



IMAGINARIOS SOCIALES DE TRES PROFESORES DE EDUCACIÓN INDÍGENA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA HÑÄHÑU

Alma Epifanía López Quiterio

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131
aelopezq@hotmail.com

Katy Hernández Espino

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131
katy_miky_he@hotmail.com

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: Didáctica y formas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

En esta ponencia se presentan los resultados de una investigación cualitativa que tiene como propósito comprender los imaginarios sociales (Castoriadis, 2004), sobre la lengua hñähñu y la incidencia en su enseñanza como segunda lengua. Al respecto se indagó sobre los procesos de socialización de tres profesores que incidieron en el aprendizaje de la lengua indígena, así como las condiciones de transgresión de los imaginarios sociales instituidos que generan una identidad positiva o conflictiva como posibilidad para mantener o proponer estrategias de enseñanza de la lengua hñähñu.

Entre los resultados se tiene que los imaginarios sociales negativos sobre la lengua hñähñu inciden en la pérdida de esta lengua al no transmitirse a las nuevas generaciones, porque las condiciones subjetivas y objetivas propician situaciones de discriminación y de negación sobre su identidad indígena, pero el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en las actuales políticas educativas contribuyen a transformar estas connotaciones negativas a través de procesos de formación inicial formales como la licenciatura con enfoque intercultural bilingüe.

Además, en este caso, las condiciones educativas no formales e informales caracterizadas por la afectividad y los aprendizajes situados, propician procesos autónomos y de transgresión de las connotaciones negativas hacia las lenguas indígenas con tendencia a estabilizar la identidad indígena de los profesores, los padres de familia y los alumnos.

Palabras clave: Lenguas indígenas, segunda lengua, estrategias de enseñanza, imaginario social, identidad.

Introducción

Este trabajo tiene como finalidad conocer los imaginarios sociales (Castoriadis, 2004) sobre la lengua hñähñu y su incidencia en el desarrollo de estrategias de enseñanza para su aprendizaje, esto desde lo que discursan tres profesores que laboran en el sistema de educación indígena en el estado de Hidalgo.

Esta investigación se ubica en el área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación en la línea temática sobre didáctica y formas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas (COMIE, 2013). La perspectiva de investigación se base en un enfoque sociolingüístico y psicológico social en tanto que considera la actitud lingüística y la identidad como elementos que inciden en la aceptación o rechazo en el aprendizaje de una lengua y con ello su desplazamiento o revitalización lingüística.

La pregunta general de investigación tiene como propósito comprender los imaginarios sociales que han construido tres profesores de educación indígena durante su trayecto de vida y su incidencia en la enseñanza de la lengua hñähñu. Los objetivos específicos buscan reconocer los imaginarios sociales instituidos sobre la lengua hñähñu; caracterizar las circunstancias que permitieron transgredir estos imaginarios y finalmente identificar las condiciones institucionales para enseñar la lengua hñähñu.

Para presentar los resultados de esta investigación exponemos en primer lugar el enfoque teórico y metodológico que la sustenta, analizamos los resultados y finalmente compartimos las conclusiones del estudio.

Desarrollo

La investigación de tipo cualitativo consideró a tres profesores que laboran en educación indígena; una del nivel preescolar y dos profesores que laboran en primaria, todos hablantes de lengua hñähñu y que trabajan estrategias para su enseñanza. Ellos laboran en localidades pertenecientes a los municipios de Ixmiquilpan, Cardonal y San Salvador lugares de origen de los profesores, Imelda, Manuel y Alejandra (utilizamos nombres ficticios).

Durante el proceso de investigación se suscitó la pandemia mundial por coronavirus, lo que impidió la realización de observaciones de allí que nuestra única fuente de información fueron las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, además del análisis documental sobre el tema. Consideramos la propuesta de Bertely (2000) para categorizar, codificar, ordenar y clasificar la información con la finalidad de establecer relaciones, redes causales y modelos interpretativos.

