

Encubrimientos, ocultamientos y ausencias: las lenguas y las literaturas indígenas en contextos escolares urbanos



Florencia Lozada, Camila

 **Camila Florencia Lozada** camila.lozada@uba.ar
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Analéctica

Arkho Ediciones, Argentina
ISSN-e: 2591-5894
Periodicidad: Bimestral
vol. 8, núm. 51, 2022
revista@analectica.org

Recepción: 17 Noviembre 2021
Aprobación: 18 Enero 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/251/2513284002/>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6712581>

Resumen: Este trabajo forma parte del proceso de elaboración de la tesis de maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas (UBA), que analiza las formas en que los docentes de Lengua y Literatura abordan los relatos de tradición oral de los pueblos indígenas en contextos urbanos interculturales. Desde la perspectiva decolonial propuesta por diversos autores latinoamericanos en las últimas décadas (cfr. Dussel, 1994; Quijano, 2000; De Sousa Santos, 2006 y 2010, entre otros), en este artículo nos proponemos realizar una breve y fragmentaria contextualización histórico-política de los encubrimientos, los ocultamientos y las ausencias que han sufrido/sufren las lenguas y las literaturas indígenas en nuestro país, con especial énfasis en su situación actual en las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. Además, otras críticas realizadas a la lógica colonial-moderna, como algunos planteos desde el postestructuralismo (Derrida, 1989) y las pedagogías del mestizaje (Laplantine y Nouss, 2007), nos permitirán abrir líneas de pensamiento en relación a las presencias y las ausencias de las lenguas y las literaturas indígenas en la escuela secundaria.

Palabras clave: lenguas indígenas, literaturas indígenas, decolonialidad, pedagogías críticas.

Abstract: This work is part of the process of preparing the master's thesis in Education. Critical Pedagogies and Socio-educational Problems (UBA), which analyzes the ways in which Language and Literature teachers approach the stories of oral tradition of indigenous peoples in intercultural urban contexts. From the decolonial perspective proposed by various Latin American authors in recent decades (cfr. Dussel, 1994; Quijano, 2000; De Sousa Santos, 2006 and 2010, among others), in this article we propose to carry out a brief and fragmentary historical-political contextualization of the cover-ups, the concealments and the absences that indigenous languages and literatures have suffered/suffer in our country, with special emphasis on their current situation in the middle schools of the City of Buenos Aires. In addition, other criticisms made of the colonial-modern logic, such as some proposals from poststructuralism (Derrida, 1989) and the pedagogies of miscegenation (Laplantine and Nouss, 2007), will allow us to open lines of thought in relation to presences and absences of indigenous languages and literatures in secondary school.

Keywords: indigenous languages, indigenous literatures, decoloniality, critical pedagogies.

Introducción

Este artículo se propone como un aporte a las pedagogías críticas latinoamericanas, a partir del análisis teórico de una problemática actual: la situación de las lenguas y literaturas indígenas en la escuela secundaria. Tradicionalmente la diversidad de experiencias indígenas en contextos urbanos, específicamente en la Ciudad de Buenos Aires, se ha dejado de lado en tanto se ha construido en el imaginario social como la ciudad más europeizada de América Latina. En contra de esta construcción histórico-política, nos interesa plantear que las lenguas y literaturas indígenas fueron/son silenciadas en el contexto de procesos de encubrimientos y ocultamientos.

En el marco de la filosofía de la liberación, Dussel (1994) sostiene que la modernidad está sustentada en un mito irracional, en tanto el otro fue encubierto como lo mismo. Con respecto a la noción de encubrimiento, nos interesa destacar la siguiente cita textual:

En estas conferencias, en cambio, deseamos indicar por "invención" a la experiencia existencial colombiana de prestar un "ser-asiático" a las islas encontradas en su ruta hacia la India. El "ser-asiático" -y nada más- es un invento que sólo existió en el imaginario, en la fantasía estética y contemplativa de los grandes navegantes del Mediterráneo. Es el modo como "desapareció" el Otro, el "indio", no fue descubierto como Otro, sino como "lo Mismo" ya conocido (el asiático) y sólo re-conocido (negado entonces como Otro): "en-cubierto". (Dussel, 1994: 31)

Como podemos apreciar en este fragmento, la invención hace referencia al préstamo del "ser asiático" hacia "el ser indígena"; este último no reconocido en tanto tal, sino hecho desaparecer, "en-cubierto".

