



Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México

Elsie Rockwell* y Julieta Briseño-Roa**

En la mayor parte del mundo, lo normal es que las personas convivan y se comuniquen en contextos marcados por una gran diversidad lingüística. Lo que no es normal, y que no ha sido sostenible, es pensar que pueda formarse una “sociedad monolingüe”, como ha sido la meta de muchos sistemas educativos desde la modernidad, con el argumento de consolidar un “estado-nación” homogéneo en lo cultural, aunque sumamente desigual en lo social. Las lenguas indígenas en las naciones latinoamericanas fueron reconocidas a partir de políticas de educación bilingüe a mediados del siglo veinte, y más recientemente por la educación intercultural bilingüe (EIB). No obstante, los supuestos básicos de esas políticas siguen siendo una barrera al pleno desarrollo no solo de las lenguas locales, sino también del pleno desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños y niñas en edad escolar. En este ensayo, intentamos mostrar cómo entender la diversidad lingüística desde una perspectiva que muestre la riqueza de recursos lingüísticos presentes en las situaciones reales de comunicación en la vida cotidiana de muchas escuelas [1].

Historia y heterogeneidad

Un poco de historia de las políticas educativas que involucran las lenguas habladas en numerosas localidades de México permite ver tanto las sucesivas acciones oficiales como las situación cambiante y dinámica de los propios pueblos.

* Elsie Rockwell es mexicana, historiadora y antropóloga de formación, optó por dedicarse al campo educativo. Cuarenta años como investigadora en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Cinvestav, le han permitido explorar una diversidad de lenguas, palabras y culturas en México y otros países. La Antología, *Vivir entre escuelas* (CLACSO, 2018) reúne buena parte de sus publicaciones. En 2019 recibió el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de Córdoba.

elsierockwell@gmail.com

** Julieta Briseño-Roa es Antropóloga y Doctora en Investigaciones Educativas, actualmente realiza una estancia posdoctoral en la Universidad Pedagógica Nacional (México), y es profesora de asignaturas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Después de 10 años de acompañamiento de la educación comunitaria indígena en Oaxaca, ha investigado las prácticas translingüísticas y de representación gráfica indígena en las secundarias. Ha publicado en *eepa/appe*, *Cuadernos del Sur* y *De prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*.

julieta.briseno.roa@gmail.com

En México, se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, en 1970, bajo dirección de lingüistas y antropólogos, con el objetivo de reunir a promotores y maestros bilingües de varias dependencias y de promover por primera vez una educación bilingüe en escuelas que atendieran a los diversos pueblos indígenas del país. En algunos de los primeros talleres, la propuesta de una educación bilingüe encontró resistencia, frente a una tradición que se debatía entre lo que se llamaba “método directo”, es decir, enseñar a leer directamente en español, vs. “método indirecto”, enseñar a leer en la lengua indígena, para luego transferir la habilidad al español. Hubo resistencia por parte de los maestros formados en la política de castellanizar a la población, incluso entre algunos que luego defenderían la enseñanza bilingüe. Hubo argumentos fuertes: en un taller inicial un maestro mayor rarámuri, después de guardar silencio, opinó: “está muy bien eso de la educación bilingüe, pero para ustedes, los *chabochi*, nosotros ya somos bilingües”. Su afirmación muestra toda la ambigüedad y discriminación implícita en la política. Y es que, ciertamente, los hablantes de diferentes lenguas en los pueblos siempre han tenido que vivir en situaciones multilingües, con vecinos que hablan otras lenguas o variantes de las lenguas indígenas, y con algunos que aprenden a lidiar en español con las instituciones dominantes y el mundo del comercio y del trabajo pagado, donde predomina la lengua oficial.

