

## Capítulo 5

**¿Qué podemos aprender del pensamiento indígena sobre el lenguaje?**



## Capítulo 5:

### ¿Qué podemos aprender del pensamiento indígena sobre el lenguaje?

Jorge Gómez Rendón

#### Introducción

La lingüística como ciencia del lenguaje tiene poco más de un siglo; el pensamiento sobre el lenguaje en Occidente, más de dos mil quinientos años. Si consideramos esta brecha secular, no sorprende que la lingüística haya puesto tan pocos esfuerzos en desentrañar las ideas fundantes con respecto a la naturaleza del lenguaje, aquellos supuestos más asumidos que demostrados sobre los que descansa todo su aparataje teórico y sus herramientas metodológicas, las que, para el caso que nos ocupa, tienen incidencia directa en la pedagogía del lenguaje<sup>1</sup>.

La noción central en torno a la cual giran los supuestos incuestionados del pensamiento lingüístico occidental es aquella que considera el lenguaje un objeto que puede ser estudiado como si se tratara de una cosa. En efecto, para estudiarlo es preciso sacar al lenguaje de su locus originario, el sujeto, y ponerlo delante de él como se pone una cosa para su observación y descripción<sup>2</sup>. Este proceso de *objetificación* del lenguaje es el requisito indispensable para la constitución de la lingüística como disciplina e influye consecuentemente en la pedagogía del lenguaje y su didáctica. Dicha cosificación implica varios reduccionismos en virtud de los cuales es posible trazar el perfil de la “lengua” que estudia la lingüística y la “lengua” que la educación formal quiere enseñar<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Nótese que utilizamos el término “lenguaje” como equivalente de “lenguaje lógico-verbal” o lo que, en términos saussureanos, podría considerarse “lengua”. Sin embargo, esta equivalencia, como veremos, entraña una noción incuestionada con respecto a la naturaleza misma del lenguaje.

<sup>2</sup> Recordemos, a propósito, que la etimología de “objeto” nos remonta precisamente al latín *objectus*, participio pasado del verbo “lanzar o poner en frente”.

<sup>3</sup> También podría decirse de las “lenguas” que el salvataje lingüístico quiere rescatar de su extinción a través de la documentación y la descripción mediante diccionarios, gramáticas y corpus audiovisuales anotados.

En las antípodas de esta concepción cosificadora del lenguaje está aquella que conserva el pensamiento de numerosos pueblos indígenas de las Américas y de otros continentes: una concepción antitética que entiende el lenguaje desde una perspectiva integral, relacional, multimodal, performativa, pero, sobre todo, subjetificadora, es decir, una perspectiva que ancla el lenguaje en el sujeto y convierte al lenguaje mismo en sujeto. Evidencias de este pensamiento sobre el lenguaje se encuentran en las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas, pero también en su tradición oral, en especial en algunos de sus mitos.

Con el marco que establecen estas visiones contradictorias del lenguaje, el resto del capítulo se desarrolla en tres secciones. La primera está dedicada a identificar las características del lenguaje desde una perspectiva anclada en el sujeto, contrastándolas, punto por punto, con los rasgos que caracterizan el reduccionismo de una perspectiva cosificadora. En esta sección analizaré el mito guaraní sobre el origen del lenguaje, el cual, al ser la narrativa mitológica más acabada en relación con el tema que nos ocupa, nos permite trazar los rasgos más importantes de una perspectiva subjetificadora del lenguaje. La segunda sección se ocupa de sistematizar las implicaciones pedagógicas más importantes que tiene la adopción de una perspectiva subjetificadora del lenguaje. A lo largo de esta sección me referiré a algunas prácticas comunicativas de los pueblos indígenas que demuestran que aquello que el mito codifica no es sino reflejo de una forma distinta de vivir el lenguaje y comunicarse con el mundo. La tercera sección contextualiza las implicaciones de la visión subjetificadora del lenguaje como parte de un proyecto educativo intercultural que involucra a toda la sociedad y que participa a su vez de un proyecto intervincial de extensión planetaria.

## **El lenguaje-sujeto en el pensamiento de los pueblos indígenas**

Este subtítulo no debería hacernos creer que la perspectiva subjetificadora es exclusiva de los pueblos indígenas. Una inspección atenta de las narrativas cosmogónicas de las principales tradiciones monoteístas nos demuestra lo contrario. No puede ser más subjetificadora la comprensión del lenguaje que aparece, por ejemplo, en el

primer versículo del Evangelio de Juan, donde el evangelista traza una equivalencia perfecta entre sujeto divino y lenguaje, expresado en su plena capacidad performativa como palabra-acción (verbo) y, más adelante, concebido en su total corporalidad como verbo encarnado: *In principio erat Verbum, et Verbum erat apud Deum, et Deus erat Verbum... Et Verbum caro factum est*<sup>4</sup>. Todo parece indicar que la forma prístina de comprender el lenguaje en las sociedades humanas es subjetificadora, pues el lenguaje crea, tanto como une, divide y, en fin, “hace cosas” como sostenían los pragmatistas del siglo pasado.

De las piezas míticas de los pueblos amerindios, el mito guaraní sobre el origen del lenguaje encierra la teoría etnolingüística más acabada y, en tal medida, más claramente subjetificadora. A su análisis dedicamos esta sección a fin de esbozar sus principales elementos para ponerlos en contraste con su antípoda.

