

Miroslava Cruz Aldrete (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México). Reseña de Barriga, Rebeca. 2018. *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. México: Secretaría de Educación Pública y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios es una obra que habla de los grandes temas a los cuales la autora, Rebeca Barriga Villanueva, ha dedicado gran parte de su vida académica: el estudio de la educación bilingüe bicultural/intercultural, y las políticas lingüísticas orientadas a las comunidades indígenas.

A lo largo de las casi trescientas páginas que componen este libro, podemos apreciar, por un lado, la vasta documentación que emplea para analizar dos puntos a destacar: (1) los avatares de las comunidades lingüísticas minoritarias para la transmisión y conservación de sus lenguas ante la hegemonía del español, y (2) la problemática que presentan los niños usuarios de una lengua indígena, al enfrentarse al aprendizaje de la lectura y escritura, no solo del español, sino también de su propio idioma.

Por otro lado, el enfoque etnográfico con el cual Rebeca conduce su trabajo de campo le da la posibilidad de ofrecernos un relato íntimo sobre su andar en las escuelas, en las aulas, y de las conversaciones que sostiene con cada uno de los diferentes actores de las comunidades a los que da voz en varios de los capítulos que integran este libro. Así, compartimos su desconcierto, sus tribulaciones, su indignación, ante la falta de una clara política educativa, lingüística, e intercultural, para los pueblos indígenas. Y, de igual modo somos partícipes de su gesto esperanzador, como resultado de una incesante reflexión y compromiso hacia las mejoras para la educación de este sector de la población.

Barriga Villanueva nos ofrece una antología que se compone de tres grandes apartados: I. *Asomos a una historia sin fin*; II. *De la promisoría interculturalidad*; y III. *Las consecuencias de la historia sin fin*. En dichos apartados, reúne en nueve textos –de un total de catorce originales–, el resultado de sus investigaciones enmarcadas durante el periodo comprendido entre 1994 y 2015. En dichos estudios, aborda las políticas dirigidas a los indígenas, ante la imperiosa necesidad de atender el “problema” de la diversidad lingüística que caracteriza a un país como México. Si bien, algunos de los textos fueron publicados hace varios años, cabe destacar que éstos cobran nueva vida bajo el escrutinio de la mirada crítica y madura de la propia autora, para establecer un nuevo diálogo con los resultados encontrados en sus primeras investigaciones y la polémica, aún vigente, sobre castellanizar o no a los hablantes de lenguas originarias, o alfabetizarlos en sus lenguas maternas.

El primer apartado, *Asomos a una historia sin fin*, se compone de dos capítulos: “El movimiento pendular: rasgos distintivos de la historia de las políticas lingüísticas mexicanas”, y “Políticas lingüísticas en la transición de dos siglos y el Acuerdo 592”. Esta sección se destaca por la capacidad de Rebeca Barriga para presentar de manera sucinta diversos acontecimientos sociohistóricos, que definieron la construcción del

México que hoy conocemos, bajo el estandarte de una sola lengua, una sola nación, y el progreso ligado a la desaparición de las culturas originarias.

Nos muestra cómo, desde el siglo XVI, se ha ido tejiendo una compleja urdimbre en torno a la diversidad lingüística y a la enseñanza del español a los indígenas, en donde, desafortunadamente, el uso de la lengua materna ha sido empleada las más de las veces para aprender el español como la lengua dominante en detrimento de las minorías lingüísticas. Deja al descubierto la tensión permanente entre el español y las lenguas indígenas, así como la permanente oscilación de la política lingüística que desde hace siglos transita entre dos polos: “castellanización o lenguas indígenas, lenguas indígenas o castellanización” (p. 23).

Asimismo, nos presenta los diversos conflictos internos de una nación que pasa de un estado de dominación, a una vida independiente, y su ruta por alcanzar la modernidad. Un proceso, en el cual de manera paulatina se ensancha la diferencia entre el indígena y quien no lo es. Se persigue el ideal de la unidad nacional, de la cultura y del progreso, a través del uso del español como la única lengua empleada a lo largo del territorio mexicano. Hablar una lengua indígena se considera un obstáculo para el progreso. Por tanto, la escuela será utilizada como el instrumento fundamental para la castellanización de los indígenas, de los campesinos. Esto, al cabo del tiempo, propiciará el desplazamiento de las lenguas indígenas, incluso la desaparición de varias de ellas.

