



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

REFLEXIONES SOBRE LA CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Marcelo Leonardo Levinas¹

El secreto de la educación es enseñar a la gente de tal manera que no se den cuenta de que están aprendiendo hasta que es demasiado tarde. H. Edgerton

Todos los educadores son absolutamente dogmáticos y autoritarios. No puede existir la educación libre, porque si dejáis a un niño libre no le educaréis. G. K. Chesterton

No existe ningún análisis científico directo de la vida cultural o (...) de los fenómenos sociales que pudiera ser *independiente* de los puntos de vista especiales y ‘unilaterales’, gracias a los cuales esas manifestaciones se dejan (implícita o explícitamente, consciente o inconscientemente) seleccionar como objetos de investigación, analizar y organizar en vista de la exposición. M. Weber

Este artículo contiene algunas reflexiones y conclusiones que extraje de la interesante “Conferencia Internacional sobre Filosofía y Políticas de los Derechos Lingüísticos de Pueblos Indígenas de América Latina” llevada a cabo en la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, los días 19, 20 y 21 de septiembre de 2016, con auspicios del PROEIB Andes. Lo que básicamente esbozo aquí es una caracterización de las dificultades que personalmente encontré para lograr establecer cuáles serían los derechos lingüísticos de los pueblos originarios, cómo defenderlos y qué políticas deberían implementarse para lograrlo. Para ello haré hincapié en las relaciones entre lenguaje, educación e historia. Trataré de expresar mis impresiones de la manera más somera posible esperando, con sincera modestia, que esta suerte de informe personal contribuya a encontrar soluciones a la compleja problemática. De ninguna manera se trata de una propuesta de acción.

I. Algunas experiencias personales vinculadas con la educación y la cultura

En lo personal, la vivencia más clara que tuve de la problemática referida a los derechos lingüísticos, la experimenté durante los dos días de paseo por el Parque Nacional Toro Toro (Departamento de Potosí, Bolivia) al que visité una vez finalizada la conferencia. Allí conocí a un joven guía de 18 años, de origen quechua, quien estaba finalizando su escuela secundaria y cuyo nombre tenía origen portugués: Eusebio. Con Eusebio visité, entre otras cosas, una caverna

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)



DONDE la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

oscura y muy profunda llamada Umajalanta, y el Cañón del Valle de Toro Toro. Al salir de la caverna, el primer día, llovía torrencialmente; cuando la lluvia cesó, apareció un gigantesco arco iris. Le pregunté a Eusebio cómo se decía “arco iris” en quechua y él me respondió con una sola palabra, que si mal no recuerdo, era *kuychi*. Yo le pregunté si creía en los dioses de los quechuas y me dijo que no; entonces le pregunté por la *Pachamama* y me contestó que tampoco creía en ella. Le pregunté quién suponía que había creado al hombre y me respondió que creía que el hombre venía del mono porque el mono era parecido a nosotros, pero que el hombre también había sido creado por Dios. Claramente lo primero lo había aprendido en la escuela y lo segundo me lo refirió así, debido a su formación cristiana. Lo interrogué acerca de qué había sucedido antes, si la descendencia del hombre del mono o la creación del hombre por obra de Dios; no entendí muy bien lo que me respondió. Le pregunté, entonces, quién había creado las cosas y el mundo; me dijo “Dios”. Y cuando le pregunté quién había creado a Dios y si no se podía saltar a Dios y creer que al mundo no lo había creado nadie, me respondió que él creía más que el hombre había venido del mono, que venido de Dios. “En Dios no creo tanto...” me dijo. De paso me comentó que los aimaras creían que el primer idioma que había aparecido había sido precisamente el aimara, cuestión que me trajo reminiscencias de la Conferencia y de algunas cuestiones que yo mismo había puesto bajo discusión, como el del origen de las lenguas. Las mixturas cosmológicas que tenía Eusebio en su cabeza se referían, por un lado, al debate entre la religión judeo-cristiana y la teoría evolucionista de Darwin; por el otro, su pensamiento acerca de la naturaleza poseía algunos resabios de la tradición de los pueblos indígenas de la zona. A la hora de hacer un diagnóstico, el caso de Eusebio resultaba muy representativo de las dificultades que existen para conservar vivas a las lenguas y tradiciones de los pueblos originarios.

Quisiera referirme ahora a un fragmento del trabajo de Tesis titulado: “Usos del quechua en Layo, K’ana suyupi, Cusco”, de Antonieta Conde Marquina (de nacionalidad peruana), porque está íntimamente relacionado con el caso de Eusebio². La autora señala cómo el quechua ha cedido ante el castellano a partir de dos instancias fundamentales: la inserción de las instituciones estatales que solicitan saber leer y escribir en este idioma, y la inserción de la iglesia protestante. “La adscripción a la religión evangélica –casi la totalidad de los residentes la profesa– ha hecho que exista una pérdida en la práctica y transmisión de la cosmovisión andina”. Pero además, se afirma que se “relaciona al quechua con un

² Layo es un distrito en el departamento de Cusco, en Perú.



DONde la palabra

Revista intercultural N° 11/16

Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS

CIEI

mundo 'tradicional' rezagado y al castellano con un mundo 'moderno' en vanguardia" (Conde Marquina, 2014, pp. 188-9).

Al día siguiente, con Eusebio comentábamos el hecho de que las nubes, luego de haber llovido mucho y parado de llover, se elevaban desde el río del cañón, y cómo el cañón, entonces, se iba despejando de una densa neblina. Según Eusebio, algunos decían que la lluvia bajaba al río a buscar agua y después subía para formar las nubes, un verdadero sincretismo entre una suerte de animismo propio de un pensamiento natural, y los ciclos del agua que habría estudiado en la escuela. Es importante señalar aquí un detalle, y es que Eusebio, desde el día anterior, poseía un nuevo celular que empleaba en todo momento para chatear con sus amigos por whatsapp y para tomar fotografías, casi todas *selfies*. Se tomó varias dentro de la caverna, en la oscuridad más profunda; también me tomó fotos a mí y me pidió que le tomara algunas a él. Se sacaba fotos en todos los lugares, lugares que por otro lado conocía de memoria. Gozaba con su nuevo celular, lo que indicaba que más que el contenido de la foto, lo que le interesaba era la acción misma de tomarla y de enviarla inmediatamente a alguien, seguida de un mensaje de texto. En algún momento logré abstraerme de mis sensaciones con aquellos hermosos paisajes y no pude más que reflexionar sobre los vínculos de Eusebio con todo ese mundo, y asociar la cultura, su manera de percibirlo, la forma de decir las cosas y sus objetivos en la vida, con las problemáticas tratadas en la Conferencia. Me tomé a mí mismo como referente para intentar ver los parecidos y las diferencias entre su vida y la mía, como dos personas que compartían un mismo continente.

