

Aprendizaje y construcción

versión: 16.3.2011

Hannes Kalisch

<i>Lengua y aprendizaje</i>	2
<i>Educación indígena</i>	7
<i>La profesionalidad autóctona I</i>	14
<i>La profesionalidad autóctona II</i>	18
<i>La dimensión de la oralidad</i>	23
<i>Oralidad y escritura</i>	29
<i>Escritura y lengua</i>	34
<i>¿Incluye o excluye?</i>	38
<i>La dimensión oral fortalecida</i>	41
<i>Aprendizaje y contexto</i>	45
<i>La inclusión del contexto</i>	49
<i>Espacios de construcción</i>	53
<i>Construir la sociedad</i>	57
<i>Aprender como acto social</i>	62

publicado entre 2006 y 2011 en Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo.

Kalisch, Hannes. 2006. Lengua y aprendizaje. Hacia una definición del rol de la escuela. Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo 261: 13-15/ 162: 22-23.

Lengua y aprendizaje

Hacia una definición del rol de la escuela

Hannes Kalisch

Hemos definido la lengua como *espacio constructor*¹; es imprescindible para la creación y el desenvolvimiento de sentidos. Al mismo tiempo, sin embargo, precisa existencialmente de los sentidos: una lengua sin sentidos que se desenvuelven a través suya es un sin-sentido. La obstrucción y destrucción de sentidos y contenidos autóctonos, por lo tanto, siempre atenta también en contra de la misma lengua. De hecho, el derecho a la lengua propia —que es el derecho a la participación igualitaria— en el fondo es el derecho al sentido y al concepto propio. Necesariamente, por eso, nuestro interés inicial en la lengua es inseparable de un interés más general por la dimensión alterna, el universo autóctono, que se presenta como conjunto de sentidos y conceptos, de formas y contenidos.

Otro espacio estratégico para la transmisión y (re-) creación de sentidos, además de la lengua, lo constituye el intercambio al rededor de los procesos de aprendizaje. El hecho que la lengua y el aprendizaje compartan su fundación sobre los sentidos crea una estrecha relación entre ambos. De este modo, la meta de mejorar las condiciones de las lenguas excluidas —el foco de nuestro interés en los capítulos anteriores— requiere una atención especial a los espacios de la construcción y el aprendizaje; sobre éstos nos centramos en los próximos capítulos.

Por la situación ideológica impuesta, al hablar de la construcción y el aprendizaje nos vemos obligados a hablar de la escuela. Ésta, pues, insinúa que no existe el aprender fuera de sí misma: acapara y usurpa todos los procesos de aprendizaje y los sustituye por lo que ella llama educación. Sujeta y somete hasta la lengua autóctona: la vuelve una materia a enseñar, en vez de comprenderla como el aire a través del cual respira el aprendizaje². Pero, al hacer del aprendizaje educación, se hace de la construcción de la gente una construcción para la gente. Veamos lo que esto implica.

Escuela y protagonismo externo

Toda pedagogía —las estrategias para acompañar los procesos de aprendizaje— se define tanto por los contenidos a transmitir como por los fines de la sociedad que la implementa. Eso implica que cada experiencia pedagógica concreta es el resultado de un proceso histórico específico en el marco de un contexto socio-cultural particular. La escuela, por más universal que parezca ser³, no se escapa de esta afirmación. Originándose en cierto momento histórico, buscaba

posibilitar la participación en los contenidos relevantes para su contexto de origen, obedeciendo a fines y estrategias propios al mismo. Con el tiempo, estas estrategias llegaban a afirmarse en la pedagogía escolar, uno de los pilares de la institución de la escuela tal como la vemos hoy⁴. Independientemente de cada una de las críticas que se podrían hacer a la escuela, entonces, es crucial entender que la misma no es pensable fuera de una tradición muy particular: está —vale repetirlo— íntimamente ligada a un trasfondo socio-cultural específico, tanto en lo que se refiere a los contenidos relevantes como a las estrategias para transmitirlos.

Esta afirmación se vuelve obvia si observamos la escuela en los pueblos con una tradición lingüístico-cultural diferente. Efectivamente, la escuela se resiste a aceptar y, mucho más aún, a asumir contenidos, estrategias y objetivos que no sean los tradicionalmente ligados a ella. Más todavía: pretende explícitamente influir sobre el cuerpo social alterno. De este modo, funciona a lo largo de contenidos, estrategias y objetivos que carecen de arraigo en la comunidad de tradición diferente⁵ y niega de facto que un aprendizaje serio —aquel que abre las puertas hacia las potencialidades de la sociedad alterna— debe partir imprescindiblemente de los contenidos, estrategias y objetivos de la misma⁶. Ignorarlos implica, a la vez, que el aprendizaje impuesto —la educación— nunca es funcional a los valores y fines de esta sociedad alterna y hace imposible que la escuela pueda cumplir con las necesidades sentidas por sus miembros. En fin: la escuela *impone* su *educación* como una mercadería que el proveedor le suministra al consumidor; no *promueve* un *aprendizaje* que es actuación e iniciativa.

Ante estas circunstancias resulta inevitable que la escuela es —y sólo puede ser— protagonizada por agentes externos que, a la vez, mantienen el control sobre la misma. La inclusión de miembros de la comunidad, aunque supuestamente fomentada, sólo es posible después de alienarlos a través de una capacitación ajena a su contexto pedagógico y vivencial concreto, durante la cual se les enseña a imitar las categorías conceptuales e institucionales correspondientes al contexto de origen de la escuela⁷.

Presión

De este modo, el concepto de la educación escolar se ubica perfectamente en las pautas de relacionamiento vigentes entre los *sengelpaalha 'vay'*, “los que han llegado”, y los pueblos autóctonos: por lo unidireccional que es, impide la participación y determina la exclusión. No es casualidad que la escuela misional, a pesar de reclamar entrega e incluso sacrificio en favor de los indígenas, siempre ha sido vista con buenos ojos por los grupos dominantes: es funcional a sus intereses porque disipa y desarticula todo posible cuestionamiento de su visión y cosmovisión (aún cuando no sea ese el objetivo de la escuela misional, o de sus impulsores). Definitivamente, la escuela con su protagonismo extraordinario constituye un mecanismo básico de la presión externa sobre los organismos culturales alternos y acelera su desarticulación.

Antes de abordar el proceso de desarticulación, mencionamos que la referida presión es muy real y sentida en la misma vida cotidiana, ya que la altera significativamente. Por ejemplo, en un ámbito donde hay trabajo sólo fuera de las comunidades, cumplir con la escuela implica dejar de moverse como familia entera. Similarmente, para *teyaanyam'* —el viaje de cacería extenso, un espacio tradicional trascendental para el aprendizaje— quedan sólo las vacaciones de invierno. No cumplir con la escuela, a su vez, parece imposible, y fuese nomás porque sus funcionarios presionan a las familias a través de los líderes comunitarios para que los niños asistan. Si el pa-

dre, por otro lado, envía a su hijo al internado, se ve puesto en un apuro constante. Además de las cuotas a pagar, los alumnos reclaman continuamente recursos para participar en la competencia de ostentación que se establece entre ellos conforme al mensaje transmitido por la escuela de que el fin de toda educación es el desarrollo, sinónimo de la participación en el consumismo — una competencia que además de costosa es sumamente destructiva porque va en contra de los tradicionales valores de la solidaridad y del compartir.

Desarticulación

Hemos dicho que el pueblo autóctono no puede participar activamente en la nueva empresa educativa erigida dentro de sus comunidades. Para decirlo en una metáfora: esta empresa educativa crea un *contexto virtual* al lado de la tradición y la cotidianeidad del pueblo. La metáfora del ‘contexto virtual’ expresa que una parte significativa de la vida y de la convivencia es organizada y controlada por una institución ajena a partir de una lógica perteneciente a la misma que crea su contexto propio; es virtual en cuanto no tiene arraigo conceptual ni vivencial en la comunidad⁸.

El contexto virtual constituye un obstáculo serio para la vida comunitaria. Al usurpar, pues, los tradicionales contextos del aprendizaje y su acompañamiento, absorbe y obstruye, a la vez, los espacios donde podrían permanecer y actualizarse la reflexión y práctica propias sobre el aprendizaje a partir de experiencias y categorías propias. Al mismo tiempo, cristalizándose a lo largo de una ideología de asimilación que es sinónimo de ignorancia de la dimensión alterna, hace que los mismos pueblos indígenas lleguen a hablar en los términos del otro de lo que para ellos era propio.

De este modo, el contexto virtual desarticula no sólo la vida, sino también las formas de hablar y pensar sobre la misma: la comunidad pierde paulatinamente la alternativa real al modelo impuesto que tenía, primero en la práctica cotidiana, después a nivel conceptual y finalmente hasta a nivel visionario; coincidentemente, se debilita su mismo potencial comunicativo. Definitivamente, ha aumentado sensiblemente la asunción negativa de lo propio que induce a su rechazo sin contar con alternativas aprobadas y equivalentes que lo puedan sustituir⁹. En consecuencia, la comunidad queda despojada de la posibilidad de responsabilizarse por el aprendizaje de sus hijos¹⁰. Un claro reflejo de esto es que aquellas comunidades indígenas del Chaco Central con largos años de experiencia escolar registran un crecimiento preocupante de dificultades en la convivencia intergeneracional.

Dependencia y expresión

La escuela no es sólo destructiva para las sociedades, las culturas y las lenguas indígenas. Como ya ha resaltado Illich¹¹, es al mismo tiempo altamente ineficiente; imposibilita el mismo aprendizaje. Los alumnos que salen de la escuela no han aprendido aquello que las generaciones anteriores de su pueblo han aprendido ‘jugando’ y que les ha posibilitado construir su vida. Al mismo tiempo, ni siquiera acceden a los mismos objetivos emblemáticos de la educación escolar: no están en condiciones de redactar propiamente un texto¹² ni hablan satisfactoriamente el *castellano*.

De hecho, las comunidades indígenas se dan cuenta que la escuela no funciona, pues no logra lo que ella misma promete: un aumento de participación en las posibilidades del ‘mundo nuevo’. Ante la dependencia del protagonismo externo y la coincidente desarticulación, sin embargo, están difícilmente en condiciones de articular el fondo de sus preocupaciones y aspiraciones. Aunque buscan, por ejemplo, participación, dicen que quieren aprender *castellano*; aunque buscan aprendizaje, piden un nuevo edificio escolar. Naturalmente, entonces, aún si se satisfacen los reclamos de las comunidades indígenas, no se dan los resultados esperados, por lo que la gente indígena señala frecuentemente que los blancos “no nos dicen todo” o que mienten. Los manipuladores de la escuela, a su vez, consideran injusto tal reclamo. Ignoran, pues, que su propio discurso poco reflexivo, centrado en lo suyo y entregado a un activismo bastante materialista no posibilita crear soluciones coherentes; invariablemente, por ejemplo, repiten que se combate la pobreza con más educación y proponen para el efecto más horas de clase¹³.

¿Cómo se puede salir de tal estancamiento? Obviamente, la respuesta a un activismo irreflexivo —que grita: “¡Algo se debe hacer!”— no es una pasividad resignada o desinteresada. Más bien, debemos tener claridad sobre nuestros objetivos reales. Caso contrario, se siguen proyectando las aspiraciones —el aprendizaje— sobre sustitutos —la educación escolar— y todo el esfuerzo sólo está destinado a mejorar estos sustitutos. Comprender nuestros objetivos reales significa para nosotros acá definir lo del otro —lo cual, según nuestra perspectiva, es lo propio— en su relación frente a la educación escolar, y viceversa. Para el efecto, necesitamos primero comprender mejor el trasfondo ideológico, las finalidades, el funcionamiento y los efectos de la escuela actual. Segundo, precisamos de un esbozo del espacio de construcción autóctono y sus potencialidades, que como tal abarca el manejo de los sentidos tanto como las estrategias para motivar y acompañar los procesos de aprendizaje. Con los respectivos resultados va a ser posible redefinir la función de la escuela y su ubicación frente a la dimensión alterna, en un nivel donde el idioma, la cultura, el aprendizaje, la cotidianeidad y el ser forman una unidad totalizadora. En los siguientes capítulos vamos a abordar estos temas.

Pa’lhama-Amyep, el 13.2.2006

¹ “Abandonaron su lengua”. Consideraciones acerca del bilingüismo a partir de la renuncia a la lengua materna. Acción 248.

² De esta forma, la escuela actual es, a la vez, uno de los lugares que más sistemáticamente despojan a los niños de su lengua materna: los induce a asumir una actitud negativa hacia cualquier lengua que no sea el castellano. Cf. Bilingüismo — ¿un monolingüismo disfrazado? Hacia un equilibrio en la construcción de la dimensión bilingüe. Acción 249.

³ De hecho, todo aquello promovido por la sociedad occidental ha llegado a parecer universal. Un cuestionamiento crítico de esta supuesta universalidad mostraría soluciones a muchos de los grandes problemas de nuestro tiempo. Melià, por ejemplo, ha puesto énfasis en que —a diferencia de lo asumido por la sociedad nacional— los pueblos indígenas tienen sus propias pedagogías (Melià, Bartomeu. 1979. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola). Dice, además, que “no hay un problema de educación indígena; hay sí una solución indígena al problema de la educación” (Melià, Bartomeu. 1998. *Educación indígena en la escuela*. Acción 185: 18-21; p. 21), puesto que ofrecen “buenas soluciones educacionales vividas ya históricamente” (Melià, Bartomeu. 2005. *Los encantos de la mala educación*. Acción 256: 23-25; p. 23).

- ⁴ Illich, Ivan. 1998. Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita lega. En: Olson, David R.; Torrance, Nancy (comps.). 1998. Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa; pp.: 47-70. [Original inglés: Olson, David R.; Torrance, Nancy (eds.). 1998. Literacy and Orality. Cambridge: University Press.]
- ⁵ Una descripción de la cotidianidad escolar en una comunidad indígena se encuentra en: Glauser, María. 2005. La educación en el contexto de una comunidad indígena del Chaco Central. A publicarse en: Suplemento Antropológico.
- ⁶ Construir la convivencia multilingüe. La asunción de la dimensión alterna. Acción 250.
- ⁷ Después de este proceso de ‘lavado’ y reubicación, a menudo son los más fervientes defensores de la escuela. Eso es muy natural si consideramos que su capacitación no consiste en una reflexión propia, sino —correspondiente al método de la escuela— en el consumo de conceptos ajenos. Éstos, al no ser apropiados, no pueden ser superados a través de una paulatina reconstrucción; dejarlos significaría un salto al vacío. Para evitar la amenaza existencial que tal salto implica, inevitablemente deben ser defendidos.
- ⁸ De hecho, el contexto virtual ha llegado a dominar una parte considerable de la vida autóctona, no sólo en relación al aprendizaje, sino también en lo concerniente al manejo de la salud, la esfera espiritual, etc.
- ⁹ Existen, por ejemplo, personas indígenas (y también criollos *guaraní*-hablantes) que rechazan su lengua materna e imitan constantemente el *castellano*, sin manejarlo ni siquiera mínimamente.
- ¹⁰ Aunque hablamos a un nivel muy general de las posibilidades de participación de los pueblos indígenas, esta afirmación puede entenderse también de forma muy concreta: la escuela saca al niño del contexto donde participa en los valores de su pueblo —que sintetizan la esencia de su vida y de su futuro— y lo mete durante una gran parte del día y de su vida en un espacio libre de valores definidos y vividos que, a la vez, queda fuera del ámbito de acceso de la familia y de la comunidad.
- ¹¹ Illich, Ivan. 1970. Deschooling Society. New York: Harper & Row. La crítica general de Illich (1970) a la escuela sigue vigente; un resumen de la fenomenología de la escuela referente a su efecto social lo da Illich (1998: 52). Repetimos, sin embargo, que en este lugar nos interesa más específicamente la relación de la escuela frente a los pueblos de una tradición lingüístico-cultural alterna.
- ¹² Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. 2003. Oralidad y literalidad autóctona. Un voto en favor de la profesionalidad autóctona. Suplemento Antropológico 38, 1: 273-317.
- ¹³ Una crítica a esta propuesta se encuentra en: Educación y escritura — ¿y la vida? Algunas consideraciones acerca de la educación escolar indígena. Acción 235.

Kalisch, Hannes. 2006. Educación indígena. ¿Educación o aprendizaje? Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo. 165: 25-27/ 167: 13-15.

Educación indígena

¿Educación o aprendizaje?

Hannes Kalisch

En el capítulo anterior hemos dicho que la educación escolar se basa sobre ciertos conceptos y premisas que forman parte de una tradición particular, es decir, que no pueden generalizarse fácilmente. Una de estas premisas equipara educación con escritura; la hemos cuestionado en otra ocasión¹. Otro concepto constitutivo de la escuela actual plantea crear las condiciones de participación en la sociedad a través de una asimilación de los educandos a un sistema unificado, el sistema dominante o nacional. Propone, para decirlo así, la nacionalización² —frecuentemente llamada ‘integración’— del alumno a partir de la supuesta superación de su tradición lingüístico-cultural propio y alternativo; no prevé la inclusión de lo propio, sino el alejamiento del mismo³. Dicho modelo de participación es diseñado sin dar participación a aquellos que, de este modo, deberían renunciar a lo suyo. Sin embargo, un modelo unilateralmente concebido de participación imposibilita participación. Más bien, como venimos argumentando, promueve la sumisión⁴.

La escuela descontextualiza

El concepto de la asimilación y nacionalización es altamente coherente con una característica fundamental del sistema educativo actual que nos interesa en estas páginas. Hablamos de la descontextualización de la enseñanza, eso es: la exclusión del entorno social y vivencial natural y concreto⁵ (que como tal corresponde siempre a una tradición específica), tanto en función de la fuente de que se nutre como de la finalidad del aprendizaje. Tal como se ha expuesto⁶, esta exclusión determina que —independientemente de si se proyecta la nacionalización o cualquier otra finalidad de la educación— la escuela se desenvuelva a partir de contenidos, estrategias y objetivos sin arraigo dentro de la comunidad con tradición lingüístico-cultural alterna. En el capítulo anterior hemos discutido las consecuencias de tal falta de arraigo de la empresa educativa para los organismos socio-culturales diferenciados. En este capítulo nos han de ocupar sus implicancias para el mismo aprendizaje.

La descontextualización de la educación —la separación de educación y realidad específica— se sintetiza en la pretensión de que cada alumno pueda llegar al ‘punto más alto’ de la carrera escolar, la universidad. De hecho, posibilitar el avance en la escalera académica —‘llegar lo más lejos posible’— es nada menos que una meta central del sistema educativo⁷. La calificamos como la síntesis de la descontextualización, porque determina que la educación escolar obedezca básicamente a las necesidades requeridas por el nivel educativo siguiente⁸, y no a la realidad vivi-

da. Hace que la educación escolar genere su propio contexto —un “contexto virtual”⁹ con lógica propia— el cual descontextualiza los mismos fines de la educación. Desvía, pues, la atención del alumno del aprender al ‘sacar resultados’. No motiva el aprendizaje, sino hace de la escuela en primer plano un lugar para acceder a certificados¹⁰ que permiten seguir en la carrera. En síntesis: el proceso escolar deja de ser un instrumento para el aprendizaje y se vuelve un fin en sí mismo. Es más, imposibilita el aprendizaje: al obligarle al educando cumplir con los pasos esperados, le quita la libertad para la búsqueda — la libertad que haría del educando un aprendiz.

La escuela y la utilidad común

Al mismo tiempo, la descontextualización de la educación tiene implicancias directas para la construcción de la vida de los educandos de trasfondo lingüístico-cultural diferente. La educación descontextualizada, pues, apunta a un ‘punto más alto’ desligado de las necesidades y potencialidades concretas de la vida del educando y su entorno socio-cultural. Imposibilita, por eso, vivir coherentemente la propia vida. Más bien, prepara para las necesidades de otros.

Pero aún si alguien, procedente de un contexto lingüístico-cultural alterno, decidiera y asumiera prepararse para ser funcional para los intereses de otros — difícilmente llegaría a destacarse en los términos de la educación escolar y, por ende, no cumpliría con lo requerido por dichos intereses ajenos. La educación escolar, pues, al desatender las necesidades, posibilidades y potencialidades del contexto concreto, desatiende, a la vez, las del educando. Sin embargo, es definitivamente imposible destacarse sin aprovechar las potencialidades propias¹¹. Al contrario: su desatención incapacita para la construcción y creación; determina que uno quede eternamente imitando. En síntesis: la escuela elimina no sólo el aprendizaje. Hace de la misma educación un sin-sentido porque no llega a formar a los educandos — a no ser que entienda abiertamente educación como sometimiento de los educandos a través de la paralización que quita la alegría de vivir.

Pero aún si alguien de trasfondo lingüístico-cultural alterno de alguna manera llegara a ser sobresaliente en la carrera académica, aún si accediera a cierto poder económico y adquiriera honores del mundo blanco (esa es, pues, la motivación subyacente a la educación escolar) — más allá de la atracción por su poder económico, nunca será destacado ante los ojos de su comunidad. Nunca, pues, va a ser funcional a los objetivos, fines y necesidades de la misma que —a pesar de todas las presiones asimilacionistas— siguen vigentes como determinantes de la vida propia (aunque su vigencia tal vez esté encubierta por discursos superficiales). Para decirlo claramente: el principio escolar del ‘llegar lo más lejos posible’ como síntesis de la descontextualización renuncia a una educación de *utilidad común* en favor de otra de otro tipo, *individualista y elitista*¹².

La escuela y la pedagogía autóctona

Mientras tanto, la pedagogía indígena comprende la capacidad personal específica como deuda al pueblo. Posibilita la especialización pero excluye el elitismo. Obviamente, entonces, lo propuesto por la educación escolar es diametralmente opuesto a los fines de la pedagogía indígena. Si recordamos, a la vez, que toda pedagogía corresponde a las dinámicas constructivas de la sociedad, vemos claramente que levantar la educación escolar en la comunidad indígena significa un ataque directo a un pilar central de su vida. De hecho, la imposición de la escuela ha incre-

mentado sensiblemente la desarticulación de las sociedades indígenas que cada vez más adquiere dimensiones traumáticas¹³.

Ahora bien, una alternativa autóctona a la desastrosa educación escolar se basa en un concepto que comprende aprendizaje como camino de entrada comprensiva y constructiva en aquello que le rodea a uno, en vistas a su posterior apropiación y ampliación. A tal concepto le corresponde un acompañamiento del aprendiz ubicado en la cotidianeidad y la tradición compartidas, funcional a los valores y fines comunitarios. Tal asunción del contexto posibilita procesos de aprendizaje que llevan al aprendiz a aprovechar y desarrollar su potencial personal, a la vez que se forma como miembro constructor, como sujeto histórico de su sociedad.

Como se desprende de nuestra argumentación, asumir el contexto significa renunciar al principio de ‘llegar lo más lejos posible’. Típicamente, tal renuncia es calificada como privación de opciones y posibilidades. En realidad, sin embargo, para los participantes en otra vida y otra tradición, la meta de llegar al supuesto ‘punto más alto’ es irreal¹⁴, porque se basa en un camino inútil para llegar a un punto irrelevante, tal como acabamos de exponer. Entonces: la separación de esta meta significa dejar de proyectarse eternamente sobre lo irreal, disfrazado como el futuro prometido¹⁵. No renuncia a *opciones*, sino que se despiden de *promesas*. Posibilita comenzar a vivir en el presente y definirlo a partir de necesidades, fines y potencialidades propios. Posibilita construirlo propiamente. No es el camino de la sumisión. Es el camino hacia la libertad.

La escuela, la descontextualización y la lengua propia

Hablábamos de la necesidad de asumir nuevamente el contexto propio —lo común, lo real, la vida y convivencia— durante los procesos de aprendizaje. En lo que atañe a los pueblos indígenas, la asunción de su trasfondo lingüístico-cultural específico (que se manifiesta en una tradición concreta) es de importancia primordial para el efecto. La lengua y la cultura —el mapa simbólico— pues, son dos de las dimensiones básicas de la vida que crean aquel horizonte propio que envuelve —más aún: que posibilita— el aprendizaje. Nuestra insistencia en lo inevitable del trasfondo lingüístico-cultural propio sería de lo más trivial, si no existiera un trasfondo diferente —el blanco— que reclama para sí la utilidad, legitimidad y vigencia únicas. Vale repetirlo: la misma escuela, hija fiel de su contexto de origen, trata de evitar y excluir todo lo posible la dimensión lingüístico-cultural alterna. Donde la percibe, la entiende como sujeta al ámbito escolar y la reduce a un objeto de estudio. Es decir, la reifica, la descontextualiza nuevamente. Un resumen del espacio que la lengua indígena tiene en la práctica escolar actual nos sirve como ejemplo de tal descontextualización de la misma dimensión autóctona.

En los primeros grados, la necesidad de usar la lengua materna es apremiante, porque los niños no entienden otra lengua que la suya (pero aún así, no siempre se enseña en el idioma materno). Más allá de esta fase inicial, la lengua autóctona sólo aparece marginalmente en la escuela, a la vez que su ocasional inclusión tiene una función muy concreta: la de certificar la supuesta inclusión de la dimensión cultural autóctona y legitimar la autoproclamación de la escuela como bilingüe y bicultural —términos frecuentemente usados como sinónimos— que corresponde a las exigencias de los discursos oficiales internacionales. Coincidentemente, el concepto del bilingüismo no es usado para ampliar los espacios de la lengua autóctona, sino para reducirla: la lengua del otro es percibida exclusivamente en el marco del bilingüismo y mencionada sólo en combinación con la lengua dominante; aquellos espacios donde no está expuesta a una sumisión

al *castellano* son ignorados. De esta forma se hace entender que no tiene razón de ser propia y niega, en fin, que vive de sí misma. Obviamente, la lengua autóctona no es comprendida como espacio constructor que puede entrar en relación igualitaria con otros espacios correspondientes.

Fiel a esta reducción, si la lengua autóctona entra en la escuela, es en la forma reducida de una enseñanza *del idioma*, no *en el idioma*. Paralelamente, en los pocos casos donde se usa el idioma autóctono para la enseñanza se hace para transmitir contenidos que no son concebidos en el mismo, sino en lengua europea¹⁶. Este proceder, a pesar de aparentar dar espacio a lo indígena, niega el mundo conceptual y expresivo autóctono. De esta forma, no sólo le quita el contexto a la lengua indígena, sino que amenaza su integridad¹⁷. Ignora, a la vez, que en el proceso del aprendizaje —que es el camino de entrada en el entorno— el empleo de símbolos ajenos es absolutamente inaceptable. Un aprendizaje serio —aquel que abre las puertas hacia las potencialidades del aprendiz y de la sociedad— debe partir imprescindiblemente de lo propio, de los símbolos propios¹⁸.

