

AGLO. ANUARIO DE GLOTOPOLÍTICA NÚM. 3

ISSN 2591-3425 · junio de 2020

TÍTULO DEL ARTÍCULO

Rebeca Barriga Villanueva, *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. México: Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2018

AUTORES

Reseñado por Virginia Unamuno

PÁGINAS

213-227

URL

<https://glotopolitica.com/indiceaglo3/rebeca-barriga-villanueva-2018-de-babel-a-pentecostes-politicas-linguisticas-y-lenguas-indigenas-entre-historias-paradojas-y-testimonios-mexico-d-f-secretaria-de-educacion-publica-coordinac/>

COMITÉ DE REDACCIÓN DE AGLO

Diego Bentivegna, José del Valle, Mateo Niro y Laura Villa

EDICIÓN Y DISEÑO

www.tipografica.io

Rebeca Barriga Villanueva,
De Babel a Pentecostés. Políticas
lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias,
paradojas y testimonios. México: Secretaría de
Educación Pública. Coordinación General de
Educación Intercultural y Bilingüe, 2018.

Reseñado por Virginia Unamuno

Al cerrar el libro, tuve una primera sensación que quiero compartir: que todo lo que en él se narra, se explica, se problematiza podría también hacerse a partir del estudio de los contextos argentinos. Esta sensación me produjo cierto vértigo porque, desde la Argentina, uno supone que los países con mayor tradición en relación con las políticas públicas sobre lo indígena, en general, y sobre las lenguas indígenas, en particular, han desarrollado mayores avances en el campo de los derechos lingüísticos, en tanto que derechos humanos, de las poblaciones nativas. El vértigo se produce al comprobar que hay algo que compartimos, y no se trata de algo bueno.

Las lenguas nativas americanas han sido objeto de estudio de la lingüística desde sus tiempos fundantes. La otredad que presentaron estas lenguas a quienes se habían formado en el campo de los estudios del lenguaje en Occidente generó la oportunidad no solo de ampliar las descripciones y clasificaciones de las lenguas del mundo, sino también de producir teoría y metodologías. Quienes estudiaron el lenguaje fueron retados por estas lenguas y sus hablantes a pensar otros modos de hacer lingüística y otras maneras de explicar el lenguaje.

Sin embargo, en el campo de las políticas del lenguaje, tal y como las conocemos en nuestro continente, la producción bibliográfica relativa a las lenguas nativas es, respecto a otras lenguas, breve. Sin embargo, desde la década de los ochenta esto ha ido cambiando. Desde mi punto de vista, esto podría estar relacionado con el impacto que tuvo la producción científica sobre las políticas del lenguaje en contextos en los que ciertas lenguas europeas son minoritarias respecto a otras de la misma clase. Me refiero particularmente a las reflexiones generadas en los contextos catalanes, occitanos, vascos, bretones, etcétera, que originaron modelos de análisis que enlazaron las dinámicas de poder (étnicas, de clase, nacionales, etcétera) con los procesos sociolingüísticos que impactaron (e impactan) en la minorización de ciertas lenguas, imbuidos en procesos de construcción de los Estados-nación. Así también, estos análisis pusieron en relieve la necesidad de comprender las políticas del lenguaje en relación con los derechos de los hablantes y la construcción de modos y alternativas de ciudadanías.

Una segunda explicación a la relativamente escueta producción científica sobre políticas del lenguaje en el campo de las lenguas nativas puede radicar en las tradiciones académicas. Me refiero al hecho de que en general los pueblos indígenas latinoamericanos han sido objeto de investigación de la antropología y, en el caso de la lingüística, esta se ha centrado en la descripción de sus lenguas y en la producción de corpus y otros materiales al servicio de la traducción. En ambos casos, existe una relación entre los objetos de investigación y los proyectos políticos de colonización, evangelización y aculturación que marcaron las políticas públicas de los últimos siglos, y que, en parte, las siguen marcando.