Por su parte, Quijano (2000) considera que el capitalismo mundial fue constituido gracias a la invención del concepto de raza, que tuvo su origen histórico en la Conquista de América. A partir de la colonización, Europa pergeñó un control sobre la producción del conocimiento, reprimiendo las culturas indígenas y sus universos simbólicos. Según sostiene Quijano (2000), la modernidad y la racionalidad impusieron un juego de categorías que estructuró el pensamiento hegemónico. Desde un pensamiento dicotómico, propio de la colonialidad aún vigente (de Sousa Santos, 2006; Quijano, 2000), las culturas indígenas son concebidas desde lo primitivo, lo tradicional, lo pasado. Como señala de Sousa Santos (2006), la monocultura del saber, que establece que el único saber válido es el científico:

(...) elimina mucha realidad que queda afuera de las concepciones científicas de la sociedad, porque hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos (23).

En esta misma línea, De Sousa Santos (2006) denomina *razón indolente* a ese modo de pensamiento dicotómico y jerárquico que se constituye como único y que no da cuenta de la riqueza inagotable de las experiencias. Por el contrario, el pensamiento posabismal supone la pluralidad de conocimientos, enmarcado en una ecología de saberes (de Sousa Santos, 2010).

A diferencia del pensamiento colonial-moderno, Laplantine y Nouss (2007) destacan que el pensamiento mestizo se trata de “una tercera vía entre lo homogéneo y lo heterogéneo, la fusión y la fragmentación, la totalización y la diferenciación, pero una vía sin área de descanso ni rieles protectores que dibujen los caminos de una aventura ética y estética” (3). Frente a la totalización y la direccionalidad supuestas por la modernidad, el pensamiento de la paradoja nos remite a un recorrido que se desplaza en constante movimiento, que no impone orden ni estabilidad. En términos de la crítica al estructuralismo desarrollada por Derrida (1989), diríamos que la totalización es imposible en tanto la propia naturaleza del juego la excluye: se trata de un juego sin un centro que lo detenga.

Lenguas y literaturas indígenas

Luego de este breve recorrido teórico, nos interesa focalizarnos en la situación de las lenguas y las literaturas indígenas en el sistema educativo formal del nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Creemos que en un país cultural y lingüísticamente diverso como la Argentina es necesaria la visibilización de las lenguas y literaturas indígenas, teniendo en cuenta los procesos históricos de silenciamiento, prohibición y ocultamiento que han sufrido los pueblos indígenas y los migrantes en la Argentina. Con respecto a la historia de los pueblos originarios en Argentina, es preciso señalar que estuvo signada por el ocultamiento y la negación, el etnocidio y el saqueo de territorios, la aculturación y la asimilación al mundo hispano. Como remarca Martínez Sarasola (2005) en su estudio pionero -ya clásico- sobre las comunidades indígenas en la Argentina, los encuentros conflictivos entre las culturas hispánica e indígena constituyen la primera matriz cultural de la Argentina.

Luego de un largo ciclo de impugnación hacia las culturas indígenas, en los años 80 comienzan a surgir proyectos de Educación Intercultural Bilingüe, de la mano de diversas reivindicaciones de los pueblos originarios en la región (Hirsch, González y Ciccone, 2006). Por su parte, la reforma constitucional de 1994 incluye, por primera vez, en el inciso 17 del artículo 75, el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas de la Argentina. En ese sentido, es posible afirmar que, en los últimos tiempos, ha habido una mayor visibilización de los pueblos indígenas en la Argentina no solo desde el aporte de las múltiples organizaciones sociales que abogan por el reconocimiento de los derechos de los indígenas, sino también desde el aparato legal que, en parte, retomó algunos de esos reclamos. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer respecto a la visibilización de las culturas indígenas en la Argentina, las cuales continúan siendo estigmatizadas y/o minusvaloradas.

Ateniéndonos al campo educativo, en el actual diseño curricular de Lengua y Literatura de CABA, para el primer año de la escuela secundaria, se menciona el contenido Lectura de textos orales (“mitos de las distintas civilizaciones o cuentos tradicionales de los pueblos indígenas de la Argentina”). A partir de esta presencia en el currículum formal, nos realizamos los siguientes interrogantes: ¿De qué maneras la escuela enseña las culturas tradicionalmente subyugadas y silenciadas? ¿Cómo se abordan los relatos orales indígenas en el aula de Lengua y Literatura? Si se mencionan las lenguas indígenas o de migración en las clases, ¿cómo se lo hace? Si, por el contrario, dichas lenguas se encuentran ausentes, ¿cómo se interpretan

esas ausencias? ¿Qué sentidos cobran la presencia o la ausencia de las lenguas indígenas y/o de migración en las clases? ¿Qué nociones de literatura se ponen en juego a la hora de abordar una literatura de tradición oral, como la indígena? Si bien estas preguntas exceden los objetivos de este trabajo, constituyen un horizonte para pensar la problemática de las lenguas y literaturas indígenas en la escuela secundaria.