Durante el proceso de triangulación teórica tomamos como modelo interpretativo la propuesta de Castoriadis (2004), puesto que en las evidencias empíricas encontramos de manera recurrente que el proceso de socialización familiar, local y escolar influyó en los procesos de adquisición y

dominio de la lengua hñähñu en donde se instituyó una red de significados que influiría en su identidad cultural y con ello, en las decisiones sobre la enseñanza de la lengua indígena.

De allí que, la categoría teórica de imaginario social propuesta por Castoriadis (2004) constituye el eje vertebral para comprender las acciones de los profesores; puesto que el imaginario social es el magma de significaciones institucionalizadas que asume una sociedad; ésta se manifiesta en sus formas de pensar, decir, hacer y juzgar, las cuales dependen de las condiciones espaciales y temporales en que se constituyen dichas sociedades.

Es a partir de esta categoría teórica como organizamos los resultados de nuestra investigación: Imaginarios sociales instituidos, transgresión de lo instituido y condiciones institucionales sobre la enseñanza de la lengua hñähñu.

Imaginarios sociales instituidos sobre la lengua hñähñu

Al analizar la trayectoria familiar, social y escolar de los profesores de estudio, encontramos que, el imaginario instituido sobre el dominio de la lengua hñähñu es de menosprecio, como resultado de las condiciones sociales que permean las relaciones de interacción entre diversas culturas, en donde una se impone a la otra como expresa la profesora Alejandra:

Quiero suponer que, porque ellos si pasaron por la discriminación en esos tiempos, porque me acuerdo de que mencionaban mucho eso de que les decían indios patas rajadas, sólo por ser hablantes de la lengua, entonces quiero suponer que por eso.
(E2MA160521)

Esta situación generalmente ocurre entre una sociedad mestiza y una indígena, pero también al interior de estas últimas, como lo expresa la misma profesora, quien pasó de vivir en un contexto urbano a un contexto indígena y en donde su proceso de inmersión repentina y sus diferencias sociales respecto a la cultura indígena provocaron experiencias de discriminación y de burla por no saber expresarse de manera correcta en la lengua hñähñu.

Así, la profesora asumiría una actitud negativa, evitando a toda costa hablar esta lengua como expresa: “entonces yo casi nunca lo intenté, decía unas palabras y así, pero no, yo casi no quise por lo mismo de las burlas” (E1MA201020).

Caso parecido al de la profesora Imelda quién sufrió discriminación por dominar una variante dialectal distinta a la de su familia paterna, pues dice:

Yo llegué a odiar mi lengua materna, sí, porque, me discriminaban mucho por la lengua, es más hasta mi propia familia se reían de mí, o cuando ellos me pedían y yo

les contestaba me decían que no era así, ellos me obligaban a pronunciar las palabras como ellos decían, ellos no me aceptaban la lengua que yo tenía. (EMI190521)

De allí que las significaciones instituidas sobre el habla hñähñú las relaciona con padecer discriminación y con una pobre apropiación del idioma español, de allí su búsqueda por estudiar una licenciatura en el área de español.

En el caso del profesor Manuel, aunque no expresó malas experiencias con respecto a la lengua hñähñu, creció en un entorno familiar bilingüe en donde esta lengua no fue favorecida, a pesar de que sus padres dominaban el idioma hñähñu; pero más tarde, él aprovechó las ventajas que su aprendizaje le ofrecía como son participar en un concurso para ver al presidente de la república o para solicitar recursos materiales en las escuelas en donde ha laborado.

En términos de Castoriadis (1998) “en cada oportunidad se despliega un modo del representar, un modo del desear, un modo del ser-afectado” (p. 133). Dicha pluralidad de la psique no solo es neurofisiológica, sino definitivamente codeterminado por el proceso de socialización.

