

“NO TIENE FUTURO”

Sobre la construcción de la identidad lingüística de un niño enlhet y el futuro de las lenguas indígenas chaqueñas⁹⁰

Hannes Kalisch

Nengvaanemkeskama Nempayvaam Enlhet

En el presente sembramos las semillas de nuestro futuro; en el presente creamos las premisas para una futura esperanza o decepción. Si anhelamos un futuro que sea más que la continuidad de las insuficiencias del presente, debemos, entonces, conocer las condiciones invisibles de este presente (que entendemos a partir de los procesos históricos que lo han producido) para preparar una vuelta en nuestras reflexiones y actitudes actuales.

Hablemos, entonces, sobre las lenguas indígenas chaqueñas del presente de una manera que el habla se abra a la construcción de un futuro con vida: pretendo mostrar las potencialidades y los peligros de los procesos actuales para el futuro de esas lenguas. En este sentido, sin detenerme en un resumen de las catorce lenguas indígenas en el Chaco pertenecientes a cinco familias lingüísticas⁹¹, enfatizo el hecho de que una lengua no existe sino entre hablantes. Es más: son los hablantes los que hacen una lengua. Coincidentemente, aquí no me interesa la lengua como un fenómeno mental o gramático-lexical⁹², sino como una herramienta de construcción de personas y sociedades humanas. Este

90 Agradezco a Derlis Esquivel la revisión final de este ensayo.

91 Sobre la diversidad lingüística del Paraguay en general véase Melià (2004, 2009a). Con relación a los enlhet-enenlhet véase Unruh & Kalisch (2003).

92 Esbozos sintácticos de varias lenguas chaqueñas se encuentran en *Amerindia* 33-34 (2009/2010).

enfoque implica ver las lenguas indígenas desde dos ángulos: por un lado, desde la perspectiva de los hablantes y, por otro, desde la ubicación de las respectivas sociedades de hablantes en una sociedad más grande. Desde estos ángulos quiero mostrar lo que es una lengua, y bajo qué condiciones puede cumplir con su finalidad intrínseca y volverse una herramienta de construcción en el sentido pleno, y bajo cuáles no lo puede ser.

Primero: la lengua en la perspectiva de los hablantes

Como he dicho, son los hablantes los que hacen una lengua. Por lo tanto, el presente y el futuro de las lenguas indígenas del Chaco no son separables del presente y futuro que tienen sus hablantes, y de la relación que éstos tienen con su lengua. Veamos, entonces, las lenguas indígenas primero *desde la perspectiva de los hablantes*. Pensemos, para el efecto, en una niña enlhet de dos años que comienza a hablar. Inicia la exploración de la lengua que le ofrecen sus padres, hermanos, abuelos y otros parientes. Explora, a la vez, el mundo en que vive y que ellos le muestran y transmiten. Observa y escucha, experimenta e interactúa, dando así pasos para entrar en el universo complejo que es la tradición de su pueblo de ver y sentir, de decir y hacer, la cual se ubica dentro de un entorno social y un medio ambiente específicos.

Esta niña explora, por ejemplo, las relaciones sociales. Por la manera en que se vive en su entorno y que ella misma experimenta, aprende que todas sus primas son *yaaya*, “hermanas”⁹³, y que sus tías son *meeme*, “madres”⁹⁴. Ésta y otras características de las redes sociales intensas en las cuales crece desde sus primeros días, se traducen en una perspectiva de relacionamiento determinada. Es decir, explora el mundo bajo una conceptualización específica. Eso debe ser resaltado: cada proceso de aprendizaje es determinante en cuanto se sostiene en

93 Más precisamente, *yaaya* se refiere a las hermanas y primas mayores.

94 Más precisamente, *meema'ay'*, *mookmeeme* o simplemente *meeme* se refiere a las hermanas de la madre.

una opción específica entre muchas otras opciones que hay en el mundo. Sin embargo, esta opción no es arbitraria; corresponde, pues, al medio ambiente en el cual la niña vive y al entorno social suyo. Corresponde, en otras palabras, a la tradición de su pueblo y a una experiencia de interacción constante. Con la lengua, a su vez, se representan las perspectivas concernientes y es una herramienta central para manejarlas. Es decir, la lengua y la forma de vivir están estrechamente enrejadas: las palabras castellanas “prima” y “tía”, aunque son traducciones correctas de *yaaya* y *meeme*, no corresponden a la perspectiva enlhet, sino a la realidad social paraguaya. Por lo tanto, estas palabras castellanas no son capaces de sustituir el nexo sistémico que ocupan las palabras enlhet correspondientes.