En México, como en toda América Latina, la discusión sobre el uso de las lenguas indígenas en la educación, de las políticas de castellanización, y de los intentos de “reducir” las lenguas originarias a una ortografía estandarizada, datan de tiempos de la Colonia. Los diversos intentos por “integrar” a la población indígena a la nación no cesaban de buscar maneras de lograr que todos hablaran castellano y se olvidaran de sus lenguas. Mauricio Swadesh (1941) sostuvo que muchas lenguas habían sobrevivido 400 años de intentos de eliminación, y que, si se intentara castellanizar de nuevo, sobrevivirían otros tantos. Han pasado 60 años desde entonces, con diversos intentos de incorporar las lenguas indígenas a los programas destinados a las escuelas organizadas bajo la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). En ese lapso, ya no es posible ocultar el hecho de una pérdida masiva de miles de lenguas en el mundo, y con ellas, una pérdida de otras maneras de conocer y respetar a la naturaleza y las relaciones sociales [2].

Durante el siglo XX, se propuso también crear ortografías para las lenguas, pero el debate estaba cruzado por lógicas complejas, como el rechazo a las acciones del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que promovía su escritura como medio para traducir la Biblia, así como versiones similares emprendidas por algunos sectores del clero católico. El Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboraban sus propios materiales escritos en las lenguas. Hubo muchos intentos de trabajar

con las lenguas indígenas en los espacios escolares. Lingüistas y maestros bilingües diseñaron nuevos alfabetos para cada lengua, usando criterios distintos a los del ILV. Pronto aparecieron materiales, talleres y métodos, algunos centrales, otros regionales. En las comunidades y entre los docentes emergieron problemas por la imposición de una variante como la que se escribiría, generalmente la de mayor prestigio regional, sobre comunidades que hablaban otras variantes de la misma lengua.

Se probaban diversos esquemas, que incluían el uso de las lenguas para facilitar la transición hacia la lectura y escritura en español, frente al argumento de proponer más bien programas que ayudaran a mantener de forma equilibrada el uso de ambas lenguas en las primarias, e introducirlo como asignatura en las secundarias. Algunos educadores criticaban la tendencia a subordinar el uso de las lenguas, como “auxiliares” para comunicarse con ciertos alumnos, en clases que se conducían básicamente en español. Ante esto, se propuso separar claramente los periodos en que se usara español de otras horas en que se hablara y escribiera sólo la lengua local. Otros argumentaban que los libros de texto no tendrían mucho efecto en revivir la lengua, si no se publicaran otros muchos materiales en las lenguas, como periódicos, cuentos, historias, adivinanzas.

Otra postura abogaba por la enseñanza y el uso oral, tanto del español como de las lenguas indígenas, en contra de la tendencia a concentrarse en los textos escritos. El problema fundamental, se argumentaba, era hacer legítimo y válido hablar las lenguas, transmitir las a los hijos y usarlas en contextos públicos fuera de las escuelas. Esto en cierta medida se ha logrado, con su uso cada vez más aceptado en ceremonias, eventos públicos, estaciones de radio locales, e incluso nuevas formas musicales por grupos de jóvenes que reivindican las lenguas. No obstante, persiste en los hechos un fuerte racismo lingüístico (De Costa, 2020).

Mientras tanto, también se tuvo una creciente conciencia de la cantidad de variantes de las 68 lenguas indígenas nombradas en los censos. Se empezaron a aceptar los nombres dados a sus lenguas por los propios hablantes. El nuevo Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, catalogó 364 variantes existentes en 2015 [3]. Este reconocimiento de la gran diversidad lingüística también planteaba un desafío enorme, y reforzó el argumento oficial de la imposibilidad de acordar alfabetos estandarizados para cada variante y crear materiales escolares frente a esta cantidad. También existía el riesgo de una fragmentación cada vez mayor que contrarrestaba la creación de solidaridades entre los pueblos.