El *Ayvu Rapyta* o “Fundamento de la Palabra” constituye un corpus mítico recogido por el etnólogo paraguayo León Cadogan (1959) entre los mbyá, un grupo guaraní que habita en la región oriental del Paraguay. La investigación la llevó a cabo en la segunda mitad de los años cuarenta del siglo pasado y publicó sus resultados por primera vez en 1959, año desde el cual se convirtió en el *corpus* de tradición oral más importante de un grupo guaraní, marcando un hito en los estudios etnográficos del Paraguay y las tierras bajas sudamericanas.

Aunque es posible identificar en el mito guaraní algunos elementos de la tradición judeocristiana, Cadogan (1959) afirma que “los mitos ‘esotéricos’ contenidos en estas páginas son de origen genuinamente autóctono” (p. 10). Los resultados de nuestro análisis de las versiones guaraní y castellana, sin embargo, sugieren diferencias importantes. El texto mbyá-guaraní recogido por Cadogan parece ser, en efecto, autóctono, por el uso de la lengua en el plano léxico y gramatical, pero, sobre todo, por la forma en que construye conceptos complejos. Al contrario, como demostraremos luego, la traducción de Cadogan presenta algunos matices semánticos que denotan posiblemente un sesgo judeocristiano. Esta observación no deja de ser importante pese a que el análisis que proponemos a continuación se basa, principalmente, en el texto guaraní y conlleva varios comentarios a la

---

<sup>4</sup>“En el principio existía el Verbo, y el Verbo estaba con Dios, y el Verbo era Dios...Y el Verbo se hizo carne”.

traducción castellana. En todo caso, si, como dijimos párrafos atrás, incluso la tradición judeocristiana muestra los rasgos de una visión subjetificadora del lenguaje, entonces ambas versiones del mito se complementan antes que se contradicen, al menos en lo que respecta al tema del lenguaje.

El *corpus* mítico consta de cincuenta capítulos que recogen mitos cosmogónicos, leyendas y tradiciones de los mbyá-guaraní. Los mitos cosmogónicos están recogidos en forma de cánticos sagrados y utilizan un lenguaje con particularidades sintácticas y semánticas para cuya explicación Cadogan aplicó una extraordinaria destreza filológica. El capítulo de interés especial para nuestro argumento es el segundo, intitulado precisamente *Ayvu Rapyta*, que el etnólogo paraguayo tradujo como “El fundamento del lenguaje humano” (Cadogan, 1959, pp. 19-28).

## La teoría etnolingüística mbyá

Como en la tradición judeocristiana, en la tradición mbyá el lenguaje es una emanación del sujeto divino (*Ñamandu Ru Ete tenonde gua*, “el verdadero Padre Ñamandu, el primero”). Es Ñamandu, “en virtud de la sabiduría contenida en su propia divinidad”, quien concibe el origen del lenguaje y lo hace que forme parte de su propia divinidad.

Cadogan (1959) traduce *ayvu* como “lenguaje humano”, en nuestra opinión, desde una visión antropocéntrica. Lo hace llevado, posiblemente, por su interpretación del verso previo *oãmy vy ma*, “habiéndose erguido”, que interpreta como “habiendo tomado forma humana” (p. 19). Sin embargo, según el mismo Cadogan, *ayvu* significa “ruido” en guaraní clásico, y así aparece en el diccionario de Ruiz de Montoya (1639, p. 24). Si consideramos que el guaraní clásico se formó en el siglo XVII a partir de los dialectos guaraníes existentes entonces –entre los cuales se hallaba el guaraní de los mbyá, predecesor directo de la variedad dialectal en la que Cadogan recogió los mitos–, es muy probable que el significado de *ayvu* que registra Montoya siga siendo el mismo en mbyá-guaraní. ¿Es posible que Cadogan se haya apresurado a interpretar *ayvu* como “lenguaje humano”, tratándose más bien de un concepto genérico que no solo abarcaba lo humano?

Una inspección más detallada de la entrada correspondiente en el *Tesoro de la lengua guaraní* nos revela que el vocablo encierra una semántica compleja: en efecto, *ayvu* estaría compuesto, según Ruiz de Montoya (1639), de tres elementos, a saber: “*a* ‘cuerpo’, y ‘agua’ y *pu~mbu*, ‘rebertar, ruido, murmullo de los que hablan y de ríos” (p. 24). Los ejemplos que ofrece Ruiz de Montoya en la misma entrada muestran una indistinción ontológica entre los humano hablantes y los no humano hablantes en cuanto ambos poseen un lenguaje. En tal sentido, una mejor traducción de *ayvu* sería simplemente “lenguaje”, entendido como la capacidad de comunicarse que tienen todos los seres que forman parte de la naturaleza. Por lo tanto, este *ayvu* en cuanto “lenguaje” es más cercano a la noción de “facultad semiótica” que al concepto de *logos* (actividad racional expresada a través del lenguaje verbal). Esta se expresaría –aunque tampoco exclusivamente como veremos enseguida– en la raíz guaraní *ñe’è*, “hablar”. Nuestra interpretación se ve corroborada de alguna manera con la traducción que ofrece Cadogan al final de la segunda estrofa, cuando vuelve a decir que *Ñamandu* creó aquello que sería “el fundamento del futuro lenguaje humano” y no el lenguaje humano propiamente dicho, en su manifestación lógico-verbal.