Contaré ahora una segunda experiencia que tuve con el dueño del sencillo hotel del pueblo de Toro Toro en el que me hospedé. Su nombre era Eduardo. Me conmovió algo de él, y es que durante el desayuno me dijo que la lectura era lo que lo mantenía vivo en ese sitio. Sus lecturas eran Nietzsche (de quien conocía la obra completa), Sartre, Camus, Dostoyevski. El hombre era de La Paz. ¡Qué lecturas eran ésas, tan extrañas al lugar, que lo mantenían vivo en ese mundo tan diferente...! Me mostró el ejemplar que había leído de *Humano demasiado humano* de Nietzsche: estaba todo subrayado y comentado por él mismo. Me enteré de que Eduardo había sido formado por salesianos y que después se hizo evangelista; que estudio en la universidad, que su profesión era la de asesor financiero y que ahora se consideraba un nihilista... Sentí que mi mayor diferencia con Eduardo era que yo habitaba una gran ciudad occidentalizada como Buenos Aires y él un pueblo marginal, incluso marginal en Bolivia, pero que poseíamos casi los mismos intereses literarios. Teníamos en común la lectura de pensadores europeos que



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

habían hablado en términos universales, en nombre de toda la humanidad; compartíamos ciertos pensamientos que, como los de Nietzsche, habían tenido la pretensión de ser independientes de cualquier lugar y en cierto sentido, de cualquier tiempo, esto es, con vigencia en cualquier lugar del mundo, incluido, por supuesto, Toro Toro.

Las diferencias entre Eusebio y Eduardo consistían en que mientras Eusebio había sido ganado por un sistema de comunicación interhumano de última generación, aplicable a diversas funciones como ser la de telefonía celular, Internet, buscadores de información y de noticias, correo electrónico, GPS, etc., con un contenido virtual de la información, generalmente anónima e impersonal y común a todos, inmaterial y ya procesada, Eduardo, en cambio, se daba de cabeza con algunos de los mejores exponentes de la cultura europea a partir de un soporte muy antiguo como ser el libro impreso, hecho con papel: un objeto material y para nada anónimo. Más adelante, y en uno de sus últimos mails que me envió Eduardo a Buenos Aires, me dijo que quería remitirme la primera parte de su autobiografía, la que, me anticipó, era muy turbulenta y original, para que yo la corrigiese; consentí encantado. En cambio, el joven Eusebio, quien recién está comenzando a transitar su “biografía”, estará condenado a una vida normal relacionándose con los demás de la manera usual y estandarizada, esto es, a través de comunicaciones entrecortadas, con el empleo de muy pocas palabras, recibiendo información contradictoria, ya procesada y seguramente superficial, divergente respecto de la tradición quechua de la cual proviene y de la que hubiese sido heredero. Su lengua original, el quechua, y su lengua secundaria, el castellano, no sólo resultan diferentes en tanto soportes de un sistema de ideas, sino en actitudes y acciones, traducidas en una diferente forma de vida. El castellano es la principal herramienta de la que dispone Eusebio para no quedar marginado. Sin duda, su actual uso del quechua está predominantemente subordinado al uso de su español. En cambio, encontré en Eduardo libertad y el uso de un derecho: el de elegir hacer un comentario o una crítica en el margen de un libro y a elegir una suerte de auto instrucción. En Eusebio encontré lo contrario: una falta de elección en la comunicación, un lenguaje pobre pero suficiente para lo poco que es posible y necesario transmitir a través de un celular.

Desearía contar una última anécdota ligada a todo lo anterior. En cierta ocasión en la que estuve en la ex Unión Soviética haciendo una pasantía luego de obtener mi doctorado en física, más precisamente durante la Perestroika, en el año 1991, esto es, un año y medio después de la caída del muro de Berlín, me encontré con Víctor B., un excelente físico que había visitado el año anterior al grupo de



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

investigación de Buenos Aires al que yo pertenecía, y de quien me había hecho amigo. Permítaseme una pertinente digresión: esa pasantía la realicé en lo que era todavía Leningrado, de cuyo nombre iba a haber un plebiscito para ver si al nombre "Leningrado" lo reemplazaban por el antiguo de "San Petersburgo", su nombre desde su fundación en 1703 por Pedro el Grande.³ El comentario viene a colación por la importancia que debemos darle a los nombres. En particular, una de mis intervenciones en la Conferencia consistió en una charla acerca de la historia del nombre de América, desde su origen (cuando explícitamente el cartógrafo Martín Waldseemüller denominó con ese nombre a la hoy América del Sur a la que suponía una mega isla, en honor a Américo Vespucio quien había sostenido que esa enorme porción de tierra constituía un Nuevo Mundo), hasta la apropiación de ese nombre por parte de los Estados Unidos de América (USA) para denotar, además, como americanos (americans) a sus ciudadanos blancos (a diferencia de las minorías negras, latinas, afroamericanas, o indígenas). La anécdota que recuerdo con Víctor aconteció en Moscú. Relataré sólo lo siguiente: en medio de un paseo por la ciudad visitando sus monasterios, Víctor me indicó en un mapa qué lugares de Moscú se podían visitar y qué lugares no. Yo aproveché para preguntarle qué cosas estaban prohibidas en su país, y él me respondió: "Acá no hay nada prohibido, pero uno sabe bien lo que tiene que hacer, es lo que explícitamente está permitido... No hay un índice de cosas prohibidas, pero todos sabemos qué cosas podemos hacer", me dijo. Siempre he de recordar sus palabras, lo que una vez me llevó a intentar dilucidar el siguiente dilema: ¿Dónde ejerce mayor coerción la cultura, en la prohibición o en la imposición? ¿Qué es más restrictivo, prohibir un libro u obligar a leer un libro? ¿Qué es peor: adoctrinar o censurar? Para mí, claramente es peor adoctrinar; creo que para la mayoría de la gente lo sería.

II. Los temas de la Conferencia y la complejidad de las cuestiones planteadas

En las exposiciones y discusiones que se llevaron a cabo en la Conferencia, tanto por parte de los invitados extranjeros como de los participantes locales en las que incluyo a los alumnos y docentes de los posgrados del PROEIB Andes, se trataba de ver cómo implementar una educación que hiciera posible la elección y el uso, lo más libre posible, de la lengua originaria, y la integración, de la manera más justa posible al mundo actual, esto último en relación con una segunda lengua. Se intentaron caracterizar los diversos problemas buscando ciertos ejes que

³ Efectivamente a ese nombre lo cambiaron al año siguiente, en 1992: un verdadero símbolo del fin de la Revolución.



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

vinculasen las problemáticas referidas a la justicia lingüística y a las teorías sobre derechos lingüísticos en comunidades bilingües, con las políticas lingüísticas y culturales en educación, con la sociología cultural comparativa norte-sur, con las políticas educativas, con el currículo intercultural y con las dimensiones epistemológicas en educación. En el caso de los participantes europeos, se trabajó sobre ejemplos muy interesantes y adecuados, pero para los que muchas veces la comparación con la situación de las lenguas originarias resultaba muy forzada ya que las situaciones planteadas provenían de contextos sumamente diferentes. En el caso de los participantes locales, se ofrecieron los resultados de estudios o de ejemplos pertinentes y originales, pero de situaciones que en algunas ocasiones resultaban demasiadas específicas y locales. En general la idea era formular propuestas para que pudiesen ser implementadas institucionalmente, sobre todo a través de la educación.