Veamos otro ejemplo para la interacción entre la lengua, el entorno social y la construcción de la personalidad de la niña. Ella aprende formas específicas para sentir y para trabajar sus sentimientos. Nuevamente, este aprendizaje corresponde a la manera en la cual se vive en su entorno y que ella misma experimenta. Nuevamente, también, está de modo directo ligado a su lengua, a través de la cual categoriza y maneja su sentir. Miremos, entonces, cómo se presenta esta categorización. En castellano hay muchos términos que expresan un sentir, como “enojarse”, “odiar”, “detestar”, “amar”. En enlhet, los términos correspondientes no suelen expresar un sentir, sino una actitud: “enojarse” correspondería a *nengloom*, “actuar descontrolado”; “odiar” correspondería a *nenga'ankeem*, “rechazar a alguien”; “detestar” correspondería a *nenta'nangkama*, “mostrar asco hacia alguien”; “amar” correspondería a *nengaasekhay'oo*, “expresar respeto y amabilidad hacia alguien”⁹⁵. El sentir en sí, en cambio, se expresa a través de una proyección de dichas actitudes sobre *engva'lhok*, “el interior, el lugar de los sentimientos”: “enojarse” –entendido como mero sentir y no como actitud visible–, por ejemplo, sería *akloom engva'lhok*, “el interior de alguien se enoja”. De esta manera, la terminología enlhet sugiere pensar

95 Para una discusión exhaustiva de la actitud del *nengaasekhay'oo* véase Kalisch (2010b, 2011a).

desde la actitud, pero posibilita diferenciar agudamente entre una actitud y el sentir relacionado. El sistema terminológico del castellano (o de la tradición europea en general), en cambio, sugiere pensar desde el sentir, a la vez que no diferencia explícitamente entre “sentir” y “actitud”. Para los enlhet, a la diferenciación terminológica sistemática entre el sentir y la actitud relacionada corresponde toda una tradición precisa de trabajar los sentimientos que no equipara ni confunde fácilmente “sentir” y “actitud”. No así en la tradición occidental: basta pensar en conceptos como “amor” o “paz” para ver que siempre ha lidiado con tal confusión. Por ejemplo, para un enlhet no sería posible decir “amo a los indígenas”, tal como lo hacen los blancos con mucha frecuencia, a la vez que demuestran con su hablar y actuar que los menosprecian e incluso los odian⁹⁶. El mismo sistema terminológico del enlhet, pues, pone al descubierto esta contradicción, mientras que el del castellano ni la sugiere.

Para evitar malentendidos, aclaro explícitamente: no se trata de determinar si lo indígena es mejor que lo otro no-indígena, o viceversa. De la misma manera, es totalmente infructuoso discutir cuál lengua es más apta para enfrentar la vida, porque la vida se hace a través de esta lengua, tal como la lengua se hace a través de la vida de su pueblo: la vida y la lengua están en una simbiosis. A lo que apunto, en cambio, es que la niña aprende el modelo enlhet, representado por su lengua, dentro de la vida y la tradición específicas de su sociedad. Cuando tenga siete años, a más tardar, va a percibir el mundo y a sí misma en los términos correspondientes; va a actuar y relacionarse con los demás acorde a los mismos, y va a suponer que los otros hacen lo mismo. Es decir, estos términos van a describir el marco de lo que ella es. Repito: no se puede juzgar que lo indígena sea mejor que lo no-indígena, ni

96 Ciertamente, algunos enlhet imitan esta forma de hablar de los blancos cuando dicen, por ejemplo: *Elyaa-lheng'a selaasekhay'oo*, “queridos hermanos”. Sin embargo, otros se ríen de esta expresión, porque si el amor *nengaasekhay'oo* existe, no hace falta decirlo, ya que se ve *per definitionem*. Cuando se resalta, en cambio, es a menudo porque no se ve, de manera que se produce una contradicción obvia que causa las risas.

viceversa. Simplemente: así es ella, y desde su perspectiva: así es el mundo. Y así debe ser.