En primer lugar, es necesario destacar que las lenguas indígenas son construidas como ausentes en las escuelas. La invisibilización de las lenguas indígenas habladas en las escuelas urbanas se puede observar en la escasa implementación de políticas interculturales en materia educativa (Ciccone et al., 2021): de hecho, en CABA no es puesta en práctica la Educación Intercultural Bilingüe, modalidad reconocida por la Ley de Educación Nacional (2006). Como señala Ciccone (2021), “(...) la Ley educativa nacional no prevé que deba aplicarse una educación bilingüe e intercultural a los estudiantes en general, incluso en escuelas con estudiantes que hablan una lengua de origen indígena y no se reconocen como pertenecientes a un pueblo indígena” (6). En segundo lugar, en nuestra propia práctica docente, notamos la falta de reconocimiento del plurilingüismo por parte de los docentes, quienes en muchos casos reproducen una ideología monolingüe dominante. Finalmente, señalamos los diversos procesos de estigmatización de quienes hablan lenguas indígenas, por lo que muchos estudiantes que tienen contacto con lenguas indígenas lo ocultan. Esto se debe, en gran medida, a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran muchas de las lenguas de origen indígena. En la actualidad, las lenguas indígenas que circulan en la Argentina se encuentran en situación de contacto (Censabella, 2010) con la lengua dominante; por lo tanto, frente a la lengua de mayor prestigio, las lenguas originarias sufren diversos procesos de retracción (Ciccone, 2010).

En palabras de De Sousa Santos (2010), la cartografía abismal, un sistema de líneas visibles e invisibles, establece la negación de conocimientos indígenas, pues no pueden ser adaptados a la ciencia, la teología o la ciencia, propias del conocimiento moderno. En este sentido, las lenguas indígenas se dejan a un lado de la línea: el lado negado, el invisible. De manera más marcada en contextos urbanos, los actores educativos tienen dificultades para reconocer la presencia de lenguas distintas al español, sobre todo de aquellas lenguas que han sido minorizadas a lo largo de la historia del sistema educativo argentino. En especial, nos referimos a lenguas indígenas¹ como el quechua, el aymara y el guaraní. Al decir de Dussel (1994), es posible entender el no reconocimiento del multilingüismo en las aulas como un encubrimiento del otro. Si bien este autor se refiere a la proyección de lo oriental sobre lo indígena durante la Conquista de América, la categoría de encubrimiento bien puede ser útil en nuestro caso.

Desde las epistemologías mestizas (Laplantine y Nous, 2007), podemos comprender que la unicidad del pensamiento contribuye al epistemicidio. De esta manera, se dejan de lado las potencialidades de un contexto multilingüe, y los aportes que pueden tener los saberes de los alumnos plurilingües en las escuelas urbanas. Es así que la lógica racional moderna establece la separación en categorías nítidas que ubicaría lo uno y lo otro en dos polos, tomando lo uno como lo europeo blanco y lo otro como todo aquello que no se ajuste a ese ideal. Esa construcción de la alteridad, que no se ajusta al ideal deseado,

contribuye a la invisibilización de las lenguas indígenas, que mencionamos en párrafos anteriores.

En el caso de las literaturas indígenas orales, también se puede notar un ocultamiento de su propio carácter literario, en tanto la oralidad ha sido cargada de connotaciones negativas tanto desde el sentido común, como desde la propia academia. Las literaturas de tradición oral de los pueblos indígenas permanecen encubiertas en razón de un doble ocultamiento: en tanto orales y en tanto indígenas. Esto quiere decir que, por un lado, el arte verbal oral ha estado ausente en el surgimiento de la literatura como concepto moderno y, por el otro, las culturas indígenas se han construido como lo opuesto a la cultura europea, dominante y hegemónica. Como señalan Halpern y Valente (2014), tradicionalmente los estudios que tratan el vínculo entre oralidad y escritura de manera contrastiva lo hacen en detrimento de la primera. El concepto de literatura, entonces, remite a una categoría teórica enarbolada desde la lógica colonial-moderna, por tanto eurocéntrica y racista. De una parte, el concepto de literatura moderna puede remontarse al siglo XVII y se refiere únicamente a las literaturas escritas; de hecho, la palabra *literatura* viene del latín *littera, litterae*: “letra”. De otra parte, lo indígena ha sido pensado desde lo otro, lo diferente, lo salvaje, lo indómito, etcétera, como bien han recabado diversos autores (cfr. Dussel, 1994). Por lo tanto, el mero enunciado “literaturas indígenas” constituye un oxímoron en términos colonial-modernos.