La escuela y lo propio

Ahora bien, al enfatizar constantemente ‘lo propio’, resulta necesario definirlo. Parece ser opuesto a lo del otro, a lo alterno, que es ‘lo ajeno’. Sin embargo, lo propio y lo ajeno no conforman ningún mapa binario que posibilite determinar que una cosa es propia o que es ajena. Más bien, construyen un mosaico oscilante: lo ajeno puede apropiarse, y lo propio enajenarse. Naturalmente, entonces, la distinción entre lo propio y lo ajeno no se relaciona linealmente con aquella de lo tradicional y lo nuevo; ni es idéntica a aquella entre lo autóctono y lo ‘llegado’. Más bien, usamos los términos de lo propio y lo ajeno para referirnos respectivamente a lo relativamente *accesible* y lo relativamente *inaccesible* en términos conceptuales y de práctica social común y arraigada.

En este sentido, lo propio se refiere al *contexto propio* actual; es el estado *actual* de una tradición. Como tal —sin reducirse al estado *pasado* de una tradición— incluye una *dimensión conceptual* que se basa sobre una presencia y vigencia milenarias. Independientemente, entonces, de si los actores son concientes de la misma o no, lo propio queda inevitablemente ligado al pasado de esta tradición, a la vez que los distintos marcos referenciales del mundo actual se interrelacionan y superponen con diferentes grados de organicidad, por lo que lo propio sigue transformándose. Nuestra reflexión sobre el aprendizaje debe comprometerse con un *encuentro* adecuado y orgánico de lo propio y lo ajeno —a nivel conceptual y en la práctica— que atienda a que es imposible explorar el mundo desde lo desconocido¹⁹ —lo ajeno— a la vez que permite una eventual apropiación de lo ajeno.

La escuela — ¿educación o aprendizaje?

¿Qué significa nuestra argumentación —la insistencia en la necesaria orientación en el contexto, eso es: en lo propio— en relación a la escuela? Como venimos argumentando²⁰, el diseño conceptual de la escuela es constituido por una tradición ajena al contexto indígena²¹. Por eso, independientemente de si la escuela plantea o no incluir elementos indígenas, se mueve a lo largo de objetivos definidos desde fuera y, por ende, a lo largo de intereses ajenos. Queda, a la vez, *inaccesible* en términos conceptuales para, y no es manipulable por, la sociedad autóctona; es un

elemento determinadamente e irreversiblemente ajeno²². Sin discutir, entonces, si el ‘modelo escuela’ que conocemos puede funcionar o no en sus sociedades de origen: es *de por sí* imposible recuperarlo al servicio de la vida de los pueblos indígenas.

Pero —lo decimos muy enfáticamente— la renuncia a esta tradición educacional específica nunca significa la renuncia a que nuestros hijos aprendan. Tampoco implica la renuncia al acompañamiento de su aprendizaje. Es nada más que la renuncia a la organización del aprendizaje a través de un modelo específico procedente de una tradición ajena. Es la renuncia a una organización del aprendizaje que imposibilita participación por ser protagonizada unilateralmente desde fuera. Es la renuncia a lo que se llama eufemísticamente educación. Para captar conceptualmente esta posición, distinguimos entre educación escolar y aprendizaje.

Es fundamental entender que esta diferenciación entre educación escolar y aprendizaje no plantea simplemente dar más espacio a lo indígena, tal como hacen ciertos intentos de reformar la escuela indígena. Se refiere, más bien, a una inversión de la dirección protagónica del proceso aprehensivo. Propone pensar el aprendizaje desde el aprendizaje, en vez de seguir pensando el aprendizaje desde la enseñanza. Esta vuelta conceptual hace del educando un aprendiz. Implica dejar de sujetarlo a un contexto virtual, una sociedad virtual. Es, más bien, comprenderlo como participante en *su* sociedad. Requiere, consecuentemente, la inclusión de la pedagogía de su sociedad —hablamos de las diferentes sociedades indígenas, respectivamente— con sus contenidos, sus estrategias, sus fines y sus espacios propios. Es la asunción del contexto.

Sólo si logramos dar esta vuelta conceptual, podríamos seguir hablando de la escuela indígena. Pero aún en tal caso, las proyecciones sobre la palabra ‘escuela’ que se han formado a partir de experiencias concretas, paralizan fácilmente nuestra capacidad visionaria. Por lo tanto, puede resultar conveniente dejar de usar las palabras ligadas a esta experiencia: un planteo alternativo siempre requiere de nuevas expresiones²³.

La escuela y la profesionalidad autóctona

Nuestro planteo tiene varias implicancias. Las retomamos sucesivamente en los siguientes capítulos a través de la presentación de una solución construida y vivida por los pueblos autóctonos chaqueños. Existía, pues, un espacio autóctono dentro del cual se originan el compartir y la apropiación de los sentidos, su ampliación y perfección y, a la vez, la vigilancia sobre su desenvolvimiento y su aplicación. A este espacio lo llamamos la *profesionalidad autóctona*. No es, como la escuela, un espacio y proceso creado exclusivamente para garantizar la educación ni el aprendizaje. Es, más bien, un espacio que construye y maneja un marco de estrategias para abordar la misma vida; abre un marco para la actuación. Naturalmente, tal espacio posibilita, acompaña y guía el aprendizaje. Pero —ya que su existencia no se legitima únicamente por el acompañamiento de procesos de aprendizaje— no cae fácilmente en la trampa de responsabilizarse en lugar del otro por su aprendizaje, de buscar aquel acompañamiento que se proyecta unidireccionalmente sobre un educando. Al contrario, invita al que quiere aprender; el mismo aprendiz es el sujeto del proceso aprehensivo.

La profesionalidad indígena no constituye un espacio institucionalizado por el Estado. Eso, sin embargo, no significa que sea un espacio desorganizado, sino todo lo contrario: al formar parte de la vida del pueblo es controlada por el mismo. Describe un espacio que podría sustituir a

la escuela. Para aprovechar este espacio, la escuela debería hacer un paso al costado. Sólo así se evita que lo propio sea otra vez funcionalizado y sometido bajo los principios y mecanismos de la escuela existente. Tendría, más bien, la libertad para fortalecerse nuevamente y vivir por sí mismo. Al mismo tiempo, el pueblo recuperaría la posibilidad de asumir la responsabilidad por sí mismo. — En el próximo capítulo concretizamos sobre el aprendizaje, la generación y el manejo de conocimientos fuera de la escuela: esbozamos la profesionalidad autóctona.

Pa'lhama-Amyep, el 11.3.2006

¹ Educación y escritura — ¿y la vida? Algunas consideraciones acerca de la educación escolar indígena. Acción 235.

² Una alternativa a la propuesta unificante de la nacionalización consistiría en la asunción de la diversidad que se traduce en la posibilidad de vivir la respectiva diferencia propia. — Conviene mencionar que, relativa a la sociedad nacional en el contexto internacional, la globalización tiene efectos similares a la ‘nacionalización’ de la cual hablamos acá.

³ De facto, pues, tal como la asimilación, la integración es una propuesta unidireccional. En relación al contexto desde el cual escribimos, véase por ejemplo los documentos relativos al origen de la escuela en: Wiens, Hans. 1989. *Dass die Heiden Miterben seien...*. Filadelfia: Luz a los Indígenas. Reflejan una ideología que hasta hoy sigue vigente.

⁴ Construir la convivencia multilingüe. La asunción de la dimensión alterna. Acción 250.

⁵ La descontextualización de la educación parece tan natural que ni siquiera se cuestiona que la escuela indígena sea un internado, aunque éste constituye la eliminación del entorno natural *per se*.

⁶ Lengua y aprendizaje. Hacia una definición del rol de la escuela. Acción 261/262.

⁷ Esto se manifiesta claramente en la constante preocupación de los responsables para la escuela de que muy pocos de aquellos que inician la carrera escolar terminan la llamada educación secundaria.

⁸ Los procesos de formalización de la educación escolar en el Chaco Central ejemplifican la proyección de la escuela sobre sí misma, que la induce a abrir espacios sólo para sí misma. Hasta hace poco, las escuelas indígenas en el Chaco eran relativamente informales y no ofrecían cursos superiores. Con la reciente instalación del sistema escolar común alrededor de una escala de títulos, no sólo se han abandonado respuestas diversificadas que, aunque incipientemente, se habían originado en los distintos contextos institucionales. Al mismo tiempo, se produce un efecto de ‘carrera’: si un miembro de la comunidad se recibe, reemplaza a otro con título menos valorado en uno de los pocos puestos de trabajo creados por las instituciones de desarrollo en las comunidades, aunque no pueda hacer mejor el trabajo correspondiente. Naturalmente, en la medida en que aumente el número de egresados del nivel más alto ofrecido, ya no todos encuentran trabajo. En consecuencia, en los últimos años se han instalado cíclicamente niveles superiores, y ya se habla de traer universidades al Chaco. Tal vez surja una actitud más crítica en torno a la escuela cuando ya no hay niveles superiores posibles a que aspirar.

⁹ Lengua y aprendizaje. Hacia una definición del rol de la escuela. Acción 261/262.

¹⁰ El afán de repartir y adquirir certificados ha llegado a tal punto que se invita a cursos para matrimonios con la promesa de entregar documentos que certifican la participación exitosa en el curso. El desafío real, sin embargo, es el éxito del matrimonio, para cuyo logro no sirve ningún documento.

¹¹ De hecho, el mismo concepto de ‘destacarse’ choca con nuestro planteo. Ser destacado, pues, refiere a una singularidad que busca superar a los demás; es decir, el término incluye un aspecto de competencia. Nosotros, en cambio, apuntamos a una singularidad que —parecida a aquella que cada flor tiene en su belleza única— viene de la elaboración de la potencialidad propia. No contiene ningún aspecto de comparación y de competencia, por lo que no precisa ser defendida. Entonces, puede ser compartida y asumida como servicio a la sociedad.

¹² El hecho frecuentemente deplorado que las personas que han pasado por una ‘educación superior’ no quieren volver a sus comunidades de origen forma parte integral de la lógica escolar y su pedagogía.

- ¹³ Kalisch, Hannes. 2000. Hacia el Protagonismo Propio. Base Conceptual para el Relacionamiento con Comunidades Indígenas. Ya'alve-Saanga: Nengvaanemquescoma Nempayvaam Enlhet. [www.enlhet.org/pdf/01.pdf].
- ¹⁴ Ya que la meta es irreal, la promesa del 'punto más alto' es claramente irresponsable.
- ¹⁵ cf. Esteva, Gustavo. 2004. Back from the future. Notes for the presentation in "Schooling and Education: A Symposium with Friends of Ivan Illich" organized by TALC New Vision, Milwaukee, October 9th, 2004.
- ¹⁶ Los programas educativos en lengua indígena en una de las emisoras radiales locales, por ejemplo, son casi sin excepción traducciones de discursos preparados por hablantes de lenguas europeas. Fomentan una "lengua sin lengua" (Melià, Bartomeu. 1979. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola; pag. 81), o sea el uso de la lengua para decir cosas que no son pensadas desde ni vividas dentro de la misma y su sistema. Ante la negación del mundo conceptual y expresivo autóctono que este proceder implica, tampoco sorprende que los "textos para los indígenas" por lo general son hechos como si fueran para niños.
- ¹⁷ Bilingüismo — ¿un monolingüismo disfrazado? Hacia un equilibrio en la construcción de la dimensión bilingüe. Acción 249.
- ¹⁸ Construir la convivencia multilingüe. La asunción de la dimensión alterna. Acción 250.
- ¹⁹ Bilingüismo — ¿un monolingüismo disfrazado? Hacia un equilibrio en la construcción de la dimensión bilingüe. Acción 249.
- ²⁰ Lengua y aprendizaje. Hacia una definición del rol de la escuela. Acción 261/262.
- ²¹ Esta afirmación tiene que ver con una observación, sobre la cual Illich (Illich, Ivan. 1998. Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita leg. En: Olson, David R.; Torrance, Nancy [comps.]. 1998. Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa. Pp.: 47-70.) ha llamado la atención. Revisando su famoso planteo (Illich, Ivan. 1970. Deschooling Society. New York: Harper & Row), propone que el concepto de la educación en la tradición europea está ligado a un "espacio mental" específico. Es decir, se basa sobre axiomas que no son inherentes al fenómeno humano de 'educación', pero determinan la construcción occidental de educación. Aunque Illich no se refiere al contexto intercultural (más bien, le interesa comprender el respectivo "espacio mental" occidental), su planteo interesa a nuestra cuestión. Implica, pues, que —aunque la pedagogía occidental haya encontrado respuestas válidas que se podrían aprovechar en otros contextos— no se puede realizar una transferencia de las mismas dentro, o a partir de, una construcción basada sobre lo occidental. Más bien, para aprovecharlas, debe existir una clara comprensión de lo alterno desde dentro que permite analizar estos elementos de tradición occidental desde lo alterno (y no desde lo occidental). Esta aclaración repite, con otras palabras, una observación del capítulo anterior (Acción 161/162): la escuela forma parte de una tradición diferente al contexto socio-cultural al cual está dirigido, el indígena. Por eso, su reforma nunca es la solución para superar las dificultades observadas en relación a ella dentro de las comunidades indígenas. En este sentido, mi planteo busca aportar a la construcción de un espacio alternativo que posibilite cierta libertad reflexiva (y después de actitud) frente al "espacio mental" de la educación occidental.
- ²² Insistimos en que la escuela es un elemento irreversiblemente ajeno. Las propuestas vigentes de escuela, pues, hacen que funcione en las comunidades indígenas sin que las mismas tengan la más mínima participación no en lo conceptual ni en la práctica pedagógica. Es decir, estas propuestas tratan asimilar a las comunidades indígenas a su modelo de escuela; una reconfiguración de este modelo no está prevista. De esta manera, la escuela nunca puede volverse un elemento propio, puesto que la apropiación (sea personal o a nivel del pueblo) siempre es un encuentro constructivo durante el cual se reconfigura lo ajeno a partir de la tradición y historia propia.
- ²³ Melià (Melià, Bartomeu. 2005. Los encantos de la mala educación. Acción 256: 23-25) califica claramente: la educación ha conseguido planificar la pobreza; promueve el olvido, pero "a partir de la nada sólo se puede ir a la nada"; etc. Aunque, entonces, coincidamos en nuestra apreciación de la validez de la escuela actual, el presente planteo se diferencia del planteo de Melià en cuanto él distingue entre mala y buena educación. Yo cuestiono el mismo concepto de la educación.

Kalisch, Hannes. 2006. La profesionalidad autóctona I. Una dimensión para definir criterios de calidad. Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo 269: 14-16.

La profesionalidad autóctona I

Una dimensión para definir criterios de calidad

Hannes Kalisch

Venimos proponiendo un camino de aprendizaje cuyo sujeto es aquel que busca aprender. Él es propiamente responsable por su aprendizaje, pero no es solo: hablamos de un camino que, en vez de monopolizar la educación a través de una institución, es anclado en la vida de la comunidad, la cual acompaña y guía el aprendizaje. Coincidentemente, nuestra propuesta insiste en el protagonismo autóctono dentro de todo proceso aprehensivo¹ para evitar la descontextualización del aprendizaje². Pero aunque esta propuesta enfatiza las categorías, exigencias, finalidades propias y se resiste a construcciones impuestas, no responde a ninguna ideología separatista. Todo lo contrario: es la asunción de la diversidad. Sin embargo —es necesario recalcarlo— asume la diversidad a partir de la ‘otredad’ propia y no, como surgiera la propuesta dominante, a partir de la alteridad del otro dominante (lo cual, en efecto, no es otra cosa que negar la ‘otredad’ propia). Tal asunción del ser propio es una condición indispensable para construir el relacionamiento equilibrado que propone la ‘ideología del relacionamiento’ tradicionalmente chaqueña³. Por ello: argumentamos en favor de que lo primero sea lo primero y que se construya lo demás acorde a sus exigencias, sus potencialidades y sus necesidades.

Hemos expuesto que la *institución* de la escuela para indígenas, por sus incoherencias y contradicciones inherentes, es incapaz de apoyar la responsabilidad aprehensiva propia⁴. Al contrario, la destruye. Por lo tanto, en lo que sigue no discutimos ninguna reforma o mejora de la escuela para indígenas, sino mostramos una alternativa a aquella forma de aprendizaje que la misma propone e impone. Es una alternativa que, como propuesta concreta, debe seguir desarrollándose en primer lugar en la cotidianeidad —y no estérilmente en reflexiones sobre el papel— para aprovechar y garantizar la vigencia de los sistemas sociales, culturales y lingüísticos propios. Tal ampliación en la misma vida es factible, ya que no postulamos ningún camino imaginario. Hablamos, más bien, del respeto a una realidad sobradamente aprobada, anclada en la tradición autóctona: la *profesionalidad autóctona*. Comenzamos con un esbozo de la profesionalidad *enlhet* tradicional, para discutir después algunos aspectos básicos de su funcionamiento que muestran a la vez su capacidad y legitimidad.

La profesionalidad autóctona

La idea de una profesionalidad autóctona ligada a aspectos materiales o al medio ambiente es fácil de aceptar. Podrían mencionarse, al respecto, la producción de herramientas y útiles o el conocimiento de la fauna y flora y su aprovechamiento. El conocimiento de las plantas medicinales, por ejemplo, es toda una ciencia que hoy día muchos lamentan que se está perdiendo. Sin embargo, sería una grave reducción limitar el concepto de la profesionalidad autóctona a los aspectos físicos. Más bien, la misma vida social es sujeta a la profesionalidad autóctona, en su realidad cotidiana y en relación a aquello que la liga al mundo fuera del hombre. En este sentido, por ejemplo, estrategias para la solución de conflictos no pueden ser pensadas fuera de la profesionalidad autóctona, tampoco las fiestas tradicionales ni la formulación y observancia de los reglamentos que definían lo peligroso y lo permitido a partir de una observación de, y una relación con, el mundo ‘fuera del hombre’⁵. Del mismo modo, los cantos de los *metnaha-pquetcooc*, los ancianos *enlhet*, y el mismo acto curador son sujetos al actuar profesional, en cuanto siempre son discutidos y evaluados entre muchos: los ancianos prefieren actuar entre varios, atendiendo a que tenían diferentes ámbitos de especialización.

Ahora bien, aunque la profesionalidad autóctona está anclada en la tradición autóctona, no se limita a lo tradicional: asumirla como vigente no implica ninguna vuelta hacia atrás. Desde siempre, pues, es una plataforma de encuentro de una notable diversidad de saberes y sus contenidos seguían desenvolviéndose a través de una continua reconstitución que posibilita cambios (los cuales hoy son mucho más acelerados que en otros momentos de la historia *enlhet*). En síntesis: antes de buscar eternizar *contenidos* tradicionales, la profesionalidad autóctona se centra en el fortalecimiento y manejo de *espacios* para la creación, la recreación y el desenvolvimiento de los sentidos. Vigila, a la vez, sobre la *rigurosidad* de los respectivos procesos, sobre las formas en las cuales se manifiestan los sentidos, y sobre las funciones y finalidades de sentidos, formas y procesos. En uno de sus niveles básicos, entonces, la profesionalidad autóctona describe una *dimensión metodológica*. Como tal, se manifiesta en la capacidad de determinar, asumir y realizar lo adecuado relativo al medio, al sentido y al fin, en función de construir, manejar y ampliar un espacio que le posibilita a la sociedad seguir teniendo vida.

Profesionalidad autóctona y calidad

La referida rigurosidad —la existencia de posibilidades de criticar y juzgar lo que produce el actuar y la insistencia en asumir este juicio— es inherente a todo concepto de profesionalidad. Sin embargo, rigurosidad no debe confundirse con un cientificismo occidental: también aquella racionalidad que no operacionaliza la verificación y falsificación en términos académicos occidentales puede ser autocrítica⁶. Aunque la profesionalidad indígena, entonces, no se somete a razonamientos académicos, de ninguna manera está condenada a un estancamiento o a un vagar sin rumbo. Más bien, se presenta como un alto nivel de reflexión que se desarrolla a partir de su lógica propia y en sus propios términos bajo el control de sus protagonistas, la sociedad como tal y dentro de ésta los especialistas, que eran tradicionalmente los *metnaha-pquetcooc*, los ancianos *enlhet*. Siendo, a la vez, heredera de una milenaria tradición, que le atestigua toda su validez —pero no le niega la posibilidad ni le indulta de la necesidad de reconstituirse sobre el presente— no existe razón para desconfiar de ella, aún allá donde se apropia de elementos de la tradición occidental sin orientarse demasiado en lo occidental: es un mecanismo constitutivo de la *vida autóctona* que se orienta en sus *propios fines*.

Volviendo sobre el tema, la profesionalidad autóctona asume que el manejo adecuado de los sentidos y sus expresiones formales requiere de rigurosidad. Consecuentemente, es estrechamente ligada a criterios que posibilitan criticar y juzgar la coherencia entre los fines, los sentidos, las formas y los hechos que surgen de los mismos. Esta coherencia la llamamos *calidad*, comprendiendo que todo concepto de calidad se relaciona con un contexto específico: como cualquier otro concepto cultural, la calidad no es un concepto absoluto.

Calidad como concepto participativo

En el marco de la profesionalidad autóctona, la calidad del proponer, actuar, hacer es constantemente discutida entre los especialistas y es puesta a juicio de la comunidad. Es decir, hay una accesibilidad común a los criterios de calidad y una responsabilidad compartida por lograr la misma. Basándose en criterios de participación común, el manejo *enlhet* de calidad se distingue radicalmente de aquel criterio de calidad promovido por la escuela: éste gira al rededor de la coherencia entre una imposición y su reproducción; ya que no es transparente ni accesible, no permite participación ni juicio común. La imposibilidad de comprenderlo induce al *nentemes-seeycam' na'sa*, este antivalor *enlhet* del *vaivai*, de ‘hacer las cosas así nomás’ que —como hemos expuesto en otro lugar⁷— causa frustración, aumenta la desarticulación y lleva a la dependencia.

Tal, pues, como hemos visto análogamente en otros ámbitos del relacionamiento blanco-indígena⁸, el criterio impuesto de la ‘calidad escolar’ actúa sobre el criterio autóctono de calidad: a la larga, la fuerte vigencia de un criterio de calidad no juzgable y la consiguiente inducción a “hacer las cosas así nomás” hace desaparecer un sentido por la calidad en muchos aspectos de la vida, ablanda la comprensión propia de calidad y hasta amenaza con la pérdida de una visión de calidad. Este proceso se ve reforzado por una actuación externa sobre las comunidades indígenas que hace entender que la coherencia entre intención y efecto realmente no importa — basta ver los materiales escritos existentes o el manejo de la escuela en general, ni hablar del manejo de la iglesia o de las reuniones de líderes: lo que importa son la cantidad y el movimiento. Calidad, sin embargo —como conjugación *coherente* de forma y contenido, de fin y resultado— es inseparable del sentido.

Calidad y aprendizaje

El concepto de la calidad es fundamental para nuestro planteo sobre el aprendizaje. Primero, uno de los objetivos de todo proceso de aprendizaje es apropiarse de un criterio de calidad y poder aplicarlo sobre la actuación propia; por ello, para el aprendizaje contextualizado es necesario conocer la comprensión propia de calidad. Segundo, si en una sociedad existe un criterio activo de calidad —si la calidad es vivida como valor común— éste crea una necesidad implícita y, por ende, una ansiedad de apropiarse de él. Crea, de esta forma, un marco de tensión importante para motivar el aprendizaje. Tercero, en un nivel más general, la recuperación de un criterio activo de calidad —la *posibilidad común* del juicio sobre coherencias e incoherencias— ayuda a superar la actitud de una simple aceptación de muchos elementos de la vida a pesar de que se sienta que no funcionan. Es un primer paso hacia la superación de la dependencia. Viabiliza el desarrollo de una nueva capacidad visionaria. Consecuentemente, el rescate de un concepto de calidad es

uno de los grandes imperativos en el camino hacia un nuevo protagonismo indígena y una dignificación de la vida de “aquellos que siempre estaban acá”.

La profesionalidad autóctona se cristaliza al rededor de —y hace, a la vez, que se cristalice— un concepto de calidad. Por ello, el rescate de un concepto de calidad es inseparable de la recuperación de la profesionalidad autóctona y su extensión a los aspectos no tradicionales de la vida actual. Esta profesionalidad autóctona, que se sustenta en el universo propio y se desenvuelve a lo largo de conceptos y objetivos propios, describe un modo de vida participativo, capaz de construir la sociedad: se desarrolla a lo largo del compartir común que posibilita el aprendizaje. — En el próximo capítulo, nos interesa como se manifiestan la participación y el compartir al rededor de la profesionalidad autóctona.

Pa'lhama-Amyep, el 26.9.2006

¹ Tal protagonismo propio implica la posibilidad de una responsabilidad propia por los respectivos procesos.

² ¿Educación indígena? Acción 265/267 (2006).

³ “El multilingüismo paraguayo”. Acción 247 (2004).

⁴ Lengua y aprendizaje. Acción 261/262 (2006).

⁵ Respecto a la construcción de la convivencia enlhet, véase, Kalisch, Hannes. En preparación. *Nengelaasekham-malhcoo*. La ‘paz enlhet’ y su transfiguración reciente.

⁶ Este tema lo discute ampliamente Feyerabend, por ejemplo en: Feyerabend, Paul K. 1995. *Über Erkenntnis. Zwei Dialoge*. Frankfurt am Main: Fischer.

⁷ Bilingüismo — ¿un monolingüismo disfrazado? Acción 249 (2004).

⁸ Lengua y aprendizaje. Acción 261/262 (2006).

Kalisch, Hannes. 2007. La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. *Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo* 272: 16-19.

