

Cre-Ser en otro idioma

Dra. Araceli Colín Cabrera
Mtra. Susana Rojo Pons
Paola Reyes Ortiz
Alejandra Taboada Lobato
Facultad de Psicología, UAQ

Resumen

La subjetivación es un largo camino por el cual un ser se apropia de los significantes y hace hablar selectivamente los discursos familiares que le preexisten y que lo harán devenir un cuerpo erógeno y un sujeto deseante. Por otra parte, la apropiación de un discurso en la propia lengua materna refrenda la identidad étnica. Cuando la segunda lengua, en el proceso de escolarización, sigue siendo colonizadora porque desplaza la lengua materna y la margina, el devenir sujeto se encuentra en el seno de muchos conflictos.

En esta ponencia se presenta un estudio de 3 casos de alumnos de secundaria de la comunidad *ñañho* de San Ildefonso Tultepec en Amealco, Qro., que presentan dificultades en la comprensión de los contenidos escolares en español por proceder de hogares monolingües *ñañho* o bilingües (español-*ñañho*), pero cuya tradición ha sido exclusivamente oral.

Descriptores: subjetivación, aprendizaje, jóvenes *ñañho*, español como segunda lengua.

Introducción

Este trabajo forma parte de la investigación colectiva “Voz del cuerpo y el cuerpo como texto en una comunidad *ñañho*” que se realiza en la Facultad de Psicología de la UAQ.

El largo camino que atraviesa un niño para pasar de la condición de prematuración en la que se encuentra al nacer a la de un sujeto deseante está dada por el modo como se teje carne y lenguaje. El niño nace con un cuerpo anatómico pero no con un cuerpo erógeno. Para hacer suyo su cuerpo es precisa la dimensión significante. Esta apropiación de su cuerpo, es posible a través de complejas operaciones mentales y afectivas. El primer estudio sobre el interés del bebé por la imagen en el espejo se lo debemos a Henri Wallon (1998). Luego Jacques Lacan (1989) retomará este trabajo para analizar, en su artículo sobre el Estadio del Espejo, un momento lógico fundamental en la subjetivación: la inauguración del yo.

La imagen del cuerpo en el espejo, con la que el bebé se identifica entre los 8 meses y el año y medio se sitúa como una matriz simbólica e imaginaria, simbólica porque prefigura el *Je*, es decir el índice de sus posteriores enunciaciones como sujeto, el lugar desde el que hablará. Imaginaria porque será matriz también de futuras identificaciones. Esos dos registros (simbólico e imaginario) compondrán esa matriz inaugural del yo. Lacan no habló aún, en este artículo, del tercer registro: *el real*, lo que no cesa de no inscribirse.

El Estadio del Espejo de Lacan da cuenta de la importancia que tiene el otro, su mirada y lo que dirige al niño como discurso. Los padres le asignan un lugar a su hijo en su discurso, y este lugar configura una forma y será morfogénica en el cuerpo del niño. Es decir, formará el propio cuerpo del niño, le dará un “esqueleto” simbólico que funcionará como una especie de “andadera”.

El estadio del espejo ocurre cuando el niño aún no tiene dominio sobre su cuerpo, es una imagen anticipatoria. Se identifica con una imagen sostenida cuando su cuerpo aún no se sostiene, por eso es morfogénica; Da génesis a la forma. Y por esa identificación su cuerpo se transforma. Esta es la dimensión temporal del estadio del espejo, una dimensión anticipatoria, identificarse con lo que aún no es y el espejo le devuelve como si ya fuera eso: un cuerpo que se sostiene. La otra dimensión del espejo es la dimensión espacial. El niño se encuentra desdoblado. Esta aquí con su cuerpo y está allá en la imagen del espejo. Como no puede verse completo sino a través de una imagen exterior los padres le muestran que él es esa imagen del espejo: “Ese de ahí eres tú”. Es decir, el niño se encuentra doble: uno con su cuerpo y otro en el espejo, y los dos son “yo”. Estoy yo aquí y estoy yo allá, en el espejo. “Ese del espejo dicen mis padres que soy yo.” Por eso dice Lacan que la constitución del yo es exteroceptiva. No proviene del interior sino del deseo de los padres que se expresa en su modo de mirar al niño y en el discurso que se le dirige. “Será un gran goleador” “Nació para ser pianista”.