Tomaré las siguientes tres situaciones como características de la problemática tratada, aclarando que la cuestión que yo elegí para discutir fue el referido al tema: "Currículo intercultural, lenguas y dimensiones epistemológicas en la educación".

1) Una situación planteada es la de cómo encarar los procesos de enseñanza del castellano y del inglés ya que por un lado se los considera idiomas necesarios para la integración y la no discriminación, mientras que por el otro lado existe una clara resistencia a enseñarlos y a aprenderlos debido a que se los considera idiomas "hostiles" y "competitivos" de las lenguas originarias, en tanto constituyen los principales agentes de penetración cultural.

2) Un segundo aspecto resulta de las preguntas: ¿por qué y cómo educar en las lenguas originarias? Conocemos lo suficientemente el pasado como para saber de qué manera se ha impuesto el castellano en nuestros países y con ello toda una concepción de la vida y de la realidad, sobre todo en la versión del cristianismo y el capitalismo. Esto hace a la pretensión siempre invocada de educar con vistas al futuro. Ahora bien, educar para el futuro implicaría educar para cuando el individuo termine a lo menos la enseñanza elemental (lo que denominamos escuelas primaria y secundaria), algo que sucederá en aproximadamente quince años. La pregunta es si alguien sabe cómo va a ser el mundo en el año 2030. A menos que se esté en condiciones de planificar y determinar el futuro, lo que resulta del todo imposible de acuerdo a cómo corren hoy los tiempos, el futuro, en especial de los pueblos indígenas, es algo que no puede preverse. Existe a nivel mundial un manifiesto desconcierto acerca de cómo será la educación en un futuro a todos los niveles, dado que muy probablemente las instituciones educativas



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

modifiquen sus estructuras drásticamente. La cuestión pasa por cómo educar hoy, pero en relación con la realidad actual.

3) Una tercera cuestión surge, a mi entender, a partir de la excesiva identificación de una minoría con una minoría lingüística cuando la problemática de las minorías supera ampliamente la cuestión lingüística.

III. Cuestiones vinculadas al lenguaje

Dado que se trata de establecer cuáles son los derechos lingüísticos de los pueblos originarios, debemos adoptar una posición sobre lo que entendemos tanto por “derecho” como por “lingüístico”. A lo largo de la Conferencia yo he notado que el uso de estos términos ha sido diferente en los distintos expositores y aun en un mismo expositor. Un ejemplo de esto se da en el uso del concepto de “derecho” en relación con el concepto de “libertad”. Algunos de los expositores extranjeros se aferraron a teorías muy afines al liberalismo político para reivindicar lo que en el norte se considera son los *derechos* y los *derechos lingüísticos* propios de los individuos o comunidades; teorías que en gran medida están desvinculadas de lo que deberíamos entender por los derechos y los derechos lingüísticos invocados para el sur. Muchas veces no quedaba claro si el expositor se refería a un derecho natural o a un derecho positivo, lo que resulta altamente relevante con relación a, no sólo determinar qué estrategias se deberían promover para defender los derechos lingüísticos, sino, ante todo, a definir “derecho lingüístico” para el caso de una lengua originaria. Luis Behares (2012) señala que el ámbito jurisprudente de las políticas lingüísticas, en amplio desarrollo desde la década de los 90’, ha estado muy ligado al derecho positivo: “Asociado a éste, ha ido estableciéndose paralelamente un sector particularizado en torno a la noción de derechos lingüísticos, incrustada en el tratamiento de los “derechos humanos”, oscilante entre el derecho positivo y el derecho natural”.

En este punto desearía discutir la problemática del lenguaje en relación con su estructura y su contenido, para luego tratar de determinar cuál es la situación real a la que se enfrenta todo intento de reivindicación de un uso democrático y libre de las lenguas originarias. En lo que hace a la estructura de las lenguas, se pueden adoptar dos puntos de vista, particularmente enfrentados. Steven Pinker (1994) ha sostenido que existe universalidad en el diseño de todos los lenguajes conocidos en lo que hace a nombres, verbos, sujetos, objetos o formas auxiliares, y que en cualquier sociedad los niños desarrollan los lenguajes con notable velocidad: desde un balbuceo dentro del primer año de vida, pasando por el uso



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

de palabras al año, hasta el uso de oraciones subordinadas, oraciones en su forma pasiva y preguntas, a partir de los dos años. Esto hace suponer que el lenguaje posee una especificidad neurológica propia separada de la parte específicamente destinada a la inteligencia: puede estar mermado y la inteligencia estar intacta como en el caso de las afasias; o a la inversa, puede permanecer intacto y la inteligencia verse resentida, como por ejemplo en los charlatanes o parlanchines que ofrecen frases sintácticamente perfectas aunque sin conexión con la realidad, incapaces de hacer tareas sencillas como la de atarse los cordones de los zapatos.

Noam Chomsky ha sostenido que la lengua constituye un instinto y que todas las lenguas poseen una gramática universal postulada y poseen un origen común, como hoy también se presume lo tiene el hombre, al que se lo supone “originado” en África. Esta es la razón a partir de la cuál cualquier niño puede aprender cualquier idioma a la perfección, independientemente de su complejidad, que a la vez es independiente de la complejidad de la sociedad en la que se establece el idioma en cuestión. Jerome Bruner nos indica que los niños atienden a reglas más bien sintácticas que asociativas, y en esto residiría la fuerza del lenguaje. Al niño se le enseñan formas de responder, de ver e imaginar las cosas, y formas de traducir su experiencia al lenguaje. Por todo esto, el lenguaje adopta dos nuevas y fundamentales características: el distanciamiento y la arbitrariedad (Bruner, 1988, p. 68-70).

Digamos que también la escritura se aprende con relativa rapidez, a pesar de que han existido y existen pueblos que no la poseen, lo que marca una notable diferencia con el lenguaje hablado: es posible definir al humano y reunir a diferentes individuos y pueblos, asumiendo, en todos ellos, la práctica común del habla, aunque, por supuesto, no la de poseer escritura. Incluso, en sociedades que la poseen, muchos individuos no saben ni leer ni escribir. Así, todo individuo puede hablar, pero las actividades de leer y escribir, para las que estaría (potencialmente) capacitado, dependen de un medio social que, en primera instancia, disponga de escritura, y que, en segundo lugar, presione sobre el individuo para que éste la asuma como práctica. Sin duda, el lenguaje escrito sí está conectado con la reflexión y el pensamiento.