En este sentido, el libro que aquí se reseña es relevante. Pone en discusión, a través de diversas estrategias, las relaciones entre políticas públicas y lenguas nativas en el caso de México, tomando como eje uno de los temas más recurrentes en la bibliografía: la escolarización de niñxs indígenas, sus éxitos y sus fracasos. Combinando el análisis de documentos, la experiencia etnográfica, el análisis de cuestionarios y entrevistas, Barriga busca mostrar los vaivenes, las contradicciones y las paradojas que tiñen siglos de historia de vínculos y conflictos entre quienes hablan el castellano y quienes hablan lenguas indígenas. El libro no deja de ser una especie de grito, de protesta o de voz a veces desesperada que invita a lxs lectorxs a preguntarse por qué todo sigue igual si todo parece haber cambiado. La autora se preocupa y despotrica contra lo que considera arbitrario e incluso genocida de las lenguas y saberes ancestrales, con un estilo que —quizá sea lo más cuestionable del libro— mezcla investigación y opinión, resultados

de análisis y posiciones personales, entremezclándose a veces de modo tal que estas últimas no siempre están claramente justificadas. En suma: un libro extenso, ecléctico y repetitivo, a veces, pero sin duda interesante para adentrarse en los recovecos de las políticas públicas relativas a las lenguas en México.

El libro *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas entre historias, paradojas y testimonios*, de Rebeca Barriga Villanueva, reúne un conjunto de trabajos ya publicados y editados en conjunto para construir un volumen único. Por lo tanto, cada capítulo tiene autonomía, al mismo tiempo que aporta a un conjunto que, leído como tal, ofrece perspectivas y genera preguntas que sin duda no hubieran surgido de la lectura individual de cada texto.

Se trata de nueve capítulos, organizados en tres partes, que tienen el origen en catorce textos escritos a lo largo de diecinueve años de investigación. Si bien el período en el cual se hace foco es el que comprenden los años 1994 y 2015, lo que se explica no podría entenderse completamente sin una contextualización histórica que la autora realiza principalmente en el primero de estos capítulos. En pos de construir un conjunto homogéneo, a lo largo de las páginas se priorizan (entre muchas entradas posibles a las políticas del lenguaje) las que atañen a la educación, en general, y a la enseñanza de la lectura y escritura, en particular. Asimismo, se propone subrayar un tipo de acercamiento metodológico común: el que atañe a los testimonios como fuente de datos. Según la autora, esto busca dar *voz* a quienes son lxs pacientes de las políticas interculturales que se analizan, buscando a través de ello, desprejarse de una visión estrechamente vinculada a las perspectivas occidentales que han marcado los modos de mirar lo que pasa en las escuelas y los sentidos de las acciones glotopolíticas que se analizan. La organización del libro responde, también, a una lógica: los capítulos van desde un breve recorrido histórico que se propone como marco para los otros capítulos, en los cuales se analizarán datos de primera fuente, producidos en el marco de diversas investigaciones empíricas.

«Asomos a una historia sin fin» o algunas pistas para entender los vaivenes de las políticas públicas relativas a las lenguas

Esta primera parte reúne dos trabajos. En el primero, «El movimiento pendular: rasgos distintivos de las políticas lingüísticas mexicanas», es quizá el texto más *glotopolítico* en un sentido estricto. Versa sobre las controversias que han marcado las decisiones tomadas a lo largo de la historia (desde la Conquista hasta finales del siglo XX), por diversas instituciones vinculadas al poder, en

relación con las lenguas indígenas y el español en el México actual. Pero, además, es un texto programático en el marco del libro que aquí se reseña: presenta conceptos clave que se retoman a lo largo del volumen y que son fundamentales para entender el modo en que se conceptualizan, luego, acciones glotopolíticas más enmarcadas y más profundamente analizadas.

Diferentes ideologías lingüísticas y, particularmente, diferentes concepciones sobre las lenguas-otras van circulando a lo largo de la historia en este relato que busca resumir los espíritus de las épocas. Según resume la autora, estas van alternando entre el valor de las lenguas nativas —vinculadas especialmente a la naturaleza de los seres—, los proyectos evangelizadores ligados a la conquista del territorio y los bienes, y los proyectos políticos de construcción de un imperio que toma la lengua como recurso de institucionalización. Es interesante, en el marco de este libro, las idas y vueltas respecto al valor de las lenguas nativas en los proyectos educativos y evangelizadores, los modos en que van alternando las categorizaciones de estas lenguas como instrumentos, por un lado, y como problema, por otro. Pero también es sugestivo el modo en que se muestra cómo prevalece una idea de lengua general, común, unificadora. Más allá de la lengua de que se trate —una indígena o el español—, lo que es común es la ideología del plurilingüismo como problema. La historia que relata este capítulo muestra los modos —aún vigentes— de comprender la diversidad, la variación, como problema. Un problema que, según se testimonia, no proviene de quienes usan estas lenguas, sino de quienes las desconocen pero buscan *ordenarlas*.

