

Kalisch, Hannes. 2010. Escritura y oralidad enlhet-enenlhet: sentido y significado de las publicaciones monolingües en la lengua autóctona. En: José María Rodrigues (org.). 2010. Educación, lenguas y culturas en el Mercosur: Pluralidad cultural e inclusión social en Brasil y en Paraguay. Biblioteca Paraguaya de Antropología, vol. 77. Asunción: CEADUC. Pp. 235-260.

***Escritura y oralidad enlhet-enenlhet:
sentido y significado de las publicaciones monolingües en la lengua autóctona***

Hannes Kalisch, *Nengvaanemkeskama Nempayvaam Enlhet*

1. Introducción

Una y otra vez he hecho la misma experiencia: cuando digo entre personas no-indígenas que editamos textos monolingües en lengua indígena –por ejemplo durante un lanzamiento– se me cuestiona el hecho de que son monolingües. Se suele argumentar, en estos casos, que se debe dar acceso a la información puesta en letras: “¿a quién le sirven estos textos si no se pueden leer?”¹ Con este tipo de cuestionamientos se hace entender que sólo importa lo que es para –o desde– la sociedad nacional. Dicho más fuerte: sólo existe, y, por ende, sólo tiene sentido, lo que es para –o desde– la sociedad nacional.² Acá hablamos de la *escritura*: dentro de la lógica expuesta, entonces, ésta sólo tiene sentido si es para –o desde– la sociedad nacional, lo no-indígena.

Con esta anécdota se describe un contexto que es importante para el tema de la presente exposición. Para concretizar el alcance del tema –sentido y significado de las publicaciones monolingües en las lenguas enlhet-enenlhet– dibujo otros contextos más. Vayamos al Chaco, vayamos entre los enlhet, el pueblo más numeroso de la nación enlhet-enenlhet (Unruh & Kalisch, 2003b; Melià, 2009: 188). Hoy, el territorio de los enlhet está ocupado enteramente por las colonias mennonitas; y los enlhet mismos viven reducidos a barrios obreros o comunidades rurales bajo una intensa asistencia política e ideológica de estas colonias y sus organismos representantes. Coincidentemente, para una mirada desde fuera los enlhet aparentan ser muy asimilados: se organizan conforme al sistema mennonita a través de iglesias y cooperativas, sus fiestas se celebran dentro de la iglesia, sus aldeas tienen calles derechas, producen sésamo, usan televisores y andan en motos. Lo que es más resaltante aún, en aquellos discursos que son accesibles a alguien de fuera, se proyectan sobre lo no-indígena, en cuestiones de la religión, de la organización política, de la producción, de la educación, de la salud, y en muchos otros temas más. En total, en su discurso y en su práctica vivencial superficialmente visible se adhieren al modelo de desarrollo constantemente pregonado en todo el mundo. Con la excepción de algunos elementos folclóricos esconden su propia tradición, así que, para la mirada desde fuera, se presentan como un pueblo sin historia, sin tradición cultural significativa. Si es que tienen cara, es una cara gris.

¹ Este tipo de cuestionamientos surge de una sentida exclusión. Tal sentir de una exclusión corresponde a un concepto de participación que es la posibilidad de consumo en vez de ser el resultado de un relacionamiento con iniciativa mutua.

² A esta lógica corresponde que los textos en lengua indígena, por más que sean creaciones propias, se suelen tildar de ‘traducción’.

Dibujó un tercer contexto. Estoy en la casa de una pareja de ancianos enlhet que viven entre sus hijos y nietos. Escucho cómo hablan con cariño, con alegría, con orgullo, con tristeza y sobre todo con criterio de una vida que parece pasada, pero que, en realidad, describe el origen de los enlhet. Por eso, hasta el presente sigue determinando una parte importante de su vida personal y social. Sin embargo, durante ocho décadas los fundamentos de esta parte de la vida actual se han encubierto en un olvido inducido por múltiples presiones y hoy son sólo los ancianos y las ancianas que pueden descifrar la misma.

Dibujó un último contexto. Como padre me acosa cuando veo que los niños de la aldea no aprenden ninguna cosa en la escuela que encajaría con su vida concreta. Llegan, por ejemplo, a leer en castellano, pero no entienden lo que leen en esta lengua ajena. Dicho explícitamente, llegan a imitar ciertas cosas, pero no pasan por un proceso de apropiación. Al mismo tiempo, yo como padre solo tampoco me veo en condiciones de proporcionarles un aprendizaje exitoso a mis hijas. Para escaparme de mis dudas y aprietos, entonces, me siento tentado de cerrar los ojos e ignorar el abismo entre lo realmente necesario y la realidad educativa actual, de aceptar la propuesta de la escuela y de delegar mi responsabilidad por el aprendizaje de mis hijas a la misma – pero sólo pondría mi esperanza en un vano deseo, el de que sea cierto lo que todo el mundo dice sobre la utilidad de la escuela.

Los cuatro contextos indicados describen aspectos de una situación que cada reflexión constructiva sobre los pueblos chaqueños la debe considerar: relativos a la sociedad nacional, indican una lógica que no es capaz de entender lo indígena como una dimensión propia; más bien, lo ignora y excluye. Relativos a las sociedades indígenas, indican una escisión entre un *presente aparente* que se orienta en proyectos manejados por otros y una *condición escondida de la vida* que es manejada propiamente. Indican, finalmente, que estas perspectivas de la sociedad nacional y de las sociedades autóctonas tienen una relevancia vital para la educación escolar y el aprendizaje en general. En este sentido y en relación particular al eje temático de ‘inclusión social, educación, lenguas y culturas’, traduzco las cuatro descripciones a dos preguntas que sirven como guía para la argumentación subsiguiente:

- * dada la escisión entre un presente aparente y una condición escondida de la vida, ¿cuál es el suelo sobre el cual cae el concepto de la *interculturalidad*, tanto entre los pueblos indígenas como entre los no-indígenas?
- * ¿qué implicancias tiene esta escisión para *conceptos de educación*?

2. Los relatos enlhet

Las observaciones iniciales indican que mi reflexión se refiere a personas y sociedades concretas. Ante esta condición es necesario aclarar mi punto de acercamiento al contexto desde el cual pienso y actúo, el trabajo de *Nengvaanemkeskama Nempayvaam Enlhet*, ‘hacer crecer nuestro idioma enlhet’. Hace quince años que comenzamos nuestro trabajo con la idea de fortalecer las lenguas enlhet, enenlhet-toba y guaná.³ En el marco de este enfoque lingüístico recopilamos algunos relatos de ancianos y ancianas enlhet. Pronto nos dimos cuenta de que hablan de un mundo que se ha manejado de manera completamente diferente al de hoy; no obstante, sus relatos encajan bien con la vida actual. Esta supuesta contradicción despertó nuestro interés en el universo

³ Para informaciones sobre *Nengvaanemkeskama Nempayvaam Enlhet* en general, y nuestras publicaciones en particular, véase www.enlhet.org.

enlhet y comenzamos a visitar sistemáticamente a todos los ancianos y las ancianas enlhet y, en menor parte, a los enenlhet-toba y los guaná para recopilar sus relatos.