En “Políticas lingüísticas en la transición de dos siglos y el Acuerdo 592”, se aborda un periodo, por demás intenso, de la política lingüística de México, que abarca desde 1992 a 2007. La autora hace referencia a una serie de acontecimientos políticos y sociales que trastocaron el camino para la consolidación de las políticas lingüísticas de este país desde la celebración del quinto centenario del Descubrimiento de América, hasta las reformas que se hicieron en la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos para declarar la pluriculturalidad de la nación mexicana. Entre las acciones que se realizaron en pos de preservar la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios, se encuentra la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Esto a su vez trajo consigo cambios importantes en la legislación y normatividad en el ámbito educativo, el cual se cristaliza con el denominado *Acuerdo 592*.

Para Rebeca Barriga Villanueva, dicho documento no hace más que reforzar la gran inconsistencia de las políticas lingüísticas, aun cuando en éste se hace explícito la obligación del Estado para garantizar la educación de los pueblos indígenas, a partir de un modelo bilingüe e intercultural. De acuerdo con esta investigadora, esta propuesta bilingüe intercultural no ha tenido los resultados esperados por varias razones, entre ellas, por el desconocimiento del profesorado, por los múltiples prejuicios sobre las lenguas indígenas y sus usuarios, y, lamentablemente, porque no se considera la realidad de las escuelas primarias indígenas, carentes de recursos estructurales (físicos y humanos). El bilingüismo no es más que una mera ilusión imposible de alcanzar.

Comparto con Rebeca el desconcierto que produce observar (1) cómo los responsables de instrumentar la educación de los niños indígenas eluden la búsqueda de posibles razones que explicarían por qué estos alumnos no logran ser competentes en español, y, además, (2) la negligencia en la que se ha caído para crear espacios para la reflexión y

reconocimiento del valor de la cultura y de la lengua materna de los mismos estudiantes. No queda más que preguntarse ¿de qué bilingüismo e interculturalidad estamos hablando?¹

Ambos temas se discuten de manera profunda en el segundo apartado de esta obra, titulado *De la promisorio interculturalidad*. Se compone de cinco artículos: “La interculturalidad y el bilingüismo entre respuestas”, “Miradas a la interculturalidad”, “De la Controvertida interculturalidad”, “Un camino tortuoso: de la oralidad a la escritura” y “Leer y escribir en dos mundos”. En esta sección, la autora discute la política intercultural en México y expone las contradicciones e incongruencias que suscitan la puesta en marcha de esta política –la cual tomó auge en la década de los 90 del siglo pasado–, a partir de los resultados del trabajo de campo que realizó por varios años a principios de siglo XXI. Ilustra sus hallazgos tomando como ejemplo dos escuelas urbanas de la Ciudad de México, a las que asisten niños indígenas migrantes, una de ellas, “Pablo de la Llave”, y la otra, “Melchor Ocampo”. Dirige nuestra atención a la enseñanza del español, así como a las condiciones de “invisibilidad” que aquejan a varios de los alumnos provenientes de distintas etnias que se encuentran inscritos en estas escuelas. Y destaca cómo estos niños al ingresar a la escuela pronto aprenden a negar su lengua y su cultura.

En los tres primeros artículos de esta segunda sección, “La interculturalidad y el bilingüismo entre respuestas”, “Miradas a la interculturalidad” y “De la Controvertida interculturalidad”, Barriga Villanueva nos presenta la problemática con respecto a la consolidación del concepto de ‘interculturalidad’ en la instrumentación de la enseñanza para los alumnos indígenas. Comenta que, si bien en el discurso político se menciona que la interculturalidad se trata de una nueva alternativa que busca “el desarrollo autodeterminado de los pueblos indígenas y una educación que integre la propia cultura a la cultura dominante” (p. 69), lamentablemente, en los hechos, la noción de bilingüismo, lengua materna, segunda lengua, respeto por la diversidad lingüística y cultural no se observan en el día a día de la vida escolar.