Llegamos, así, a la primera característica que imbuje la perspectiva subjetificadora del lenguaje en el pensamiento guaraní y, por extensión, en el pensamiento indígena: la atribución de la facultad semiótica al resto de seres de la naturaleza. El lenguaje de los seres humanos y los no humanos participaría de la comunicación más elemental, aquella que se desarrolla a nivel de lo háptico, es decir, a través del contacto entre los seres del mundo. Esta concepción, que la antropología calificó despectivamente de animista y que las ciencias del lenguaje excluyen a priori de su ámbito, “asume cierta dosis de creatividad incluso en los fenómenos más obstinados y, por lo tanto, habla de las cosas no solamente como objetos sino como sujetos animados, como poderes vivientes por propio derecho” (Abram, 2010, p. 70).

El tercer acto creador del demiurgo –el primero fueron las llamas y la tenue neblina, el segundo el fundamento del futuro lenguaje– es consecuencia directa de la creación del *ayvu* como facultad semiótica. Se trata del *mborayú rapyta*, que Cadogan traduce como “fundamento

del amor”, acotado como “amor al próximo”, *mborayú* en guaraní, para diferenciarlo de *tembiayú*, el acto carnal y la relación afectiva entre hombre y mujer. El tercer acto creador establece la predisposición relacional que está en la base de toda comunicación y sin la cual la facultad semiótica previamente creada no podría desplegarse. Es en virtud de este acto creador y solo de él que la facultad semiótica se transforma en capacidad sociosemiótica. La perspectiva subjetificadora que trasunta este pensamiento del lenguaje traza, entonces, un segundo rasgo distintivo: no hay lenguaje sin predisposición relacional y, por lo tanto, no hay facultad semiótica que pueda desvincularse ni entenderse fuera de la relación entre los seres que se comunican. Al contrario, el pensamiento occidental asume que la facultad semiótica es suficiente para la materialización del lenguaje en comunicación, como lo sostuvieron impenitentemente las teorías lingüísticas estructuralistas y generativistas durante el siglo XX, pese a toda la carga de la evidencia acumulada en más de cincuenta años de investigaciones sobre el origen y la evolución del lenguaje.

Los siguientes actos creadores de *Ñamandu* materializan la comunicación y el pleno ejercicio de la facultad semiótica. El cuarto acto creador involucra un himno sagrado creado por el demiurgo “en su soledad”. No deja de ser reveladora la explicación que ofrece Cadogan a propósito del término guaraní *mbaè-ãã*, que traduce como “himno sagrado”: según el etnólogo paraguayo, la raíz *ãã*, que significa en guaraní “esforzarse por obtener algo”, entra en la composición de la palabra *mbaè-ãã* en la medida que “los cantos que entonan y las plegarias que pronuncian los mbyá constituyen un esfuerzo que realizan por obtener valor y fortaleza, siendo el concepto que encierra *mbaè-ãã*: “esfuerzo que se realiza (en pos de la fortaleza espiritual)” (Cadogan, 1959, p. 27). El himno sagrado creado en soledad encierra, por lo tanto, no solo la intencionalidad del acto de habla, es decir, la realidad psicológica que antecede a la articulación de la palabra, sino también su conceptualización y formulación, lo cual concuerda en buena medida con la teoría más aceptada hoy en día de producción del habla (Levelt, 1999). Las consecuencias detrás de esta primera formulación de un acto de habla son dos: por un lado, el hecho de su multimodalidad, al tratarse de un cántico sagrado que conjuga lo

verbal, lo musical y lo corporal; por otro lado, el hecho de su performatividad por sobre su comunicatividad. La presencia del cántico sagrado expresa, así, dos rasgos fundamentales que caracterizan un pensamiento subjetificador del lenguaje: en primer lugar, desde su propia conceptualización y formulación, el lenguaje comprende un acto de tejer códigos de diferente naturaleza, verbal y no verbal, constituyéndose en una actividad que desde Maturana (1980) se ha dado en llamar “lenguajear”<sup>5</sup>; en segundo lugar, el lenguaje es esencialmente performativo y sus funciones comunicativas están subordinadas a su performatividad, como lo reconocieron, al menos parcialmente, los pragmatistas ingleses a mediados del siglo pasado (Austin, 1962; Searle, 1969).

El quinto acto creador de *Ñamandu* concluye la obra iniciada en los actos precedentes. Con la creación de interlocutores divinos, a quienes hace “partícipe(s) del fundamento del lenguaje humano... del pequeño amor al próximo... de las series de palabras que componían el himno sagrado”, *Ñamandu* pone los cimientos de la comunicación. Solo este acto del demiurgo permite superar el soliloquio y hace posible la interacción comunicativa. Se trata de un polílogo (ver *infra*) en el que intervendrán los dioses menores que crea *Ñamandu*, cada uno, señor de un elemento y región del cosmos, y al mismo tiempo padre de sus propias palabras-almas: *Karai Ru Ete*, “padre del fuego”; *Jakaira Ru Ete*, “padre de la primavera y dueño de la neblina vivificante”; y *Tupã Ru Ete*, “padre de las aguas”. A cada uno de estos “padres” hace acompañar *Ñamandu* de una “madre” que gobierna su elemento y es dueña de las mismas palabras-almas.

