad y se sigue implementando a partir de lo compartido por sus madres y abuelas. Además de que reproducen este saber, también han llegado a compartirlo con los ciudadanos y se han apropiado de otras plantas que venden en la ciudad y que les sirve para curar algún mal o enfermedad. Con este saber las nuevas generaciones siguen aprendiendo y dando un significado importante a ese legado ancestral.

En estas narrativas, las jóvenes demuestran como hay saberes que han consolidado y se reproducen en la ciudad y otros que se han apropiado de forma consciente o inconsciente y que forman parte de su forma de vida y proceso formativo.

#### *La lengua otomí como un saber*

Acerca de la reflexión sobre los saberes resignificados y reaprendidos, me gustaría recuperar algunas reflexiones sobre el tema de la lengua originaria de estos jóvenes. En cuanto a los relatos recuperados pude analizar que los jóvenes otomíes no sólo se han apropiado de la lengua -nacional-, algunos también están reaprendiendo su lengua y descubriendo nuevo vocabulario que se estaba olvidando.

En el 2015, el autor Felipe Canuto Castillo, afirmaba que se había generado una pérdida de la lengua en tres generaciones, pues había una oleada de reflexiones

por parte de los padres acerca de lo que querían que sus hijos aprendieran y que no fueran discriminados como algunos de ellos lo fueron (cuestión que se trabajará en el siguiente capítulo). Dicho autor “analiza el caso de los otomíes de Santiago Mexquititlán, Querétaro, México, quienes migraron a la capital del país en la segunda mitad del siglo XX y se muestra cómo en una relación de asimetría cultural se propicia y fuerza la asimilación de la población en desventaja sociopolítica y los paradigmas culturales de esta se transforman, resignifican o, incluso, se pierden, como sucede con la lengua” (Canuto Castillo, 2015:53).

En este sentido, los pobladores apostaron por una apropiación de la lengua reconocida a nivel nacional. Guerrero Galván menciona que “esta particular forma de adquirir el español también ha sido objeto de discriminación hacia los hablantes bilingües, por tal motivo los padres prefieren evitar el bilingüismo en los miembros” de la tercera generación (2009: 48). Podría decir, que la discriminación que vivieron estos jóvenes fue, ya sea por hablar la lengua originaria o por hablar español con algún acento, ante tal situación, los padres pretendían una apropiación total del español.

Otra investigación habla de la “*discriminación lingüística escolar [como] una forma de racismo*” (Hernández-Rosete y Maya, 2016: 1161, *cursivas del texto original*). Este estudio reflexiona sobre el bilingüismo como una forma de resistencia al interior de la escuela y estoy más de acuerdo con dicha postura, pues su lengua no la han perdido, no del todo. Más bien, sólo la han ocultado y la han utilizado en ciertos contextos y bajo ciertas circunstancias, como se podrá visibilizar en las siguientes experiencias compartidas por los jóvenes entrevistados.

En la siguiente tabla se recupera información sobre el dominio que cada joven tiene de la lengua otomí.

<b>Lengua Otomí (<i>hñöhñö</i>)</b>				
<b>Jóvenes</b>	<b>Edad (2021)</b>	<b>Hablado</b>	<b>Entendido</b>	<b>Donde lo aprendió</b>
Antonia	35	Habla	Entiende	Santiago
Nicolasa	25	Habla	Entiende	Predio-familia
Sergio	25	10-20%	50-60%	Predio-familia
Susana	23	Habla (+/-)	Entiende	Predio-familia
Eduardo	20	Poco 10%	Entiende	Predio-familia
Edgar	20	Poco (está aprendiendo)	Entiende (+/-)	Familia /PILARES Monterrey
Isidra	18	Casi no lo habla	Entiende	Predio-familia
Lázaro	18	Habla	Entiende	Santiago

Tabla 1- Saber comunitario, la lengua otomí en su variante *hñöhñö* de la comunidad de Santiago Mexquititlán, Querétaro.

Lo que podemos observar en el cuadro anterior es que la mayoría de los jóvenes otomíes que fueron entrevistados entienden, pero casi no hablan la lengua *hñöhñö* que todavía hablan sus padres y abuelos. Los jóvenes que casi no hablan la lengua, como Sergio, Eduardo, Edgar e Isidra comentan que conocen algunas o varias palabras, pero no les gusta hablarlas.

De los jóvenes que ya son padres de familia como Antonia, Nicolasa, Susana, Isidra y Lázaro, algunos dicen que es importante seguir enseñando la lengua y ellos tratan de dejarles ese saber a sus hijos. Comparte Nicolasa: “bueno, mis hijas, yo sí les hablo en [otomí] [...] porque mi suegra no sabe hablar español, por eso le digo, les digo: el día que vayan, les digo, les va a decir y ustedes ‘¿qué, qué?’ o van a pensar que se la están mentando” (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

Antonia igual menciona:

Sí, yo igual a mis hijos, pero como que lo toman, así como a juego, [...] hay algunos que hasta dicen: ‘¡ay es que ya no estamos en el pueblo para que estés ahí hablando el otomí!’. Ya después van a encontrar a otras personas que son del pueblo y no les van a entender, a ver, ¿tú qué vas a contestar?, sí es bueno que aprendas de los dos, para que también sepas [...] qué te están... hablando (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

De esta manera los jóvenes que ahora son padres están resignificando un saber que para algunos jóvenes o para algunos adultos fue negada u ocultada, pues no querían que sus hijos vivieran discriminación. Pero de igual forma hay padres que han enseñado a sus hijos a ser bilingües, como el caso de Antonia, Nicolasa y Lázaro. Otra cuestión que resalta en los relatos es esta falta de interés que a veces se puede generar en los niños y que muchas veces deviene de la misma discriminación en el ámbito escolar o por el entorno en el que viven.

En el caso de Lázaro, él habla de una experiencia grata y que lo hacía sentir orgulloso de hablar su lengua cuando asistía a la primaria, pues encontrarse con personas que querían conocer y aprender de este saber lo hizo revalorar y reproducirla:

...muchos nos decían, es bonito verlos hablando en su idioma para que no lo pierdan [...] Hay mucha gente que quiere hablar dos o tres [lenguas], pero lo pueden o no saben más bien, [...] la maestra que yo tenía, así al contrario quería que hablara en nuestro idioma, también no mucho, pero aprender unas palabras, [...] nos decía que ‘¿cuándo teníamos tiempo para enseñarles?’ (Entrevista a Lázaro, 2021).

Este interés de algunos maestros o compañeros de la escuela por aprender o conocer algunas palabras le permitió resignificar su lengua otomí. Esta situación le permitió seguir reflexionando acerca de su lengua, de sus prácticas culturales, de este saber y, además, le dio la oportunidad de ser entrevistado en *hñöhñö* y compartir parte de su pueblo y de sus prácticas culturales en un programa de radio. Esta experiencia va muy de la mano de la experiencia de otra joven.

Erika, narra cómo poco a poco fue desarrollando la escritura en su variante y reaprendiendo palabras, la forma de hablar y los significados de su lengua. Es a raíz de su interés por reaprender su variante que Erika llegó a la decisión de enseñar y compartir su lengua, su cultura y los significados que se entretajan en las palabras y las conversaciones en *hñöhñö*. Ahora dice: “me gusta, me gusta mucho porque ya no es solo un sistema de comunicación, sino que ya conozco como los significados, conozco la importancia, conozco que es como muy, muy fuerte y como muy única [...] es una maravilla, la lengua es una..., a mí me deja y me sorprende todos los días” (Entrevista a Erika y Edgar, 2022a). También comentaba que de igual manera ha tenido que estructurar su forma de compartir como tallerista, porque ella también está reaprendiendo o conociendo nuevas palabras y significados relacionados con su cultura y su comunidad de origen. Ella ha tenido que ir construyendo, reaprendiendo y compartiendo a la par.

Todo este proceso de formación no es considerado en los ámbitos escolarizados. El hecho de considerarse migrante en la ciudad y un estudiante más en la escuela repercute en las acciones que deben tomar en estos espacios. Que Erika reaprendiera su lengua, porque tuvo que dejarla momentáneamente, es una decisión que viene después de ciertas reflexiones y que resignifica ahora como enseñante que comparte este saber, mismo que fue compartido por sus padres a través de la oralidad. Este saber lo ha rescatado y transmitido a la población de la ciudad que se ve interesada, y lo comparte no sólo en la oralidad, también en la escritura y la lectura.

Respecto a la experiencia de Edgar, mencionaba que él pudo aprender algunas palabras cuando era pequeño pero que al integrarse a la primaria dejó de practicarla, además de que sus papás no la dominaban por completo. Él ahora está retomando este saber otomí y lo refuerza o reafirma con su abuelita o su mamá, y esto le ha permitido resignificar su cultura, su identidad y la propia lengua.

Este joven ha resignificado su lengua a través de la escritura, pues ahora pretende

...escribirlo también, o sea mi fin, lo que he puesto como mi fin era escribir, [...] lo que quería hacer era eh... aprenderlo a hablar y luego escribir para hacer como canciones, ¿no?, para escribir como las canciones que yo escucho también, [...] pero si dar a entender lo que quieren decir esas canciones o lo que yo he aprendido y que las y que la gente lo escuche y que se ponga a pensar, ¿no?, más que nada y ahora pues si yo no pienso igual (Entrevista a Erika y Edgar, 2022a).

El joven otomí menciona su inquietud por reaprender su lengua originaria, tanto hablarla como escribirla, pues al llegar a los cursos, talleres y pláticas en el centro cultural descubrió que su lengua *hñöhhñö* sí era importante, tanto que la estaban enseñando en ese espacio, como le comentó a Erika. Cabe mencionar que en esta clase los compañeros de Edgar no suelen ser jóvenes del predio sino de la colonia o de otras alcaldías de la periferia y que no pertenecían a ningún -pueblo originario-.

Edgar me compartió su interés por retomar un saber que tuvo que dejar en su momento y ahora toma sentido para comunicar y expresar a través de la escritura y el arte, pues uno de sus intereses es poder realizar canciones en el género musical -rap-, a partir de las cuales dé a conocer su lengua, su cultura, sus gustos, su postura y forma de pensar frente a los otros, los que no son de su pueblo. De alguna manera busca ser reconocido, busca resignificar un saber que por muchos años ha sido ocultado y ahora se está llevando a otros espacios y lo están aprendiendo muchas personas no sólo los de su pueblo.

Joan Scott dice que: “Ver es el origen del saber. Escribir es la reproducción, la transmisión y la comunicación del conocimiento obtenido mediante la experiencia (visual y visceral)” (2001: 46). De esta manera, Edgar vio que su lengua era importante para reaprenderla y ahora en conjunto con Erika, la están llevando al plano de la escritura en donde dicho saber toma otro sentido, porque ahora no sólo pueden reproducir la lengua otomí, sino que pueden compartirla a pobladores del mismo pueblo, de la ciudad y de otros lugares. Jóvenes como Edgar están generando nuevas experiencias en su proceso formativo.

En términos generales, podría decir que la lengua nativa sigue siendo el medio más factible y cercano por medio del cual pueden seguir compartiendo prácticas y saberes, situación que ya no se reproduce como antes, pero que persiste. Según menciona Martínez Casas:

Dentro de la casa se habla básicamente la lengua otomí, manteniéndose un patrón de organización social cooperativo para el sostenimiento familiar en el que participan todos los miembros de la familia —niños y adultos—. [...] Es en

el contexto familiar donde se establecen las primeras relaciones sociales de los más jóvenes y donde se producen los primeros intercambios de los individuos con su grupo (2002: 131).

De acuerdo con la investigación realizada, pude notar que hay muchos jóvenes que entienden la lengua, algunos hablan fluido o por lo menos algunas palabras y varios continúan enseñando la lengua a sus hijos. Otros más la están reaprendiendo y resignificando frente al otro y entre los de su pueblo. Al respecto, Peter Berger y Thomas Luckman mencionan “en el más amplio sentido, todos los que usan este mismo lenguaje son otros mantenedores de la realidad. La significación de esto puede, además, diferenciarse en términos de lo que se entiende por un ‘lenguaje común’” (1986:14). Es decir, los jóvenes al reproducir su lengua originaria en alguna medida o el entenderla, permiten que se mantenga vivo ese saber. Además, el otorgarle un significado a su lengua les permite diferenciarse de la gente de la ciudad o crear vínculos entre ellos.

Dichas reflexiones me han hecho pensar en que el hablar, dejar de hablar, ocultar la lengua o solo hablar en ciertos momentos, con ciertas personas y en ciertos espacios ha sido una estrategia del grupo otomí para detener o minorizar la discriminación que vivían y ayudar a las siguientes generaciones a disminuir en ellos la discriminación y los estigmas, temas que se desarrollaran en el siguiente capítulo. Digamos que el ocultar la lengua ha sido una estrategia, así como lo ha sido el hablar el español, pues ha sido una forma de pasar desapercibidos, de no ser tan discriminados y de ser considerados como un estudiante más, un trabajador, un colono, una persona más en la ciudad.

### *Saberes artesanales*

Otro saber que se transformó, pero que sobre todo se resignificó y que algunos jóvenes han reaprendido a hacer en la ciudad, es la fabricación de la muñeca *Lele*. A continuación, expongo cómo estas mujeres aprendieron a hacer estas muñecas, pero de diferente manera y con un significado distinto. Las muñecas en el pueblo, hasta antes de migrar a la ciudad, se realizaban con retazos de tela doblados y amarrados con estambres. Con rollos de tela le daban forma al cuerpo y los brazos, para el cuerpo se doblaba un rollo grande y grueso, se iniciaba con la cabeza y el resto conformaba el cuerpo de la muñeca, luego se le unía un rollo de telas más pequeño que formaba sus

brazos, y a esta figura se le agregaba ropa similar a la de las mujeres, unos estambres sobrecosidos como cabello y un bebé en la espalda con su reboso. Continúa Erika:

Después pasa eso de la migración, las mujeres empiezan a mendigar [...] y justo ahí aparece INI que es el Instituto Nacional Indigenista [...] después fue CDI, después INPI; y..., cuando ellos empiezan a ubicar muchas mujeres indígenas en la ciudad de México y al ver que solo se estaban dedicando a pedir dinero o hacer trabajos así, empieza a haber un programa, [...] entonces varias mujeres tomaron esos cursos. Cuando pasa eso, empiezan a unir justamente la parte que ya traían con esta, y por eso que ya empiezan a tener como piernas y brazos, porque se les da ya como un molde (Entrevista a Erika, 2022b).

El relato de Don José complementa y ayuda a reafirmar la postura de Erika:

...pues ahora sí que les enseñaron cómo hacerlas y trae, porque hay moldes, hay moldecitos tanto las manos, las patitas, todo, lo que es este... el cuerpo, las cabezas, entonces, yo creo que trajeron esos moldes, [...] o sea pero fue aquí el... en la ciudad (Entrevista a Don José, 2021).

Menciona Lourdes Arizpe que muchas mujeres migrantes y sus hijos fueron acogidos, y “desde el régimen del presidente Adolfo López Mateos se había creado en la Dirección General de la ‘Unión de Marías’. [...] En 1971 el Departamento del Distrito Federal, a raíz de una encuesta realizada, estableció el Centro de Capacitación para ‘Marías’” (1979:24). Este centro tenía como objetivo proporcionar talleres relacionados con algún oficio y darles “la oportunidad de familiarizarse con el estilo de vida material en la ciudad”. Dicho centro, sólo recibía a un número limitado de “mujeres indígenas” y “a medida que se fueron familiarizando con las técnicas de cocina, de higiene, de costura y de alfabetización fueron adquiriendo una mayor confianza y seguridad [...] desde fines de 1972 el Centro las impulsó a fabricar artículos artesanales mazahuas” (1979:140-141).

Entonces, una vez que llegan a estos talleres impartidos por el gobierno de la Ciudad de México, las muñecas empezaron a tomar un estilo confeccionado y un diseño más elaborado, que en un inicio fue considerado de origen mazahua, porque también integraban mujeres de ese pueblo. Poco a poco se convirtieron en figuras hechas con moldes recortados y cocidos a detalle, que formaban pies, manos, cabeza y cuerpo, además de su vestimenta y sus listones mejor detallados. Por otro lado, el significado que ahora se les daba era el de venta y remuneración, ya no sólo el de muñeca de trapo que servía para juego y entretenimiento de las niñas otomíes. De alguna manera las mujeres reaprendieron a hacer sus muñecas en un formato más estilizado y las resignificaron para su propia re-existencia dentro de la ciudad. Estos



nuevos aprendizajes y apropiaciones también se vuelven parte de su proceso de formación y parte de su forma de vida en la urbe.

Este saber ha sido aprendido por las generaciones posteriores hasta llegar a la generación de Edgar y las generaciones de niños que pude conocer. Algunos jóvenes siguen aprendiendo o reaprendiendo a hacerlas. Edgar menciona que tuvo que aprender sobre las artesanías (las muñecas), por la necesidad de trabajar y en parte porque empezó a sentir inspiración, aunque anteriormente no le gustaba hacerlas.

Cuando Edgar empezó a resignificar sus orígenes al reapropiarse de su lengua materna, también empezó a darle otro sentido a las artesanías (es decir, las muñecas *Leles*, los bordados y más reciente, la hechura de pulseras con hilo), mismas que han pertenecido en su familia y la comunidad por generaciones. Mencionaba Edgar que cuando empezó con las muñecas, quiso innovar y diversificar las muñecas, pero se encontró con que ese esfuerzo y trabajo extra no era valorado y dejó de realizarlo. Además, el joven se encuentra haciendo otros proyectos de recuperación, de reflexión y de reconocimiento cultural y social, no solo sobre él sino del predio y de la gente de sus alrededores.

En otra tesitura, en las entrevistas sale a relucir que hay quienes han aprendido a hacer otras artesanías además de las muñecas. El bordado es otro recurso en el que se apoyan para vender productos. Pero sin olvidar que ese saber bordar y coser les es enseñado desde pequeñas para poder hacer su ropa y/o accesorios propios del pueblo (bolsas, fajas, capas, chales, blusas). En la ciudad, las mujeres empezaron a bordar, tejer y cocer bolsas, manteles, ropa, mochilas, monederos y servilletas, o pulseras.

Al respecto, debo sumar que la joven Erika también imparte talleres de bordado en algunos centros culturales de la ciudad. Durante una de las clases, Erika le compartía a una joven asistente<sup>13</sup>, que los bordados son diferentes entre comunidad y comunidad, por lo que cada pueblo tiene su propia puntada y estilo. Comenta que, cuando se trata de bordar y vender, se realizan bordados comerciales y no los propios de la región, porque después los bordados son robados y utilizados con fines de lucro. De esta manera, se diferencian de otras comunidades o de las personas de la ciudad y al mismo tiempo se identifican entre ellos a través de sus bordados y estilos.

Así, Erika ha resignificado un saber que le fue compartido en el seno familiar a través de su mamá, pero que ahora ella está compartiendo la puntada con el propósito

---

<sup>13</sup> Información recabada durante una plática en el curso de otomí que se realiza los sábados en el PILAR Monterrey, noviembre del 2021.

de dar a conocer su cultura, sus significados y lo importante que es para ellos, pero no comparte los diseños o figuras propias del pueblo. Es importante notar que hay saberes que algunos han dejado de lado y otros tratan de recuperar a partir de prácticas cotidianas como bordar o hacer las muñecas representativas para ellos.

Para finalizar este apartado, puedo decir que los jóvenes han tenido que lidiar con la exclusión dentro de la ciudad por ser migrantes o hijos de migrantes y también se han enfrentado a no ser reconocidos o no sentirse identificados con los jóvenes del pueblo de sus papás, porque no son nativos de ese lugar. Algunos jóvenes quedan en el limbo, por otro lado, resignifican su sentir de acuerdo con sus nociones, sus intereses y sus vivencias.

En suma, las prácticas urbanas difieren de las actividades que realizan en el pueblo, pero el objetivo es el mismo, aportar a la familia y apoyar a los papás para que ellos puedan laborar. En el pueblo trabajan en el campo o la casa y en la ciudad laboran en la calle, con el ambulante y los trabajos que ya se mencionaron en el apartado anterior. Entonces, los otomíes han resignificado su rol como niños y jóvenes o como mujeres y hombres inmersos en la ciudad que se apropian de prácticas y actividades que posiblemente no realizarían en el pueblo o las realizarían de diferente manera.

### **3.2 Las nuevas apropiaciones y reflexiones para su formación en la Roma**

En este apartado, me gustaría rescatar fragmentos de experiencias que me narraron los jóvenes otomíes acerca de ciertas apropiaciones categóricas y de reflexiones sobre temas que se encontraron en la ciudad y que a sus papás no les tocó vivir o no de la misma forma. Por ende, las acciones que realizan al respecto dependen del grupo de pertenencia, de sus experiencias e ideologías.

En otras palabras, el autor Van Dijk, señala que “las acciones sociales de los miembros de un grupo están basadas en varios tipos de información cognitiva: deseos, preferencias, objetivos, conocimientos, experiencias personales previas (modelos) y también actitudes. Esto significa que las actitudes ideológicamente enmarcadas pueden constituir la base de *prácticas ideológicas*” (1988:150). Prácticas y acciones ayudan a la apropiación de nuevas categorías o discursos, a la construcción de sus propias reflexiones e ideologías y la configuración de su re-existir en la ciudad.

Un tema que se trabajará de manera puntual es acerca de los roles de género tanto en el hombre como en la mujer y las reflexiones en las mujeres acerca del

machismo, de forma superficial o general. Posteriormente, expongo las posturas y aprendizajes adquiridos que se relacionan con las nuevas tecnologías, dispositivos y aplicaciones a las que se han enfrentado ellos solos o con sus hijos.

Por último, es importante abordar el tema de las drogas, pues es un aspecto que llega a influir mucho en la vida de niños, jóvenes y adultos, como un problema al que también se enfrentan y que es parte de su proceso de formación por su entorno y la forma de vida que han adoptado en la ciudad.