Al respecto y a diferencia, sobre todo de lo que sostiene Chomsky, para Roger Schank (1996), el núcleo central del lenguaje es el *sentido*: para explicar lo que se dice no es suficiente una gramática, a ella hay que enmarcarla en una teoría del conocimiento del mundo y de las interacciones sociales. El pensamiento dependería del lenguaje, o, al menos, estaría muy determinado por él. Mucho



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

antes, Benjamin Whorf sostuvo que los lenguajes y las reacciones que ellos provocan, no sólo son instrumentos para describir eventos, también los conforman: la gramática de los lenguajes es una cosmología, una comprensión del mundo, de la sociedad que influye sobre el pensamiento, sobre el comportamiento y la percepción. El *Principio de la Relatividad Lingüística* (que suele llamarse de Sapir-Whorf), dice que los usuarios de gramáticas notablemente diferentes son dirigidos por éstas hacia tipos diferentes de observaciones y hacia evaluaciones diferentes de actos de observación que externamente son semejantes. En consecuencia, dichos usuarios no son observadores equivalentes, sino que deben llegar a concepciones del mundo un tanto diferentes (Whorf, 1956, p. 121 y 221).

Pensamos que muy probablemente la vía para conciliar estas diferentes posturas es notar que cada cual se refiere a diferentes niveles operativos del lenguaje. La universalidad de las lenguas y de sus estructuras, tan estrechamente emparentadas en un nivel, pueden dar lugar -y de hecho lo hacen- a puntos de vista y actividades humanas que, a otro nivel, resultan diferentes entre sí. La capacidad común de hablar a través de estructuras más o menos comunes, requiere, simultáneamente, de la posibilidad de activar mecanismos que pueden ofrecer distintos sentidos, denotar diferentes hechos y fenómenos a través de formas distintas de atención (o sea, expresar diferentes atenciones) y, en consecuencia, concebir diferentes cosas; y esto se encuentra en íntima relación con el problema que nos ocupa. La capacidad de aprender cualquier lengua, fundamentalmente a edad muy temprana, se despliega siempre en un contexto, y en ese contexto las palabras adoptan un sentido. En el complejo medio humano, el instinto parece más oculto en el hombre que en el animal; la dotación instintiva humana es adecuada para el habla, aun cuando requiera un determinado medio en el que se hayan establecido ciertas estructuras de comunicación discursiva que ofrezcan significados, y aunque los verdaderos significados de los términos no sean necesariamente reconocidos por el individuo.

El contenido del lenguaje puede organizarse sintácticamente sin que necesariamente se ejerza una conciencia de su sentido: resulta posible asumir una correcta estructuración sintáctica sin que medie una verdadera comprensión de los términos. Este es un aspecto fundamental del inevitable adoctrinamiento que implica la instrucción y es a lo que debemos atender cada vez que pensemos en estrategias educativas, ya que mostrar un mundo -o mejor dicho obligar a conocerlo- no sólo implica ocultar otras *gestalts* posibles, sino imponer una de manera más o menos coercitiva. Sabemos que diferentes culturas producen distintas *gestalts*, no sólo en relación con la naturaleza sino también respecto de su



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

propia sociedad y cultura, como así también sobre lo ético, el trabajo, la política, la economía, etc. El individuo que está expuesto a una lengua diferente a su lengua originaria, tendrá capacidad para adquirirla, lo que implica que será susceptible a que le sea impuesto un mundo diferente al de sus antepasados. Y un punto importante en todo esto es que, según vimos, si el núcleo duro del lenguaje se vincula a lo sintáctico, ello implica que las palabras se pueden organizar perfectamente en un lenguaje, lo que no supone comprender cabalmente los nexos conceptuales entre ellas. Así como en el sistema formal se puede aprender lengua, matemática, física, historia o geografía con determinada eficacia, ello no implica comprender el contenido de lo que se está expresando o diciendo. De hecho, y probadamente le suceda la mayoría de los que terminan los cursos de física o de historia elementales, no alcanzan a comprender sus contenidos; de modo tal que podemos hacer un buen uso del lenguaje a nivel sintáctico sin que ello requiera un adecuado uso a nivel semántico. La educación cumple con mostrar el mundo natural y social desde una determinada perspectiva; se trata de un mundo impuesto con el que ha de convivir el individuo. El individuo ¿habita el medio o él mismo es “habitado”, invadido por el medio? La educación define el contexto en el que el individuo estará obligado a actuar y desenvolverse, por lo tanto, ella posee un carácter adaptativo. La educación impone un mundo de conocimientos, los que por lo general no han de ser asimilados comprensivamente sino más bien pasivamente (Levinas, 1998).

Cuando una lengua se impone sobre otra, una *gestalt* “absorbe” a la otra; a lo sumo existe una suerte de sincretismo, que como todo sincretismo, posee elementos contradictorios, como los mencionados para el caso de Eusebio. La eficacia que adopta la educación ofrecida en una lengua determinada es tal, que le es posible absorber, o a lo menos adaptar, el mundo originario del hablante al “nuevo” mundo de la lengua impuesta. Los deseos por mantener las tradiciones involucradas en las lenguas originarias colisionan con las creencias y prácticas impuestas por la educación provista por la lengua franca o vehicular de los saberes disciplinares provenientes del norte, por caso el español. Por eso Marvin Harris ha señalado que la mayoría de la gente es conformista y que la historia se repite en innumerables actos de obediencia a normas y modelos culturales. Los deseos culturales rara vez predominan en cuestiones que requieran alteraciones radicales de creencias y prácticas profundamente condicionadas (Harris, 1986, p. 246). Los deseos de conservar una lengua colisionan con las creencias y prácticas sólidamente condicionadas en la educación formal y ofrecidas a través de otra lengua, saberes a los que nadie se resiste, sea en el norte o en el sur.



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

Daré al respecto un ejemplo vinculado con la festividad del Carnaval. Se me ha hecho notar en la propia Conferencia que, por ejemplo, el carnaval de Oruro no tiene nada que ver, como se suele pensar, con el diablo. Sin embargo, este carnaval es, cada vez más, presentado hacia el exterior por las propias autoridades, como un carnaval en el que, entre otras cosas, se representa las diabladas, una caracterización del demonio cristiano. Se trata de una fiesta originada en la Pachamama y derivada a la virgen del Socavón, una virgen sin mucho equivalente en la tradición autóctona. Se ha producido un sincretismo religioso con el dios Wari, el Tío de las minas bolivianas, quien debió adoptar el personaje del diablo cristiano, junto a la Pachamama convertida en la virgen del Socavón. Estos cambios no sólo constituyen cambios de nomenclatura, también cambió la concepción de los rituales: los festejos se tornaron diferentes y podemos decir que con este “nuevo” carnaval se reemplazaron los objetivos originales de los viejos rituales dedicados a Wari y a la Pachamama, hasta alcanzar un alto nivel de tergiversación. Esta tergiversación resulta irreversible. Si uno pide que se le explique la estructura del carnaval, cualquier participante podrá describirla con lujo de detalles sin conocer el origen de los cambios forzados que se han dado y cuáles han sido los cambios en el sentido del festejo. Es que el carnaval de Oruro, lejos de constituir hoy una auténtica festividad local, ha sido adaptado y absorbido por otra manera de celebrar en función de un interés económico y turístico.