Otro dato iluminador que retoma este capítulo se refiere a las decisiones sobre las lenguas provenientes del poder colonial, en este caso. Estas no parecen entenderse sin considerar los intereses que van más allá de las lenguas, sus usos y sus hablantes. Estos datos son importantes no solo desde el punto de vista histórico, sino también conceptual: ponen de manifiesto la dificultad de analizar aisladamente las decisiones e instrumentos relativos a la regulación de las lenguas respecto de otras decisiones políticas, y la necesidad de tomar en cuenta la conjunción con otros intereses, con otros objetos políticos, que sobrepasan a las lenguas y sus usos. En este caso, me refiero específicamente a la disputa entre los clérigos y al poder de las iglesias. Esta cita es interesante en este sentido: «Lorenzana acusó a los clérigos novohispanos de ser los obstructores de la enseñanza del español a los feligreses, porque sabían ‘los clérigos criollos que el modo de afianzar en ellos la provisión de curatos y excluir a todo europeo, son los idiomas’» (Tanck de Estrada, 1989: 729).

¿Por qué creo que esta cita es de suma importancia? Porque invita a considerar la complejidad de las decisiones glotopolíticas y los modos en que se entrecruza el lenguaje con otros objetos en disputa. En este caso, me refiero a los cargos de cura (los curatos) que parecen disputarse entre criollos e hispanos. Las disputas entre hispanos y criollos explican gran parte de los proyectos coloniales y de independencia, explican parte de nuestra historia latinoamericana, y son fundamentales para entender las políticas del lenguaje coloniales y poscoloniales, y los modos en que el lenguaje —los *idiomas*— es mercancía de cambio, mera excusa para otras disputas que le sobrepasan. El problema central, según se desprende de este capítulo, es el control sobre los lugares de trabajo de los curas, y una política de protección de los privilegios hispanos frente a los criollos. Unos desconocen estas lenguas; otros pueden acceder a ellas. El control sobre el acceso a estos puestos de trabajo —y de poder— implica el control sobre capitales lingüísticos que unos tienen y otros no.

Esta lectura, sin embargo, no se sostiene a lo largo del capítulo. Quiero decir, da pistas para entender muchas cosas, pero luego queda diluida. Quizá esto se deba a la intención maratónica de explicar todo en pocas páginas. No obstante, deja *picando* este modo de entender las políticas sobre el lenguaje, y quien lee queda alerta. Un gran mérito del texto, porque nos hace pensar más allá de lo que dice.

A continuación, el texto explora las ideas a partir de las cuales se construyó el Estado-nación mexicano. La impronta liberal, imbuida en las ideas europeas de lengua-nación-Estado, marca esta época. Las ideologías liberales, preponderantes en los tiempos independentistas, son bien explicadas en este capítulo: se ofrecen datos muy interesantes sobre lo que es de México y lo que nos es común a lxs latinoamericanxs. Me refiero a esta idea de igualdad materializada en una lengua compartida: una idea aún vigente, problemáticamente vigente. «Todos somos sencillamente mexicanos», se propone en esta etapa constitutiva de la nación, como corolario de una nación igualitaria, fraterna. Y, así, no deja de resonar la revolución, sus principios y sus consecuencias: la opresión de las lenguas y hablantes diversos en el proyecto republicano francés. México, como otras naciones-estado nacientes, toma las banderas del progresismo identificado con la unicidad lingüística, religiosa y territorial. La identificación de civilización y monolingüismo (en la lengua colonial) marca profundamente esta época. La cita de textos clave de esta época hacen de este capítulo un material interesantísimo para entender-nos.

Destaca en el análisis que se presenta la idea de *incorporativismo* como eje que explica algo que trasciende a las medidas sobre el lenguaje de esa época revolucionaria. La idea de que el castellano vuelve a las personas «gente de razón» (en términos de Ramírez, 1928) evoca el civismo único que es común en estos proyectos nacionalistas latinoamericanos. Al *incorporativismo* le sigue, según el texto que aquí se reseña, el *integracionismo*. Como en el primer caso, se trata de un concepto útil, porque ilumina la comprensión de procesos complejos que involucran, particularmente, a niños y niñas indígenas, al considerar que las lenguas indígenas pueden ser puente, instrumento, o mero pasaje hacia la lengua y los contenidos escolares impartidos en la lengua hegemónica. De algún modo, aún vigente en nuestras tierras, este *integracionismo* marca la agenda educativa y de política pública.