### **3.2.1 Posturas y reflexiones sobre roles de género y machismo.**

En esta sección se comparten fragmentos y reflexiones de los jóvenes acerca de los roles de género entre hombres y mujeres. Fue a partir de las prácticas aprendidas y su relación con la ciudad y con otras formas de pensar que los jóvenes se apropiaron de un tema importante que resulta de suma importancia en la sociedad. La categoría social que se han apropiado es la de “machismo” y el papel que juega la mujer en el ámbito familiar.

En principio, me gustaría desglosar la perspectiva acerca de los roles y papeles que cumplen los y las jóvenes tanto en el pueblo como en la ciudad. Para ello, voy a rescatar la perspectiva de Antonia, quien comparte las actividades destinadas a la mujer: “allá todavía se utiliza la leña, [...] pues tienen que repartir con la, con el hacha, [(agrega Nicolasa) hasta mujeres] sí hasta mujeres, si una no tiene hombre en casa, pues tiene que hacer uno mismo, ellas..., le digo: si no sabes hacer eso, ¿cómo vas a comer?” (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021). Esta joven junto con la intervención de Nicolasa, hablan de actividades que aún siguen presentes entre las mujeres otomíes en el pueblo, frente a las actividades que realiza el hombre, como el hecho de que la mujer acostumbra a cocinar con leña y que ahora una mujer no debe estar esperanzada a que el hombre tenga la leña cortada, que ella debe aprender para poder cocinar. Con esto, infiero un cambio de pensamiento, pues Antonia invita a otras mujeres a no depender o estar esperanzadas a que el hombre realice cierta actividad y en su lugar realizarlo ellas mismas.

La postura de Erika apoya la versión de Antonia y Nicolasa. Ella decía que algunos de los roles y saberes heredados a las mujeres (*behñä*) son el telar de cintura, para confeccionar sus prendas como la faja que usan en su vestimenta, el cómo hacer las muñecas y que desde muy pequeñas a ellas se les enseña a cocinar y otras actividades domésticas. En contraste con los roles y actividades de los hombres (*ndo*)

en el pueblo están dirigidas a la siembra y cosecha de maíz, además de cortar la madera para que cocinen las mujeres. Además “el hombre, es muy importante en las fiestas tradicionales, porque son principalmente los mayordomos, los que toman este papel de poder ser un mayordomo” y organizan la música a través de ciertos instrumentos (Plática en el curso otomí en línea, 2022).

En términos generales estas son las actividades y roles que los hombres y mujeres otomíes deben cumplir. A esto se suma la intervención de las mujeres dentro de los cargos religiosos, como son las mayordomías, pues este cargo también era destinado solo para los hombres, pero cuando ellos empezaron a migrar las mujeres empezaron a tomar ciertos papeles y cargos. De hecho, Erika menciona en una de las pláticas, que su abuelita migraba a la ciudad de manera temporal para trabajar y juntar dinero que después era destinado para la fiesta patronal, porque había sido nombrada mayordomo a cargo.

Por otro lado, me parece importante como algunas de las actividades de las mujeres han podido trasladarse a otros espacios como la Ciudad de México (como cocinar, cuidar de los hijos y el hombre, bordar y coser su ropa), situación que no ocurre con los hombres. Relataba Erika que en el caso de los hombres han tenido muchas actividades económicas que han estado más relacionadas con el comercio informal y ambulante, pero que han logrado insertarse en diversos trabajos, desde construcciones hasta en las cocinas. Como bien menciona Erika, dependiendo del espacio son las actividades y saberes aprendidos tanto por hombres como por mujeres, pero hay mayor diferencia en el caso de los hombres que en el caso de las mujeres. Resulta interesante cómo se han transformado los roles y papeles de cada género, pero también hay elementos culturales y saberes que no se han modificado y que siguen presentes en la vida de los jóvenes otomíes.

Reflexionando sobre otro tema, considero importante rescatar el lugar que se le ha dado a la mujer frente al hombre, el cómo se ha construido el saber hacer, la posición y las funciones que debe cumplir o realizar. Comentaba Erika que hay capillas familiares en su pueblo, un lugar utilizado para rezar, en donde hay bancas que son destinadas sólo para los hombres, mientras que las mujeres se sientan en el piso. En la capilla “la mujer tiende a rezar detrás del hombre, o sea el hombre es quien dirige los rezos por el hecho de ser hombre” (Plática en el curso otomí en línea, 2022). Esto habla de una desigualdad muy marcada entre hombres y mujeres, situaciones que

influyen hasta en las decisiones que toman o los derechos que se les otorga a las mujeres sobre lo que pueden heredar, materialmente hablando.

Con esto que comparte, me parece que una mujer suele tener presente todo este tipo de saberes que no se enseñan en la escuela y que son igual de importantes para la sobrevivencia en la vida diaria dentro del pueblo. Su formación dentro de los diversos espacios como el pueblo o la ciudad es lo que determina las prácticas y saberes que adquieren. Varios de estos roles y saberes se han modificado por la influencia de reflexiones y la relación con otros espacios y personas. Por ejemplo, está el relato de Erika acerca de los terrenos y del papel tanto del hombre como de la mujer. Decía la joven que es el hombre “el principal sujeto que hereda mucho más las tierras, la herencia de las capillas familiares, las tierras [...] las mujeres no, no heredan tierras [...] lo que teníamos que hacer nosotras era esperar que alguien del pueblo, pues se casara con nosotros y solo así poder tener un pedazo de tierra” (Plática en el curso otomí en línea, 2022).

Posteriormente esta situación empezó a cambiar, se inició con una familia y se fue extendiendo entre las familias y ya es más frecuente. Además, menciona que el cambio ocurrió “cuando se hace esta conciencia de que cuando los papás envejecen, quien tiende a cuidar más a los papás cuando envejecen es una mujer y no un hombre; [...] ¿por qué le heredamos al hombre si quien nos cuida es una mujer? Ahí es cuando empezó a cambiar esto” (Plática en el curso otomí en línea, 2022). La herencia de las tierras es una de las cosas que ha cambiado mucho entre las generaciones y que marca la diferencia entre los roles y los papeles de los y las jóvenes.

De acuerdo con la postura de Berger y Luckman, podemos entender este proceso de formación como lo que ellos llaman “la socialización secundaria [lo cual] requiere la adquisición de vocabularios específicos de ‘roles’, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (1986:6). En este caso, no sólo la socialización secundaria se da en la familia, se da más allá de este ámbito, dónde aprenden y reflexionan sobre los roles de género, las actividades destinadas para cada uno y en los diferentes espacios.

Se nota en los relatos la diferencia de roles y actividades de hombres y mujeres, pues uno de estos jóvenes mencionaba que “el día es de las mujeres, salen a vender, a comprar o a pasear con las demás, y la noche es de los hombres”, porque

salen a convivir, a tomar, mientras que en el día trabajan, como si las actividades y los tiempos del día y la noche estuvieran definidos por género, para cada uno.

Frente a estas formas de vida y los roles que se han destinado para hombres y mujeres tanto en el pueblo como los que han adoptado en la ciudad han permitido que las jóvenes, en especial, reflexionen sobre lo que consideran injusto. Los siguientes relatos de las jóvenes Antonia y Nicolasa dan cuenta de sus consideraciones sobre este tema.

Nicolasa inicia narrando que desde niña tenía que trabajar, primero ayudando con las muñecas y después vendiendo dulces. Con dichas ganancias ella se compraba sus cosas y además le pedían un gasto, cuestión que no ocurre con sus hermanos menores. Antonia comparte la experiencia de Nicolasa y enfatiza en que era injusto que a ella desde los 13 años tenía que aportar a su casa económicamente y con las labores domésticas, mientras que sus tres hermanos menores están más consentidos. Su reflexión se basa en: “porque éramos mujeres, teníamos que hacer, y los hombres no, [...] por eso ahorita, están como están” y realizó una comparación con su esposo, quien al parecer no le ayuda con el trabajo doméstico (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

Esta postura toma relevancia cuando analizo las experiencias de las demás jóvenes mujeres, y en todas sale a relucir que en algún momento de su infancia tuvieron que apoyar a su familia no sólo de manera económica sino, además, en las labores relacionadas con el hogar, situación que no se reflejó en los relatos de jóvenes varones que fueron entrevistados.

Por otro lado, y considerando las experiencias de las jóvenes, pude detectar que ellas hacen uso de una categoría social apropiada, el machismo, pero desde la interpretación de lo que entienden y consideran estas mujeres. Narraba Antonia:

...ay no, porque mi esposo es bien machista, no quiere agarrar nada que para qué, que qué voy [a] hacer yo [...] le digo: mira, cuando tú no tienes trabajo yo también me tengo que salir a vender, [...] ahora cuando no estoy pues tú también, ayuda a hacer las cosas en la casa, los labores, [...] sino que también debes de ayudar no es porque eres hombre, ya no vas a apoyar (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

Esta postura fue apoyada y reiterada por Nicolasa, quien relataba una discusión con su pareja: “a mí me sale mejor que te vayas, le digo, que te vas a encontrar una, [...] cuando tú ni siquiera me ayudas, [...] es que ahorita los hombres son muy machistas” (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021). Este tipo de categorías cobran sentido y

significado sobre las experiencias que ellas consideran injustas y en donde tratan no sólo de reflexionar acerca de las labores, los derechos y deberes que se les han imputado a las mujeres y a los hombres, sino las acciones que pueden tomar para hacer un cambio en la siguiente generación que son sus hijos.

En este sentido, Antonia comentaba lo siguiente: “como mi hijo, le digo: ‘¡oye, debes de lavar tus platos!, debes de también ayudar’, no, porque es hombre dice que no va a lavar; siempre lava mi hija la otra, pero cuando estoy así que enojada con él o hace algo, yo sí hago que lo lave porque pues no, no es justo” (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021). En su relato se puede inferir, que ella realiza este tipo de intervenciones y comentarios que pueden cambiar la forma de pensar y de vivir en la generación de sus hijos.

Como parte de esta reflexión, ellas aprenden de la apropiación de estas categorías sociales y ponen en práctica otras formas de convivencia que han aprendido en la ciudad y en su interacción con otras personas y sus formas de pensar. Esto les han permitido no sólo repensar y tratar de cambiar los roles entre ellas, sus parejas y en sus hijos, también tratan de compartirles y de cambiar algunas actitudes y prácticas. Por ejemplo, con el hijo de Antonia, cuando lo manda a realizar actividades que suele hacer su otra hija, ella trata de inculcar y aportar una reflexión diferente en su proceso formativo, acerca de los roles de género. También se puede inferir en la plática e intervención que tuvo Antonia con su hija mayor, al influir en su futuro y su rol como mujer adolescente que no terminó sus estudios y que ahora tiene que adquirir roles y responsabilidades de mujer adulta. Esto se lee en el siguiente relato:

...es lo que le decía a mi hija, pero mi hija igual no me entendió, quiso más el marido, piensa que le va a ser fácil, y está muy chica [...] le decía que iba ir con ella, la iba acompañar a la clínica para que le iban a poner el implante, a su edad que tiene pues yo no quiero que se embarace [...] tan solo teniendo 15 años. [...] Entonces yo le regañé y le digo, no tengas tu hijo, porque... o sea si ahorita no, no trabajas, no estudias, no tiene nada, ¿qué le vas a dar a tu hijo?, [...] peor deja que tengas tu hijo, te va a hacer falta leche, pañal, todo lo que hace falta a un bebé en vez de que tú te compras, [...] tú vas a dar a tu hijo (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

Con dicha introspección ella intentaba cambiar o mejorar la forma de vida de su hija y para ello, ha incorporado prácticas y nociones que se comparten con mayor libertad en la ciudad, como el uso de dispositivos de planificación familiar. El embarazo resulta ser uno de los problemas más recurrentes entre la población de sectores marginados como el caso de los jóvenes de origen otomí. Como menciona Duschatzky, las jóvenes

se ven inmersas en estas situaciones a muy temprana edad, “por el peso que asumen ciertos condicionantes vinculados al sometimiento de la mujer y a la emergencia socioafectiva en la que viven las adolescentes” (1999: 55).

En contraparte, la apropiación de otras posturas ayuda al proceso de formación tanto de Antonia, en este caso, como de otras mujeres jóvenes como su hija. Todos estos roles y papeles son enseñados desde la infancia, y es a través de este proceso de formación que

...el niño acepta los ‘roles’ y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. [...] Las apropiaciones subjetivas de la identidad y del mundo social son nada más que aspectos diferentes del mismo proceso de internalización, mediatizados por los mismos otros significantes (Berger y Luckmann, 1986:3).

Entonces, estas apropiaciones de categorías sociales, de roles de género y el integrar nuevos saberes cambian también la forma de vida, de pensar y configura la identificación de las nuevas generaciones de jóvenes otomíes que re-existen en la ciudad desde otras reflexiones, miradas y apropiaciones.

Otra reflexión realizada por Erika da un análisis acerca de lo que significa la palabra mujer desde su cultura y en su lengua:

La palabra *Behñã* es una palabra compuesta, *-be-* significa robar o perder y *-hñã-* significa palabra. El significado para referirse a la mujer en mi cultura, en mi lengua significa la palabra, la que no tiene o la que se le roba la palabra, se le roba la voz. Entonces, para mi es muy fuerte esa palabra [...] parece que cobra mucha fuerza con el reconocimiento de la mujer, reconocimiento que no, que siempre está invisibilizada, siempre está sometida también, pero no solo por el hombre, sino por la propia mujer, [...] pero normalmente una mujer *hñõhñõ* es muy fuerte, es chingona, es líder [...] Una mujer *hñõhñõ* puede estar presente, puede luchar en todos estos espacios, pero no es reconocida por parte de los hombres y tampoco por ellas mismas, [...] normalmente en lugar de decir que son chingonas dicen que una mujer no puede sin un hombre (Plática en el curso otomí en línea, 2022).

Este análisis realizado por Erika me parece importante por lo que logra desglosar en el significado y en la propia interpretación desde su experiencia, lo que ella ve y lo que su mamá o sus hermanas le han compartido. Digamos que el poder resignificar y reaprender su lengua le ha dado más herramientas para comprender varios elementos, situaciones e injusticias que viven no sólo como migrantes indígenas o como jóvenes otomíes, sino como mujeres otomíes provenientes de un pueblo originario y que están



re-existiendo en la ciudad con todo y estos contrastes culturales, espaciales y reflexivos.

Para estas jóvenes, estar en el pueblo es tener presente todo este tipo de saberes que en algunos casos se contraponen a lo que sucede o han vivido en la ciudad. Muchos de estos saberes o categorías no se enseñan en la escuela o en el pueblo, pero resultan igual de importantes para la sobrevivencia en la vida diaria de estas jóvenes. Por ende, el tema del machismo y de los roles de género es una cuestión que atraviesa los diferentes y diversos aprendizajes que los constituye como jóvenes originarios de la comunidad de Santiago Mexquititlán que re-existen en la Ciudad de México.

En otro de los ámbitos que puede verse involucrado y en el que pude analizar parte de estas desigualdades de género no fue solo en los roles y actividades designadas a cada género, sino en los derechos y oportunidades que se dan tanto a hombres como a mujeres en los diferentes ámbitos combinados.

De las entrevistas realizadas pude detectar que, a pesar de que todos los entrevistados asistieron a la escuela primaria, dos no la terminaron y quienes no terminaron este nivel educativo fueron mujeres; además, hay otras jóvenes que entre pláticas me dijeron que sólo terminaron la primaria. Otras dos jóvenes concluyeron la primaria y llegaron a cursar la secundaria sin certificar; solo tuve conocimiento de una joven que llegó a terminar el nivel medio superior y otras dos más que no viven en el predio, pero que lograron terminar el nivel superior. En contraste con los hombres, pude ver que todos ellos terminaron la primaria y al llegar a la secundaria uno desertó mientras que los otros tres culminaron este nivel. De estos jóvenes, solo uno logró continuar con la media superior y tiene intenciones de seguir con el nivel superior; otro más acaba de retomar sus estudios en nivel medio superior; y hay por lo menos dos jóvenes que terminaron el nivel superior.

Partiendo de este análisis superficial pude detectar que es más común que los hombres logren concluir un grado de estudios más alto que las mujeres. Regularmente las mujeres solo llegan a terminar la primaria, algunas ingresan a la secundaria, pero no suelen concluirla. Mientras que la mayoría de las jóvenes suele prepararse desde muy temprana edad en el seno familiar y se convierten en mamás desde muy jóvenes o se dedican a ser amas de casa y/o trabajar en la venta de artesanías. De alguna manera esto es lo que se les ha adjudicado y forma parte de sus prácticas culturales, así como de lo heredado explícita o tácitamente por sus madres y abuelas. En cambio,

en los hombres, la mayoría ha terminado al menos la educación secundaria, lo que les da más herramientas para continuar sus estudios o ingresar al ámbito laboral a temprana edad, pues hasta hace pocos años era uno de los requisitos solicitados para emplearse en las construcciones.

Para cerrar con este apartado, considero que los saberes adquiridos, las reflexiones construidas y las nociones apropiadas en la ciudad, ahora se comparten de generación en generación, pues en cierto momento era más factible marcar la diferencia de lo que se delegaba a mujeres por parte de la madre y lo que compartía el padre a los hijos varones. Sin embargo, con estos jóvenes otomíes se llega a hacer el corte con estas herencias y lo que se comparte son saberes ciudadanos, así como del pueblo de origen. Las nuevas posturas ya no se comparten solo entre géneros, sino de padre a hija, de madre a hijo, en diferentes ámbitos y sobre diferentes temas.

### ***3.2.2 Nuevas tecnologías y apoyo escolar a sus hijos***

En este apartado abordo el tema del uso de nuevas aplicaciones, dispositivos y plataformas digitales, en donde los aprendizajes no se limitan solo a lo que sus padres les pudieron aportar con sus conocimientos y saberes, sino a todo aquello que adquirieron por esta vía, los dispositivos tecnológicos y la virtualidad en distintos ámbitos, las oportunidades que les ofrece el entorno y los sujetos de apoyo educativo. Los saberes adquiridos por lo jóvenes están relacionados, por un lado, con el aprendizaje del uso de nuevos dispositivos y plataformas, por otro lado, están relacionados con lo que pueden consultar, visualizar y apropiarse en las páginas web, vídeos y plataformas de internet. Estos saberes llegaron a ser intermitentes y no pertenecen a un espacio físico sino virtual, pues a través de lo digital ellos complementaron su proceso de formación y ampliaron sus reflexiones, saberes y experiencias.

En el caso de Nicolasa y Antonia, durante el periodo en que hice el trabajo de campo, estos eran los recursos en los que ellas se apoyaban para guiar a sus hijos a que aprendieran diferentes saberes. Por ejemplo, por cuenta propia, los pequeños veían vídeos en donde aprendían palabras en inglés o reflexionaban sobre distintos temas escolares, mismos que ayudaban a su formación. Los medios virtuales, a través del internet, los adquirieron especialmente por el cierre de las escuelas durante más de un año a causa de la pandemia. Es a partir de este momento que las jóvenes mamás

también tuvieron que aprender e involucrarse con estos medios virtuales. Antonia relata:

Sí, hasta los míos que [les] enseñan inglés, [...] sí, enseñan inglés y todo eso [(*interrumpe Nicolasa*) mi hija si sabe hablar inglés [...] unas que otras palabras, porque se sabe los colores en inglés], [...] (*continua Antonia*)] como este..., que siempre me decía: 'mamá quiero patata' y yo dije: y ahora qué eso 'patata' [(*interrumpe Nicolasa*) ajá, porque lo ve en el video] (*risas*) y dice que eso patata, y agarro le qué digo: ¿es patata?, dice: '¡ay mamá, pues es papa!' (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

Las dos jóvenes, Antonia y Nicolasa, mencionaban que sus hijos están aprendiendo nuevas palabras para hablar una lengua extranjera. Comentaban que sus hijos han aprendido a través de dispositivos móviles como el celular y con las plataformas digitales a las que tienen acceso con internet, de esta manera ven y escuchan videos, palabras y canciones. Esta manera virtual de aprendizaje tampoco comprende fronteras, entre lo que puede nombrarse espacios de aprendizaje formales o no formales.

Con las clases virtuales que se implementaron al cierre de las escuelas a causa de la pandemia por Covid se intentó imitar la forma tradicional de las clases escolares sin conseguir los mismos resultados. En este sentido, Nicolasa comentaba: "mi hija, e... en el blog de la escuela tengo que bajar [...] las tareas, y son de las hojas del libro y todavía tenemos que hacer del cuaderno, no y nada más nos dan de los domingos [...] (*interrumpo con una pregunta*) o sea, ¿entre semana hasta el domingo? ajá, [...] y otra vez el domingo en la mañana, otra vez te llega" (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021). Nicolasa menciona dos medios digitales a través de los cuales adquiriría los nuevos ejercicios y tareas para su hija que asiste a la primaria, uno es el blog de la escuela y el otro es una plataforma de video conferencia, ahí tomaba su hija clases en línea.

Mientras que el modo de comunicación de Antonia con las maestras de sus hijos era por mensajería instantánea en el celular; a través de esta plataforma podía mandar tareas y solicitar apoyo o resolver dudas. Estos medios tenían la finalidad de que los niños mantuvieran un vínculo con los maestros, con su aprendizaje y de esta manera pudieran continuar con sus estudios, pero, para las mamás implicó mucho esfuerzo, desgaste y tener que aprender a la par que sus hijos, pues ellas contaban con pocos elementos o saberes en este ámbito.