En la Conferencia se han planteado algunos problemas referidos a ciertos derechos lingüísticos que aparentemente habrían sido satisfechos en el norte. David Robichaud, por ejemplo, expuso la solución que se había encontrado en Bélgica para que, en un marco de diversidad de lenguas, se pudiese elegir la primera lengua en cada zona. En efecto, si uno observa un mapa lingüístico del territorio belga advertiría que, salvo en la región de la capital Bruselas, se considera lengua oficial al holandés-flamenco, al francés-valón o al alemán (éste en menor medida) según la región⁴. Sin embargo, entendemos que este estudio de caso corresponde a una situación diferente a la de las lenguas de los pueblos originarios de América. Decimos esto, habida cuenta de la diferente relación establecida entre los idiomas hablados en Bélgica, respecto de las relaciones establecidas en Bolivia, por ejemplo, entre el quechua y el español. Los ciudadanos belgas le adjudican prácticamente el mismo sentido a las palabras en cualquiera de aquellos idiomas. Los términos pueden ser traducidos de un lenguaje al otro con mucha fidelidad, igual que un texto o un discurso, y esto es básicamente así debido a que las poblaciones de habla holandesa y francesa poseen una historia más o

⁴ Al norte el flamenco, al sur el valón, en pequeñas regiones en la frontera con Alemania (en Lieja), alemán.



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

menos en común y han compartido más o menos un mismo espacio o territorio. En Bélgica, la división y la elección de cada idioma, para cada región, se ha realizado democráticamente. Las palabras y las oraciones en holandés y en francés se vinculan con una misma concepción del mundo, se refieren al mismo tipo de instituciones, a un mismo sentido de lo político, prácticamente a una misma estética, a una misma ética, etc. Tradicionalmente, se enseñan estos idiomas en instituciones similares, las mismas en las que se enseñan las distintas disciplinas que forman parte de los programas escolares y los planes de estudio; desde siempre poseen una grafía común. Ambos idiomas hablan de un mismo mundo. El francés moderno se relaciona mucho más, en sus aspectos semánticos, con el holandés moderno que con el francés antiguo de hace cinco siglos; comparten un mismo mundo, sus contenidos y los objetos y fenómenos denotados son prácticamente los mismos. Esto está muy ligado a una universalización del conocimiento y de la comunicación. Y este no es el caso de las lenguas originarias. La universalización del conocimiento a través de las lenguas occidentales esconde una universalización de sentido. El imponerse unas lenguas sobre otras hasta el punto tal de suprimirlas, ¿no supone, de hecho, la supresión de formas alternativas de conocer? El precio a pagar por mantener una lengua originaria es que sus términos se adapten a las lenguas dominantes. Habría que preguntarse, entonces, en qué medida no se atenúan hasta cancelarse los derechos lingüísticos de los pueblos originarios.

Cuando en un escenario irrumpe un idioma representativo de una universalidad, sea el español o el inglés, se amplía la universalidad, en el sentido de que se amplía la propia pretensión de totalización y se conquista un nuevo territorio para su empleo. La conquista que proviene de la imposición de una lengua es el reflejo de una conquista del espacio, lo que implica, de paso, una transformación en la propia conceptualización del espacio por parte de los miembros de los pueblos originarios. En América, al imponer el conquistador la universalidad europea, abrió un mundo y paulatinamente fue cerrando el mundo denotado por las lenguas originarias. El contenido de este mundo es reemplazado, no sin antes ser incorporado como objeto de estudio, siguiendo la lógica de una historia totalizadora. La antropología ha logrado “ubicar” a todos los pueblos originarios, de todas las regiones del mundo, en un esquema clasificatorio en el que la sociedad europea ocupa el último peldaño. Digamos que la antropología y la historia constituyen dos recortes de la realidad, dos concepciones sistematizadas de una realidad que era absolutamente inconcebible en los pueblos originarios. Cuando América recibió su nombre, fue considerado un Nuevo Mundo en relación con un Viejo Mundo que enseguida lo conquistó y lo incorporó en una nueva



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

totalización: “las sociedades precolombinas de América del Sur se han desarrollado sin ninguna relación hasta el siglo XVI con las del viejo mundo; constituían por su parte totalidades, otras sociedades constituían igualmente totalidades, pero la exigencia de una totalidad de totalidades no apareció sino en un momento de la historia humana; se requería para ello que se realizaran ciertas condiciones técnicas y ello aconteció en el siglo XVI. Vivimos en esta época en que este proyecto de totalidad se ha convertido en una exigencia viviente, en la esperanza de una unidad verdadera” (Garaudy, 1963, p. 27). Lo que hoy algunos denominan globalización.

IV. Fundamentos para mi modo de caracterizar el problema

Intentaré fundamentar mi posición frente a la problemática de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios. Digamos que ya en el propio proceso de alfabetización es posible observar la legitimación coercitiva que convierte al sujeto en una suerte de recipiente de nociones y teorías, en un objeto en el que el saber tiende a “penetrar”. Partiré de Paulo Freire: “Los analfabetos son considerados *subnutridos*, no en el sentido literal en que muchos de ellos realmente lo están, sino debido a la falta del ‘pan del espíritu’ (...) (La palabra) debe ser ‘depositada’, en lugar de nacer del esfuerzo creativo de los alumnos. De acuerdo con este concepto, el hombre visto como un ser pasivo, es el objeto del proceso de alfabetización y no su sujeto” (Freire, 1975, pp. 20 y 22).

El sistema más sofisticado de adoctrinamiento es la educación formal. En la educación formal, el individuo, etapa por etapa, nivel a nivel, suele ser entrenado para responder de manera adecuada a las evaluaciones. Las evaluaciones constituyen la herramienta con la cual el docente determina si el estudiante ha alcanzado los objetivos que él pretende que alcance. Desde el punto de vista institucional, las evaluaciones son las que permiten que el alumno pase de nivel y obtenga los títulos que lo habilitan para seguir su formación en una instancia superior hasta alcanzar un diploma que lo habilite a llevar a cabo determinadas actividades. Sobre la validez de las instancias evaluativas se ha trabajado mucho y existen sobrados ejemplos que indican que ellas suelen encubrir el verdadero objetivo que debería alcanzar la educación y que hace a una legítima conciencia de lo que se aprende y de lo que se debería aprender. Pasar satisfactoriamente las evaluaciones no implica, de manera comprobada, que el individuo comprenda lo que en ellas expresa. Muchas veces es más significativo para el alumno y para el docente el empleo de una adecuada sintaxis en una oración, que el contenido de la oración. Lo que básicamente se comprueba es que, en muy contados casos, el



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16

Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMDS

CIEI

individuo, sea cual fuere el nivel (incluida muchas veces la enseñanza universitaria), comprende el contenido de lo que él mismo responde en una prueba de evaluación.