Otro elemento destacable de este capítulo es la consideración del Instituto Lingüístico de Verano como agente de cristianización, pero también de política lingüística. Se trata de una agencia que ha tenido un rol crucial en procesos fundamentales de construcción de saberes, prácticas e ideologías relativas a las lenguas indígenas. E incluso, creo, en la construcción de la agenda de la lingüística en nuestros territorios, imponiendo o naturalizando metodologías que aún hoy están vigentes y que se caracterizan por modos extractivistas de hacer ciencia. Como se narra en este capítulo, sus acciones glotopolíticas dieron pie a la formulación de materiales y de políticas educativas que transitaron desde lo bilingüe a lo bilingüe-intercultural, sin cuestionar —más bien, fortaleciendo— la hegemonía del español y la ideología lingüística que naturalizaba al español como única meta de la escolarización.

Este capítulo presenta al final un hecho que marca un nuevo rumbo: la aparición de una nueva agencia que transformó en parte el sentido común sobre lo indígena y sus derechos en América latina. Se trata del levantamiento zapatista de 1994, que, según el texto, impacta en nueva producción legislativa en materia lingüística: la Reforma Constitucional y las posteriores normativas indígenas, incluyendo la Ley General de Derechos Lingüísticos de México. Sin embargo, si bien estos cambios parecían orientarse —en la metáfora del péndulo— hacia el polo que prioriza las lenguas indígenas, aparece el Acuerdo 592 en 2011. De estos cambios, versa el capítulo siguiente.

Este capítulo, titulado «Políticas lingüísticas en la transición de dos siglos y el Acuerdo 592», parte justamente de las transformaciones que parecen marcar un nuevo camino en el campo de las políticas lingüísticas mexicanas. El análisis

de diferentes textos normativos muestra cómo el Estado va dejando de lado las políticas más receptivas de las reivindicaciones indígenas, para volver a sostener una política castellanizadora. Una idea muy interesante de este capítulo es la que propone que la comprensión de los procesos glotopolíticos no puede hacerse sin considerar que no se trata de una relación bidimensional (español-lenguas indígenas) sino tridimensional, porque incluye la escritura como una tercera dimensión insoslayable. Según se presenta aquí, comprender el rol de la escritura, de la enseñanza de la escritura en estos procesos, permite entender las dinámicas complejas de estas políticas.

En una segunda parte, el capítulo se enfoca en tres instituciones, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), en tanto que actores clave de las políticas lingüísticas recientes mexicanas. Así también, se exploran las nociones de bilingüismo e interculturalidad, buscando contrastar los sentidos que emanan de la normativa que regula las citadas instituciones y los que manejan las personas que trabajan allí, en este caso, docentes que trabajan en escuelas con niños y niñas indígenas. Se busca, en el contraste, ofrecer argumentos para mostrar lo que en palabras de la autora es la «inconsistencia» de las políticas lingüísticas, las cuales parecen orientarse, por un lado, a una interculturalidad solo para indígenas y, por otro, a un bilingüismo ineficaz por la falta de decisiones operativas en el terreno de la enseñanza, en general, y de la enseñanza de la lengua escrita, en particular.

Finalmente, en este capítulo se analiza el Acuerdo 592, instrumento de política lingüística que establece los lineamientos de la educación intercultural bilingüe y que, en coherencia con las políticas lingüísticas anteriores, sostiene una marcada diferenciación entre las escuelas rurales e indígenas y otras, las urbanas. Esta diferenciación —y los modos en que dicho instrumento glotopolítico la justifica— permite comprender en este apartado las paradojas y los límites de las acciones gubernamentales en el terreno de lo intercultural y lo bilingüe. Elaborado en el 2011, este instrumento agrega una nueva dimensión en la relación entre las lenguas y la educación al normar sobre el inglés y proponer, para las escuelas urbanas, esta lengua como parte de los objetivos lingüísticos. Finalmente, este capítulo presenta las conclusiones de este doble abordaje analítico y propone, a modo de cierre, un estudio de su posible impacto: la marginalización cada vez más profunda de las lenguas indígenas, la institucionalización de una interculturalidad de una sola vía (solo para indígenas) que se basa en una

perspectiva homogeneizadora de la identidad y el rechazo cada vez más grande de las familias a propuestas escolares que no son percibidas como posibles de empoderar a la infancia ni de transformar sus condiciones sociales.