En otras palabras, arraigado en las circunstancias particulares de su vida, el experimentar y escuchar de esta niña se condensa en una base afectiva y cognitiva sobre la cual construye su propia forma de ver y de expresarse, de sentir y hacer, o sea: su propio ser, su personalidad propia. Eso significa: lo que siente y lo que piensa en profundidad se orienta en esta reconstrucción propia de su entorno vivencial y social, concerniente, por ejemplo, a un modelo de relacionamiento preciso. Significa también: para el continuo desarrollo de sus capacidades cognitivas y afectivas es necesario que ella pueda sostenerse sobre los términos que describen dicha base. Significa finalmente: la asunción y el manejo de dichos términos constituyen una condición indispensable para que ella, tanto como todas aquellas personas que se han formado a lo largo de los mismos, puedan hacer y rehacer su vida de manera creativa y constructiva. Por lo tanto, la vigencia de dichos términos describe una de las condiciones necesarias para que la niña pueda experimentar y construir armonía, a la vez que se origina un alto grado de identificación con la perspectiva propia o, más que con una perspectiva, con el universo propio.

Como he dicho, este universo propio está abrazado con la lengua propia: la niña se refiere al mismo y lo maneja a través de su lengua, de manera que la lengua propia constituye una herramienta fundamental que ella tiene para la reconstrucción continua de sí misma. Al mismo tiempo, la mencionada identificación con el universo propio se proyecta también sobre la lengua propia. En fin, la personalidad humana y la vitalidad de las sociedades humanas reposan en gran parte sobre la lengua propia. A pesar de ello, la renuncia a la lengua propia es una experiencia real de varios pueblos chaqueños. La razón y las implicancias de eso las entendemos si miramos las lenguas indígenas y a sus hablantes desde su ubicación en una sociedad más grande.

Segundo: la lengua desde los modos de participación en la sociedad dominante

Los hablantes de las lenguas indígenas fueron hechos parte de una sociedad que habla otra(s) lengua(s). Eso requiere considerar sus lenguas también desde los modos de participación dentro de la sociedad envolvente, la paraguaya. Para el efecto, veamos primero la forma en la cual se presentan *en la perspectiva de la sociedad paraguaya*. Esta sociedad valora las lenguas indígenas con expresiones como: “son lindas”, “son importantes” o, más académicamente, “forman parte del patrimonio intangible de la humanidad que se debe mantener y rescatar”; paralelamente, la Ley de Lenguas, promulgada en enero de 2011, plantea en su Artículo 42.3 “promover el conocimiento, uso y valoración de las mismas en la comunidad nacional como parte importante del patrimonio cultural de la nación”. Apreciaciones de esta índole no consideran a los hablantes, sino hablan de la lengua como algo que puede existir sin hablante. Coincidentemente, no suelen basarse sobre conocimientos específicos ni traducirse en actitudes concretas hacia las lenguas indígenas y sus hablantes: corresponden a postulados más que a convicciones. Con toda coherencia, entonces, si es que se le da cierto espacio a una lengua indígena, tal espacio no se relaciona con la vida de sus hablantes ni con su tradición: las lenguas indígenas son percibidas como un apéndice con valor anecdótico o, lo que es lo mismo, folclórico.