¿Pero qué sucedía mientras en las comunidades, en las aulas? Se sabía poco. Ahora se ha documentado cómo muchos maestros nativos de las zonas en las que trabajaban, de hecho, habían usado la lengua en clase para comunicarse con sus alumnos monolingües y sus familias, contraviniendo la normatividad oficial de solo usar el español. En general, era un uso oral de las lenguas. Los docentes bilingües, formados en instituciones como los internados que prohibían su uso, tuvieron que buscar formas inéditas de traducir los términos escolares a las lenguas. Sin embargo, traducir los contenidos escolares a términos más comprensibles para los alumnos siempre ha sido un saber docente, incluso en las escuelas en zonas hispanohablantes.

En la década de los noventa, se instaló la Educación Intercultural bilingüe (EIB), que continúa con la política de bilingüismo. El término supone la existencia de dos lenguas que entran en contacto en los espacios escolares; estos encuentros están enmarcados por una relación vertical de poder, de uso y de valoración escolar del español. Desde esta perspectiva, se parte de una noción de lengua como un sistema cerrado. Esto supondría en el caso de las personas bilingües o plurilingües, sistemas cerrados en espacios cognitivos diferentes. Esta noción de lengua es similar a lo que pasa con la idea de una cultura como algo estático, cerrado, con fronteras definidas. Una maestra tzotzil preguntó cómo hacer para incorporar los conocimientos y prácticas indígenas a la escuela si los pueblos indígenas están en constante cambio. Esa visión es fundamental para transformar las prácticas escolares con las lenguas, ya que las lenguas y las culturas no son estáticas. Todos estamos cambiando, también las sociedades lo están, y limitar las fronteras es algo casi imposible. Cuando se etiquetan ciertas prácticas como propias de “una cultura”, resulta en la folklorización de los elementos de una sociedad, no solo las danzas y los rituales indígenas, también los rituales nacionales como el saludo a la bandera y el himno nacional, y ciertas ceremonias cívicas en las escuelas.

Algunos problemas en las aulas se han presentado desde hace años. Hay cierta tendencia de las autoridades educativas de asignar a maestros hablantes de una lengua a escuelas en comunidades hablantes de otra variante o incluso de otra lengua, en parte porque predominan docentes que provienen de ciertos pueblos y faltan de otros. Muchos de estos maestros se han esforzado por aprender o por lo menos a comprender el habla de sus niños y niñas, y a valerse de los más bilingües para comunicarse con los demás.

La aparición de materiales escritos imponía otra obligación, pues la estandarización ortográfica seguía diversos criterios, algunos asociados con diferentes instancias o pueblos, que no siempre eran

reconocidos por los hablantes de todas las variantes. A veces, los textos obedecían más a una estructura gramatical del español que a las formas normales de hablar la lengua.

También se presentaron debates al interior de las comunidades. Se registraron en miles de casos acuerdos en contra de la enseñanza “bilingüe”; los padres de familia argumentaban que la lengua la aprendían en casa y exigían ante todo a los maestros a enseñarles a hablar y leer el español. Estas posturas reflejaban inquietudes legítimas, como una profunda conciencia del racismo y la discriminación que confrontarían los hijos que no aprendieran a hablar español, además “sin acento”. Por otra parte, la certeza de que ante una caída de la posibilidad de sobrevivir a partir del trabajo agrícola, tendrían que buscar trabajo temporal o permanente en las urbes. Estas posturas desde luego fueron muy variables entre regiones, pueblos, y épocas.

En ciertos momentos, aprender a escribir la propia lengua ofrecía la posibilidad de conseguir trabajo como promotor bilingüe, y seguir la carrera hacia el magisterio, muy valorado en esos años. En los momentos de bienestar económico por la producción de determinados productos agrícolas o artesanales dieron mayor valor a las lenguas. En otros casos, el hecho de que la escolarización en español, por ejemplo, en los internados, significaba una pérdida de los jóvenes de las familias y las comunidades fue argumento suficiente para aceptar a las escuelas bilingües en algunas localidades (Rebolledo, 2015). Muchos padres también se convencieron de que justo en las escuelas en la que se permitía y fomentaba el uso oral y escrito de la lengua local, los niños también aprendían más español y aprendían mejor otros contenidos, y además desertaban menos. Este hecho también se ha confirmado en investigaciones hechas en numerosos países.