«De la promisoría interculturalidad» o la intención de relevar los sentidos de las políticas públicas desde el cotidiano escolar

La segunda parte del libro es la más amplia, compleja y controvertida. Como señalé, incluso es repetitiva. Reúne cinco capítulos. El primero de ellos, «La interculturalidad y el bilingüismo entre respuestas», explora, a lo largo de la historia, cómo se han construido estos conceptos y las forman en que operan en las prácticas cotidianas escolares. Así también, busca explicar cómo la propuesta de la educación intercultural (Ramírez, 1928) —como alternativa para la escolarización de niños y niñas indígenas— se instituye en México. Finalmente, este capítulo plantea la siguiente conclusión: la falta de una política intercultural bilingüe mexicana consistente y sólida, así como la prominencia de acciones relativas a las lenguas indígenas contradictorias, confusas y ambiguas, tiene consecuencias negativas para la supervivencia de las lenguas nativas, para la identidad de sus hablantes y para sus proyectos educativos. Esta conclusión funcionará de supuesto a lo largo de los otros capítulos.

Metodológicamente, se utiliza como fuente un cuestionario que es respondido por docentes, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y de la Universidad Pedagógica Nacional, que han tenido experiencias de aplicación de proyectos bilingües e interculturales. A través del análisis de las respuestas, la autora busca construir un mapa de sentidos sobre qué es la interculturalidad y sobre el modo en que se entiende, desde las experiencias prácticas escolares, el bilingüismo (como recurso de enseñanza, como meta y también como problema). Uno de los hallazgos de esta parte es mostrar cómo los docentes que participan en la investigación alternan en el uso de estos dos términos (bilingüismo e interculturalidad) para referirse a experiencias comunes, perdiéndose, a veces, la especificidad de cada uno de ellos. A lo largo del capítulo, como a lo largo del libro, la voz de la investigadora se posiciona respecto a los fenómenos que analiza, y en ocasiones aparece para el lector como una *colaboradora* más. Esto genera a veces confusiones porque se emiten juicios o se proponen interpretaciones que no necesariamente se desprenden de los datos con los que trabaja. De algún modo es una voz que se suma a los otros testimonios, sin marcarlo como tal.

Un aspecto de este capítulo que me ha interesado en forma particular se refiere al uso de la idea de bilingüismo (de educación bilingüe) incluso en situaciones en donde no se usa otra lengua que no sea el español. Es decir, los modos en que la idea de bilingüismo va perdiendo su naturaleza plural, para denominar contextos de enseñanza, o, particularmente, a las personas a quienes se dirige la educación, sin necesariamente nombrar la enseñanza de más de una lengua. O también, las maneras en que *lo bilingüe* se entiende como algo dado (lxs niñxs conocen más de una lengua antes de entrar en el sistema educativo) pero no como una meta de la educación. Estos procesos de resignificación del bilingüismo están documentados de manera interesante en el trabajo con las respuestas de los cuestionarios que se realiza.

Quizá menos interesante es el modo en que se tratan las decisiones que toman lxs xadres respecto a la educación lingüística de sus hijxs, explorando de forma a veces limitada los sentidos que ellos otorgan al acceso de sus hijxs a la lengua dominante. No obstante, hay una pista que ofrece el texto y que permite reconfigurar las afirmaciones a veces no profundamente consideradas sobre el rol de los padres y las madres en tanto que actores de las políticas lingüísticas que se analizan. Me refiero a la siguiente frase: «si bien el bilingüismo mexicano es resultado de políticas lingüísticas contradictorias, también es consecuencia de una forma de resistencia consciente que se nutre de la tensión constante entre las lenguas indígenas y el español» (98). Las relaciones entre formas de resistencia y de transmisión de las lenguas indígenas en México no son exploradas en este libro, pero los datos muestran que quizá sea un tema relevante en la comprensión de procesos sociolingüísticos en su gran complejidad. Porque si bien el desplazamiento de estas lenguas por el español ha sido muy estudiado, menos se ha hecho para comprender por qué las lenguas nativas, a pesar de las políticas públicas, siguen transmitiéndose.

Este es uno de los interrogantes que guía la investigación que realizamos en la Argentina. En general, el foco está en el desplazamiento lingüístico, en la *muerte* de lenguas, en la *pérdida de dominios de uso*; sin embargo, creo que hay algo que decir sobre los sentidos de usar, mantener, transmitir, resistir a través del uso de las lenguas indígenas; sobre los procesos de revitalización que encabezan jóvenes, niñxs, docentes, ancianxs; sobre los nuevos usos vinculados a nuevos instrumentos de comunicación y difusión de la información. Esta agenda de la sociolingüística es, al menos, un poco más optimista.