Es que a lo que fundamentalmente aspira en los hechos la educación formal es a crear las condiciones para que el individuo adquiriera una predisposición a ser entrenado para pasar las evaluaciones. Desde temprana edad, al individuo se le muestra un mundo de fenómenos “repartidos” entre las distintas disciplinas a los que ellas adoptan como objetos de estudio: objetos de estudio biológicos, físicos, astronómicos, históricos, psicológicos, sociológicos, musicales, etc. Este mundo que es mostrado en los procesos educativos y en el que el receptor es inevitablemente adoctrinado, reflejan la cosmovisión del momento, esto es el estado de las disciplinas en un momento dado y las ideas y costumbres dominantes en el mundo. Las disciplinas son las encargadas de mostrarnos cómo es la realidad. Lo que no cabe en ellas como objeto de estudio, nos resulta inconcebible y hasta inexistente. La enseñanza cumple con exponer lo que se supone que es real y objetivo, se trate de un fenómeno natural o de un fenómeno social. Como creía Michel Foucault, existe una historia de la verdad, de forma tal que el devenir de las disciplinas, su aparición y desaparición y sus propios desarrollos, van de la mano de los cambios operados en el sujeto y en las mentalidades y en lo que representa para él lo objetivo, la aparición de nuevos objetos y la desaparición de otros, la variable atención hacia ciertos fenómenos naturales o hechos sociales. De esta forma, culturas que no han estado en contacto entre sí poseen no sólo diferentes puntos de vista y modos de acercamiento a la realidad, sino que conciben diferentes objetos y realizan diferentes recortes.

Ahora bien, lo fundamental es que cuando se establece el contacto entre dos culturas, la tendencia es siempre, no sólo que se imponga una sobre otra; se ofrece algo peor: lo que se impone es la visión que **una cultura tiene sobre la otra** sin dar lugar a la mirada inversa, esto es a la que la segunda tendría de la primera. Y la que dispone de las disciplinas científicas, la que las ha construido, es la cultura occidental. Se impone una cultura totalizadora donde todo fenómeno, sobre todo, el fenómeno social, tiene su encuadre y pretende ser explicado. La cultura occidental no sólo ha logrado encuadrar a los pueblos originarios en su estado postrero a la conquista de América, sino que las sociedades precolombinas han logrado ser encuadradas en un esquema cultural que pretende ser universal y que se ha impuesto como tal.



DONde la palabra

Revista Intercultural N° 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

Se puede entender una disciplina como un conjunto de conocimientos y de habilidades instrumentales especializadas que, a su vez, constituyen demarcaciones de campos de estudio académico. Ahora bien, en las diferentes disciplinas en las que se distribuye el conocimiento, existen, de hecho, controversias a veces muy complejas y profundas, que en ocasiones incluyen una competencia feroz entre teorías rivales. En lingüística, como vimos, se discute si lo verdaderamente substancial del lenguaje son las estructuras sintácticas o si por el contrario lo fundamental lo constituye el contenido semántico y el sentido de los términos. No obstante estos desacuerdos, lo que prevalece es una suerte de principio fundamental que supone que cada uno de los saberes se dirige al estudio de cierto nivel de lo real y a cierta "región" de una realidad considerada única y definida, en la que cada saber posee una "ubicación" y dispone de sus correspondientes objetos de estudio. Esto se ha visto traducido en la aspiración de todas las disciplinas a formar parte de una cierta coherencia, y constituye el más poderoso sustento para presentar los resultados del conocimiento, de acuerdo con la correspondiente división disciplinar. En este esquema, la realidad aparece como lo que puede ser conocido mientras que lo que es conocido se presenta como lo que existe. Esto se refleja con claridad en los mecanismos de transmisión de los conocimientos: la instrucción se estructura sobre la base de esos mismos saberes a los que el individuo ha de vivenciar como los más completos y los únicos posibles. Por todo ello, las formas con las que se transmiten los contenidos de las disciplinas, y la manera como estos se reciben y se aceptan, son representativas del conocimiento en un sentido reflejo y constituyen un condicionante fundamental de la forma de pensar de los individuos y de su desenvolvimiento social. Pero a su vez, el saber humano se constituye en un reflejo de la propia educación, entendida ésta institucionalmente, ya que es a partir de ella que se generan y se ponen en acción los instrumentos cognoscitivos que operan en aquél.

Básicamente, el objetivo de la enseñanza consiste en transmitir conocimientos ya dados y la educación formal es el principal medio para llevar a cabo esta tarea. Es por eso que, ante todo, lo que la educación lleva a cabo, es una reproducción de los productos del conocimiento. En consecuencia, las atenciones que se provocan en el individuo corresponden a las atenciones de los saberes sistemáticos traducidos en las disciplinas, que preexisten respecto del sujeto, definen lo que para él ha de ser significativo, establecen lo que es real y fijan los criterios de validación. Las disciplinas, en su conjunto nos ofrecen una concepción del mundo. Toda educación que esté estructurada sobre la base de estas disciplinas mostrará un mundo determinado y ocultará otras formas de aproximarse a la realidad y, de hecho, a otras vivencias.



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

En tal sentido, podemos reproducir aquí lo señalado por Roxana Villegas Paredes, a propósito de la educación impartida a los pueblos originarios y cómo lo enseñado e impuesto responde a la división disciplinar de la educación, en este caso en relación con la Biología. “Las cosas que aprenden los *wawas* [niños] en la escuela no sólo son consideradas mejores que las realizadas en la comunidad, sino que éstas son consideradas y cuestionadas como atrasadas, obsoletas, primitivas y sin sustento de vida. Los estudiantes de origen indígena aprenden en estas escuelas a categorizar el mundo con un lenguaje antropocéntrico; por ejemplo aprenden que la *Pachamama* es una materia inerte, recurso natural, biótico-abiótico, ambiente hostil” (Villegas Paredes, 2014, p. 24).

Las concepciones predominantes son las que provendrán de las disciplinas disponibles, las que no sólo han definido y delimitado a todos los objetos y fenómenos de la realidad, sino que han logrado encuadrar y clasificar a las propias sociedades, así como la biología ha logrado clasificar cualquier organismo vivo. Por eso, todo, finalmente, se resuelve en una pseudo-simbiosis, en un aparente sincretismo, donde predominará aquella concepción que posea las herramientas más poderosas como para imponer sus categorías y forzar a que sus objetos de estudio se conviertan en los únicos verdaderos y dignos de ser estudiados. Se impone una racionalidad y una lógica y, con ello, una única realidad. La otra cultura, la que ha sido sometida, pasa a un estado de tipo mitológico y propio de una realidad que ya no es. Sucede con su religión, con su medicina, con su arte, con su moral, con sus ritos y con sus costumbres, que son vistas, no como formando parte de una cultura alternativa, sino como propias de un estadio inferior respecto del estadio civilizado.