Esos discursos que se le dirigen al bebé para asignarle un lugar no serían posibles sin la lengua. Pero las lenguas no son neutras, como dice Pierre Bourdieu, están atravesadas por la dimensión política, por el lugar y el valor que se les asigna en el mercado lingüístico, y son consideradas legítimas o ilegítimas, valoradas o desvalorizadas según quien decida cuál es la lengua oficial o cual es la lengua universal si se trata de un imperio que la impone como universal (Bourdieu, 2001:17-39).

La lengua *ñāñho* es una de las riquezas culturales de México que nos legaron los antepasados y que está en riesgo de extinción si los grupos hablantes dejan de hablarla y no la escriben. El hecho de que dejen de hablarla obedece a las directrices que impone el mercado lingüístico

(Bourdieu, 2001). Las lenguas indígenas están desvalorizadas por un buen número de mestizos que consideran la palabra “indio” como un insulto. Por eso ellos prefieren no hablarla en presencia de mestizos. Temen recibir un rechazo más entre los miles de rechazos que han sufrido desde la colonia. <No me gusta decir que hablo *ñañho* para que no se burlen> dice una niña, <No me gusta decir que hablo *ñañho* porque me dicen “indio” > dice otro niño¹.

En San Ildefonso Tultepec los niños y los hombres van dejando de hablarla, los primeros por la escolarización de la SEP y los segundos por la necesidad de la migración a otras ciudades que les obliga a aprender español, o por la migración a Estados Unidos, que les obliga a hablar inglés aunque sea de manera limitada. Las mujeres son las que más lo hablan. Aprenden algunas palabras del español que les permiten resolver las ventas de sus bordados; ellas son las guardianas de la tradición.

Las escuelas de las comunidades de Amealco no son biculturales, tampoco bilingües. La escuela secundaria No. 24 de San Ildefonso es una de las pocas del país que tiene lengua materna en primero y segundo de secundaria. Tener una hora de clase en *ñañho* no las hace bilingües. Es un gran paso que contribuye a refrendar la identidad étnica de los niños, pero aún es insuficiente. Los niños no logran escribir bien el *ñañho* en dos años. Sus padres hablantes del *ñañho* no escriben el *ñañho*. Y un buen número de niños terminan por no saber escribir bien ni el *ñañho* ni el español. O sufren muchas confusiones de distintos órdenes, semánticas, sintácticas, ortográficas, y peor aún de cómo dar sentido a sus conversaciones y quién podría entenderlos en eso que quieren decir en su propia lengua. Ser escuchados en su lengua materna los afirma en su condición étnica y refrenda su lazo de filiación histórica pero al mismo tiempo temen que se los signifique desde el lugar de la desvalorización. No hablar su lengua por causa del fenómeno migratorio que los desplaza del campo a la ciudad produce un “extrañamiento” (Guidens, 1994) de lo suyo. El extrañamiento del campesino se amplía luego a su entorno doméstico. Los padres ya no les hablan a los niños en *ñañho* sino en español. Dice un niño “No me gusta decir que hablo *ñañho* porque casi no se hablar” y otro dice “No me gusta decir que hablo *ñañho* porque algunas beses (sic) me equivoco”, “Si dejamos de hablar nuestra lengua se perderá nuestra tradición”, dice una niña, y otra dice: “Si dejáramos de hablar *ñañho* todo sería aburrido, sin sentido”².