La profesionalidad autóctona II

Un espacio de construcción participativo

Hannes Kalisch

La profesionalidad autóctona, tal como la hemos descrito¹, encara el sentido: una de sus funciones básicas es guiar y garantizar el desenvolvimiento y la reconstitución de los sentidos y conocimientos. De esta forma, se conjuga con otros espacios autóctonos que están ligados al desenvolvimiento y la reconstitución de los sentidos existentes en la sociedad: el compartir y el aprendizaje. Miremos, entonces, la profesionalidad autóctona desde el aprendizaje.

Profesionalidad autóctona y espacios de aprendizaje

El aprendizaje *enlhet* —la apropiación, o sea la reconstitución propia, de los sentidos, conocimientos y habilidades— se produce en contextos variados. Uno de estos contextos se desarrolla a partir de la participación del aprendiz en el movimiento diario, por ejemplo cuando el niño sigue al padre durante la casería o a la abuela que cosecha karaguata. A partir de una imitación —los niños reciben, por ejemplo, sus propias herramientas en miniatura, tal como una flecha para cazar lagartijas o pajaritos— se desarrolla la afirmación en las respectivas habilidades. Coincide con la apropiación de los conocimientos correspondientes; la imitación, pues, sustentada en la permanente observación propia, siempre es guiada por la crítica y la corrección por el otro. Está envuelta en la reflexión compartida dentro del marco de la profesionalidad autóctona que define criterios de calidad.

El continuo acompañamiento crítico-reflexivo del actuar indica que los procesos de aprendizaje se manifiestan en un contexto de compartir; de hecho, la ética del compartir *enlhet*, que se orienta en el ‘dar participación’, no se limita a lo material, sino se extiende a conocimientos y habilidades. Dicho compartir se origina durante el movimiento cotidiano al observar y comentar las cosas y los acontecimientos. Se produce también en los encuentros alrededor del fuego en la noche donde se discute el ayer, el hoy y el mañana². Allá, todos participan, también aquellos que están acercándose recién a la complejidad del mundo. Al escuchar repetida- y variadamente los comentarios y los relatos, los reflexionan y apropian paulatinamente sus contenidos, para comenzar a aplicarlos y decirlos propiamente ante los ojos —el juicio y la evaluación— de todos.

Esta apropiación —eso es: el aprendizaje— no es ningún estado que se podría alcanzar, tal como sugiere el concepto de la educación que se puede tener o no. Lo indican los ancianos *enlhet* cuando dicen que ciertas cosas ya no las recuerdan bien porque ya no las decían constante-

mente³: la apropiación no sólo es adquisición; es, sobre todo, manejo y desarrollo. Para que se origine, no sólo requiere del otro para recibir de él, sino también para darle⁴: se produce y reproduce a través de un incesante compartir que involucra perseverantemente participantes en el acto de la reconstitución de los sentidos⁵. Tal compartir hace que la apropiación funcione como una memoria, una memoria que no se tiene: en esta memoria se participa. No se entiende como la descripción de algo pasado, sino se proyecta sobre el *engmamyé*, “aquellos delante de nosotros”: su finalidad es dar acceso a aquello que no se ve⁶. Prepara para poder moverse con bastante seguridad en situaciones desconocidas propiamente, pero conocidas desde el compartir dialógico. Prepara, por ejemplo, para la pelea mano a mano con el tigre que no permite mucho margen de error.

Otro contexto de aprendizaje se da en relaciones más específicas entre alguien que busca participar en cierto conocimiento o habilidad, y alguien que busca compartirlo. No existe ninguna norma sobre quién debe iniciar estas relaciones; puede ser el joven que se acerca a un anciano para participar en sus poderes, o la madre que decide instruir a su hija sobre cómo comportarse cuando se ‘vuelva mujer’. En todo caso, aunque aquello que hay que aprender precise de instrucciones especiales, sigue siendo algo presente y relevante en la vida y convivencia. Por lo tanto, siempre es acompañado por la observación propia, la aplicación relevante y la discusión —el juicio— común. Es la posibilidad de tal juicio participativo a partir de criterios de calidad manejados —esto es: criterios de calidad activos— que hace que el aprender sea incluyente: posibilita especialización pero excluye elitismo. Hace que sea muy natural que las especializaciones sigan siendo compartidas⁷.

Sobre la supuesta informalidad

Aunque los espacios de aprendizaje indicados carezcan de aulas y currículos escritos, de ningún modo pueden llamarse informales. Corresponden, pues, a un *acompañamiento autóctono* de los procesos de aprendizaje a lo largo de modalidades *previstas* por un pueblo entero: corresponden a un acompañamiento que es realizado en el marco de la profesionalidad autóctona. Ésta no sólo le da una forma al aprendizaje. Al ser intrínsecamente de participación común, su insistencia en la calidad despierta la necesaria motivación y el empuje para que el aprendiz se discipline lo suficiente para perfeccionarse en aquello que está aprendiendo. Garantiza, en este sentido, el aprendizaje — el cual nunca es un aprendizaje uniforme para todos, sino corresponde a la elección y disposición del aprendiz y a los guías que encuentra.

Garantizar el aprendizaje — eso es mucho más de lo que logra la escuela. Como, pues, venimos argumentando⁸, los jóvenes indígenas siguen saliendo vacíos de esa escuela; ni siquiera alcanzan las metas de ella misma: ni siquiera hablan virtualmente el *castellano*. No obstante, están convencidos de su superioridad y, por ello, son incapaces de ubicarse constructivamente dentro de su sociedad: son, de hecho, inútiles para la misma. La profesionalidad autóctona, al contrario, fomenta un aprendizaje que hace *enlhet* de los *enlhet*, o sea forma aquellas personas que se necesitan en el mundo *enlhet*. De esta manera, ofrece un camino real y constructivo para solucionar algunas distorsiones cruciales de la vida indígena actual⁹. Posibilita, a la vez, la única forma de aprendizaje compatible con la Constitución Nacional que, en su artículo 63, reconoce y garantiza “el derecho de los pueblos indígenas a preservar y a desarrollar su identidad étnica.”

Profesionalidad autóctona — la asunción de objetivos propios

No obstante, en las últimas décadas, instituciones ajenas han usurpado espacios cruciales de la vida autóctona referentes a la salud, la educación, la economía, la religión y hasta la misma convivencia comunitaria y familiar. Sea por ingenuidad, sea por astucia, han actuado sobre el organismo socio-cultural diferente conforme a la convicción que la propuesta blanca no sólo es la mejor, sino la única posible. Tal actuar unidireccional y asimilacionista no da lugar a ninguna participación constructiva; por ello, no logra construir nuevos espacios creativos. Al contrario, al excluir sistemáticamente la profesionalidad autóctona de todos los ámbitos de manejo de conocimientos, obstruye y destruye potenciales existentes: incentiva sólo la imitación. En fin: la profesionalidad autóctona ha sido gravemente debilitada y nos vemos frente a la necesidad de encarar la recuperación y el fortalecimiento de la misma.

Naturalmente, la recuperación y el fortalecimiento de la profesionalidad propia sólo puede realizarse a partir del caminar indígena; se sustenta, pues, en lo autóctono y se dirige al mismo. Sin embargo, no es fácil que se inicie tal caminar indígena: vivimos en un mundo donde ‘la educación’, sinónimo de escuela y controlada completamente desde fuera, ejerce un monopolio sobre todo lo que se percibe como manejo de conocimientos. La propuesta de la educación escolar —que en realidad evita el aprendizaje¹⁰— es tan dominante que la gente que se relaciona con grupos indígenas actúa fácilmente desatendiendo las incoherencias de la misma. De esta forma, a pesar de toda la buena voluntad que puedan tener y a pesar de todos sus sacrificios, se eternizan las cárceles perceptivas y conceptuales de la actualidad en vez de abrir y superarlas: se sigue trabando el caminar indígena.

Por ejemplo, el único tipo de profesionalidad indígena que hoy día se concibe y promueve es la supuesta participación indígena en la profesionalidad blanca a través de las capacitaciones correspondientes. Sin embargo, esta propuesta no da lugar a las potencialidades indígenas y mucho menos hace *enlhet* de los *enlhet*. Todo lo contrario, se mueve de nuevo completamente a lo largo de la lógica escolar con su concepto asimilacionista que define igualdad como que los indígenas se vuelvan como los blancos. Imposibilita, por ello, ver que los objetivos de la vida, y por ende las metas del aprendizaje, no son los mismos para blancos e indígenas.

¿Inclusión — exclusión?

Ahora bien, el prejuicio común sostiene que el reconocimiento de objetivos propiamente indígenas para la construcción de su vida constituye una exclusión y autoexclusión indígena. Sin embargo, este prejuicio ignora que tal reconocimiento no cabe en la polaridad de los términos inclusión y exclusión. El reconocimiento de objetivos propiamente indígenas responde simplemente a un respeto a hechos: es una condición indispensable para que cualquier construcción de su vida tenga sentido y validez *para ellos mismos*, en vez de hacerlos dependientes de una sociedad ajena, lo cual es: colonizarlos. Por eso: el reconocimiento de objetivos propiamente indígenas posibilita diseñar formas de inclusión que no son sinónimos de dependencia.

Si alguien insiste en hablar de exclusión — el reconocimiento de objetivos propiamente indígenas implica en suma una exclusión de los blancos del camino indígena: mientras los blancos sigan rechazando toda opción que no es la suya, se autoexcluyen de toda participación en el camino propuesto. Ante las constelaciones de poder actuales, lo imposibilitan de hecho, porque

les resulta sumamente fácil imponer sus propias proyecciones. Por ejemplo, aún cuando se posibilita la supuesta participación indígena, esta participación no suele ser más que la aprobación de propuestas en reuniones de líderes indígenas¹¹. Es una participación que quita la decisión del necesario proceso que llevaría a ella; funciona como un camino cómodo para la imposición de cualquier propuesta. Las sociedades indígenas perciben esta falta de participación real y siguen resistiéndose contra decisiones que no resultan de una decisión cotidiana y vivencial. Por ello, sólo la decisión participativa en estos términos posibilita iniciar caminos: todo andar que no es andar propio y común cimienta aquella paralización que se origina en la dependencia.

Participación

En síntesis, no hablamos de la participación indígena en acciones dirigidas hacia grupos indígenas. La cuestión se plantea al revés: se debe hablar de formas de participación blanca en procesos indígenas que no resulten, en mayor o menor grado, en el acaparamiento de los mismos. Una condición necesaria para que tal participación sea posible es comprender que la responsabilidad por el otro no es lo mismo que quitarle la responsabilidad por sí mismo. Dicho reconocimiento hace que la participación deje de ser participación en lo de los otros. Comenzaría a ser participación en la vida compartida: se plantea una participación recíproca, un modelo de inclusión que no es sinónimo de dependencia.

Tal planteo tiene presente que el fortalecimiento de los pueblos indígenas y sus procesos pueden ser logrados únicamente por la misma gente indígena a partir de mecanismos que ellos mantienen vigentes y manejan. Aunque, pues, se trate de procesos lentos y llenos de sacrificios, es imposible empezar, dirigir o acelerarlos desde fuera: tal como la germinación se origina dentro de la misma semilla, así cualquier camino hacia el futuro no puede brotar sino de la misma gente. Para que el acompañamiento desde fuera no destruya el brote, es imprescindible que se renuncie al afán de controlar los procesos de los otros y valore lo indígena. Pero no hablamos de su apreciación discursiva. Hablamos de una actitud de confianza hacia la propuesta o el camino indígena, aún cuando el no-indígena no logra entender ni puede influir en este camino. Tal valoración hace que el acompañamiento externo pueda aportar a la construcción de espacios libres de presión externa que posibilitan tomar distancia respecto al modelo de ‘modernidad’ que se impone a los pueblos indígenas como única alternativa de futuro¹². Estos espacios libres de presión les darían la posibilidad de comenzar la construcción a partir del punto donde están sin implicar un rechazo acríptico de aquello que viene de fuera.

Con o sin los blancos, la profesionalidad propia —como aporte fundamental a la dignificación de la vida indígena— sólo puede vivir si está nutrida de, anclada en, y respaldada por la cotidianeidad comunitaria a través de una participación amplia y común. Tal anclaje en la misma sociedad requiere de ésta un alto *compromiso comunicativo*. Tal compromiso comunicativo, aunque hoy a menudo está debilitado, no es un concepto ajeno a los pueblos indígenas; la comunicación es un elemento constitutivo de la sociedad indígena tradicional. En el próximo capítulo ampliamos sobre este compromiso comunicativo bajo el concepto de la oralidad: relacionamos la oralidad con la profesionalidad autóctona para ver cómo determina aquellos procesos de aprendizaje que se presentan como una alternativa real a la llamada “educación escolar indígena” actual.

Pa’lhama-Amyep, el 21.12.2006

- ¹ La profesionalidad autóctona I. Acción 269 (2006).
- ² Un espacio especial lo constituyen los grandes encuentros, las fiestas, donde los con más experiencia comparten e intercambian, mientras que todos escuchan.
- ³ Las respectivas expresiones *masquemquec aclheeneeycam' eva'lhoc* (enlhet) o *maskengkek alloma henenyek* (guaná) refieren a aquella reflexión que se manifiesta en el actuar y lo determina.
- ⁴ Por ello, la apropiación no conoce etapas de aprendizaje, ni la simple oposición entre aquel que sabe nada y aquel que enseña todo: el compartir construye un espacio de aprendizaje que relativiza la diferenciación de niño y adulto, de iniciante y experimentado en cuanto percibe a ambos como actores.
- ⁵ Para prevenir deformaciones arbitrarias, la reconstitución de los sentidos —que no es independiente de las posibles formas de estos sentidos— se desarrolla bajo la vigilancia de la sociedad, eso es: de todos aquellos que comparten. Un efecto de la pérdida del manejo virtual de la profesionalidad autóctona es que hoy existen muchas opiniones fuera del criterio común que reclaman para sí su validez sin haber sido expuesto al juicio compartido. Muchas veces carentes de coherencia, traban la convivencia y debilitan a la vez la profesionalidad autóctona.
- ⁶ Reconocer esta función proyectiva de la memoria es fundamental para comprender la dinámica oral: no constituye un mero almacenamiento de sentidos o una acumulación de información, tal como lo son, fácilmente, los textos escritos. Lo oral es siempre información activada, o sea información en función de algo.
- ⁷ Melià dice, por ello, que el aprender indígena “está basado en la democratización de la palabra” (Melià, Bartomeu. 2005. Los encantos de la mala educación. Acción 256: 23-25; pág. 25).
- ⁸ ¿Educación indígena? Acción 265/267 (2006).
- ⁹ Compárese con lo expresado por Melià: Melià, Bartomeu. 1998. Educación indígena en la escuela. Acción 185: 18-21.
- ¹⁰ ¿Educación indígena? Acción 265/267 (2006).
- ¹¹ La frecuente actitud de incluir a la comunidad indígena en el mantenimiento físico del edificio escuela, pero no en el manejo conceptual ni en la práctica pedagógica de la institución escuela es la caricatura perfecta de esta supuesta participación indígena.
- ¹² Bartolomé, Miguel Alberto. 1996. La extinción del ixcatéco. La identidad étnica ante la pérdida lingüística. En: Bartolomé, Miguel Alberto; Barabas, Alicia Mabel. 1996. La pluralidad en peligro. Procesos de transfiguración y extinción cultural en Oaxaca. México: INAH/INI. Pp. 101-127. P 125s.

Kalisch, Hannes. 2007. La dimensión de la oralidad. Un “modo de ser” autóctono. Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo 277: 10-11 / 279: 14-16.

La dimensión de la oralidad

Un ‘modo de ser’ autóctono

Hannes Kalisch

Hemos presentado la profesionalidad autóctona¹ como una dimensión de la vida indígena que determina y garantiza la rigurosidad de los procesos de manejo y creación de sentidos y, por ello, una coherencia básica entre los recipientes, motivaciones y finalidades de estos sentidos. Yendo mucho más allá de aspectos materiales, expande una dimensión metodológica que parte de categorías propias y se relaciona con contenidos específicos; su función es construir la vida y la convivencia. En la vida indígena tradicional, esta construcción se originaba a lo largo de la dimensión oral; aquel espacio para el manejo de sentidos que llamamos *oralidad*. De facto, la oralidad y la profesionalidad autóctona forman una totalidad complementaria en cuanto una constituye a la otra, y viceversa: la oralidad es el espacio que posibilita a la profesionalidad autóctona construirse, mientras que la profesionalidad autóctona guía la oralidad. Precisamos, entonces, de una comprensión de la oralidad para vislumbrar bajo qué condiciones la profesionalidad autóctona puede seguir manejándose y, por ende, seguir garantizando el aprendizaje.

Formas propias de construir

Para la perspectiva ‘occidental’ común y corriente, cada dirección de desarrollo que no corresponda a la suya es de dudoso valor. Entonces, ya antes de hablar de contenidos, la dimensión oral le resulta sospechosa porque la misma *forma* oral es considerada inferior a la forma escrita. Sin embargo, tal apreciación es poco realista, dado que la construcción y reconstrucción continua de la vida y de los sentidos ligados a la misma existen independientemente de la escritura y son previas a ésta: la inexistencia de una tradición literaria en una sociedad específica de ningún modo remite a la nada². Todo lo contrario: lo que sabemos del la riqueza concreta de la vida y del universo simbólico indígena es la prueba de que la constitución oral de la vida garantiza el manejo y la reconstitución adecuados de los sentidos. Veamos cómo funciona.

Tal como el ámbito escrito, el ámbito oral maneja *géneros* más allá de la conversación cotidiana. Una de las funciones de estos géneros es fijar formas para la expresión; en adelante hablamos de *relatos*. Hacen que la locución misma sea prominente e indican, de esta manera, que los sentidos que portan están, de modo parecido a los del texto escrito, ubicados fuera del contexto del momento. Al venir desde fuera de las condiciones actuales, entran a través de su continua repetición en una oposición dialéctica con la vida presente, en diálogo con la misma. La

repetición del relato, pues, no es mecánica: es su aplicación sobre la vida, o sea su pronunciación en relación a situaciones específicas, de modo que se produce una interacción entre los significados del relato y de la situación. Por ende, la aplicación del relato constituye un acto de reflexión, a la vez que invita a reflexionar. Invita de forma muy insistente: mientras que el texto escrito puede ser usado simplemente para almacenar y acumular información, el relato —que sólo existe al pronunciarlo— *siempre* es información activada, información en función de algo³. Por ello, no es posible participar en la oralidad *enlhet* sin participar en el ser *enlhet*, y participar en la vida *enlhet* implica necesariamente participar en la oralidad *enlhet*.

El referido acto de pronunciar y aplicar el relato está necesariamente ubicado dentro de un contexto social y sólo puede entenderse como acto de compartirlo. Recién al compartir el relato, pues, se introduce una dimensión de significados en la vida que aportan a la construcción de la misma. Recién al compartirlo a lo largo de su aplicación se viabiliza la participación en dichos significados, o sea una reciprocidad en el proceso comunicativo que incentiva la apropiación de los mismos. La apropiación, a su vez, posibilita que, a medida que la vida se reconstruye, se reconstituye el habla sobre ella. En fin, en el compartir participativo se conjugan la reproducción, la reconstitución y la construcción. Es este compartir participativo que hace de la dimensión oral un *espacio constructor* que corresponde a formas específicas de construir y le da al universo propio una dirección de desenvolvimiento específica.

El compartir participativo da origen a un conjunto de sentidos, saberes, conocimientos y lecturas manejados socialmente; funciona como una *memoria*⁴ basada en la interacción comunicativa de la sociedad. Esta memoria oral es dinámica, tal como hace resaltar el mencionado potencial reconstitutivo que tiene y como se ve reflejado en que el mismo relato tiene una *estructura* fija, pero no una *forma* invariable. Sin embargo, el hecho de que la memoria oral es dinámica, de ninguna manera implica que sea arbitraria o de baja fidelidad y veracidad. Se desenvuelve, mas bien, bajo un concepto propio de fidelidad —podemos llamarla una *fidelidad dinámica*— que liga la reconstitución de los sentidos a un contexto social y vivencial concreto: está sujeta al juicio común basado en criterios de calidad participativos que previenen deformaciones arbitrarias durante el compartir con muchos a lo largo del juego entre transformación y permanencia. La fidelidad dinámica, entonces, por estar intrínsecamente ligada a una noción de calidad (y por ello directamente relacionada con la profesionalidad autóctona), garantiza la continuidad y coherencia de la tradición oral de los pueblos indígenas a lo largo del tiempo. Por su dinámica avala, a la vez, el potencial reconstitutivo de esta tradición. En fin, le permite al universo autóctono seguir desenvolviéndose como tal, aunque sea de forma reinventada⁵.

Construcción y sentido

Como un espacio constructor, la oralidad no es un mero medio, ni atañe sólo a contenidos: no es idéntico a ‘el hablar’ ni a ‘lo hablado’. Es, más bien, una *conjugación* de los sentidos y sus funciones con los mecanismos y formas a través, y dentro, de los cuales estos sentidos se construyen y manejan. Por ello, el reconocimiento de la oralidad como espacio constructor no es introducir sentidos de la sociedad dominante en mecanismos y espacios orales. Más bien, tal reconocimiento asume que la oralidad obedece no sólo a formas propias de construir, sino también a una dimensión de sentidos propios que se sustenta en una tradición específica y es ligada a una racionalidad diferente a la occidental⁶. Ahora bien, hablar sobre dicha dimensión de los sentidos, sig-

nificados y conocimientos manejados oralmente sería abordar todo el universo autóctono. Por eso, nos limitamos a ejemplificar cómo la oralidad es usada para estructurar la vida y hacerla manejable —eso es: construirla— organizando una tensión constructiva entre distintos aspectos de la experiencia, a los que se asignan diferentes ámbitos de expresión. Para el efecto, recurrimos a un recurso oral específico, los llamados ‘relatos míticos’, que nos obligan, a la vez, a abordar la relación entre la construcción oral y la ‘realidad’ y precisar el mismo concepto de ‘realidad’.

La forma como muchos ancianos *enlhet* se relacionan con sus ‘relatos míticos’ no deja lugar a dudas de que perciben su contenido como real. El hecho que el ‘relato mítico’ *enlhet* se refiera en su expresión lingüística a un tiempo pasado, entonces, haría aparentarlo como realidad en el pasado, como percepción histórica. Sin embargo, el concepto de realidad en el cual el ‘relato mítico’ se sustenta no corresponde a aquel de una realidad histórica en el sentido occidental. Ataño, más bien, a la existencia de un espacio experimentable definido por la dominancia de una lógica⁷ diferente a aquella que domina hoy; y por distinguirse del ‘espacio lógico’ actualmente dominante, es proyectado lingüísticamente sobre el pasado. Pero aunque ambos espacios lógicos se distinguen respecto al grado de visibilidad que tienen en la vida concreta, a diferencia de lo que sabe sobre los ‘espacios temporales’, no imponen ninguna exclusión mutua. Más bien, ‘aquella otra lógica’ sigue penetrando el mundo de hoy, y mucho más aún penetraba el mundo de los *enlhet* antes de la forzada secularización⁸ en las últimas décadas⁹: toda la vida es ‘mítica’ en cuanto percibe una realidad que obedece a aquella lógica subyacente al mito y que es constructora del ‘mito’¹⁰.

También los universos culturales de tinte occidental abarcan lógicas diferenciadas que se interpenetran y que explican una realidad —el mundo experimentable— cuyas partes no dejan encajarse en un sólo marco metafórico a partir de la experiencia y reflexión humana; basta recordar que de lo ligado al amor se habla de forma diferente de lo ligado a la curación de una enfermedad o a un motor. La oralidad logra manejar esta multidimensionalidad de la vida no sólo a través del ‘relato mítico’, que para el materializado mundo occidental es difícil de entender. Emplea también la descripción formalizada de las fiestas como espacio de interacción social y comunicativa; los relatos históricos que interpretan el pasado y el presente; además de muchos otros tipos de relatos. Todos ellos tienen en común que se sustentan en una lectura propia de la realidad; manejan sentidos que corresponden a cierta parte de la realidad y los relacionan con otras partes de la experiencia. De esta forma, hacen la realidad y la vida experimentable y expresable en las categorías de una tradición específica. Recalamos, en este sentido, que cada construcción cultural, con sus sentidos y significados específicos, se relaciona constante- y adecuadamente con la realidad observada y experimentada: no existe construcción cultural desligada del mundo experimentable.

Descalificar desde una racionalidad ajena

El término de mito en el difundido sentido común de ‘experiencia remota’, de irreal e incluso irracional obstaculiza la comprensión del fenómeno referido. De hecho, la perspectiva dominante en el contexto chaqueño sigue comúnmente proyectando sobre el ‘relato mítico’ sentidos que ése no pretende expresar y funciones que no pretende asumir. Partiendo de su propia racionalidad imputa al mito, por ejemplo, la falta de una veracidad histórica, lo cual lleva a calificarlo como invención irracional. Según otra imputación, se lo entiende como revelación divina-sobre-

natural; se le adscribe, entonces, la función de un credo para descalificarlo después como mentira o satanismo. Prejuicios de esta índole, juntos a otros mucho más sutiles que manifiestan una profunda desconfianza frente a cualquier caminar que no se orienta según el propio camino desarrollista¹¹, han llevado a la exclusión y la subsiguiente eliminación del llamado ‘mito’. Es más: no sólo han suprimido el mito, sino también la lectura propia de la historia y otras dimensiones autóctonas de sentidos — de facto, no es nuestra intención defender el mito como tal, sino recordar la validez de los contenidos de la tradición oral en cuanto concretizan dimensiones de la realidad experimentable diferenciadas de lo cotidianamente visible¹².

Ahora bien, la lectura indígena de la realidad es sumamente diferente de aquella de origen occidental. Durante un milenario relacionamiento de las sociedades indígenas con distintas dimensiones de realidad y sus lógicas específicas, pues, la conjugación de estas lógicas se ha plasmado en racionalidades culturales particulares. Pero precisamente por basarse en racionalidades no constituye ningún salto hacia lo irracional asumir la oralidad como dimensión constructora y, con ello, asumir los mismos universos autóctonos. Recalcamos, sin embargo, que no se puede reconocer la validez de la constitución oral de la vida descalificando desde fuera, sino únicamente a partir de una comprensión virtual desde dentro de cada universo autóctono¹³ y las categorías propias a su respectiva concretización¹⁴.