Hoy la cultura se transmite por Internet; la comunicación se establece a partir de las redes sociales y posee como “soporte” un mundo virtual. La televisión ofrece contenidos procesados y cerrados sin dar lugar a ninguna interpretación por parte del receptor, contenidos que internalizan de manera casi idéntica millones de individuos simultáneamente sin poder intervenir en su procesamiento. Los mensajes se envían por telefonía celular; su contenido depende cada vez más de la propia forma de transmitirlos. ¿No es esto lo que hoy tiende a universalizarse?

V. Consecuencias de una educación estructurada de acuerdo con las disciplinas

En consecuencia, si vamos a enseñar de acuerdo con las disciplinas heredadas y con el estado actual de las mismas, las cosmovisiones de los distintos pueblos



DONde la palabra

Revista intercultural No 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

indígenas, aunque sean ofrecidas en el respectivo idioma originario, no podrán escapar a la concepción del mundo actualmente predominante. Tomemos el ejemplo de los mitos cosmogónicos, esto es, los referidos al origen del mundo. Para los saberes occidentales, la génesis del mundo se encuentra íntimamente ligada a los términos dios, origen, universo, realidad, mito, historia, etc., y sobre todo **tiempo**. A la hora de leer los mitos cosmogónicos de los pueblos originarios, automáticamente se los ha de encuadrar de acuerdo a esos términos, categorías o conceptos. Sin embargo, la manera de concebir el mundo, desde por ejemplo la aldea de una sociedad silvestre, donde el mundo es la aldea y el resto está en su periferia, es absolutamente diferente. Lo mismo acontece con la palabra “origen”, a veces sin correlato en muchos lenguajes; o con la propia noción de dios. Ni hablar de la palabra “tiempo”, la que, según sabemos ha sufrido cambios drásticos a lo largo de la historia. Hoy se ha impuesto por doquier el tiempo mecánico, un tiempo íntimamente ligado con la producción capitalista de mercancías y con la producción de servicios, cuyo transcurrir es independiente del momento del año y del lugar. Es que en cada época del año y de acuerdo con la posición geográfica, el Sol permanece por encima del horizonte un tiempo diferente. Eso hace que la sensación que los hombres tenían del transcurrir del tiempo, en cada lugar y en cada época del año, fuese diferente. El tiempo era un “fenómeno” local y cada ciudad o estado lo calculaba a su manera. En los países mediterráneos se acordaba dividir el día y la noche en 12 horas cada una con lo que la duración de la hora diurna (y por lo tanto nocturna) variaba de acuerdo con el momento del año. En verano la hora diurna era más larga que la nocturna, pero además, y de acuerdo con la latitud, era más larga cuando más al norte estaba el lugar respecto del Ecuador. En invierno sucedía lo inverso (Levinas, 208, p. 69). Sin embargo, ahora, el tiempo mecánico es lo que en última instancia, rige nuestras sociedades. Los horarios, relojes, almanaques, calendarios, dominan nuestras vidas. La imposición del tiempo mecánico es la imposición fundamental de la modernidad, asociada al capitalismo. Se trata de un tiempo independiente del lugar y del momento del año. Que las sociedades se rijan por el tiempo mecánico, implica la sumisión más importante a la producción y al consumo. Y ante esto sucumben todas las culturas. La concepción occidental de tiempo, de la mano de la noción de historia, junto a las divisiones disciplinares, están “fagocitando” la cultura de los pueblos originarios y hacen ya imposible pensar en algún tipo de simetría y en una convivencia lingüística complementaria e integradora.



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

VI. ¿Existe una historia propia de los pueblos originarios de América?

Vinculado con todo esto está el problema de la historia de cada pueblo. A mi entender, la pregunta acerca de si existía una historia propia de los pueblos originarios antes de la venida del español, carece bastante de sentido. Cuando hablamos y decimos que los pueblos originarios poseen una historia, estamos entendiendo “historia” en un sentido disciplinar propio de occidente. La noción de historia es europea, y para los europeos la historia es, básicamente, la historia escrita. Cuando sostenemos que los pueblos originarios no tienen historia, no afirmamos esto únicamente debido a que sus culturas hayan sido ágrafas, a pesar de que este “detalle” es primordial, habida cuenta de las diferencias fundamentales que hemos encontrado entre el lenguaje hablado y el escrito. Que los pueblos originarios dispongan actualmente de escritura en su lengua empleando caracteres latinos, no los hace históricos, porque de lo que se trata, de acuerdo con la definición occidental de historia (única que conozco), es que el pasado pueda ser referido como una sucesión de hechos arbitrariamente recortados, ordenados y concatenados por un historiador a partir de una lógica causal. El pasado constituye una construcción del presente, entonces son los historiadores y los antropólogos los que han diseñado y establecido una supuesta historia de los pueblos americanos hasta la llegada de Colón; luego su historia se acopló a la historia de América como un todo, de su conquista y ocupación, y del desarrollo de las naciones americanas.

Diré aquí que no encontré un equivalente a la palabra “historia” en las lenguas quechua o aimara. Esto puede indicar que en estas lenguas, si bien lo episódico resulta expresable, y muchas veces con extremada riqueza, los episodios *ordenados al modo de una secuencia histórica* medida en una línea del tiempo y pertenecientes a una historia englobalizadora, no son expresables. Es probable que la causa principal de ello sea la existencia de una noción de tiempo profundamente diferente, sumada a la ausencia de escritura. El tiempo lineal es el parámetro fundamental con el que el hombre occidental ha escrito la historia. En todo caso, si bien los pueblos originarios ofrecen relatos completos, muy ricos y ordenados, ellos no han sido establecidos ni articulados de acuerdo con una historia.

Analicemos la ambigüedad del término “historia”, muy marcada en el castellano. La historia puede ser entendida como la *sucesión de los hechos del pasado*, aunque, en realidad, debe ser mejor entendida como el *relato* de esos hechos del pasado que desde los tiempos de Heródoto han sido plasmados en una escritura. A este segundo tipo de historia muchos lo llaman Historia o historiografía. Si el



DONde la palabra

Revista intercultural No 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

objeto de estudio de la historia fuese el pasado, se trataría de algo que no existe o que, a lo sumo, existió. Ahora bien, según Kevin Dunbar, el lenguaje permite organizar una memoria episódica y por lo tanto argumental, lo cual es trascendental para la vida en grupo, y por eso puede perdurar. Pero cuando se trata de hacer Historia, el contenido del lenguaje referido a lo episódico opera diferente que cuando se refiere a episodios no ordenados como históricos. Oscar Wilde sostuvo, quizás con un exceso de ironía, que “es infinitamente más difícil hablar de una cosa que hacerla. Es más, la vida moderna es un claro reflejo de esto que le digo: cualquiera puede hacer historia. En cambio, sólo un gran hombre puede escribirla. No hay ninguna forma de acción o de emoción que no compartamos con los animales que nos son inferiores. Únicamente por la palabra nos hallamos por encima de ellos, o nos elevamos, entre los hombres, unos sobre otros, únicamente, por el lenguaje, que es la causa y no la consecuencia del pensamiento” (Wilde, 1945).

