

Lenguas Originarias en América Latina: Destaque e Invisibilidad

Línguas Originárias na América Latina: Protagonismo e Invisibilidade

Native Languages in Latin America: Prominence and Invisibility

Elsa Mónica Bonito Basso¹

Languages are the cognitive medium of the people who speak them;
they generate identity and collectively affirm social and
environmental connections (Guevara, 2012 p.222)

Resumen

El tema de las lenguas originarias, que durante mucho tiempo fue silenciado, surge con carácter de urgencia, en el marco del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032), declarado por la UNESCO. En este artículo se tejen algunas reflexiones a la luz del plan de acción por ella propuesto y de algunos ejemplos de actividades que ya se están desarrollando en escuelas de América Latina. Es posible notar que, aunque exista un intento de descolonización y de valorización de lenguas y culturas, las acciones no parecen dirigirse hacia el objetivo deseado. En ese sentido, para que los esfuerzos de docentes e instituciones puedan contribuir en ese proceso, se sugiere dialogar, como lo propone la “pedagogía de la participación” (Streck, 2017) y adoptar una “postura crítica e innovadora” (Walsh, 2022), que considere la complejidad de las lenguas como formadoras de identidad.

Palabras clave: Lenguas originarias, Descolonización, Pedagogías de la participación.

¹ Doctora en Lenguas Modernas. Integra el Núcleo de Innovación y Desarrollo de Educación, Medio ambiente y Cultura de Paz de la Universidade de Caxias do Sul.

Resumo

O tema das línguas originárias, que durante muito tempo foi silenciado, emerge com caráter de urgência, no âmbito da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032), declarada pela UNESCO. Neste artigo são tecidas algumas reflexões à luz do plano de ação que ela propõe e alguns exemplos de atividades que já estão sendo desenvolvidas em escolas da América Latina. É possível perceber que, embora haja uma tentativa de descolonizar e valorizar línguas e culturas, as ações não parecem estar direcionadas para o objetivo almejado. Nesse sentido, para que os esforços de professores e instituições possam contribuir para esse processo, sugere-se dialogar, conforme propõem as “pedagogias da participação” (Streck, 2017) e adotar uma “posição crítica e inovadora” (Walsh, 2022), que considere a complexidade das línguas como formadoras de identidade.

Palavras-chave: Línguas nativas, Descolonização, Pedagogias da participação.

Abstract

The subject of indigenous languages, which was silenced for a long time, emerges as an urgent issue, within the framework of the International Decade for Indigenous Languages (2022-2032), declared by UNESCO. In this article, some reflections are woven in the light of the action plan that it proposes, and some examples of activities that are already being developed in schools in Latin America. It is possible to perceive that, although there is an attempt to decolonize and value languages and cultures, the actions do not seem to be directed towards the desired objective. In this sense, so that the efforts of teachers and institutions can contribute to this

process, it is suggested to dialogue, as proposed by the “pedagogies of participation” (Streck, 2017) and to adopt a “critical and innovative position” (Walsh, 2022), that considers the complexity of languages as identity makers.

Keywords: Native languages, Decolonization, Pedagogies of participation.

En el marco del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032), anunciado por la UNESCO, que incluye un plan de acción para “llamar la atención sobre la pérdida dramática de las lenguas indígenas y la urgente necesidad de preservarlas, revitalizarlas y celebrarlas” (UNESCO, 2022), se hace imperioso reflexionar sobre esa propuesta y el proceso, que ya está en marcha, para la consecución de tal desafío.

Para hacer esa reflexión, vamos a partir del análisis de algunos puntos del Plan de acción social, sugerido por la UNESCO. En segundo lugar, conoceremos aspectos de algunas experiencias en América Latina sobre acciones desarrolladas en pro de las lenguas indígenas, incluyendo políticas de enseñanza de esas lenguas. Finalmente, invitamos a imaginar un contexto en el que las iniciativas teóricas y prácticas, provenientes de culturas dominantes o no, sean entendidas, respetadas y cuidadas en todos los ámbitos (social, ambiental, económico, político y educacional).