A partir del año 2000 publicamos varios libros monolingües en las lenguas enlhet, enenlhet-toba y guaná, que contienen una pequeña parte de los relatos recopilados. En el año 2001 comenzamos, además, con la emisión semanal de programas de radio que consisten en la edición cuidadosa de relatos recopilados en las seis lenguas enlhet-enenlhet. Estos programas han tenido efectos mucho más importantes que los libros, ya que han implicado una inserción amplia y directa de los respectivos contenidos en la sociedad enlhet. Sobre las discusiones y los procesos que se han iniciado entre los enlhet a partir de estos programas profundizo en la sección 4; allí también nos ha de ocupar más profundamente la relación (u oposición) entre escritura y oralidad. Por el momento basta resaltar que los ancianos y las ancianas han comprendido que dichos programas les dan la posibilidad de expresar públicamente experiencias, observaciones y reflexiones que durante mucho tiempo estaban excluidas del ámbito público. Más aún: algunos de ellos han entendido nuestro trabajo como una posibilidad inesperada de dejar su herencia a su pueblo. En respuesta a ello empezamos a profundizar sistemáticamente los relatos de un grupo de relatores elegidos de ambos géneros que, en su totalidad, cubrían las diferentes zonas del territorio enlhet, tanto como diferentes temas de importancia, como ser el contacto con los blancos, la dimensión política de la historia reciente, el medio-ambiente, la convivencia, las fiestas o la dimensión espiritual de la vida.

Durante este proceso de recopilación y profundización hemos dialogado extensamente con muchos ancianos y ancianas enlhet. Sus relatos nos han proporcionado un panorama amplio del mundo, de la tradición y de la historia reciente de los enlhet. Coincidentemente, se ha aumentado significativamente nuestra comprensión del presente, por ejemplo referente a las dinámicas del relacionamiento con la sociedad envolvente, las dimensiones de comunicación o los espacios para el aprendizaje. En total, nuestra larga participación dentro de la vida enlhet actual, nuestra comprensión creciente de la interacción entre la dimensión tradicional y el presente, y los efectos de los relatos entre el pueblo se han conjugado en una perspectiva propia de cómo pensar la *interculturalidad* y la *educación* desde el pueblo autóctono. Antes de desarrollar esta perspectiva, sin embargo, es necesario describir las condiciones ideológicas que determinan la lectura que indígenas y no-indígenas dan actualmente al concepto de la interculturalidad en el marco de la educación escolar.

3. Interculturalidad: las condiciones de partida

La escuela se presenta a sí misma como un mecanismo para incluir a los pueblos indígenas en la vida de la sociedad nacional y darles participación. Sin embargo, una mirada rápida hacia la *realidad escolar* en los pueblos chaqueños muestra que nunca se ha logrado esta inclusión. Está, pues, a la vista que la escuela ha excluido completamente la dimensión autóctona: es construida desde fuera, se maneja desde fuera, sus contenidos son de fuera, y también sus metodologías y formas.⁴ Coincidentemente, la educación escolar ignora que el esfuerzo por el relaciona-

⁴ Resalto que hablo aquí de la *realidad educativa*, y no de enfoques teóricos que consideren una inclusión de lo autóctono y de la sociedad autóctona en la educación escolar. Por más que la Reforma Educativa haya planteado una participación comunitaria en la empresa educativa, pues, en la práctica esta participación se ha limitado al mantenimiento de la infraestructura escolar. Coincidentemente, los procesos de

miento es constitutivo para la sociedad autóctona; saca a los educandos de la vida en y de su comunidad. Lo que logra, entonces (si es que logra algo), es la asimilación de *individuos* indígenas a las categorías que ella misma promueve. Hacia dentro, eso divide la sociedad indígena y destruye las fuerzas constructivas que son constitutivas para la misma.⁵ Hacia fuera, no aporta nada a la creación de espacios que las sociedades indígenas como tales puedan tener dentro de la sociedad nacional. Al contrario, la educación escolar afirma el modelo de *relacionamiento unidireccional* planteado por la sociedad nacional, según el cual, para relacionarse con esta sociedad, se debe entrar en sus espacios: para que haya comunicación, la gente indígena debe aprender el castellano; para que se les conceda el derecho de participación, deben entrar en el sistema de la educación nacional con su historia particular y sus contenidos no-indígenas; para que accedan a ayuda sanitaria, deben renunciar a sus propios modelos de salud integrada. En fin, no se admite a los pueblos y las personas indígenas a participar con sus *propios términos conceptuales* e integración resulta ser lo mismo que asimilación. Una inclusión al precio de la negación de sí mismo, pues, no da la posibilidad de participación; más bien, destruye la dimensión de construcción autóctona e induce a la asunción negativa de lo propio: implica una forma sutil de exclusión y sometimiento a la vez. Ciertamente, el modelo de relacionamiento unidireccional corresponde a una ideología de sometimiento. Entre la gente indígena hoy, a su vez, es normal encontrar la asunción de esta misma ideología de sometimiento desde la perspectiva de la sumisión: han desarrollado una conciencia de sumisión.

Para plantear propuestas acerca del presente, es, en realidad, imprescindible comprender bien los procesos históricos que han producido las condiciones ideológicas actuales. En este lugar, sin embargo, no es posible tocarlos; recuerdo sólo que han comenzado con la coincidencia de tres acontecimientos a principios de los años 1930 en medio del territorio enlhet: la llegada de numerosos inmigrantes mennonitas, la Guerra del Chaco y epidemias que mataron a aproximadamente la mitad del pueblo (Unruh & Kalisch, 2008). Antes de estos acontecimientos, el pueblo enlhet era independiente; hoy, vive reducido a barrios obreros o comunidades rurales y bajo una larga e intensa asistencia política e ideológica de fuera. Coincidentemente, aunque la vida concreta se mueve en relación con la tradición propia, el marco de la expresión se orienta en propuestas de fuera que se manifiestan, por ejemplo, a través del discurso desarrollista común, el escolar, el misionero, el de la representación política. Estas propuestas, sean serias o no, piensan y argumentan desde y hacia un ámbito que ignora lo concretamente vivido; es decir, no tienen ningún arraigo en el contexto autóctono que las haría propiamente realizables. La orientación en las mismas, entonces, aunque aparenta ser un camino para superar la exclusión que se siente en el contexto de un relacionamiento unidireccional y caracterizado por una multitud de presiones, es una orientación en algo que otros manejan: por más que la imitación de los discursos correspondientes aparente dar participación (rápidamente, pues, suele ser afirmada y animada desde fuera), implica hacerse dependiente de aquellos que manejan lo propuesto. En una palabra: la sentida exclusión

desprecio hacia la lengua propia que observamos recientemente se inician precisamente entre los enlhet con educación secundaria.