Por otro lado, en la siguiente selección de entrevista que recupero de la experiencia de Antonia, ella comentaba sobre una recomendación que le hacía a su

hija, con la intención de que su hija aprendiera o reforzara ciertos conocimientos apoyada de recursos que ella no tuvo en su momento como estudiante:

...luego nada más se ponía así a meterse..., por ejemplo a platicar con sus amigas en el Facebook o así, le digo: ¿y cómo no te metes en Google y ponte a investigar [...] sabes que no sabes esto, pues investiga o una palabra que tu no entiendas busca en el diccionario, para eso existió los diccionarios, para que tú este, aprendas, porque así nos hacía la maestra cuando nos dejaba tarea: “busca en el diccionario una palabra que no entiendas”, [...] o.. pues... en inglés (Entrevista Antonia y Nicolasa, 2021).

En este fragmento se refleja que Antonia incita a su hija sobre el uso de los medios digitales y el internet para que pueda mejorar en lo que le falla, ampliar sus saberes, resolver dudas y aprender palabras o una lengua extranjera. De igual manera comparte uno de los recursos a los que ella recurría, en este caso es el diccionario que utilizaba cuando no conocía el significado de alguna palabra y necesitaba saberlo. De esta manera explicaba como antes no tenía internet para acceder a cierta información, pero que el uso del diccionario era un recurso para aprender y continuar con su formación.

El internet y los programas o aplicaciones se han convertido en un recurso y una herramienta para los jóvenes, pues al estar en contacto con los nuevos dispositivos electrónicos (principalmente los celulares), logran acceder a mucha información que puede o no ser válida, pero que integran selectivamente a los saberes que van construyendo sobre diferentes temas, áreas y niveles de complejidad.

Sin embargo, este instrumento, que para unos es un recurso, para otros es un impedimento para que puedan aprender. De lo que me comentaron, algunos jóvenes no cuentan con los recursos monetarios suficientes. Cuando algunas mamás no cuentan con el dinero suficiente para contratar internet en casa o para mandar a los hijos a los centros de cómputo, se limita el acceso que tendrían los niños a cierta información. Esto se agravó durante la pandemia, pues los recursos virtuales eran los únicos medios de comunicación con los maestros. Algunos contaban con televisión para tomar las clases del programa “Aprende en casa”<sup>14</sup>, pero los niños que contaban con este dispositivo se distraían o aburrían con facilidad y los jóvenes padres no contaban con los elementos necesarios para explicarles las dudas.

Otros casos de jóvenes mamás (Paola y Aracely, que no fueron entrevistadas), principalmente hablaban de las deficiencias escolares y de lo difícil que era lidiar y

---

<sup>14</sup> “Aprende en casa” fue una estrategia nacional de aprendizaje a distancia que implementó el gobierno de México durante la pandemia. Este proyecto tuvo por objetivo brindar un servicio de educación básica a niñas, niños y adolescentes, a través de programas televisivos y con ayuda de aplicaciones virtuales o de los libros de texto gratuitos. Gobierno de México (2020-2022) <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>

manejar los dispositivos, tanto el celular y sus aplicaciones como lo que se transmitía por televisión abierta. Este contraste resultó muy complejo para muchos padres en ese momento, pues desconocían el formato virtual para tomar clases, porque siempre había predominado la enseñanza tradicional, o sea de forma presencial en la escuela.

Algunas jóvenes mamás mandaron a sus hijos al centro cultural para hacer uso de las computadoras y el internet, como fue el caso de Edgar que también era estudiante. Otros jóvenes hacían uso del internet gratuito que se distribuía por medio del wifi que se obtiene del “C5 del gobierno de la CDMX”. Esta diversidad de recursos muestra la desigualdad que había entre los integrantes del mismo predio; situación que ha influido en el proceso formativo de cada uno.

Para continuar con las experiencias relacionadas con las tecnologías y medios digitales, voy a retomar algunos fragmentos que me compartió Edgar. Él mencionaba que había podido aprender muchas cosas a través de la lectura y sobre todo a partir de ver videos en canales de *YouTube*. Él mencionó dos ejemplos de canales que suele ver, “Mi gala” y “Esquizofrenia natural”<sup>15</sup>. Antes de integrarse al centro cultural para continuar sus estudios de media superior, Edgar decía que a través de estos vídeos él ha podido aprender mucho y que “la escuela para qué, no sirve, para que alguien con dinero te dé órdenes” (Conversación con Edgar, 2021).

Otro tema que en su momento quería conocer Edgar tenía que ver con el origen de las muñecas *Leles*, entre otros temas sociales. Cuenta Edgar que fue a través de un texto que encontró en internet como supo que la muñeca que la gente de su comunidad llega a vender a los turistas, fue rediseñada, confeccionada y enseñada en la ciudad, cuando su abuelita le dijo que era un saber que había pasado por generaciones, sin explicar más detalles. Por lo tanto, estos medios y plataformas se convierten en herramientas y recursos a los que pueden acceder algunos jóvenes a partir de diferentes dispositivos (celulares, tabletas o computadoras), y de esta manera continuar en su proceso formativo.

Finalmente, con los ejemplos anteriores podemos conocer algunas experiencias que resaltan en cuestión de aprendizajes, saberes y formación de los jóvenes y de los hijos de algunos de ellos. Algunos ejemplos son más explícitos que otros, pero ayudan a pensar en la complejidad, la diversidad, lo dinámico y extenso que es su proceso de formación.

---

<sup>15</sup> “Mi gala” y “Esquizofrenia natural” son páginas informativas que critican, analizan y presentan a través de vídeos algunos temas sobre ciencia, filosofía, religión, sociedad, política del momento y más, según las descripciones de sus páginas principales.

### 3.3 Hibridación de saberes, prácticas y ámbitos

En este apartado reflexiono sobre los saberes que se han mezclado ya sea entre los diferentes espacios o entre diferentes prácticas, lo que ayuda a entender que los espacios o ámbitos denominados formales y no formales escolares y no escolares, terminan por romper con programas y aprendizajes dirigidos, así como con los límites impuestos.

Los jóvenes otomíes me han expresado experiencias que refieren conocimientos escolares obtenidos y también, aquellos saberes no escolares que han aprendido (otros conocimientos que reflejan un saber artístico, comunitario y/o ciudadano) en la escuela u otros ámbitos. He podido observar cómo muchos de los saberes y conocimientos se complementaron para que ellos continuaran sus estudios, resistiendo en la ciudad dentro de los diferentes ámbitos sociales.

Primero, presento de manera general, algunas reflexiones sobre sus procesos de hibridación y posteriormente algunas reflexiones específicas. Por ejemplo, respecto a un saber local que me gustaría retomar como una artesanía importante para dicho grupo, son las muñecas otomíes. *Ar lele* (la muñeca) se convirtió en un saber híbrido y también lleno de significados, pues en esta figura artesanal se mezclan dos saberes, un saber ancestral y propio del pueblo, cuando las mujeres otomíes empezaron a hacer una muñeca con la cual pudieran jugar las niñas y que representaba a la propia mujer *hñöhñö*, con un saber moderno que se adquirió en la Ciudad de México cuando migraron, en donde aprendieron a estilizar y modernizar dicha muñeca que después sería comercializada.

En el ejemplo anterior se observa una hibridación entre “una cultura autónoma y una apropiada”, retomando las nociones de Bonfil Batalla (1991). Es decir, los pobladores otomíes han podido mezclar elementos culturales propios que ellos producían y usaban en lo común, con elementos ajenos que ayudaron a la producción y reproducción en masa con otro objetivo, convertirla en una artesanía para el turismo. Finalmente, esta artesanía se ha convertido en un “elemento cultural enajenado”, pues, aunque la muñeca *Lele* sigue siendo de los otomíes, la decisión sobre el uso y la reproducción ha sido expropiada por el gobierno y las empresas orientadas al turismo. La muñeca ha sido utilizada como emblema, imagen, estampado, figura y adorno, y a su vez ha sido expropiada por empresas, tiendas, diseñadores y casi cualquier persona.

Un segundo saber local es su lengua originaria (*hñöhñö*). En su época estos jóvenes pudieron mantener su lengua originaria en el ámbito escolar y de esta manera mezclaban su lengua con el español para comunicarse con sus pares mientras asistían a la primaria. Esta práctica les ayudaba a diferenciarse y como mecanismo de defensa para hablar mal de los niños o maestros. Por otro lado, han tenido la oportunidad de compartir la lengua otomí en otros espacios, la radio o en un espacio público, como el centro cultural o una institución de educación superior.

Como tercer saber que tienen muy presente, especialmente las jóvenes mujeres, es acerca del cuidado de la salud de su familia y para ello recurren a un sinnúmero de remedios caseros y a hierbas naturales. Pero encontré entre los relatos, que también han llegado a mezclar saberes, por ejemplo, revolver alguna planta con medicina de patente o dar a beber cierta infusión para ayudar con la labor de parto, pero en lugar de que la mujer sea atendida por una partera, ahora son atendidas por un médico especialista y en condiciones más controladas.

Otro caso de hibridación se ve reflejado, por un lado, en la manera en cómo los jóvenes mezclaban los saberes que les enseñaban las voluntarias con el aprendizaje que adquieren en la escuela, en el centro cultural o a través de videos en internet. Por otro lado, los jóvenes trabajaban o realizaban algún ejercicio con las voluntarias mientras cuidaban a sus hermanos o los carros de los colonos, esperando alguna retribución monetaria, y a la vez aprendían sus labores y deberes en el ámbito familiar, como avisar sobre el carro de la basura o encargarse de tirarla.

Retomando los ejemplos anteriores, concuerdo con la idea de Gabriela Novaro:

Es necesario poner en cuestión esta dicotomía jerarquizada entre lo abstracto y lo concreto y también preguntarnos si el saber de los grupos subalternos no asociado a la escolaridad (cuestión siempre difícil de identificar) está caracterizado necesariamente por referirse a lo particular y la práctica y restringirse a lo local. En definitiva, un saber con limitadas posibilidades de ser replicable en otros contextos (2012:93).

Pues como se ha podido observar, algunos jóvenes han tenido que conjuntar saberes, tiempos y espacios para seguirse formando, para seguir aprendiendo y/o para terminar algún nivel educativo, por lo que, en muchos de los casos, los jóvenes han tenido que estudiar y trabajar al mismo tiempo desde que eran niños, por temporadas largas o cortas, en trabajos familiares o externos.

Dicen los autores Fernando Cuevas y María de Ibarrola que estudiar y trabajar ayuda a que se potencien los aprendizajes y esa vinculación “propicia que se

mantengan en esta postura de agentes reflexivos para identificar sus propias acciones, en cuanto al sentido y la oportunidad formativa que implican, más allá de la habilidad para realizar las funciones laborales o acreditar las materias escolares” (2015:1182).

Además, los jóvenes llegan a hibridar ámbitos con un mismo fin, el de adquirir conocimientos. Ellos le dan un múltiple uso a la calle; este es el lugar de trabajo, para vender artesanías y diversos productos, para cuidar carros y cobrar por el servicio, para jugar, para beber, ‘monearse’ y convivir, aprender catecismo, cuestiones escolares, tomar talleres o pláticas.

Un caso similar ocurrió en el centro cultural, mientras realizaban actividades lúdicas y recreativas también tomaban clases escolarizadas en el sistema en línea o desarrollaban planes, sueños y expectativas con los aprendizajes adquiridos en esos cursos. Por ejemplo, uno de los jóvenes mezclaba sus saberes en música y escritura con sus saberes locales y con ello pretendía desarrollar canciones en la lengua otomí, relatando historias en rap para dar a conocer experiencias y su forma de vida.

Otras reflexiones sobre hibridación las pude detectar en el ámbito laboral. Mientras ellos realizaban alguna actividad económica aprendían al mismo tiempo albañilería, hacer manualidades, artesanías, realizar comida y bebidas en restaurantes. Hay oficios que son enseñados en el ámbito escolar para que puedan ejercer al momento de insertarse al mundo laboral y otros que son adquiridos al momento de insertarse en este ámbito.

A continuación, desgloso algunos casos más específicos que muestran la hibridación de saberes, ámbitos o ambos. En el último mes del 2022, durante una plática con Edgar, me comentó que le dieron la oportunidad de impartir un taller piloto para enseñar la dificultad y la labor detrás de las muñecas *Le/le*. El lugar donde lo invitaron a participar es el mismo en donde algunas mujeres han ido a tomar talleres para aprender a sembrar o hacer ciertas prendas, es decir, han llegado a tener la oportunidad no solo de aprender ciertos saberes sino de compartir sus propios saberes. Esta experiencia también la detecté con Erika quien compartía en el centro cultural, a “paisanos” y colonos, su bordado otomí y de otras regiones, así como la lengua *hñöhñö*, lugar al que asistían niños y jóvenes del predio para tomar cursos, talleres y clases específicas.

Acerca de las reflexiones que Edgar tiene, ha platicado sobre varias inquietudes, cuestionamientos y sueños. Por eso trata de relacionar los aprendizajes que ha logrado obtener en el centro cultural (tocar la guitarra, hacer cartonería,



computación y cursos de poesía), con sus clases de preparatoria en línea, sus saberes comunitarios y el trabajo informal (la venta de sus artesanías) (Entrevista a Edgar, 2021). Todo esto le permitió seguirse formando, consolidar los saberes reaprendidos y los otros saberes que aprendió cuando trabajaba. Estas experiencias le han permitido mezclar y complementar saberes, algunos compartidos por sus padres y otros aprendidos en la ciudad.

En otro asunto, hay un tema que también ha llamado mi atención y tiene que ver con su perspectiva sobre las materias que les impartieron en la primaria, en especial las matemáticas. Con sus experiencias puedo analizar la relación que tiene esta materia con su forma de vida y con las actividades económicas que realizan.

Algunos mencionaron que materias como español les parecían difíciles y otras como geografía e historia les parecían aburridas. La mayoría de los jóvenes entrevistados coinciden con que la materia que más les gustaba en la primaria era la de matemáticas. También me mencionaron que era una de las materias en las que salían con mejor calificación, pero algunos, a pesar de ello sienten que no pueden apoyar mucho a sus hijos o hermanos con sus tareas.

Dos jóvenes mamás mencionaban que a veces sus esposos les pedían apoyo para resolver operaciones relacionadas con albañilería. Relata Antonia y después complementa Nicolasa en la entrevista:

Por ejemplo, igual mi esposo, luego me dice a mí: [...] 'oye, es que esto de la obra', porque él trabaja igual en la obra, y pues mide y... multiplica y lo divide y me dice: 'ay haz'..., le digo: '¡ay no!', yo no tengo cabeza de estar ahí diciéndote. Dice: 'pues no que terminaste la secundaria', 'sí, pues te podría decir otras cosas, lo que tú no sabes, pero para eso pues también ¿no?, porque pues yo también es tu, tu trabajo ¿no?', [...Menciona él:] 'pero si son cuentas', pero eso es diferente, tú haces tú cuenta y yo hago como a mi..., [...] Sí [a] tus hijos no les enseñas, ¿a mi qué me vas a estar enseñando?, enséñales a tus hijos. [... Complementa Nicolasa:] es que se supone que son sus trabajos de ellos, y no, pues yo no sé, le digo: 'te voy a decir y al final sale mal, me van a echar la culpa a mí' (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

Las mujeres que compartieron su experiencia reconocen tener algunos conocimientos matemáticos que aprendieron en la escuela, pero de igual manera están conscientes de la capacidad que tienen para realizar cuentas en ciertos aspectos o para cierta práctica, como la venta, pero no en todos los ámbitos. Estos conocimientos toman sentido y significado en los jóvenes conforme los utilizan en su vida cotidiana.

De las experiencias mencionadas con relación a las matemáticas, es posible que esta facilidad con las matemáticas se deba a la venta, principalmente de

artesanías y alimentos. Ellos han podido mezclar este saber matemático con una actividad económica esencial para ellos y es posible que no sea la única. El comercio ambulante es una práctica tan significativa para ellos, porque es su medio de sobrevivencia, entonces las operaciones se les hacen más fáciles o útiles. Por otro lado, también se vuelve una materia impuesta por los papás para que los niños se preparen en temas como sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, y con estas operaciones básicas puedan enfrentarse al ámbito laboral al momento de vender.

De esta manera queda claro que:

Los saberes sociales de los niños indígenas y migrantes, de diversas maneras y con múltiples sentidos, están presentes en la escuela [...y a la inversa, los saberes escolares están presentes en otras actividades cotidianas fuera de la escuela]. El hecho de que la escuela enseñe supone que se contraste lo que los niños saben con lo que no saben, que se reconozcan los aportes pero también los límites de lo que los niños traen y se tensione hacia su apropiación de otros conocimientos (Novaro, 2012:90 y 94).

Como se pudo analizar con los ejemplos o casos anteriores, existe una gran diversidad de experiencias y procesos formativos que llegaron a vivir un grupo en particular en un mismo espacio. Con todo lo considerado hasta este momento, me gustaría retomar la siguiente cita: “Cabe señalar que se trata de procesos [formativos o] educativos tácitos, pues las dinámicas no son premeditadas, sino que ocurren en la cotidianidad y pueden mezclarse con muchas otras actividades [y ámbitos] que se dan en el plano de la vida comunitaria” (Pérez Ríos, 2022: 122) y social de grupos migrantes como los otomíes.

En resumen, estos jóvenes de origen otomí se han apropiado y siguen aprendiendo con diferentes elementos, recursos y en diversos ámbitos. Estos saberes que los jóvenes otomíes han incorporado en su formación no sólo están relacionados con el ámbito comunitario y familiar, sino con el escolar, laboral y social. Ellos han aprendido muchos saberes que siguen significando y mezclando en los distintos ámbitos en los que se desarrollan e integran, ya sea por necesidad o por gusto, pero que terminan influyendo en su vida cotidiana y en su proceso de formación.

### **3.4 Multiplicidad de saberes de los jóvenes otomíes. Reflexiones del capítulo.**

Dentro de los apartados de este capítulo pude analizar una serie de experiencias, reflexiones y situaciones que han vivido los jóvenes otomíes con quienes conversé, en donde salió a relucir su resistencia en un espacio como la Ciudad de México, a partir de la adaptación y transformación de algunos saberes y prácticas. Además, de

diversas maneras, estos jóvenes han podido reconocerse entre estos dos espacios, resignificar saberes, reaprender saberes que se habían ocultado frente a los otros y apropiarse de nuevos saberes, discursos y actividades. Todas estas negociaciones y contrastes les han permitido re-existir, es decir reconocerse como jóvenes otomíes inmersos en una ciudad y conjuntar lo aprendido para diferenciarse de los otros.

Como lo expresó Urteaga Castro-Pozo, esto revela que

...los y las jóvenes están participando de manera activa en la transformación acelerada de las imágenes que crean de sí mismos —con rituales propios de acceso a la condición juvenil y en la delimitación actual de sus pasajes a la adultez—. Son los jóvenes, de alguna manera y por ciertas circunstancias históricas, los protagonistas del cambio/destrucción de las condiciones sociales que inventaron la juventud del siglo XX así como de la creación de nuevas condiciones de juventud, de novedosas formas de ser joven y de la contemporaneidad (2019:64).

Las experiencias relatadas dan cuenta de los medios o recursos que han utilizado los jóvenes para aprender y/o para continuar con su formación y que también ha influido en la formación de la siguiente generación, la de sus hijos. Pues, en realidad los niños y jóvenes otomíes se muestran bastante ingeniosos y saben cuáles son sus intereses; sobre que quieren informarse, para qué y cómo utilizar lo que saben. Deciden si quieren o no aprender lo que les comparten y apropiárselo para generar más reflexiones.

Como bien mencionan las autoras María Soledad Vogliano y Fernanda Vallejo Aristízabal: “Aprender está asociado a observar y a convivir: no hay una fuente que enseña y otros que aprenden. Los saberes están ahí, aprende quien pregunta y se compromete” (2012: 220). En el caso de los jóvenes otomíes han aprendido lo que han podido y lo que han querido aprender, y lo hacen desde observar y reproducir, desde leer y analizar o cuestionando a otros, ya sean maestros, talleristas, plataformas del internet, y otras fuentes en diversos ámbitos.

Durante su proceso de formación, los jóvenes otomíes han generado aprendizajes diferentes respecto a las actividades y prácticas que realizan en su vida cotidiana. En otras palabras, ellos *saben hacer* con lo que aprenden. Negocian o se enfrentan a contrastes entre dos espacios, el predio que habitan, porque aquí llegaron con sus papás, y el espacio de dónde es originaria su familia, en dónde tienen historia, elementos culturales, un conjunto de saberes, tradiciones y prácticas significativas.

Muchos saberes los han incorporado porque sus padres se los comparten desde pequeños; pues, en primera instancia, “los niños aprenden re-creando de

manera autónoma lo que observan de su familia y en la chacra, y sólo cobran sentido cuando son socialmente útiles” (Vogliano y Vallejo Aristizabal, 2012: 221). En algunos casos, los jóvenes han tenido que reaprender algunos saberes que, por diversas circunstancias, les fueron negados u ocultados, y este proceso les ha permitido generar nuevos significados y sentidos a esos saberes.

Con las nuevas apropiaciones o reincorporaciones de saberes, prácticas, formas de pensar o discursos, los jóvenes se insertan a mundos o ideologías diferentes, como los que les acercan los espacios virtuales como plataformas, páginas y vídeos en internet. La relación con otras personas que les han compartido reflexiones sobre los roles de género con sentido machista y misógino ha permitido ampliar sus reflexiones. En otra tesitura, los jóvenes han estado tratando de generar cambios en su grupo de pertenencia, pues su vinculación con diferentes grupos y personalidades les han dado elementos y herramientas para demandar, exigir y luchar por sus derechos o ante injusticias.

En suma, todos estos saberes compartidos por los padres y madres a sus hijos son muy diferentes en el contexto del pueblo y en la ciudad. En la Ciudad de México tienen que aprender a negociar y sobrevivir, a defenderse, buscar estudios, trabajo y comida como sea posible. Saben que en el pueblo las actividades delegadas eran o llegan a ser diferentes en la niñez y juventud. Esta diferencia genera ciertos conflictos en la forma de pensar de los jóvenes otomíes y en su forma de vida.