De hecho, si se habla desde la sociedad nacional sobre necesidades comunicativas, expresivas o reflexivas, se resalta con mucha firmeza que aquello que importa en el mundo moderno es la lengua de esta sociedad, el castellano (vale decirlo: contra esta postura también el guaraní debe luchar). Consecuentemente, se piensa que todo esfuerzo a nivel lingüístico debe centrarse en el castellano y se insiste en la necesidad de que los niños indígenas aprendan castellano, mientras que se ignora y se niega por completo el potencial constructivo que tienen las lenguas autóctonas. La escuela –la empresa de la educación formal– es una réplica fiel de este pensamiento: actúa acorde a la convicción

de que el manejo del castellano es lo más efectivo para cualquier tipo de vida y, así, lo más eficiente para los procesos de aprendizaje; está pensada desde y hacia el castellano (por más que en alguna parte del Ministerio de Educación se encuentre, tal vez, alguna reflexión teórica diferente, los agentes visibles de la escuela quedan totalmente sometidos a este planteo). Vale, por lo tanto, detenernos en lo que hace la escuela, como representante de la sociedad entera, con las lenguas indígenas, y cuáles son los efectos de su actuar sobre la niña enlhet con relación a la construcción de sus capacidades lingüísticas, culturales y sociales.

Hoy no se les hace ya comer jabón a los alumnos cuando usan su lengua propia, como se hacía un par de años atrás. Sin embargo, sigue siendo común que la lengua indígena no aparezca en la escuela. Pero aunque fuese recordada ocasionalmente, no es entendida como herramienta de construcción ni como medio por el cual las personas se hacen: se la trata en los mencionados términos folclóricos. De hecho, ya en la llamada ‘escuelita’, la preescolar, la niña enlhet de dos años debe repetir las cinco vocales del castellano, aunque en su lengua bastan tres⁹⁷. De la misma manera, reza en castellano los colores, tanto como muchos versos que ni su madre entiende. Esta experiencia –seguida de otras similares– tiene efectos concretos sobre el desarrollo de su identidad lingüística. La cuestión no pasa por el contacto con otra lengua en sí, o sea con un sistema de significantes cuyos significados no le son accesibles. De hecho, es bastante probable que ya con sus dos años haya conocido, en la cotidianidad chaqueña, otra lengua. Ocurre en sus alrededores, tal como ocurren muchas cosas que no le afectan y no le ocupan sobremanera. Pero sí, expuesta a la necesidad de ordenar una inmensa cantidad de impresiones nuevas, presta atención a todo lo que le sirve para la interacción, también la lengua de otros; puede suceder, entonces, que, en algunos casos, llegue a entablar una comunicación mínima en esa otra lengua, incluido el castellano. El castellano de las

97 Comúnmente, el castellano sirve como modelo con el cual se compara la lengua autóctona en términos negativos. No se dice, por ejemplo, que el enlhet es más eficiente porque le bastan tres vocales, sino que es deficiente porque le faltan dos.

recitaciones, sin embargo, nunca se combina con la experiencia de una comunicación exitosa; ni siquiera está pensado para la interacción. A pesar de ello, la atención destacada que se le da, hace que la niña perciba que el castellano es de alta relevancia; que es más que simplemente una lengua de otros. Desde pequeña, entonces, viene aprendiendo pautas de valorización expresadas por su entorno que no coinciden con ninguna de las experiencias de interacción concretas que ella realiza. De esta manera, inicia el desarrollo de categorías que van a tener, más tarde, el potencial de cuestionar fundamentalmente la perspectiva propia⁹⁸.

Este aprendizaje de categorías de duda y la coincidente construcción identitaria son reforzados continuamente con otros procesos paralelos. Por ejemplo, cuando la niña de dos años ve un libro escolar de su hermana mayor, los dibujos que el mismo contiene le hacen percibir que el texto habla desde, de y para *valay*, “paraguayos”. Ya a su corta edad, entonces, la escuela, la escritura y el castellano van recibiendo un lugar en su imaginario que después difícilmente se podrá cambiar: definen un espacio que, de manera muy vaga, aparenta ser de gran relevancia para ella. Aunque viene entendiendo que dentro de este espacio no encuentra modos de iniciativa propia más allá de una imitación, el mismo sintetiza un anhelo de participación traducido en una ansiedad bastante confusa que la acompañará durante toda su vida. En total, las constelaciones de su imaginario vienen determinándose cada vez más por el enrejado de una orientación en dos mundos diferentes a la vez, uno accesible y otro excluyente: la construcción de su identidad lingüística está expuesta a dos dinámicas inversas.