La significación de este último acto creador se ilumina desde diferentes ángulos. En primer lugar, no solo es importante la aparición de los interlocutores de la divinidad, sino el que cada uno sea padre o madre de un elemento natural. En segundo lugar, cada padre y madre son dueños de su elemento y de sus propias palabras-almas, las cuales serán transmitidas luego a sus hijos. Esto significa que, en este estado de la creación y como efecto de los actos previos, la facultad semiótica

---

<sup>5</sup>“Maturana usa la palabra “lenguajear” con el fin de puntualizar el carácter dinámico relacional del lenguaje en tanto coordinación de coordinaciones conductuales consensuales, y cuando usa el término conversación hace referencia al entrelazamiento entre las emociones y el lenguaje, en tanto configuración cognitiva intelectual” (Ortiz Ocaña, 2015, p. 195).

devenida capacidad sociosemiótica, intencionalmente conceptualizada y formulada, se ha convertido finalmente en palabra.

El término guaraní utilizado en las últimas estrofas del canto ya no es *ayvu*, sino *ñe'eng*. Cadogan lo traduce primero como “palabra” y señala que una segunda acepción del término es “porción divina del alma”, lo que le lleva de la mano al concepto de “palabra-alma”. Cadogan se inclina por esta interpretación, de sesgo claramente platónico, olvidando algo fundamental –algo que señala, pero no considera de suficiente importancia, aunque indudablemente lo es para nuestro argumento–. Por su importancia citamos aquí el pasaje de Cadogan (1959) en su totalidad:

en guaraní común *ñe'ẽ* significa lenguaje humano, aplicándose también al cantar de las aves, al chirriar de algunos insectos, etcétera. En mbyá aplícase al ruido de insectos, aves y animales. En *Ñe'ẽ Porã Tenonde* significa: las primeras palabras hermosas, verbigracia las tradiciones y mitos “esotéricos”, aunque para designar a estos más a menudo se emplea la frase *Ayvu Porã*. *Ñe'enguchu*=voz fuerte, potente: el cambio de voz en la pubertad; con la palabra *ñemo'ne'ẽ* designan algunos mensajes recibidos de los dioses, especialmente los recibidos de *Karai Ru Ete*. En estos casos, la pronunciación de *ñe'e* es idéntica a la que tiene en nuestro guaraní. (p. 25)

Las cosas ahora parecen más claras. Al igual que *ayvu* –término con el cual comparte alguna afinidad semántica, como lo demuestra su intercambiabilidad en la expresión *Ayvu Porã*– el vocablo *ñe'ẽ* no solo se refiere al lenguaje verbal de los humanos, sino también al lenguaje acústico de los insectos, de las aves y de los animales en general. Pero eso no es todo, *ñe'e* en cuanto “palabra” se aplica tanto a las palabras que articulan los seres humanos, como a las palabras de los dioses, e incluso a las “palabras” de las aves, los animales y los insectos. Esta comunión de todos los seres creados en la palabra (*ñe'ẽ*) tiene como fundamento su comunión en la facultad semiótica universal (*ayvu*) otorgada en virtud de la primera creación de Ñamandu.

Las líneas anteriores demuestran por qué el mito guaraní resume la cosmovisión pansemiótica del universo que emana del pensamiento

indígena del lenguaje. La discusión precedente sirve como punto de partida para discutir sus implicaciones con respecto a la pedagogía del lenguaje en el marco de la educación intercultural y la consecución del proyecto intercultural.

## **Implicaciones para la pedagogía del lenguaje**

Cuatro son los rasgos que caracterizan una visión del lenguaje-sujeto tal como se manifiesta en el mito guaraní:

- 1) la facultad semiótica sobre la que descansa el lenguaje es propia de toda la naturaleza: al ser todos sus seres sujetos semióticos, las fronteras entre naturaleza y cultura se vuelven difusas;
- 2) ninguna manifestación de la facultad semiótica puede ser separada de la relación entre los seres que se comunican; el lenguaje es primero predisposición relacional;
- 3) el lenguaje se manifiesta siempre en actos semióticos totales que tejen de manera coordinada diferentes códigos sensoriales; el lenguaje nunca es solo lengua, sino también música, gestualidad, corporalidad; y,
- 4) la función performativa del lenguaje excede la función comunicativa; el lenguaje es ante todo “una forma de hacer”.

Aun si estos rasgos permanecen ajenos al pensamiento occidental del lenguaje sobre el que descansa la teoría lingüística, existen importantes avances en diferentes disciplinas que empiezan a configurar una nueva visión de él y que discutimos a continuación en su relevancia para la pedagogía.

Una de las principales implicaciones para una pedagogía del lenguaje tiene que ver con su objeto de estudio. Una pedagogía del lenguaje habrá de ser, sobre todo, una pedagogía del acto semiótico total, entendido como la matriz de significado donde confluyen de manera coordinada diferentes lenguajes, uno de los cuales es de naturaleza verbal y en ningún caso está aislado de los lenguajes no verbales. Desde perspectiva, Canagarajah (2018) habla de “ensamblaje” para referirse al conjunto de recursos semióticos que cooperan como un repertorio espacial para el éxito de una actividad, de suerte que todas

las modalidades de comunicación, verbales y no verbales, funcionan al unísono y modelan el acto comunicativo.