Por otro lado, las herramientas y elementos adquiridos son ahora parte de su proceso de formación e identificación, como menciona la siguiente cita: “El nosotros, como miembros de tal comunidad, es un proceso de construcción y de aprendizaje; se aprende a ser” (Pérez Ríos, 2022: 135). Los jóvenes otomíes han aprendido a relacionarse, identificarse, ser reconocidos y visibilizados, en una lucha constante e inconclusa. Es decir, los jóvenes otomíes están construyendo su re-existir de una manera particular de acuerdo con lo que viven, escuchan, reflexionan y se apropian.

Estos jóvenes van construyendo sus propias reflexiones, perspectivas y posturas sobre machismo, nuevas tecnologías, salud, artesanías, trabajo, por mencionar algunos y sobre otros temas como la discriminación, vivienda digna y los saberes expropiados. A partir de todos estos saberes, los jóvenes resignifican su lugar, se apropian de más actividades, categorías y discursos. Además, buscan más posibilidades y espacios en la Ciudad de México donde aprender o compartir.

Varios de estos saberes los aprendieron de sus padres y se han compartido a las siguientes generaciones, tanto a mujeres como a hombres. Los jóvenes, hijos de migrantes otomíes, tuvieron que enfrentarse a la discriminación, a la exclusión y los problemas económicos, junto con las diversas necesidades. Con todo eso han podido adaptarse y re-existir a través de la resignificación de su forma de vida, pero ahora en la ciudad. En un principio, parecería que fue gracias a la asistencia a la escuela, pero en realidad, fue por su inclusión y apropiación de la forma de vida, de pensar y de las prácticas en dos espacios (su pueblo y la ciudad).

El proceso de formación de los jóvenes otomíes en los distintos ámbitos les ha permitido transformar, mejorar, recuperar o resignificar saberes, prácticas y elementos culturales entre los espacios apropiados en la Ciudad de México. Adicionalmente, puedo decir que los jóvenes han mezclado o relacionado sus diferentes saberes entre sí y los han usado en los ámbitos en los que han participado, pues con los aprendizajes y saberes adquiridos complementan su identidad, su forma de vida, de pensar y actuar en la ciudad.



## CAPÍTULO 4. EXPERIENCIAS DE RESISTENCIA. LOS JÓVENES OTOMÍES ENTRE LA DISCRIMINACIÓN Y LA EXCLUSIÓN-INCLUSIÓN

En este capítulo profundizo en las experiencias relatadas por los jóvenes de origen otomí, quienes expresan reflexiones en torno a momentos de resistencia ante la discriminación y exclusión. Para ello, retomo sus relatos de experiencias vividas en diferentes ámbitos, incluyendo aquellos en que describieron las formas de actuar frente a los otros, los que no son originarios de su pueblo. Además, considero las situaciones en las cuales lograron resistir e incluirse para continuar con su proceso formativo.

En los relatos de los jóvenes otomíes pude detectar varias situaciones de discriminación y algunas de exclusión que han vivido en los diversos ámbitos sociales de formación. Además, me pude dar cuenta que, específicamente, el concepto de discriminación ya no es reflexionado solo en el ámbito académico, pues hay grupos sociales, como algunos jóvenes entrevistados, que se han apropiado de la noción de discriminación y hacen uso de ella para exigir sus derechos, así como expresar sus experiencias.

En este capítulo trabajo con las nociones de resistencia y apropiación desde las perspectivas presentadas en el enfoque teórico. Así, decidí retomar las categorías que los jóvenes entrevistados utilizaban en su discurso, incluyendo algunas nociones que han sido apropiadas por ellos, tales como: *pueblo originario*, *mestizos*, *indígena o indio*, *lengua originaria* y *hñöhñö*<sup>16</sup>. Esto se integra a sus reflexiones, sus apropiaciones y su resistencia en la ciudad.

Resulta significativo para esta investigación el término “discriminación”, porque fue una categoría apropiada por este grupo como categoría social que ha tomado sentido en su realidad y en su vida cotidiana. Frente a esas experiencias, ellos narraron como se han adaptado y resisten a pesar de las adversidades, los cambios, las exigencias, la exclusión y la discriminación. Además, muchos de ellos reconfiguran

---

<sup>16</sup> Esta explicación es con el propósito de respetar sus reflexiones y su postura sobre categorías sociales y académicas, por lo cual he decidido retomar del discurso de los entrevistados sobre algunas nociones apropiadas. Suelen utilizar el término *pueblo originario* para mencionar uno de los espacios en las que conviven y aprenden, como es la comunidad, con una cultura propia y ancestral. La segunda noción que retoman los jóvenes es la de *mestizos* para denominar a los otros, a los que viven en la ciudad y no pertenecen a un pueblo originario. El término de *indígena o indio* lo utilizan a partir de la consideración que tienen sobre ellos, como sujetos que pertenecen a un pueblo originario. Otras nociones que mencionan al hablar de su lengua y su variante son: *dialecto*, *idioma*, *lengua originaria*, *otomí o hñöhñö* (significa: los que hablan por la nariz), que es la lengua de sus padres y abuelos.

y reconstruyen su forma de pensar, de accionar y de vivir en un espacio diferente, frente a una sociedad y culturas distintas. Los jóvenes no sólo se han apropiado de saberes, también se han apropiado de discursos y de categorías para defenderse, diferenciarse o resignificar sus propios saberes.

#### **4.1 Crecer en un ambiente de discriminación por ser considerados “indígenas”**

La discriminación es un fenómeno social que se expresa de diferentes maneras, y una forma es a través de algunas perspectivas racializadas. En pleno siglo XXI los discursos discriminadores y racistas siguen muy presentes, esto a pesar de las políticas y propuestas impulsadas por diversas organizaciones como UNICEF y UNESCO, así como por el Gobierno de México. De acuerdo con Bello Domínguez, la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) realizó la “Primera Encuesta Nacional” sobre Discriminación en México, publicada en mayo del 2005. Los datos de dicha encuesta indican que 90.8% de los indígenas se percibe como discriminado. Además, el autor indica que “en la Encuesta, nueve de cada diez indígena opina que en México existe discriminación por su condición, 90.3% de los indígenas siente que tiene menos oportunidades para conseguir trabajo y tres de cada cuatro indígenas consideran que tienen menos oportunidad para ir a la escuela que el resto de las personas” (2010: 21-22).

##### ***4.1.1 Relatos sobre discriminación y exclusión durante su proceso de formación***

En esta sección presentaré una serie de experiencias que me compartieron los jóvenes entrevistados, con las cuales se ratifica algún tipo de discriminación o exclusión ejercida hacía estos jóvenes de origen otomí. Estos fenómenos son importantes de enfatizar por qué aún siguen viviendo situaciones de racismo, de desprecio y estigmatización en diferentes espacios que los limitan por un lado y los hace reflexionar, resistir y mantenerse en re-existencia dentro de la ciudad, por otro lado.

Ante una sociedad desigual, se intentó apostar por la homogeneización de la población mexicana y para ello se propusieron algunos programas como el “modelo pedagógico de castellanización”. Según refiere Robles, dicho modelo se instauró del

...siglo XVI al XVIII [y] la educación en México estuvo a cargo de las instituciones eclesiásticas, impuestas por la corona española, que fungieron como mecanismo de control social y político en todas las entidades étnicas del país. La influencia del pensamiento socioreligioso en los procesos escolares era un mecanismo de dominación y colonización (Robles citado en Bastiani Gómez, *et. al.* 2012:11-12).



Con lo anterior, puedo inferir que parte de ese legado religioso que nos dejó el proceso de castellanización fue que la religión ha tratado de ordenar bajo sus propias instituciones a los espacios y grupos vulnerables para tratar de “incluirlos” e incorporarlos a la sociedad. Trataron de sacarlos de esa situación de “rezago y atraso” en el que podrían considerar que se han encontrado por el hecho de pertenecer a un pueblo denominado “indígena”, que habla una lengua diferente y tiene una forma de vida distinta. Este modelo se vio reflejado en un sinnúmero de programas y proyectos que formaron parte de la modernización, la ciudadanización e incorporación a la sociedad mexicana de la época.

Como parte de ese legado de adoctrinamiento e incorporación social, han habido grupos o personajes socio-religiosos que trabajaron con los habitantes del predio “Z”, como las maestras-voluntarias que asistieron con el objetivo de evangelizar a los niños que estaban creciendo en este espacio. Posteriormente las voluntarias decidieron asistirlos desde temas, dudas y actividades escolares, fusionando las actividades con la religión en todo momento, desde cómo hablar, cómo vestir, hasta cuestiones morales, de salud y superación personal. Trataron de apoyar a los niños desde hace 15 años para que pudieran ser incluidos en las escuelas con mayor facilidad y que lograran continuar sus estudios sin tantas deficiencias y vacíos. Cuestión que, según sus propias palabras, han logrado en alguna medida.

A lo largo de la historia de la educación para grupos “indígenas”, se han creado distintos modelos y programas educativos a nivel nacional en donde se han involucrado actores sociales (religiosos, políticos, académicos, organizaciones civiles no gubernamentales y gubernamentales). Para el 2003 en la Ciudad de México se planteó el “Programa Interinstitucional de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF)” (Czarny, 2010). Entonces, como parte de dicho programa se realizó un proyecto denominado “Bilingüismo, lectocomprensión y comunicación intercultural” que fue apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y por la SEP. Este programa se usó como modelo educativo de inmersión lingüística y se llevó a cabo en la escuela primaria “Alberto Correa” y se extendió a 55 escuelas más de la ciudad. Dicho programa fue impulsado por la “Ley de Derechos Lingüísticos y Educativos” y se pretendía establecer un ambiente de aprendizaje consecutivo en los siguientes ciclos escolares. Además, la lengua “hñähñö” no sería el objeto de enseñanza sino el mediador del proceso de enseñanza (Rebolledo Recendiz, 2007:

162-163). A pesar de los esfuerzos por pedagogos e investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dicho proyecto no tuvo trascendencia por falta de apoyo del gobierno y de la SEP, según Ximena Mejía (2016, periódico *Excelsior*), y por la dificultad de tener docentes bilingües.

A pesar de los programas de “inclusión” impulsados a principios de este siglo, las experiencias de discriminación y exclusión siguieron presentes en escuelas y en otros ámbitos. Estos fenómenos ocurren entre pares en muchas situaciones o con figuras de poder y se generan en relación con diferentes aspectos o características como la apariencia, la forma de hablar, la forma de vestir, la forma de vida y de pensar, y por características económicas. Varios jóvenes relataron experiencias vividas al buscar trabajo, al ingresar a diversos espacios y también al estudiar.

Una primera señal de discriminación se reflejó en las escuelas primarias que los aceptaron, dentro de la colonia Roma. Hubo diferencias entre las escuelas que había en la zona, cuando estos jóvenes estaban en edad escolar de la primaria (1995-2014), aunque no todas sus experiencias escolares fueron las mismas. Había escuelas públicas en las que predominaban niños con una estabilidad económica mayor y otras en las que predominaban los hijos de migrantes indígenas, que eran pocas y solían concentrarlos en el turno vespertino. Solo en algunas escuelas los directivos y maestros eran comprometidos con la comunidad otomí; entre escuelas también diferían las condiciones físicas y el currículum real pensado para cierto perfil de niños, a pesar de que la norma mandataba una educación igual para todos.

Los jóvenes me mencionaban que era muy diferente ir a una escuela, a un turno, un nivel educativo, porque las relaciones entre los niños eran diferentes. El ambiente de una escuela incluso podía cambiar de una generación a otra. También dependía de los establecimientos porque había escuelas con albercas y docentes especializados para ciertas materias y había otras escuelas que eran más modestas en las que apenas y contaba con patio, salones y con un maestro por cada grupo.

#### *Discriminación en las escuelas*

El caso del turno vespertino de la Escuela Primaria Alberto Correa es destacable; a esta institución asistió la mayoría de los jóvenes entrevistados durante los años 2003-2015 aproximadamente. Aunque sus experiencias fueron diversas, en general no hablaron de discriminación en sus experiencias durante su estancia en la escuela. Esta primaria, especialmente en el turno vespertino, había recibido y acogido a gran número

de niños migrantes de la comunidad otomí y de otros pueblos, por ello se eligió como una de las escuelas piloto del programa “PEIBDF”. No obstante, no contaba con los medios y materiales necesarios para adaptar su forma de enseñanza e integrar a la niñez con una forma de vida, de habla y de accionar diferente a los de la Ciudad de México.

Menciona Nicanor Rebolledo Recendiz que en dicho programa, iniciado en 2003 se proponía una “atención específica y ‘diferenciada’ [que] consiste *grosso modo* en la promoción de un enfoque intercultural y bilingüe” (2018: 1255). Sin embargo, con la injerencia de dicho programa en escuelas de educación básica como la primaria “Alberto Correa” no parecía que fuera un espacio de inclusión, como se intentó hacer en algunas escuelas (con ciertas actividades en donde se vinculaba su lengua con el himno nacional, por ejemplo), para que aprendieran los niños migrantes. Lo que se estaba generando, según el autor, era un ambiente donde prevalecía la “segregación”, pues los niños se sentían cómodos entre ellos por tener de compañeros a niños de su misma comunidad o de otras comunidades indígenas bajo condiciones similares a las de ellos, pero, al mismo tiempo se les negaba la oportunidad de convivir y aprender en un ámbito verdaderamente bilingüe e intercultural (Rebolledo Recendiz, 2018). Esto revela la profunda paradoja que es constante en los intentos de adaptar la enseñanza escolar a las culturas diversas.

En relación con las diferencias entre las escuelas, hay cierta coincidencia en las experiencias de algunos jóvenes como Eduardo, Isidra, Lázaro, Nicolasa y Sergio, quienes narraron que en la primaria “Alberto Correa” asistían muchos conocidos y familiares que venían de la comunidad o del predio donde ellos vivían, además de que las maestras eran más condescendientes, amables o accesibles con ellos. En contraparte, la experiencia de Edgar y Eduardo en la primaria “Capitán Emilio Carranza” (que solo contaba con turno matutino) o de algunas otras escuelas a las que llegaron a asistir algunos jóvenes otomíes, en donde hablan de una relación y convivencia con niños con una posición económica alta, que provenían de las colonias aledañas, que sus papás recogían en carro y siempre llevaban dinero e iban muy bien vestidos.

Un caso aparte es el de Antonia que asistió a la escuela “Alberto Correa”, también llegó a convivir con compañeros con estas características, pero ella perteneció a una generación anterior a la de los demás jóvenes y, por ende, anterior al programa “PEIBDF”. En el caso específico de Edgar, fue el único en cursar toda su educación

primaria en la escuela “Capitán Emilio Carranza”, podría inferir de lo que comentó, que sus padres decidieron inscribirlo en esta institución porque no querían que hablara más la lengua. Tal vez, esta fue la razón por la cual no cursó este nivel en la escuela a la que iba la mayoría y sí asistió a la primaria donde predominaban los hijos de habitantes hispanohablantes de la colonia. Además, Edgar relató que no llegó a tener mayores problemas con sus compañeros de la escuela y algunos de sus amigos eran de la colonia Roma, por lo que no creó mayor vínculo con los otros jóvenes del predio, más que con Eduardo (Entrevista a Edgar, 2021).

El siguiente ejemplo describe un tipo de discriminación que se puede dar en las instituciones educativas por parte de algunos directivos o figuras de poder, incluso a partir de las inscripciones e ingreso de la niñez a la escuela. Alejandro Reyes realizó un estudio donde recupera un suceso que ocurrió en el 2018, cuando algunos integrantes de la comunidad otomí en la Ciudad de México cerraron el paso de la avenida Insurgentes demandando la permanencia del turno vespertino, en una institución escolar cercana al predio, a la que acuden 90 niños de dicha comunidad. Frente a esta situación “la directora anterior se negó a atender a los otomíes que protestaron y dijo de manera tajante: ‘No hay turno vespertino para la comunidad otomí, y por lo tanto tendrán que inscribirse al turno matutino’” (Reyes Guerra, 2019:4).

Dicha opinión me lleva a reflexionar acerca de la noción de poder y el papel que juega en muchos ámbitos sociales. El poder suele estar concentrado y expropiado por cierto sector social, mismo que es utilizado de diferente manera y desde diversos sujetos para discriminar, minorizar, seleccionar y clasificar. Por otro lado, el poder toma fuerza a través del discurso y de la ideología que es dirigido por elites simbólicas y para obtener ese poder recurren al capital simbólico; de esta manera pueden controlar directa o indirectamente medios de reproducción a través del discurso público (Van Dijk, 1988:140).

Continuando con la reflexión acerca del acceso a la institución educativa. También estaba la postura de algunas jóvenes mamás otomíes, quienes comentaron algo similar acerca de la encargada institucional. Ellas decían que les tocó vivir una situación con la directora de la escuela primaria de sus hijos, quien les decía:

No, que no, o que te decía [que] no había lugar, cuando sí había lugar, pues le daban [lugar a] los que, eran de dinero o los que van llegando afuera, pues... que lo [N: los que no eran indígenas] ajá [J: m...] y porque pues este, luego ves que piden, según que no hay que pagar nada en la escuela [...] cuota, pero no, no, ‘es que sí tienes que pagar y esto y el otro y es que ustedes como no pagan, y no vas dar esto y este me conviene más, porque pues trae dinero y

me va... este, me va... dar dinero para solventar los gastos de aquí' (Entrevista Antonia y Nicolasa, 2021).

Por otro lado, mencionaban las mamás que esa problemática se había generado por el desinterés de los papás, pues algunos de ellos no querían que sus hijos se siguieran juntando o relacionando con niños del predio o de la comunidad y varios decidieron sacar a sus hijos de la escuela "Alberto Correa". Contaba Antonia "pero... decían no 'es que ya voy a cambiar mis hijos, es que se juntan aquí, es que nada más andan jugando, es que no les enseñan nada'" (Entrevista Antonia y Nicolasa, 2021). La baja afluencia de estudiantes provocó que las autoridades intentaran cerrar el turno vespertino.

Entonces, podemos inferir sobre un tipo de discriminación en el hecho de tener un turno vespertino, con un programa especial para los niños indígenas, que de hecho se devaluó, y en donde la mayoría de los estudiantes que asistían a ese turno eran pertenecientes al pueblo otomí. Aunque la relación y convivencia entre los niños podría considerarse benéfica, no todos los padres de familia estaban de acuerdo. El interés de algunos padres era que los niños convivieran con otros niños de la zona y en la medida de lo posible dejaran de usar la lengua otomí, para que pudieran aprender el español.

Por otro lado, la mayoría no colaboraba con las llamadas cuotas y mantenía a sus hijos con lo indispensable para que asistieran y se mantuvieran, en parte porque su economía no lo permitía. Las cuotas preestablecidas como voluntarias, no siempre se cumplen en las escuelas pues, en ocasiones, sirven como condicionante para ser aceptados o para otorgarles el certificado de término de estudios.

En contraste con la postura anterior, había otros papás quienes sí estaban de acuerdo con que los niños estudiaran, así fueran todos de la misma comunidad. Mientras que la institución argumentaba que la idea de ya no mantener el turno vespertino se debía a la falta de niños y de compromiso por parte de los papás, según lo que relató Antonia, una de las mamás. Esto habla de dos tipos de discriminación, uno ejercido por la institución por no cumplir con lo "estipulado" y el otro, realizado entre ellos, postura que han aprendido de ciertos prejuicios y estigmas que los han marcado, pero que también les han permitido 'invisibilizarse' estratégicamente.

En segundo lugar, dichos relatos refrendan un tipo de exclusión en el acceso a un espacio, el escolar, que debería ser gratuito y para todos. Según su postura, algunas entrevistadas consideran que no fueron consideradas y tomadas en cuenta al momento de tomar la decisión de cerrar el turno vespertino en la primaria a la que

asistían sus hijos. En la primaria “Alberto Correa” sí aceptaban a muchos niños y niñas del predio, y con esto se ayudaba a algunas mamás a que sus hijos se formaran en el ámbito escolarizado, mientras ellas trabajaban.

La exigencia y demanda de varias mamás, ante lo que consideraban injusto, logró que el turno vespertino de la escuela se mantuviera de manera provisional, hasta que los estudiantes que quedaban terminaran el último grado, pero ya no recibirían más estudiantes. Esto habla de una resistencia y logro por parte de las jóvenes otomíes en un espacio como la escuela, pero no como estudiantes sino ya como mamás interesadas en la educación de sus hijos y las cuales tenían el propósito de defender sus derechos.

De acuerdo con algunas investigaciones previas, Czarny (1995) y Peña Barragán (2012), tengo entendido que, en algunas de las primarias públicas de la ciudad, también hubo directores y tal vez docentes que provenían de alguna comunidad indígena. Al parecer su intervención en algunas de las escuelas de la colonia ha permitido incorporar y trabajar con niños migrantes o hijos de migrantes para que ellos se sintieran integrados y cómodos en las escuelas. Pero hubo otras instituciones, incluyendo el turno matutino de la escuela “Alberto Correa”, bajo el mando de directivos que no favorecían el aprendizaje de la niñez otomí, lo que me parece generó algunas experiencias como las relatadas en el siguiente apartado.

#### *Discriminación por no hablar bien el español*

El aspecto más evidente por el cual los niños otomíes fueron objeto de discriminación, sobre todo en las escuelas, fue el hecho de ser identificados como indígenas por la lengua que hablaban ellos o sus padres.

