

## **(In)disciplinar la gramática: reflexiones, desde el marco de la interculturalidad, en torno a las descripciones gramaticales de las lenguas.<sup>89</sup>**

Corina Margarita Buzelin Haro  
corinamargarita@yahoo.com.ar  
UNC - UNLaR  
Córdoba, Argentina

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es el de aproximarse, desde una perspectiva intercultural, a las problemáticas en torno a la descripción gramatical de las lenguas; (re)pensar la disciplina desde el análisis el binomio conceptual colonialidad-decolonialidad. Para ello, seguiremos a Catherine Walsh en relación al “giro epistemológico” en el convencimiento de que toda práctica intercultural tiene una fuerte raigambre de práctica política e ideológica.

Presentaremos el tema en dos apartados. a). En el primero, abordaremos la colonización del lenguaje como primer acercamiento a la problemática en América. Para historizarla, seguimos a Mignolo (1991), quien describe críticamente los inicios de este proceso en los mecanismos de gramatización de las lenguas originarias. Y encontramos acercamientos con Zimmerman (2006) en lo que deno-

---

<sup>89</sup> Este trabajo es una revisión de una producción elaborada a partir de un recorrido-bitácora de lectura y reflexión bibliográfica en el contexto del curso Fundamentos de los estudios Interculturales dictado por Prof. Zulma Palermo, para la 2° cohorte de la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, FL, UNC.

mina como la “construcción transcultural de la lengua del otro”. b). En un segundo apartado, nos acercaremos a las problemáticas en torno a las necesidades de una “gramática intercultural”, no solo circunscripta a las descripciones de lenguas minoritarias sino también vinculada con el trabajo en las aulas interculturales, la enseñanza de lenguas extranjeras y la descripción gramatical de las lenguas en general. En este último caso, seguimos las reflexiones en torno a problemáticas epistemológicas de Dietz (2013) de una “gramática de la diversidad”.

**Palabras claves:** (de)colonialidad, diversidad, gramática, interculturalidad, práctica

### **Introducción**

El objetivo de este texto es el de aproximarse, desde una perspectiva intercultural, a las problemáticas en torno a la descripción gramatical de las lenguas; (re)pensar la disciplina desde el análisis el binomio conceptual colonialidad-decolonialidad.. Para ello, seguiremos a Catherine Walsh en relación al “giro epistemológico” en el convencimiento de que toda práctica intercultural tiene una fuerte raigambre de práctica política e ideológica. Si bien entendemos que, en primera instancia, es necesario indagar en las lenguas en general como forma de expresión de una cultura, esta propuesta puede orientarse a la problemática de la descripción gramatical de las lenguas originarias.

Para incursionar en este terreno se parte de una de las ideas centrales del paradigma modernidad/ colonialidad/ decolonialidad: la necesidad de indisciplinar las ciencias sociales como proponen Castro-Gómez,

Schiwy y Walsh en una de las primeras publicaciones del paradigma así conocido (2002). Se busca con ello contribuir a la generación de una forma de pensar alternativa a la vigente en la academia eurocentrada, por oposición al disciplinamiento por esta impuesto.

Históricamente (e incluso en la actualidad), América Latina continúa siendo un receptor de teorías, es decir, la perspectiva de estudio de lo propio se realiza a partir de miradas ya segmentadas, estructuradas y sistematizadas según modelos eurocéntricos. Por eso mismo, adoptamos este concepto, porque consideramos que no solo es necesario cuestionar la conformación misma de las disciplinas; sino también repensar, ajustar y modificar conceptos propios de los paradigmas vigentes que puedan ser enriquecidos con conocimientos subalterizados; incluso caotizar las fronteras de las disciplinas y poder pensar (crear) objetos de estudio *nuevos* no contemplados dentro de los paradigmas occidentales.