El proceso de concientización sobre la necesidad de salvar a las lenguas que están prácticamente en extinción, y otras que, aunque son utilizadas por un gran número de hablantes, se encuentran silenciadas dando espacio a las lenguas dominantes, ciertamente, involucra varias

áreas, pero tiene una raíz evidente en la colonización. Al mismo tiempo en que se plantea esa recuperación y ese cuidado con las lenguas indígenas, surge la preocupación con la descolonización, expresando “urgencia” por revertir un modelo ya impuesto y casi naturalizado, impulsado por la necesidad de tener acceso a la lengua y la cultura dominantes.

En este contexto, es importante la participación y, específicamente, la pedagogía de la participación, en el sentido que la presenta Streck (2017), cuando afirma que la participación o la falta de participación está profundamente enraizada en el pasado colonial. El autor se refiere al contexto brasileño, pero ciertamente, esa es la realidad de América Latina como un todo. Agrega que Paulo Freire (1977) se refiere a ese fenómeno como “cultura del silencio”, identificando dos dimensiones e a ese respecto: una se basa en que existe una cultura dominante, y que ambas (la dominante y la silenciada) no tuvieron origen en sí mismas, fueron constituidas en el proceso de estructuración de la sociedad. Por ese motivo, deben ser vistas en una relación de diálogo y no en una oposición simétrica. La otra dimensión se refiere a la “reproducción ideológica de la cultura dominante”, que implica, al mismo tiempo, un movimiento de auto protección y de autopreservación y sobrevivencia y, por otro lado, la potencialidad para la rebelión (Freire, 1977, p. 70).²

² Traducción libre de la autora

In Latin America, particularly in Brazil, participation - or the lack of it - is deeply rooted in the colonial past (Streck, 2017; Streck, Pitano & Moretti, 2017). Paulo Freire referred to this phenomenon as the culture of silence. He identifies two complementary dimensions in this culture. The first one is the recognition that there is a dominant culture and that both did not originate from themselves, but were constituted in the structuring process of society. They should be seen, therefore, in a dialectical relation and not as being in a symmetrical opposition. The second dimension refers to the “ideological reproduction of the dominant culture” which implies, on one hand, a movement of self-protection, self-preservation and survival, and on the other hand entails the potentiality for rebellion (Freire, 1977, p. 70).

A medida que ocurre la concientización del silenciamiento de su cultura, los pueblos originarios se fortalecen para defenderla y, consecuentemente, tienen capacidad para reivindicar sus derechos. Esa reivindicación, o “rebelión”, en las palabras de Freire, puede darse en forma de diálogo y de interacción con otros pueblos, inclusive con participación de organismos externos, que se sensibilizan con la causa.

Esa relación dialógica existe en la intencionalidad de documentos, como, por ejemplo, el Plan de acción social sugerido por la UNESCO, que tiene por objetivo “aumentar el número de nuevos usuarios de lenguas (hablantes y signantes), mejorar la fluidez lingüística y fomentar un mayor uso funcional de las lenguas indígenas en el ámbito público. También fomenta el respeto por la diversidad lingüística, el diálogo intercultural y la educación inclusiva, y pide que se refuerce la cooperación internacional.” (UNESCO, 2022)

Para iniciar la reflexión sobre la posibilidad de dar visibilidad y valorizar las lenguas indígenas, vamos a analizar algunas de las disposiciones que el documento citado presenta. Por ejemplo, el “mayor uso funcional de las lenguas” difícilmente ocurrirá por medio de leyes, planes o normas que así lo dispongan. El uso funcional, al que se refiere el documento sugiere interacción entre lenguas, y esa interacción deberá darse de forma natural. En el ámbito público, quien no conoce o no respeta la lengua indígena seguirá guiándose por la lengua dominante.

Las lenguas en interacción suponen y se asientan sobre relaciones constituidas de convivencia, pero, también, de dependencia de la lengua dominante. Observamos que las dos

situaciones aparecen juntas, ya que la convivencia se da en un contexto de dependencia económica, social y política.