Donde hablamos de la validez de una vida oralmente constituida, entonces, no hablamos de una validez universal; nos referimos a contextos y tradiciones específicos. Tal referencia a una validez específica no significa proponer que los inferiores se queden con lo inferior, como sospecha la idea del único camino verdadero, tan profundamente anclada en el pensamiento occidental con su tradición positivista y evolucionista que confunde diferencia con desigualdad. No es ningún pretexto para promover la exclusión de los pueblos indígenas. Al contrario, constituye un camino de construcción. Como todo sentido concreto, pues, los contenidos de la tradición oral son legitimados y validados por la vida y la realidad de la cual surgen¹⁵, a la vez que motivan, legitiman y fundamentan las prácticas, los objetivos y los valores que forman esa vida. Por eso, la asunción de la dimensión autóctona a partir de la racionalidad que les corresponde es imprescindible para seguir viviendo y desarrollando la única construcción realmente accesible: aquella que está basada sobre la tradición concreta. Es imprescindible no para perpetuar un pasado perdido, sino para evitar construir en el aire y mantener la coherencia de la construcción propia. Es, entonces, imprescindible para poder alcanzar cualquier meta, sea tradicional o de configuración reciente. Es imprescindible para que la construcción propia pueda reconstituir y transformarse desde dentro en un contexto de fuerte relacionamiento con construcciones diferentes, sin verse únicamente descalificada, negada y eliminada desde fuera, como suele ocurrir comúnmente en el desequilibrado sistema interétnico chaqueño, que tiene por efecto desarticular y crear dependencia.

Oralidad: el compromiso comunicativo

Resumimos: tal como la profesionalidad autóctona, la oralidad se desenvuelve a través de su presencia directa en la vida cotidiana y no-cotidiana. Por eso, en el contexto de una oralidad fuerte, el relato es mucho más potente que el texto escrito: la misma existencia del relato implica un compromiso comunicativo para los miembros de la sociedad. Este compromiso comunicativo se manifiesta en la predisposición de compartir, involucrando constantemente a nuevos partici-

pantes en el acto de dar sentido, de reconstituir los sentidos de lo que rodea y afecta a la sociedad: el compartir determina y garantiza la incursión social de los sentidos; es el acompañamiento reflexivo y dialogado de la vida propia¹⁶. En este sentido, la oralidad es una pedagogía: incluye una comunicación para el aprendizaje que acompaña los procesos de aprendizaje. — En el próximo capítulo nos toca diferenciar las potencialidades específicas de la oralidad y de la dimensión escrita.

Pa'lhama-Amyep, el 18.4.2007

¹ La profesionalidad autóctona I. Acción 269 (2006).

² De todos modos, el medio, la metodología de construir y el contenido son inseparables, tanto en el universo autóctono como en el mundo 'occidental'. Por ejemplo, en la conciencia hegemónica común, dominada por conceptos evolucionistas, la dimensión literal es directamente ligada a un cientificismo de índole positivista (Acción 269). No poder escribir, entonces, es equiparado con la imposibilidad de comprender cómo funciona el mundo 'en realidad' — sin ver que esta realidad, supuestamente universal, no es nada más que la absolutización de su propia perspectiva que descalifica posiciones diferentes incluso sin conocerlas.

³ Por eso, Guerrero (Guerrero, Patricio. 2006. Corazonar desde "sabidurías otras" como respuesta insurgente a la colonialidad del saber y del ser. Suplemento Antropológico 41, 1: 7-48; pág. 42s) enfatiza que "la memoria no es un depósito de cosas que vienen del pasado, sino que es una construcción social; ... es la raíz de la sabiduría." Construye una epistemología propia que tiene una potencial para explicarse realidades propias: se está dando, por ejemplo, un sentido político al 'relato mítico' (compárese: Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. En prensa. Salvación — ¿rendición? Los enlhet y la Guerra del Chaco. En: Richard, Nicolás (ed.). 2007. Trece guerras del Chaco: las poblaciones indígenas en el conflicto paraguayo-boliviano. París, Santiago, Asunción: Ed. Colibrís, LDC, Museo del Barro).

⁴ La profesionalidad autóctona II. Acción 272 (2007).

⁵ A este nivel, la tradición oral se distingue de la tradición literal sobre todo en la medida en que no puede recurrir a constelaciones históricas para la interpretación de su presente. Sin embargo, tanto en la sociedad literal-, como en aquella oralmente constituida, este presente es la construcción de un flujo vivencial y reflexivo continuo: la sociedad con tradición literaria no es más estática que aquella sin tal tradición.

⁶ A pesar de ser una racionalidad concreta, suele ser calificada de irracional, determinante del supuesto subdesarrollo de los pueblos indígenas.

⁷ Con el término de 'lógica', acá no nos referimos a una operación mental, sino a relaciones entre cosas, seres y acontecimientos que se presentan de forma esperada o 'lógica'. Es decir, nos referimos a los modos cómo asumimos que funciona el mundo, a un "espacio mental" en las palabras de Illich (1998). Resaltamos que, al asumir lógicas específicas, cada universo simbólico construye una lectura específica de la realidad. Al mismo tiempo, toda racionalidad cultural se relaciona con alguna realidad: no existe racionalidad cultural desligada del mundo experimentable.

⁸ En la línea de nuestra argumentación podemos entender la secularización como una reducción de la cantidad de dimensiones de realidad que tiene la vida concreta, tal como la produce, por ejemplo, la exclusión de la oralidad como espacio constructor.

⁹ Eso indican, por ejemplo, los relatos de *Haacoc Aamay* [*Haacoc Aamay*. En preparación. *Secvetay'*, *haave seclen-gay'*], quién enfatiza constantemente que "lo he visto, no es cosa que haya escuchado" — aún allá donde se refiere a acontecimientos que desde el punto de vista occidental parecerían irreales (por lo que la referencia a los mismos suele ser calificada de irracional).

- ¹⁰ La distinción entre mito y no-mito, entonces, no es excluyente o discreta. Por lo tanto, argumentando desde el contenido, tampoco hay una oposición entre relatos míticos y relatos no-míticos; sólo hay relatos que reflejan de forma más, o menos, directa ‘esta otra lógica’. Por otro lado, como categoría formal, como género oral, el ‘relato mítico’ *enlhet* existe claramente.
- ¹¹ Como gran parte de la práctica reflexiva no indígena, dichos prejuicios se basan en un concepto de verdad que sólo conoce verdad y no verdad. Tal concepto dicotómico induce a suprimir aquello que no se considera verdad.
- ¹² Por ello, suprimir una dimensión de sentidos significa imposibilitar el acceso estructurado a la realidad que le corresponde. Produce la secularización, que coincide con una desarticulación en el ámbito respectivo y la subsiguiente dependencia ideológica y práctica.
- ¹³ No hay *argumentos* que puedan usarse en contra de una perspectiva evolucionista que percibe la posición propia como la más avanzada. La única forma de superar tal perspectiva —sumamente pobre por conocer desde dentro exclusivamente el contexto propio— es el conocimiento participativo de construcciones diferentes y *vivenciar* su validez. Sólo tal conocimiento posibilita un reconocimiento de los objetivos del contexto correspondiente como válidos.
- ¹⁴ Toda construcción de la realidad es el resultado de un proceso histórico específico y basada en un horizonte de significados particulares. Tal horizonte de significados, y con él la respectiva construcción de la realidad, no da claves inequívocas para entenderla desde horizontes diferentes. No obstante, el hecho que todo horizonte cultural se relaciona con la realidad crea una base para llegar a una comprensión mutua a través de *procesos de comunicación* que hacen posible una participación en los horizontes simbólicos del otro.
- ¹⁵ Ya que es la misma sociedad que da vida a los contenidos orales, no se pueden hacer simplemente una materia escolar de los mismos para mantenerlos, como suele proponerse con frecuencia.
- ¹⁶ La profesionalidad autóctona II. Acción 272 (2007).

Oralidad y escritura

Diferenciar modos de construcción

Hannes Kalisch

Al hablar de la oralidad, no podemos excluir la escritura. La dominancia no cuestionada, pues, que tiene en la perspectiva occidental echa una sombra tan oscura sobre la oralidad que la misma hasta parece inexistente. No obstante, nuestra descripción de la oralidad *enlhet*¹ indica que la dimensión oral de ninguna manera se presta menos que lo escrito para expresar y hacer crecer lo profundo, tanto a nivel metodológico como a nivel funcional. De hecho, lo oral y lo escrito tienen potencialidades distintas, por eso ni siquiera compiten necesariamente. Entonces, antes de enamorarnos de la idea de producir una tradición letrada en una de las lenguas autóctonas del país, conviene buscar cierta distancia crítica a esta posibilidad, para rever la relación que la oralidad y la escritura puedan tener.

La ubicación de la escritura

En primer lugar es importante notar que “el discurso oral rodea y condiciona los usos de los textos escritos”². También en las modernas sociedades de tinte occidental con una larga tradición escrita, los sentidos se afirman en el ámbito oral a partir de la discusión y reflexión sobre lo escrito; no pueden transformarse dentro de lo escrito. Tal reconocimiento lleva a dos conclusiones que contradicen directamente la frecuente propuesta de que la alfabetización generalizada crea desarrollo³. Primero, ‘poder escribir’ no produce ningún desarrollo; en el mejor de los casos, ‘desarrollo’ (entiéndase lo que se entienda bajo este término) se produce si el uso de la escritura aumenta el nivel de la reflexión y del actuar reflexivo⁴: lo que construye no es la escritura, sino la reflexión. Coincidentemente –eso es la segunda conclusión– de ningún modo, el analfabetismo puede ser equiparado con una falta de un alto grado de reflexión en una sociedad específica, tal como insinúa dicha propuesta del ‘alfabetizar para crear desarrollo’.

Resulta, entonces, imposible seguir esta propuesta y entender la escritura como un nuevo camino para la salvación de los pueblos indígenas. A lo sumo, la escritura puede entenderse como un complemento de un camino ya afirmado y eficiente: el de la construcción oral de la vida y de la convivencia. Las dificultades que se puedan observar, pues, en el desenvolvimiento actual de las sociedades indígenas no se superan a partir de implementaciones técnicas. Se solucionan únicamente –más allá del necesario remedio de la exclusión actual de estas sociedades– con el fortalecimiento de los mecanismos constructivos y reconstructivos propios que tienen, por ejemplo el de la profesionalidad propia. Sin lugar a dudas, estos mecanismos constructivos pueden llegar a

incluir el ámbito escrito. No obstante, si se origina una tradición literaria en las sociedades autóctonas que siguen viviendo y construyéndose básicamente a lo largo de la dimensión oral, es trascendental plantearla desde un inicio como condicionada por la oralidad. A pesar de ello, en la actualidad suele plantearse que la escritura existe separadamente de la oralidad, e incluso que la sustituye.

La escritura crea un marco referencial

En todo caso, antes de pensar en el origen de una tradición literaria en una sociedad tradicionalmente no-letrada, debe comprenderse en profundidad lo que significa la apropiación de la escritura. Para ello, nos sirve una sugerencia de Illich⁵ quien argumenta que, dentro la sociedad europea, la escritura ha llevado al origen de una lógica propia, de un “espacio mental” en sus propias palabras. Este espacio mental coincide con una racionalidad específica y funciona como un marco o mapa referencial en el cual se orientan las personas del respectivo ámbito cultural.

Para ejemplificar el fenómeno del que habla Illich, recurrimos a la relevancia emergente que tiene el uso de la computadora. Ésta hace que, en varias sociedades de afinidad occidental, se esté afirmando una racionalidad orientada por la lógica informática y digital. Un ejemplo de esta nueva ‘lógica cibernética’ es una creciente percepción de que, tal como en el juego electrónico, en cada momento de la vida y de las relaciones se puede comenzar de cero; hace borroso el concepto de la ‘última consecuencia’. Inevitablemente, entonces, la ‘lógica cibernética’ tiene efectos muy poderosos sobre los modos con que la gente construye y reconstruye sus vidas. Al mismo tiempo, se extiende en la sociedad y es compartida por todos sus miembros, independiente de la capacidad individual de usar una computadora o no; llega a remodelar el mapa referencial de la sociedad entera, no sólo de algunas personas dentro de la misma.

De forma análoga, en la ‘lógica del alfabeto’ participan todos los miembros de la sociedad con tradición letrada, independientemente de si son alfabetizados o no (aunque ello sea menos visible que en el caso de la nueva ‘lógica cibernética’, porque la ‘lógica del alfabeto’ es asumida desde hace siglos en las respectivas sociedades). Personas de trasfondo cultural tradicionalmente no-letrado, a su vez, no se orientan en el marco referencial impregnado por una lógica del alfabeto. Esta afirmación no constituye ningún juicio; indica simplemente que, para argumentar su actuar, se orientan por criterios diferentes a los que tienen las sociedades de una de las tradiciones occidentales.

Simplificaciones peligrosas

Decíamos que la técnica de la escritura construye una lógica que es independiente de poder manejar esta técnica. En otras palabras, ninguna construcción cultural y simbólica específica, por más que se haya formado sosteniéndose sobre la escritura, está sujeta a poder manejar la escritura. En consecuencia, la enseñanza de la técnica del escribir y su posterior aplicación nunca son suficientes para lograr el acceso al marco referencial en el cual se orienta la sociedad que enseña. Ni siquiera sirven para acceder a los sentidos concretos dentro de la misma, ya que éstos se reproducen de forma compleja más allá de la lectura⁶. Entonces, aunque el manejo de la escritura dé tal vez acceso a los sectores burocráticos de la sociedad paraguaya, no es suficiente para construir una vida de plena participación dentro de la misma⁷.

A pesar de ello, el objetivo declarado y la repetida promesa a la hora de proyectar la escritura sobre las sociedades autóctonas, los constituye precisamente tal participación. Obviamente, entonces, la propuesta de ‘alfabetizar para generar desarrollo’ no reconoce que la escritura es una simple herramienta. Sostiene, más bien, que su manejo posibilita directamente participar en la sociedad dominante con su universo cultural particular. En fin: se basa sobre una simplificación tremenda. Para ser más claros: al denunciarla como tal, no decimos que aprender a leer y escribir no tenga su razón. Resaltamos, en cambio, que la prometida participación en la sociedad nacional no depende de ello. La participación sólo es posible a partir de la *comunicación* en un marco de respeto mutuo. Por eso, para imaginarnos una *sociedad participativa*, el manejo de la escritura es prescindible.

Hablando de sociedad participativa – la propuesta de ‘alfabetizar para el desarrollo’ no plantea, en realidad, la participación en una sociedad. Promete, más bien, de forma muy vaga, la participación en una situación anhelada por la sociedad nacional que es llamada desarrollo y modernidad. Tal promesa, por más que seduzca, es engañosa. Como, pues, expusimos, plantea un mecanismo para adquirir participación el cual en realidad no funciona. Pero sobre todo, maneja un concepto de participación que es engañoso. La modernidad, pues, es donde está el sistema dominante; es la generalización de una posición y una perspectiva particular. La participación en la modernidad, entonces, sólo puede ser entendida como asimilación a los objetivos e ideologías de la sociedad dominante y se accede a ellos exclusivamente al precio de la renuncia a lo propio⁸.

Sin repetir nuestra argumentación al respecto⁹, resaltamos un aspecto metodológico ligado a dicha promesa. Junto con la pretendida asimilación esta promesa plantea que los procesos de educación y formación comienzan con lo de fuera. No obstante, tal como hemos argumentado en relación a la lengua propia, no se puede entrar unidireccionalmente en relación con la construcción del otro; no es participar en lo del otro, sino imitarlo; sólo se crearía dependencia¹⁰. Para entrar en relación con la construcción del otro sirve únicamente la comunicación bidireccional, dentro de la cual cada uno parte de la construcción propia¹¹. Por eso, la formación paradigmática en lo propio es imprescindible antes de poder acceder a nuevos espacios¹². Ahora bien, en el caso de la escritura, la cuestión del ‘partir de lo propio’ es más compleja que en el caso de la lengua, ya que hablamos precisamente de sociedades que no cuentan con ninguna tradición letrada propia. Entonces, no sólo se trata de asumir lo propio existente. Se trata de construir primero algo propio.

Requerimientos reales del escribir

Ante estas condiciones, no tiene sentido plantear el escribir sino desde la *apropiación* de la herramienta escritura¹³. Sólo así puede volverse un mecanismo constructor de la sociedad autóctona que aporta a los procesos de generación y fortalecimiento de significados propios y, por lo tanto, a la dignificación de la vida. Por eso, nuestro planteo no habla de la *implementación* de la escritura –o, más superficialmente aún, de la alfabetización– sino de la *participación* en la escritura. Hablamos de la exploración de formas de *manejar* propiamente la escritura y la lectura; es decir, de manejar sentidos a través de lo escrito. De otra forma, el planteo de la escritura simplemente no tiene sentido.

En el fondo, entonces, hablamos de una redefinición de los objetivos de la escritura. La entendemos, pues, como medio que aporta a construir lo propio, mientras descartamos la idea de que se legitima para garantizar una supuesta participación en lo nacional, vendida bajo la etiqueta de la modernidad como algo imprescindible e inevitable.

Como se entiende desde toda nuestra argumentación, tal redefinición de los objetivos de la escritura no significa excluirse del relacionamiento con lo de fuera. Es, más bien, crear una base real para el mismo. Tampoco implica condenar a los pueblos indígenas a quedarse donde están. Es, más bien, crear una base real para que puedan decidir y construir lo que son y van a ser, en vez de ser empujados fácilmente por insinuaciones e instrucciones desde fuera. De la misma forma, nuestra crítica al planteo común de la escritura, antes de excluir a los pueblos indígenas de la participación en la herramienta de la escritura, recuerda las limitaciones de la misma, sus peligros y, sobre todo, los *requerimientos reales* para su apropiación. Reconoce que el origen y fortalecimiento de la escritura y, subsiguientemente, de una tradición letrada en una sociedad tradicionalmente no-letrada, es un objetivo mucho más ambicioso de lo que, obviamente, vislumbran muchos de aquellos que están ocupados con la implementación de la escritura en la llamada ‘escuela indígena’. Reducen, pues, el desafío al desarrollo de una ortografía –la implementación de la letra– y sugieren que la posterior adquisición del escribir –la habilidad de dibujar letras– ya sea un logro. La dimensión de los sentidos la desatienden por completo; por eso perciben a la alfabetización como un fin en sí mismo, en vez de ver la escritura como un medio para lograr ciertos fines que a veces es útil pero que nunca es imprescindible.

Ahora bien, es difícil relativizar la importancia de la escritura cuando se comprende la alfabetización como fin en sí mismo. Como fin en sí mismo, pues, es imaginada como no controvertible; de este modo, su cuestionamiento es considerado irracional, irresponsable y destructivo. No obstante, por más que se perciba a la alfabetización como un camino a la modernidad y, por ende, a la salvación, el planteo de la alfabetización se relaciona con una aglomeración de nociones comunes sobre la escritura que, sean concientes o no, tienen impactos negativos y muy concretos sobre las sociedades autóctonas. En la próxima entrega discutimos dos de estas nociones ligadas al tema que venimos desarrollando: los supuestos de una estricta determinación tanto de la lengua como de la educación por la escritura.

Pa'lhama-Amyep, el 28.8.2007

¹ La dimensión de la oralidad. Acción 277 (2007).

² Olson, David R.; Torrance, Nancy. 1998. Introducción. En: Olson, David R.; Torrance, Nancy (comps.). 1998. Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa. Pág. 13-22. Cit. pág 13.

³ Educación y escritura – ¿y la vida? Acción 235 (2003).

⁴ Por eso Freire planteaba la alfabetización como un proceso de invención, no como el ensayo de una destreza.

⁵ Illich, Ivan. 1998. Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita lega. En: Olson, David R.; Torrance, Nancy (comps.). 1998; pág. 47-70.

⁶ Para decirlo así: para tener participación en la sociedad paraguaya no es necesario haber leído a Roa Bastos – si fuese tal, la mayoría de los criollos paraguayos tampoco tendría participación en la sociedad paraguaya criolla.

⁷ No es nuestro tema, pero vale considerar que la apropiación de la escritura en la misma sociedad paraguaya muestra sus idiosincrasias propias en cuanto esta sociedad estaba tradicionalmente construida sobre lo oral y, de hecho, lo sigue siendo en gran medida. Es decir, la misma sociedad paraguaya proyecta objetivos sobre la escritura que no provienen de su realidad concreta.

⁸ El concepto de la modernidad es claramente colonial, porque orienta hacia la usurpación y sustitución de espacios ajenos a través de una destrucción y un encubrimiento del estado anterior. Esto se pone evidente cuando se

considera que el concepto de la modernidad se combina con términos como desarrollo, progreso y evolución para definir situaciones como atrasadas, subdesarrolladas, etc.

⁹ La profesionalidad autóctona II. Acción 272 (2007).

¹⁰ ¿Educación o aprendizaje? Acción 265/267 (2006).

¹¹ De misma forma, participación sólo es posible sobre un fondo construido, el fondo de lo propio. Nunca se logra sobre el vacío; sería asimilación.

¹² Construir la convivencia multilingüe. Acción 250 (2004).

¹³ Hablamos en favor de adquirir la escritura orgánicamente, no en el marco de “un gran chantaje, condicionando ... la escritura ... a precios de venganza que erigen el vaciamiento del alma, la pérdida de la memoria y la renuncia a la libertad (Melià, Bartomeu. 2005. Los encantos de la mala educación. Acción 256: 23-25; pág. 24).

Kalisch, Hannes. 2008. Escritura y lengua. Algunos supuestos peligrosos. Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo 282: 11-13.

Escritura y lengua

Algunos supuestos peligrosos

Hannes Kalisch

Existe una acumulación de nociones comunes sobre la escritura que, concientes o no, tienen impactos negativos y muy concretos sobre las sociedades autóctonas. En adelante, discutimos dos de estas nociones que están ligadas al tema que venimos desarrollando: los supuestos de una estricta determinación tanto de la lengua como de la educación por la escritura.

¿Escritura como reducción?

La construcción oral y la literal se sustentan ambas en la lengua; es la palabra la que se pronuncia o escribe. A pesar de ello, existe la difundida idea de que la lengua, a su vez, se sostiene más naturalmente en la palabra escrita que en la palabra hablada. Coincidentemente, se plantea que, para fortalecer la lengua autóctona –eso es: para asumirla a fondo– debe escribirse; también los intentos de fortalecer el guaraní apuntan claramente a la escritura y, por eso, casi inevitable a la educación escolar¹. Sin embargo, cuando se plantea la lengua indígena básicamente a partir de la escritura, se la limita a ciertos espacios de la sociedad envolvente² que le son, incluso, tradicionalmente ajenos. Esta limitación no viene desde dentro de la lengua, sino está promovida desde fuera. En realidad, entonces, más que una limitación, es una reducción de la misma.

Cada reducción de una lengua merma su ámbito de vigencia; implica desvalorar e incluso negar espacios genuinos de uso que tiene. Cuando, además, se declara la escritura como imprescindible –por ejemplo para adquirir estatus de lengua o para que sus hablantes tengan posibilidades de participación– el planteo de la escritura hasta amenaza la integridad de la lengua y, por ende, su sobrevivencia³. Aunque, pues, la reflexión común ve la lengua autóctona básicamente a través del espejo de la escritura y promueve la teoría de que es esencial que la lengua indígena se escriba, comprende la escritura de forma completamente contradictoria como medio que da participación en el mundo de la sociedad dominante⁴. No se vislumbran ni teórica- ni prácticamente los pasos necesarios para que la escritura pueda volverse una herramienta real de los hablantes de la lengua indígena: la práctica de la alfabetización queda ligada al *castellano* y prácticamente no hay textos escritos en ninguna lengua autóctona chaqueña. Entonces, al declarar imprescindible poder escribir las lenguas indígenas para ser lengua aunque toda la práctica apunta a escribir en *castellano*, el planteo de la escritura se vuelve un mecanismo de exclusión de esas lenguas.

Por eso, si hablamos de la escritura en relación a la lengua, hay que resaltar dos aspectos. Por un lado, lo que debería ser el tema más natural, pero que queda completamente desatendido: aspectos prácticos y conceptuales relacionados al desafío de escribir en una lengua hasta ahora no escrita. Por otro lado, la exclusión de las lenguas autóctonas a través del planteo de la alfabetización.

La inclusión de la lengua autóctona

En relación a este último aspecto, no hace falta repetir nuestra argumentación en contra de una alfabetización directamente en *castellano*⁵; ni en contra de aquella alfabetización en lengua materna que sólo está pensada para facilitar la alfabetización en *castellano*⁶. Resaltamos, en cambio, la cuestión central: que la lengua indígena y su fortalecimiento no deben plantearse únicamente a partir de la escritura (ni sólo a partir de la educación), porque esto es una forma de excluirla. De hecho, las lenguas indígenas no están amenazadas simplemente porque no se las puede escribir. No es la falta de acceso a la escritura que excluye a estas lenguas y a sus hablantes, sino la aceptación y asunción irreflexiva y absoluta de cierto planteo de alfabetización que proviene unilateralmente de la sociedad dominante. Visto desde la perspectiva inversa, el simple hecho de que se pueda escribir no aporta nada para poder asumir positivamente cierta lengua. Más bien, se fortalece superando y previniendo la existencia de ámbitos donde en realidad se restringe las posibilidades de expresión.

Consecuentemente, el fortalecimiento –y la misma inclusión– de las lenguas indígenas no se producen cuando se las *reduce* y sujeta a los espacios de la sociedad dominante; por ejemplo la escritura o la escuela. Sólo puede originarse asumiendo constructivamente los espacios propios de la lengua y sus hablantes; por ejemplo, la oralidad como compromiso social. Análogamente, la prevención y superación de los ámbitos caracterizados por medios de expresión restringidos no pueden ser realizadas por una marcada planificación lingüística⁷. Obedecen, más bien, a una conciencia común dentro de la respectiva comunidad de hablantes sobre la necesidad de quedar al tanto de los desafíos lingüísticos planteados por los cambios sociales, técnicos etc. dentro de su sociedad. La oralidad fortalecida constituye un camino efectivo para guiar los esfuerzos que resultan de esta conciencia común (crea y fortalece incluso tal conciencia), porque se basa en la aplicación constructiva de la lengua. Entonces –aunque sea en contra de una percepción generalizada– hablar de la oralidad de ninguna manera implica desatender la lengua y las formas de trabajarla. Al contrario, la oralidad, ubicada en el marco de la profesionalidad autóctona, constituye un espacio mucho más genuino y efectivo para atender la lengua indígena que lo es la escritura.