Ahora bien, consideramos que la apropiación teórico-epistemológica de la categoría de literatura indígena puede contribuir a visibilizar lo que el pensamiento abismal construyó como ausente: las literaturas de tradición oral de los pueblos indígenas americanos. Como líneas de fuga frente a estas lógicas dominantes, podemos señalar la potencia de la categoría de *interculturalidad* (Giaccaglia, Méndez, Ramírez, Cabrera et al., 2012), entendida como la respuesta a ese pensamiento unicista, propio de la razón moderna: “la interculturalidad apunta a la posibilidad de participar de diferentes códigos culturales, permitiendo de este modo el desarrollo de una solidaridad transversal fundada en la hibridación y no en las diferencias grupales” (Giaccaglia, Méndez, Ramírez, Cabrera et al., 2012: 132). Aún queda mucho camino por recorrer respecto a la visibilización de las lenguas y las literaturas indígenas en la Argentina, y el concepto de interculturalidad fundado en la hibridación tiene mucho que aportar a este respecto.

Algunas conclusiones

A manera de cierre, podemos enunciar que desde la Conquista de América, la diversidad de experiencias indígenas fue dejada de lado, en razón de la invención de la categoría de raza aplicada por primera vez a los “indios”. En la actualidad, la versión eurocéntrica de la modernidad contiene un elemento de colonialidad que permea el patrón de poder hegemónico (Quijano, 2000). Es decir, en tanto no europeo, el conocimiento indígena es considerado como negativo y, en consecuencia, estigmatizado. Creemos que en un país cultural y lingüísticamente diverso como la Argentina es necesaria la visibilización de las culturas, las lenguas y las literaturas indígenas, teniendo en cuenta los procesos históricos de silenciamiento, prohibición y ocultamiento que han sufrido los

pueblos indígenas y los migrantes en la Argentina (cfr. Martínez Sarasola, 2005). Finalmente, con vistas a futuros trabajos, será sumamente enriquecedor el análisis de los modos en que se hacen presentes (o ausentes) las literaturas indígenas de tradición oral -y su vínculo con las lenguas indígenas habladas por parte del alumnado- en las prácticas áulicas del nivel secundario, a la luz de los postulados teóricos que hemos seguido en esta exposición.

Bibliografía

- Censabella, M. (2010). *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ciccone, F. (2010). Aportes al conocimiento de las lenguas indígenas en Argentina y su tratamiento desde la EIB, Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad de Buenos Aires. Informes elaborados entre 2009 y 2010.
- Ciccone, F. (2021). El guaraní como lengua de migración en contextos escolares de Buenos Aires. *Estudios sobre Historia y Lingüística guaraní. Homenaje a Bartolomeu Melià*. Asunción, pp. 355 – 38.
- Ciccone et al. (2021). Migración y diversidad lingüística en educación: una experiencia de extensión universitaria en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista UNAH Sociedad*, VI edición, pp. 18-29. ISSN: 2709-0027, ISSN-e: 2709-0035.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Capítulo II: Más allá del pensamiento abismal. De las líneas globales a una ecología de saberes, en Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Capítulo I: La sociología de las ausencias y La sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. Buenos Aires: CLACSO.
- Derrida, J. (1989) (1966). La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de Modernidad”*. La Paz: Plural editores.
- Giaccaglia, M. A.; Méndez, Ma. L.; Ramírez, A.; Cabrera, P. et. al. (2012) Razón moderna y otredad. La interculturalidad como respuesta. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXIII, núm. 44, mayo, 2012, pp. 111-135. Concepción del Uruguay: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Halpern, G. y Valente, E. (2014). *Lengua. Habla. Los relatos orales en la sociedad letrada*. Buenos Aires: Cabiria.
- Hirsch, S.; Gonzáles, H. y Ciccone, F. (2006). “Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes”, *Indiana* núm. 23, pp. 103-122. Disponible en: <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/indiana/article/view/1930>
- Laplantine, F. y Nouss, A. (2007) *Mestizajes. De Arcimboldo a Zombi*. Buenos Aires: FCE.
- Martínez Sarasola, C. (2005). *Nuestros paisanos los indios*. Buenos Aires: Emecé.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.

Notas

- 1 Es necesario aclarar, sin embargo, que estudios recientes (Ciccone, 2021) remarcan que el guaraní hablado en contextos escolares de la Ciudad de Buenos Aires puede ser entendido como una lengua de migración, dada la presencia de estudiantes de origen paraguayo en las escuelas.