### **Colonialismo y gramatización**

Con respecto a las gramáticas de las lenguas originarias, siguiendo a Mignolo (1991) existe una historia de la colonización del lenguaje que comienza con las gramáticas de las lenguas originarias elaboradas por misioneros que utilizaban como modelo de descripción la lengua latina, es decir, transferían una técnica, suponiendo, quizás que todas las lenguas existentes respondían a ese modelo. Ello responde a que la colonialidad del poder –según Pablo Quintero, siguiendo a Aníbal Quijano (2013)- se construye en tres dimensiones inseparables: totalidad, estructura e historicidad, generando relaciones de poder y sumisión, que se reproducen en diferentes ámbitos, incluida la descripción gramatical que acá interesa.

Encontramos algunos acercamientos a los procedimientos de la denominada Lingüística Misionera, específicamente en cuanto a lo que Zimmerman denomina la “construcción transcultural de la lengua del otro”. En su trabajo, parte de la idea de que los objetivos de los misioneros no eran describir las lenguas por interés lingüístico sino que, en ese contexto político colonial, eran “comprender al OTRO, pero como una de las medidas de conquistarlo, de despojarlo de sus tierras, de explotarlo económicamente y de imponer otra cultura: la religión y lengua” (2006:1). El trabajo continúa estableciendo pautas y posibles etapas que permitan reconstruir la situación cognitiva de los lingüistas misioneros ante lo ajeno. Una de las primeras estrategias es reconocer que los sonidos emitidos por los habitantes de América eran efectivamente mensajes de comunicación basados en una lengua diferente a la propia.

Por su parte, Mignolo (1991) señala que los misioneros consideraron que las lenguas encontradas en el territorio eran ágrafas pues no podían reconocer la existencia de formas distintas a la alfabética tales como los sistemas propios de las culturas amerindias. Es decir, como no se adaptaba al “modelo” de escritura propio de las lenguas europeas, no eran considerados como escritura, y terminaron siendo ignoradas. Vemos en este caso cómo la colonización del saber se traducía indefectiblemente en una colonización del ser ya que al ser consideradas lenguas menores o no desarrolladas, se trasladaban estas características a los hablantes de estas lenguas considerados como bárbaros, caníbales, iletrados, a saber, una identidad impuesta al mismo nivel que se imponía una lengua: “Esa lógica de la colonialidad (...) da lugar a la formación de subjetivida-

des tanto individuales como sociales, inseparables de la colonialidad del saber o colonialidad epistémica” (Palermo y Quintero, 2013)

Frente a esto, nos preguntamos si ante el desconocimiento de sistemas otros de escritura se afirmó su inexistencia, ¿es posible que determinadas estructuras gramaticales no hayan sido vistas o incluso hayan sido incluidas en estructuras inadecuadas para su descripción? Siguiendo a los autores antes mencionados, podemos pensar que esto es posible. Las gramáticas de las lenguas originarias se realizaron siguiendo el modelo lógico del colonizador, imponiendo el alfabeto latino e ignorando los conocimientos implícitos en las lenguas. Es decir, no se trató de una organización (presuponiendo que las lenguas estaban desorganizadas o que necesitaban ser organizadas<sup>90</sup>), sino de una reorganización y un rediseño de las lenguas nativas a partir del modelo de Europa/España que iba de la mano con la expansión religiosa y económica.

El sesgo epistemológico producido por intentar comprender y construir una lengua en términos de otra puso en juego ciertos presupuestos considerados universales, por ejemplo: que todo tipo de escritura tiene como momento final y elevado la escritura alfabética; o que hay un alfabeto universal completo frente al cual a las lenguas americanas les “sobran” o “faltan” letras. En este aspecto, observamos que se repite el mismo mecanismo ante conocer lo ajeno que podemos observar en los escritos de los viajes de Colón, es de-