Transgresión de lo instituido sobre la lengua hñähñu

De acuerdo con Castoriadis (2004), los seres humanos estamos fabricados socialmente, puesto que desde que nacemos se lleva a cabo una doma de la psique que por consecuencia crea un estrato psíquico “perfectamente conforme a las exigencias de la sociedad, perfectamente apropiado al funcionamiento de lo que será el individuo en esta sociedad, es decir, a un orden social y lógico de las cosas” (p.51).

No obstante, dice, siempre queda un residuo no domado de la psique, una resistencia perpetua de los estratos psíquicos más profundos a este orden lógico y social de las cosas, es decir, una transgresión como necesidad de afirmar la ley o de oponérsele.

Así, el imaginario social se conforma por uno instituido y otro radical. Ambas constituyen las dos dimensiones irreductibles de lo imaginario, el primero está dado de antemano y producido a lo largo de la historia. El segundo denota la posibilidad de transformación.

Al respecto, se encontró que solo los profesores Alejandra y Manuel lograron transgredir estos imaginarios instituidos sobre la lengua hñähñu de carácter negativo, porque las experiencias iniciales o posteriores a sus procesos de socialización primaria lograron desestabilizar estas significaciones y modificarlas positivamente.

No obstante, también se pudieron reconocer circunstancias que no permiten transgredir estos imaginarios negativos como el caso de la profesora Imelda quien no ha logrado estabilizar su identidad indígena, pues expresa:

Entonces dije: ¡Ya no más Imelda, tú no vas a ser más humillada ni tú ni tus hijos!; y tú, ¡No vas a enseñarle la lengua materna a tus hijos para que no sean criticados o humillados por otras personas como yo!, entonces esa fue mi razón por la cual a mis hijos yo nunca les enseñé a hablar. (E1MI221020)

Estas significaciones negativas trascendieron, ocasionando que la transmisión de la lengua indígena – uno de los rasgos genéricos identitarios más importantes - en este caso la lengua Hñähñu fuera negada a las futuras generaciones, lo que, bajo su subjetividad, evitaría que sus hijos sufrieran la misma discriminación.

Es así como el lenguaje deja de ser en este caso un marcador étnico, pues es una de las características principales de una población, de hecho, menciona Castoriadis (2004) que “la identidad es creada y portada por el lenguaje, y no puede existir más que en la medida en que hay lenguaje, y lenguaje apuntado identitariamente” (p.167).

Condiciones institucionales para la enseñanza de la lengua hñähñu

Los profesores Alejandra y Manuel tuvieron la posibilidad de transgredir los imaginarios sociales instituidos y generar prácticas alternativas en la enseñanza de la lengua hñähñu porque fueron capaces de ejercer su carácter autónomo, pero también porque las circunstancias educativas que vivieron, las condiciones económicas y sociales contribuyeron a modificar esos imaginarios instituidos en su socialización primaria.

No así, la profesora Imelda, quien solo trata de cumplir con las normas instituidas y no está identificada plenamente con los fines educativos que busca el subsistema denominado indígena, pues no ha vivido situaciones de aprendizaje que logran desestabilizar los núcleos duros de sus creencias hacia su lengua y cultura hñähñu como expresa Yurén (2018).

Además de que la transformación de los imaginarios sociales debe ir seguido de esfuerzos:

No sólo de una lógica descendente, sino que deben acompañarse y estar ante todo basadas en iniciativas emanadas desde las propias comunidades, en una lógica ascendente que incluso debería llegar a confrontarse positivamente con las políticas de los estados; favoreciendo un diálogo constructivo y procesos de concertación entre los diversos sectores de la sociedad, la sociedad civil en su conjunto, el estado, y desde luego las propias comunidades indígenas, las cuales como queda dicho han sido puntales en el desarrollo de semejantes posibilidades. (Flores, Córdova y Cru, 2020, p. 111)

Al respecto el profesor Manuel enfatiza: “yo siempre he dicho, si no vemos aprender una lengua como una necesidad no lo vamos a hacer por gusto” (E1MM041120).