El segundo capítulo de esta parte, «Miradas a la interculturalidad», se basa en el trabajo etnográfico realizado en Pablo de la Llave, escuela vespertina de

Culhuacán en la Ciudad de México. Aquí, como en el capítulo anterior, se busca mostrar «las incongruencias y paradojas que se suscitan en la operación de esta política y los problemas más acuciantes que surgen, especialmente en el ámbito de la enseñanza del español, en general, y de la lectoescritura, en particular» (101). La estrategia analítica consiste, nuevamente, en contrastar los discursos de las normativas y de quienes trabajan cotidianamente en las escuelas. Sin embargo, en este caso en particular el análisis se basa en la experiencia de una escuela urbana que recibe niños y niñas indígenas migrantes. Los fragmentos de la etnografía realizada permiten conocer algunos de los aspectos importantes de la escuela, su estigma, sus formas de organizar las lenguas y de comprender su misión frente a estos niños y niñas que en parte se reconocen como bilingües y en parte no. La voz de lxs docentes, directivxs, niñxs, etcétera, aparecen evocadas a modo de un mosaico que reconstruye los sentidos de los procesos educativos de los que son parte. Su análisis permite, también, poner en tela de juicio los modos unívocos en que se entiende la educación bilingüe e intercultural desde el punto de vista de la normativa, y las estrategias docentes que se construyen para hacer frente a una cotidianeidad *fuera del manual*.

Un dato que me pareció interesante en este capítulo se refiere a la negación respecto de la presencia de los niñxs indígenas en la escuela, y que se explica no solo como una forma de luchar contra la estigmatización de las escuelas bilingües en el contexto urbano, sino como «una manera de ocultar la impotencia de no saber tratar un problema cuya solución escapa de sus manos» (125). Esta explicación es valiosa, porque posibilita acercarse a la experiencia subjetiva de lxs compañerxs docentes respecto a las políticas del lenguaje. En esta misma línea, en este capítulo se pone en valor a los niños y las niñas, como constructores de la interculturalidad que no se produce en las aulas, sino en espacios entre iguales.

El tercer capítulo de esta parte, «De la controvertida interculturalidad», busca explorar nuevamente los sentidos de lo bilingüe y lo intercultural en las escuelas, mostrando los modos en que en ellas «se llenan o se vacían de sentido». La estrategia metodológica en este caso consiste en analizar los lineamientos relativos a la educación bilingüe e intercultural, por una parte, y en estudiar las actitudes de directorxs-maestrxs-xadres de familia, niñxs indígenas y lxs mestizxs, respecto a los procesos educativos en que participan, por otra. Para hacerlo, la autora retoma la etnografía hecha en la escuela Pablo de la Llave, a la que le suma su trabajo en la escuela Melchor Ocampo, buscando semejanzas y diferencias, particularmente en lo que atañe a lo que la autora denomina «el

desarrollo y la dinámica de la interculturalidad y el bilingüismo». La relevancia del análisis contrastivo de estas dos escuelas radica en que cada una de ellas representa un contexto socioeconómico distinto.

A través del análisis de diferentes espacios y situaciones escolares se indaga en los sentidos que cada institución pone en práctica y hace circular respecto a lo que es la interculturalidad, y así como en las formas en que el bilingüismo se entiende, mostrando lo complejo que resulta la práctica intercultural y su alejamiento de las formas en que se define en los documentos oficiales. Particularmente, tal complejidad se pone en relación con tres cuestiones relevantes: los recursos humanos que se disponen, la infraestructura material y la imposibilidad de los docentes de hacer frente a situaciones complejas para las cuales no han sido preparados. Así también, en este capítulo, la investigadora postula, muchas veces de forma ajena a los datos y al análisis que se presenta, algunas consecuencias que la falta de una política lingüístico-educativa favorable a la interculturalidad y el bilingüismo puede tener para los niños y las niñas, tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el punto de vista de sus subjetividades; es decir, «las consecuencias de naturaleza sociolingüística se vinculan estrechamente con fractura de identidad, pérdida de la lengua materna, desvinculación con los orígenes y una insalvable marca social» (148).