⁵ A la larga, la individualización de la educación induce al desprecio hacia los valores propios que fuerzan a relacionarse y no aislarse. En la realidad concreta, entonces, la participación en la vida de la comunidad se vuelve una competencia de individuos y, de hecho, la violencia en las comunidades y hasta en las mismas familias crece marcadamente. En total, se produce una destrucción de las personas tanto como del pueblo entero.

facilita el sometimiento. En este sentido, por ejemplo, la misma escuela es percibida como un camino que posibilita participación y se la reclama en su forma más enajenante, pero no se influye sobre su diseño ni sobre su manejo. Es, entonces, fácil que se afirme como una herramienta con la cual la sociedad nacional actúa sobre las sociedades autóctonas. De hecho, se manifiesta como un mecanismo colonial importante, a la vez que ha aportado mucho a la intensificación de la escisión entre el marco discursivo y la vida concreta, el referido abismo entre un presente aparente y una condición escondida de la vida (sección 1).

Quiero detenerme en esta observación de que la vida de los enlhet se orienta en dos marcos referenciales distintos. Uno se describe por las proyecciones discursivas sobre el presente y el futuro que provienen de propuestas ajenas y desatienden la vida concreta. El otro se describe por el presente vivido, el cual sigue siendo planteado a partir de la tradición manejada propiamente, aunque ésta es excluida de la expresión pública y, por ende, de la reflexión compartida y la transformación constructiva por parte del pueblo. Resalto que estos dos marcos referenciales no aluden al eje entre el presente y el pasado, sino a un eje entre deseos y postulados por un lado y la realidad vivida por otro. Ambos marcos referenciales –eso es central– no tienen conexión entre sí. En consecuencia, la expresión –y a menudo también la reflexión– se desgastan en proyecciones y reivindicaciones, mientras que la vida concreta se deshace con el juicio de que “todavía no hemos alcanzado ...”, lo que nos hace hablar de una *asunción negativa de lo propio*. Esta condición coincide con que las posibilidades de *iniciativa propia* se sustituyen con la espera de la iniciativa de terceros que no deja lugar para el protagonismo propio, sino paraliza las sociedades autóctonas. Es decir, coincide con estructuras de dependencia de otros, las cuales, a su vez, parecen afirmar y justificar la existencia de formas unidireccionales de relacionamiento por parte de la sociedad envolvente.

Con la idea de la interculturalidad se intenta remediar esta situación unidireccional e incluir a ambas partes. Para el efecto, se produce una discusión de cómo proporcionar lo llamado moderno y lo autóctono dentro de la educación. Sin embargo, ante las condiciones ideológicas dadas es normal que, tanto en las sociedades indígenas como en la sociedad nacional, lo no-indígena quede el marco de referencia principal (el mismo hecho de que se sigue hablando de ‘educación’ es un claro indicador de eso⁶). Aunque, entonces, la inclusión de *elementos* de las tradiciones autóctonas aparenta la inclusión de las *sociedades* autóctonas, en realidad se sigue proponiendo un modelo de relacionamiento unidireccional con toda la dominación colonial que implica. En consideración de eso, me reservo una duda metodológica en torno a toda propuesta que hable de interculturalidad y evito este término en mi propuesta sobre *conceptos de educación* bajo la condición colonial.

Con eso vuelvo sobre la segunda pregunta guía. A través de esta pregunta he sugerido que la discusión de conceptos de educación requiere una consideración de las implicancias que tiene la escisión entre el presente vivido tal como es planteado a partir de la tradición manejada propiamente, y las proyecciones discursivas y reflexivas sobre el presente y el futuro que provienen de propuestas ajenas. Además de eso, mi referencia a la *condición colonial* sugiere que la discusión sobre conceptos de educación incluya el relacionamiento entre las sociedades autóctonas y la sociedad nacional. De esta manera, la segunda pregunta guía se subdivide en tres aspectos que se tratan en la discusión subsiguiente:

⁶ El mismo concepto de la educación es unidireccional (sección 5); no puede, entonces ser *intercultural*. Es decir, el término de la educación intercultural es una contradicción en sí, o lo *intercultural* no es *inter*.

- * la manera en la cual se piensa la educación
- * la manera en la cual se piensan los pueblos indígenas
- * la manera en la cual se piensa el relacionamiento entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas

4. *La experiencia concreta: escritura, oralidad, lengua autóctona*

La manera en la cual estoy enfocando estos tres ejes está determinada por nuestra experiencia concreta; el tema de la escritura y la oralidad, a su vez, sirve paradigmáticamente para un abordaje de los mismos. Aún después de más de cinco décadas de escolarización de la sociedad enlhet, la cantidad de textos escritos en la lengua propia es casi nula; coincidentemente, tampoco existen círculos de lectores. Nunca, pues, se ha pensado la escritura como una herramienta de construcción para lo autóctono.⁷ Más bien, fiel a la lógica de la anécdota inicial, esta herramienta de la tradición no-indígena suele ser pensada desde y hacia lo no-indígena; incluso, se ha usado y se sigue usando para someter y excluir a los indígenas y sus sociedades. Coincidentemente, tanto para la gente indígena como para los no-indígenas predomina una fuerte asociación entre la escritura y el castellano. Ante estas condiciones, la práctica común de publicar expresiones indígenas en castellano (fuese en una edición monolingüe o bilingüe) refuerza la impresión de que lo importante sólo se puede decir en castellano y da a entender que la lengua autóctona ni siquiera sirve para expresar lo propio. Es decir, transfiere la dominación colonial hacia el mismo seno de los sentidos propios e incrementa la duda en lo propio (Kalisch, 2005). Ante estas condiciones, siempre teníamos claro que íbamos a publicar los relatos enlhet-enenlhet de forma monolingüe.⁸

Aunque, entonces, comenzáramos nuestro trabajo de edición con una perspectiva crítica de la escritura, no cuestionamos la idea de publicar los aportes enlhet en forma escrita. Sin embargo, los ancianos nos hicieron entender que no sólo hay una historia y una tradición cultural propias. Nos mostraron, además, una dinámica de construcción propia, la *oralidad*. Eso nos permitió tomar distancia de una supuesta dominancia única del texto escrito y buscar formas alternativas para la edición y publicación de los relatos (su publicación misma, aunque implica la separación de relato y relator, se vuelve necesaria en la medida en que la *oralidad* esté debilitada y ya no es normal que se transmiten). En consecuencia, además de monolingüe, la mayoría de nuestras publicaciones es oral (tienen la forma de audio o video); es decir, además de la lengua del pueblo aprovecha los modos de expresión autóctonos. Estas publicaciones orales constituyen una posibilidad mucho más realista que el libro para compartir aquello que viene de la tradición propia, porque nadie lee, pero muchos escuchan y miran.

Los efectos de la referida emisión de los programas de radio han influenciado significativamente mi reflexión y los resumo brevemente. Las ediciones monolingües y orales dan una voz pública a aquello que se ha dejado de expresar públicamente, a la vez que animan la participación

⁷ La percepción no-indígena de que los contenidos autóctonos sólo tienen sentido si se presentan a la sociedad no-indígena se encuentra con la constante proyección indígena hacia fuera. La misma gente indígena, entonces, si habla de lo propio, insinúa presentarlo para los de fuera en vez de entenderlo como un capital para la construcción propia. Así se plantea, por ejemplo, hacer una fiesta tradicional con el único fin de que los blancos la puedan mirar.