No carece de lógica, entonces, que los alumnos enlhet del colegio-internado –con mucha probabilidad, la niña de dos años va a estar entre ellos– muestren hoy signos de desprecio hacia su lengua. Este rechazo

98 Resalto que esta contradicción de dinámicas no existe en el contexto de un bilingüismo equilibrado, en el cual las dos lenguas estarían al alcance real de la niña.

incipiente corresponde a un proceso reciente⁹⁹ y es un claro indicador de que la escuela no apoya a los jóvenes indígenas para fortalecer y perfeccionar aquello que vienen aprendiendo-construyendo desde su entorno propio. Al contrario, les aconseja romper con la continuidad lingüística y cultural; rechazar la lengua propia. Ahora bien, la renuncia a la lengua propia –su sustitución por otra y, por ende, su eliminación– es una opción muy poco natural, a la vez que tiene consecuencias poco ventajosas, pues rompe con la simbiosis entre la lengua y la cotidianidad vivencial y corta, así, con el proceso a lo largo del cual la niña –y la sociedad entera– se vienen construyendo. Tal discontinuidad imposibilitaría a la niña diferenciar lo que le es importante y la forzaría a diferenciar lo que no tiene importancia para ella: la obligaría a actuar a través de una herramienta que no responde a sus reflejos inconscientes ni a las condiciones del mundo experimentadas por ella. Implicaría, por ende, la reducción de sus posibilidades de acción e iniciativa. A pesar de ello, nuestra niña tiene ya establecidas las categorías necesarias sobre las cuales podrá imaginar tal ruptura. Para ella, entonces, lo impensable es pensable, y dicho consejo le es bien comprensible. Aun así no es necesario que se concrete la renuncia a la lengua propia, pero cada vez se vuelve más probable. Vale añadir que no es posible pensar que un pueblo podría sustituir la lengua propia por otra de manera “equivalente”. De hecho, tal reemplazo –la desarticulación entre vida y lengua, entre pasado y presente– plantea a la larga la sustitución de los modos de vida propios por otros de arraigo externo y apunta, así, fácilmente a la eliminación del pueblo como tal.

Vengo hablando de una inducción a la discontinuidad. Para comprender la significancia y las implicancias de la misma para los

99 Una de las razones de este proceso constituye la continua formalización y generalización de la escuela en los últimos años. Eso se debe resaltar: es la escuela la que con más ímpetu promueve la renuncia de la lengua propia, y las actitudes de rechazo se encuentran sobre todo entre los alumnos actuales y los egresados recientes. La razón de ello no se debe al hecho de que aprenden a hablar el castellano –muchos enlhet hablan bien el castellano sin haber pasado por la escuela–, sino que la escuela y sus funcionarios aconsejan tal rechazo muy, pero muy explícitamente.

pueblos indígenas, conviene considerar *el marco ideológico de la sociedad nacional en general*. El mismo concepto de “nación” se refiere a una sociedad unificada bajo la tutela del modelo específico del grupo dominante (el cual se combina con imágenes muy concretas de un concepto preciso de desarrollo y modernidad). Paralelamente, a las sociedades autóctonas se las entiende como un apéndice de la sociedad dominante, y a la vida de sus miembros como algo meramente anecdótico o folclórico (vale decirlo: contra esta postura también los campesinos guaraní-hablantes deben luchar¹⁰⁰). Parece, entonces, obvio: para encontrar bienestar deben salir de su condición anecdótica y superar la vida suya. La idea, en cambio, de que el bienestar podría surgir de la asunción y reconstrucción activa de la vida propia y de su tradición específica no existe; se ignora que el bienestar podría ser definido propiamente como, por ejemplo, el resultado de la armonía social antes que del desarrollo material e individualista. Hablando del nivel lingüístico, entonces, el imaginario común y dominante no entiende la promoción del castellano como ampliación, sino como reemplazo de la lengua indígena (Melià, 2003). En consecuencia, el mensaje que la sociedad nacional lanza es claro: se insiste en que solamente el castellano tiene futuro; por lo tanto, se afirma que los niños indígenas *no tienen futuro* si no hablan el castellano¹⁰¹. En realidad, este dictamen no se refiere sólo a la lengua, sino al modelo entero de la sociedad nacional, el cual se entiende como única opción razonable: la educación, la salud, la justicia, la religión o los modos de participación se piensan siempre desde y hacia este modelo.