A nivel semiótico, las consecuencias de esta nueva perspectiva para las ciencias del lenguaje obligarían a replantear la doble articulación del signo lingüístico<sup>6</sup>, con todo lo que ello implica para la descripción de las lenguas y su enseñanza: la palabra como unidad de significado no resulta de la articulación exclusiva de fonemas, sino de elementos verbales, prosódicos, gestuales y corporales que actúan de manera coordinada para formar un signo multimodal, un signo que tiene un significado complejo construido con la participación de varios soportes significantes. A partir de allí, una perspectiva multimodal desde la cual construir una nueva pedagogía del lenguaje exige abandonar la enseñanza de lenguas como sistemas independientes en favor de la enseñanza de lenguajes multimodales dinámicos. La validez de una perspectiva multimodal se apoya, a su vez, en los hallazgos de la misma investigación psicolingüística. Así, según Vigliocco, Perniss y Vinson (2014), la evidencia reciente sugiere que:

la integración de información a partir de fuentes “secundarias” [es decir, de lenguajes no verbales], incluyendo los movimientos faciales y los gestos, puede ser parte integral del procesamiento del lenguaje y cumplir una función crítica en la trayectoria de adquisición de la lengua. Los gestos predicen las etapas del aprendizaje, tanto en el desarrollo del vocabulario como en el desarrollo de conceptos. Por ejemplo, los gestos utilizados a temprana edad (14 meses) predicen el tamaño del vocabulario a una edad mayor, y la producción de combinaciones suplementarias de habla acompañada de gestos (pronunciar “comer” y apuntar a una galleta, por ejemplo) predice la producción de oraciones de enunciados bimembres (“comer galleta”). Asimismo, se ha demostrado que la naturaleza de las combinaciones de gesto y habla indican cambios en el conocimiento conceptual en los niños, por ejemplo, en la comprensión de tareas aritméticas o de permanencia. (p. 2)

---

<sup>6</sup> Planteada inicialmente por André Martinet, la doble articulación se refiere a la doble estructura de la cadena hablada, la cual que puede ser descompuesta, primero, en elementos significantes o palabras, y luego, en elementos distintivos o fonemas (Martinet, 1961).

Nuevas propuestas que expanden el concepto de “lenguajeo” (*languageing*) acuñado por Maturana y Varela (1980), y recuperado por Becker (1991), han empezado a aproximarse, sin saberlo, al pensamiento etnolingüístico de los pueblos indígenas. El que dichas propuestas se desarrollen no desde el núcleo de la teoría lingüística, sino desde la lingüística aplicada es síntoma claro de la dificultad que entraña la mudanza de paradigma en el núcleo de las ciencias del lenguaje. En cualquier caso, el paso más importante que dan las nuevas teorías del lenguajeo se orienta a superar la visión objetificadora del lenguaje. Para dejar de considerarlo un objeto estructurado, esta nueva lingüística se centra en su naturaleza dinámica, en el lenguaje en cuanto práctica y proceso. Como afirma Wei (2018), el lenguaje es “una práctica que involucra el uso dinámico y funcionalmente integrado de diferentes lenguajes y variedades lingüísticas, pero, sobre todo, un proceso de construcción de conocimiento que va más allá de las lenguas” (p. 15).

Un segundo paso, no menos importante que el primero, es el de lo representacional a lo performativo. Desde esta perspectiva, no solo que los repertorios o ensamblajes semióticos son principalmente performativos, sino que el lenguajeo mismo es un proceso no representacional que, de acuerdo con Canagarajah (2018) “se orienta al hacer, en cuanto generador del pensar y del comunicar, a los procesos más que a las ideas en cuanto generadoras de significado” (p. 47). Este paso de lo representacional a lo performativo implica, finalmente, un tercero de importantes consecuencias para la pedagogía del lenguaje. Tiene que ver con el abandono del concepto de “competencia” (*proficiency*), criterio con que se acostumbra a medir la adquisición y el aprendizaje de las lenguas. Dentro de una visión performativa del lenguaje, el concepto de competencia queda inválido. Se requiere un concepto que dé cuenta de la alineación de diversos recursos semióticos y espaciales, así como de su orientación al cumplimiento de una actividad. Canagarajah (2018) propone la adopción del término “emplazamiento” (*emplacement*) como “actividad más física que mental [que] puede acomodar la agencia humana al tiempo que otorga especial importancia a los recursos espaciales y los repertorios semióticos en la construcción de significado” (p. 50).

Es preciso insistir que toda concepción multimodal y performativa del lenguaje –como la que perfila el mito guaraní y empieza a tomar forma en algunas disciplinas– proviene de concebir el lenguaje no como un sistema autónomo gobernado por reglas, sino como un sistema de acción-comunicación que se despliega en la interacción interpersonal. Esto significa que la multimodalidad y la performatividad del lenguaje nacen de la interacción situada de los sujetos comunicantes, de aquella predisposición relacional que el pensamiento guaraní codifica metafóricamente como *mborayú*. Las interacciones situadas son la matriz donde el lenguaje adquiere su carácter multimodal y performativo. Por consiguiente, una nueva pedagogía del lenguaje ha de ocuparse en primer lugar de la creación significativa de interacciones situadas en entornos de aprendizaje naturales. Las particularidades de la transmisión del código verbal a nivel léxico o gramatical pasarán, entonces, a ocupar un segundo plano.