La modernidad europea ha logrado crear un lenguaje, o si se quiere, un uso del lenguaje referido a episodios ordenados como históricos, permitiéndose con ellos construir historiografías. Y esto tiene mucho que ver con el evento que da comienzo a la Historia Moderna, precisamente, el descubrimiento de América. La Historia, entonces, comienza a construirse como una totalización de totalizaciones de la que hablaba Garaudy. Cuando se afirma que las sociedades precolombinas de América del Sur se han desarrollado sin ninguna relación hasta el siglo XVI con las del viejo mundo, lo que se hace es (permítaseme la licencia) historiografiar con las categorías surgidas en la Modernidad; en otras palabras, se les “arma” a los pueblos indígenas de América, una historia. Tzvetan Todorov ha señalado que desde 1492 “los hombres han descubierto la totalidad de la que forman parte mientras que, hasta entonces, formaban una parte sin todo” (Todorov, 2008, p. 15-6). A partir de la modernidad, Europa ha reunido el devenir de todas las sociedades existentes en una Historia coherente, en una Historia Universal. Esto sucedió de la manera más contundente con la incorporación a la historia, de los pueblos americanos, lo que incluye su pasado precolombino. Y pensamos que la penetración y la imposición de las lenguas europeas han sido los vehículos y las expresiones más cabales de la aplicación de este programa histórico.

VII. Algunas breves conclusiones

El empleo por parte de Eusebio de nuevas tecnologías, en particular de Internet y de su nuevo celular “inteligente”, define sus costumbres, le impone un nuevo lenguaje que más que nunca le muestra un mundo distinto al de sus



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

ancestros y, encima, de manera totalmente virtual. Un mundo distinto al de Toro Toro, donde él vive, poblado en el cual aún subsisten resabios de una tradición y de una forma de vida distinta, original, real y concreta. En mi caso, yo puedo emplear las nuevas tecnologías, en particular Internet, para capacitarme e imbuirme de las cuestiones vinculadas al lenguaje y a la cultura quechua, imaginarme una historia de los pueblos originarios, determinar sus formas de vida tradicional, etc. Todo traducido a un lenguaje en el que se infiltran los puntos de vista occidentales, la cultura y la ciencia occidental que ha hecho de la realidad, tal cual la ha definido y recortado, el objeto de estudio de las distintas disciplinas. Puedo llegar a conocer y a teorizar acerca de la cultura quechua mucho más que Eusebio, no por un problema de capacidad sino, ante todo, por un interés mío; los intereses de Eusebio pasan hoy por otro lado. El quechua y su cultura, al tornarse objetos de estudio, son vistos como procesos históricos de acuerdo a las categorías empleadas para definir una historia como sucesión de eventos y una historia como narración. Los términos lengua, tradición, cultura, historia, provienen de lo que ha entendido por ello Occidente. Para Eusebio sería imposible retornar a la cultura de sus ancestros, más que para conocerla, para vivenciarla; lo que de hecho él hace es ser colonizado culturalmente para no quedar marginado del mundo representado en las lenguas dominantes. Tiene una capacidad innata para ello, porque la estructura de las lenguas tiene muchos puntos y aspectos en común, así se refieran, como vimos, a mundos distintos. La estructura sintáctica, instintiva e inconsciente, le permite “elegir” en qué idioma estudiar y comunicarse. La incorporación de la escritura es decisiva en su relación con este mundo nuevo, pero también es decisiva para que las lenguas originarias, de alguna manera, perduren y con ello gran parte del mundo que acarrean. Así como el lenguaje hablado es lo suficientemente independiente de la inteligencia y del pensamiento profundo, eso no sucede en el lenguaje escrito que requiere de una manera muy distinta del pensar.

Mi conclusión es que los derechos lingüísticos de los pueblos originarios están hoy muy restringidos, y esto a expensas de los derechos que asumen para sí las lenguas provenientes del norte. Estas lenguas son el vehículo de adoctrinamiento que poseen las distintas disciplinas, las que, a la par de adoctrinar, ocultan, o si se prefiere, restringen y hasta censuran a otras formas de pensamiento que, de manera heterodoxa, se apartan de sus formas de conocimiento sistematizadas. Lamentablemente, las lenguas francas reemplazan un mundo al que suponen atrasado, por otro donde la idea de progreso y la acción de consumir productos cada vez más sofisticados, constituyen los fetiches más codiciados. Pero como dijo Baudouin de Bodina: “para juzgar el progreso no basta



DONde la palabra

Revista intercultural Nº 11/16
Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación



PROEIB Andes

Departamento de Postgrado-FHCE-UMSS
CIEI

conocer lo que nos da; hay que conocer también lo que nos quita". Este tipo de progreso, a mi entender, nos quita a todos, más que lo que nos da. Digamos que, entre otras cosas, lo que nos quita y nos oculta es el riquísimo mundo de los pueblos originarios, expresado, todavía, en los valiosos resabios que, por suerte aún nos quedan de sus lenguas.

Referencias Bibliográficas

- Beahres, L., "Notas sobre la noción de derechos lingüísticos. ¿Quién es su titular?", *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 4, Volumen 4 (37-53), setiembre 2012.
- Bruner, J., "El curso del desarrollo cognitivo", en *Desarrollo cognitivo y educación*, sel.: J. Palacios, Madrid, Morata, 1988.
- Conde Marquina, A., "Usos del quechua en Layo, K'ana suyupi, Cusco", La Paz, Plural Editores, 2014.
- Freire, P., *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva, 1975.
- Garaudy, R., *Marxismo y existencialismo*, Buenos Aires, Sur, 1963.
- Harris, M., *Caníbales y reyes*, Barcelona, Salvat, 1986.
- Levinas, M. L., *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1998.
- Levinas, M. L. (ed.), *La naturaleza del tiempo. Usos y representaciones del tiempo en la historia*, Buenos Aires, Biblos, 2008.
- Pinker, S., *The Language Instinct*, New York, William Morrow, 1994.
- Schank, R., "Información es sorpresa", en *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*, John Brockman (ed.), Barcelona, Tusquets Editores, 1996.
- Todorov, T., *La conquista de América. El problema del otro*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2ª. Edic, 2008.
- Villegas Paredes, R., *Diálogo entre sabidurías culturales y el conocimiento escolar*, La Paz, Plural Editores, 2014.
- Wilde, O., "El crítico como artista".
- Whorf, B., *Language, Thought and Reality*, Cambridge, MIT Press, 1956.