En cuanto a la educación inclusiva y al fomento a la interculturalidad, encontramos muchos ejemplos. Si analizamos las políticas lingüísticas en América Latina, veremos que los países que tienen hablantes de lenguas indígenas cuentan con normativas que disponen la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas, la presencia de profesores nativos, que sean bilingües (lengua dominante y lengua indígena) y otras disposiciones similares, que tienen por objetivo acercar las culturas indígenas locales a la cultura y lengua dominantes. Sin embargo, según relatos y estudios hechos en Argentina, en localidad donde se habla la lengua toba/gom, por ejemplo, se observa que la competencia lingüística en la lengua local ya no existe y que la enseñanza de esa lengua ocurre como si fuera una lengua extranjera.

Al presente, si bien se ha intentado intervenir sobre el bilingüismo, aspirando a lograr un modelo aditivo y de enriquecimiento, hay enormes dificultades para llevar a cabo esa labor. Especialmente porque la situación sociolingüística se modificó y la mayoría de niños y niñas indígenas que ingresan al sistema escolar casi no tienen competencias en la lengua toba/gom. En consecuencia, las tareas que docentes indígenas desarrollan no se ciñen a la traducción, sino a la enseñanza de la asignatura “Lengua y cultura toba/qom” (Hecht, 2021, p. 20)

Según Hecht (2021), la propuesta es beneficiosa para dar visibilidad a la lengua indígena en el currículo escolar, pero se corre el riesgo de que esa iniciativa se convierta en la presencia de una asignatura más. Eso se debe a que, además de que los niños y niñas ya no identifican aquella lengua como siendo su lengua materna, tienen acceso solamente a la escrita, de forma aislada.

... sin embargo, la limitada concepción de la lengua que se está tomando –muy apegada a la escritura y dejando de lado la oralidad– no revierte el desplazamiento lingüístico. Es momento para que las lenguas indígenas dentro de la EIB no queden solapadas detrás de discursos de buenas intenciones, porque pueden terminar atentando contra aquello que definen proteger, promover y revitalizar (Hecht, 2021, p.20)

Ante esa dificultad encontrada por los maestros y profesores, que posiblemente no tienen una formación específica para enseñanza de lengua extranjera, se seleccionan algunos aspectos de la lengua indígena, en forma de vocabulario descontextualizado y algunas expresiones, que desvirtúan el objetivo propuesto.

En esta asignatura se evidencia un artilugio metonímico, en el cual se toma a la lengua por la cultura y a la escritura por la lengua (a lo que se suma que esta lengua no cuenta con un sistema de escritura consensuado y unificado de sus variedades dialectales). Los contenidos seleccionados se reducen a listados terminológicos sin su contexto comunicativo de uso, como saludos, vocativos de

parentesco, vocabulario del ámbito vegetal-animal del monte chaqueño. La enseñanza de la lengua se concibe como léxico aislado y la actividad pedagógica consiste preferentemente en copiar en los cuadernos lo escrito en el pizarrón y leerlo colectivamente bajo la guía del docente (Hecht, 2021, p. 19)

Estudios realizados en México, como los de Hamel (1984), ya cuestionaban y problematizaban el tema de las lenguas indígenas frente a la lengua dominante, en ese caso, el español.

Uno de los cuestionamientos hacía referencia a la preservación de las lenguas y culturas indígenas: “¿es acaso factible, dentro del proyecto de formación de estados nacionales, conciliar la construcción de una identidad nacional con la preservación de la diversidad lingüística y cultural?” Las modalidades de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y lo que llamó de “uso coordinado o conflictivo de dos idiomas”, también fue traído a la reflexión: “¿Qué consecuencias tiene el aprendizaje de una segunda lengua para el desarrollo de la lengua materna? ¿Qué efectos conlleva el uso de dos lenguas para la identidad psicosocial del individuo?” (Hamel, 1984, p.117)

La respuesta a esas preguntas se encuentra en la propia historia de México, según el autor, que afirma que la construcción del Estado nacional presuponía la desaparición de las lenguas indígenas, en favor de una lengua nacional. La unificación lingüística era vista por algunos como un “requisito” para la formación y fortalecimiento del Estado nación. Por otro lado, existía el pensamiento opuesto, que defendía la preservación de las lenguas y culturas indígenas en ese proceso. Salomón Nahmad, destacado funcionario del indigenismo mexicano,

citado por Hamel (1984) llegaba, inclusive a responsabilizar al propio proceso educativo por ese silenciamiento de las lenguas indígenas, en favor de la cultura y lengua dominantes.