---

<sup>90</sup> En realidad, como ya afirmamos anteriormente con menos detalle, los objetivos de los misioneros eran conocer la lengua y aprenderla para evangelizar a los habitantes de América. En ese sentido la necesidad de (re)organizar la lengua de acuerdo al modelo europeo/español tenía una función pragmática, política y religiosa

cir, se busca lo más cercano para que “encaje” el concepto nuevo, la mayoría de las veces forzadamente. En cuanto a la estructura, entendemos claramente que se trataba de uno de los mecanismos coloniales de repetir un modelo “... que se ha venido dando en el tiempo y que da forma a cierto tipo de instituciones sociales las que, a su vez, modelizan patrones de comportamiento [que] al alcanzar estatus institucional generan normativas que generan conductas en los sujetos” (Palermo y Quintero, 2013). Incluso, no solo repetirlo, sino tomarlo como único y legítimo, por lo tanto, incuestionable.

Este proceso denominado por Mignolo (1991) “colonización del lenguaje”, que Zimmermann considera “imposición cultural”, implicó no solo la invisibilización de los grupos sometidos, sino la colonización de la memoria, de la historia. Una posesión lingüística que se tradujo en posesión de discursos y de reorganización del pasado y del presente. Se ignora el conocimiento de la lengua y se reescribe el conocimiento del pasado, dejando fuera las producciones intelectuales de las comunidades colonizada y, a través de prácticas violentas como la quema de archivos y documentos gráficos y, sobre todo, de la separación de los jóvenes de sus familias y en la prohibición de comunicarse en su lengua privándolos, así, de su cultura. Si bien la colonización de la escritura fue más “exitosa” (en términos coloniales) que la colonización del habla, con la desaparición/estigmatización de esos sistemas de escrituras otros, también se invisibilizaron y desaparecieron roles sociales exclusivos de los productores de esos escritos y de los intérpretes, vistos ambos bajo el unificador nombre de “letrados” para la perspectiva española.

Ante esta colonialidad del saber iniciada en los tiempos de la conquista, una gramática impuesta y al servicio del poder colonial y

respondiendo a intereses de la Iglesia y de la economía, como una estrategia impositiva, notamos que ha sido desde nuestra perspectiva uno de los mecanismos coloniales más solapados y por eso también más violentos. Ante esta reestructuración de la lengua y de maneras de concebir el mundo, consideramos que fue una de las herramientas más eficaces de la colonialidad ya que posibilitó la imposición de estructuras, de ideas, de discursos, silenciando los otros e incluso desterrando una de las prácticas sociales (la lengua) para la expresión de lo subalterno.

Esta situación de colonialidad del saber lingüístico que se traduce en la repetición de esquemas gramaticales para describir sistemas lingüísticos tanto conocidos como desconocidos, perdura en la actualidad en la lingüística amerindia y en la lingüística general que continúa usando supuestos teóricos preestablecidos. Zimmermann (2006) afirma que hace falta una pluralidad de estructuras, de nociones y de perspectivas de lo propio y lo ajeno. Por su parte Walsh (2006), entiende que estas prácticas otras llevan a desmantelar la idea del conocimiento occidental como unívoco, es decir, a una praxis desoccidentalizante.

### **Aulas Interculturales**

La preocupación por la necesidad de una “gramática intercultural”, como ya afirmamos, no se circunscribe solo al ámbito de las lenguas amerindias sino que también involucra el trabajo en las aulas interculturales, a la enseñanza de lenguas extranjeras y a la descripción gramatical de las lenguas en general.

Si tomamos el modelo educativo intercultural en México, cuyo objetivo es la educación de las minorías étnicas excluidas de los es-

pacios educativos, notamos que la principal crítica es que la finalidad de la alfabetización en la lengua materna en realidad se traduce como una estrategia de transición hacia el español. Es decir, la educación bilingüe simula serlo y tiene una meta instrumental a partir de la cual se vuelven a repetir estos modelos que sostienen, por ejemplo, que la lengua materna (no española) se reduce al uso familiar, mientras que el español es la lengua legítima de comunicación y de construcción cultural. Ante ello, la propuesta de Deance y Vázquez Valdez (2010) tiene como base un desarrollo cognitivo-afectivo que involucra un salto epistemológico entre el conocer-reconocer de los actores sociales de la comunidad educativa. Buscan movilizarlos al compromiso con lo propio, en el caso de las minorías, y con el respeto por lo ajeno, para las mayorías. Es decir, pensar la lengua/cultura y sus vínculos estrechos con la comunidad.