Menciona Czarny que “las nociones de lengua y cultura que tradicionalmente han constituido un binomio inseparable para bordar las definiciones identitarias de los pueblos y las comunidades indígenas, aparecen vinculadas de distintos modos para el valor de la tarea de la escuela [...] estas nociones son las que se han jugado como fichas centrales a la hora de plantear perspectivas para atender [...] ‘diferencia’ y ‘diversidad’” (2008:141). Además, hasta el año 2000, la forma de contabilizar a la población denominada indígena en los censos era a través de un principal indicador, el hablar una lengua indígena. Esto llevaba a la tendencia de ocultar o negar rasgos como el idioma, para la sobrevivencia y era común que los migrantes en la ciudad no se adscribieran a una lengua (Czarny, 2008:33).

En el relato siguiente es visible cómo el ocultar, negar o avergonzarse de su lengua se ha generado a causa de la relación que se hace con el “ser indígena”, sobre todo por el contexto social de larga data lleno de racismo, estigmas, agresiones y descalificaciones hacia pobladores de comunidades indígenas. Poco se considera su verdadero lugar de origen, historia, saberes, lengua, prácticas y sus propios referentes culturales como pueblo, en este caso, otomí.

El joven Edgar me narró que cuando era niño le daba vergüenza hablar otomí, y sabe que ahora es un saber que se está perdiendo. Se podría decir que tanto él como otros de los jóvenes se sintieron discriminados, señalados o estigmatizados por hablar una lengua, el español, pero como una variante específica de este grupo otomí, el “español indígena”<sup>17</sup>, cuando se comunicaban en la escuela, la calle y hasta en el predio.

Al ser entrevistados, algunos jóvenes comentaron que conocen o hablaban poco su lengua, tal vez entendían en lo oral algunas palabras, pero no todo en su conjunto. Es posible que llegaran a ocultar este saber ante un extraño. Esta situación se ha dado porque, parafraseando a Erika, los papás dejaron de enseñarle el otomí a sus hijos porque no querían que fueran discriminados y en su lugar preferían que aprendieran el español. Además, no encontraban el tiempo para compartirlo pues tenían que trabajar para mantenerlos en la ciudad.

A este respecto, Erika menciona:

Justamente, como existe una historia ya de discriminación, justamente la lengua era motivo para la discriminación, ellos prefieren como verlo así, ‘no lo aprendo para no vivir esta situación’ y también los papás ya no la quieren enseñar por esta misma razón, por la vivencia ¿no?, de... ‘yo prefiero, entre más te alejo de esto mucho mejor para ti va a ser’, entonces este... tener la intención de enseñárselas está ahí, pero entiendo que la gente tiene una historia donde dice, no la quiero aprender ahorita o no me interesa aprenderla (Entrevista a Erika y Edgar 2022<sup>a</sup>).

También, fue a través de las necesidades básicas que este grupo otomí reaccionó, por ejemplo: “Si las actividades productivas del grupo requieren el manejo del español, sus miembros desarrollan una competencia comunicativa en esa segunda lengua sin necesidad de esperar a que la escuela y sus programas de castellanización o de educación bilingüe lleguen hasta ellos” (Pellicer, 2020: 306). Es decir, los padres de

---

<sup>17</sup> La autora Dora Pellicer a denominado “español indígena” a la “especificidad del uso informal [...] de una variante socioétnica del español. [...] Pues según la autora, este sector] a pesar de su carencia de escolaridad, desarrollan, [...] en el marco del fenómeno migratorio, una competencia comunicativa, cuya base en [español-indígena] es socioeconómica y cultural” (2020:307-308).

estos jóvenes otomíes y posiblemente los mismos jóvenes han tenido que incorporar desde sus capacidades esta lengua diferente y ajena a sus referentes. En términos generales, las experiencias describen las necesidades, problemáticas y acciones que tuvieron que tomar sus padres para que los jóvenes pudieran mantenerse en un espacio y lograran los elementos y saberes necesarios para defenderse, diferenciarse y re-existir en la ciudad.

#### *Excluidos por cuestiones económicas*

En el testimonio de Eduardo, se narra la experiencia de cuando pasó de la primaria a la secundaria y cómo los problemas económicos empezaron a causarle inconvenientes. Él mencionaba que cuando entró a la Escuela Secundaria "Guillermo González" solo pudo permanecer medio año en el turno matutino y se salió por problemas económicos y porque tenía que trabajar. Después de un tiempo retomó su educación secundaria a través de INEA, aunque le costó mucho trabajo, logró terminar y continuar con la preparatoria. Al cursar la media superior, sucedió algo similar, sólo estuvo medio año en el sistema escolarizado, porque le costaba mucho trabajo agarrar el ritmo de sus compañeros; dice: "me faltaba y también me faltaba la economía". Hace referencia a la diferencia que había en el nivel de conocimientos que tenían sus compañeros y la que él tenía, así como a que él no contaba con los recursos para comprar los libros que le pedían y que costaban \$700. Además, tenía que comprar uniformes con un costo de \$1,700 (Entrevista a Eduardo, 2021).

Lo que me pudo compartir Eduardo, muestra una dimensión que incide en la exclusión que se vive en el ámbito escolar. Además, Eduardo tenía otra desventaja, en cuanto a la poca disponibilidad de tiempo y lo complejo de aprender en un espacio con una forma de vida y una lengua diferente a la suya. Frente a ello, este joven continuó sus estudios a través de instituciones externas o con una modalidad abierta y mantuvo una relación constante entre trabajar y estudiar. Además, tenía que negociar entre su economía, los espacios en virtuales y físicos, entre los saberes propios y los nuevos aprendizajes.

Arturo, un joven con el que conversé, me explicó que no consideraba importante o remunerable el estar en la escuela y estudiar, cuando su contexto le exigía trabajar o realizar otras actividades, pues, en realidad las circunstancias y las condicionantes escolares lo obligaron a tomar la decisión, cuestión que se repite en otros jóvenes. El relato anterior, me hace pensar en que no sólo es que la institución



tenga el poder de excluir o dejar fuera de esta a un joven, sino que el mismo joven puede “autoexcluirse”, a pesar de que la educación secundaria es “obligatoria”. También mencionó que sus papás lo animaban a que terminara de estudiar, pero dice que ya no quiso seguir, me argumentaba: “¿para qué la escuela?” (Conversación con Arturo, 2021). Este caso ha llevado el tema de la exclusión y discriminación a otro tipo, el de autoexcluirse o dejar de lado ciertos espacios y saberes a causa del contexto y la forma de vida en la ciudad.

Las narraciones anteriores de los jóvenes entrevistados hablan de experiencias que reflejan discriminación, en diferente índole, como un factor que llega a afectar o trastocar su proceso de formación. Pero en todos estos relatos sobre las experiencias de los jóvenes otomíes comparten sus dificultades con la escuela, lo complejo de vivir, negociar y resistir en la Ciudad de México, sus problemáticas con la economía familiar y la falta de apoyo o la incompreensión de su situación en la ciudad.

Dentro de esta complejidad que enmarca vivir en la ciudad y tener raíces indígenas, podemos encontrar jóvenes que han construido una forma de vida en la ciudad y a la vez (algunos) se reconocen como “indígenas” otomíes. No obstante, muchos siguen luchando en contra de los estigmas, al no usar vestimenta asociada con “ser otomí”, cambiando su forma de hablar, camuflajeados para pasar “desapercibidos” entre los demás, para poder estudiar, tener más oportunidades laborales y/o para resistir y re-existir en una sociedad diferente.

Los jóvenes otomíes no sólo han sido excluidos, también han sido discriminados en diferentes ámbitos y aprendizajes. Pero fue, en parte, estas experiencias de discriminación que les permitieron buscar espacios, reaprender, resignificar y resistir en la ciudad y frente a los otros.

#### ***4.1.2 Perspectiva de los jóvenes otomíes acerca del término “discriminación”***

Para este apartado se pretende indagar y profundizar en las experiencias en las que los jóvenes narran sus diferentes procesos formativos y en las cuales se resaltan elementos como: saberes y vivencias relacionadas explícitamente con exclusión y discriminación en contextos de escolarización, economía, movilidad, trabajo y apariencia, pero desde la propia perspectiva de los jóvenes entrevistados. Estas situaciones influyeron en su paso por la escuela y sobre su continuidad o su abandono escolar. En primer lugar, presentaré algunos testimonios que me compartieron Antonia,

Nicolasa, Edgar y Erika, los cuales describen su experiencia o narran su postura sobre el tema de discriminación, de manera explícita.

Antonia narraba lo que experimentó en la primaria para poder obtener un reconocimiento o diploma por buen aprovechamiento. El tema de discriminación fue reflexionado y propuesto por Antonia después de que le preguntara sobre sus materias preferidas, a lo que respondió que le gustaban todas las materias y que de hecho le fue entregado un diploma. En sus propias palabras, la joven cuenta cómo fue su experiencia y lo que ella considera que es ser discriminada:

...creo que en cuarto y en quinto saqué, sacaba diplomas de... segundo lugar, este... por, por..., sí, por trabajar y tener buena [...] calificación, [...] pero pues como éramos indígenas, o sea no..., o sea para mi pues sí nos discriminaban, porque decía, ¿por qué no?, pues estoy trabajando, tengo más calificación, estoy más atenta que mi compañero, o sea si [él] ni siquiera trabaja, y pero como, pues es de, según sus papás este... eran de [...] otra categoría, a lo mejor sí traían dinero, le apoyaban [a su] hijo (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

La joven trata de dar a entender en su discurso su sentir de injusticia ante la situación que vivió, pues ella consideraba que se le discriminaba porque no se le reconoció su trabajo y persistencia, por ser indígena, porque sus papás no la apoyaban y por no contar con el mismo nivel económico. Antonia explicó posteriormente que tenía que trabajar (vendiendo dulces o ayudando con las artesanías), además de ayudar en su casa con las labores domésticas, cuidar a sus hermanos, y también tenía que hacer tareas, cumplir con todas las materias (como natación, que no le gustaba mucho). Pese a todo lo anterior, Antonia relata que a su compañero le entregaron un diploma de 2do lugar y a ella le otorgaron el de 3er lugar (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

Lo anterior habla también de desigualdades económicas por las que Antonia tuvo la necesidad de trabajar y apoyar a sus papás, desigualdades en el ámbito familiar por lo cual no se sentía apoyada por sus padres, además de ser discriminada como indígena. Estas diferencias influyeron en su trayectoria escolar y repercutieron para que abandonara la escuela.

Antonia fue construyendo este discurso reforzado, considero yo, por la postura de su papá, quién es uno de los representantes del predio. Entonces, su papá ha adoptado una postura política con ayuda y orientación de algunas organizaciones y personajes externos y ha ido apropiándose de más nociones o términos, entre ellos la

discriminación que le han ayudado a significar, nombrar y denunciar situaciones como la que vivió Antonia cuando era niña.

Don José, uno de los representantes del predio “Z”, comentó sobre los referentes que tiene acerca de la discriminación, pues desde que era niño experimentó situaciones que lo hicieron reflexionar sobre ese tema y que, posteriormente, le compartió a su hija Antonia. Comentó que él terminó de estudiar la primaria aquí en la ciudad, cuando tenía ocho años, ya que su papá tuvo una oportunidad de trabajo:

...era yo el único de ahí de la escuela como indígena, los demás pues eran mestizos, entonces sí, ellos si eran, pues... la discriminación, ahí sí fue muy fuerte conmigo, me hacían llorar, a veces me decían ‘indio’, me afectó porque ya después no quería andar con mi mamá, ya a los 10 años, entonces le digo, yo sí crecí como que con ese, pues un poquito, le digo me perjudicó y ya no quería salir con mi mamá, más que nada, y hasta, por ejemplo, el día que me entregaron mi certificado de primaria de sexto, pues ya no lo, no llevé a mi mamá por lo mismo, pues sí, la discriminación sí era muy fuerte, ahí en, en esos años (Entrevista a Don José, 2021).

Desde el discurso que plantea el papá de Antonia se nota ya una apropiación de la categoría *discriminación*, y es posible en la transmisión oral y en las reuniones que realizan se hable de y se recupere dicha noción para repensar su situación en la ciudad.

Otro caso que me parece necesario rescatar, es la postura y la experiencia de otra joven mamá, Nicolasa. Ella cuenta en el siguiente fragmento dos momentos importantes de cuando ella era estudiante y en los que habla de discriminación. En sus propias palabras narra:

También depende de la generación, porque cuando yo estaba, casi tanto, la mayoría era de mi pueblo y la verdad casi no, en la primaria sí no, como que no me discriminaban, pero ya en la secundaria sí, como dice ella [Antonia], pues uno salía para ganarse las cosas y luego sí nos discriminaban, que éramos unas indias, pero ¿por qué estudiábamos allí?, le digo, pues le digo, pues a lo mejor sus papás les dan todo, pero como ya en ese momento ya no tenía mi papá, pues también teníamos que ganarnos nuestra.. así nuestra comida [...] Por esa misma situación yo ya no seguí estudiando, porque también uno, pues si cuando te discriminan, pues sientes feo, no pues ¿qué hago aquí?, como que te da el bajón, no pues por eso yo me salí, ya no quise seguir estudiando, pero sí, sí quería terminar, aunque sea la secundaria (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

En el relato de Nicolasa, cuenta que al faltar la persona que llevaba el sustento a la casa, su papá, tuvo que apoyar a su mamá con la venta de artesanías y de dulces. Frente a esta situación y como se puede leer entre líneas había una discriminación

entre pares. Tal vez, su experiencia tuvo relación con quiénes eran los estudiantes que asistieron a esa primaria. Ella menciona que puede ser diferente de generación en generación y tiene que ver con quienes son los niños que más asisten en cada grupo o escuela, si son niños de la comunidad, de la colonia o de otros grupos sociales.

Lo anterior influyó en que Nicolasa se sintiera cómoda en la escuela primaria, situación que ocurrió con muchos otros jóvenes, pero que no sucedió cuando ingresó a la secundaria, pues ahí tuvo que convivir con estudiantes que no venían solo de su comunidad sino de las colonias aledañas a la Roma Norte o de otros estados. Los nuevos compañeros no entendían su forma de vida y su apariencia o precariedad. Este tipo de discriminación entre pares por la apariencia física y por cuestiones económicas influyó en que esta joven dejara de estudiar.

Las posturas de las dos jóvenes y lo expresado por el padre de una de ellas, reflejan la apropiación de la categoría social *discriminación*, como algo que han experimentado. Esta categoría toma sentido para algunos jóvenes después de escucharla en voz de externos que han intentado ayudarlos, cuando las reflexionan en reuniones y cuando lo relacionan con sus experiencias. Estos términos hablan del aprendizaje y de su proceso de formación en la ciudad.

Otra experiencia de discriminación es la que nos relata la joven Erika, ella comentaba que su mayor conflicto fue al pasar de la escuela primaria a la secundaria, en donde le tocó vivir burlas, discriminación y exclusión por parte de compañeros sin tener que mencionar que era de un *pueblo originario*, pues relata “me discriminaban por mi físico [...] no sé qué hubiera pasado si hubiera dicho que era de un pueblo” (Entrevista a Erika, 2022a). Fue a partir de estas experiencias que decidió dejar de hablar su lengua y ocultar sus orígenes y su forma de vida. Menciona que hasta trataba de no hacer algún acento al hablar español que la diferenciara.

Comentaba que su experiencia personal para aprender el español fue difícil en un principio, porque no lo conocía, sus papás no lo dominaban y de alguna manera era una lengua impuesta por la escuela. Esta joven considera que esta lengua dominante rige las interacciones sociales del lugar a donde llegó a vivir, es decir la Ciudad de México, pues la obligaron a aprender, relacionarse y apropiarse del español dentro la misma dinámica de la escuela, al mismo tiempo que aprendía el programa escolar.

Ella menciona que cuando llegó a la universidad (UACM) cambió de pensamiento al empezar a leer textos etnográficos que hablaban de su pueblo y describían a su gente de una forma diferente. En una ocasión, leyó una etnografía

sobre su pueblo en donde los describían físicamente y mencionaban sus “actitudes y cualidades”; y el autor definía cómo andaban, cómo vestían, qué comían y bebían. Este descubrimiento de Erika la hizo pensar y decir: “no soy tonta”, “yo no soy así y mi lengua no es así” (Entrevista a Erika y Edgar, 2022b). Es decir, que ella no se reconocía o describía de esa manera. Frente a estos primeros acercamientos y confrontaciones de lo que se decía con lo que ella veía de su realidad en la comunidad, inició su reflexión. Además, se enfrentó a tener que definirse, resignificarse frente al otro, como los compañeros de clase que le hacían comentarios despectivos sobre su físico, su forma de hablar y sobre su familia.

Erika me compartió algunas de las preguntas que le realizaron sus compañeros de la universidad. Esto ocurrió al mencionar en una clase que ella provenía de un *pueblo originario*. Algunas de estas preguntas o comentarios son: “¿pero, no estás tan chaparra?, tú no estás tan fea, no estás tan morena, ¿y quién de tus papás es el indígena?”. También me comentaba que no era el único espacio en dónde le realizaban esos comentarios, otras personas le llegaron a decir: “¿por qué si tú eres indígena vistes con esa ropa y usas esos zapatos?” (haciendo referencia a unas botas que usaba en el momento). Ella comenta que no entendía por qué tenía que seguir vistiendo, hablando o debía tener facciones, acentos y acciones estereotipadas de lo que se conoce como *indígena*.

La joven otomí tuvo que enfrentar una serie de discriminaciones no solo en su persona, su físico y su forma de vida, sino a partir de lo que vivía su familia y de lo que le dejaron de enseñar por falta de tiempo, pues sus padres tenían que trabajar. Relataba Erika que en algún momento ella había perdido su lengua y tuvo que “mutilar parte de su identidad”, pero que fue gracias a que sus papás la siguen hablando como pudo retomarla y resignificarse para reapropiarse de ese saber.

Puedo inferir que para Erika la identificación que ha construido a lo largo de su relación con el pueblo y la cultura otomí es muy importante, porque a través de los saberes, los significados, las prácticas y tradiciones, ella ha podido conocer a otras generaciones, la forma de vida de sus padres y abuelos, así como la conexión que tienen entre ellos, con su tierra, su lengua, su vestimenta, sus actividades, su comida, sus animales y la naturaleza en general.

Por último, retomo otra reflexión compartida por Erika, en una de las charlas que se han dado en el curso de otomí que ella imparte, sobre el fenómeno de las denominadas “Marías”. En primera instancia, este fenómeno se creó a raíz de un

programa para estas mujeres de origen otomí y de otras comunidades, denominado “Centro de Capacitación para ‘Marías’”, en donde las apoyaban y capacitaban en actividades que les pudieran dejar alguna remuneración económica, y así pudieran dejar de pedir dinero. Pero, el estado trataba por igual a todas las mujeres migrantes, a pesar de que provenían de diferentes poblaciones. Esta situación también se vio reflejada entre la sociedad al referirse a ellas como “indias”, “Marías” o “india María”.

La experiencia en los talleres de capacitación aparentemente fue el origen de múltiples trabajos o actividades no reconocidas, como la que realizaron con las muñecas *Lele*, que según cuentan se derivan de un diseño originario de algunas familias de la comunidad otomí.

En este sentido, la joven Erika agregaba sobre la intervención de programas de televisión y las referencias que ahí se daban de las mujeres y las personas pertenecientes a comunidades denominadas indígenas. Erika contextualizaba un poco y de manera histórica al respecto. Las primeras en migrar de su pueblo a la Ciudad de México fueron las mujeres, y mencionaba una reflexión sobre porqué considera que se les ha denominado a todas las mujeres provenientes de “pueblos originarios” como “Marías”. Erika dice que se empezó a relacionar a las mujeres con el personaje de un programa cómico de televisión, que se dio a conocer como: “la india María”, la cual portaba una blusa similar o igual a la que usan las mujeres del pueblo de Santiago<sup>18</sup>.

Considerando las reflexiones y lo que compartía Erika en el curso, se llegaron a generar especulaciones y comentarios entre los asistentes. Uno de ellos fue Edgar, quien dijo algo muy interesante: “y lo peor es que nos la creímos [...] lo veíamos porque nos entretenía, pero nos estaban engañando” (Notas en trabajo de campo, marzo 2022). Con esto, se apertura la reflexión acerca de la producción cultural que se transmite en los medios de comunicación masiva, pues “los medios masivos tienen un papel especial en la comunicación entre dos diferentes grupos de elite y las instituciones, y son cruciales para la comunicación de ideologías raciales o étnicas hacia y entre la mayoría del público. Las minorías étnicas están representadas más o menos regularmente, pero a menudo en forma negativa” (Van Dijk, 1988:133), como se puede recuperar de las reflexiones de Erika y de Edgar.

Entonces, la información compartida puede resultar denigrante e insultante para los pobladores originarios, pero ahora ellos han llegado a analizar, repensar y criticar

---

<sup>18</sup> Estos datos son recuperados de mis notas realizadas durante una plática que se generó en el curso de otomí, 19 de marzo de 2022.

en búsqueda de su dignificación y la validación de su re-existencia al interior de una sociedad vulnerable, globalizada y mediatizada.

Finalmente, estos factores que los jóvenes han puesto sobre la mesa hablan de la apropiación por un discurso y una categoría social: la discriminación. Dichas circunstancias discriminatorias llegan a influir, afectar o trastocar su proceso de formación, así como su interés por continuar y mantenerse en ciertos ámbitos como la escuela. La discriminación racial puede generarse en varios ámbitos. Cuestión que genera reflexiones que se pueden ver reflejadas en el discurso construido o apropiado y en las experiencias narradas por los jóvenes otomíes que dan cuenta de su proceso de formación en espacios ajenos.

#### **4.2 Estrategias de inclusión y resistencia. Una forma de accionar frente al otro**

Después de analizar sus experiencias al enfrentar situaciones de discriminación y exclusión, es importante insistir en cómo pudieron resistir los jóvenes otomíes entrevistados ante estas situaciones. Al revisar las experiencias relacionadas con resistencia se puede apreciar cómo algunos de estos jóvenes han llegado a reproducir acciones o prácticas que los diferencian frente al otro en sus propios términos, pero a la vez, logran defender sus derechos como iguales. A partir de sus estrategias refrendan su identificación con el pueblo otomí, en un proceso que se ha conceptualizado como re-existencia.