⁸ No entro en cuestiones prácticas como ser la traducción del relato oral a un medio que no es le es propio, la escritura. Tampoco repito que la escritura, para que tenga sentido, debe ser explorada como una dimensión de construcción (Unruh & Kalisch, 2003a; Kalisch, 2006-2010).

de muchos relatores que se mantenían callados durante muchos años. Por la misma forma de expresarse, ellos hacen entender que sus relatos no son un simple recuerdo, sino la manifestación de un modo de ver y ser que sigue vigente. De esta manera, el mero pronunciamiento de sus relatos ya significa la reanudación de un proceso de reflexión en el marco de una larga tradición de expresión y diálogo. Al mismo tiempo, encuentra un eco en el pueblo: les fascina a los enlhet cuando ven cómo reaparece la cara de su pueblo entre muchos procesos de olvido y ocultamiento. Les fascina comprender aspectos de su vida y del mundo que veían pero que ya no manejaban. Además, comienzan a darse cuenta de lo que han perdido; eso facilita asumir un dolor que se ha suprimido durante muchos años. Pero también se ha originado una discusión dentro del pueblo, durante la cual se oponen una posición entreguista a lo de fuera y una posición de reflexión a partir de la tradición propia. En síntesis, en la medida en que se comparte sobre el potencial de construcción que le es tradicionalmente propio al pueblo enlhet, tal como hacen las ancianas y los ancianos en sus relatos, se produce una nueva inserción social de los sentidos propios que anima para seguir relatando y escuchando, para discutir y repensar el presente. Tal discusión amplia y común dentro del pueblo cuestiona, por su misma existencia, aquella escisión entre el presente vivido tal como es planteado a partir de la tradición propia, y las proyecciones discursivas y reflexivas sobre el presente y el futuro que provienen de propuestas ajenas. Al mismo tiempo, implica el manejo de criterios concretos que posibilitan superar dicha escisión. De esta manera, el proceso referido apunta a una superación de la actitud negativa hacia lo propio. – A partir de la descripción de esta experiencia vuelvo ahora sobre mi propuesta acerca de modos de educación y formas de relacionamiento que atienden la dimensión autóctona. La presento en relación a los tres ejes indicados arriba.

5. La manera en la cual se piensa la educación

El proceso incipiente hacia una superación de la actitud negativa hacia lo propio, que podría reconstruir la sociedad enlhet actual, corresponde fundamentalmente al protagonismo de la propia gente indígena y depende de lo que ellos construyan. Como toda transformación profunda, sin embargo, no puede fortalecerse independientemente de los espacios de educación. Para fomentarlo, entonces, en vez de impedirlo antes de que haya comenzado a cobrar fuerza, precisamos un *modo de educación* que sea capaz de apoyar procesos de protagonismo e iniciativa propios. Ahora bien, la educación escolar corresponde a una iniciativa de la sociedad del estado, a la vez que describe un proceso cuya iniciativa le corresponde al educador que pretende guiar el aprendizaje. Es, por ende, doblemente unidireccional, y lo expuesto sugiere pensar un doble cambio de las constelaciones de iniciativa. En este sentido propongo pensar, primero, una educación de la sociedad autóctona, no para la sociedad autóctona. Segundo, sugiero pensar el aprendizaje desde el aprendizaje en vez de pensarlo desde la educación formal, o sea sugiero pensarlo desde un proceso en el cual el aprendiz participa activamente, a la vez que es acompañado por su sociedad. Eso es un planteo que corresponde completamente al modelo tradicional enlhet del aprendizaje y de su acompañamiento, sobre el cual profundizo en Kalisch (2006-2010).

Este cambio concepcional implica que no se trata de diseñar *modos de educación*, sino de crear *condiciones para el aprendizaje*: hablo de un aprendizaje que se fomenta desde las dimensiones de la sociedad propia; sugiero pensar *desde dentro* de la sociedad indígena y reanudar una nueva construcción desde dentro. Eso implica pensar un aprendizaje que aprovecha lo que está al alcance del aprendiz en cuanto se mueve a lo largo de lo que maneja la sociedad con iniciativa

propia (lo cual se amplía y cambia constantemente). Implica, a la vez, aprovechar las dinámicas constructivas de la sociedad; éstas, pues, son necesarias para que el aprendiz pueda asumir la iniciativa propia para el aprendizaje, y su sociedad aquella para acompañarle.⁹ Si pensamos, por ejemplo, en el eje escritura-oralidad, es claro que la dimensión de construcción que la sociedad autóctona maneja es la oralidad (por más que hoy esté dañada), y no la escritura. Un sistema de educación que se proyecta sobre la escritura, entonces, imposibilita el protagonismo de la sociedad autóctona y crea estructuras de dependencia de la sociedad del estado. Es decir, el eje oralidad-escritura se refleja, tal como el mismo eje aprendizaje-educación, en el eje de iniciativa propia e iniciativa ajena.

En la sección 8 indico algunas condiciones para superar la correlación entre escritura e iniciativa ajena que es limitante, porque la escritura bien podría ser una herramienta constructiva. En este lugar, en cambio, enfatizo que el planteo del *aprendizaje desde dentro* sostiene que la afirmación en lo propio es una condición necesaria para una construcción de la vida que no se queda en estructuras de dependencia. Coincidentemente, el planteo del *aprendizaje desde dentro* implica formas de *relacionamiento desde dentro*, de manera que los tres ejes mencionados –los conceptos de educación y aprendizaje, la manera en la cual se piensa la sociedad autóctona y los modos de relacionamiento con la sociedad envolvente– están estrechamente relacionados y el ‘planteo desde dentro’ es de naturaleza metodológica y política a la vez. En este espacio, sin embargo, me limito a la discusión del aspecto metodológico. Discuto primero el papel de aquello que proviene de la tradición propia, o sea de aquello que no se ve fácilmente, porque incluso a las generaciones jóvenes de los pueblos indígenas, por más que lo vivan, les cuesta articularlo; es decir, discuto cuestiones que atañen a la manera en la cual la sociedad autóctona se piensa a sí misma (sección 6). Posteriormente, discuto el lugar del relacionamiento con la sociedad envolvente en relación al planteo del aprendizaje desde dentro (sección 7, 8).