El cuarto capítulo de esta parte, «Un camino tortuoso: de la oralidad a la escritura», se adentra particularmente en el tercer eje que, según la autora, caracteriza las políticas lingüísticas mexicanas; es decir, la escritura. A partir de una reflexión sobre el escribir en lenguas indígenas, la autora explora «la magnitud del problema de la alfabetización en las lenguas indígenas» (153), examinando los procesos afines al escrito en lenguas de tradición oral, los cambios recientes en este campo, y el surgimiento de nuevas instituciones que vehiculan el interés por dotar a estas lenguas de una ortografía. Posiblemente, la pregunta más interesante que surge de la lectura de este capítulo sea la que relaciona a la escritura con la supervivencia de las lenguas nativas. La autora reflexiona al respecto, haciendo hincapié en la importancia de la autodeterminación de los pueblos respecto al desarrollo de alfabetos y su difusión, y del respeto de sus decisiones.

El quinto y último capítulo de esta parte, «Leer y escribir en dos mundos», como el anterior, ahonda en el tema de la escritura. Pero, en este caso particular, se busca mostrar los caminos entre la oralidad y la escritura no de los pueblos, sino de lxs escolares, presentando como hilo conductor la idea de que este camino se ve dificultado por el hecho de que cada lengua representa una manera particular de ver el mundo, y que «la organización del pensamiento se escinde

en dos mundos con cosmovisiones totalmente diferentes que, a la larga, crean muchos problemas escolares y de identidad en estos niños, y, por ende, en los maestros bilingües» (161).

Metodológicamente, este capítulo toma como fuente un cuestionario aplicado a docentes que estaban estudiando la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El cuestionario buscó explorar actitudes y experiencias de estxs docentes relativas a su lengua materna, el español, y hacia la enseñanza de la escritura y la lectura en las escuelas bilingües indígenas donde trabajaron. El análisis de las respuestas a estos cuestionarios ofrece un pantallazo sobre la situación de la enseñanza de la escritura en lenguas indígenas y sobre la dificultad de construir una propuesta educadora que se dirija a mejorar las competencias lectoescritoras bilingües.

Como en otros capítulos del libro, si bien los datos son interesantes y permiten vislumbrar procesos complejos, estos no son analizados en profundidad. Más bien se emiten afirmaciones que no están fundadas en los datos que se presentan, y que pueden ser confusas para quien lee. Así, por ejemplo, en este capítulo se distinguen relaciones entre aprendizajes bilingües, desarrollo cognitivo o neurolingüístico que se desprenden del análisis que se realiza. Se trata de supuestos que, no obstante, funcionan como argumentos fuertes que se vinculan a cierto posicionamiento de la autora frente a los fenómenos que observa. Esto quita, a mi parecer, fuerza argumental al texto.

«Las consecuencias de una historia sin fin» o una invitación a pensar el arrinconamiento de las lenguas indígenas

La tercera y última parte del libro reúne dos textos disímiles que exploran, desde perspectivas apartadas, aspectos del bilingüismo: en el primer caso, desde los fenómenos del contacto interlingüístico; en el segundo, desde sus modos de transmisión.

El primer capítulo de esta parte, «Lenguas en contacto: el caso de una familia mazahua», presenta los resultados de un estudio exploratorio sobre los rasgos lingüísticos del español hablado por seis integrantes de una familia mazahua (Portes Gil, Estado de México), tomando cuatro generaciones distintas. A través del análisis de entrevistas, la autora busca en este caso explorar los procesos sociolingüísticos que involucran a las lenguas indígenas (su desplazamiento y su transmisión) tomando en cuenta las huellas que estas lenguas dejan en el español. Una bonita estrategia que la autora combina, además, con

un estudio de respuestas orientadas a obtener información sobre los cambios en los usos de las lenguas a lo largo del tiempo. Quizá lo que no se termina de comprender es la mirada normativa con que se exploran las producciones en español. Y no termina de entenderse porque justamente el texto pone énfasis en el valor del bilingüismo.

En su conjunto, tanto los datos lingüísticos como sociolingüísticos que se manejan en este capítulo funcionan a la manera de un índice para la autora: le permiten explorar diferentes dimensiones de la transmisión (el rol de la crianza, la escuela, el trabajo, etcétera), del desplazamiento (la vergüenza, el estigma, los miedos, etcétera) y la recuperación (la conciencia metalingüística, los procesos de identificación, el vínculo entre las diferentes lenguas, etcétera).