De acuerdo con esta investigadora, la noción de interculturalidad, así como el conocimiento de los diferentes elementos por los que atraviesa, no han penetrado en la conciencia nacional ni en la de los pueblos indígenas, lo que conduce a una serie de contradicciones sobre lo que implica diseñar y ejecutar una propuesta educativa intercultural-bilingüe. Todo ello se evidencia en varias de las respuestas de un grupo de maestros bilingües, que trabajaban en escuelas primarias, en donde asistían alumnos indígenas, a quienes les aplicó un cuestionario para indagar sobre varios aspectos inherentes a la educación bilingüe intercultural y que debían, supuestamente, ser manejados por estos profesores.

Gracias al relato de los profesores bilingües, sabemos de la práctica de ubicar en algunas escuelas a docentes cuya lengua materna no es la misma que la de sus alumnos. Esto nos conduce a suponer que para las autoridades educativas ya se cumple el requisito de una educación intercultural bilingüe, al enviar a las comunidades indígenas a un maestro hablante nativo de cualquier lengua originaria, puesto que, por absurdo que parezca, no siempre se toma en cuenta que la lengua materna del profesor sea la misma que la de los alumnos. Es probable que crean que el maestro pronto aprenderá la

lengua de sus estudiantes, de la comunidad. Sin embargo, las más de las veces esto no ocurre y, por el contrario, Rebeca Barriga comenta que esta situación favorece el uso del español, el cual se convierte en la lengua franca entre profesores y alumnos.

De igual modo, destaca la tensión que se da entre maestros y padres de familia por el uso de la lengua indígena en la escuela. Los padres prefieren que sea el español la lengua vehicular para acceder al conocimiento, pues consideran además que no es importante que se enseñe la lengua indígena en la escuela, pues sus hijos ya la aprenderán en casa. No obstante, como nos muestra esta investigadora, la realidad es otra, ya que en gran parte de los hogares se ha desplazado el uso de la lengua indígena por el español. Por tanto, difícilmente podría hablarse del desarrollo de niños bilingües.

Por otra parte, los docentes son claros en externar su inquietud ante la falta de formación para enseñar no solo a leer y escribir en español, sino en la lengua indígena del alumnado, debido a las particularidades fonéticas y fonológicas de estas lenguas. Por ejemplo, se menciona la falta de un alfabeto idóneo para representar las varias lenguas que existen en México. Los maestros son claros en reconocer las particularidades de los idiomas originarios, pero no saben cómo representarlas.

Ahora bien, tampoco resulta alentador el panorama que describe esta investigadora sobre el trabajo cotidiano que se realiza en las escuelas “Pablo de la Llave” o “Melchor Ocampo”, escuelas urbanas localizadas en la Ciudad de México. Encuentra que puede haber una negación explícita por parte de los maestros a admitir la presencia en la escuela o en sus aulas de niños indígenas. Aún cuando basta con entrar al salón de clases y descubrir que, en esa diversidad de alumnos, hay algunos con una lengua diferente a la de la mayoría. Menciona que, aún si se aceptara la presencia de niños indígenas, es evidente que no se cuenta con recursos humanos y materiales adecuados para propiciar su adecuado desarrollo. Y, la autora del libro llega a una conclusión alarmante: los alumnos indígenas se encuentran en un contexto desfavorecedor no solo para lograr el dominio de una segunda lengua (oral y escrita), sino porque ven limitado el input para la adquisición de la primera lengua ante el avasallante desplazamiento de su lengua materna en aras de una supuesta mejor condición de vida; esto último es una idea que comparten tanto los padres de familia como los maestros, por desgracia; parece que esto solo puede ser posible a costa de la fragmentación de la identidad lingüística y cultural de los niños indígenas.