La dificultad de aprender, que expresan, no es cognoscitiva; para los niños se trata de no saber cómo *aprehender* (así con h), ese orden de fenómenos que son extralingüísticos: las relaciones de poder en torno a la lengua, la desvalorización del *ñañho*, el desinterés del Estado por estas lenguas y por lo que padecen estos grupos, la intuición que tienen de que su cultura está amenazada de desaparecer³, cuando no la amenaza misma de desaparecer

como seres humanos por no poder sobrevivir en las condiciones de marginación que viven y en un entorno neoliberal que los expulsa. Las condiciones económicas del país los expulsan al extranjero a los que migran, y las condiciones económicas neoliberales expulsan del desarrollo a los que se quedan.

Veamos algunos testimonios de los niños que expresan esta dificultad:

Nos referiremos a un chico *ñãñho* de 12 años: "F". Su padre, migrante, se encontraba en Estados Unidos con su mujer cuando él nació. Así que el niño es norteamericano por nacimiento. Por su condición de ilegal no pudo ser registrado. Solo tuvo fe de bautizo. Al llegar a Querétaro el niño ingresa a la escuela sin acta de nacimiento. Ha cursado con muchas dificultades la escuela, nos dice. Todo el tiempo se levanta de su silla para preguntar a los profesores si lo que hace está bien. Necesita una y otra vez que le confirmen si no se equivoca. Los profesores se cansan porque el niño se para a preguntar cada diez minutos. Por pedido de la prefecta lo escuchamos para tratar de entender lo que le pasa. Al preguntarle porqué necesitará saber si va bien cada ratito dice, "para saber si no estoy equivocado". Cuando se presenta el niño con Araceli para conversar con él, muestra su credencial. Tiene una enorme necesidad de que los otros vean quién es él por lo que dice la credencial y este gesto se repite con varias personas (profesores y prefectas). Este dato nos llama la atención pues pensamos que justamente habla de una frágil constitución del yo, nos permite entender lo que le angustia a F., no sabe quién es él. No habla bien el *ñãñho*, su madre sí, pero tampoco se siente seguro con el español. Cuando le preguntamos por su árbol genealógico refiere que su papá se llama de un modo pero le dicen de otro y tampoco tiene acta de nacimiento. En Estados Unidos el padre se hizo pasar por otro para que no lo agarraran. En México no lo puede registrar por lo mismo, porque él tampoco tiene acta. En su credencial de la escuela el apellido de la madre está equivocado. De modo que lo que se repite en él son complicaciones de su no inscripción en el registro civil de él y de los suyos y de ninguna manera es un problema de "aprendizaje". Hace falta una sanción simbólica y no meramente el reconocimiento afectivo para que el niño deje de hacer este "síntoma". Que no es signo de ninguna enfermedad sino expresión de algo que reclama atención: que se inscriba simbólicamente su filiación. Sobre esta incertidumbre de su ser se teje otra, la inseguridad que le produce no hablar bien ni una lengua ni otra. ¿Podríamos desconocer que lo que pasa con él está desligado del orden político que orilla al campesino a migrar en penosas condiciones?

Como los padres migran a EUA o a otras ciudades del país las madres son las guardianas de la tradición, conservan la lengua *ñãñho* y la hablan con sus hijos. En el rescate de la lengua materna también los maestros son importantes; se encargan no sólo de impartir clases, sino que

implícitamente transmiten a sus alumnos, maneras de sentir o percibir el mundo y su comunidad. Pero este valioso esfuerzo de los profesores está inmerso en una institución estatal (SEP) que también transmite el descuido por las lenguas originarias. Las políticas públicas que se han establecido en relación con las lenguas originarias son aún insuficientes para dar a este legado cultural la importancia que tiene. No se han ponderado suficientemente las complicaciones subjetivas en que están inmersos estos chicos a causa de los efectos políticos del mercado lingüístico.

Al hacer las entrevistas nos topamos con muchos “no sé” como respuesta. En un primer momento pensamos que se debía a que éramos desconocidas para los jóvenes con quienes trabajamos así como por las condiciones de la misma entrevista. Esto es, que los estudiantes fueron llamados o por la psicóloga de la institución o por la prefecta de la misma con la premisa de que eran llamados para “platicar” con una psicóloga que, además, desconocen.