El desafío de escribir

Decir esto no significa cerrarnos al desafío de escribir una lengua hasta ahora nada (o poco) escrita. Resaltamos, más bien, que la escritura no constituye ningún camino para salvar las lenguas autóctonas e insistimos, a la vez, en que el desafío de escribir es mucho más complejo de lo que supone la práctica común cuando lo reduce al diseño de una ortografía o un curso de alfabetización. Al aplicar, pues, la escritura a una lengua tradicionalmente no escrita, se comienza a emplear esta lengua de forma diferente y se inicia un proceso de exploración de potencialidades propias que hasta el momento eran desconocidas.

Sin entrar en cuestiones prácticas y formales en relación a dicho proceso⁸, resaltamos la necesidad de liberarlo al potencial creativo de los hablantes que escriben, en vez de planificar y normarlo desde fuera. Resaltamos la necesidad de construir a partir del proceso concreto, sus necesidades, exigencias y desafíos, en vez de levantar construcciones previamente diseñadas. Tal proceder es posible siempre que el acercamiento a la escritura responda a una necesidad sentida desde dentro, no a una exigencia impuesta desde fuera. Promete éxito siempre que el acercamiento a la escritura esté sustentado en la profesionalidad autóctona, tal como lo debería ser cualquier otra construcción autóctona. Entonces, pues, aunque hayan contradicciones e incluso retrocesos en el proceso, éstos se superan a partir de una discusión calificada y enterada de los casos concretos. Entonces, pues, aunque el proceso se abre a un *acompañamiento* externo⁹, está en condiciones de afirmar y perfeccionarse sin *planificarlo* desde fuera. Más bien, sigue siendo participativo y se hace, a la vez, genuinamente desde dentro. Constituye un proceso de aprendizaje compartido que se desarrolla a lo largo de la apropiación del nuevo medio.

Escritura y educación

Llegamos al segundo de los supuestos mencionados inicialmente, aquel que somete la educación a la escritura. Como habíamos dicho¹⁰, el acto de reflexionar es independiente de la escritura. Por ende, lo es también el aprender y lo puede ser la misma educación: aunque se aprende a escribir, no es necesario escribir para aprender. Sin embargo, el planteo de la alfabetización sigue equiparando la alfabetización (como un concepto simplificado del escribir) con educación (como un concepto tergiversado del aprender); consecuentemente, el llamado analfabetismo es asumido como un indicador para la falta de educación. En realidad, sin embargo, el analfabetismo no puede ser más que un indicador de la falta de educación escolar; nunca es un indicador que pruebe la inexistencia de un aprendizaje exitoso, y mucho menos aún de una vida reflexiva. A pesar de ello, la alfabetización no se limita a servir como indicador para la educación. Ya que la educación es percibida como base de todo desarrollo, existe el supuesto muy insistente de que la alfabetización crea desarrollo y que, en consecuencia, el analfabetismo es un indicador de subdesarrollo¹¹. Todos estos indicadores se plantean en términos de carencia; de hecho, la propuesta de la alfabetización se presenta constantemente en términos de falta de alfabetización, falta de educación, falta de desarrollo. Su índole negativa se sintetiza en el famoso objetivo de la ‘erradicación del analfabetismo’, que, lingüísticamente, es una doble negación: propone la eliminación de algo inexistente. Ante estas circunstancias, resulta difícil imaginar cómo el planteo de la alfabetización podría aportar a un aprendizaje constructivo.

A pesar del carácter negativo de la propuesta de la alfabetización, los supuestos que dan origen a la misma tienen la categoría de un axioma. Se siguen, pues, repitiendo las vagas promesas que esta propuesta hace, pero nadie se pone a revisar la veracidad de dichos supuestos, ni sus efectos sobre las sociedades diferentes. Al contrario: por la agresividad con la cual son defendidos, parecen incluso un dogma. Determinan que la indicación de analfabetismo sea legitimación suficiente para implementar programas de alfabetización en las comunidades indígenas, y con estos programas toda la presión desde fuera que los discutidos modelos de educación dominantes implican para las mismas¹². Para colmo, se está convencido de que los pueblos indígenas tienen el derecho a que se los trate así¹³. Las implicancias de tal conciencia las discutimos en el próximo capítulo.

Pa'lhama-Amyep, el 7.2.2008

-
- ¹ Véase, por ejemplo: Zimmermann, Klaus. 2002. La amenaza de la lengua guaraní, planificación lingüística y purismo en Paraguay. *Thule, Rivista italiana di studi americanistici* 12/13: 175-205.
- ² Kalisch, Hannes. 2007. Multiculturalidad y lenguas en los pueblos indígenas del Chaco Paraguayo. Ponencia ante la Comisión Nacional de Bilingüismo, Asunción, 23.8.2007. En: Jiménez, María Ester (ed.). 2007. Paraguay multicultural y plurilingüe. Jornadas Nacionales de Consulta. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura/Comisión Nacional de Bilingüismo. Pp.: 63-76. Pag.: 72).
- ³ Bilingüismo – ¿un monolingüismo disfrazado? *Acción* 249 (2004).
- ⁴ Oralidad y escritura. Diferenciar modos de construcción. *Acción* 280 (2007).
- ⁵ Construir la convivencia multilingüe. *Acción* 250 (2004).
- ⁶ Bilingüismo – ¿un monolingüismo disfrazado? *Acción* 249 (2004).
- ⁷ En todo caso, la planificación sólo puede ser útil cuando se orienta en la dirección de desenvolvimiento de la sociedad, no cuando se plantea como desligada de la sociedad de hablantes. Para reflejar esto, usamos el término de acompañamiento, y no aquel de la planificación. Vale mencionar que el tema de la planificación está muy discutido en el ámbito del *guaraní criollo*. En todo caso, la situación del *guaraní* no es idéntica a la de las lenguas indígenas del Chaco; ni lo es la de sus respectivos hablantes. Por ello, se necesitan respuestas diferenciadas en el caso de estas lenguas. Una extensión de los resultados de esta reflexión sobre el guaraní a estas lenguas, en cambio, las dañaría rápida y profundamente.
- ⁸ Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. 2003. Oralidad y literalidad autóctona. Un voto en favor de la profesionalidad autóctona. *Suplemento Antropológico* 38, 1: 273-317.
- ⁹ De todos modos, el acompañamiento externo (y mucho más aún la planificación desde fuera), se complican bastante, porque no existe ningún lingüista que hable alguna de las lenguas chaqueñas del país. O sea, los que más saben sobre las lenguas indígenas son, desde cualquier punto de vista, los mismos hablantes.
- ¹⁰ Oralidad y escritura. Diferenciar modos de construcción. *Acción* 280 (2007).
- ¹¹ Educación y escritura — ¿y la vida? *Acción* 235 (2003).
- ¹² Lengua y aprendizaje. Hacia una definición del rol de la escuela. *Acción* 261/262 (2006).
- ¹³ De hecho, no se suele hablar del derecho al aprendizaje, sino del derecho a la educación. El derecho a la educación, a su vez, es entendido como sinónimo del derecho a la escuela. Es decir, es entendido como el derecho para que hagan algo en favor de uno, no como la garantía de un espacio. Véase, por ejemplo, Corvalán, Ramón. 2006. Derecho a la educación. Entre el disfrute del derecho y la presión política. En: Cacace, Stella Maris; Ramírez, Andrés; Galeano, Ade. 2006. *Derechos Humanos en Paraguay, 2006*. Asunción: Coordinadora de Derechos Humanos Paraguay. Pp. 305-314.

Kalisch, Hannes. 2008. ¿Incluye o excluye? Una ubicación de la escritura. *Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo* 284: 10-12.

¿Incluye o excluye?

Una ubicación de la escritura

Hannes Kalisch

Mucho se habla del derecho a la educación, y, por ende, a la escuela. Sin embargo, pensadores *enlhet* como *Metyeeyam'* hacen entender que no perciben la escuela como espacio para aprender. La escuela existe, más bien, por deseo de los *sengelpaalha'vay'*, “los llegados”, y sirve para dar acceso a *vaetka'hak*, “el papel”, la escritura; ésta representa, a su vez, todo aquello que estos ‘llegados’ manejan para actuar en el mundo. En otras palabras, *Metyeeyam'* no ve la escritura como una herramienta y una técnica; la percibe, en cambio, como un símbolo del mundo de los ‘llegados’, cuya utilización autoriza y habilita recién a existir en el mundo de aquellos que dominan hoy.

El planteo de renunciar a lo propio

Es la misma propuesta de la alfabetización la que crea esta impresión, ya que sugiere que la adquisición de la escritura es una condición necesaria para participar en las opciones de un supuestamente único mundo y, por ende, en la misma vida¹. De hecho, la propuesta de la escritura conjuga la pretensión del mundo ‘llegado’ de ser el único mundo vigente con la promesa de representar el único camino posible para participar en este mundo. En consecuencia, la promoción de la escritura, la promoción de este símbolo central del mundo de los ‘llegados’, insinúa inevitablemente adherirse a la lógica dominante. Hace, a la vez, entender que la misma dimensión autóctona es el mayor obstáculo para llegar a la prometida participación². De esta manera, levanta estructuras de razonamiento que niegan la razón de ser a los sentidos de las sociedades tradicionalmente orales y descalifica la misma dimensión oral.

Históricamente, la descalificación de la dimensión propia comienza con la creciente imposibilidad de mantener el acceso al territorio propio y a los recursos propios. Tal exclusión coincide con una continua reducción del radio de acción, por lo que, a medida que se intensifica, induce a pensar que es imposible seguir planteando una alternativa vivencial propia frente al nuevo mundo único en construcción³. Esta impresión adquiere una dinámica propia y llega a internalizarse dentro de las mismas sociedades excluidas. Motiva, entre otras cosas, que la alfabetización sea percibida –tal como es ofrecida– como puente para la integración⁴. En consecuencia, suele ser deseada por la sociedad indígena para resolver, desde una iniciativa y perspectiva blanca, problemas que surgen recién del contacto con la sociedad blanca. Ante estas constelaciones, el reclamo por alfabetización, y por educación en general, no apoya sino las estructuras de poder existentes. No crea más espacios para la sociedad autóctona. No aporta a la construcción. Al

contrario, incentiva la renuncia a lo propio⁵, lo activo, la actual, para cambiarlo por vagas promesas: se repite el proceso que hemos discutido ampliamente en relación a lo inevitable que aparentan ser la lengua dominante, el *castellano*⁶, o la escuela⁷.

Inclusión y exclusión

En síntesis, la propuesta de la alfabetización plantea, tal como todas las propuestas unilaterales del entorno dominante, el dilema entre exclusión e inclusión y lo presenta en los términos de una opción entre la asunción del ser propio y la renuncia al mismo. Sin embargo, es un dilema artificial. Parte, pues, de un supuesto erróneo: plantea la participación como una participación en lo del otro, como adaptación a lo dominante. Es decir, habla de una participación unilateral que, como tal, no es participación, sino sumisión. Participación real, a su vez, es participación en un mundo compartido; siempre es bidireccional, es recíproca⁸.

Al plantear la participación como recíproca, se asume, a la vez, que el acceso a algo nuevo, ajeno, no se adquiere a partir de la renuncia unilateral a lo propio, lo activo, lo actual. Se refiere, en cambio, a un proceso de aprendizaje y apropiación que no es imitación y renuncia. Es un proceso que parte desde lo bien manejado. Es un proceso de aplicación y construcción compartidas.

Sin embargo, mientras las personas, los grupos y las instituciones del entorno dominante permanecen ofreciendo e imponiendo construcciones unilaterales a lo largo del supuesto dilema entre inclusión y exclusión, siguen quitando manejabilidad y protagonismo a las sociedades indígenas. Tal proceder, pues, impide que las dimensiones autóctonas –que garantizaban el aprendizaje y daban espacio para la construcción– sean desarrolladas y estén adecuadas a nuevos desafíos. Consecuentemente, las posibilidades de expresión, percepción y proyección dentro de las sociedades autóctonas se reducen cada vez más, lo que induce a recurrir cada vez más frecuentemente a soluciones de fuera que corresponden a intereses de otros. Finalmente, se borran hasta los objetivos originales del aprendizaje autóctono, los cuales se resumen como: preparar para la vida, en vez de preparar para los blancos. Se desarticula, por ende, la capacidad visionaria de las sociedades autóctonas⁹. Vemos, entonces, que los indicadores negativos que la propuesta de la alfabetización promueve son más que una ocurrencia anecdótica. Son sintomáticos del potencial destructivo de esta propuesta.

Parámetros para un acercamiento crítico a la escritura

De hecho, la propuesta de la alfabetización ha llevado a que el medio constructor de la escritura se haya vuelto inservible para la construcción; efectivamente, no se ha producido la apropiación de la escritura por ningún pueblo chaqueño. Por eso, para recuperar la escritura como un instrumento en función de la construcción de la vida autóctona, un nuevo acercamiento crítico a la posibilidad de utilizarla es ineludible. En este sentido, resumimos algunos de los criterios con los que venimos argumentando.

Primero, debería verse hasta qué grado los objetivos de la implementación de la escritura son fines reales, y no sólo sirven para argumentar circularmente la importancia de la escritura y son, simultáneamente, funcionales a los intereses de la sociedad dominante.

Segundo, se deberían estudiar los ámbitos en los cuales es necesario, útil o peligroso implementar la escritura. Por ejemplo, sirve de hecho para registrar contenidos orales en las respectivas lenguas. Pero al mismo tiempo es un medio bastante individualista. Entonces, aunque la escritura puede apoyar el ámbito oral, se debería prevenir que va en contra de la lógica de la oralidad, que es convivencia a lo largo de un compromiso comunicativo asumido.

Tercero, el ámbito escrito debe entenderse como complementación al ámbito oral, en vez de excluir y destruirlo. Su desarticulación, pues, destruye sentidos y sus formas, a la vez que borra la apreciación de lo válido que es esta dimensión. Borra la misma percepción de lo extraordinario. Borra la visión y comprensión de calidad.

Cuarto, la escritura es un medio para manejar sentidos, no es una simple habilidad técnica¹⁰. Por ello, la adquisición de la escritura debe comprenderse como un camino de apropiación de un nuevo medio, en vez de imitarla tal como se presenta en las culturas de origen. En consecuencia, sólo puede desarrollarse orgánicamente dentro de las formas y los mecanismos autóctonos existentes, entre los cuales una profesionalidad propia fortalecida jugaría un papel importante. Tal desarrollo es únicamente posible con un protagonismo básicamente indígena¹¹.

En fin, la apropiación constructiva de la escritura, aquel acercamiento a la escritura que es más que la mera adhesión a un símbolo de la dominancia del mundo occidental, constituye un proceso ambicioso a largo plazo. Al mismo tiempo, demuestra una fuerte debilidad frente a las distorsiones ideológicas provenientes de la sociedad dominante. Por eso, en función de un fortalecimiento del protagonismo autóctono, no parece muy razonable gastar toda la energía en algo que ni siquiera existe todavía, en algo que debería construirse recién bajo considerables riesgos. Es mucho más razonable seguir al mismo tiempo decididamente con, y dentro de, algo que existe y que tiene una maduración milenaria: el ámbito oral. En el próximo capítulo volvemos sobre el mismo.

Pa'lhama-Amyep, el 11.4.2008

¹ Escritura y lengua. Algunos supuestos peligrosos. Acción 282 (2008).

² Oralidad y escritura. Diferenciar modos de construcción. Acción 280 (2007).

³ Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. 2008. Salvación — ¿rendición? Los enlhet y la Guerra del Chaco. En: Richard, Nicolás (ed.). 2008. Trece guerras del Chaco: las poblaciones indígenas en el conflicto paraguayo-boliviano. Paris, Santiago, Asunción: CoLibris, LDC, Museo del Barro.

⁴ Melià, Bartomeu. 1979. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola. Pag. 60, 87.

⁵ ¿Educación o aprendizaje? Acción 265 (2006).

⁶ “Abandonaron su lengua”. Consideraciones acerca del bilingüismo a partir de la renuncia a la lengua materna. Acción 248 (2004).

⁷ Lengua y aprendizaje. Hacia una definición del rol de la escuela. Acción 261/262 (2006).

⁸ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007).

⁹ Kalisch, Hannes. En preparación. Nengelaasekhammalhcoo. La ‘paz enlhet’ y su transfiguración reciente.

¹⁰ Para una discusión un poco más amplia de los requerimientos intrínsecos a la escritura que deben ser atendidos para que ésta pueda aportar a los procesos de generación y fortalecimiento de significados propios y, por lo tanto, a la dignificación de la vida; véase Unruh & Kalisch (2003).

¹¹ Unruh & Kalisch (2003). Normalmente, la implementación de la escritura en los pueblos tradicionalmente aliterales es propuesta a lo largo de un protagonismo marcadamente ajeno al ámbito cultural específico (cf. Melià, 1979). Estas propuestas de fuera suelen moverse a lo largo de un concepto de educación en vez de pensar desde el aprendizaje, desarrollando todos los impactos negativos que esto implica (¿Educación o aprendizaje? Acción 267 [2006]).

Kalisch, Hannes. 2008. La dimensión oral fortalecida. Condiciones para reconstruirla. Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo 288: 12-14.

La dimensión oral fortalecida

Condiciones para reconstruirla

Hannes Kalisch

Hemos argumentado que la oralidad no es idéntica a ‘lo hablado’. Más bien, la hemos presentado como medio para la construcción de la vida. Al compararla con otro medio correspondiente, la escritura, hemos resaltado la primacía de la dimensión oral sobre la dimensión literal en sociedades tradicionalmente no-letradas: resulta difícil pensar que, en las sociedades indígenas, la escritura llegue a ser el medio de construcción prioritario. Penetra, pues, muchos menos directamente el contexto social que lo oral. Tampoco cuenta con una tradición que haya explorado y afirmado sus potencialidades. Tal afirmación no induce a hablar en contra de la escritura. Reconoce, en cambio, que la escritura no puede más que complementar la oralidad.

La necesidad de fortalecer la oralidad

La oralidad es la asunción dialogada de la vida propia y sus contextos específicos, los cotidianos y los no-cotidianos. Dentro del espacio constructor de la oralidad se fortalecen y desarrollan métodos de comunicación participativa y común. De esta manera, se garantizan la creación y reconstitución constante de aquellos sentidos que construyen la vida de los pueblos indígenas, y se manifiestan, a la vez, su integridad y vigencia. No podemos, entonces, entender la oralidad sin la profesionalidad propia que posibilita juzgar los procesos de comunicación y construcción a partir de criterios de calidad compartidos. De hecho, la oralidad y la profesionalidad autóctona forman una totalidad inseparable, y sólo es posible referirse a ambas a la vez¹.

Al mismo tiempo, es imposible ver la oralidad y la profesionalidad autóctona separadas del contexto vivencial actual y concreto. Hoy, las sociedades indígenas territorial-, económica-, política-, cultural- y lingüísticamente están reducidas, son suprimidas y excluidas. Esta situación llega a tal grado que la misma vida indígena está cada vez más vaciada de la propia dimensión autóctona, en cuanto está marcadamente influenciada y dirigida desde fuera.

En esta situación de reducción y exclusión, las sociedades indígenas experimentan una tremenda disminución de la diversidad de los contextos de vida. Sin embargo, existe una relación fundamental entre la diversidad de los contextos accesibles y una oralidad fuerte. La oralidad, pues, funciona en la medida en que los sentidos, a través de los cuales se construye la vida de la sociedad, pueden ser leídos en relación a situaciones específicas. Inevitablemente, entonces, la reducción de la cantidad y amplitud de contextos vivenciales lleva al debilitamiento de la

oralidad, no sólo en términos de sus contenidos, sino también de su metodología, y finalmente hasta en lo referente al compromiso comunicativo de la sociedad. Conlleva el debilitamiento de los procesos de aprendizaje y causa la pérdida de mecanismos manejados propiamente en general. Provoca, en fin, una desintegración de los mecanismos constitutivos del cuerpo socio-cultural autóctono²; produce superficialidad y la subsiguiente paralización³. Ante estas condiciones, hablar de la oralidad hoy –como de cualquier otra dimensión autóctona– es hablar también de la recuperación y el fortalecimiento de la misma. Tal recuperación no es un fin en sí mismo, sino una vía para hacer nuevamente manejable la vida y dignificarla de esta manera.

Caminos hacia el fortalecimiento

La radio parecería ser un instrumento ideal para apoyar la recuperación de la oralidad, en cuanto facilita la transmisión oral de sentidos. Puede recordar nuevamente sentidos propios obstruidos y lanzarlos a la discusión del pueblo. Dichos sentidos, pues, aunque ya no son acogidos de forma común, siguen estando escondidamente presentes en la sociedad indígena⁴. Por otro lado, sin embargo, los medios de comunicación masiva de hoy están expuestos al gran peligro de ser superficiales. Transmiten continuamente contenidos que carecen de reflexión y madurez, sugiriendo fácilmente que el hablar ligero es la única forma como se pueden usar o incluso como se deben usar – a pesar de todos los impactos negativos que tiene cualquier *nenlha'maasammallica*, el “decir lo que a uno se le antoja”.

En síntesis, no debe concluirse que hacer escuchar contenidos propios ya es realizar un fortalecimiento de la oralidad y de la reflexión autóctona en general. La radio, pues, es un medio unidireccional, mientras que la oralidad genuina no es pensable sin la interacción entre el relator-sujeto y el oyente-sujeto a través del eje de un contexto concreto y compartido. Al mismo tiempo, la oralidad es una unión entre forma y contenido⁵, entre metodología y sentido, que no se puede deshacer si se quiere seguir aprovechando el espacio constructor de la oralidad. Por esta razón, tampoco se llega a atender la dimensión oral cuando se traducen sentidos de la sociedad dominante y se los mete en espacios orales. Ni se atiende haciendo de los contenidos orales una materia escolar, como suele proponerse: su lugar de vida es la misma vida de la sociedad. Fortalecer la oralidad, por eso, es garantizar los espacios donde los sentidos se manejan socialmente dentro del mismo pueblo. Es renovar el compromiso comunicativo de la sociedad, el cual recién posibilita manejar la oralidad profesional de la que hablamos.

Oralidad, aprendizaje, relacionamiento e iniciativa

Dicho compromiso comunicativo se manifiesta en la predisposición de compartir e involucra constantemente a otros en el acto de dar sentido, de reconstituir los sentidos de lo que rodea y afecta a la sociedad. Este compartir, que determina y garantiza la incursión social de los sentidos, es el acompañamiento reflexivo y dialogado de la vida propia⁶. Por eso, en el marco de la oralidad y la profesionalidad propia asumidas y fortalecidas como parte integrada de la vida, se construyen espacios para el aprendizaje. En estos espacios de aprendizaje, aquel que busca aprender comienza con aquello que está a su alcance. Aprende a partir de lo manejado; eso le da la posibilidad real de explorar lo desconocido – hablamos de un aprendizaje que es su apropiación, no se satisface con su simple imitación.

Uno de los efectos de tal aprendizaje es que posibilita entrar en relación con otros seres y con formas de ser diferentes a la propia, sin que esto implique automáticamente una sumisión ni una exclusión. Es decir, la recuperación de la dimensión oral apunta a una vida autóctona que no se orienta desde un principio en –ni está obligada a– la asimilación a lo ‘llegado’, sino que posibilita la construcción de espacios propios sin limitarse a lo tradicional. Sin renunciar al relacionamiento con sociedades diferentes, posibilita abordar el presente a partir de necesidades, potencialidades y fines propios. Posibilita volver del futuro⁷ y renunciar a una vida que es irreal en cuanto se orienta en objetivos que se basan sobre promesas no alcanzables⁸. Anuncia, por ende, el fin de la pesadilla de las promesas no cumplidas. Posibilita construir propiamente el camino hacia el futuro como el camino hacia la libertad.

En síntesis, la recuperación de la dimensión oral apunta a una vida sustentada en lo que somos, donde uno se toma en serio a sí mismo. Es un acto de recuperar la responsabilidad por sí mismo y posibilita relacionarse a partir de una autonomía propia. Implica, por ello, la posibilidad de iniciativa y participación a la vez. Posibilita vivir nuevamente la tradicional ‘ideología del relacionamiento’⁹.

Oralidad – un planteo político

Hoy, ningún aspecto específico de la vida indígena es independiente de las desequilibradas formas de convivencia interétnica. Es decir: la cuestión del aprendizaje y de la construcción oral de la vida alrededor de un protagonismo y conceptos de calidad propios, la cuestión del fortalecimiento y de la defensa de la lengua materna¹⁰, además de otros grandes temas, no pueden reducirse a una cuestión meramente pedagógica, meramente lingüística, meramente cultural, ni a una cuestión meramente indígena. Su atención constructiva, pues, precisa espacios libres de presión externa¹¹ y depende de la creación y reconquista de contextos diversificados. Por eso, para reconstruir la oralidad como dimensión activa de la vida indígena, los modos de vida y formas de relacionamiento actuales deben ser atendidos y repensados de forma integrada. De otra forma, sólo se llega a ofrecer soluciones que no hacen más que parchar la exclusión indígena, en vez de posibilitar una actuación constructiva. En fin, para fortalecer la oralidad y la profesionalidad autóctona, se precisa una reconstrucción más equilibrada del Chaco multiétnico.

Se ve, entonces: tal como el planteo de la escritura tiene alcance político¹², el planteo de la oralidad fortalecida es fundamentalmente también un planteo político. Pues, si bien no habla de políticas a implementar, atiende a las formas de convivencia dentro de las sociedades indígenas tanto como dentro de la sociedad nacional en general. Repiensa, entre otros aspectos, la forma en la que la sociedad dominante construye su vida en torno a los pueblos autóctonos. Propone un tipo de relacionamiento que no es la imposición de una opción sobre otras, sino que se desarrolla dentro de un espacio compartido, el cual debe ser construido de forma entrelazada. En este espacio, la responsabilidad por el otro es una responsabilidad por el relacionamiento; no es la usurpación de la responsabilidad por la construcción del otro.