En este mismo apartado, Rebeca dirige nuestra mirada al tema de la escritura. Nos dice que cuando los migrantes indígenas logran echar raíces en los centros urbanos, una de las primeras acciones de las familias indígenas es inscribir a sus hijos a la escuela primaria, con el objetivo de que *aprendan a leer y escribir bien en español*. A este valor social que se le atribuye al español escrito, la autora dedica los dos capítulos finales de este segundo apartado: “Un camino tortuoso: de la oralidad a la escritura” y “Leer y escribir en dos mundos”. En ambos capítulos, discute la dicotomía entre la oralidad y la escritura, el desarrollo y conservación de las lenguas originarias de México a partir de la escritura, y el auge que ha cobrado el quehacer literario en estas lenguas.

Es clara en exponer que el problema de la alfabetización tiene varias aristas. En principio, habría que reconocer que para varias comunidades la lengua escrita no tiene un valor funcional o éste es marginal a las necesidades del día a día, a diferencia de la

fuerza de la oralidad presente en la vida íntima familiar, ritual y festiva. Sin embargo, el reconocimiento de la importancia de la lengua escrita también entraña una problemática compleja, no solo porque coloca en una condición asimétrica a las lenguas indígenas ante el uso del español como lengua de conocimiento en las escuelas, sino porque nos encontramos ante la nula o escasa preparación de los docentes para enseñar a leer y escribir lenguas indígenas. No saben cómo enseñar a los alumnos a escribir en su idioma. No podemos negar, además, el hecho que muchos de los profesores aprendieron a leer y escribir en español, y que algunos no dominan la lengua escrita de su propia lengua materna, todo ello, sin dejar de lado la falta de materiales que sirvan de apoyo para los maestros bilingües.

Entre las consideraciones finales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura para los niños indígenas, ocupan un lugar importante las actitudes lingüísticas. La autora menciona, por ejemplo, la confusión y temor que existe entre los maestros por la actitud hostil que hay hacia la lengua materna, es decir, una exigencia por parte de los padres para que el niño aprenda el español oral y escrito. Así, la lengua indígena es poco valorada por las propias familias y ceden su lugar a la lengua dominante, convirtiendo así al español en la lengua de prestigio, del conocimiento y, por ende, del “progreso”.

El tercer y último apartado, *Las consecuencias de una historia sin fin*, se conforma de dos artículos: “Lenguas en contacto: el caso de una familia mazahua” y “Miedo a la palabra”. Ambos capítulos nos permiten observar elementos íntimamente vinculados con el uso o no de nuestra lengua materna, tales como la identidad, la lealtad, el prestigio, la pertenencia a un núcleo familiar, y a una comunidad. Rebeca Barriga presenta el análisis del discurso del conjunto de colaboradores que han participado en varias de sus investigaciones, análisis a partir del cual podemos observar los diferentes grados de competencia de la lengua española que ellos tienen, el valor que ocupa la lengua indígena en la cotidianidad y la presencia del español en diversos espacios de la vida pública.

La autora ilustra la complejidad de las lenguas en contacto, al mostrarnos el desplazamiento de la lengua materna al interactuar con los miembros de varias generaciones de una familia mazahua. Vemos la presencia avasalladora del español en la educación (en todos sus niveles) y en el intercambio comunicativo de la vida cotidiana. Pero también notamos el interés de los miembros de la familia por la revitalización y valorización de la lengua originaria.

Por otra parte, no podemos obviar el hecho que se ha perpetuado la condición de pobreza y marginación a las comunidades indígenas. Parece inevitable que ante la precariedad del contexto en el que viven los miembros de estas comunidades, las familias opten por el hecho de que las nuevas generaciones no aprendan la lengua materna. Identifican que el uso del español les ofrece mejores y mayores oportunidades escolares o laborales, así como posibilita su acceso a la justicia, a la salud y a la información.

No obstante, eminentes investigadores de la talla de Guillermo Bonfil Batalla, Luis Villoro, Rodolfo Stavenhagen o Pablo González Casanova han demostrado que la situación de pobreza de los pueblos indígenas no es porque sean indígenas, sino por las relaciones de poder que desde hace siglos los grupos dominantes ejercen sobre estos

pueblos para aprovecharse de su trabajo y de sus recursos naturales: se les despoja del agua, de sus bosques, de sus tierras. Pero, igual de lamentable es el despojo que, desde hace siglos, se hace de su lengua y de su cultura. Ante este panorama, no deja de sorprendernos la celebración del Día internacional de los pueblos indígenas², pues no vemos motivos para festejar mientras no haya un cambio en las políticas públicas dirigidas a estas comunidades.