Intentamos indagar en cuestiones acerca del lenguaje oral, buscamos saber la manera en que se comunican con los integrantes de su familia, en la escuela, con sus amigos, con la gente en su comunidad así como la manera en que se sienten respecto a su lengua materna, el español y el inglés.

Dos de las chicas entrevistadas, primas entre sí, cuyos nombres son homónimos, expresaron gusto por su lengua materna argumentando que es la única manera que tienen para comunicarse con todos los miembros de su familia ya que no todos hablan español. Y si lo hablan sólo lo utilizan cuando van a la ciudad de Querétaro a vender sus productos. Una joven comentó lo siguiente: “Me gusta el otomí porque mi mamá me escucha”. La lengua materna es el lazo que tienen con su familia, es la manera en que se comunican, en que expresan sus ideas, comparten parte de sus vivencias, la manera en que expresan sus sentimientos, el modo como recogen la historia de su comunidad y su cultura. Es la lengua que les da un lugar en su familia y hasta cierto punto, en su comunidad. Sin embargo se enfrentan al reto y tarea de aprender español e inglés en la escuela. Durante las entrevistas las jóvenes expresaron que no les gusta hablar español en la escuela porque “no lo hablan bien” y sienten pena con sus compañeros. En otra entrevista comentaron que les faltaba práctica con el español porque “a veces no entendían todas las palabras”. Si no se conoce una lengua cómo se puede entender un tema de clase.

Nos referiremos ahora a otro chico de 12 años: “A.” que tiene dificultades para hacer la tarea porque no entiende lo que tiene que hacer. En su casa su madre no puede ayudarlo porque no habla español. La entrevista transcurrió en un espacio *sui generis*, según refiere Paola la

entrevistadora: “Nos sentamos a lado del cubículo de Trabajo Social, eligió sentarse en el último escalón y jugaba con un bote de basura que estaba enfrente. Todo esto en conjunto me hizo pensar en cómo se estará posicionando él cuando todas sus respuestas eran “No sé”, cuando su futuro lo veía en los Estados Unidos sin estar tan seguro del por qué. Sentándonos en el último escalón, como si uno no valiera nada hasta que se gana dinero yéndose a los EUA, mientras tanto juega con la basura.” Esta respuesta repetida del “no sé” habla de la falta de subjetivación, se erige como una enunciación que da cuenta del atolladero en el que están sumergidos muchos niños en situaciones semejantes pues además la declinación de la ley se expresa de modo preocupante en la violencia que hay en diversos entornos de la comunidad. Faltan palabras en su lengua que les permitan reconocer su lugar en el mundo. Faltan palabras de su padre (migrante y lejano) que les diga a cada uno cómo hacen falta. Falta un lugar en donde puedan verse mirados sin desvalorización. Si hablan *ñañho* se reconocen en lo suyo pero el mundo laboral los rechaza, si hablan español se sienten mejor aceptados pero es una lengua extranjera para ellos, no refrenda su lugar en su filiación étnica. Por esta razón consideramos que el español es una lengua impersonal para ellos además de ser la lengua oficial.⁴

Sin embargo, la situación que se vive en la comunidad, en donde la migración es una práctica común, juega un papel importante en torno a su lengua que tiene que ver, a su vez, con la relación que tienen hacia el inglés. Cuestión que se entrevé en las entrevistas. Al preguntar cómo se sentían al hablar inglés expresaron que les gusta y que les gustaría practicarlo más. En particular una de ellas expresó que le gusta el inglés “porque puede hacer más cosas”, pero al tratar de indagar en esto sólo respondió que “porque si le preguntan algo en inglés ella debe saber cómo responder”. Sin embargo esta expresión denota que está presente la idea de que el inglés les abrirá las puertas a más oportunidades.