Es decir, el planteo de la oralidad fortalecida habla también de la necesidad de que el fortalecimiento de la dimensión autóctona quede como construcción del mismo pueblo. Sin negar que existen condiciones que deben ser atendidas por la sociedad dominante, supone que cada una de las sociedades culturalmente diferenciadas tiene espacios propios, los cuales le permiten desarrollar su forma específica de sentir, ser y hacer. Dentro de estos espacios, las sociedades indíge-

nas encuentran posibilidades para asumir propiamente su propia vida, sin tener que decidirse entre una renuncia al relacionamiento y una renuncia a sí mismo¹³. En fin, el planteo de la oralidad fortalecida invita a dar espacio. Es más: reflexiona sobre cómo construir la libertad concretamente y conjuntamente en un sistema de convivencia interétnica. Apunta al origen de una conciencia de la hospitalidad.

Una de las formas posibles de pensar una nueva asunción de la oralidad es desde los procesos de aprendizaje como una expresión específica de la oralidad. A partir del próximo capítulo esbozamos un espacio de aprendizaje autóctono a lo largo de un compromiso comunicativo asumido. Eso requiere, a la vez, la atención a las condiciones de convivencia interétnica actuales y la consideración de las condiciones y posibilidades reales para renovar este compromiso efectivamente.

Pa'lhama-Amyep, el 25.5.2008

¹ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007).

² Este proceso se sintetiza en la observación de que ya hay niños indígenas que crecen frente al televisor.

³ Este tema lo discutimos ampliamente en: Kalisch, Hannes. 2000. *Hacia el Protagonismo Propio*. Base Conceptual para el Relacionamiento con Comunidades Indígenas. Ya'alve-Saanga: Nengvaanemquescama Nempayvaam Enlhet. [www.enlhet.org/pdf/01.pdf].

⁴ Desde el año 2001, *Nengvaanemquescama Nempayvaam Enlhet* edita y emite programas radiales con relatos de *enlhet*, *toba-enenlhet*, *guaná*, *sanapaná*, *angaité* y *enxet* en sus respectivas lenguas. La finalidad de estos programas es presentar contenidos de la tradición reflexiva propia, que ya no se escuchan de forma pública. En el contexto de una asunción negativa de lo propio, eso constituye una forma real de darles a los contenidos propios otra vez el valor importante de ser públicamente admisibles y expresables.

⁵ La dimensión de la oralidad. Acción 277/279 (2007).

⁶ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007).

⁷ Esteva, Gustavo. 2004. Back from the future. Notes for the presentation in "Schooling and Education: A Symposium with Friends of Ivan Illich" organized by TALC New Vision, Milwaukee, October 9th, 2004.

⁸ ¿Educación o aprendizaje? Acción 265 (2006).

⁹ "El multilingüismo paraguayo". Acción 247 (2004).

¹⁰ "Abandonaron su lengua". Consideraciones acerca del bilingüismo a partir de la renuncia a la lengua materna. Acción 248 (2004).

¹¹ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007).

¹² Escritura y lengua. Algunos supuestos peligrosos. Acción 282 (2008).

¹³ ¿Incluye o excluye? Una ubicación de la escritura. Acción 284 (2008).

Aprendizaje y contexto

Construir espacios de aprendizaje

Hannes Kalisch

Venimos discutiendo cuestiones relacionadas con el aprendizaje. Hemos comenzado con un esbozo crítico de la educación escolar, enfatizando que la misma ha sido proyectada unilateralmente sobre los pueblos indígenas. Ya que éstos están arraigados en una tradición cultural diferente a aquella dentro de la cual la escuela fue creada, entonces, la educación escolar no logra corresponder a sus necesidades ni a sus potencialidades. En un segundo momento de nuestra discusión hemos esbozado sobre espacios autóctonos para el aprendizaje: la profesionalidad autóctona y la oralidad. A diferencia de la escuela, estos espacios no fueron creados para producir aprendizaje. Sin embargo, por la forma en la cual lo incluyen y envuelven, lo fomentan y garantizan.

Parámetros

Durante nuestra discusión, se han cristalizado varios parámetros que deben tenerse en cuenta si se pretende recuperar y fortalecer un aprendizaje que da lugar a las potencialidades del aprendiz y a las de la sociedad en la cual está arraigado. Hemos dicho que el **enfoque integrado**¹ es ineludible para garantizar la coherencia de cualquier construcción de vida y de convivencia. Hemos planteado la ubicación del aprendizaje en el **contexto**² de la vida propia y concreta, lo que implica, a la vez, que está ubicado en la vida social. Hemos resaltado que, para poder nutrirse del contexto, una variedad mínima de contextos vivenciales es imprescindible³. Al mismo tiempo, hemos hablado de una necesaria **dinámica comunicativa**⁴ del organismo social⁵ que se manifiesta a lo largo del **compartir**⁶ y hace que los procesos de aprendizaje sean participativos. A través del compartir, pues, se operacionalizan criterios de calidad que son compartidos por la sociedad entera y que el aprendiz se viene apropiando; inducen a una constante **evaluación práctica, común y compartida** del aprendizaje⁷. Es decir, a través del compartir se acompaña al aprendiz, pero se lo toma en serio como actor y se le da la **posibilidad de protagonismo**. Se crea la **motivación** necesaria para el aprendizaje, a la vez que se incentiva la **disciplina**. En fin, el compromiso por compartir significa tanto para la sociedad como para el aprendiz la asunción de la **responsabilidad propia** en los procesos de aprendizaje. A través del compartir, entonces, se le garantiza al aprendiz su **libertad personal**⁸, un valor básico de la construcción social autóctona que se sintetiza en la ‘ideología del relacionamiento’⁹.

En los siguientes capítulos profundizamos sobre los parámetros mencionados, no para cerrar el tema, sino para abrir caminos al caminar. Hablamos, pues, desde y hacia un contexto y una experiencia concretos que exigen continuos cambios. No pretendemos, entonces, tampoco expresar reflexiones inéditas; nos guía, más bien, el objetivo de hacer aportes a la recuperación del protagonismo propio de los pueblos indígenas chaqueños y de aportar también a la superación de su dependencia actual de propuestas y actuaciones externas que contradicen su línea de desenvolvimiento propio. Con este objetivo analizamos en lo siguiente las condiciones y posibilidades para fortalecer las potencialidades constructivas que las sociedades indígenas tienen y que, como tales, están directamente ligadas a una dinámica y un compromiso comunicativo interno.

La perspectiva integrada

Venimos describiendo distintos aspectos de la construcción de la vida y de la convivencia: la lengua, la oralidad, la profesionalidad autóctona, el aprendizaje. Como hemos resaltado repetidas veces, estos enfoques de construcción constituyen diferentes caras de una totalidad; son interdependientes y la realidad vivida es su conjugación, no es la suma de segmentos. Aunque, entonces, el aprendizaje puede verse desde la oralidad, o la oralidad desde el aprendizaje, ninguno puede ser considerado una finalidad en sí. Ni siquiera puede encararse uno de los enfoques de construcción mencionados como esencialmente diferenciado de –o incluso superior a– otros. Por eso, no tiene sentido trabajar uno de ellos separado de los demás. Por ejemplo, no lleva a nada si se trata la lengua como lengua en sí y no como parte de un tejido complejo¹⁰. Menos razonable aún es aquella práctica común de sustituir un aspecto de la construcción autóctona por otro que está desligado de esta construcción, tal como se hace cuando se impone, por ejemplo, un modelo de enseñanza externo. Por más que se diga respetar lo indígena, con tal procedimiento separatista se promovería de facto la desintegración del manejo de la vida entera¹¹; la vida, pues, es una construcción integrada que no se transforma por segmentos.

Además de ser interdependientes, los enfoques de construcción no existen fuera de la vida y convivencia concreta. Sirven, pues, precisamente para manejar aquellos sentidos específicos que surgen de esta vida y con los cuales se la transforma a la vez. Consecuentemente, el contexto también es de trascendencia primordial para todo tipo de aprendizaje; constituye la fuente de la cual se nutre y es a la vez su finalidad. De hecho, los procesos de aprendizaje abren las puertas hacia las potencialidades constructivas del aprendiz y de la sociedad solamente si responden directamente al entorno concreto, a la realidad específica. En cambio, un aprendizaje que los ignora, no tiene fuente ni finalidad. No se desarrollaría, pues, a lo largo de sentidos manejados, sino de imágenes estáticas. Produciría, por ello, la dependencia de un protagonismo externo que induce a la imitación y hace difícil la apropiación de aquello que hay que aprender. Peor aún, cuando haya apropiación, lo aprendido siempre se proyectará hacia la sociedad dominante y no volverá sobre la vida de la sociedad autóctona¹².

El argumentado arraigo en el entorno social y vivencial sólo se puede mantener con una perspectiva integrada. Implica atender al papel fundamental que para cualquier reconstrucción específica de la vida tiene la tradición vivencial, social, cultural, lingüística, y su manifestación en el presente. Implica, por lo tanto, atender el carácter interétnico de la vida tanto allá donde es limitante y requiere respuestas y reacciones, como en lo desafiante que es durante el camino hacia nuevas construcciones.

La ubicación en el contexto

La trascendencia primordial del contexto para cualquier proceso de aprendizaje determina que es inevitable comenzar tal proceso por lo accesible, de orientarse en lo alcanzable, de formarse paradigmáticamente en lo propio; eso es aquello que la sociedad propia maneja se por sí¹³. Después, cuando una persona se haya apropiado de un concepto de calidad, cuando haya desarrollado orgánicamente habilidades como la rigurosidad formal, la capacidad de expresión y sistematización, la disciplina para buscar una coherencia básica entre los fines, los sentidos, las formas y los hechos que surgen de los mismos¹⁴, esta persona se abre fácilmente a ámbitos desconocidos. Sin embargo, no deja de orientarse en las exigencias, las necesidades y las potencialidades de su contexto concreto. Por eso, la asunción de criterios de calidad propios posibilita la recuperación de centros de creación que están ubicados en la vida del pueblo. Serían como universidades indígenas.

Claro está que, cuando argumentamos la posibilidad de creaciones con calidad, no promovemos la conversión hacia lo europeo-occidental. Pues, aunque el proceso de construcción incluye algo ajeno y lo rehace, no invierte el hecho que un pueblo diferente se maneja a través de formas, sentidos y motivaciones diferentes. En otras palabras, el acceso a lo ajeno en sí, y más aún la adaptación a lo de los otros, no constituyen la motivación ni la meta de ninguna creación autóctona. Por más que se incluyan elementos de otra tradición, la motivación y la finalidad de los procesos de construcción las constituye la vida propia, tal como viene construyéndose desde una tradición particular.

Esta observación reubica el relacionamiento con lo ajeno en cuanto afirma que los procesos de construcción genuina, aunque incluyan elementos de otra tradición, no se orientan hacia lo de los otros. Reafirma, a la vez, que el aprendizaje no puede concebirse como espacio motivado por lo ajeno. Por más que la escuela se entienda como mecanismo de integración: el aprendizaje puede preparar para la difícil tarea de la comunicación intercultural e interétnica, pero no es aún el lugar indicado para realizarla. Concebirlo para esto sería una instrumentalización que frustra el alcance de la finalidad del aprender: crecer y re-crear.

La potencialidad del contexto

Advertimos, entonces, acerca de una orientación desequilibrada en lo de los otros, pero no promovemos ningún auto-aislamiento; mucho menos aún deshacemos caminos constructivos hacia nuevas creaciones con o sin la inclusión de elementos ajenos. La necesidad de comenzar por lo alcanzado, pues, no implica quedarse pegado a lo visiblemente presente. No es contentarse con el punto donde uno está y excluirse de lo extraordinario y visionario. Todo lo contrario, planteamos el moverse en búsqueda de ello. La finalidad del compartir, pues, es dar acceso a aquello que no se ve¹⁵ y el aprendizaje prepara para el abordaje adecuado de situaciones no conocidas. Por eso, siempre se proyecta sobre el *engmamyé*, 'aquello delante de nosotros'. Pone en condiciones para enfrentarse a situaciones futuras. Abre, y se abre, para contextos virtuales.

Ahora bien, con nuestra insistencia en la asunción del contexto planteamos que estos contextos virtuales están ubicados en la dimensión propia, posibles a partir de donde está la comunidad, a partir de sus valores y objetivos. Es decir, hablamos de ámbitos de aprendizaje que son capaces de resaltar las potencialidades de la gente y preparan para el futuro propio: proponemos

la *contextualización de la imaginación*. En este marco, los procesos de aprendizaje posibilitan – impulsan incluso– a ir más allá de la vida actual, de la lengua inicial, del contexto original. Sin embargo, no orientan hacia una meta que está definida de antemano e imaginada a partir de algo que no tiene correspondencia en el seno de la sociedad. Abren, más bien, a un caminar de diálogo y búsqueda, de reconstrucción del presente¹⁶. Posibilitan llegar a nuevos horizontes en vez de perseguir la meta de volverse copia fiel de propuestas de fuera y de otros. Posibilitan vivir coherentemente la vida propia. Posibilitan experimentar armonía, vivir una vida asumida con alegría.

Pa'lhama-Amyep, el 12.8.2008

¹ El multilingüismo paraguayo. Apuntes hacia una noción integrada de ‘bilingüismo’. Acción 247 (2004). La dimensión oral fortalecida. Condiciones para reconstruirla. Acción 288 (2008).

² ¿Educación o aprendizaje? Acción 265/267 (2006).

³ La dimensión oral fortalecida. Condiciones para reconstruirla. Acción 288 (2008).

⁴ La dimensión de la oralidad. Acción 277 (2007).

⁵ La profesionalidad autóctona I. Una dimensión para definir criterios de calidad. Acción 269 (2006).

⁶ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007).

⁷ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007).

⁸ ¿Educación o aprendizaje? Acción 265/267 (2006).

De hecho, los padres indígenas conceden esta libertad personal también a sus hijos escolarizados. Cada día es el niño quien decide si se va a la escuela o no. Si no quiere, no se insiste mucho.

⁹ El multilingüismo paraguayo. Apuntes hacia una noción integrada de ‘bilingüismo’. Acción 247 (2004).

¹⁰ El multilingüismo paraguayo. Apuntes hacia una noción integrada de ‘bilingüismo’. Acción 247 (2004).

¹¹ Lengua y aprendizaje. Hacia una definición del rol de la escuela. Acción 261/262 (2006).

¹² ¿Educación o aprendizaje? Acción 265/267 (2006).

¹³ ¿Educación o aprendizaje? Acción 265/267 (2006).

¹⁴ La profesionalidad autóctona I. Una dimensión para definir criterios de calidad. Acción 269 (2006).

¹⁵ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007).

¹⁶ Aquellas propuestas que piensan a partir de aquello que se debería ser, y no a partir de aquello que se es, ignoran el universo propio y proponen un camino que comienza en la nada. Sin embargo, “a partir de la nada sólo se puede ir a la nada” (Melià, Bartomeu. 2005. Los encantos de la mala educación. Acción 256: 23-25.).

Kalisch, Hannes. 2009. La inclusión del contexto. Condiciones necesarias. Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo 291: 10-12.

La inclusión del contexto

Condiciones necesarias

Hannes Kalisch

Venimos argumentando que la inclusión del contexto¹ es imprescindible para seguir vi- viendo y desarrollando una construcción realmente accesible: aquella basada en una tradición con la cual la sociedad está conectada y que se manifiesta en un presente concreto. Decíamos, por eso, que, para posibilitar el aprendizaje², es necesario asumir la dimensión autóctona a partir de su realidad específica y la racionalidad que le corresponde.

Incluir el contexto

Esta inclusión del contexto significa aprender *dentro del* contexto. Eso es aprender de cara a la misma vida y a todo aquello que vive oralmente en la sociedad; es aprender en la lengua y el lenguaje del contexto, en sus símbolos y correspondientemente con la metodología del entorno social. La inclusión del contexto significa aprender *el* contexto en todas sus dimensiones: la lingüística, la cultural, la social, la vivencial, la natural, la histórica. Significa aprender *del* contexto, del ambiente natural, del entorno social, de la dimensión espiritual. Significa aprender *para el* contexto, de modo que el aprendizaje se interese por, y corresponda a, las necesidades, posibilidades y potencialidades del entorno lingüístico, cultural, social, vivencial, natural e histórico concreto. Implica, en fin, que el aprendizaje se ubique en el proyecto global de cada sociedad específica, en su trayectoria, en sus motivaciones, en sus objetivos y ansiedades.

La inclusión del contexto significa también asumir los límites de la sociedad propia y con ello el hecho de que estos límites no se superan a partir de propuestas ajenas que los ignoran en vez de sobrepasarlos. Sólo se impondrían otros límites que, desconectados de las potencialidades originales, desarticulan estas potencialidades. En síntesis, la inclusión del contexto es pensar la vida propia desde la vida propia, no desde y hacia la vida del otro. Posibilita encarar la sociedad envolvente desde dónde uno mismo la ve y encara, no desde la forma cómo ella se autopresenta e impone.

La diversidad interna

Al hablar de la inclusión del contexto resaltamos que no existe el indígena genérico. Cada pueblo tiene su entorno y su tradición propios. Puesto que cada uno tiene su contexto propio, entonces, en el Paraguay indígena existen espacios de aprendizaje diversificados. De hecho, incluso dentro de un mismo pueblo indígena existe cierta diversidad lingüístico-cultural.

La propuesta educativa dominante entiende esta diversidad como problema, porque es difícil de administrar. Propone, entonces, su unificación, la llamada normalización³. La normalización implica que algunos especialistas generalizan una variante, excluyendo muchas opciones diferentes en favor de una sola. Ya que las opciones conviven en pie de igualdad, eso requiere la aplicación de criterios arbitrarios. La propuesta normalizada, entonces, además de reducir la diversidad de los contextos posibles, no puede sino ser impuesta sobre los miembros del pueblo. En otras palabras, se crea una construcción que está desligada del protagonismo de la sociedad⁴; es quitarle a la sociedad la responsabilidad por lo suyo. Tal eliminación de responsabilidad no es un efecto casual de la unificación y normalización. La misma lógica de administración de la que éstas vienen, pues, corresponde a una perspectiva desde fuera; ignora –y hasta niega– la capacidad de protagonismo de la sociedad autóctona.

Por más que se proclame la supuesta importancia de una normalización, este proceder violento no es necesario cuando se parte de la capacidad de protagonismo que tiene la sociedad autóctona. Realmente, cuando el aprendizaje es un proceso de la sociedad que se nutre del contexto, la diversidad interna no constituye ningún obstáculo. Al contrario, los pueblos indígenas desde siempre la han manejado, la perciben como riqueza, la registran y discuten con mucho interés. Es más, al manejarla a través de procesos de reflexión dialogada, se generan respuestas diversificadas⁵ y se aumenta la riqueza de los procesos de aprendizaje.

La necesaria diversidad de contextos

Hablábamos de la necesaria inclusión del contexto para posibilitar el aprendizaje. Ahora bien, las sociedades indígenas hoy están territorial, económica, política, cultural y lingüísticamente excluidas. Por más que sean los dueños originarios del Chaco, ya no tienen acceso al mismo fuera de los caminos públicos. Están sin acceso a un manejo propio de recursos y espacios. Son suprimidas y reducidas. En las comunidades del Chaco Central, por ejemplo, la vida es de facto suburbana. Se caracteriza por la ausencia de una soberanía alimentaria mínima y la imposibilidad de moverse y desenvolverse libremente. Esta falta de espacio corresponde a una continua presión externa que sigue en aumento. Implica una tremenda disminución de la diversidad de los contextos de vida. Produce, por encima, una alta presión interna.

A la larga, tal constelación de factores sugiere una suerte de asimilación: induce a pensar que el único espacio que hay es el de los otros. Hace que los pueblos indígenas vean la única solución a sus aprietos en la aceptación de propuestas de aquellos que los han reducido. Son, por ejemplo, inducidos a proyectarse sobre las instituciones de la sociedad dominante, como son la escuela, el hospital, la Emergencia Nacional o algunas ONGs. Sin embargo, estas instituciones toman responsabilidades en lugar del pueblo por lo que corresponde a la vida del pueblo. Disminuyen, entonces, aún más el radio de acción de la gente y los hacen directamente dependientes de una iniciativa externa. Vale resaltar que esta dependización se daría también aún cuando las insti-

tuciones estuvieran libres de los vicios del clientelismo y del acompañamiento inductivo. Son, pues, pensadas, diseñadas y protagonizadas desde una sociedad de tradición diferente: son inherentemente colonialistas.

En fin, la oralidad autóctona en general y los procesos de aprendizaje en concreto se han debilitado definitivamente⁶. Para revertir esta dinámica –eso es: para recuperar una dimensión propia de aprendizaje, para fortalecer la oralidad y la profesionalidad autóctona en general, para re-estructurar la sociedad propia– resulta imprescindible (aunque no es suficiente) crear y recuperar una variedad mínima de contextos con una amplitud adecuada. Es imprescindible reconquistar espacios que son, a la vez, libres de presión externa⁷.

Espacios libres de presión: autonomía

No se puede pensar en la recuperación de espacios libres de una marcada presión externa, cuando no se tiene cierta autonomía y soberanía en lo político, lo administrativo, lo económico, lo alimentario. Sólo tal soberanía da la posibilidad de tomar decisiones sin temer consecuencias negativas inmediatas, un temor que induce a someterse constantemente. Vale, entonces, detenernos brevemente en la cuestión de la autonomía.

En su Artículo 62, la Constitución Nacional del Paraguay reconoce “la existencia de los pueblos indígenas, definidos como grupos de cultura anteriores a la formación y organización del Estado paraguayo.” Tal reconocimiento de la preexistencia de *pueblos* no puede sino leerse como el reconocimiento de la preexistencia de un orden jurídico anterior a la existencia del Estado⁸; de facto, la misma Constitución Paraguaya reconoce en su Artículo 63 el derecho consuetudinario de los pueblos indígenas. Ahora bien, el orden jurídico preexistente fue eliminado durante un proceso de conquista a través del cual los pueblos indígenas fueron sometidos al proyecto estatal⁹. Su reconocimiento, entonces, implica restaurarlo de alguna manera; es en estos términos que la Constitución plantea implícitamente una autonomía de los pueblos indígenas. Obviamente, no la plantea como una salida del Estado Paraguayo; tampoco es necesario plantearla así. Una alternativa válida sería diseñar la autonomía de los pueblos indígenas como un espacio de vida que posibilite más que nada ser uno mismo. Describiría las condiciones para moverse y relacionarse dentro del Estado a partir de una asunción positiva y constructiva del propio ser, en términos jurídicos y en términos de la posibilidad de actuación real. Sería asumir a los mismos *pueblos* indígenas como *sujetos* políticos¹⁰.

La autonomía es una condición necesaria para que la situación de los pueblos indígenas mejore de otra manera que a través de la asimilación total a lo largo de un proceso que los hace desaparecer como pueblos indígenas¹¹. Ahora bien, ningún camino se inicia esperando hasta que se den aquellas condiciones cuyo logro está fuera del alcance del actuar propio. Al contrario, toda situación compleja requiere diferentes niveles de reflexión, de acción e interacción para superarla. Aquí, entonces, no discutimos las implicancias y posibles concretizaciones de un concepto de autonomía. Profundizamos, en cambio, en el papel de los contextos vivenciales dentro y fuera de las comunidades. A este tema le dedicamos el próximo capítulo.

Pa'lhama-Amyep, el 24.10.2008

- ¹ ¿Educación o aprendizaje? Acción 265/267 (2006).
- ² ¿Incluye o excluye? Una ubicación de la escritura. Acción 284 (2008).
- ³ Normalmente, este término está ligado al ámbito lingüístico. Aquí lo entendemos como referente a la tradición autóctona en su totalidad.
- ⁴ Es otra de las construcciones virtuales de las que hablamos (Lengua y aprendizaje. Hacia una definición del rol de la escuela. Acción 261/262 (2006)).
- ⁵ En Unruh & Kalisch (2003: 298ss) ejemplificamos la inclusión de la diversidad en relación a la escritura de las variantes de la lengua *enlhet*.
- ⁶ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007).
- ⁷ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007). La dimensión oral fortalecida. Condiciones para reconstruirla. Acción 288 (2008).
- ⁸ Cruz, Luis María de la. 1995. Ordenamiento territorial y pueblos indígenas del Chaco. Suplemento Antropológico 30: 189-204.
- ⁹ Sobre este proceso hablan los aportes en Richard, Nicolás (comp.) 2008. Mala guerra: los indígenas en la Guerra del Chaco (1932-35). Asunción & Paris: Museo del Barro, ServiLibro & CoLibris.
- ¹⁰ Eso no necesariamente es la orientación de los dirigentes indígenas hoy. Se orientan, pues, mucho en discursos y requerimientos de fuera; atienden relativamente poco cómo sus pueblos siguen construyendo su vida. Sobre esta desarticulación entre realidad y proyección hemos de volver más adelante.
- ¹¹ Vale resaltar que la asimilación los hace desaparecer como pueblos diferenciados. Desaparición, sin embargo, es sinónimo de extinción y muerte.

Kalisch, Hannes. 2009. Espacios de construcción. La conjugación del espacio vivencial y el espacio social. Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo 295: 27-29.

Espacios de construcción

La conjugación del espacio vivencial y el espacio social

Hannes Kalisch

Venimos argumentando la necesidad de recuperar y crear una diversidad mínima de contextos vivenciales que sean, a la vez, libres de presión externa¹. Esta necesidad se sostiene en que cada uno de estos contextos se relaciona con sentidos, conocimientos, prácticas y actitudes específicos. Tiene, por ello, la potencialidad de volverse un espacio de aprendizaje o, más general, un espacio de construcción. En lo que sigue, mencionamos ejemplos que indican hacia dónde esta afirmación apunta. Sirven, a la vez, para profundizar sobre el papel de dichos espacios de construcción dentro y fuera de las comunidades.

El entorno como libro

Los pueblos indígenas vienen construyéndose en el marco de una intensa interacción con su entorno natural, con su medio ambiente. Muchas de las prácticas y estrategias concretas que emplean corresponden crucialmente al mismo, y a lo largo de la interacción se han formado horizontes simbólicos particulares con sus racionalidades específicas². En este lugar no discuto cómo las prácticas de un pueblo, su entorno y su dimensión simbólica interactúan. Resalto, sin embargo, que se reconstruía constantemente un nivel de lógica en el grupo que estaba en correspondencia directa con el entorno natural³.