Finalmente, el último capítulo de esta parte (y último del libro), «Miedo a la palabra», es un texto reflexivo ya que se pregunta cómo se ha llegado a la situación de temer hablar y transmitir las lenguas indígenas en México. Como dice la autora, «un miedo ancestral y multipresente que ha redundado en todos los ámbitos de la vida social mexicana» (233). El capítulo está organizado en dos partes: en la primera, se ahonda en la génesis de estos miedos a través de una revisión de las políticas del lenguaje que han marcado la historia mexicana (capítulo 2). Basándose en el argumento central del libro, las inconsistencias de las políticas lingüísticas y sus desorientaciones, las reflexiones muestran las idas y vueltas en materia de política pública respecto al valor de las lenguas indígenas, exponiendo la relevancia de comprender estas políticas como un recorrido por diversas fases: incorporativista, integracionista, de autodeterminación, evangelizadora, castellanizadora, alfabetizadora, bilingüe, bilingüe bicultural e intercultural bilingüe. En la segunda parte, se exploran las consecuencias de estas políticas: la falta de transmisión de las lenguas indígenas, el miedo, la vergüenza y la negación de sí mismo, los miedos que construyen en los procesos escolares y los miedos de lxs propixs docentes. Testimonios diversos y de fuentes distintas son presentados aquí para mostrar algunas de las complejas facetas de estas sensaciones, y de los impactos que han tenido las experiencias vividas en la producción de subjetividades subalternas; pero también, para mostrar las sensaciones, actitudes e ideas que provoca el español, el saber español, el elegir transmitirlo a las próximas generaciones. Quizá lo más interesante de este capítulo —que al mismo tiempo es una idea que recorre todo el libro— versa sobre los testimonios de lxs docentes respecto a la actitud de los padres y las madres frente a las propuestas de enseñanza de lenguas nativas. Desde el rechazo y la resistencia hasta la falta de comprensión del proyecto político que acompaña

iniciativas bilingües, las personas adultas nombran algo que no está funcionando, que no tiene sentido. Quizá ahí estén las controversias de las que habla el libro, las paradojas, los sentidos de la historia. Porque estos padres y estas madres tienen poca voz en estas políticas lingüísticas que se analizan; les son ajenas, porque en general no han tenido nada que ver con ellas.

A modo de cierre

Quiero usar este último punto para cerrar esta reseña: el libro habla de decisiones sobre las lenguas indígenas que han tomado personas que, en general, no las hablan ni se identifican con ellas. Su presencia en la educación ha sido una decisión tomada más allá de la consulta previa e informada que es derecho de estos pueblos; las decisiones de padres y madres, sus ideas sobre los procesos de escolarización en los cuales participan sus hijos e hijas, no son tomadas en cuenta.

Esto me lleva a compartir unas últimas reflexiones y que pueden servir para pensar la disciplina en donde se inscribe este libro: en primer lugar, este trabajo muestra la imperiosa necesidad de analizar las políticas lingüísticas propias de los pueblos indígenas para poder comprender procesos importantes, como los relativos a la resistencia y el mantenimiento de sus lenguas, a pesar de todo lo que este libro, por ejemplo, narra. Quizá allí haya pistas para acompañar a estos pueblos en los proyectos presentes y de futuro que se propongan. Asimismo, el libro muestra la necesidad de tomar en consideración los modos en que los procesos glotopolíticos son comprendidos por quienes los viven cotidianamente, más allá de los resultados que puedan medirse desde fuera. Nos falta cierto revisionismo histórico, que dé voz a las personas indígenas como constructores de la historia. La educación intercultural bilingüe, por ejemplo, no puede entenderse solo como una estrategia pedagógica o como un modelo educativo alternativo. Es el fruto de una reivindicación política, es fruto de una lucha indígena por participar de algún modo en las políticas de Estado y en la educación a la que se obliga a sus hijxs. La presencia de docentes indígenas, de las lenguas indígenas, de la escritura en estas lenguas, de los saberes propios, puede comprenderse también como parte de una lucha simbólica que va más allá de lo que los Estados quieran hacer con estas lenguas. Adentrarse en este tipo de estudios implicaría, entre otras cosas, sumar investigadorxs nativxs a los proyectos que les incumben. Pero la exclusión de los pueblos indígenas del

sistema educativo tradicional y la falta de abertura de los sistemas científicos de nuestros países a otros modos de investigar parecen obstruir este tipo de estudios imprescindibles.

Referencias

- Ramírez, Rafael (comp.) (1928). *Cómo dar a todo México un idioma. Resultado de una encuesta*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1989). «Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII». *Historia Mexicana*, 38: 701-740.