100 En la sociedad paraguaya no existe sólo el eje no-indígena/indígena. Otro eje importante sería el urbano/rural. La combinación de ejes como éstos define diferentes grados de exclusión. Por ejemplo, el no-castellano hablante normalmente no está incluido de modo adecuado en las reflexiones sobre la construcción de la sociedad, a la vez que queda de facto excluido de la participación en la misma. Lo paralelo vale para un ciudadano de una región rural. La escuela, por ejemplo, está diseñada desde el castellano y la vida urbana; es decir, los distintos niveles de exclusión se superponen y conjugan.

101 Aquí, el castellano se vuelve símbolo de todo aquello de la sociedad dominante, a la vez que lo hace para la participación, aunque, como he dicho con relación a la niña de dos años en la escuelita, no llega a ser una herramienta de iniciativa propia y de participación. Por otro lado, el mismo castellano es sujeto a procesos de desprecio y, en ciertos círculos, es bastante común que se argumente la necesidad de manejar el inglés, aunque sea a costa del uso del castellano. Sin embargo, en este lugar no pretendo discutir hasta qué grado la sociedad paraguaya plantea su futuro como futuro de otros.

Con la afirmación “no tienen futuro, si no...”, se plantea, entonces, preparar a las personas y sociedades indígenas con una perspectiva propia para un futuro –o podríamos decir también “bienestar”– de otros que pertenecen a una sociedad diferente. Con tal imposición, la de un futuro de otros, de una visión y un imaginario diferentes, se niega a los pueblos indígenas su futuro *propio*.

La escuela sirve para mostrar la manera en que este despojo del futuro propio funciona en la práctica. Esta institución acapara la responsabilidad de los procesos de aprendizaje dentro de las comunidades¹⁰² y trata de imponer algo sobre la niña, supuestamente para su propio bien, que no es de su gente ni de su contexto. Tal postura, en vez de apoyar la perfección de lo que existe y es manejado, se orienta a la superación de lo existente para prometer algo inexistente: ignorando la dimensión social, plantea toda formación desde una nada social. Según esta misma lógica no-social (que podría calificarse incluso de antisocial), la escuela orienta, además, hacia ciertas posibilidades extraordinarias a las que sólo algunos pueden aspirar, como ser doctor, abogado o arquitecto; para la mayoría, sin embargo, estas orientaciones quedan nada más que en promesas seductoras que nunca se alcanzan. De esta manera, los procesos de aprendizaje no fomentan la formación integral ni el arraigo necesario para desarrollar capacidades visionarias. Más bien, la participación en la escuela se revela como la apuesta a una enseñanza de lotería. Reafirma e intensifica así la ansiedad mencionada que induce a cualquier actuación precipitada y orienta, muy a menudo, a una iniciativa externa.

En síntesis, en nuestra sociedad paraguaya del Bicentenario predomina una ideología que busca reemplazar por lo suyo lo que es de la sociedad indígena. En plena coincidencia con el imaginario y las actitudes de la sociedad nacional, se plantea abiertamente una actuación del Estado (como también de entidades privadas) en el lugar

102 Los relatos de ancianos enlhet que venimos recopilando en la última década (www.enlhet.org) resaltan la resistencia inicial en contra de la escuela externa. Muestran, a la vez, los caminos a través de los cuales esta resistencia se ha dormido y eliminado desde fuera.

de las sociedades indígenas, sin que importe que tal imposición implica para éstas, como se ha indicado, la pérdida de posibilidades de acción e iniciativa. Es decir, en nuestra sociedad rige una postura colonial que quiere ocultar, obstruir y eliminar todo lo que diferencia a los pueblos autóctonos en términos lingüísticos, culturales y políticos, para terminar acabando con estos mismos pueblos. Dentro de este juego, la animación de expresiones folclóricas sirve para disimular temores y tranquilizar conciencias; es el manto bajo el cual se encubre lo que está pasando realmente. Vale añadir: la perspectiva colonial no corresponde necesariamente a intereses concretos, sino que se ha vuelto un valor en sí: constituye una ideología que odia lo del otro. Odia al otro –recuerdo que hablamos de la niña de dos años que comienza a explorar el mundo–.