A la par presentaré algunas experiencias que hablan de inclusión y como los jóvenes otomíes han podido resistir y re-existir en medio de una ciudad multicultural, cambiante, compleja y contradictoria. La resistencia de estos jóvenes otomíes “radica en la energía potencial [...que] expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse” (Rockwell, 2011: 32).

Como parte de esta necesidad y frente a: “Las formas cambiantes y diversas con que las comunidades indígenas enfrentan sus procesos de adaptación y visibilización en la ciudad, muestran que, además de haber logrado resistir a los embates colonialistas a lo largo de siglos, los pueblos ancestrales han construido formas de existencias y reexistencias [*sic*] también dinámicas. Dichas estrategias les permiten sobrevivir en medio de situaciones adversas, en calidad de hacedores de su propia historia” (Reyes Ramírez, 2018: 102). Además, en muchos casos, por medio de la resistencia han podido construir colectivamente formas de re-existencia, es decir, de

reconocerse como parte de los pueblos originarios y a la vez integrar saberes apropiados a lo largo de los procesos formativos en el nuevo contexto urbano.

En esta sección dividiré las experiencias en dos momentos que me ayuden a demostrar que los jóvenes otomíes son sujetos que reaccionan en defensa de sus intereses, su identidad, sus necesidades y sus derechos. Para algunos jóvenes existe una marcada diferencia identitaria y una resignificación, apropiación y construcción reflexiva sobre su espacio, su lengua, su forma de vida y de relacionarse con los otros, los mestizos.

#### ***4.2.1 Proceso de identificación y uso del hñöhñö en varios ámbitos sociales***

En este apartado planteo algunas experiencias narradas por algunos jóvenes de origen otomí que exponen su postura identitaria. Planteo una identificación, donde los sujetos conviven y comparten intereses o aficiones. Esto que los identifica, al mismo tiempo les permite diferenciarse de otras generaciones y de otros espacios, sujetos y contextos. Este proceso identitario es una forma de generar identidad como grupo. El grupo de jóvenes otomíes comparte formas de pensar, platican sobre cómo nombrarse, reconocerse, sentirse, representarse y defenderse frente al otro.

Como lo expresa Reguillo, esta “construcción simbólica ‘nosotros los jóvenes’, ha instaurado diferentes alteridades, principalmente respecto al mundo adulto. [...Resulta importante, para este trabajo, hablar de] la identidad como lugar de enunciación sociopolítica, las intersecciones entre prácticas y estructuras; los escenarios del conflicto y la negociación por la inclusión, vinculados tanto a los discursos como a las prácticas” (2003: 112-113).

A lo largo de este apartado se expondrán un conjunto de experiencias reconstruidas que no son aisladas sino colectivas. En palabras de Scott: “Los sujetos son constituidos discursivamente, la experiencia es un evento lingüístico (no ocurre fuera de significados establecidos), pero tampoco está confinada a un orden fijo de significado. Ya que el discurso es por definición compartido, la experiencia es tanto colectiva como individual. La experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia” (2001: 65-66).

La reflexión anterior me permite partir del relato de Don José, quien me compartió su postura y reflexión, pues considera necesario invitar a sus hijos a que se sientan orgullosos, a mantener sus prácticas culturales y a que resistan en la ciudad, esto lo podemos leer en sus propias palabras:



Les digo que no, no debemos de perder esa cultura de hablar, de, yo por ejemplo yo con mis hijas o mis hijos luego van con mi esposa al metro, con sus, porque mi esposa sigue poniéndose su..., su vestido de lo que traemos en el pueblo, a veces les digo a mis hijas también, póngase esa ropa del pueblo, se ven mucho más mejor, pues... de que vinimos o sea, e... yo por ejemplo les digo que se sientan orgullosas de dónde venimos porque tenemos una cultura, y pues eso es lo que yo les dicho, pues que no lo pierdan también con sus hijos, de aquí al día de mañana me pasa algo, pero que pues ellos que no lo pierdan, que sigan hablando ese dialecto que tenemos (Entrevista a Don José, 2021).

Esta invitación de Don José ha podido construir y ampliar las reflexiones de algunos de sus hijos, como es el caso de Antonia. Ella ha tratado de seguir algunos de los pasos y enseñanzas de su padre y trata de transmitírselo a sus hijos, como se puede leer en el siguiente fragmento:

Sí, yo igual a mis hijos, pero como que lo toman, así como a juego [...] y es que hay algunos que hasta dice: '¡ay es que ya no estamos en el pueblo, para que estés ahí hablando el otomí!', ya después van a encontrar a otras personas que son del pueblo y no les van a entender, a ver, ¿tú qué vas a contestar?, si es bueno que aprendas de los dos, para que también sepas de ¿qué, qué te están diciendo o qué te están... hablando? (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021).

Estos primeros fragmentos hablan de los contrastes en las ideas sobre reproducir y compartir la lengua otomí entre padres e hijos, disputas que tienen que ver con las exigencias, con la discriminación, con los choques culturales que viven en un mismo espacio, la Ciudad de México. A pesar de ello, algunos jóvenes han tratado de mantener parte de la lengua, y de reproducirla, pues es a través de ella que se identifican, comparten y rechazan.

Por ejemplo, en el caso de Nicolasa, la cual platicaba que fue grata su experiencia en la escuela respecto a la lengua. Ella me compartió su experiencia al respecto: "Luego decíamos la ventaja que teníamos nosotros es que, hablamos mal de ellos y ellos no sabían que le decíamos [A: por eso se enojaban] [...] a es que decíamos que eran mensos, que no sabían lo que decíamos" (Entrevista a Antonia y Nicolasa, 2021). Con esta selección de la entrevista, quisiera enfatizar como, en el caso de estas jóvenes, utilizaban su lengua para comunicarse con sus compañeros, para insultar o defenderse de otros niños y hasta de sus profesores, y llegar a ver su lengua materna como una ventaja.

Por ende, su lengua se convirtió en un recurso o como indican Silvia Carrasco, Jordi Pámies y Maribel Ponferrada "utilizaban la lengua [...] a modo de código secreto para escapar del control del profesorado" (2011: 46). Ese mecanismo le sirvió tanto a Nicolasa como a Antonia, porque utilizaban la lengua otomí junto con los niños de la

comunidad como medio de comunicación, para defenderse, para compartir, para hablar mal o burlarse de sus compañeros y maestros, pues ellos no los entendían.

Otra forma de hacer uso de su lengua tiene que ver con qué dicen, en dónde lo dicen, en frente de quién lo dicen y con qué fin, por ejemplo, cuando tenían que vender sus artesanías, ellos tenían que negociar con la población urbana y aprendieron poco a poco el lenguaje nacional (español) para comunicarse, “aunque a veces [les servía] hablar otomí ante los potenciales compradores como una estrategia para fijar precios” (Martínez Casas, 2002: 131). Esta forma de vender no sólo un producto, sino un saber, implicaba hacer un intercambio lingüístico y cultural, estrategia que a veces reproducen, pues aprendieron el español para poder negociar con los consumidores, pero entre ellos, en lo personal se comunican en la lengua otomí.

Al respecto voy a sumar un par de experiencias propias que me tocó vivir como investigadora al momento de realizar las entrevistas. Cuando tuve la oportunidad de platicar con Antonia y Nicolasa, se presentaron una serie de momentos en los que me tocaba escuchar sin comprender lo que se comunicaban entre ellas en la lengua; en momentos ellas se preguntaban cosas, me parece, en relación con la entrevista y otras fueron por interrupciones de su familia. Esta misma situación se dio en el caso de Eduardo y Sergio, y después entre Lázaro y Sergio, quienes en momentos se preguntaban y comentaban cosas, situación con la que demostraban su resistencia a no dejar de hablar su lengua a pesar de estar yo presente.

Esta forma de usar su lengua lo aprenden desde muy niños, y se reproduce hasta en los mayores con la intención de defenderse hasta entre ellos mismos. Como bien menciona Pérez Ríos, no se

...pretende ocultar el contexto nacional de las lenguas originarias que efectivamente se encuentran desvalorizadas; donde sus hablantes son objeto de discriminación y racismo, pero a pesar de ello, los hablantes de lenguas originarias desarrollan sus propias estrategias de preservación de sus idiomas, aunque su documentación ha escapado del foco de los investigadores (2022: 137).

Por ende, entendiéndolo que estos jóvenes recurren a su lengua con ese objetivo, el de dejar fuera a los otros e incluirse, identificarse, sentir la fuerza y la dignidad de tener un elemento cultural que los identifica y diferencia frente al otro. Esto quedará más claro con los siguientes casos.

Otras experiencias acerca de la lengua que me gustaría traer a tema, están relacionadas con algunas pláticas que surgieron durante el curso presencial que se

realizaba cada sábado en un horario de 12 a 2 pm en el centro cultural de la colonia Roma, el cual fue impartido por Erika.

Durante el curso me percaté que la mayoría de los asistentes provenían de otras colonias y alcaldías de la periferia, y que jóvenes o niños del predio o del pueblo de donde se enseña la lengua no estaban interesados y no asistían a este curso. Son pocos niños del predio los que asistieron al centro cultural entre semana por las tardes, para que se les asistiera en tareas y para que hicieran uso de las computadoras.

En cierto momento del curso se dio una charla acerca de usos e incorporaciones a la lengua. Se trató incluso de cómo denominar a los *mestizos* y a los que no pertenecen a *pueblos originarios*, y mencionaron algunos términos que se decían de manera despectiva. También se ha hablado acerca de los prestamos lingüísticos que han hecho sobre palabras nativas, con la mezcla e incorporación de palabras en español, para construir nuevas palabras y decir groserías o palabras ofensivas en la variante (*hñöhñö*). Mencionaba Erika que en su lengua no existen las groserías pero que al llegar a la ciudad tuvieron que construir palabras para diferenciarse y para insultar a los otros, a manera de defensa.

Para marcar una diferencia, hay dos palabras muy importantes. Una palabra con carga de desprestigio o insulto y la otra de prestigio o estatus. Erika y Edgar se referían a la primera como *njuatho* (significa: perteneciente a otra cultura o pueblo) y tienden a decirlo con sentido despectivo e insultante (como alguien menor que otra persona). Mientras que la segunda es: *mböho/chufu* (significa: mestizo/creído), lo relacionan con el blanco, con el de la ciudad y se le otorga un significado o sentido hasta cierto punto de halago (como alguien que está más arriba que otra persona). Estas palabras adquieren significado según el contexto, la entonación en que se dice y quién la dice. A través de estas expresiones y palabras ellos crean una forma de estigmatizar y diferenciarse de los otros, de los que no son o hablan igual que ellos.

Otras palabras que sirven de ejemplo son las “groserías compuestas” como: *chinga ir nänä* (chinga tu madre), *Ar madre xongo* (el más tonto o muy tonto). La explicación que se dio en la clase fue la siguiente: *nänä* es mamá en *hñöhñö* y esta palabra en otomí es alguien muy importante y con una carga fuerte en su lengua, así que es usada de cierta manera para insultar a alguien. En el otro ejemplo, ‘madre’ en español tiene un significado diferente para ellos, termina adquiriendo la definición de ‘mucho’ o de ‘muy’, pero juntar esa palabra con una en otomí es darle un significado con más intensidad.

Todas estas palabras refieren a elementos muy importantes, por una parte, la identificación y apropiación a un saber a través del cual logran diferenciarse de los otros y por otra, el resignificarse y resistir a pesar de su contexto. Además, toda esta formación y aprendizaje cultural de la lengua, como son las groserías o las palabras diferenciadoras del otro, toma mayor sentido en sus relaciones dentro de la ciudad o de otras ciudades. Estas palabras compuestas y resignificadas en la ciudad se han compartido y enseñado a las siguientes generaciones como un medio de defensa que no se dice explícitamente y que es propio de estos jóvenes de origen otomí que lograron adquirir y reproducir.

Para continuar con la reflexión sobre lo observado y escuchado en el curso. Voy a retomar el caso de uno de los jóvenes del predio que asistía al curso de otomí, Edgar. En una de las clases en las que estuve presente, tuve la oportunidad de escuchar que la maestra le preguntaba: “¿de dónde eres originario?”. Pude notar que esta pregunta le resultó difícil de responder, puesto que reconocer frente a otro y poder decir soy parte de o soy originario de, puede ser una pregunta retadora. El joven solo pudo responder “no sé de dónde soy”, y la maestra le preguntó: ¿dónde naciste?; él dijo: “aquí en la ciudad”, la maestra asumió que entonces es ciudadano, pero él no se reconoció como ciudadano y tampoco se identifica como parte del pueblo del que son sus papás, aunque en ocasiones ha llegado a decir: “mi pueblo”<sup>19</sup>.

Este choque de pensamiento me pareció interesante, pues Edgar se notó incomodo, y en otra plática comentaba que el pueblo no le gustaba, porque no había internet y que allá no tenía amigos. En cuanto a la ciudad, dijo no le gusta cómo los miraba la gente y lo que dicen de ellos. Me hace pensar en su posición y en lo complicado que debe ser para un joven hijo de migrantes el poder identificarse o autodenominarse originario o perteneciente a uno u otro espacio, si en ninguno te identificas o te sientes incluido.

Otra forma de usar la lengua entre los jóvenes cuando cursaban la escuela primaria. El caso de Lázaro está relacionado con la perspectiva de Erika. Por ejemplo, él relataba:

...nos daba receso y nosotros salíamos y ya nos hablábamos entre nosotros y sin los maestros, ya hasta incluso los maestros [...] nos veían hablando, también querían aprender nuestro idioma, [...] bueno unos maestros que otro les gustaba, no este..., ¿cómo te diré?, no discriminaba nuestro idioma, al contrario, querían hablar, si hablan dos idiomas ellos, este... inglés y español,

---

<sup>19</sup> Las citas entrecomilladas y datos compartidos son retomados de notas realizadas en trabajo de campo y de pláticas en el curso de otomí.

querían hablar tres, hasta el de nosotros [...] les gustaba (Entrevista a Lázaro, 2021).

En este caso pude detectar esta forma de identificación, de orgullo y de compartir su lengua a manera de resignificar un legado tan importante para ellos. Es decir, que este orgullo por compartir su lengua no es reciente, Lázaro en su experiencia narra cómo fue compartir su lengua a una maestra y a otras personas a través de un programa de radio, cada caso expone sus dificultades y diferencias.

Estas reflexiones y el poder compartir un saber importante y valioso lo hace sentir orgulloso, como él mismo me lo hizo saber durante la entrevista. Por otro lado, se habla de las negociaciones que jóvenes como Lázaro realizaron para mediar entre la ciudad, la escuela ciudadana, los compañeros, los maestros y una lengua diferente frente a sus saberes, su lengua, sus prácticas culturales, su pueblo y su forma de vida. Lo cual demuestra esta resistencia en los espacios, los ámbitos y frente a los ciudadanos.

La experiencia anterior se complementa con la postura y la reflexión experiencial de Erika, la tallerista a cargo del curso de otomí. Ella me comentaba que tuvo la oportunidad de convivir con maestros lingüistas que le hicieron reflexionar más acerca de su lengua, que de hecho uno de ellos le escribía y hacía preguntas en su lengua, lo que para ella resultó interesante. De igual manera menciona: “¿por qué no lo pude escribir si es mi lengua? [...] fue como un poco de impotencia y de coraje” (Entrevista a Erika y Edgar, 2022a); de esta manera decidió aprender a escribir y a leer en su lengua.

En un conversatorio, ella comentaba que su primer acercamiento para enseñar su lengua fue a través de su sobrina, quien no conocía la lengua. Posteriormente, se animó a abrir un grupo en línea, en dónde enseñaba a niños (quienes en su mayoría resultó que provenían de su pueblo), y fue con ellos como pudo armar su material (mencionaba que en su variante no hay mucho material bibliográfico del que se pueda apoyar para escribir y recomendar a sus usuarios).

Erika compartió lo siguiente: “estoy consciente que no somos docentes, pero soy hablante de la lengua y somos nosotros los que sabemos y conocemos la lengua y sus significados”. Y suma una reflexión: “creo que también es una forma de hacer resistir la lengua desde la enseñanza” (Entrevista a Erika y Edgar, 2022a). Por ende, enseñar su lengua es una manera de generar resistencia a lo que por décadas se había implantado en las escuelas y otros espacios dentro de la ciudad, es decir, dejar de hablar su lengua originaria.

Por otro lado, ha resultado significativo para Erika y ha sido difícil tener que modificar y ampliar su forma de trabajo y de enseñar o compartir dependiendo de las personas a las que va dirigido el curso, pues eso influye en el interés y dedicación que le ponen los *usuarios* a su clase. Además, Erika comenta que ella no sólo trata de compartir el *hñöhhñö*, las palabras y la gramática, también transmite sentires, saberes, formas de relacionarse con la naturaleza y con los de su comunidad, sus significados, sus prácticas culturales y su forma de vida, lo que no le enseñaron en español.

Erika narraba que su objetivo es poder dar a conocer y sensibilizar a las personas, en especial los pobladores de la Ciudad de México (los mestizos), sobre las múltiples *lenguas originarias* que existen, así como de sus variantes y que muchas veces no se reconocen ni se consideran. Por otro lado, ella habla de la manera que ha decidido enseñar su lengua tomando como referencia las experiencias que vivió durante su proceso de formación.

Los autores Pinxten y Verstraete consideran que, al transmitir una lengua, “enseñamos reglas sintácticas para aprender una lengua, pero nos hace falta transmitir también el sistema de significados y de metáforas” (2004: 15). Al respecto, Erika ha tratado de armar una forma de enseñar en la que no se sienta como imposición, especialmente cuando trabaja con niños, pues como comenta ella, “son esponjas que absorben todo y muy rápido”. Este interés surge a partir de esas experiencias y dificultades experimentadas y ahora trata de enseñar su lengua como a ella le hubiera gustado que le enseñaran el español. Posterior a eso ha podido dar talleres y cursos en al menos dos espacios como el centro cultural, en donde enseña de forma virtual a jóvenes de diferentes procedencias; lo que ha implicado retos diversos. De manera presencial también ha podido impartir el curso de otomí con jóvenes y niños, que es el curso en el que he podido participar y conocer sobre su lengua.

Todo este proceso de formación por el que ha pasado Erika habla de los ámbitos (el familiar, el escolar, el académico), de sus intereses, de sus saberes, de sus dificultades, de los retos y la resistencia que ella ha trabajado e implementado para seguir aprendiendo y adquiriendo nuevos saberes o el reaprender viejos saberes. La manera en que ella ha complementado lo aprendido ha sido al incorporarse a diversos ámbitos como la universidad, el seno familiar y otros más que le han permitido ampliar sus reflexiones y repensar su identidad como otomí. Estas reflexiones también ayudan a comprender su re-existencia en la Ciudad de México.

Los dos últimos casos de Lázaro y Erika han llevado el tema de la inclusión, me parece a un nivel mayor, pues no era solo hacer uso de su lengua para sentirse incluidos y comunicarse entre ellos para aminorar la discriminación y exclusión, sino que intentaron incluir a otros. El proceso, implica incluirse simultáneamente al reapropiarse de ciertos aprendizajes y aún mejor, implica incluir a los otros, a los que no son de su pueblo, no conocen ni hablan *hñöhñö*, para que conozcan, aprendan y reflexionen sobre los saberes de su pueblo y su cultura. El relato de Erika refiere a una reflexión más profunda y más consiente, mientras que la de Lázaro es una experiencia surgida en la espontaneidad, pero, al final proponen no sólo su reflexión sino un ir y venir de saberes entre culturas, espacios y sujetos.

Con esto doy apertura al siguiente segmento del capítulo en dónde reflexiono justo sobre las fronteras, los límites entre espacios, formas de compartir y de apropiarse que pueden brincar, mezclar y complementarse entre ámbitos, tiempos, sujetos e intereses y que no necesariamente deben o pertenecen a un espacio, a ciertos sujetos y a ciertos niveles educativos o edades establecidas como se ha intentado establecer entre los aprendizajes formales y no formales o escolares y no escolares. Todo esto conforma el proceso formativo de los jóvenes otomíes, hijos de migrantes que radican en la colonia Roma Norte de la Ciudad de México. Entonces, podemos hablar de estas negociaciones constantes, luchas, demandas, la re-existencia y persistencia en los diversos espacios como se verá en el siguiente apartado.

#### **4.3 Apropiación de discursos y acciones identitarias. Reflexiones del capítulo**

En este capítulo, retomé algunos testimonios de los jóvenes del predio que describen situaciones y momentos en los que se dejan ver fenómenos discriminatorios, ya que resulta importante descubrir cómo muchos jóvenes terminan por ser excluidos de algunos ámbitos sociales como el escolar. Además, se refrenda la falta de oportunidades o desventajas que han vivido los jóvenes, en algunos casos, se relaciona con las pocas oportunidades que tuvieron sus papás para estudiar o trabajar, y con otras problemáticas.

Las experiencias que narraron los jóvenes tienen que ver con que han sido migrantes o hijos de migrantes que provienen de una comunidad denominada indígena, donde hablaban su lengua materna y tuvieron que aprender el español para seguir en la escuela. Otra cuestión tiene que ver con la situación económica y las

condiciones precarias en las que habitan. Dichas situaciones han provocado que los jóvenes lleguen a sentirse discriminados y excluidos de espacios como la escuela y busquen otros espacios o consideren algunas oportunidades que les han ofrecido grupos externos a la comunidad.

Los jóvenes se han enfrentado a los ideales de “una escuela universal, uniforme para todos los mexicanos, capaz por sí misma de provocar la anhelada unificación cultural” (Bonfil Batalla, 1991:119). Sin embargo y como se pudo ver en el capítulo presentado “la intención de construir una cultura nacional capaz de abarcar a todos los mexicanos, ha resultado ser un mecanismo de exclusión de la mayoría; más todavía, esa exclusión se renueva constantemente, al ritmo en que cambia el proyecto y los contenidos concretos que se proponen para definir la cultura nacional” (Bonfil Batalla, 1991:120).