Es casi seguro que los ideales de la unidad se confunden con los de la uniformidad (...); se utiliza el proceso de enseñanza-aprendizaje como instrumento, no para educar y adquirir conocimientos, sino como sustituto de las armas para el etnocidio o la evangelización. Se pretende, igualmente, que por medio de la educación desaparezca la identidad étnica y lingüística, como si ésta tuviera que ver con el proceso de aprendizaje [Nahmad,1982, p. 25].

Hamel (1984) destaca que la valoración de las lenguas y culturas indígenas varía de una región a otra. Existen zonas en México en las que son más valoradas y respetadas que en otras. Señala, sin embargo, que los elementos de resistencia son difíciles de identificar, ya que no siempre se manifiestan como resistencia abierta. Pueden aparecer en forma de normas, de hábitos u otras manifestaciones sociales, que pueden no ser fácilmente asociadas directamente a la cuestión lingüística. A ese respecto, es interesante traer el caso de las fronteras, en las que las lenguas y culturas se mezclan.

La provincia de Misiones, en Argentina, localizada entre Paraguay y Brasil, cuenta con 80% de perímetro internacional. En dicho “espacio fronterizo” coexisten las lenguas oficiales del Mercosur: español-argentino, guaraní-paraguayo y portugués-brasileño, además del portuñol, que mezcla el español y el portugués de esa zona en diferentes variaciones. Se podría afirmar que todo ese hábitat es “fronterizo y que allí se entrecruzan otras tantas fronteras semióticas”

(Camblong, 2017, p.95). Ana Camblong destaca que tal mezcla nos impide trazar fronteras precisas, no solamente las lingüísticas, sino las culturales e inclusive, las normativas.

Nuestra experiencia cotidiana entonces, no registra en su saber práctico fehaciente, deslindes binarios poderosos, ni normas absolutas que nos conduzcan a “creer” que las fronteras logran interrumpir el continuo de modo terminante y contundente;

(Camblong, 2017, p. 95)

Es pertinente destacar que aun la cultura dominante (jesuitas), en este contexto, adopta elementos culturales y lingüísticos de la cultura minoritaria (indígena), dando lugar a la producción de cambios en los que se favorece ese mestizaje.

La monumental organización jesuítica de eficientes resultados políticos, económicos y socioculturales, tuvo en la médula de sus intervenciones la adopción de algunos hábitos aborígenes y una glotopolítica que utilizó las lenguas de las distintas parcialidades. Nuestra lectura pone en relieve esta estrategia que resguardó el uso persistente del guaraní y a la vez indicamos la paradoja que entraña una fuerza invasiva que al tiempo que acepta lenguas y costumbres, impone otra religión, otras valoraciones y otra cultura.” (Camblong, 2017, p. 98-99)

Las experiencias actuales, a las que hicimos referencia anteriormente, en Argentina y México, revelan que la práctica colonialista luce otro ropaje, llega a la escuela, se le da valor de “inclusión” y de apertura al “otro”. Sin embargo, el silenciamiento persiste, con eco en las

generaciones anteriores. En este sentido, los estudios en el área de ciudadanía global, que nos hacen pensar en justicia socioambiental, en sostenibilidad y derechos humanos nos indican un camino, el de la interculturalidad crítica.

Al analizar los aspectos que componen la complejidad que implica valorar las lenguas originaras, llegamos al desafío de la interacción, que está muy próxima a la interculturalidad, ya que cada lengua trae consigo una forma de ver y de relacionarse con el mundo. A ese respecto, un ejemplo de buena práctica es presentado por la socióloga de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima, Perú, Anahí Durand Guevara, al destacar la importancia de las universidades interculturales en México, en las que alumnos discuten con indígenas, usando su lengua, cuestiones referentes a educación o desarrollo agroforestal, por ejemplo. Esta acción específica demuestra que “no se trata de simplemente instituir los centros de educación superior interculturales, sino también de crear currículos y procesos de formación que privilegien el contacto con las cuestiones indígenas, promoviendo el diálogo para compartir conocimiento, nuevos espacios para empoderamiento y acción conjunta”³. (Guevara, 2019, p.227)