Visto desde otro ángulo, entonces, cada contacto concreto con el entorno implica un relacionamiento con la información que el pueblo maneja. Por ejemplo, cada pájaro que se ve evoca un horizonte de conocimientos y sentidos específicos. Atañe a épocas del año particulares; recuerda y concretiza interrelaciones entre plantas, paisajes y situaciones. Sobre todo, en su concreción inmediata, la aparición del pájaro induce a hablar sobre estos sentidos que evoca y compartirlos. Por eso, su percepción actualiza conocimientos y sentidos que, a su vez, están ligados a ciertas actuaciones. Influye, incluso, sobre actitudes, ya que muchas veces tiene un significado espiritual y encuentra su correspondencia en el lenguaje de lo sagrado. En síntesis, el pájaro –el entorno entero– invita a interpretar y hacer el presente a partir de los sentidos del pueblo. Funciona como un libro a partir del cual se lee el mundo.

Para mencionar otro ejemplo, con cada lugar del territorio propio se relacionan acontecimientos y conocimientos específicos. Nuevamente, entonces, moverse en el territorio es como viajar a través de un libro: el reencuentro con los lugares evoca constantemente la memoria de la vida del pueblo referente a un proceso histórico específico, referente al relacionamiento con un medio ambiente específico, referente a un tesoro de conocimientos, sentidos y lecturas. Pero, más de lo que hace un libro, el contacto real induce a hablar sobre esta memoria y la vuelve una memoria presente. En otras palabras, la interacción con el territorio y sus lugares específicos constituye una concreción actual de la historia propia y de aquella tradición que sigue describiendo y determinando los términos de la vida *enlhet* actual.

Territorio y espacios de aprendizaje

Ante el hecho que la tradición propia sigue describiendo y determinando los términos de la vida *enlhet* actual, su comprensión es imprescindible para un acceso comprensivo al mundo natural y al mundo social vigente⁴ y, por ende, para la construcción del presente con iniciativa propia. Sin embargo, cuando se pierde el acceso al territorio, a sus lugares y paisajes, a sus plantas y animales, no se pierden sólo conocimientos sobre fauna y flora, sobre su comportamiento y sobre las actividades relacionadas a su uso. Más grave aún es la pérdida de estímulos y de la finalidad visible para compartir la memoria del pueblo. En consecuencia, se obstruye la articulación y el manejo de los sentidos propios. Eso implica que se encubre la historia propia y con ello la comprensión de sí mismo como actor en el sistema interétnico actual. Coincidentemente, se entorpece una comprensión de las formas propias de ver, de pensar, de actuar en general. Se pierde, en fin, una legitimación, una motivación y un potencial importantes para leer, repensar y reconstruir el presente. En vez de proponer con iniciativa propia, entonces, la actuación propia se centra mucho más fácilmente en la mera reacción a presiones externas.

Hemos resaltado inicialmente que, para reconectarse con la capacidad constructiva que todo pueblo tiene, es imprescindible recuperar una variedad mínima de contextos vivenciales que tengan una amplitud adecuada y estén libres de una marcada presión externa. Vemos ahora que tal recuperación no es posible sin pensar la territorialidad indígena. Recalcamos en este sentido que el territorio es otra cosa que tener *suficientes* tierras comunitarias (que, por otra parte, pocas comunidades chaqueñas tienen). La territorialidad indígena es, en general, una forma de vivir en los *contextos* tradicionales. En particular, incluye posibilidades de *acceso* a todo el territorio sin verse limitado por propiedades privadas⁵, aún cuando no se dé todavía el *control* sobre el espacio geográfico⁶ del territorio propio. Inevitablemente, la reconstrucción de la territorialidad indígena incluye comenzar a ver la inmensa destrucción del medio ambiente chaqueño de hoy y trabajar en la reversión de la misma.

El espacio social

En la realidad concreta de hoy, los *enlhet* sólo tienen acceso a su territorio a través de la changa en las estancias y granjas de los *sengelpaalha'vay'*, de 'los que aparecieron entre nosotros', los dueños actuales. Por cierto, aprovechan la changa como una de las pocas posibilidades que les restan para mantener la relación con su tradición territorial, con sus lugares históricos y la naturaleza. Por más limitado que sea el espacio del trabajo fuera de las comunidades, constituye

de hecho un espacio esencial para la reconexión con muchos de los sentidos del universo *enlhet* que siguen determinando la vida actual.

Visto así, el trabajo para terceros establece un espacio substancial para la generación del aprendizaje propio y ofrece, en este sentido, una de las pocas posibilidades para respirar. Sin embargo, no podemos calificar la *changa* y el trabajo asalariado como modos de vida positivos y mucho menos aún como deseables⁷. No constituyen, pues, espacios libres en términos de acceso, de movimiento o de iniciativa. Hacen difícil y hasta imposible que los dos géneros y varias generaciones tengan conjuntamente acceso al territorio propio. No obstante, el *acceso compartido* es transcendental para la reconexión con los sentidos propios sobre los cuales se funda la vida. Estos sentidos, pues, no son inherentes a la realidad. Más bien, los sentidos –la misma vida– son contruidos socialmente; están, por ende, anclados en la esfera social. Consecuentemente, la apropiación reconstitutiva de los sentidos, tanto como de las habilidades que su manejo requiere, precisan de una mediación: los distintos contextos se vuelven un espacio de aprendizaje y construcción sólo cuando hay personas que comparten su experiencia con, y sus conocimientos sobre, los mismos.

El mencionado anclaje en la esfera social es una característica fundamental de los sentidos. Implica que conceptos como entorno, medio ambiente, territorio y el mismo concepto del contexto sólo cobran su sentido cuando se los entiende como espacios sociales, esto es: como espacios que surgen del diálogo y del compartir, a la vez que lo motivan y posibilitan. Los mismos trabajos externos como el de tractorista, de ordeñador u otros están así anclados en la esfera social: de su propia gente los *enlhet* aprenden las habilidades requeridas por los patrones; no las aprenden en las escuelas agrícolas u otras.

Respeto e iniciativa

Esta observación de que los *enlhet* aprenden de su gente antes que de la escuela, indica de nuevo que el compartir y la reflexión conjunta forman un elemento constitutivo de los espacios de aprendizaje. Resalta, a la vez, la importancia de la iniciativa grupal y personal para el aprendizaje. Vista esta transcendencia de la iniciativa desde un lado, implica que las posibilidades de protagonismo que tiene la sociedad –y, dentro de la misma, el aprendiz– son determinantes para el modo cómo se originan procesos de aprendizaje. Vista desde el otro lado, implica que toda iniciativa propia y todo actuar propio tienen la potencialidad de iniciar procesos de aprendizaje. En fin, se reafirma que la recuperación de la autonomía –como sinónimo de la superación de la dependencia, incluida la superación de una educación que prepara para la sumisión– es una condición importante para reconstruir espacios de aprendizaje⁸ que se orienten a la construcción.

La relevancia de la autonomía –que además de una condición política es una forma de vivir– deja en claro que la recuperación, profundización y creación de espacios de construcción *dependen esencialmente* de cómo la sociedad envolvente plantea el relacionamiento con los pueblos indígenas. Depende de si concede espacios de libertad a estos pueblos en vez de dirigirlos hacia sus propias proyecciones. Su respeto hacia las sociedades indígenas es crucial⁹.

Al mismo tiempo, insistimos en que el proceso de construcción *depende fundamentalmente* de cómo la misma sociedad indígena maneja, profundiza y crea espacios. Para vivir la oralidad y dar lugar a los procesos de aprendizaje no basta con que se acceda a una variedad mínima de

contextos diferenciados. Por más que una comunidad tenga cierto potencial de contextos variados, si se proyecta únicamente sobre la escuela y no aprovecha propiamente los espacios accesibles, no supera la dependencia. La iniciativa de la sociedad indígena es crucial.

No sería necesario insistir en esto si existiera respeto hacia lo originario y si el protagonismo autóctono no estuviese profundamente dañado. Definitivamente, las condiciones del momento son difíciles. No obstante, si el respeto de la sociedad envolvente y la iniciativa indígena se combinan y refuerzan en un proceso interactivo, es posible superar el desencuentro histórico entre ambos grupos de habitantes de un mismo espacio geográfico. Las sociedades indígenas generarían cada vez más propuestas y actitudes concretas que apuntarían a cambios hacia dentro y hacia fuera: la iniciativa indígena se consolidaría y se recuperaría el protagonismo propio. De esta manera se viabilizaría una convivencia en equidad, en equilibrio. En vistas a ello, en el próximo capítulo hablamos sobre el anclaje social del aprender; esto es: sobre actitudes y actuaciones de las sociedades autóctonas, sobre responsabilidades e iniciativas.

Pa'lhama-Amyep, el 28.4.2009

¹ La inclusión del contexto. Condiciones necesarias. Acción 291 (2009).

² La dimensión de la oralidad. Un 'modo de ser' autóctono. Acción 277/279 (2007).

³ No es posible entender el ser indígena sin entenderlo dentro de su relación con el medio ambiente. Al mismo tiempo, el aprendizaje genuinamente indígena no puede ser sino ecológico. En un mundo en el cual el tema de la ecología es uno de los temas que determinan la persistencia de la humanidad es entonces muy moderno.

⁴ Considerando la perspectiva *enlhet*, la distinción entre el mundo natural y el mundo social no es trivial, ya que ambos están relacionados de forma diferente a lo que propone la tradición europeo-occidental. En este lugar, sin embargo, no podemos profundizar sobre el tema.

⁵ Hoy, el Chaco accesible se reduce a los caminos públicos. Sin embargo, existen modelos de acceso al espacio geográfico, incluso en las sociedades europeas tradicionales, donde cualquier persona puede llegar a prácticamente cualquier sitio sin verse excluido de inmensos latifundios con infinitos alambrados.

⁶ La forma de tenencia de tierra de los *menonitas* –en medio del territorio *enlhet*– es de índole territorial, algo que no se les admite a los indígenas *ni siquiera como planteo*. La superación práctica de tal exclusión no es trivial, ya que indígenas y *menonitas* tienen diferentes conceptos de posesión: mientras que la tradición occidental entiende la posesión como un derecho atribuido sobre el medio, la tradición chaqueña la entendería como la actitud de estar en relación al medio (Cruz, Luis María de la. 1995. Ordenamiento territorial y pueblos indígenas del Chaco. Suplemento Antropológico 30: 189-204).

⁷ Muchas veces, algún efecto positivo de una situación inaceptable sirve como argumento para legitimar esta situación y, por ende, el *status quo*. Tal línea de argumentación es inadmisibles porque ignora el grado de sufrimiento existente. Sobre todo, desatiende que bajo condiciones redefinidas se alcanzarían situaciones mucho más positivas, sostenibles y abundantes que bajo la constelación actual.

⁸ La inclusión del contexto. Condiciones necesarias. Acción 291 (2009).

⁹ Sobre el respeto como un valor central de la convivencia *enlhet* que está orientada hacia el equilibrio véase: Kalisch, Hannes. En prensa. Nengelaasekhamalhcoo. The Enlhet Peace and it's recent transformation. En: Dietrich, Wolfgang (ed.). 2009. Anthology of the Many Peaces. London: Palgrave McMillan.

Kalisch, Hannes. 2010. Construir la sociedad. La perspectiva autóctona. Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo 301: 13-16.

Construir la sociedad

La perspectiva autóctona

Hannes Kalisch

La vida es una construcción social; por eso, el aprendizaje, la sociedad y la vida están estrechamente interrelacionados¹. La propuesta autóctona tradicional de ubicar el aprendizaje dentro de la vida de la sociedad resalta este hecho. El modelo escolar, a su vez, tiende a olvidarlo cuando institucionaliza la educación². Aísla, pues, conocimientos abstractos de su ubicación original en la misma vida. Eso provoca una escisión entre el aprendizaje y la sociedad que vive esta vida y crea la necesidad de contar con personas que tratan de *producir* aprendizaje en otros, en vez de *acompañar* sus procesos de aprendizaje: se forma una casta de educadores.

Habíamos dicho que es necesario pensar el aprendizaje desde el aprendizaje, en vez de seguir pensándolo desde la enseñanza y la educación³. Naturalmente, tal perspectiva afecta la manera en la cual se concibe el acompañamiento del aprendizaje. De lo que no se puede dudar, sin embargo, es de que todo aprendizaje precisa un acompañamiento. Aprender, pues, no es inventar el mundo por propia cuenta⁴. De modo semejante, el acceso a los sentidos que se relacionan con la vida y a las habilidades que el manejo del mundo requiere, tampoco se abre automáticamente durante el contacto con el mundo y la vida. Más bien, precisa una mediación: depende de personas que comparten su experiencia con, y sus conocimientos sobre, cada uno de los contextos vivenciales y naturales relevantes para la sociedad. Veamos, entonces, cómo la perspectiva autóctona tradicional plantea el acompañamiento del aprendizaje.

La perspectiva enlhet

Una reflexión de *Haako'-Ploom*⁵, que fue publicada en una colección de relatos en lengua *enlhet*, aclara la interrelación entre el aprendizaje y la sociedad desde la perspectiva *enlhet*. *Haako'-Ploom* describe la manera en que situaciones concretas sirven como contextos de aprendizaje. Para ello detalla diferentes formas de actuación compartida y resalta la existencia de una comunicación constante a partir del actuar concreto. En relación a los niños y jóvenes enfatiza coincidentemente que participaban en los respectivos movimientos del grupo —“no vivían apartados,” dice— y desde pequeños se les mostraba y explicaba las características, los usos y las funciones de las cosas, de las prácticas y situaciones. De esta manera, se originaba un aprendizaje que implicaba

el desarrollo de las habilidades requeridas, la ampliación de los conocimientos sobre el entorno y el manejo de los sentidos de la sociedad. Se originaban procesos de apropiación⁶.

Haako'-Ploom usa una comparación acerca de las formas de casarse antes y hoy para mostrar que la sociedad tenía mecanismos –que hoy se han perdido bastante– de comprobar y reclamar un aprendizaje exitoso. A éste lo define como un aprendizaje que garantiza “que no haya dificultades en la convivencia”: los jóvenes deben aprender las habilidades y actitudes que posibilitan cumplir con su rol como hombre y mujer responsables. De hecho, a lo largo de su exposición indica que toda actuación y toda actitud –y por ende el aprendizaje– se orientan a la construcción de la convivencia; se legitiman en cuanto apoyan la vida en sociedad. Describe, por ejemplo, que los hombres buscaban conjuntamente miel y la compartían con todos. Las mujeres juntaban karaguata en grupo y lo comían entre todas. Por cierto, lo adquirirían no sólo para tener que comer, sino también para tener que compartir. Por eso, si un *enlhet* se niega a compartir cierto bien material, o las frutas de su plantación, hasta hoy se dice de él: “¿Por qué lo adquirió o plantó si no lo quiere compartir?” En la perspectiva *enlhet*, pues, adquirir, plantar o cazar es equivalente a querer compartir: el actuar es inseparable del compartir los resultados de la acción. Es decir, esta perspectiva *enlhet* se basa sobre una *lógica del compartir*.

Axiomas diferentes

Haako'-Ploom sintetiza esta lógica del compartir cuando dice que “los *enlhet* no se excluyeron mutuamente; andaban, pues, juntos”⁷. En esta expresión, la dirección de la argumentación es diferente a lo que se esperaría desde la lógica occidental. Guiado por la lógica occidental, se diría que el ‘andar juntos’ se ve posibilitado si no se excluyen mutuamente. *Haako'-Ploom*, sin embargo, apunta que el ‘andar juntos’ es la razón para no excluirse mutuamente. Es decir, define el ‘estar juntos’ como la determinante central de la vida *enlhet*. Lo presenta como su axioma. Éste es, ciertamente, el gran desafío para todo actuar *enlhet*, y a la vez su objetivo principal: asumir positivamente el ‘estar juntos’. El aprendizaje se ubica naturalmente en este marco: como se ha indicado, su finalidad es volverse capaz de participar en la re-construcción constante de un estado de convivencia deseado y armonioso. Esta vinculación explícita del aprendizaje con actitudes deseadas –con valores específicos– le da una orientación fundamentalmente ética: se aprende a actuar éticamente (y no sólo a saber cuál es el actuar ético).

Por un lado, *Haako'-Ploom* define el ‘andar juntos’ como axioma de la vida *enlhet* que motiva una orientación en la convivencia. En otra parte de su exposición, sin embargo, tematiza una confrontación entre esta orientación en la convivencia y otra en el poder adquisitivo y la posesión de bienes. Indica que estas orientaciones corresponden a modelos de vida diferentes, el propio y el de los ‘llegados’: la vida de los ‘llegados’ se basa sobre otro axioma que la vida de los *enlhet*. Argumentando desde la lógica del compartir expone al respecto que “los *enlhet* no tenían grandes chacras, pero tomaron conjuntamente *anmen*, la chicha. No tenían yerba, pero buscaron y comieron conjuntamente miel y diferentes tipos de carne y de frutas. Ciertamente, no tenían bienes, y tampoco manejaban la agricultura de renta. Los menonitas, en cambio, la realizaron, pero no nos dejaron participar; querían, pues, tener la ganancia para sí mismos. Por eso, si un *enlhet* necesitaba acceder a ciertos utensilios, tenía que entrar en una relación de trabajo con un menonita. En cambio, lo que vi entre nuestros ancianos, es eso: la gente vivía sin hablar mal. No se excluyeron mutuamente. Más bien, se acompañaron y se apoyaron durante sus actividades.”

Sintetizando, *Haako'-Ploom* resalta que la co-existencia de los axiomas diferentes tiene implicancias claras: la orientación en la acumulación sustituye el compartir por relaciones de trabajo. Sostiene que eso es equivalente al impedimento de participación y hasta produce exclusión. El compartir, pues, no se refiere simplemente a un eje material. El compartir es una actitud de 'dar participación'⁸.

El acompañamiento del aprendizaje: compartir

Antes de volver sobre el tema de la participación, es importante ver las implicancias del hecho que la lógica del compartir *enlhet* no se limita a lo material. El compartir incluye, por ejemplo, los conocimientos y las habilidades que uno tiene: tal como se comparten la comida y los procesos para acceder a la misma, así se comparten los conocimientos y los procesos para apropiarse de ellos. Por ejemplo, el anciano que sabía curar vivía una actitud de hospitalidad y le ayudaba a la gente cuando acudía a él. Es más, solía acercarse por propia iniciativa cuando había necesidad. En este sentido, hablamos no sólo de una *lógica* del compartir, sino de una *ética del compartir*, que da su forma a la vida del pueblo *enlhet*⁹. Se refleja en la insistencia de los *enlhet* de que se solía obedecer al próximo.

En ese contexto de un compartir generalizado, acompañar el aprendizaje del otro es tan natural como el acompañamiento mutuo en otros aspectos de la vida. Es tan natural como el mismo aprendizaje. Esta condición puede sintetizarse así: el aprendizaje y su acompañamiento se encuentran a través de un constante compartir. Vale resaltar que dicho compartir, aunque no es donación, tampoco es trueque: se basa sobre la reciprocidad, o sea sobre un equilibrio en la participación que implica que todos comparten de la misma manera las condiciones para su actuar, el actuar mismo y los resultados de su actuar. El aprendizaje en el marco del compartir, entonces, es necesariamente concebido como bidireccional, como multidireccional¹⁰: a todos los involucra como actores, a los que aprenden y a los que facilitan el aprendizaje. Eso significa que la sociedad constituye el espacio dentro del cual se posibilita el aprendizaje, a la vez que aprender es construir la sociedad y darle vigencia. En fin, el hecho de que la sociedad autóctona tradicional vea la finalidad del aprendizaje en la construcción de la misma convivencia resulta ser una opción altamente coherente.

Aprendizaje y participación

Volvamos sobre el tema de la participación. Desde su punto de vista *enlhet*, *Haako'-Ploom* comprende participación como una interrelación con el otro a partir de un protagonismo propio, o sea, la entiende como recíproca¹¹. De ahí que relaciona en su exposición las posibilidades de compartir con las posibilidades de participación¹². El mundo visible de hoy, a su vez, caracterizado por una larga dominancia de los 'llegados', desconoce la lógica del compartir. Coincidentemente, le cuesta pensar el concepto de la participación recíproca¹³. Más bien, en correspondencia a su orientación en la acumulación predomina un concepto de participación que es entendido como participación en lo de los otros y, por ende, como el consumo de propuestas ajenas. En otras palabras, entonces, *Haako'-Ploom* se refiere a que el ocultamiento del compartir coincide con la imposición de una idea unidireccional de participación. Sin embargo, desde el punto de vista *enlhet*, tal participación no es participación, porque no apunta a la constante reconstrucción del equilibrio.

En este contexto contrario a la práctica de la reciprocidad, no sorprende que se hayan debilitado los procesos de aprendizaje multidireccionales que se originaban a lo largo del compartir. De hecho, la misma educación escolar ignora la experiencia de la reciprocidad. Por un lado, desarrolla una dinámica unidireccional porque busca dirigir el aprendizaje. Por otro lado, se argumenta la necesidad de dicha educación con la promesa de garantizar desarrollo, que es comprendido como un camino para lograr cierto estándar de vida material. Se trata, por ende, de un desarrollo personal o individual que no se orienta hacia actitudes de participación recíproca; no se orienta a la construcción de la convivencia¹⁴. En síntesis, la sociedad deja de ser el espacio del aprendizaje, a la vez que deja de ser su finalidad.

Resumiendo, la exposición de *Haako'-Ploom* plantea que, cuando se habla del modelo autóctono de aprendizaje, se deben considerar aspectos que atañen las características del aprendizaje en sí, a la vez que se deben atender aspectos que atañen a la construcción de la sociedad dentro de la cual se aprende. Comenzamos la discusión de este planteo en el próximo capítulo con un esbozo de algunas características de los procesos autóctonos de aprendizaje.

Pa'lhama-Amyep, el 10.9.2009

¹ Espacios de construcción. La conjugación del espacio vivencial y el social. Acción 295 (2009).

² Wallis (2008) [Wallis, Cristóbal. 2008. Discurso y realidad de la EIB en comunidades wichí del Pilcomayo, Salta: ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública? Manuscrito.] sugiere que el pensamiento occidental diferencia entre la educación como una característica de la sociedad occidental, y la socialización o enculturación como una característica de las sociedades minoritarias. Esta diferenciación “reflejaría la reticencia de considerar la educación indígena como comparable a la educación formal occidental” (p. 5). Implicaría, a la vez, que el ocultamiento de la interrelación entre aprendizaje y sociedad que la escuela conlleva es básicamente inconciente.

³ Educación indígena. ¿Educación o aprendizaje? Acción 165/167 (2006).

⁴ Espacios de construcción. La conjugación del espacio vivencial y el social. Acción 295 (2009).

⁵ Haako'-Ploom, en: Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. 2000. *Ya'alva Pangcalhva*. Apqueleltemnaycam' apquelvaanyam' enlhet acteemaclha' apquelvetangvaeclhoo apqueleyvaam nanoo' nahan seclhooc apquefnay'a Ya'alve-Saanga. Biblioteca Paraguaya de Antropología, Vol. 33. Ya'alve-Saanga: Nengvaanemquescama Nempayvaam Enlhet. Pp. 199-217.

⁶ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007); La dimensión de la oralidad. Un 'modo de ser' autóctono. Acción 277/279 (2007).

⁷ Su expresión original es: *Mengya'ankehek pook, hooktee-pkellhaalhma'a*.

⁸ Más al respecto: Kalisch, Hannes. En prensa. *Nengelaasekhammalhko*. La 'paz enlhet' y su transfiguración reciente.

⁹ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007).

¹⁰ Un concepto de educación realizada como un acto donador del “poseedor de conocimientos” a quien carece de conocimientos (Freire, Paulo. 1977. Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. México: Siglo XXI. P. 20), tal como hace la escuela con su concepto de educación en masa, es completamente unidireccional. Promueve una “transferencia del conocimiento” que implica una grave distorsión del equilibrio propuesto por el compartir y lleva a una separación fatal entre el aprendizaje social y la educación escolar que hace que las familias (incluso en las sociedades blancas) dejen responsabilidades a la escuela que ésta nunca estaba dispuesta ni era capaz de asumir.

- ¹¹ Uno de los términos *enlhet* para referirse a la participación recíproca es *nengelpasmommalkhoo*, ‘apoyarse mutuamente’. Lingüísticamente hablando, este término es el recíproco del verbo *nempasmoom engmook*, ‘hacer algo conjuntamente con alguien’. En la sociedad nacional de hoy, los modos de participación unidireccional no dejan espacios para la iniciativa; en consecuencia, el reclamo de apoyo por terceros se ha vuelto común entre los grupos marginados. Coincidentemente, el término *sempasmoom*, ‘hacer algo conjuntamente con nosotros’, ha recibido una segunda lectura que hoy es la dominante: ‘hacer algo para nosotros’. Una discusión detallada de la inversión de dinámica que se manifiesta en dicha resignificación se encuentra en Kalisch, Hannes. En prensa. *Nengelaasekhammalhcoo. The Enlhet Peace and it’s recent transformation*. En: Dietrich, Wolfgang (ed.). 2009. *International Handbook of the Cultures of Peaces*. London: Palgrave McMillan.
- ¹² Es un tema que diferentes relatores *enlhet* retoman, por ejemplo *Kenteem* (2009) [programa de radio nro. 227, 231, *Nengvaanemkeskama Nempayvaam Enlhet*].
- ¹³ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. *Acción 272* (2007).
- ¹⁴ ¿Educación o aprendizaje? *Acción 265/267* (2006).

Kalisch, Hannes. 2010. Aprender como acto social. Libertad e inclusión. Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo 306: 10-13. / Kalisch, Hannes. 2011. Aprender como acto social II. Calidad y participación. Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo 311: 10-13.

Aprender como acto social

Libertad e inclusión

Hannes Kalisch

La convivencia del pueblo *enlhet* está determinada por la ética del compartir. El compartir generalizado y constante que caracteriza esta condición no se limita a cuestiones materiales, y el acompañamiento mutuo en todos los aspectos de la vida es habitual. En este contexto, el acompañamiento del aprendizaje del otro es tan natural como el mismo aprendizaje; es el mismo compartir a través del cual ambos se encuentran¹. En adelante, sintetizo algunas características y exigencias concretas del aprendizaje y de su acompañamiento en la sociedad tradicional *enlhet*. Recuerdo, al respecto, que la orientación en el compartir les es común a muchas sociedades indígenas. Sin ignorar las diferencias de los distintos horizontes culturales, las particularidades del modelo tradicional *enlhet* pueden traducirse a los modelos de otros pueblos chaqueños e incluso a los de pueblos indígenas más allá del Chaco.