Las últimas décadas también han visto una gran cantidad de producciones escritas por los propios pueblos, en las lenguas y en español. Escritos por maestros, pero también por muchos profesionistas, poetas y cantautores, personas con diversos oficios y trayectorias. Es necesario pensar desde más allá de la escuela, más allá de las políticas públicas que intentan normar el uso del lenguaje, de estabilizarlo o cambiarlo a su antojo; lo cual, por cierto, nunca han logrado. La diversidad lingüística y la historia de las lenguas tienen un dinamismo que rebaza cualquier normatividad.

El imaginario de comunidades aisladas, homogéneas, cerradas en sí mismas, con poblaciones monolingües hablantes de una lengua “pura”, nunca fue parte de esa historia, y ha sido más bien un imaginario de cierto discurso, pastoral, antropológico e incluso educativo. La heterogeneidad es lo que ha

primado, lo que en realidad permea la vida cotidiana tanto fuera como dentro de las mismas aulas. Por ejemplo, la cantidad de personas bilingües, o trilingües, pero en lenguas indígenas, nunca se ha contado, y ha sido una realidad fuerte incluso desde los tiempos en que los nahuas predominaban y dominaban grandes áreas, o en zonas como la selva chiapaneca, poblada por grupos que provenían de diversas zonas, hablantes de diversas lenguas. Los censos nunca han preguntado por personas bilingües o trilingües en lenguas indígenas; siempre se supone que el bilingüismo es con el español, y una lengua más.

Diversidad de la diversidad

En muchos contextos escolares, la diversidad no se constriñe a dos lenguas. Por ejemplo, hay escuelas que atienden estudiantes de diferentes localidades que durante el periodo escolar viven en un albergue, situación que además puede ampliarse con la política educativa actual de cerrar las escuelas pequeñas multigrado y llevar a los niños y niñas a escuelas completas en centros regionales (política neo-indigenista). También hay regiones con mucha migración agrícola jornalera indígena diversa que ya se ha establecido en lugares lejanos de sus tierras de origen, como el caso de San Quintín, Tijuana y Ensenada. A esto se suma que a muchas localidades de Michoacán, Puebla, Jalisco, están llegando niños/as y jóvenes de padres indígenas que crecieron en EUA y que ahora con las políticas migratorias de EUA están siendo deportados o regresan para evitar serlo. Muchos de estos niños/as y jóvenes hablan inglés como primera lengua, y se insertan en escuelas que además de tener una cultura escolar diferente, usan el español como lengua de enseñanza y algunos de sus compañeros hablan otra lengua indígena. A esta diversidad se le suma las personas de otros países, notablemente de Centroamérica, Venezuela y Haití, que están pidiendo asilo en territorio mexicano debido a las políticas migratorias de EUA y de México.

Hay otros casos, y no son pocos, de familias formadas por parejas que hablan distintas lenguas o variantes de su lengua, y en los cuales los niños aprenden no una “lengua materna”, sino varias. En algunas regiones, familias hablantes de una lengua han sido desplazadas por la violencia hacia comunidades en las que se habla otra lengua y la aprenden. También hay campos donde conviven hablantes de varias lenguas en los campos agrícolas donde llegan al trabajo temporal.

Existen otros casos en que las nuevas generaciones ya no hablan la lengua indígena por preferencias de sus propios padres o bien por el efecto de una escuela que los obliga a solo hablar español. En estos casos es posible que escuchen la lengua local en la casa o en la calle, y adquieren un conocimiento pasivo. La comprenden, aunque no la hablen, y en ocasiones ese saber se convierte en un aprendizaje tardío del uso activo de la lengua, o se refleja en una pronunciación perfecta de recitaciones o canciones en la lengua

que se aprenden con maestros bilingües. Hay otros casos en los que ya es lejano el uso de la lengua, incluso con los abuelos, pues ellos también son bilingües y se comunican en español con los hijos y los nietos, y sólo hablan la lengua entre sus congéneres. Pero incluso en esta situación, hay comunidades que se han propuesto volver a aprender la lengua como su segunda lengua. Se conocen pueblos como los navajos que han logrado recuperar su lengua después de haberla perdido para el uso comunitario en general, y otros, como los maorí, que han logrado conservarlo más allá de las tendencias a su desplazamiento.