La actitud colonial tiene *consecuencias precisas sobre las sociedades autóctonas* que aquí miramos desde la dimensión comunicativa¹⁰³. Como he dicho, la lengua propia es una de las herramientas clave para definir la personalidad humana y la vitalidad de una sociedad. De modo coincidente, es altamente valorada por sus hablantes y queda profundamente arraigada en la autopercepción de los mismos. Este anclaje afectivo, sin embargo, puede alterarse cuando una sociedad está dominada por otra y sus miembros se encuentran en el nivel inferior de un relacionamiento desequilibrado, el cual es expresado y reforzado a través de las actitudes y acciones de la sociedad nacional y el Estado hacia las sociedades autóctonas: se produce un contexto de una continua presión, de reducción y exclusión; algunos aspectos de este contexto los he descrito a través de la experiencia de la niña enlhet.

La sociedad dominada se ve inducida a culpar a su lengua propia de ser una de las causas principales de dicha presión y exclusión: la lengua se vuelve el símbolo de la situación insoportable y se produce una perspectiva negativa hacia la misma. De hecho, varios pueblos chaqueños han intentado subsanar el desequilibrio y acceder a la

103 Una descripción más exhaustiva de estas consecuencias se encuentra en Kalisch (2011b).

participación en la sociedad dominante a través de la renuncia a su lengua. Sin embargo, no es la lengua la razón de su exclusión, sino lo son las actitudes hacia su grupo por parte de la sociedad envolvente. Aun hablando bien otra lengua, entonces, la renuncia a la lengua propia no les da la participación deseada. Al contrario, produce otra exclusión: como bien lo saben aquellos grupos de los pueblos guaná, toba-enenlhet, angaité o sanapaná, que han abandonado su lengua propia para sustituirla por el guaraní criollo, el abandono de la lengua propia provoca una dolorosa ruptura con la historia personal, social y cultural. En la generación que realiza dicha sustitución se obstruyen las capacidades y potencialidades de expresión y reflexión de las personas. En las generaciones subsiguientes se imposibilita no sólo la comunicación con los pueblos y grupos emparentados; se traba, sobre todo, la comunicación entre las generaciones: mientras durante la celebración del Bicentenario se recupera la historia nacional, se sigue provocando la destrucción de otras historias.

En la actualidad, la situación es diferente de lo que era hace un tiempo para los pueblos mencionados, pero no mejor. Por encima de la presión directa sobre las sociedades autóctonas que surge de las desigualdades existentes hay otra mucho más sutil pero con el mismo efecto de inducir a proyectarse sobre el camino del otro dominante. En correspondencia al planteo de actuar en el lugar de las sociedades indígenas –el planteo del futuro impuesto–, pues, la sociedad dominante interfiere hoy de manera directa en la vida y el futuro de los pueblos autóctonos a través de las instituciones estatales. A partir de la descentralización y la instalación de los gobiernos departamentales, y apoyadas por las formas de comunicación actuales, estas instituciones han aumentado bastante su presencia en las últimas dos décadas. Implementan –con la misma actitud de las instituciones misioneras, a las cuales han reemplazado– sistemas ajenos que son manejados desde afuera e impuestos sobre estructuras existentes, por ejemplo, en el ámbito sanitario, productivo, educativo u organizativo. Ante la diferencia abismal entre los universos indígena y nacional, sin embargo,

la implementación de la perspectiva nacional en la sociedad autóctona no se puede iniciar en el presente del pueblo indígena, ni siquiera con la iniciativa del mismo; queda necesariamente una implementación desde afuera y, por ende, una imposición.