En el Artículo 2 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* se sustenta que: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Constitución Política de México, 2021). En el discurso se sustenta la idea de que nuestro país es “pluricultural” y que por ende se necesita de una “educación plurilingüe e intercultural”, pero los ideales no han sido logrados y la exclusión sigue latente en las experiencias de la población marginada.

El análisis realizado me lleva a otra reflexión: varios de los jóvenes hablan de una experiencia al transitar por la escuela que no fue del todo mala. Esto puede tener relación con los compañeros que tenían, pero también tiene relación con los programas que, para aquella época, del 2003 en adelante, se estaban planteando en diversas escuelas primaria de la Ciudad de México para considerar la presencia de niños y niñas hablantes de lenguas indígenas. En algunas escuelas, como a la que asistieron algunos de los jóvenes, estaban tomando medidas por parte de directivos y maestros acerca de la situación de los niños migrantes, sin embargo, esta situación y trabajo dejó de suceder en los siguientes niveles por lo que muchos niños desistían y ya no continuaban en el siguiente nivel escolar.

Por otro lado, las experiencias relatadas por dicha juventud refieren no sólo a temas de discriminación y exclusión, también narrar experiencias de resistencia y de identificación entre ellos. Algunos jóvenes otomíes se han apropiado de categorías, de



discurso, de demandas por derechos humanos y se han apropiado de saberes, aprendizajes y también de espacios.

Ellos buscan identificarse con jóvenes de su mismo pueblo o en su mismo contexto y condiciones, buscan incluirse en espacios. Pero también buscan diferenciarse y resistir frente a situaciones que han vivido con los otros. Los jóvenes recurren a un sinfín de recursos y elementos culturales para formarse, diferenciarse o identificarse.

Como bien menciona Franzé Mudanó: “el lenguaje es el campo por excelencia de la legitimidad escolar, es por ello donde se producen los desencuentros más agudos entre los códigos de la cultura escolar y los de algunos niños” (2002:258). Para estos jóvenes otomíes, la mejor arma y recurso en muchos casos fue aprender el español y a la par esconder su lengua. De alguna manera esta práctica se entiende como una estrategia a la cual recurrieron, no solo de sobrevivencia, sino como mecanismo de defensa frente a la discriminación por parte de los mestizos.

En este capítulo se pudo observar que los jóvenes recurren a elementos “de conocimiento, es decir las experiencias asimiladas y sistematizadas y las capacidades creativas; [a elementos] simbólicos: códigos de comunicación y representación, signos y símbolos; [y también a elementos] emotivos: sentimientos, valores y motivaciones compartidos, la subjetividad como recurso” (Bonfil Batalla, 1991:50). Se ha planificado concretar una cultura nacional y única, que en realidad no existe y nunca ha existido como bien sostiene Bonfil Batalla (1991).

Entonces, los jóvenes otomíes tienen la “capacidad de decisión” como cualquier otro joven y esta capacidad implica tener cierto nivel de control en el seno de un sistema cultural. Dicho control cultural implica tener la capacidad social de usar un determinado elemento cultural, pero también de producirlo y reproducirlo (Bonfil Batalla, 1991:49-50). Por ejemplo, el uso que le han dado a la lengua otomí, así como a otros rasgos culturales, solía ser ocultada o negada desde los padres con el propósito de evitar que ellos y sus hijos fueran discriminados y pudieran sobrevivir en la ciudad. Sin embargo, con el acercamiento a otros espacios y formas de pensar, han podido reflexionar acerca del uso y la resignificación de su lengua, como elemento cultural propio.



## CONCLUSIONES

La presente investigación se construyó a partir de un trabajo etnográfico, apoyado de entrevistas que se le realizaron a un grupo de jóvenes otomíes que habitaron el predio “Z” en la colonia Roma en la Ciudad de México. Pude trabajar con ellos gracias a que en años anteriores había realizado talleres con algunos de los jóvenes y porque dos maestras voluntarias me ayudaron a platicar y acercarme a ellos. Durante mi estadía y convivencia con dicho grupo conocí su forma de vida, prácticas culturales y procesos formativos a través de diferentes actividades, conversaciones, apoyo escolar a hijos, hermanos y sobrinos de los jóvenes y con la asistencia a un curso de lengua *hñöhñö*.

En primera instancia, para poder comprender y analizar los procesos de formación de los jóvenes de origen otomí que participaron en este estudio fue importante conocer su contexto histórico como migrantes o hijos de migrantes y su contexto más actual respecto a su entorno, la colonia Roma y el predio donde viven.

El grupo otomí vivió el fenómeno de la migración desde mediados del siglo pasado, proceso que se generó con la llegada de fábricas, el cambio de los tipos de empleo y también por sucesos específicos del pueblo de Santiago Mexquititlán, como la enfermedad y muerte de sus animales o los problemas de agua. Cuestiones que terminaron por influir en sus actividades agrícolas en el campo y con la decisión de movilizarse a la ciudad y buscar oportunidades laborales.

Una vez insertados en la Ciudad de México, buscaron espacios para asentarse de manera provisional en predios y edificios dañados y abandonados, a causa de los terremotos de finales del siglo XX. Conforme fueron creciendo sus necesidades y se ampliaron sus reflexiones en la ciudad, los grupos otomíes decidieron exigir derechos para contar con una vivienda digna. En el caso del grupo instalado en el predio “Z”, su lucha comenzó, aproximadamente, en la década de los ochenta o noventa. Mientras tanto han acondicionado paulatinamente el espacio con servicios básicos y con cuartos provisionales; de igual modo se han adaptado al entorno con los cambios de la colonia, de sus edificaciones y la gente que la habita.

Parte de las adaptaciones que tuvieron que hacer, específicamente los jóvenes otomíes que fueron entrevistados, fue integrarse a las instituciones educativas cercanas a la zona de trabajo de sus padres o al predio. Para finales de la década de los noventa del siglo pasado y principios de este siglo, los jóvenes otomíes iniciaron o retomaron sus procesos de escolarización. En las escuelas vivieron diferentes

experiencias según la generación a la que asistieron y o el nivel que cursaban. La mayoría de ellos tuvieron la oportunidad de terminar sus estudios a nivel primaria y en una escuela en particular, la primaria “Alberto Correa”. Esta escuela formó parte del programa de bilingüismo e interculturalidad que se puso a prueba del 2004 al 2010, que en cierta medida permitió que los jóvenes que asistieron a esta escuela en esos años construyeran relaciones, redes de apoyo y complicidad entre ellos, para sentirse parte de la escuela, para aprender y adaptarse en este espacio tan complejo.

Los jóvenes otomíes han recorrido diferentes caminos a lo largo de su proceso de formación, determinado en gran parte por su contexto actual, por su entorno y por los estigmas contruidos alrededor de su “ser indígena”. Ellos han podido negociar ya sea con la gente de la colonia (vecinos), con autoridades gubernamentales de instituciones públicas (INPI, INVI, policías), con autoridades escolares (directora de la escuela primaria o profesores), con los voluntarios que se acercan a ofrecer algún apoyo (maestras voluntarias, religiosas, estudiantes, académicos) y con la gente de la ciudad, en general.

Como bien mencionan Luciano Mendes de Faría-Filho y Liane Bertucci “nuestras sociedades, incluso antes de la escuela, también produjeron formas de significar y reconocer a las ‘personas educadas’ [...] debemos reconocer, entonces, que el proyecto educativo puesto en acción en y por la escuela entra en tensión con procesos educativos ya existentes” (2009: 17, Traducción de Rockwell). Procesos educativos que se extienden a otros ámbitos, con distintos sujetos y sobre diferentes saberes.

En mayor o menor medida, los jóvenes otomíes se han apropiado de distintos elementos (formas de pensar y discursos), recursos o herramientas (asesorías, libros, vídeos, dispositivos electrónicos e internet), categorías (machismo, discriminación, indígena), ámbitos sociales que he denominado escolares, semi-escolares o no escolarizados (escuelas, Centro cultural, Huerto, calle, el predio, las escuelas, los lugares de trabajo), saberes (escolares, comunales, ciudadanos).

Los jóvenes han aprendido en presencial o en lo virtual, a partir de lo que observan, escuchan o leen, ellos siguen aprendiendo o reaprendiendo, apropiando u ocultando saberes según sea el interés o la situación que enfrenten con los otros (los ciudadanos, los mestizos) o con los afines (los de su pueblo o los del predio). Sin olvidar que los recursos con los que han contado varían de caso en caso, algunos jóvenes tuvieron mejores oportunidades económicas o apoyo familiar; mientras que otros, en su

mayoría, tenían que dedicarse a trabajar desde niños y ayudar con las labores domésticas o con el trabajo artesanal de la familia, sin tener otra opción.

Los saberes apropiados, aprendidos y compartidos se diversifican, dependiendo actividades, posibilidades e intereses de los jóvenes otomíes. Para ilustrar esta parte, puedo decir que la mayoría de estos jóvenes aprendió el español sin dejar por completo de hablar el otomí. Otros aprendieron más los conocimientos diseñados y transmitidos en las aulas y lograron concluir más niveles escolares. También hubo quienes aprendieron a realizar las labores domésticas, organizar y trabajar para su propia familia; hubo quien prefirió relacionarse con ámbitos laborales y aprendieron oficios u otras actividades económicas además del comercio informal. Algunos jóvenes aprendieron discursos políticos, para criticar o exigir derechos; se apropiaron de categorías sociales para diferenciarse o defenderse de algunas injusticias; y otros iniciaron prácticas como el consumo de algunas sustancias, para experimentar u olvidar problemas.

En suma, la condición de migrante de los jóvenes les ha exigido buscar estos espacios y ámbitos para seguir aprendiendo. Los saberes que se apropian involucran espacios y actividades diversas: lúdicas, cognitivas y de subsistencia, no sólo escolares. En otras palabras, lo escolar/formal se aprende en la calle, en una casa de cultura, en la vivienda o en la escuela. Pero, también aprenden o reaprenden muchos otros saberes a la par, como acerca su lengua o sobre religión; aprenden de arte, tecnología, sobre drogas, aprenden a lechear (como ayudantes de albañil), a cocinar de forma más sofisticada o tradicional y a hacer cuentas.

Uno de los argumentos centrales de esta tesis se fundamenta en la siguiente idea: los jóvenes de origen otomí aprenden diversos saberes en múltiples ámbitos que no se pueden reducir a la oposición de lo escolar (formal) y no escolar (no formal). Puesto que la educación formal, al imponerles formas de enseñar, conocimientos y actividades que no resuenan en su forma de vida del día a día, no da respuesta a todas las deficiencias y problemas que enfrentan los niños, ni logra incluir sus saberes en el proceso educativo. El peso o valor que se les da a ciertos saberes y conocimientos mientras se les discrimina y se deja de lado muchos otros más que pueden ser más útiles o necesarios para ellos.

La siguiente definición acerca de lo formal e informal ofrece una reflexión al respecto:

La educación formal era asumida como aprendizaje 'fuera de contexto' en la cual la instrucción es la fuente organizacional de las actividades de aprendizaje; lo que aprendían construía su entendimiento a través de la abstracción y generalización [...] En la educación informal el aprendizaje se suponía estar imbricado en las actividades cotidianas, tomando lugar a través de la demostración, observación y mimesis [...] A esta se le asumía] una comprensión atada al contexto y conducente a transferencia general de aprendizaje (Lave, 1996:3-4).

Cada tipo de educación remite a un aprendizaje específico y hasta polarizado, como si dichos aprendizajes no pudieran estar relacionados y expresados en los diferentes ámbitos.

Por otra parte, resulta problemático hablar de dicotomías y supuestos sobre los saberes que se les demanda a los sujetos en los ámbitos escolares y familiares, es decir la relación de "la castellanización, la alfabetización y la profesionalización como indicadores propios del mestizaje y la conformación del ciudadano y, en otro, el mantenimiento de las lenguas y las culturas propias como expresiones de la pureza étnica" (Bertely, 2006:2003). Estos supuestos ya no corresponden a espacios, tiempos, intereses y necesidades de jóvenes hijos de migrantes que radican en la Ciudad de México y que están en constante negociación por su reconocimiento y su visibilización.

También, con las experiencias compartidas pude darme cuenta de que algunos jóvenes han podido mezclar saberes, conocimientos, prácticas culturales y actividades, a partir de su acercamiento con diversos ámbitos sociales. Ejemplo de ello fue el aprender a confeccionar y estilizar la muñeca *Lele*, que ahora es tan conocida a nivel internacional; el incorporar a sus prácticas de salud, las consultas con médicos o nuevas plantas medicinales; el compartir en otros espacios y con otras personas la lengua *hñöhhñö*, entre muchas otras combinaciones que complementan, ayudan o cuestionan su forma de vida. He analizado este proceso en términos de hibridación cultural.

Además, el grupo otomí ha podido experimentar procesos de cambio y transformación que se fueron generando entre la forma de vida que había en el pueblo y la forma de vida de la ciudad. Al respecto, el grupo al que pertenecen los jóvenes otomíes tuvo que dejar de realizar ciertas prácticas o actividades económicas, culturales, sociales y políticas propias del pueblo. Por ejemplo, el cambiar su trabajo con la tierra cuando sembraban, a trabajar con empresas, fabricas, constructoras o locatarios con empleos manuales, físicos y mal remunerados; también cambió su

relación con los animales y con la cocina (qué comían y cómo lo preparaban), y se transformó su forma de organización, entre otros cambios.

A pesar de estas transformaciones y adaptaciones, algunos jóvenes de origen otomí han podido mantener, a través de reaprender o resignificar, algunos saberes, prácticas y actividades. En el caso de las mujeres otomíes continúan bordando y cociendo su propia ropa, se curan y curan a su familia con plantas medicinales, o en general, cada vez que regresan al pueblo para festejar la fiesta patronal, y cuando reproducen su lengua otomí. Estas actividades ya no tienen el mismo significado y sentir para ellos en comparación con sus padres y abuelos, pero cada uno le ha otorgado un significado particular.

Por otro lado, con los diferentes procesos que han llegado a vivir los jóvenes otomíes, hay algunos, que han reflexionado y ampliado su forma de pensar. Esto les ha permitido dialogar, retomar o dejar a un lado saberes relacionados con su pueblo Santiago Mexquititlán y con la Ciudad de México. Todos estos procesos, refieren a distintas formas de existir de una manera nueva, diferente, construida y resignificada dentro de un espacio “ajeno” y “propio” al mismo tiempo, con saberes diversos.

En resumen y retomando los cuatro procesos culturales de Bonfil Batalla. Los jóvenes tienen diferentes procesos formativos que están relacionados con las experiencias y procesos socioculturales. Algunos han aprendido saberes **propios** que mantienen a través de su resistencia a dejar de hablar su lengua o dejar de hacer algunas prácticas y actividades originarias del pueblo, como seguir bordando y haciendo su vestimenta o el hacer uso de esta para algunos eventos o espacios en específico. De igual manera se han **apropiado** de elementos culturales ajenos a los que les enseñaron sus papás, como el aprendizaje de nuevos oficios y conocimientos o el uso de algunas categorías o ámbitos. Por otro lado, han experimentado cierta **imposición** de algunos saberes, como el tener que aprender el español para poder permanecer y aprender en la escuela. Por último, han vivido procesos de **enajenación**, por ejemplo, con el uso, distribución y apropiación comercial de la muñeca *Lele* como símbolo nacional indígena.

Con esto puedo decir que algunas experiencias y reflexiones les han permitido resistir en la ciudad, primero, por no dejar de hablar su lengua, por incluir o adaptar saberes, prácticas o actividades, por buscar otros espacios, recursos y apoyos para continuar o concluir algún nivel educativo, al demandar o exigir derechos.

Ahora bien, los jóvenes de origen otomí han vivido también experiencias de discriminación y exclusión en distintos ámbitos como el escolar, el laboral o en su entorno vecinal. Como parte de esa discriminación, los jóvenes han vivido con ciertos estereotipos y estigmas socioculturales sobre sus conocimientos-saberes, apariencia física, aptitudes, capacidades de aprendizaje por sus orígenes, que se reflejan en la exclusión que han vivido.

En este sentido, hubo algunas experiencias que los jóvenes reconocieron y nombraron, apropiándose de la categoría de discriminación y, en consecuencia, los jóvenes llevaron a cabo algunas estrategias y negociaciones buscando su dignificación, reconocimiento y diferenciación frente a las personas de la ciudad. Usaron estrategias como: hacer uso de la lengua otomí para hablar mal de los compañeros de clase, usar palabras combinadas para insultar o enaltecer a alguien, entre otras.

Respecto a la política de inclusión o aparente inclusión de grupos “minoritarios” en ámbitos como el escolar, considero que no resuelve la exclusión y discriminación que han vivido y siguen viviendo las recientes generaciones de este grupo denominado “indígena”, así como muchos otros que radican en la Ciudad de México y área metropolitana. Como se pudo observar en los relatos expuestos a lo largo de la tesis, sobre las experiencias de los jóvenes otomíes, mismas que, a algunos les permitió generar métodos de resistencia y de acción para mantenerse en la ciudad y/o continuar estudiando por diversos medios.

La reflexión sobre los procesos formativos que vivieron estos jóvenes no gira en torno a que hayan quedado fuera del sistema educativo o que los hayan integrado en alguna medida y pudieran permanecer, sino que continúan enfrentando este fuerte proceso de racismo y discriminación. En adición, está el problema con la inclusión como un paradigma aún inconcluso para su reflexión que requiere no sólo aceptar e integrar a los sujetos con capacidades diferentes o que pertenecen a sectores menos favorecidos, sino generar una educación justa y flexible para aceptar toda la diversidad. Para cambiar esta situación, sería necesario romper con los estigmas, la selección discriminatoria de estudiantes y los límites espaciales, temporales y formales, con la intención de disminuir o erradicar las desigualdades. Me parece pertinente rescatar la siguiente sugerencia:

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo



específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar (Bello Domínguez, 2010:31).

Retomando la reflexión anterior, considero que los sujetos con cierto “poder” político, ideológico y económico juegan un papel importante en la reproducción de discursos, en las formas de pensar y actuar sobre los grupos marginados, como sucede con el racismo. No considerar, tomar en cuenta o hacer partícipe a estos grupos “indígenas”, es una forma de discriminarlos tanto dentro como fuera de ciertos ámbitos como la escuela, pues no se consideran sus condiciones, contextos, recursos, necesidades o labores y actividades familiares. En adición, pensando en el término poder como ‘poder estatal’ conlleva la idea de verticalidad e imposición a través de ciertos criterios, reformas y que en ocasiones son aterrizados en los planes, programas y protocolos de acción para las escuelas.

Sumando a lo anterior, conviene enfatizar y considero necesario que se debiera dejar de dicotomizar a los espacios, grupos sociales, ideologías y categorías, pues polarizar implica seguir idealizando, limitando y concentrando saberes, poderes y prácticas, como si de verdad existiera pureza genuina en los diferentes grupos sociales, cuando la combinación de saberes, prácticas, ideologías y formas de vida están latentes en cada comunidad, sector y grupo. Crear esencialismos no permite conocer, observar y aprender de otras formas de vida, de pensar y de actuar.

En los procesos formativos podemos encontrar una gama de contrastes de posturas, saberes, prácticas y actividades. Jóvenes como los otomíes con los que trabajé, gestionan nuevas reflexiones, generan resistencias y consolidan su re-existencia entre espacios diferentes con los que negocian constantemente y en los que siguen aprendiendo, reaprendiendo y/o resignificando sus saberes y su identidad.

La formación implica múltiples procesos, en diferentes ámbitos y con significados diferentes, donde construyen experiencias, se reconocen y se forman. Los sujetos buscan entre los saberes adquiridos una forma propia de organización, identificación, diferenciación, sobrevivencia y resignificación entre los diferentes ámbitos sociales, los espacios donde habitan y entre los aprendizajes.

Finalmente, me gustaría traer a tema una reflexión que integra todo lo analizado y reflexionado en este capítulo y que atraviesa la tesis en su conjunto. Considero necesario repensar las fronteras o límites difusos y endebles entre lo formal o escolar y

lo no formal-no escolar entre un ámbito y otro, lo que permite considerar la siguiente cita:

...el *límite cultural* se construye como *frontera cultural* a partir de los marcadores que la escuela problematiza de entre los diversos posibles, influenciada por las representaciones de la diversidad en la sociedad mayoritaria. Actualizando este enfoque procesual, Alba (2005) distingue entre *bright borders*, fronteras claras y rígidas, y *blurred borders*, fronteras, flexibles y que pueden ser franqueadas con mayor facilidad e introduce una perspectiva diacrónica en su análisis de los procesos de incorporación y asimilación de los grupos migrantes en los EE.UU (Carrasco, Pámies y Ponferrada, 2011:38).

La escuela no tendría que considerar límites rígidos y establecidos acerca de lo que se debe o no enseñar y aprender ahí. Considero que podría considerarse a la escuela como una extensión del proceso formativo de los sujetos, porque en este ámbito suceden un sinfín de procesos tanto de aprendizaje, como de identificación y negociación, en donde rechazan, comparten y se apropian de saberes, ideales, categorías y más. Entonces, se podría decir que la educación en espacios como la escuela se ha convertido en un meta relato sobre lo que debería ser, y se dejan fuera o de lado un conjunto de prácticas, actividades y haceres que también ocurren en ese espacio.