Conclusiones

Podemos concluir que los imaginarios sociales instituidos sobre la lengua hñähñu en la trayectoria familiar, comunitaria y escolar de los tres profesores de estudio, estuvieron asociados a los de pobreza, ignorancia, atraso y a factores de discriminación. Situaciones que se confirmaron no sólo porque se asumen por los sujetos, sino que estos imaginarios también se replican en las relaciones cotidianas que prevalecen entre las sociedades mestizas e indígenas.

Respecto a las circunstancias que permiten transgredir y transformar estos imaginarios negativos está el de propiciar ambientes favorables de aprendizaje, del uso cotidiano de la lengua hñähñu por los adultos; de los ambientes bilingües como el caso de la profesora Imelda quien vivió en casa de una tía, en donde se le hablaba de forma bilingüe en la lengua Hñähñu y Español, aunque, “ella me decía que me hacía falta hablar bien el Español, ella fue mi maestra de español” (E2MI190521).

Otra de las situaciones es que su aprendizaje, les ha traído beneficios, ya sea por necesidad laboral o por el reconocimiento positivo, por ejemplo, el profesor Manuel ingresó a la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe porque expresa “pues me siento muy identificado con mi cultura y tengo lo básico, tengo esta fortuna de poder dominar esta lengua (E1MM041120), ello implica de igual forma, autoestima y revalorización de lo propio.

Pero también, un reconocimiento identitario hacia su lengua y cultura cuando el mismo profesor dice: “Dirás tú, no pues solo ahorita que tiene su entrevista se vistió así, no, yo no soy así, yo siempre la uso porque me gusta, porque soy indígena, porque esto soy” (E1MM41120).

Del mismo modo, han transformado el sentido negativo del error, al reconocerlo como una forma de aprender, como lo señala la profesora Alejandra: “si había algún momento en el que me equivocaba, lo volvía a replantear, a no, no, a ver espérenme, era así” (E1MA201020).

Otro elemento que ha incidido en el aprendizaje de la lengua hñähñu es la estrategia de traducción como dice el profesor Manuel:

Fíjate que yo me acuerdo mucho de la maestra Olivares [...] porque algo que, si le agradezco a ella, porque yo ahí fue donde yo más dominé la escritura, y nos dijo <<quiero su diario en >> y entonces... este... yo compré diccionarios y pues palabra por palabra hasta formar la oración y me gusta, finalmente me gustaba y pues, por ejemplo, describía todo mi día y pues todo eso lo iba escribiendo en español y abajo en Hñähñu palabra por palabra. (E1MM041120)

No obstante, hay que reconocer que la traducción en este caso es útil, porque el profesor cuenta con referentes socioculturales de la lengua que está traduciendo, ya que, aunque manifieste que no aprendió la lengua Hñähñu, sino hasta el cuarto grado, el estar expuesto a ella desde sus primeros años de vida, le facilitó su aprendizaje, es decir, estuvo inmerso en un ambiente de socialización con hablantes de la lengua Hñähñu, en este caso su abuela.

Del mismo modo, las prácticas profesionales fueron un elemento importante para transformar su opinión sobre la lengua indígena, como señala la profesora Alejandra:

Pues fíjate que solamente en el periodo de práctica en la normal es cuando me sentí totalmente parte de esa cultura, así sumergida en esa cultura en relación con lo que es la escuela, la educación, las prácticas porque estuve en una escuela en la que sí se hablaba (el hñähñu) donde los niños, yo aprendía de ellos y era muy interesante, muy bueno, porque lo hablaban tan perfecto que decía ¡guau!, pues aquí me quedo, aquí quiero estar. (E1MA201020)

Por otra parte, los cursos en lengua y cultura hñähñu también contribuyeron a superar las connotaciones sobre la lengua, como expresa la misma profesora “yo fui a aprenderlo fuera, precisamente porque yo decía, si voy a ir a un contexto indígena tengo que realmente aprenderlo, entonces eso me llevó a buscar por otra parte” (E1MA201020).