Las implicaciones de la nueva visión son decisivas para la manera cómo entendemos los procesos de enseñanza y aprendizaje de los lenguajes verbales y no verbales. Aun así, estamos lejos de esbozar siquiera la que puede ser la consecuencia más importante de la nueva visión, en virtud de la cual rebasamos las fronteras que el pensamiento occidental asume como los límites de lo semiótico. En efecto, la visión pansemiótica de la naturaleza asume que el espacio semiótico no es la sociedad, sino el mundo natural en su conjunto, dentro del cual se encuentra aquella, ni yuxtapuesta, ni sobrepuesta, sino como parte sustancial del mundo natural. La configuración de este espacio sionatural como matriz semiótica de todos los actos comunicativos y performativos de los seres humanos y no humanos permite una reintegración de dos órdenes escindidos milenios atrás durante la revolución del neolítico, cuando el hombre abandonó la caza y la recolección como formas de subsistencia y adoptó la agricultura, con las invenciones socioculturales consiguientes y los cambios que marcan para algunos autores el inicio de una nueva era geológica<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Era geológica bautizada como “antropoceno”, no exenta de varias críticas como de desacuerdos con respecto a sus inicios. Así, mientras que para Moore (2016) las raíces históricas de los fenómenos cubiertos por el “antropoceno” no se hallan en la invención de la máquina a vapor, sino en el surgimiento de la civilización capitalista, con sus audaces estrategias de conquista global, mercantilización interminable y racionalización incesante, para algunos arqueólogos el antropoceno correspondería a todo el holoceno desde los orígenes de la agricultura (ver Balter, 2013).

Las prácticas comunicativas de numerosos pueblos indígenas alrededor del planeta atestiguan la vigencia de esa antigua forma de relación con la naturaleza. Citaremos dos casos que ilustran esta afirmación en el contexto ecuatoriano: las prácticas comunicativas de los runas del Napo estudiadas por Kohn (2007, 2013) y la ideofonía como elemento dialogal en la comunicación con la naturaleza entre los runas de Pastaza (Nuckolls, 2015).

A propósito de la relación comunicativa que se establece entre los perros y sus amos, entre los naporunas de Ávila en la provincia amazónica del Napo, Kohn (2013) afirma que

ciertamente las mujeres creen que pueden interpretar el ladrido de los perros, pero no es eso lo que les hace reconocer a sus perros como sujetos. Lo que hace a sus perros sujetos [semióticos] es que sus ladridos son la manifestación de la interpretación que ellos hacen del mundo que los rodea. Y la forma en que los perros interpretan el mundo que los rodea, como bien saben las mujeres, es algo de vital importancia. Por lo tanto, los humanos no somos los únicos que interpretamos el mundo. La representación, la intención y el propósito en sus formas básicas son una característica intrínseca que estructura la dinámica viviente en el mundo biológico. La vida es inherentemente semiótica. (p. 74)

La predisposición pansemiótica de los naporunas, sin embargo, va más allá. Su meta es llegar a comunicarse con los no humanos rebasando los límites ontológicos sin desestabilizarlos. Para ello hacen uso prolífico de lo que Kohn (2007) llama un “*pidgin interespecies*” que no es otra cosa que un sistema reducido pero eficaz de comunicación entre seres humanos y canes, un sistema que

incorpora elementos de modalidades comunicativas tanto de la esfera de los humanos como de la esfera de los canes. Al utilizar la gramática, la sintaxis y el léxico quichuas, muestra elementos de un lenguaje humano. Al mismo tiempo, adopta elementos de un lenguaje preexistente entre humanos y perros [e] incorpora elementos del lenguaje canino. (p. 14)

La condición de factibilidad para la construcción y el uso eficaz de este código *interespecies* se encuentra, según el mismo autor, en que, si bien la modalidad simbólica del lenguaje es característica de la especie humana, los seres humanos compartimos con los seres no humanos modalidades semióticas de tipo icónico e indéxico. De hecho, un número importante de formas lingüísticas que integran el *pidgin interespecies* naporuna son de tipo icónico, basadas, por ejemplo, en procesos de reduplicación y armonía vocálica (Kohn, 2007, p. 15). Nótese que restituir el lugar de la iconicidad en el lenguaje va de la mano con reconocer su carácter multimodal. De hecho, como sostienen Vigliocco et al. (2014), es más apropiado caracterizar el lenguaje oral y el lenguaje de señas como multimodales e icónicos. La investigación reciente sobre el lenguaje oral ha demostrado que la iconicidad que se manifiesta en la señal acústica influye en el procesamiento y el desarrollo del lenguaje, de suerte que, por ejemplo, “tanto los adultos como los niños trazan asociaciones confiables entre las propiedades acústicas de vocales y consonantes y los rasgos visuales de sus referentes” (Vigliocco et al., 2014, p. 3).

Esta naturaleza icónica del lenguaje, desconocida desde sus inicios por la lingüística moderna por no cumplir la regla supuestamente universal de la “arbitrariedad del signo lingüístico”, se encuentra desplegada en toda su complejidad y con todos sus efectos simbólicos en la construcción y el uso de ideófonos en la narrativa de los runas de Pastaza. Los ideófonos son palabras marcadas que describen imágenes sensoriales; es decir, son la representación viva de una idea a través del sonido (Dingemanse, 2012). Su existencia y funcionalidad dentro del lenguaje verbal no solo reafirma la importancia de la iconicidad y la multimodalidad en él, sino también su papel en la construcción de significado, poniendo en tela de duda la asumida arbitrariedad del signo lingüístico y su carácter monomodal. Entre los runas de Pastaza, Nuckolls (2015) ha demostrado que los ideófonos sirven para la construcción de diálogos que expresan las perspectivas de los diferentes grupos humanos, y, sobre todo, de los humanos y los no humanos, ya que “[e]l habla de los runas está permeada de una estética dialógica [y] una dimensión distintiva de esta estética es que los runas

se ven a sí mismos interactuando con una variedad de formas vitales, sean humanas o no” (p. 78).