En la escuela se les enseña español, pero llegan a la ciudad de Querétaro a vender sus bordados o cerámica y son corridos del centro. Se les enseña inglés y cuando se van al otro lado siguen siendo ilegales, personas ajenas, no pertenecientes a ese país. Se les enseña su lengua materna, mas solamente 3 años y esto no les proporciona las herramientas suficientes para tener una óptima comunicación con las únicas personas que hablan otomí, las madres y abuelos, que además no saben escribir en *ñañho*.

El aporte metodológico que nos deja la aparición de este tipo de dificultades de los niños es que interroga nuestro dispositivo. Al inicio pensamos que las entrevistas individuales eran la técnica más adecuada pues nos permitían incursionar de manera detenida en los estados subjetivos que son singulares, únicos y en la manera como los chicos buscaban aprender otra lengua. Sin embargo el mismo encuentro con los

niños nos hizo advertir 1) que nuestra condición mestiza, “extranjera”, o al menos “fuereña”, 2) nuestra condición profesional de psicólogas, 3) el interrogar sobre cuestiones relativas a una lengua que ha sido socialmente desvalorizada por el mundo mestizo, 4) el hecho de provenir de una universidad y estar haciendo una investigación, eran factores que producían inhibición sobre los chicos. No hemos explorado qué significa para ellos la palabra *Universidad* si no la han visitado nunca, ni tampoco sabemos qué significa para ellos la palabra *investigación*, ¿qué idea tienen los chicos *ñañho* de 12 o 13 años de lo que es un psicólogo? ¿Para qué quiere un mestizo saber que un *ñañho* tiene problemas con el español? Son preguntas que no se satisfacen con información ni con una explicación de nuestros objetivos.

Confirmamos una vez más que la técnica de entrevista no es neutra y que acudir a la propuesta de Foucault y de Deleuze nos permitía analizar cómo la producción de saber está siempre inmersa en un dispositivo determinado, y por dispositivo Foucault entiende:

(...) un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos." (Foucault, 1991:128)

Para Deleuze (1990) el dispositivo es un conjunto multilineal y bidimensional, se trata de una máquina para hacer ver y para hacer hablar.

En ese sentido advertimos que la escuela pública con la concepción actual que tiene la SEP de las lenguas originarias genera obstáculos, con la lengua materna y la oficial, que no han sido suficientemente analizados. Y advertimos también que nuestro dispositivo para “saber” estaba reproduciendo un orden de problemas semejante. Eran visibles los problemas en la inhibición que tenían para decirnos lo que les pasaba y en la auto-censura que tenían los chicos de hablar *ñañho* frente a nosotros o frente a alguien más que pudiera escucharlos mientras hablaban con nosotros, pues a falta de un cubículo o salón conversábamos en una escalera, en un pasillo o cerca del patio.

Haber localizado este obstáculo nos permitirá movernos de lugar para diseñar otra modalidad de aproximación a estos problemas y nos pareció importante compartirlo. Pensamos que la transmisión académica del proceso de investigación debe dar cuenta de los obstáculos y carencias y no transmitir una idea de que los métodos son puros, eficaces, exitosos y exactos. Pues no hay nada más alejado de la realidad que eso. Acordamos

en lo que propone Feyerabend (2003:2), que “La ciencia es una empresa esencialmente anarquista: el anarquismo teórico es más humanista y más adecuado para estimular el progreso que sus alternativas basadas en la ley y en el orden.”

Esos encuentros también nos permitieron advertir la diferencia entre los referentes culturales nuestros y de ellos y cómo generan perturbaciones en el paso del sentido. Como dice Edgar Morin (2001:27) la determinación sociocéntrica que toda sociedad impone a los conocimientos que en ella se forman y existen, en el seno de las sociedades modernas está surcada por las determinaciones de clase, de casta, de profesión, de secta y de clan.

A modo de conclusión

Cuerpo y lenguaje son dos dimensiones indisociables de la subjetividad. No hay subjetividad sin cuerpo y no hay apropiación del cuerpo sin lenguaje. Pero cómo subjetivarse si sólo se cuenta con la palabra materna *ñañho*, y la palabra del padre está tan lejos o ya no está porque ha muerto, los ha abandonado o está desaparecido. Cómo subjetivarse en un entorno que es ajeno por la lengua, y que pertenece a ese mundo mestizo que todavía hace unos años, como refiere Serna (1996), se dirigía a ellos los *ñañho* como los “sin razón”.