Indigenous languages are a fundamental axis in the development of this valuable efforts exist to deepen them and to update them, which has been mainly consolidated in Latin America through Indigenous universities or intercultural universities. These centres of higher education emerged as an initiative of Indigenous peoples, such as the Autonomous Intercultural

³ Traducción libre de la autora

Indigenous University of Cauca in Colombia, or in coordination with the state, such as intercultural universities in Mexico and Peru. In the case of the Intercultural University of the State of Mexico (UIEM), the relationship between the university and the revitalization of Indigenous languages has been analysed from a political perspective. In a context where the majority of UIEM students no longer speak any Indigenous language, the return to learning and using it in direct connection with the Indigenous communities in which these students conduct their pre-professional practice and field work is important; the knowledge that they share with the Indigenous people in careers such as agroforestry or education must be discussed in the Indigenous language. Thus, it is not simply a question of instituting intercultural higher education centres, but also of creating curricula and training processes that privilege contact with Indigenous peoples' issues, promoting dialogues to share knowledge, new spaces for empowerment and joint action. (Guevara, 2019, p.227)

Esta experiencia nos da la pauta de que, a pesar del hecho de que las normativas nacionales y de la propia UNESCO pueden ser interpretadas y llevadas a cabo dentro de un sistema globalizado, colonial, que “incluye” a hablantes de lenguas indígenas dentro de un sistema ya formado, o, como dice Walsh (2012, p.64), “simplemente añaden la diferencia al sistema y modelo existentes”, existen posibilidades de acción conjunta.

Al referirse a la interculturalidad, y eso vale también para las lenguas en interacción, Walsh (2012) pondera, que solo tendrá significación, impacto y valor cuando es “asumida de manera crítica, como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan, es decir en la matriz aún presente de la colonialidad de poder”. (Walsh, 2012, p.62).

Para finalizar o iniciar la reflexión, podemos decir que estamos haciendo camino al andar. Tenemos políticas, normas, planes, concientización, propuestas y acciones con relación a la revitalización de las lenguas originarias indígenas. Es necesario, como sugiere Walsh (2012), que adoptemos una postura crítica e innovadora, respetando a la lengua en toda su complejidad y no solamente en cuanto sistema de signos, posibilitando la interacción efectiva, la formación compartida y la valoración de la humanidad presente en cada pueblo, en cada lengua y en cada individuo. Como decíamos en la cita inicial de Guevara (2012), las lenguas son el medio para llegar al conocimiento de aquellos que la hablan; generan identidad y afirman colectivamente las relaciones sociales y con el ambiente.⁴

⁴ Traducción libre de la autora: Languages are the cognitive medium of the people who speak them; they generate identity and collectively affirm social and environmental connections. (Guevara, 2012, p.222)

Referencias

- Camblong, A. (2017) *Anuario de Glotopolítica. Dossier Estudios de Frontera. Fronteras semióticas*. Ed. Cabiria. p. 93-103.
- Freire, P. (1977a.) *A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação. Textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP*. Porto: Nova Crítica.
- Guevara, A. D. (2019) *State of the art of Indigenous languages in research: A collection of selected research papers Linguistic diversity and Indigenous languages*.
- Hamel, R. E. (1984) *Revista Internacional de Ciencias Sociales- La interacción por medio del lenguaje*-Revista trimestral publicada por la Unesco Vol. XXXVI , n.º 1
- Hecht, A. C. *State of the art of Indigenous languages in research: A collection of selected research Papers- "La lengua Toba/Gom en la escuela: alcances y límites de la oralidade y la escritura para su uso y mantenimiento*. Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET.
- Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, INAP, 2021.
- Streck, D.R. (2020) *Pedagogies of participation: A Methodological Framework for Comparative Studies*. Global Comparative Education (Journal of the WCCES), v. 4, n. 1-2, September 2020, p. 35-49.
- Walsh, C. (2012) *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.



[https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-celebra-el-decenio-internacional-de-las-lenguas -
indígenas](https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-celebra-el-decenio-internacional-de-las-lenguas-indigenas) (Consulta el 19/05/2023)