Por otro lado, si abordamos esta problemática desde la enseñanza de segundas lenguas, los métodos de las gramáticas contrastivas, centradas solo en la estructura morfosintáctica, los manuales y/o gramáticas didácticas, recurren a simplificaciones o transferencias de estructuras similares que alejan al lenguaje del ámbito social, de actuación, es decir, de la práctica. Las propuestas interculturales para la enseñanza de segundas lenguas advierten que el problema radica en el concepto de *lengua* que se maneja ya que al parecer se recorta la competencia comunicativa solo al conocimiento de la gramática (entendida como morfosintaxis) dejando de lado competencias sociolingüísticas, discursivas y estratégicas. Las soluciones más frecuentes que se proponen incluyen la desatomización de los enfoques de la lengua, incluso cuestionar la existencia de *una* gramática (universal, común), es decir, abrir la disciplina a otros ámbi-



tos propios de la práctica lingüística y alejarla de las reflexiones puramente abstractas y artificiales: “si la lengua es la expresión más inmediata de la cultura de una comunidad de hablantes, ¿por qué no presentárselas al alumno juntas?” (Sánchez Castro, 2008:4) Por eso las propuestas incluyen correr la mirada de la gramática (en sentido estricto) y hablar de “pragmática intercultural” o incluso de “lingüística intercultural”, describir no solo las estructuras gramaticales sino los sistemas pragmáticos asociados a cada cultura y a cada lengua, que posibilite la comprensión intercultural. Si retomamos las inquietudes y propuestas de las aulas interculturales podemos observar que ambas tienden al salto epistemológico entre conocer-reconocer.

### **Gramática de la diversidad**

Por último, refiriéndonos a la descripción gramatical de las lenguas en general, seguimos la propuesta de Dietz (2013) de una “gramática de la diversidad”. Si bien llega a plantear ejes para configurar una gramática, la reflexión se centra en las problemáticas epistemológicas que resultan operativas para diversos campos de estudio/enseñanza. Parte de una distinción entre interculturalidad e interculturalismo, entendiendo que el primero es el punto en el que se reconocen la composición diversa de la sociedad, un punto de partida; y el segundo, un programa de acción político-pedagógico que celebra la interacción.

La propuesta se centra en el fortalecimiento de recurso endógenos como punto de partida para la gestación y/u organización de proyectos educativos “desde abajo”, es decir, fortalecer un lugar de enunciación otro, sin embargo, tal y como lo plantea Walsh (2006),

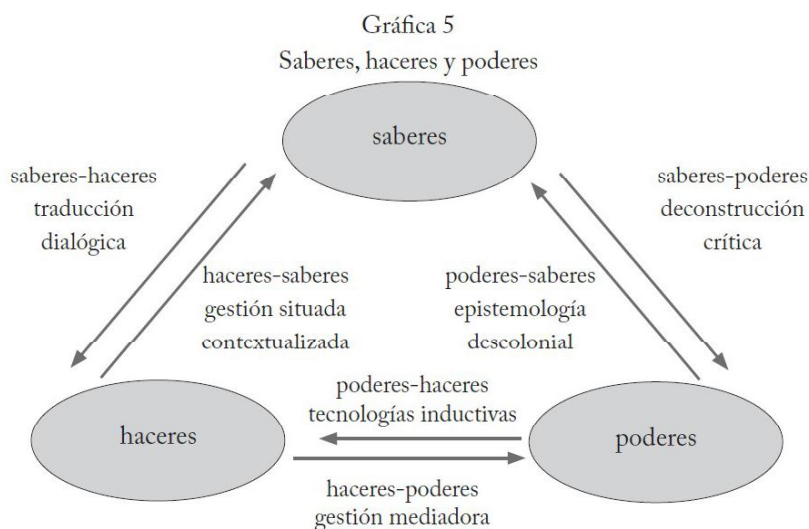
este giro epistemológico no repetiría los mecanismos coloniales de invisibilización de los recursos exógenos, sino que se trata de un lugar político de relacionalidad:

Esta relacionalidad implica asumir una perspectiva educativa que dé cuenta de la unidad en la diversidad, la complementariedad, reciprocidad, correspondencia y proporcionalidad de los conocimientos, saberes, haceres, reflexiones, vivencias y cosmovisiones (31)

Propone redefinir el centro de conflicto entre lo propio y lo ajeno desde la perspectiva poscolonial, repensar las relaciones de igualdad/desigualdad verticalistas y modificarlas por identidad/alteridad – homogeneidad/heterogeneidad, situadas contextualmente. A partir de estas nociones, Dietz propone un modelo educativo basado en el diálogo entre recursos intra- e interculturales, entre conocimientos endógenos y exógenos.

Esta metodología dialógica pone en relación tres ejes para el estudio de la gramática: inter-cultural (dimensión pragmática), inter-actoral (dimensión semántica) e inter-lingüe (dimensión sintáctica). Desde esta perspectiva tridimensional reflexiva se percibe la lengua como un todo, es decir, desde el estudio de la praxis, las competencias y los modelos de interacción y la noción de gramática se reformula y no se refiere solamente a la estructuras morfosintácticas en abstracto.

La metodología propone un diálogo de saberes: saberes-haceres y saberes-poderes, dejando de lado los saberes-saberes ya que se circunscriben a los conocimientos académicos, institucionalizadas, descontextualizados y abstractos.



Si retomamos los planteos iniciales de Dietz y los asociamos a este gráfico, notamos que tanto los saberes-haceres como los saberes-poderes, nos sitúan en la perspectiva del reconocer intercultural, en la instancia dialógica de negociación de lo propio y lo ajeno; mientras que el interculturalismo, como práctica social interrelacional y programa político, incluye tanto los haceres-saberes como los poderes-saberes, entre ambos construyen y ponen en prácticas las competencias epistémicas subalternas que superan la colonialidad resignificando los saberes y los discursos.

Ante esta propuesta, que no es exclusivamente gramatical o de las lenguas, notamos que el objetivo de la interrelación de enfoques/perspectivas/campos de estudio lleva a un primer paso de descolonizar los saberes que circulan como un *unum* en las sociedades, de “tambalea las fronteras entre disciplinas” (Dietz y Mateos, 2012: entrevista)

## Conclusión

Sintetizando, las propuestas abordadas comparten el mismo movimiento de generación de conocimientos: reconocimiento de las falencias de los modelos preestablecidos, el concepto de que lengua y cultura son inseparables, y el reconocimiento de las diferencias sociales entre diversos grupos/lenguas/culturas, como puntos de partida. Y luego, posibles “soluciones” o respuestas que giran en torno a la construcción dialógica de las disciplinas. Entendemos en este caso que en las propuestas no se tratan soluciones fijas y eternas, sino que por su misma naturaleza dialógica son dinámicas, en construcción, y por lo tanto, situadas: “...no se trata de que las prácticas decoloniales “acompañen” los desarrollos teóricos sino más bien que tales prácticas –de muy distinto tipo- producidas por los colectivos sociales van generando simultáneamente formas de conocimiento acorde con ellas” (Palermo y Quintero, 2013).