Esta visión que reconoce la facultad semiótica a todos los seres de la naturaleza –y que en su versión fuerte incluye aquellos que nuestro sentido común considera sin vida, como las rocas, las montañas o los ríos– se manifiesta de múltiples maneras en la narrativa mitológica de los pueblos indígenas del continente. En los Andes, el Manuscrito de Huarochirí (*circa*, 1598) abunda en pasajes donde hablan las huacas y los animales<sup>8</sup>. En las tierras bajas de ambos lados de la cordillera de los Andes son numerosos los mitos donde impera la comunicación entre los seres humanos y los no humanos en los primeros tiempos del mundo, comunicación que se rompe por alguna transgresión del orden natural (Gómez Rendón 2013a, 2013b). Una visión pansemiótica del lenguaje atraviesa las prácticas curativas y religiosas de las comunidades andinas en su relación con los seres terrestres (Bastien, 1996), desestabilizando incluso el ejercicio tradicional de la política al convertir a dichos seres (“montañas”, “ríos” y “lagunas”) en sujetos semióticos dentro del debate político (De la Cadena, 2015). Es notable que, tanto en el discurso como en la práctica, la comunicación con las especies no humanas y los seres terrestres en los Andes se desarrolle en el marco del ritual, lo cual denota el carácter profundamente religioso de esta experiencia semiótica. La importancia de la ritualidad para una perspectiva pansemiótica radica precisamente en que abre el espacio para la creación de una matriz multimodal de lenguajes. Como sostiene Turner (1982), el ritual es “una sinfonía en un sentido más pleno que en música; puede ser, y a menudo es, una sinfonía y un conjunto sinestésico de géneros artístico-culturales, o bien, una sinergia de operaciones simbólicas variadas” (p. 82)<sup>9</sup>.

Una vez ilustrados los diferentes aspectos de esta cosmovisión pansemiótica, queda por discutir cuál es su relevancia en la construcción de una nueva pedagogía del lenguaje y, enseguida, demostrar cómo dicha pedagogía ha de contextualizarse dentro del proyecto intercultural y en el marco de un nuevo modelo civilizatorio

<sup>8</sup> Es ilustrativo el pasaje de la llama que advierte a su dueño del diluvio inminente. Luego de pronunciar “in in” en su propio lenguaje, ante la incredulidad de su dueño, empieza a “hablar como si fuera un hombre” (Tylor y De Ávila, 1987, p. 75).

<sup>9</sup> Una discusión sobre la importancia de lo simbólico y lo ritual en la construcción del diálogo intercultural se encuentra en Gómez Rendón (2017, 2019).

que permita a seres humanos y no humanos la posibilidad de un vivir bien. A ello dedicamos la última sección de este capítulo.

## **(Re)aprender el lenguaje para vivir bien: una pedagogía del polílogo**

Redimensionar la pedagogía del lenguaje solo es posible como parte de un proyecto educativo intercultural, y trabajar por un proyecto educativo intercultural tiene sentido como parte de un proyecto mayor, de naturaleza intervincial, un proyecto que traduce las premisas del diálogo intercultural en el plano de la especie humana en premisas del polílogo intervincial en el plano de las especies y los seres terrestres que constituyen la trama de la vida en el planeta.

Acuñado en el marco de la filosofía intercultural europea por Franz Martin Wimmer (2004), el término “polílogo” se distancia de la influencia unilateral del monólogo y parcialmente recíproca del “diálogo” –formas, por lo demás, imperantes en los modelos pedagógicos– porque asume no solo múltiples interactuantes sino también múltiples direcciones de la interacción, la cual es siempre, además, simétrica y, en tal medida, completamente recíproca. Aunque nuestra comprensión del polílogo toma como punto de partida la multiplicidad de sujetos (semióticos) interactuantes y reconoce como requisitos fundamentales su interés mutuo así como la obligación de ceder la “palabra” a los que no la tienen, se distancia radicalmente de la propuesta original en la medida que considera que la construcción lógica de argumentos –un principio racional afinado exclusivamente en el uso de lenguajes lógico-verbales y lógico-matemáticos– no es la condición del polílogo, sino más bien la (re)construcción de canales de comunicación a través del reconocimiento de la legitimidad epistémica de los lenguajes verbales y no verbales de los seres humanos y los no humanos, consecuencia directa del reconocimiento de todos como sujetos semióticos.

En este contexto, las raíces de una nueva pedagogía del lenguaje se nutren de una forma diferente de mirar los procesos semióticos y comunicativos, pero, sobre todo, de un cosmopolitismo epistémico que reconoce que el conocimiento y la comunicación en sus diferentes

formas no son exclusivos de la especie humana, sino principios constituyentes de la vida. Una nueva pedagogía del lenguaje aflora en el reconocimiento de la coexistencia de la especie humana con el resto de especies que componen la biota del planeta y los seres terrestres que lo forman, de allí su naturaleza polilógica. La red de vida que teje esta coexistencia es cada día más frágil y se encuentra desgarrada por crisis humanitarias, conflictos interétnicos, depredación de especies y todo tipo de mercantilización de lo humano y lo no humano. La coexistencia en un mundo cuya red de la vida está rompiéndose a una velocidad insospechada requiere un acercamiento diferente al fenómeno del lenguaje, pues es a través de él, y solo de él, que podemos restaurar lo “real simbiótico” (Morton, 2018).