6. *El lugar de aquello que proviene de la tradición propia*

El aprendizaje desde dentro está ligado al protagonismo de la sociedad indígena y se sostiene sobre el acompañamiento que ésta le da a todo tipo de aprendizaje. Aunque, entonces, no implica erradicar la escuela, sí implica repensarla. En este lugar, sin embargo, no es posible profundizar sobre cómo pensar el acompañamiento del aprendizaje por parte de la sociedad autóctona, ni sobre el papel de la escuela en este proceso. Resalto, en cambio, que me refiero no a un aprendizaje que se queda simplemente con el conocimiento de elementos de la tradición autóctona. Me refiero, pues, no a una enseñanza de la tradición propia, sino a un aprendizaje sobre el fondo de una discusión en el pueblo: hablo de un aprendizaje que se sostiene en la dimensión de una oralidad asumida y que se origina, tal como lo hacía la práctica tradicional del aprendizaje, a lo largo del compartir. La dinámica oral, pues, implica la construcción y reconstrucción de un marco lógico afirmado y activado, y posibilita así que el aprendizaje se origine dentro de la lógica propia y sus términos propios, a la vez que se engancha con la discusión existente en la sociedad autóctona. En síntesis, me refiero a un aprendizaje sobre el fondo de una *conciencia afirmada* de aquello que el pueblo maneja, sea tradicional o no. Independientemente, entonces, de si pensamos

⁹ En este sentido, pensar desde dentro de la sociedad indígena implica también ver por estrategias en general para que la sociedad colonizada recupere su iniciativa.

el acompañamiento del aprendizaje como dentro o fuera de la escuela,¹⁰ con el anclaje del aprendizaje en un marco referencial compartido y discutido, no sólo se transmiten conocimientos y lógicas, prácticas y actitudes, sino se afirman también criterios de calidad –criterios para el juicio– que son arraigados en la conciencia común y que guían la reflexión, el diálogo y la actuación. En total, se proporcionan posibilidades para una diferenciación crítica que se basa sobre los criterios que el pueblo maneja y que se opone a un pronunciamiento de discursos orientados más en deseos que en la asunción y observación de la realidad propia. Pone en condiciones para venir superando las escisiones paralizantes de la vida y la coincidente asunción negativa de lo propio. Pone en condiciones para recuperar la iniciativa propia.

La dimensión metodológica de la oralidad incluye la dimensión del sentido. Volvamos, entonces, sobre los relatos de los ancianos y las ancianas. He dicho que ‘aquello que el pueblo maneja’ no es idéntico a ‘lo tradicional’. Al mismo tiempo, sin embargo, el presente surge de un proceso histórico concreto. Por eso, dichos relatos, que se refieren a una experiencia pasada, tienen una importancia crucial dentro del proceso hacia la recuperación de un protagonismo propio. Antes de explicar esta importancia, vale resaltar la diversidad considerable de los relatos. El enenlhet-toba Melietkesammap (2007), por ejemplo, ofrece una presentación compleja de la historia de su pueblo desde el punto de vista del relacionamiento con la sociedad nacional. Metyeeyam’ (2010), a su vez, resume la historia enlhet desde la perspectiva del sometimiento, y Kenteem (2007) desde la perspectiva del despojo. Así le dan una lectura propia y criteriosa a la vida actual de su respectivo pueblo que incluye la dimensión histórica (de manera que la historia no queda, como la historia oficial de la escuela, una experiencia de otros). Otros relatores recuerdan la territorialidad enlhet; presentan, a la vez, categorías políticas y formas de relacionamiento con el medio-ambiente, las cuales constituyen una alternativa a las practicas actuales de destrucción e indican la necesidad de revertirlas. Otros hablan del compartir que incluye una lógica de producción y consumo propia, la cual sigue determinante para el actuar actual, aunque se crean constantes choques con el modelo económico que domina hoy. Otros se interesan por la convivencia social o por la dimensión espiritual, por ejemplo la sanación por los ancianos. Todos redibujan con sus relatos un complejo modo de vivir, ser, pensar y hacer, haciendo entender que los temas mencionados son integrados. Exponen una lógica que les es comprensible a las generaciones jóvenes, porque la vida actual del pueblo sigue siendo determinada por la misma. Dan, a la vez, parámetros y términos concretos que determinan las dimensiones propias y que se orientan en valores y objetivos que siguen vigentes. Facilitan así la reflexión sobre acontecimientos y situaciones, sobre actitudes y actuaciones que las generaciones jóvenes conocen de la participación o del escuchar, pero cuyos parámetros conceptuales ya no los manejan activamente.¹¹ Facilitan, a la vez,

¹⁰ En todo caso, el anclaje del aprendizaje en una conciencia afirmada de lo propio crea la posibilidad de que el aprendizaje escolar y la sociedad autóctona entren en un nuevo modo de interacción: la escuela se vuelve una herramienta de esta sociedad, en vez de ser usada para actuar desde fuera sobre la misma.

¹¹ En realidad, la cuestión es mucho más compleja que un simple ocultamiento de parámetros; por encima, pues, se ha originado una resignificación de conceptos y símbolos acorde al eje del sometimiento y la sumisión. El concepto del *nengelaasekhammalhkoo*, por ejemplo, que se refiere al respeto y la atención mutuos a partir de una iniciativa propia, sigue siendo percibido por los enlhet como un valor central. En la actualidad, sin embargo, ya no es pensado desde la iniciativa propia, sino como una iniciativa que se reclama como una obligación ética del otro (Kalisch, en prensa). Como un valor central con lectura invertida, sin embargo, no sólo es paralizante en cuanto induce a esperar la iniciativa del otro. Crea, además, conflictos porque induce a reprochar al otro la falta de tal iniciativa. Los relatos recuerdan la lectu-

expresarse en función de las categorías propia y posibilitan, por ende, que la vida propia se reconstruya y renueve orgánicamente. En este sentido, los relatos constituyen una base de reflexiones que encajan con el marco propio, y de expresiones que ayudan a articularse. Ofrecen un complejo fondo de propuestas metodológicas que guían el ensayo, y de propuestas y planteos que superan lo diariamente visible, para crear así aquella tensión entre lo visible y lo posible que es imprescindible para todo proceso de aprendizaje.

De esta manera, la reflexión y expresión a partir del universo tradicionalmente propio apoyan la afirmación de una conciencia positiva de lo propio, de aquello que se maneja activamente. La combinación de esta conciencia positiva incipiente, los criterios concretos que se vienen manejando y el contraste con el presente posibilitan, además, recuperar motivaciones y esperanza, y desarrollar visiones concretas. Así se abre la posibilidad de que la sociedad indígena amplíe su radio de acción desde dentro. Se dan las condiciones para que el pueblo pueda reanudar dinámicas de construcción y para que deje de poner su esperanza en las enseñanzas que individuos aislados reciban desde fuera. En síntesis, la reflexión y expresión a partir del universo tradicionalmente propio tienen un potencial importante para crear una posibilidad de protagonismo dentro del pueblo mismo.