Para finalizar, consideramos que el proceso de construcción de una “inter-epistemología” como espacio dialógico entre conocimientos otros y occidentales es uno de los caminos que posibilitan quebrar los mecanismos históricos iniciados en la conquista y que se repiten consolidando la colonialidad en la actualidad, alimentando intereses socio-económico de opresión de los centros de poder y posibilitando el racismo epistémico quitando lugar a los saberes contrahegemónicos. En palabras de Walsh (2006), “aquello que es pensado “desde arriba” tiende a sostener los intereses hegemónicos y mantener los centros del poder” (2006:42). Por eso, Dietz en su entrevista sostiene que, si bien los movimientos dialógicos interdisciplinarios para la construcción del saber son válidos y están ocupan-

do lugar en las universidades interculturales que existen, el verdadero cambio ocurrirá cuando la resistencias de instituciones cano- nizadas (pone como ejemplo la UNAM), dejen de lado las cuestiones de poder y este tipo de construcción de conocimiento circule y se genere en sus aulas también.

Desde occidente la gramática, así como la literatura, se piensan como instituciones que “contribuye[n] significativamente para la generación de estructuras de pensamiento, de acción, es decir, en la formación de identidades, el proceso de interpretación y de repre- sentación del espacio y del tiempo como experiencia cultural” (Pa- lermo y Quintero, 2013). Se percibe como una esencia y, entendida de esta manera, a su vez construye identidades esencialistas; mien- tras que si pensamos la (in)disciplina gramatical como una noción dinámica, caotizada, en construcción permanente y por lo tanto dialógica, quizá en esta interrelación se pueda (re)construir el sa- ber-hacer lingüístico de las lenguas-culturas: “En sí mismas, ni las culturas, ni las sociedades son holísticas, sino que son sistemas de acción y significación polivocales, descentrados, fracturados, que abarcan varios niveles” (Benhabib, 2006: 61)

### **Bibliografía**

- ENHABIB, Seyla (2006) “‘Nous’ et les ‘autres’ ¿El universalismo es etnocén- trico?” en *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires, Katz
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago, SCHIWY, Freya, y WALSH, Catherine (Ed.) (2002) “Introducción” en *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Ediciones Abya-Yala. Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar.

- Deance, Iván, & Vázquez Valdés, Verónica. (2010). "La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Cuicuilco*", 17(48),35-47. En: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So185-16592010000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-16592010000100003&lng=es&tlng=es).
- DIETZ, Gunther (2013) "Colonialidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad" en BARONET y TAPIA *Educación e Interculturalidad. Política y políticas*. Cuernavaca, CRIM-UNAM. (pags 177-199). En: [http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec\\_Dig/2013/Medardo\\_Tapia/8\\_Comunidad\\_Intercultural.pdf](http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2013/Medardo_Tapia/8_Comunidad_Intercultural.pdf)
- DIETZ, Gunther y MATEOS, Laura (2012) *Interculturalidad, Comunalidad y Pluralismo Epistemológico*, entrevista en el marco de la primera sesión del Seminario Internacional: Educación Intercultural a Nivel Superior, Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En: <http://www.youtube.com/watch?v=qbEvACDcT6k>
- MIGNOLO, Walter (1991) "La colonización del lenguaje y de la memoria: complicidades de la letra, el libro y la historia" en *Discursos sobre la invención de América* (Iris Zavala comp.). Atlanta, Rodopi.
- SÁNCHEZ CASTRO, Marta (2008) "A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE" en *MarcoELE. Revista de didáctica de ELE*, num 7. En: [http://marcoele.com/descargas/7/sanchez\\_interculturalidad.pdf](http://marcoele.com/descargas/7/sanchez_interculturalidad.pdf)
- WALSH, Catherine (2006) "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en *VVAA Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- ZIMMERMANN, Claus (2006) "Las gramáticas y vocabularios misioneros: entre la conquista y la construcción transcultural de la lengua del otro", en Máñez, Pilar (ed.): *Actas del V Encuentro de Lingüística de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán* (UNAM), México – <http://www.wsp-kultur.uni-remen.de/doc/construcci%F3n%20y%20transculturaci%F3n%20Acatl%E1n%20ocorr%20ocorr.pdf>