Otras circunstancias fueron el apoyo de un tercero para aprender la lengua indígena; el relajo, las bromas, y el albur; al respecto la misma profesora dice “ellos decían muchas groserías, y pues yo no estaba acostumbrada a eso” (E1MA201020), dichas groserías solían ser mayormente en la lengua hñähñu, o como la maestra dice “puro albur”.

Así también, el convivir con personas hablantes y la empatía de sus profesores como expresa la profesora Imelda, ya que, durante el bachillerato, sus profesores estaban conscientes de que ella hablaba hñähñu y español, pero éste último no había sido desarrollado completamente, por lo que recibía apoyo individual. Del mismo modo, el intercambio cultural es un factor importante, pues como dice la profesora Alejandra:

Conforme iba avanzando el ciclo escolar, yo traté de sacar la identidad de esa comunidad y yo dije: Okey ¡tú comunidad, muéstrame qué tienes, quiero conocerte! Porque yo aprendí eso, me encanta saber qué tienen, quiero saber cómo son y me compartieron todo, es impresionante todo lo que son, qué cosas hacen, de hecho, esto que está aquí (señala una figura artesanal) esa... esa me la dieron allá, este pavo real, y son cosas que hacen ahí, entonces dije: <<bueno ahora yo te comparto parte de lo que soy>> porque siendo de municipios diferentes, yo soy así. (E1MA201020).

También encontramos que el daño emocional y afectivo constituyen un elemento desfavorable para la transmisión de la lengua hñähñu, la discriminación, los malos tratos, la ambivalencia; la falta de estrategias de enseñanza; la baja autoestima; los prejuicios, la desidentificación con su cultura y su lengua; la oposición de los padres de familia para la transmisión de su lengua originaria; la imposición y obligación por aprenderla; la necesidad de aprender una lengua extranjera para migrar a otro país en busca de oportunidades de trabajo, así como las condiciones sociales y económicas de pobreza atribuidas a la conservación de su lengua y cultura hñähñu.

Ahora, bien, respecto a las condiciones institucionales para enseñar la lengua hñähñu éstas son resultado de la exigencia normativa en el caso de la profesora Imelda, mientras que para los docentes Manuel y Alejandra, ellos han sabido aprovechar las circunstancias contextuales y su condición autónoma para desarrollar estrategias de enseñanza como son: compartir diversos elementos culturales; diseñar diversas situaciones didácticas; considerar al error como fuente de aprendizaje; llevar a cabo actividades recurrentes como el saludo y el uso de frases cortas; la expresión oral en diversas actividades escolares; el uso de tecnologías de comunicación como el WhatsApp o la plataforma Meet; el desarrollo de estrategias de negociación con padres de familia para responder a su necesidad de aprender el idioma Inglés e incluso trabajar tres idiomas: español, hñähñu e inglés; el dibujo, la contextualización de las actividades e incluso copiar la metodología para la enseñanza del idioma Inglés.

Consideramos que los resultados de esta investigación pueden contribuir a reconocer la importancia de las condiciones contextuales económicas, sociales y culturales en la enseñanza de una lengua, asimismo, las instituciones formadoras de docentes pueden incidir en la transformación de las identidades conflictivas de los profesores de origen indígena, puesto que como se ha analizado el no sentirse identificados, incide en acciones educativas de desvalorización, mientras que una identidad positiva contribuye a la conservación de las lenguas indígenas.

Referencias

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Paidós.
- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, M. (2013). *Multiculturalismo y educación*. Colección Estados del Conocimiento México, ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. EUDEBA. Argentina.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. Seminarios 1986-1987. La creación humana I. FCE. Argentina.
- Flores, A., Córdova, L., y Cru, J. (2020). *Guía de revitalización lingüística. Para una revisión formada e informada*. LINGUAPAX-UABJ.
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México. Juan Pablos.