Ejemplarmente, indico dos efectos que estos relatos producen en este sentido. *Primero*, en la medida en la cual los relatos están insertos en el ámbito social, se encuentran con una diversidad de conocimientos, percepciones y reflexiones esparcidos en el pueblo. Esta conexión crea las posibilidades para que el mismo pueblo sistematice y amplíe la información existente dentro de él, a la vez que ayuda a mantener el acceso a los sentidos, los conocimientos, la historia de la tradición propia. De esta manera, se supera la supuesta necesidad absoluta de investigaciones desde fuera para iniciar procesos de educación. *Segundo*, la inserción de los relatos en la dinámica social aumenta la referida capacidad de diferenciación. “Antes comíamos cada día carne,” dicen por ejemplo los ancianos, haciendo entender que cuando hablan del hambre de antes se refieren a un hambre momentáneo durante los quehaceres diarios; no era como el hambre de hoy que es una expresión de la miseria. Esta diferenciación de dos tipos de situaciones distintas protege de una fácil proyección de las categorías de hoy sobre otros tipos de experiencias. Al mismo tiempo, se posibilita una nueva lectura del presente que supera los límites actuales de la reflexión, porque se ve que la situación actual no es la única ni la mejor posible. Eso cuestiona la actitud negativa hacia lo propio, a la vez que se aumentan las posibilidades y las necesidades de actuación real. Por ejemplo, los enlhet ya no sostienen tan fácilmente como hace algunos años que los inmigrantes les han salvado del hambre. Es decir, comprenden que no siempre eran objeto de dinámicas de fuera, sino que eran actores. De hecho, lentamente se están cambiando los discursos de sumisión.

Acabo de argumentar el potencial que tiene el anclaje del aprendizaje en aquel aspecto de la vida que se sostiene, de alguna manera, en la tradición propia, tanto a nivel metodológico como a nivel de contenido. Ahora bien, el planteo del aprendizaje desde dentro implica muchas cuestiones prácticas y teóricas más allá de lo expuesto, las cuales discuto en Kalisch (2006-2010). Queda a ampliar, por ejemplo, sobre la oralidad como compartir dialogado, los contenidos del aprendizaje, la necesaria insistencia en criterios de calidad manejados por la sociedad entera, la importancia que tiene para el aprendizaje la diversidad de la vida, del contexto territorial y del medioambiente, la motivación del aprendizaje y de su acompañamiento, la importancia de la lengua

ra original del término, a la vez que dan criterios concretos que podrían ayudar a superar la lectura invertida.

propia del pueblo y de acompañantes que provienen del pueblo y siguen formando parte del mismo. Además, debería profundizarse sobre la mencionada superación de la actitud negativa hacia lo propio y el necesario fortalecimiento de las dinámicas comunicativas dentro de la sociedad autóctona. Sin tocar estos temas, resalto: todo lo que he dicho en torno al aprendizaje desde dentro gira al rededor de una oralidad fortalecida y asumida. Es decir, se refiere a una condición de la sociedad autóctona y depende de cómo ésta se piensa y cómo se hace. En la actualidad parece estar muy lejos de lo que planteo, puesto que las presiones desde fuera y sus impactos apuntan siempre a un desarrollo con la dirección inversa: insinúan e inducen a proyectarse aún más sobre aquello que depende únicamente, y hace depender, de iniciativas desde fuera. Eso plantea otra cuestión fundamental, la de cómo se refleja el proceso de relacionamiento con la sociedad envolvente en esta propuesta de un aprendizaje desde dentro, y cuál es, o debería ser, el lugar de acceso a aquello que proviene de la sociedad envolvente.

7. Modos de relacionamiento: espacios propios

Como he indicado arriba (sección 3), la educación escolar se combina con la idea de que se debe enseñar a los alumnos indígenas mecanismos que los capaciten para relacionarse con la sociedad envolvente. Existe, incluso, la frecuente idea de que cada educación que no garantice en primer lugar el moverse en la sociedad nacional perjudica y excluye a los indígenas. La práctica educativa correspondiente tiene implicancias claras. Por un lado, se impone sobre el protagonismo de la sociedad autóctona. Eso coincide fácilmente con el intento de cambiar al otro, lo cual es una opción éticamente inaceptable en cuanto obedece a prácticas para su sometimiento.¹² Por otro lado, el aprendizaje del niño es un proceso complejo e integrado que no se debe reducir, tal como hace la escuela, a la preparación para moverse dentro de otra sociedad, y mucho menos aún para cambiar, a la larga, la sociedad autóctona. Así, pues, se le da una finalidad que no le es originariamente propio: en vez de formar personas, obedece a fines colonialistas – se instrumentaliza y abusa el aprendizaje bajo el concepto de la educación. En fin, la combinación específica de la educación por una parte y la proyección de la sociedad dominante sobre las sociedades autóctonas por otra es problemática. En vistas a un modelo alternativo de educación, entonces, necesitamos un modelo alternativo de relacionamiento.

Recuerdo, en este sentido, que hablamos de un concepto unidireccional de relacionamiento que piensa desde y hacia la sociedad nacional: para relacionarse con ella se debe entrar en sus espacios (sección 3). Como he argumentado, este tipo de relacionamiento paraliza la sociedad autóctona. Sostengo, por lo tanto, que es inadecuado relacionarse desde allá dónde el otro le ubica a uno mismo, tanto como es inadmisibile crear en el lugar del otro las condiciones para que éste se pueda relacionar. Más bien, cada uno debe relacionarse desde sí mismo, *desde dentro*. Tal relacionamiento desde dentro atiende a que las sociedades indígenas son sociedades enteras con lenguas y culturas enteras. Como cuerpos enteros merecen la posibilidad de vivir y de pensarse desde lo suyo para interactuar con otros en una sociedad multicultural y multiétnica que es multis-

¹² En realidad, es común que se trata de cambiar a las sociedades indígenas a través de la enseñanza escolar a los niños. En este sentido, la escuela misionera ha planteado explícitamente civilizar a los indígenas. La escuela nacional, aunque maneja un lenguaje cambiado, le sigue en esta tradición, pues el supuesto de que los indígenas ‘necesitan aprender más’ corresponde a la misma idea, y también el conocido lema de ‘educar para crear desarrollo’.

témica –es decir de participar en sus propios términos conceptuales– en vez de encontrar participación en una sociedad dominante y unidimensional al precio de la renuncia a su mundo minoritario. Tal modo de participación, pues, implicaría un avasallamiento bajo las categorías de la sociedad del estado que destruiría la integridad de las sociedades culturalmente diferenciadas; las mutilaría. El relacionamiento desde dentro, en cambio, es incluyente en cuanto encierra la perspectiva propia y la del otro, pero es diferente a la inclusión de la sociedad autóctona en espacios existentes. Es decir, la alternativa a la exclusión no es la inclusión, sino el desarrollo de *espacios propios* y libres de presión externa que constituyen una condición necesaria para un *relacionamiento en equilibrio* que les da y les deja a ambas partes la posibilidad de iniciativa y protagonismo.¹³ De la misma manera, la alternativa al relacionamiento unidireccional no la es un relacionamiento bidireccional sino el relacionamiento equilibrado. En otras palabras, no se necesitan espacios interculturales, sino espacios culturales propios que son vitales para todo tipo de relacionamiento equilibrado: se necesitan espacios culturales vitales. Por lo tanto, el relacionamiento equilibrado implica, y requiere, la afirmación en lo propio y, por ende, la superación de la mencionada conciencia de sumisión que se ha originado dentro de un contexto de exclusión.