Por lo tanto, el desarrollo de una nueva pedagogía del lenguaje se orienta a restituir el tejido de la red mediante la (re)construcción de nuevos hilos comunicantes entre sus nodos. Esta comunicación reconstruida será posible solo si (re)aprendemos el lenguaje dentro de los procesos vitales. Esta afirmación tiene cuatro consecuencias pedagógicas importantes: primero, reconocer la legitimidad de otras formas de lenguaje no constituidas por la voz o la letra, asentadas por lo general en soportes sensibles distintos; segundo, promover la capacidad de construir repertorios comunicativos diversos, necesarios para coexistir en territorios interculturales e intervitales; tercero, enseñar y aprender todo lenguaje en su relación con el territorio y a través del cultivo del sentido de lugar; y cuarto, enseñar y aprender todo lenguaje como forma de vinculación entre el mundo social y el mundo natural.

La urgencia de restituir nuestra comunicación con nosotros y con el planeta frente a la inminencia de la catástrofe es una buena razón para aprender de la sabiduría codificada en los mitos y las prácticas de otras sociedades, como la mejor de las razones para escuchar al mundo, aprender a hablar con él y empezar a vivir bien.

## Referencias

- Abram, D. (2000). *La magia de los sentidos*. Barcelona, España: Kairós.
- Austin, J. (1962). *Hoy to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Balter, M. (2013). Archaeologists Say the 'Anthropocene' Is Here—But It Began Long Ago. *Science* 340, pp. 261-62.
- Bastien, J. (1996). *La montaña del cóndor. Metáfora y ritual en un ayllu andino*. La Paz, Bolivia: Hisbol.
- Becker, A. L. (1991). Language and languaging. *Language and Communication* 11, pp. 33-5.
- Cadogan, L. (1959). Ayvu Rapyta. Textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá. *Boletín de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras* 227, Antropología No. 5.
- Canagarajah, S. (2018). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics* 39(1), pp. 31-54.
- De la Cadena, M. (2015). *Earth Beings. Ecologies of Practice across Andean Worlds*. Durham: Duke University Press.
- Dingemans, M. (2012). Advances in the Cross-Linguistic Study of Ideophones. *Language and Linguistic Compass* 6(10), pp. 654-672.
- Gómez Rendón, J. (2013a). Sincretismo mitológico inducido por contacto. *Arqueología y Sociedad* 26, pp. 45-70.
- Gómez Rendón, J. (2013b). Expresiones literarias del pueblo épera. En Juncosa, J. (ed.). *Historia de las Literaturas del Ecuador. Literaturas indígenas*, vol. 8, pp. 299-316. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Gómez Rendón, J. (2017). Aproximaciones semióticas a la interculturalidad. En Gómez Rendón, J. (ed.), *Repensar la interculturalidad*, pp. 109-157. Guayaquil: UArtes Ediciones.
- Gómez Rendón, J. (2019). Interculturalizar la sociedad. En Gómez Rendón, J. (ed.), *Interculturalidad y Artes. Derivas del arte para el proyecto intercultural*, pp. 13-59. Guayaquil: UArtes Ediciones.
- Kohn, E. (2007). How dogs dream: Amazonian natures and the politics of transspecies engagement. *American Ethnologist* 34(1), pp. 3-24.
- Kohn, E. (2013). *How Forests Think. Toward an Anthropology beyond the Human*. Berkeley: University of California Press.
- Levelt, W., Roelofs, A. y Meyer, A. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences* 22, pp. 1-75.
- Maturana, H. y Varela, F. (1980). Biology of cognition. En Maturana, H. y Varela, F. (eds.). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, pp. 5-58. Boston: Reidel Publishing Company.

- Moore, J. (2016). The Rise of Cheap Nature. En Moore, J. (ed.), *Anthropocene and Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*. Oakland: PM Press.
- Morton, T. (2017). *Humankind. Solidarity with nonhuman people*. Londres: Verso.
- Nuckolls, J. (2015). *Lecciones de una mujer fuerte quechua. Ideofonía, diálogo y perspectiva*. Quito: Abya Yala.
- Ortiz Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *Revista CES Psicología* 8(2), pp. 182-199.
- Ruiz de Montoya, A. (1639). *Arte, Vocabulario Tesoro y Catecismo de la Lengua Gvarani*. Edición facsimilar de Julio Platzmann (1876). Leipzig: B. G. Teubner.
- Searle, J. (1969). *Speech acts. An essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theater. The Human seriousness of play*. Nueva York: PAJ Publications.
- Tylor, G. y De Ávila, F. (1987). *Ritos y tradiciones de Huarochiri. Manuscrito quechua de comienzos del siglo XVII. Versión paleográfica, interpretación fonológica y traducción al castellano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos e Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Vigliocco, G., Perniss, P. y Vinson, D. (2016). Language as a multimodal phenomenon: implications for language learning, processing and evolution. *Philosophical Transactions of the Royal Society* 369, <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0292>.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1), pp. 9-30.
- Wimmer, F. M. (2004). *Interkulturelle Philosophie: Eine Einführung*. Viena: UTB GmbH.