Ciertas comunidades, como Ostula (Michoacán), que aún mantienen un fuerte arraigo en lo colectivo y comunitario y se identifican como nahuas, en algún momento lejano decidieron por acuerdo dejar de hablar la lengua de sus antepasados para poder mejor luchar por conservar sus tierras, lo cual implicaba manejar el español escrito y oral en cientos de litigios y trámites. Las constancias de estos procesos abundan en los archivos.

La transmisión intergeneracional de la lengua local sigue viva en muchas comunidades, y no es siempre cuestión de un desplazamiento lineal. De hecho, hay comunidades en las que decrece y luego aumenta la vitalidad del uso de las lenguas, por diferentes razones. Comunidades por ejemplo en las que los niños/as se quedan a cargo de los abuelos, porque los padres bilingües migran a trabajar. Comunidades en las que la instalación de una escuela bilingüe permite evitar enviar a los niños a internados, en los cuales generalmente estarían obligados a hablar sólo español.

En estos contextos, en las que explota la diversidad, la pregunta es cómo desarrollar prácticas educativas incluyentes, colectivas y que promuevan a través de la participación de los niños y niñas y jóvenes la construcción colectiva del conocimiento y por tanto de la autonomía. Educar en una diversidad siempre presente requiere la inclusión no solo de las lenguas sino también de los conocimientos y prácticas, formas diversas de aprender y comprender. Porque lograr reconocer la diversidad no es solo la cuestión de la lengua, también es de las formas de ser, pensar y estar en y con el mundo.

Una posibilidad es transferir el sentido de bilingüismo o multilingüismo, para caracterizar más bien a las situaciones reales de comunicación, como proponen Blommaert y Rampton (2011) entre otros. Es decir, no son categorías para aplicar a los hablantes como individuos, sino categorías para describir las situaciones sociolingüísticas complejas en cualquier contexto de comunicación humana. Las situaciones de comunicación en las que los hablantes utilizan para expresarse palabras y expresiones provenientes

de diferentes lenguas, variantes o registros lingüísticos son lo normal en el mundo. Lo que realmente resultó ser una ilusión, atada al proceso histórico de formación de las naciones – con “un territorio, una lengua y una cultura en común”– fue la noción que el monolingüismo fuera lo normal.

Históricamente, las lenguas se transforman y siguen siendo lenguas. Ni las escrituras, ni la codificación, ni el purismo han permitido que permanezcan inmutables. Esto no significa desconocer la necesidad de códigos comunes para comunicarnos, sino más bien reconocer que éstos son múltiples, han crecido y florecido por la acción los propios hablantes en colectivo, por sus propias políticas del lenguaje.

¿Qué pasa si dejamos de ver las relaciones entre lenguas como si fueran dos sistemas cerrados que los individuos usamos según los contextos y las prácticas y nos centramos más en la agencia de las personas, en cómo usan los repertorios lingüísticos que tienen para resolver situaciones comunicativas? Ello también sucede al participar en prácticas escolares específicas. Desde hace 10 años se va desarrollando una perspectiva llamada *translingüismo* (García, 2009, 2017). Esta ha sido útil para explorar los espacios educativos donde se encuentran estudiantes que hablan lenguas subalternizadas frente a una lengua nacional o hegemónica. Las prácticas pedagógicas translingües tienen el objetivo de generar espacios no amenazantes donde los/as estudiantes bi/plurilingües puedan usar sus recursos lingüísticos y se les garantice el desarrollo de su expresión y literacidad en dos o más lenguas (Zavala, 2019). Además, al posibilitar la participación de los estudiantes como sujetos activos, ese tipo de prácticas valoriza sus conocimientos, su origen y promueve la equidad y la inclusión educativa (García y Otheguy, 2020; Vallejo y Dooley, 2020). Desde este enfoque, el énfasis no está en la enseñanza de la gramática, léxico y ortografía de la lengua sino en su uso para la construcción de sentido.