El concepto del espacio propio se vuelve más concreto si lo traducimos a los relatos enlhet y los espacios que de hecho tienen. En la escuela actual no aparecen. Los maestros no-enlhet, pues, que son la mayoría, no tienen acceso, pues no hablan enlhet. Los maestros enlhet, a su vez, que en su carrera profesional sólo se han dedicado a contenidos y métodos de la sociedad nacional, los temen porque les producen, tal como todo lo desconocido, inseguridad. Ante estas condiciones parece difícil plantear una inclusión de estos relatos que supere las limitaciones estructurales del espacio escolar. Sin embargo, esta exclusión estructural se supera con el desarrollo de espacios propios, la discusión en el pueblo.

8. El lugar del relacionamiento con la sociedad envolvente

Volvamos sobre la propuesta del aprendizaje desde dentro. Sostiene que el aprendiz se forma paradigmáticamente en lo propio; eso le da después las condiciones para entrar con relativa facilidad en ámbitos desconocidos. Le posibilita, además, asumir positivamente lo propio, lo cual es imprescindible para todo relacionamiento equilibrado con un otro diferente. En este sentido, sostengo que no el aprendizaje ni la escuela son el lugar adecuado desde el cual pensar el relacionamiento, y el acceso a lo que proviene de la sociedad envolvente. Más bien, los puentes hacia la sociedad dominante, y hacia lo de la sociedad dominante, los debe desarrollar la sociedad entera como una construcción autóctona en relación a lo ajeno; son estos puentes que después forman nuevamente parte del aprendizaje desde dentro. Planteando así el seno de la sociedad autóctona como un espacio de construcción, se garantiza que el aprendizaje quede integrado (pues no está limitado al relacionamiento), a la vez que se puede ir superando presiones colonialistas en la educación. Tal planteo atiende a que las sociedades autóctonas desde siempre estaban muy orientadas en el relacionamiento. En la medida, entonces, en la que superan la conciencia de sumisión y dejan de entregarse acríticamente a iniciativas ajenas, tal construcción de puentes, que no es otra

¹³ Eso no implica que ambos sean lo mismo, ni que tengan las condiciones idénticas (y mucho menos las condiciones materiales idénticas), porque nunca tienen objetivos idénticos (ni se centran necesariamente en lo material). La expresión de ‘tener el mismo valor’, entonces, confunde, porque no tienen los mismos valores. Pero sí tienen la misma dignidad.

cosa que la ampliación del universo propio, puede funcionar; de hecho, pues, funciona actualmente. En fin, mi planteo del aprendizaje desde dentro no condena a las sociedades indígenas a quedar donde están, tal como se suele reprochar a cualquier propuesta que da valor a la dimensión tradicional. Todo lo contrario, asume la necesidad histórica y ética de que las personas y las sociedades enteras tengan las posibilidades para influir *propiamente* sobre la dirección y la dinámica de su desarrollo histórico.

Ejemplifico la construcción de puentes en relación a la escritura. La escritura parece oponerse a la oralidad indígena y la excluye en la práctica, pero tal exclusión no es necesaria. Sin embargo, para explorar la escritura como una dimensión de construcción y creación que es *complementaria* a la de la oralidad, debe haber un acercamiento desde lo indígena (Kalisch 2006-2010). Tal exploración desde lo indígena significa que se hacen experiencias propias con la escritura dentro de las dimensiones metodológicas, conceptuales y expresivas propias.¹⁴ Significa que se parte de la lengua, del lenguaje, de expresiones y contenidos propios, y de un manejo afirmado que se tiene de los mismos desde el ámbito oral; publicaciones bilingües, en cambio, no sirven para el efecto y menos aún lo hacen traducciones desde el castellano. Significa, finalmente, que se entra en un diálogo con personas no-indígenas que, a su vez, han hecho experiencias con la escritura. Este diálogo no se entiende como una enseñanza sobre la escritura, sino como lo que es: un diálogo, a través del cual se puede ampliar y precisar la experiencia propia.¹⁵ En otras palabras, hablo de la posibilidad de que la iniciativa propia se encuentre con una iniciativa externa. Tal encuentro de las iniciativas –la posibilidad y asunción mutua de la iniciativa– es esencial para construir un relacionamiento equilibrado. Nadie, pues, vive sin depender de iniciativas externas, pero es importante que tal dependencia se combine con la iniciativa propia de buscar la iniciativa del otro, y con la posibilidad de influir sobre lo que hace el otro. Así no es una dependencia paralizante, sino aquella interdependencia que toda convivencia recíproca y equilibrada implica.

Resalto, entonces, que hablo de procesos en la sociedad autóctona que no son independientes de actitudes y acciones desde fuera. Es decir, aunque vengo hablando desde la perspectiva indígena, no se puede esquivar que, para poder pensar el relacionamiento equilibrado, y con ello la construcción de puentes, se precisan cambios de actitud dentro de la sociedad envolvente. Mientras, por ejemplo, ésta no revierta sus estrategias de sometimiento, que realiza por ejemplo a través de la educación escolar actual que empuja en vez de dialogar, un nuevo andar indígena es difícilmente exitoso. En cambio, las sociedades indígenas requieren *espacios libres de presión externa*, en los cuales pueden recuperar, desarrollar y ensayar caminos propios. Al mismo tiempo,

¹⁴ Eso vale incluso si se entiende la escritura no como medio de la expresión creativa, sino como herramienta para meras cuestiones prácticas, como ser la señalización, el escribir mensajes de texto en el celular u otros (lo que, a su vez, constituye un punto de partida posible para desarrollar una experiencia propia con la escritura).

¹⁵ En el marco de nuestro trabajo se ha dado tal acercamiento. Ante la inmensa destrucción de la dimensión oral, el texto escrito nos ha sido una herramienta útil para la sistematización de los relatos en el marco del extenso diálogo con los relatores. A lo largo del trabajo concreto, entonces, hemos elaborado formas para re-expresar los relatos escritos en forma escrita, y hoy existe una base de metodologías para la escritura enlhet, y de expresiones escritas en enlhet, que puede ser empleada por el pueblo. Sin embargo, no la escritura ni la lectura son comunes entre los enlhet; por lo tanto, no es probable que los textos escritos se vuelvan, por lo menos a mediano plazo, un medio efectivo para compartir los mensajes de los relatores con su pueblo. Eso no es preocupante mientras que funcionen otras formas de inserción social de los sentidos enlhet.

precisan *espacios de interacción* en los cuales encuentran respuestas a preguntas que tienen. Estos espacios deberían sustituir las capacitaciones externas, las cuales aplican recetas desde fuera que pocas veces se apropian. En estos espacios tampoco se trata de explicar elementos que para la gente indígena son ajenos, sino se apoyaría su búsqueda de soluciones. Finalmente, estos espacios no son espacios para el pueblo entero, sino espacios de personas interesadas que después comparten con su gente. A partir del acceso de algunos, pues, se originan rápidamente procesos de aprendizaje en torno a elementos no tradicionales, incluso cuando son técnicamente exigentes. El manejo del tractor, por ejemplo, que necesitan los enlhet en su trabajo para los inmigrantes, se transmite dentro del mismo pueblo, y no a través de cursos de capacitación que vienen desde fuera. De manera similar, se puede pensar el acceso a las llamadas nuevas tecnologías —entre ellas la computadora o el internet— de una manera que éstas se vuelven una herramienta creativa y constructiva del pueblo indígena acorde a sus necesidades e intereses propios.