Sin duda, el último capítulo que integra esta obra nos ofrece una explicación sobre por qué se ha orillado a los pueblos indígenas a la marginación y al exterminio de sus lenguas. De acuerdo con Rebeca Barriga, ha sido el *miedo*. El miedo a la diversidad lingüística y cultural de un país como México ha condicionado desde hace cientos de años las políticas lingüísticas y educativas para los indígenas. El temor por la fragmentación de la unidad nacional, debido al multilingüismo y a las expresiones culturales diferentes, se tradujo en un obstáculo para el progreso del país, y había entonces que propiciar el uso de una sola lengua.

La indiferencia o menosprecio por los indígenas también se explica por nuestro propio miedo como individuos. Nos atemoriza reconocer en nosotros mismos la herencia de rasgos de un pasado indígena, porque hemos aprendido que el ser indio y hablar una lengua originaria es sinónimo de ignorancia y de retraso. Por tanto, pareciera que discriminamos a todo aquel que nos hace pensar que somos parte de un mismo pasado. La respuesta a la pregunta que entraña el título del libro que reseñamos, en términos de ¿Babel o Pentecostés?, nos conduce a dos caminos irreconciliables: o apreciamos la diversidad lingüística, un Pentecostés, o, por el contrario, se trata de un castigo, como el aplicado en Babel. Sin una clara respuesta, lo que tenemos es una política intercultural bilingüe mexicana, que dista mucho de ser consistente y sólida, como ha señalado Barriga Villanueva a lo largo de su obra.

Para finalizar, debo mencionar que este libro en momentos es sobrecogedor, porque su lectura nos conduce a pensar que, para gran parte de la sociedad, los niños indígenas “no son valiosos”, porque ser indígena en una sociedad como la nuestra es sinónimo de ignorancia, retraso y pobreza. Y, en el otro extremo, tenemos a Rebeca Barriga para quien esos niños son todo. En esos rostros infantiles, ve la posibilidad de una mejor suerte para el país del cual formamos parte, siempre y cuando partamos de valorar la riqueza lingüística y cultural que encierran las comunidades indígenas. Y, reconozcamos que las prácticas interculturales sólo son posibles en contextos de igualdad social, económica, lingüística y cultural.

Rebeca no ha llegado a este análisis por el camino corto. Esta aventura intelectual y humana inició, como ella misma nos hace saber, cuando probaba el Método IIISEO³ en una comunidad mixteca del estado de Oaxaca. Ahora, ella vuelve sobre sus pasos y nos invita a acompañarla para discutir algunos de los grandes temas que le apasionan: la educación bilingüe, la adquisición de la lengua materna, la enseñanza de la lengua escrita. Es un viaje fascinante que concluye con una pregunta y con la cual cierra este libro: ¿por qué no volver a la cara luminosa de la resistencia indígena, que ha hecho prevalecer sus culturas más allá del paso del tiempo? Esperemos que las andanzas de esta investigadora nos conduzcan a reencontrarnos con esa lucha que también debiera ser nuestra.

Notas

¹ Basta con revisar los varios estudios del extinto Instituto Nacional de Evaluación Educativa, que en el 2019, al referirse a la educación indígena, encuentran que presentan los índices de aprendizaje más bajos del sistema educativo nacional, el porcentaje más elevado de reprobación y una prematura deserción escolar.

² Día internacional de los pueblos indígenas. El 23 de diciembre de 1994, durante el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas declaró el 9 de agosto como el Día Internacional de las Poblaciones Indígenas. Esa fecha conmemora la celebración de la primera reunión del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, realizada en 1982 (<https://www.un.org/es/observances/indigenous-day/background>).

³ En 1969, Bravo Ahuja y su esposa Gloria Ruiz crean el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO), entre cuyos objetivos estaba el desarrollo de una metodología para la enseñanza del español como una segunda lengua en comunidades usuarias de una lengua indígena.