Así como el ámbito escolarizado, hay múltiples ámbitos que están interrelacionados, y esta perspectiva es la que desdibuja las fronteras rígidas y tajantes entre su vida personal, escolar y sociocultural. Además, la propuesta escolar promete que, al término de su educación, los jóvenes encontrarán un buen trabajo y conseguirán una estabilidad económica. Pero, cuando los jóvenes no ven consolidada esta propuesta de lo escolar, lo que hacen, según Rockwell, es que “toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo” (2011: 35). Se podría decir que los saberes aprendidos en la escuela son valorados en tanto sirvan a su vida diaria y a su realidad, en tanto no sirven dejan de tener sentido y buscan otros ámbitos y aprendizajes que les sean más afines.

Desde mi perspectiva, la formación no debería contenerse en espacios con fronteras visibles o cerradas, porque no sólo ocurre en espacios específicos y bajo una perspectiva escolar-formal, sino en diferentes ámbitos y bajo circunstancias diversas. La noción de “fronteras claras y rígidas” a veces puede fungir más bien como barrera en las relaciones interpersonales dentro de los espacios, lo que provoca experiencias de discriminación, exclusión y racismo. Estas experiencias han influido en los jóvenes

otomíes para generar métodos de resistencia y de acción, y para aprender en diversos trabajos o buscar otros espacios que les permitan continuar sus estudios en la Ciudad de México, a pesar de las adversidades. Estos múltiples procesos consolidan su formación.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alheit, Peter y Dausien, Bettina (2008, enero). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 24-48.
- Arizpe, Lourdes (1978). *Migración, etnicismo y cambio económico, (un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México)*. México: El Colegio de México.
- Arizpe, Lourdes (1979). *Indígenas en la ciudad de México: el caso de las "Marías"*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Amuchástegui, Martha. (1999). Escolaridad y rituales. En Carli, Sandra (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, pp. 107-127. Argentina: Santillana.
- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (2023). *Directorio de escuelas*. Consultado en: [https://www2.aefcm.gob.mx/directorio\\_escuelas/cct\\_mas\\_gbmj.jsp?cve\\_cct=09DPR2541X](https://www2.aefcm.gob.mx/directorio_escuelas/cct_mas_gbmj.jsp?cve_cct=09DPR2541X)
- Bastiani Gómez, José; Ruiz-Montoya, Lorena; Estrada Lugo, Erín; Cruz Salazar, Tania; Aparicio Quintanilla, Antonio (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación con limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles educativos*, 34(135), 8-25.
- Bello Domínguez, Juan (2010). La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión. En Bello, Juan y Velázquez, Elisa (comps.) *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*, pp.19-39. México: Castellanos Editores. Centro para la reflexión psicoeducativa y organizacional.
- Berger, Peter y Lukman, Thomas (1986). La construcción social de la realidad. En Berger, Peter (comp.) *La sociedad como realidad subjetiva*, pp. 164-227. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely Busquets, María (coord.) (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Bonfil Batalla, Guillermo (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.
- Camacho Servín, Fernando (2021, 6 de mayo). Indígenas de Querétaro exigen agua y denuncian saqueo. *La Jornada*. Consultado en: <https://www.jornada.com.mx/2021/05/06/estados/025n3est>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General y Secretaría de Servicios Parlamentarios (2022, 18 de noviembre). *Sumario de reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por decreto en orden cronológico*. Consultado en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/sumario/CPEUM\\_sumario\\_crono.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/sumario/CPEUM_sumario_crono.pdf)
- Canuto Castillo, Felipe (2015, enero-junio). Otomíes en la ciudad de México. La pérdida de un idioma en tres generaciones. *Lengua y migración / Language and Migration*, 7 (1), 53-81.
- Carrasco, Silvia, Pàmies, Jordi y Ponferrada, Maribel (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumno marroquí en Cataluña, mexicano en California. *Migraciones*, 29, 31-60.
- Castellanos Guerrero, Alicia (2000). Antropología y racismo en México. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (4), 53-79. <https://doi.org/10.29340/4.1234>

- Cigarroa de Aquino, Rosa; Rojas Wiesner, Martha; Evangelista García, Angélica y Saldívar Moreno, Antonio (2016). Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México). *Revista de Investigación en Educación*, 14 (1), 85-104.
- Congreso de la Ciudad de México (2017). *Constitución Política de la Ciudad de México*. Consultado en: [https://congresocdmx.gob.mx/archivos/legislativas/constitucion\\_politica\\_de\\_la\\_ciudad\\_de\\_mexico.pdf](https://congresocdmx.gob.mx/archivos/legislativas/constitucion_politica_de_la_ciudad_de_mexico.pdf)
- Constitución Política de México (2021). "Artículo 2. La Nación Mexicana". *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Consultado en: [www.constitucionpolitica.mx](http://www.constitucionpolitica.mx)
- Crary, Jonathan (2008). *Las técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX*. [Traducción de Fernando López García], Murcia: Centro de documentación y estudios avanzados de arte contemporánea (Cendeac).
- Cuevas de la Garza, Fernando y De Ibarrola Nicolín, María (2015). Aprender en la simultaneidad. La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1157-1186.
- Czarny, Gabriela (2010). Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En Velasco Cruz, Saúl y Jablonska Zaborowska, Aleksandra (coords.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, pp. 187-222. México: Universidad Pedagógica Nacional (Horizontes educativos).
- Czarny, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, Gabriela (1995). *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*. [Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav]. Repositorio institucional.
- De la Cruz Flores, Gabriela (2018). Participación en el aula: experiencias de estudiantes en el aula de secundaria alta. En De la Cruz, Gabriela (coord.), *Experiencias educativas en el aula de infantil, primaria y secundaria*, pp. 1-11. México: Adaya Press.
- De Lomnitz, Larissaa (1978). *Cómo sobreviven los marginados* (3ra ed.). México: Siglo XXI.
- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Argentina: Paidós.
- Franzé Mudanó, Adela (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, Madrid, España: Consejo Económico y Social.
- García Canclini, Néstor (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *TRANS, Revista Transcultural de Música* (07). Barcelona, España: Sociedad de Etnomusicología.
- García Palacios, Mariana; Padawer, Ana; Hecht, Carolina y Novaro, Gabriela (2015). Mujeres indígenas. Trayectorias educativas de tres referentes comunitarios en la Argentina. En Novaro, Gabriela; Padawer, Ana y Hecht, Carolina (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, pp. 161-198. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Giménez, Gilberto (2009, enero-junio). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21 (41), 7-32.
- Gómez Mena, Carolina (2020, 24 de noviembre). Otomís queman mobiliario y equipo del INPI en protesta por falta de diálogo. *La Jornada*. Consultado en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/11/24/otomies-queman-mobiliario-y-equipo-del-inpi-en-protesta-por-falta-de-dialogo-1238.html>
- Guerra Ramírez, Irene (2009). Trayectorias laborales. El largo y complicado proceso de inserción de los jóvenes a la vida laboral y productiva. En Guerra, Irene *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, pp. 57-84. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Guerrero Galván, Alonso (2009). *Otho 'bui*. Migrantes otomíes en la ciudad de México. *Lengua y migración*, 1(2), 39-56.
- Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 20(67), 1019-1054.
- Hernández-Rosete, Daniel y Maya, Olivia (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2017, 30 de octubre). *¿Qué es ser joven?* Gobierno de México. Consultado en: <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/que-es-ser-joven?idiom=es>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). Atlas de los pueblos indígenas de México. Consultado en: <http://atlas.inpi.gob.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (1970). *IX Censo General de Población 1970, Población de 5 años y más que habla alguna lengua indígena, por entidad federativa y lengua, según condición de habla española y sexo*. Consultado en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1970/default.html#Tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Censo de Población y Vivienda del 2020 Tabulados del Cuestionario Básico. Población de 3 años y más que habla lengua indígena por entidad federativa y lengua según condición de habla española y sexo* (Catálogo INALI). Consultado en: [https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=LenguaIndigena\\_Lengua\\_01\\_3d9fd443-d336-4897-ae45-d78c0ef85a30&idrt=132&opc=t](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=LenguaIndigena_Lengua_01_3d9fd443-d336-4897-ae45-d78c0ef85a30&idrt=132&opc=t)
- Jacinto, Claudia (2018). Los “mundos del Trabajo” en los procesos de inserción: tránsitos y quiebres entre educación, formación profesional y trabajo. A modo de introducción. En Jacinto, Claudia (coord.) *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, pp.17-26. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Latorre Ariño, Marino (2016). *Educación: instrucción, aprendizaje y formación*. Lima, Perú: Universidad Marxelino Champagnat.
- Lave, Jean (1996). Teaching, as learning, as practice. En *Mind, culture and activity* 3(3), 149-164. [Traducción de Fernando Galindo, (2011). La enseñanza como aprendizaje en práctica. Bolivia: Universidad Mayor de San Simón].
- López Caballero, Paula y Acevedo Rodrigo, Ariadna (2018). ¿Por qué es necesario cuestionar la alteridad en el estudio de la población indígena en México? [manuscrito no publicado]. En López Caballero, Paula y Acevedo Rodrigo,

- Ariadna (eds.) *Beyond Alterity. Destabilizing the Indigenous Other in Mexico*, pp. 3-28. Arizona: University of Arizona Press.
- Maioz Basterretxea, Laura (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística*. Donostia-San Sebastián: Universidad Internacional de La Rioja. Consultado en: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3279/MAIOZ%20BASTERRETXEA%2C%20LAURA.pdf?sequence=1>
- Martínez Casas, Regina (2002). La comunidad moral como comunidad de significados: el caso de la migración otomí en la ciudad de Guadalajara. *Alteridades*, 12 (23), 125-139.
- Martínez Ruíz, Diana (2021, 30 de abril). Un grupo Otomí en la colonia Roma: construcción de imaginarios e identidades. *Psicología y Sociedad*, 3(9), 5-15.
- Mendes de Faria-Filho, Luciano y Bertucci, Liane (2009, enero-junio). Experiência e cultura: construições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. *Currículo sem fronteiras*, 9(1), 10-24. Traducción de Elsie Rockwell.
- Mendoza Ponce, Victoria (2009). *Un estudio sobre discriminación, el caso de la Escuela Primaria Alberto Correa* [Ensayo para obtener grado de Maestra, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Consultado en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1324/1/TFLACSO-2009VLMP.pdf>
- Mendoza Zapata, Rossana; Alvarado Salgado, Sara y Arroyo Ortega, Adriana (2020, 29 de septiembre). Las y los jóvenes indígenas: un acercamiento a su investigación en América Latina. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, año 15, (29), 365-395.
- Meo, Analía (2010, enero-marzo). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* (44), 1-30
- Mestres Domènech, Josep y Morron Salmeron, Adrià (2019, 13 de junio). Los jóvenes adultos del siglo XXI, ¿una forma distinta de encarar la vida?, *CaixaBank\_Research* (Mercado laboral y demografía). Consultado en: <https://www.caixabankresearch.com/es/economia-y-mercados/mercado-laboral-y-demografia/jovenes-adultos-del-siglo-xxi-forma-distinta>
- Novaro, Gabriela (2012). Saberes escolares y saberes indígenas: continuidades y discontinuidades para pensar los sentidos de interculturalidad. En Paladino, Mariana (coord.) *Povos indígenas e escolarização. Discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*, p. 79 – 103. Rio de Janeiro: Garamond.
- Pastor Homs, María (2001, septiembre-diciembre). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, año LIX, (220), 525-544.
- Pellicer Silva, Dora (2020). Las migrantes indígenas en la Ciudad de México y el uso del español como segunda lengua. En *México diverso: sus lenguas y sus hablantes*, pp. 305-324. México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Peña Barragán, Brenda (2012). *Discriminación en la escuela: estudio en una escuela primaria de la ciudad de México* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM.
- Pérez Ríos, Edgar (2022). *Educación comunitaria en torno al territorio en el Municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca* [Tesis de Doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav]. Repositorio institucional.



- Pinxten, Rik y Verstrate, Ghislain (2004, octubre). Culturalidad, representación y autorepresentación. *Revista CIDOB D'Afers Internacionals. Representaciones e interculturalidad*, (66-67), 11-23.
- Rebolledo Recendiz, Nicanor (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional (26).
- Rebolledo Recendiz, Nicanor (2018, septiembre-octubre). Indígenas en escuelas de educación básica de la Ciudad de México. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13 (2), 1252-1264.
- Reguillo, Rossana (2003, mayo-agosto). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação* (23), 103-118.
- Reyes Ramírez, Olga (2018). *Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad. Germinaciones en las Casa de Pensamiento Intercultural en Bogotá, Colombia*. [Tesis de doctorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Reyes Guerra, Alejandro (2019). *Entre la escuela y el trabajo temprano: Voces de cinco dramas familiares en la comunidad otomí de la Ciudad de México*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa]. Repositorio UAM-I.
- Riñao-Alcalá, Pilar (2000, septiembre). Memorias metodológicas. *Revista de Estudios Sociales*, (7), 48-60.
- Rockwell, Elsie (2015). Prólogo. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. En Gabriela; Padawer, Ana y Hecht, Carolina (coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, pp. 11-42. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Rockwell, Elsie. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Batallán, Graciela y Neufeld, María (coords.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, pp. 27-51. Buenos Aires: Biblos.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (1), pp. 28-38. Barcelona-México: Ediciones Pomares
- Rovira-Rubio, Rayén y Montoya-Castaño, María (2021, enero-abril). Acción colectiva juvenil rural: resistencia y re-existencia en tiempos de posacuerdo (Riosucio, Colombia). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 1-27. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.19.1.4626>
- Saldívar Monroy, Erika (2018). *Ya 'da pengije ne di 'bujewa. Presencia indígena hñöhñö en la ciudad de México*. [Trabajo recepcional de licenciatura, Universidad Autónoma de la Ciudad de México].
- Scott, Joan (2001). Experiencia. *La ventana* [Traducción de Moisés Silva], (13), 42-73.
- Sinisi, Liliana (2010, diciembre). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, (1), 11-14.
- Tardif, Maurice (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Urteaga Castro-Pozo, Maritza (2019). Adolescencia y juventud: reposicionamientos teóricos. *Investigaciones sociales*, 22(40), 59-72.
- Urteaga Castro-Pozo, Maritza (2008, julio-diciembre). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y*

- Juventud*, 6(2), 667-708. Consultado en:  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Van Dijk, Teun (1988). El discurso y la reproducción del racismo. *Lenguaje en contexto* [Traducción de Marta García Negroni y Salvio Martín Menéndez], 1(1-2), 131-180.
- Vargas Becerra, Patricia y Flores Dávila, Julia (2002, octubre-diciembre). Los indígenas en ciudades de México: el caso de los mazahuas, otomíes, triquis, zapotecos y mayas. *Papeles de POBLACIÓN* (34), 235-257.
- Vogliano, María Soledad y Vallejo Aristizabal, Fernanda (2012). "Insurgir en el ombligo de la bestia". Re-existencia y descolonialidad en el seno del desarrollo. En *Memoria de XVIII Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Antropología y Arqueología*. pp. 203-228, Ecuador.
- Wenger, Etienne, (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, 38. Cognición y desarrollo humano. España: Paidós Iberica.

## **Entrevistas**

- Conversación con Arturo, 20 de marzo de 2021, Ciudad de México.
- Conversación con Paola y Araceli, 10 de septiembre de 2020, Ciudad de México.
- Conversación con René, 10 de septiembre de 2020, Ciudad de México.
- Conversación con Marcela, 18 de abril de 2021, Ciudad de México.
- Conversación con Juana, 10 de septiembre de 2020, Ciudad de México.
- Entrevista a Antonia y Nicolasa, 23 de junio de 2021, Ciudad de México.
- Entrevista a Ariana, 8 de octubre de 2020, Ciudad de México.
- Entrevista a Don José, 12 de mayo de 2021, Ciudad de México.
- Entrevista a Edgar, 18 de abril de 2021a, Ciudad de México.
- Entrevista a Edgar, 19 de septiembre de 2021b, Ciudad de México.
- Entrevista a Eduardo, 6 de junio de 2021, Ciudad de México.
- Entrevista a Erika y Edgar, 19 de marzo de 2022a, Ciudad de México.
- Entrevista a Erika y Edgar, 2 de abril de 2022b, Ciudad de México.
- Entrevista a Erika, 8 de octubre de 2020, Ciudad de México.
- Entrevista a Erika, 14 de mayo de 2022a, Ciudad de México.
- Entrevista a Isidra, 6 de junio de 2021, Ciudad de México.
- Entrevista a Lázaro, 16 de noviembre de 2021, Ciudad de México.
- Entrevista a maestra Lupita, 6 de agosto de 2021, Ciudad de México.
- Entrevista a Sergio, 16 de mayo de 2021, Ciudad de México.
- Entrevista a Susana, 23 de octubre de 2021, Ciudad de México.
- Notas en trabajo de campo, 2021 y 2022.
- Plática en el curso otomí en línea, 25 de junio del 2022, Ciudad de México.
- Plática en el curso de otomí presencial, 2021-2022, Ciudad de México.

# **ANEXO**

**Trabajo de campo realizado**

**Cuadro 2. Datos recabados en trabajo de campo**

<b>Material</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Formato (cantidad)</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Colaboración</b>	<b>Tipo de evidencia</b>	<b>Temporalidad</b>	<b>Horario o Duración (entrevista o trabajo-campo)</b>	<b>Lugar</b>	<b>Comentario</b>
Entrevistas o pláticas	Presencial	Formal (7)	Una o dos	Jóvenes: Edgar, Isidra, Antonia, Nicolasa, Lázaro, Eduardo, Sergio	audio (algunos) y notas	18 abril y 19 septiembre/ 6 junio/ 23 junio/ 27 noviembre/ 6 junio/ 16 mayo 2021	40 min. hasta 2:30 horas	Predio "Z"	Son los jóvenes que más información me compartieron
	Presencial	Formal (4)	Una, dos o tres veces	Maestras: Lupita, Martha y Bety Representante: Don José	audio y notas	1 agosto/ 6 agosto/ 12 mayo 2021	1:30 a 2:30 horas	Predio "Z"	Estos entrevistados dieron información de contexto (sobre escolarización y de su comunidad)

	Presencial	Informal (6)	Extendida -varias veces (3)	Jóvenes: René, Paola, Aracely	notas	Distintos días	10 a 20 minutos	Predio "Z"	Entrevistas aportaron datos, pero no fueron muchos y fueron fuera de contexto
			Única vez (3)	Jóvenes: Susana, Arturo, Miguel	notas	23 octubre/ 20 marzo/ 6 junio	media hora aprox.	Predio "Z"	Entrevistas cortas, pero con datos clave. Susana compartió información de su hermana sordomuda (Flor), al igual que las maestras.
	Virtual	Formal/ llamada y videollamada (2)	Erika (4) Ariana- única vez	Jóvenes: Erika y Ariana (externas al predio)	notas y audios	E (8-oct-20, 14- may, 2-abr, 19- may 2022) A (8-oct-20 2022)	1 a 1:30 hora	Predio "Z"	Entrevistas que ayudaron a formular y pensar en los temas a preguntar
Preguntas para complementar	Virtual	Informal/ Chats	cinco	Edgar, Eduardo, Paola, Don José, maestra Bety, Erika	mensajes guardados	Diferentes momentos	--	Predio "Z"	Se realizaron preguntas específicas para corroborar o complementar información

Observación y acercamiento previo	Presencial	Presentación con la comunidad, pláticas con los conocidos	Acercamiento-cuatro Observación- 45 días aprox.	Comunidad otomí (predio Z)	32 notas (mayoría-transcritas)	10 septiembre 2020/ 9 enero 2021 /21 enero 2021 13 marzo 2021 al 11 de diciembre 2022	Entre 10 am y 3.30 pm aprox.	Predio "Z"	Se realizaron dos presentaciones porque no siempre estaban todos los papás y con el representante
Apoyo en clases con maestras	Presencial	Actividades relacionadas con el ámbito escolar	53 (domingos y algunos sábados)	Maestras: Martha y Bety Niños: hijos de algunos jóvenes	notas	(11 y 18 abril / 2, 9, 16, 23, 30 mayo/ 6, 13, 19, 23 junio/ 4, 11, 18 julio/ 1, 8, 15 agosto/ 5, 19, 25 septiembre/ 3, 10, 17, 23 octubre/ 7, 14, 21, 27 noviembre 2021) (9, 16, 23 enero 2022) (febrero-diciembre 2022)	Entre 12 pm y 3:30 pm (110 hrs. aprox.)	Predio "Z"	El apoyo que se da es sobre actividades escolares, juegos y motricidad
Asistencia a clase de otomí	Presencial	Formal	9 (sábados)	Maestra: Erika Estudiante: Edgar	notas	(6 agosto 2021-plática con jóvenes-Centro cultural) Curso: 25 septiembre a 27 noviembre 2021/ 8 enero a 14 mayo 2022	12 pm -2:30 pm	Centro cultural (PILARES)	Es un curso impartido por una joven de la misma comunidad, solo hay un joven del predio, los demás jóvenes son de la ciudad, pero no de la colonia
	Virtual	Formal	40-45 (martes,	Maestra: Erika	notas y audios	1 marzo a 10 diciembre 2022	5:30 pm - 7:30pm	En línea	Es un curso impartido por

			miércoles y viernes)					(Meet)	una joven de la misma comunidad, se da al público en general de la Ciudad de México y otros estados (hay un joven sordomudo)
<b>Primer acercamiento con los niños y jóvenes de la comunidad otomí (Predio Z)</b>									
Talleres	Presencial	Actividades y ejercicios en diferentes temas y áreas de conocimiento	25 aproximadamente (sábados)	Jóvenes estudiantes de instituciones (ENAH, UACM, UNAM). Jóvenes otomíes: Arturo, Paola, Aracely, Eduardo, René, Susana y su hermana (Flor)	notas y fotos	junio 2016 a enero 2017	10 am a 3:30 pm aproximadamente	Predio "Z"	Los talleres que se realizaban eran por parte de un proyecto de servicio social de la ENAH (Antropología para niños y jóvenes). Desde entonces y con 10 años más de antigüedad ya asistían las maestras.