Libertad

El compartir *enlhet* describe una actitud que se sustenta en la reciprocidad. Es decir, el aprendizaje en el marco del compartir es concebido como multidireccional: a todos los involucra como actores, a los que aprenden y a los que facilitan el aprendizaje². Coincidentemente, la sociedad *enlhet* tradicional no concibe ninguna oposición discreta entre uno que lo sabe todo, un ‘actor’, y otro que debe ser enseñado, un ‘paciente’. De esta manera, su modelo de aprendizaje se diferencia claramente del escolar. La escuela real que tenemos, pues, es la encarnación de la oposición entre actores y pacientes –los maestros y los alumnos– y se caracteriza por la presión que el desnivel correspondiente produce sobre el aprendiz. Hasta se considera tal presión como necesaria para que se origine aprendizaje. Sin embargo, la presión no hace aprender, porque no estimula la iniciativa propia: no anima la *apropiación*; incentiva más bien y sobre todo la memorización y la *imitación*.

La sociedad autóctona tradicional desconoce esta presión educativa. Decir, pues, que el aprendizaje se piensa desde el compartir –recordemos que éste es, por axioma, recíproco y, por ende, multidireccional– es decir que es concebido desde la posibilidad de protagonismo propio del aprendiz³. En otras palabras, se le da la posibilidad para descubrir y conocer lo desconocido en su entorno dentro de un proceso en el que él mismo influye significativamente: se le da **liber-**

tad. Mientras, pues, la presión incentiva la *imitación*, esta libertad es imprescindible para que el aprendizaje llegue a ser una *apropiación* de lo nuevo que pone en condiciones para generar respuestas válidas para el contexto propio, o sea respuestas a las necesidades y las potencialidades propias y a las del entorno social y vivencial. De hecho, un claro indicador para la existencia de libertad aprehensiva lo constituye la capacidad de crear respuestas propias.

Apropiación e imitación – un paréntesis

Antes de profundizar sobre la índole de esta libertad aprehensiva, hago un paréntesis para aclarar dos términos que uso con frecuencia, los de apropiación e imitación. La *apropiación* se refiere al proceso de adquirir las posibilidades para un manejo propio de lo aprendido. Piensa desde el sentido y su finalidad y contribuye a la renovación reflexiva constante de la vida. La *imitación*, a su vez, se refiere a una reproducción automática, sobre la cual no se influye en términos conceptuales. Se desarrolla desde la forma e insiste en la necesidad de mantenerla sin alterarla.

En la vida concreta no se puede pensar todo y cada vez de nuevo; se actúa, más bien, a través de pautas que se reproducen. Esta *reproducción* puede corresponder a un proceso de imitación. Sin embargo, en la medida en la que hay una comprensión de dichas pautas, la reproducción posibilita la reconstitución de las mismas; corresponde a un manejo propio y deja de ser una mera imitación. Se ve así que la apropiación y la imitación describen conceptos graduales. De hecho, es frecuente que un proceso de aprendizaje vaya por la imitación; pero un proceso que se queda en la imitación no es un proceso de aprendizaje. Es a tal extremo al cual me refiero cuando hablo de la imitación y la apropiación como conceptos opuestos.

Un contexto cultural específico puede, en determinados ámbitos de la vida (por ejemplo la economía, la religión, el relacionamiento interétnico), incentivar, o dificultar, la apropiación de algo nuevo; la respectiva predisposición hacia la apropiación o la imitación afecta tanto a actuaciones como a discursos, a la vez que determina actitudes y formas de pensar. Las sociedades autóctonas chaqueñas con su orientación en el relacionamiento, por ejemplo, son relativamente sensibles a la aparición de diferencias en la esfera del relacionamiento. Esta sensibilidad incentiva la reflexión sobre la observación propia a través del hablar, del actuar e interactuar; así se aumentan las posibilidades de diferenciación, lo cual es una condición necesaria para que se inicien procesos de apropiación. El caso contrario se manifiesta, por ejemplo, en contextos ideologizados o en contextos que se dejan guiar por intencionalidades ajenas. Aquí, las reacciones de la gente están desequilibradamente dominadas por una aplicación automática de pautas preexistentes que sirven como base para la actuación y el discurso, a la vez que se desatiende marcadamente las implicancias de la observación propia. Así se obstruyen las posibilidades de diferenciación y las actitudes de apropiación son claramente dificultadas⁴; a una persona que proviene de un contexto determinado, le costaría relativamente muchos esfuerzos poder iniciar procesos de ampliación reflexiva y de apropiación. Resalto al respecto que las posibilidades de percepción y expresión de todos los humanos son marcadamente determinadas por el mapa simbólico particular. Sin embargo, aquí no me refiero a la imposibilidad de ver determinados aspectos de la realidad, sino a la desatención de lo percibido en favor de la postulación de pautas independientes de la observación. Eso crea una oposición entre la percepción y el imaginario que no permite trabajar sobre el mapa simbólico. Más bien, cuando es sentida, se producen estrategias para hacer invisible la escisión que implica, por ejemplo violencia discursiva y unilateralidad en el relacio-

namiento, tan típicas para contextos ideologizados. A la larga, se reducen así las posibilidades de tratar las percepciones propias y disminuye finalmente la misma amplitud de percepción real.

Procesos de apropiación e imitación se observan no sólo a nivel personal, sino también a nivel colectivo-cultural. Un pueblo puede apropiarse de elementos que provienen de otro ámbito cultural; es decir, los rehace propiamente y los incluye orgánicamente en su vida. Pero también puede imitarlos sin detenerse en una comparación de las finalidades y los resultados concretos de su actuar; en tal caso, el intento de mantener la forma predomina desequilibradamente sobre todo sentido nuevo que pueda surgir. Eso se observa, por ejemplo, cuando la idea de la escuela no sirve para reconstruir la realidad aprehensiva propia, sino que una sociedad autóctona somete sus procesos de aprendizaje al formalismo de la institución escuela. Ahora bien, una sociedad es un cuerpo vivo y dinámico y no es normal que se sujete a la pasividad que implican los procesos de imitación; ignoraría, más bien, las propuestas del otro si no se las puede apropiar (una mayor distancia entre paradigmas culturales, por ejemplo, dificulta el acceso al sentido original y, por ende, la apropiación de elementos de los otros). De hecho, un acercamiento a formas culturales ajenas que desatiende la dimensión del sentido se presenta normalmente en un contexto de presión generalizada, el cual está determinado por la violencia estructural existente y se describe por un radio de acción reducido. Entonces, por más que se evite, en espacios libres de presión, acercarse a una propuesta ajena, cuando la reducción del radio de acción induce a percibir las opciones de los otros como solución y se las acoge (como, por ejemplo, ocurre con la escuela), no quedan muchas alternativas a una imitación que desatiende la dimensión del sentido. Ahora bien, al referirme a la desatención del sentido tengo presente que no existe forma sin sentido y siempre se construyen y reconstruyen sentidos relativos a la 'forma' escuela. Sin embargo, ante la falta de espacio real para la actuación propia, el sentido emergente se limita a la mera lectura del fenómeno escuela; no se refiere a formas de cómo manejarlo ni rehacerlo. Así, la imitación, que es la respuesta a una falta de posibilidades de actuar, implica una nueva reducción del protagonismo propio en cuanto transfiere directamente la necesidad y posibilidad de la iniciativa a terceros; de hecho, la escuela es levantada y manejada desde otra sociedad. En fin, una imitación de la índole descrita, que suele coincidir con la renuncia a lo propio, es uno de los indicadores de la condición colonial con su grave desequilibrio relativo a la participación en la construcción del espacio común.

Inclusión

Volvamos sobre el aprendizaje en libertad. Hay muchos prejuicios sobre un camino en libertad. Resalto, por ello, que el concepto de la libertad aprehensiva en el marco del compartir no pretende esconder una falta de dirección de los procesos de aprendizaje ni atañe a ningún libertinaje que desconoce límites. No se sustenta, pues, en un desligarse del entorno social con sus diferentes esferas, por ejemplo la familia, el grupo del mismo género, la comunidad, el pueblo entero. Todo lo contrario: *Haako'-Ploom* ha resaltado claramente que es durante los procesos de relacionamiento cuando el aprendiz recibe las claves para apropiarse de conocimientos⁵. Habla, entonces, de un aprendizaje que se orienta en objetivos y fines concretos: se sustenta en las responsabilidades, las necesidades y las potencialidades de la sociedad. En fin, la libertad de la que hablamos se refiere a la posibilidad de protagonismo dentro de un *entorno social relevante*. Vinculado así al contexto social concreto, no implica arbitrariedad.

Para concretizar la índole de esta libertad, es necesario profundizar sobre el vínculo entre el aprendizaje y el contexto social concreto. Ya he dicho que, como toda condición del compartir, el aprendizaje a lo largo del compartir se sostiene en la *reciprocidad*, que se entiende como una práctica de **inclusión mutua**. Si se habla de la posibilidad de protagonismo del aprendiz, eso no implica sólo que se le da a éste la posibilidad de **iniciativa** (tal como lo he enfocado arriba). Implica, a la vez, que se espera de él que tome iniciativa⁶. Para decirlo así: la **inclusión protagónica** del aprendiz en la vida de la sociedad significa que éste es comprendido no sólo como un participante activo, sino también como un participante constructivo en la misma: se espera que asuma la **responsabilidad** que tiene por la vida en su sociedad (tal como por los mismos procesos de aprendizaje). La misma libertad es, entonces, según la perspectiva *enlhet*, inseparable de la asunción de la responsabilidad propia por la vida en la sociedad: la libertad aprehensiva es construida entre la posibilidad de iniciativa y la asunción real de la responsabilidad propia durante los procesos de aprendizaje. Vale resaltar que tal énfasis en la asunción personal de la responsabilidad por la vida en la sociedad no deja de implicar que esta responsabilidad sea compartida, una constelación que bien resalta la expresión *engangkoo', haave' enlhapko'*, “actuar propiamente, pero no solo”. De esta manera, la práctica del aprendizaje en libertad se presenta como una de las manifestaciones de la tradicional ‘ideología del relacionamiento’⁷ que conjuga la insistencia en la libertad personal con una marcada orientación en el relacionamiento y la inclusión: hablar de libertad aprehensiva es hablar de formas de relacionamiento incluyentes

En lo que atañe a la construcción de espacios de libertad aprehensiva, la sociedad autóctona tradicional le da al aprendiz las posibilidades para aprender, pero no lo somete con presión al aprendizaje –lo que se llamaría educarle– ni actúa sobre él. Más bien, la necesidad de aprender, y de asumir la responsabilidad propia por su aprendizaje, le hace entender la manera en que ella misma se hace. Para el efecto, se consideran cuestiones que atañen a la calidad del aprendizaje, la motivación para él, y la disciplina durante él. En lo que sigue, me interesa especialmente mostrar la transcendencia crucial que tiene, para la práctica del aprendizaje en libertad, el manejo de la calidad en la sociedad. Conviene, por lo tanto, recordar el concepto de calidad que venimos manejando⁸.

El manejo activo de criterios de calidad

El planteo del aprendizaje a lo largo del compartir no conoce aquel elitismo que es producido por el academicismo que trata de monopolizar el saber. Eso, sin embargo, no significa que desconozca procesos de reflexión y de sistematización. Más bien, les asigna un espacio alternativo al académico que he discutido ampliamente: la oralidad y la profesionalidad autóctonas que tienen un marcado anclaje en la vida social. Recordemos: dentro de una oralidad fortalecida –cuando la sociedad asume su compromiso comunicativo– se manejan **criterios de calidad** que, como tales, sirven para juzgar la adecuación y coherencia de contenido y forma, de intención y medio, de finalidad y resultado. Estos criterios de calidad los he llamado ‘activos’ si están, como en el contexto de una oralidad fortalecida, arraigados en un contexto del compartir y, por ende, son de accesibilidad para todos. El manejo activo de criterios de calidad implica que el juicio sobre coherencias e incoherencias forma una posibilidad común y que la búsqueda de la calidad se constituye como un valor diario. Supone una discusión de lo percibido y de lo compartido en relación a los criterios de calidad: dichos criterios guían la reflexión durante la discusión que acompaña continuamente todo actuar, lo cual implica argumentar constantemente en relación a

los mismos lo que se hace, de manera que dicha discusión se vuelve una discusión crítica. En consecuencia, a lo largo de esta reflexión dialogada se ahonda y amplía el horizonte de la comprensión, a la vez que se repiensen los mismos criterios de calidad.

Se entiende, entonces, que el manejo de criterios de calidad en el marco de la profesionalidad autóctona no se orienta a eternizar los contenidos tradicionales. Garantiza, en cambio, que la realidad y la vida, que son cambiantes, sigan siendo experimentables y expresables en las categorías de una tradición específica, a la vez que la reconstitución del presente quede entrelazada con un contexto social y vivencial concreto que tiene fines y valores específicos. De esta manera, el manejo activo de criterios de calidad posibilita procesos de apropiación –procesos de aprendizaje– que abren las puertas hacia las potencialidades del aprendiz y de su sociedad: posibilita, pues, que se formen aquellas personas que se necesitan en el mundo *enlhet*, personas que cumplen con los fines propios. Es, así, una condición necesaria para que se pueda vivir coherentemente la propia vida⁹. Es una condición necesaria para que los *enlhet* sigan siendo *enlhet* dentro de todos los cambios que encaran y recorren¹⁰.

Calidad, sociedad y aprendizaje

De esta manera, se plantea la importancia crucial de los criterios de calidad *activos* para la constitución de la sociedad tanto como para el origen de procesos de apropiación y de aprendizaje, y conviene profundizar sobre esta función constitutiva. Resalto, al respecto, que no discuto aquí la importancia de la calidad y de la posibilidad de un juicio criterioso en sí, ni tampoco la afirmación de que el manejo de los criterios de calidad debería ser uno de los objetivos del aprendizaje¹¹. Enfatizo, en cambio, lo específicamente indígena: el arraigo de los criterios de calidad en un contexto común de compartir, el llamado manejo activo de los mismos. Tal arraigo es imprescindible para que el compartir no sea un mero intercambio de observaciones y opiniones, sino que constituya un proceso de *construcción conjunta* que se sostiene sobre una base común de reflexiones y valores. Si consideramos, entonces, que la convivencia *enlhet* está determinada por el compartir, eso es equivalente a decir que el manejo activo de criterios de calidad es un factor constitutivo de la sociedad *enlhet*. Dado, a la vez, que el compartir es una condición necesaria para que los procesos aprehensivos sean incluyentes y recíprocos¹², tal manejo activo es también un factor constitutivo del discutido aprendizaje en libertad. En consecuencia, una pérdida de los criterios de calidad activos, que coincide con la pérdida de posibilidades de un juicio criterioso tanto a nivel personal como a nivel común, cuestiona el mismo sentido de la sociedad: implica una pérdida de posibilidades de protagonismo e intensifica la falta de libertad en las sociedades colonizadas, sometidas a una sociedad ajena.

De hecho, en la sociedad *enlhet* actual se ha producido una disminución significativa del manejo activo de criterios de calidad. El proceso respectivo está claramente ligado a la imposición de instituciones como, por ejemplo, la escuela¹³. Ésta, pues, levanta estructuras que quitan el aprendizaje del seno de la sociedad autóctona, a la vez que se lo replantea como una educación desde y hacia la sociedad envolvente. Si, entonces, recordamos que la sociedad autóctona era el espacio dentro del cual se originaba el aprendizaje, a la vez que el aprendizaje tenía como finalidad la construcción de esta sociedad¹⁴, vemos que tal proceder produce una doble escisión entre la sociedad y el aprendizaje. Por un lado, implica que se piensa el aprendizaje sin sociedad. Eso, sin embargo, es difícil: sin sociedad, pues, carece de medio, a la vez que carece de sentido. Por

otro lado, implica que se piensa la sociedad sin ser penetrada por procesos de aprendizaje. Eso también es difícil: la sociedad, pues, que se sostiene sobre el compartir, se vuelve vigente dentro de los procesos de aprendizaje incluyentes; se construye incluso a través de los mismos. En fin, sin la integración debida de los procesos de aprendizaje y la sociedad, ambos se debilitan. Este debilitamiento se manifiesta en una disminución de los procesos de compartir –de la dimensión oral en general– y coincide con el referido encubrimiento de las prácticas concretas del manejo activo de los criterios de calidad.

Motivación y disciplina

Acabo de argumentar que hay una clara interdependencia entre el manejo activo de criterios de calidad, la construcción de la sociedad y los procesos de aprendizaje. Mientras que el manejo de criterios de calidad es constitutivo para la sociedad y necesario para el origen de procesos de aprendizaje, es la interrelación específica entre la sociedad y los procesos de aprendizaje la que posibilita aquel aprendizaje en libertad que combina la posibilidad de protagonismo del aprendiz con su inclusión en la responsabilidad por los procesos de aprendizaje. Sobre la posibilidad de protagonismo he hablado ampliamente¹⁵; en adelante, entonces, indico la manera cómo el aprendiz llega a comprender la necesidad de aprender y de asumir la responsabilidad propia por su aprendizaje. Esta comprensión y asunción se traducirían en la decisión de permanecer abierto, la cual se manifiesta en iniciativa propia, en un continuo interés por percibir y analizar lo desconocido, en una actitud constante de buscar manejo, comprensión y entendimiento.

En términos generales, para desarrollar una iniciativa propia debe haber una fuente de **motivación**. En relación a los procesos de aprendizaje, la vida de la sociedad, y la del mismo aprendiz, se han desarrollado tradicionalmente estrechamente vinculadas a una gran diversidad de contextos¹⁶. Tal vínculo concreto e inmediato ha creado un empuje motivador fundamental para conocer, penetrar y manejar estos contextos, o sea, para aprender. Dada, a la vez, la integración de los mismos con la vida social¹⁷, el interés por ellos –la ansiedad de penetrarlos– se combinaba necesariamente con una ansiedad por participar en la vida de la sociedad (y viceversa) que animaba nuevamente la iniciativa propia para el aprendizaje. Dicha participación, pues, debe entenderse de una manera no trivial: no se refiere a una simple participación física, sino a una creciente participación creativa en lo que mueve a la sociedad y en lo que la sociedad mueve. De hecho, dentro de la sociedad *enlhet* la búsqueda de saber y entender más era una actitud común¹⁸; existía, incluso, una **ansiedad compartida** por el entendimiento que se sostenía precisamente en el manejo activo de criterios de calidad y el constante compartir dialogado a lo largo de los mismos.

En este sentido, lo primero que resalto es que, ante el hecho de que el aprendizaje es motivado por la ansiedad por participar en lo que mueve a la sociedad, el concepto de la libertad aprehensiva no se refiere a la manera en la cual se educa, sino que es una forma de hablar de las actitudes generalizadas que existen en la sociedad. Coincidentemente, el aprender a lo largo del compartir se sostiene en un protagonismo propio y no se produce la idea de que se pueda, alguna vez, superar la necesidad de buscar: es parte de una dinámica constante que perdura toda la vida y que se orienta hacia el constante crecimiento personal y comunitario a lo largo de un eje de actuación dialogada –y, por ende, reflexionada – que busca calidad. Lo segundo, la ansiedad por par-

ticipar en lo que mueve a la sociedad, que se combina con la insistencia del entorno social en una calidad concreta y su reclamo por la misma, empuja también a **disciplinarse** durante el aprendizaje y en todo actuar: el protagonismo propio y la autodisciplina están interconectados. De esta manera, el manejo activo de criterios de calidad –que, a su vez, corresponde a la existencia de una ansiedad constructiva en la sociedad– garantizaba que el tradicional aprendizaje en libertad no llevaba a la superficialidad del *nentemesseeykam' na'sa*, a la actitud del *vaivai*, de ‘hacer así nomás las cosas’ que predomina hoy¹⁹. Al contrario, llegaba mucho más allá de todo lo que logra la educación escolar actual: se formaban gente sabia y sistemas sociales multiétnicos que funcionaban.

Participación

Ante todo esto: lo que parecería ser una carencia del mundo autóctono –la inexistencia de un espacio físico apartado o de un tiempo exclusivo para actividades educativas, es decir: la falta de escuelas– no es insuficiencia. Es más: el mismo diseño conceptual de la perspectiva autóctona, que enfatiza la inclusión, impide pensar nociones que se sustenten en la separación o la exclusión. Consecuentemente, la perspectiva autóctona no sugiere, por ejemplo, que se adquiriera el derecho a la participación recién a partir del alcance de etapas curriculares predefinidas²⁰. Tampoco entiende la necesidad del aprendizaje como limitada a un grupo específico, como son, por ejemplo, los niños a nivel comunitario y los pueblos indígenas o los campesinos a nivel nacional. No obstante, mientras la perspectiva autóctona se orienta a la inclusión, el modelo escolar se cristaliza de manera inversa a lo largo de conceptos excluyentes: redefine la necesidad de aprendizaje, que es natural para todo humano, como una necesidad de educación, la cual pueden impartir sólo algunos. Coincidentemente, establece criterios que son supuestamente imprescindibles para tener acceso a una supuesta participación. A aquellos grupos, pues, que no se definen en relación a estos criterios se les llama menos educados y se les niega el derecho a la participación. Así se los inferioriza – se los excluye de hecho.

Si dejamos de pensar desde una supuesta carencia y miramos, en cambio, desde los modos de participación vemos que el aprendizaje incluyente, el aprendizaje en libertad requiere una responsabilidad de la sociedad que es mucho mayor que aquella que la sociedad escolarizada asume de facto. No se sostiene, pues, en aquel concepto común que entiende participación simplemente como la posibilidad teórica de acceder a lo que el otro accede y que implicaría que el planteo del aprendizaje en libertad con su rechazo a la exclusión sea sólo un intento barato de hacer aparentar a todos como iguales. Se sustenta, en cambio, en la idea de que participación implica una actitud de relacionamiento dentro del cual todos asumen al otro desde sus particularidades y diferencias. Requiere, por ende, iniciativa propia para el relacionamiento.

En la medida en la que nos abrimos a pensar sobre la práctica del aprendizaje en libertad, del aprendizaje incluyente, entonces, se nos plantea un desafío tremendo para la reconstrucción de nuestra sociedad nacional concreta sobre la base de un relacionamiento recíproco y equilibrado tanto entre sus miembros como entre los pueblos que la componen. Pero por más que la práctica de la libertad aprehensiva parezca desafiante, en la sociedad tradicional era lo más normal. El planteo de fortalecerla nuevamente dentro de la sociedad autóctona constituye, por ende, una opción real. Para encarar tal fortalecimiento, profundizo en el próximo capítulo sobre la mencionada ansiedad en la sociedad que está ligado al manejo activo de criterios de calidad y sirve como

fuentes de motivación y de disciplina. Allí discuto algunas de las condiciones que determinan su desarrollo.

Pa'lhama-Amyep, el 20.5.2010/27.9.2010

-
- ¹ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007). Construir la sociedad. La perspectiva autóctona. Acción 301 (2010).
- ² Construir la sociedad. La perspectiva autóctona. Acción 301 (2010).
- ³ Me refiero aquí a la posibilidad de protagonismo del aprendiz que le concede su propia sociedad. En otro nivel se debe discutir también –como lo he hecho repetidas veces– la posibilidad de protagonismo de la sociedad autóctona entera dentro de la sociedad envolvente.
- ⁴ El grado de ideologización corresponde al grado en el cual se impide la diferenciación. Vale añadir que la falta de conocimientos, como es frecuente en los contextos de exclusión, también dificulta la posibilidad de diferenciar. Sin embargo, las personas que se caracterizan por tal falta de conocimientos pueden seguir estando interesadas en llegar a una diferenciación. La ideologización, en cambio, induce a cerrarse decididamente frente a la misma e incluso temerla.
- ⁵ Construir la sociedad. La perspectiva autóctona. Acción 301 (2010).
- ⁶ La libertad personal es un valor profundamente arraigado en la construcción indígena del mundo. Los padres se la conceden también a su hijo escolar: es el niño quien decide diariamente si asiste o no a la escuela, mientras que sus padres no insisten mucho para que vaya. En este caso, sin embargo, la libertad no corresponde a ninguna toma de iniciativa; consiste, más bien, en negarse a hacer algo. En otras palabras, la libertad del niño frente a la escuela no es una libertad constructiva; no es aquella libertad sobre las cuales las sociedades indígenas fueron construidas. Como tantas otras veces, entonces, a partir del contacto con el mundo nuevo un concepto autóctono no desaparece, pero su sentido se corrompe.
- ⁷ El multilingüismo paraguayo. Apuntes hacia una noción integrada de ‘bilingüismo’. Acción 247 (2004).
- ⁸ La profesionalidad autóctona I. Una dimensión para definir criterios de calidad. Acción 269 (2006).
- ⁹ ¿Educación o aprendizaje? Acción 265/267 (2006).
- ¹⁰ La profesionalidad autóctona II. Un espacio de construcción participativo. Acción 272 (2007).
- ¹¹ Aunque no se discute aquí la importancia de la calidad en sí, es necesario insistir en una consideración adecuada de la misma. El concepto de la calidad en sí y, por consiguiente, las posibilidades de juicio reales, pues, han sido excluidos determinantemente de las actuaciones sobre los pueblos indígenas: casi siempre, lo que se hace para ellos no es sino una imitación defectiva de aquello que viene de la sociedad nacional.
- ¹² Libertad e inclusión. Acción 306 (2010).
- ¹³ La profesionalidad autóctona I. Una dimensión para definir criterios de calidad. Acción 269 (2006).
- ¹⁴ Construir la sociedad. La perspectiva autóctona. Acción 301 (2010).
- ¹⁵ Libertad e inclusión. Acción 306 (2010).
- ¹⁶ La inclusión del contexto. Condiciones necesarias. Acción 291 (2009).
- ¹⁷ Espacios de construcción. La conjugación del espacio vivencial y el espacio social. Acción 295 (2009).
- ¹⁸ Durante el contacto inicial de los *enlhet* con los blancos, los *enlhet* se han interesado rápidamente por lo nuevo. Los blancos han interpretado este interés como simple curiosidad, o como el deseo de superar la propia miseria. Para los *enlhet*, en cambio, no era lo uno ni lo otro, sino correspondía a su actitud de percibir y analizar lo desconocido.
- ¹⁹ La profesionalidad autóctona I. Una dimensión para definir criterios de calidad. Acción 269 (2006).
- ²⁰ ¿Educación o aprendizaje? Acción 265/267 (2006).