En total, la conjugación de espacios libres de presión externa y de espacios de interacción fomentaría nuevamente una actitud de búsqueda dentro de las sociedades indígenas que es muy tradicional pero que, ante la imposibilidad de un relacionamiento recíproco con la sociedad autóctona, ha sido sustituida por una actitud de espera y consumo. Con tal actitud de búsqueda se aumentaría, a la vez, la capacidad de expresión y diálogo entre ambas sociedades como base para una creciente comprensión mutua y, por ende, para un acercamiento que no implica la renuncia a sí mismo.

9. Cierre

Mi exposición ha partido de la idea de que la cuestión básica para la construcción del relacionamiento no es cómo proporcionar lo del otro y lo propio, sino desde dónde pensar: para que un relacionamiento equilibrado sea posible, cada uno debe estar afirmado en lo suyo cuando se abre al otro. A partir de esta premisa, he planteado una propuesta alternativa de educación, la del ‘aprendizaje desde dentro’. El tema de la escritura y la oralidad ha funcionado como una metáfora de esta premisa, pues posibilita ejemplificar el acercamiento a un elemento externo a partir de la dimensión propia, como ser la lengua propia y la oralidad. Con tal modo de acercamiento, lo ajeno puede apropiarse y complementar lo existente, de manera que garantice la posibilidad de protagonismo del pueblo autóctono.

Hay tres razones que me han inducido a proponer este planteo alternativo. *Primero*, el relacionamiento de la sociedad del estado con las sociedades indígenas no parte de dónde la gente indígena está, sino de dónde se quiere estén, lo cual imposibilita, de hecho, un relacionamiento equilibrado. *Segundo*, necesitamos un marco de reflexión y actuación que entienda, y trata de superar, la asunción negativa de lo propio con su impacto destructivo de impedir la asunción de un protagonismo propio, de inducir, en cambio, a una aceptación acrítica de propuestas ajenas y de hacerse dependiente de aquellos que pregonan las supuestas alternativas a la vida propia. *Tercero*, los caminos educativos que se han intentado sacan a los educandos de la vida en y de la comunidad y los llevan a la desintegración personal y étnica. Coincidentemente, estos caminos no han producido ningún otro efecto que agudizar la escisión entre el presente vivido tal como es planteado a partir de la tradición propiamente manejada, y las proyecciones discursivas y reflexivas sobre el presente y el futuro que provienen de propuestas ajenas y que no dejan lugar para el protagonismo propio. Esta escisión motiva una paralización de las sociedades indígenas y se refleja en las discutidas oposiciones entre iniciativa propia e iniciativa ajena, entre aprendizaje y educa-

ción, entre oralidad y escritura. Sin embargo, he mostrado que, si se entienden estos pares opuestos como desafío y se los repiensa con una actitud crítica, se pueden transformar en partes complementarias. Eso da espacio para el inicio de una nueva dinámica de construcción que fortalece tanto la sociedad autóctona en sí, como las dinámicas de relacionamiento con las sociedades envolventes. En función de un apoyo a estas dinámicas constructivas, acabo de esbozar un modelo de aprendizaje que deja toda la posibilidad de protagonismo dentro de la sociedad autóctona; de hecho, se sostiene sobre la tradición autóctona de aprendizaje y relacionamiento

Obviamente, la presente exposición no hace más que esbozar un marco; quedan por discutir, por dialogar y pensar, muchas cuestiones prácticas y teóricas más. Debe decirse también claramente que las dinámicas actuales no de las sociedades indígenas ni de la sociedad envolvente apuntan a ningún cambio de dirección rápido en favor de una superación de la proyección hacia lo no-indígena y la coincidente recuperación de la iniciativa. Aún así, el presente planteo no es utópico, aunque, para que se afirme como una práctica real, se precisan tiempo, espacio, decisiones y cambios de actitudes. Ciertamente, nos hemos acostumbrado a pensar, en el ámbito social, que todo urge y que no tenemos tiempo. Eso, sin embargo, no puede ser ningún argumento para entrar en activismo y seguir con un camino fracasado. Se trata, más bien, de determinar los esfuerzos y tiempos necesarios para iniciar el camino acorde a sus exigencias. Se trata de empezar una comparación crítica y autocrítica de nuestros objetivos, de nuestros logros y de la vida que compartimos y observamos. Y, sobre todo, se trata de asumir a las sociedades autóctonas como actores.

Pa'lhama-Amyep, el 25.8.2010

Bibliografía

- Kalisch, Hannes. 2005. La convivencia de las lenguas en el Paraguay. Reflexiones acerca de la construcción de la dimensión multilingüe del país. *Revista de la Sociedad Científica del Paraguay*, 17: 47-83. Accesible bajo: www.enlhet.org/pdf/08.pdf [6.7.2010].
- Kalisch, Hannes. 2006-2010. Aprendizaje y construcción. Serie de artículos publicados en *Acción*. *Revista paraguaya de reflexión y diálogo*. Accesible bajo: www.enlhet.org/pdf/nne23-aprendizaje.pdf [6.7.2010].
- Kalisch, Hannes. En prensa. Nengelaasekhammalhkoo: An Enlhet Perspective. En: Dietrich, Wolfgang et.al. (eds.). *The Palgrave International Handbook of Peace Studies: A Cultural Perspective*. London: Palgrave McMillan.
- Kenteem. 2007. *Yevey'-Aatong*. (Video, 56 min.) Ya'alve-Saanga: Nengvaanemkeskama Nempayvaam Enlhet.
- Melià, Bartomeu. 2009. Paraguay. En: Sichra, Inge. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América-Latina* (2 volúmenes). Cochabamba: UNICEF, FUNPROEIB Andes. Pp. 173-195.
- Melietkesammap. 2007. *Halhema-Teves. Apkeltennaikamaha Melietkesammap aktemakha nelvetai'a takha'*. Editado por Manolo Romero y Hannes Kalisch. Biblioteca Paraguaya de Antropología, Vol. 59. Ya'alve-Saanga: Nengvaanemkeskama Nempayvaam Enlhet.
- Metyeeyam' (2010). *Nengko'o-yka nengeleyvaamak hay'*. (Video, 56 min.) Ya'alve-Saanga: Nengvaanemkeskama Nempayvaam Enlhet.

- Unruh, Ernesto y Hannes Kalisch. 2003a. Oralidad y literalidad autóctona. Un voto en favor de la profesionalidad autóctona. *Suplemento Antropológico* 38, 1: 273-317.
- Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. 2003b. Enlhet-Enenlhet. Una familia lingüística chaqueña. *Thule, Rivista italiana di studi americanistici* 14/15: 207-231.
- Unruh, Ernesto y Hannes Kalisch. 2008. Salvación – ¿rendición? Los enlhet y la Guerra del Chaco. En: Richard, Nicolás (comp.). *Mala guerra: los indígenas en la Guerra del Chaco (1932-35)*. Asunción & Paris: Museo del Barro, ServiLibro & CoLibris. Pp.: 99-123.