Las dificultades escolares de estos chicos crean en ellos la idea de que no son capaces de aprender. No entienden porque les faltan palabras en una lengua o en la otra y no hay quien les asista en la realización de sus tareas en español pues sus madres sólo hablan *ñañho*.

Si hay que esconder el propio idioma para que otros no se burlen y hay que esconder el cuerpo para no ser corrido por los policías, mientras se busca vender para sobrevivir, o hay que esconder el cuerpo para no ser mirado peyorativamente ¿qué condiciones hay de una subjetivación que no produzca *extrañamiento*?⁵ ¿Cómo pueden estos chicos escapar a la maquinaria discriminatoria que recrea su condición marginal, su pobreza ancestral, el desprecio de su origen, y el desconocimiento de sus plenos derechos ciudadanos?

El acercamiento a este orden de problemas de los chicos, a través de las entrevistas individuales, nos permitió poner en cuestión el dispositivo pues recreaba el problema que vivían en su salón de clases y en su casa. El problema de desvalorización de la lengua *ñañho* es una cuestión clave si se piensa combatir la maquinaria de recreación de la marginación y la pobreza a través de políticas públicas. Es urgente la transformación de los criterios que mantienen segregada a esta lengua, sean presupuestales o de otro orden pues es la base de todas las demás transformaciones.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar*. Madrid: Akal.
- Deleuze, G. (1990). "Qué es un dispositivo" en *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Feyerabend, P. (2003) *Tratado contra el método*. Madrid: tecnos.
- Foucault, M. (1991). Entrevista titulada "El juego de Michel Foucault", en *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- _____ (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Guidens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza Universidad.
- Lacan, J., (1989). "El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos presenta en la experiencia analítica" en *Escritos I*. México: siglo XXI.
- _____ (1984). "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma" en *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- Morin, E. (2001). *El método, las ideas*, Madrid: Cátedra.
- Salazar, C. (s/f) "Pueblo de humanos, Metáforas corporales y diferenciación social indígena en Bolivia", en página electrónica del Posgrado en Ciencias del Desarrollo (CIDES) de la Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia, Formato en pdf, disponible en: <http://www.cides.edu.bo/cides/public.htm> Consultado el 29 de marzo de 2008.
- Serna, A. (1996). *La migración en la estrategia rural*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Wallon, H. (1998). *Les origines du caracter chez l'enfant*. Paris : Press Universitaire de France.

Notas:

¹ Resultados de la encuesta aplicada en la secundaria 24, a 500 niños, sobre la lengua materna, Facultad de Psicología, UAQ.

² Resultados encuestas, ref. cit.

³ Esto se puede apreciar en varios sueños de destrucción del mundo que refirieron los niños de la secundaria en una muestra de sueños obtenida en septiembre de 2007. Uno de

esos sueños fue analizado en un trabajo intitulado “Del cuerpo, su metamorfosis y su representación en sueños de jóvenes ñähño; pasado y presente.” de Araceli Colín, Patricia Aguilar, Lucero Miranda y Noemí Arenas; presentado en el Coloquio Nacional de Historia, agosto 2008, Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro.

⁴ Como sabemos una lengua oficial se erige al mismo tiempo que el Estado. Los intereses de Estado nacional no son compartidos del todo por las etnias.

⁵ Sobre la noción de extrañamiento de Guiddens en relación con los mecanismos de diferenciación entre los indígenas bolivianos puede verse: Cecilia Salazar, en “Pueblo de humanos. Metáforas corporales y diferenciación social indígena en Bolivia” en página electrónica del Posgrado en Ciencias del Desarrollo (CIDES) de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia, s/f. Formato en pdf, disponible en: <http://www.cides.edu.bo/cides/public.htm> Consultado el 29 de marzo de 2008.