Estas prácticas translingüísticas rompen con la idea que a veces se sigue reproduciendo en las escuelas sobre que uso del español escrito es para las “cosas” de la escuela, y lo oral está limitado únicamente para el uso en la comunidad. La separación entre oral y escrito y español/lengua indígena no es tajante, no son casillas en nuestro actuar. Transformar las prácticas escolares significa que a los niños y niñas que poseen repertorios bilingües o plurilingües se les deje de identificar como deficientes lingüísticamente. Se les puede reconocer como usuarios con amplios repertorios semióticos. Adoptar los lentes de translingüismo en la enseñanza permitiría que los niños y niñas desplieguen formas de expresión que de otras formas no son validas en los ambientes escolares. Con mayor autonomía para expresarse, se formarán en prácticas que los sitúen como sujetos activos (personas con agencia) de actividades que involucran el manejo de lengua oral y escrita, con múltiples recursos que provienen de diversas variantes lingüísticas.

Eliminar la jerarquía entre lenguas no significa establecer una hibridación lingüística. Es permitir el uso de repertorios para resolver una tarea comunicativa y esto fortalece el aprendizaje y desarrollo de habilidades en ambas o varias lenguas, así como el aprendizaje significativo de otros contenidos escolares.

Desde estos nuevos enfoques, la educación en situaciones de diversidad lingüística como la indígena y las descritas anteriormente funciona como una forma de empezar a romper relaciones de desigualdad epistémica y social. Romper ese círculo de reproducción y permitir que se desenvuelvan más las habilidades lingüísticas requiere dejar a los sujetos/personas poner en marcha y ampliar los recursos que tienen.

Notas

[1] Este ensayo retoma parte de nuestra presentación “El dilema de las lenguas y el curriculum en escuelas bilingües indígenas en la 14ª sesión del “Seminario Formación de Profesionales Indígenas”, 25 de junio de 2020, Universidad Pedagógica Nacional de México <http://fpei.upnvirtual.edu.mx/index.php/06-20>. Es producto parcial del trabajo en el Proyecto Conacyt A1-S-52363. "Incidencia de políticas educativas y modelos pedagógicos en la garantía de equidad e inclusión educativa.", y debe mucho a los integrantes del seminario de ese proyecto.

[2] Ver: <https://es.unesco.org/news/presentacion-del-ano-internacional-lenguas-indigenas-2019> y <https://www.clacso.org/celebrando-las-lenguas-originarias-de-america/>

[3] Ver: <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>

Bibliografía

- Blommaert, Jan y Rampton, Ben (2011): “Language and Superdiversity”. *Diversities*, 13 (2), pp. 1- 20.
- De Costa, Peter I. (2020): “Linguistic racism: its negative effects and why we need to contest it”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (7), pp. 833-837. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2020.1783638>
- García, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: global perspectives*. Malden, Willey-Blackwell.
- (2017): “Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword”. *Journal of Language, Identity & Education*, 17 (4), pp. 256-263.
- y Otheguy, Ricardo (2020): “Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), pp. 17-35.
- Rebolledo Angulo, Valeria (2015): “Los silencios de niños hablantes de chinanteco en diversas situaciones escolares”. *Antropológica*, Nro 35, pp. 93-115. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000200005
- Swadesh, Mauricio (1941): *La Nueva Filología* (Biblioteca del Maestro No. 4). México, El Nacional.
- Vallejo, Claudia y Dooly, Melinda (2020): “Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns”. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), pp. 1-16.
- Zavala, Virginia (2019): “Translanguaging pedagogies and power: a view from the South”. *Language and Education*, 33 (2), pp. 174-177. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500782.2018.1517779>