Esta afirmación debe ser bien entendida. Ciertamente, todo sistema sociocultural se va cambiando constantemente; lo mismo ocurre con los términos que describen la base sobre la cual las personas se han construido. Es decir, la base personal y el sistema sociocultural entero no se presentan como un estado, sino como un *proceso*, y los cambios no les quitan necesariamente su vigencia ni su legitimidad. Sin embargo, no por ser flexibles aguantan cualquier modo de alteración. La perspectiva nacional de la que hablamos, por ejemplo, es sumamente diferente a las autóctonas. Su implementación, entonces, significa la imposición de condiciones que no han sido desarrolladas como parte de dicho proceso; no son, por ende, compatibles con la base personal y el sistema sociocultural o, para usar otra palabra, no están arraigadas dentro de los mismos. Esta falta de compatibilidad significa que tampoco son manejables a partir de los parámetros establecidos; por lo tanto, no pueden acogerse ni reconstruirse desde dentro de la sociedad autóctona a partir de un protagonismo propio. De esta manera, la imposición de la perspectiva nacional va ligada no sólo a una iniciativa externa,

sino también a un protagonismo externo y crea, así, estructuras de dependencia de aquellos que manejan las mismas¹⁰⁴.

Estas estructuras de dependencia se originan en una reducción de las posibilidades de actuación propia. Aportan, a la vez –y a eso apunto–, a un encubrimiento de aquellas dinámicas y energías de construcción personal, social y cultural a través de las cuales el pueblo y cada uno de sus miembros rehacen constantemente su vida dentro del contexto propio y en el marco de una tradición precisa, y se sostienen en sus necesidades, ambiciones y potencialidades específicas. Con este encubrimiento se obstruye, además, el manejo de las herramientas de construcción de la sociedad dominada, por ejemplo, la lengua, la oralidad o los procesos propios de aprendizaje. De esta manera, con la imposición de estructuras externas en el interior de la sociedad, se desarticula inevitablemente el nexo entre pasado y presente, entre la realidad y su manejo. Viéndolo desde la perspectiva de la niña de la que hablamos, se le dificulta gravemente el fortalecimiento y el perfeccionamiento de todo aquello que a ella la viene haciendo y lo que ella, a la vez, reconstruye. Además de quitarle, con la imposición de una perspectiva ajena, una visión propia de futuro, le obstruyen las capacidades y habilidades latentes que tiene ella –así como su sociedad– para manejar propiamente su vida e ir construyendo su futuro propio y la posibilidad de experimentar y construir armonía. En fin, el planteo del futuro

104 La pérdida de posibilidades de protagonismo constituye un proceso complejo. Por ejemplo, a partir de una imposición de estructuras externas sobre la sociedad autóctona, ésta inicia procesos de construcción sobre y alrededor de las estructuras impuestas. Sin embargo, la rapidez que la imposición tiene y su protagonismo exclusivamente externo, imposibilitan toda dinámica de apropiación. Eso significa que dichas construcciones nuevas de la sociedad autóctona no se relacionan con las intenciones ni con los contenidos originales de las estructuras impuestas. La escuela, por ejemplo, llega a ser incorporada en la vida comunitaria y se desarrollan formas para interactuar con dicha institución –de hecho, se la reclama incluso–, pero nunca se vuelve una herramienta con la cual la sociedad autóctona acompañe los procesos de aprendizaje. Así, las construcciones que se desarrollan son reconstrucciones propias de las imposiciones externas. Sin embargo, no sirven para apoyar, desde actuaciones propias, las intenciones o promesas que acompañan la imposición de los modelos externos, como, por ejemplo, más educación, más salud o más participación. Es decir, no apoyan el protagonismo propio (considerando la calidad de muchas imposiciones, ni siquiera apoyan la misma vida del pueblo), sino que giran alrededor de iniciativas externas. Arraigado en un proceso histórico preciso, se reconstruye un mundo sobre la iniciativa externa y la dependencia. Es la construcción de un mundo de la derrota (Kalisch, 2011b).

impuesto tiene implicancias sumamente importantes y absolutamente determinantes para la niña: se le enseña la condición de dependencia. Esta dependencia sistémica y estructural hace que el futuro propuesto e impuesto quede un futuro cuyas promesas nunca se podrán lograr. El dictamen “no tiene futuro” se vuelve un hecho.

Por ser la lengua una herramienta de construcción crucial, la identidad lingüística se vuelve uno de los indicadores de esta desarticulación de la vida de sus hablantes –de la destrucción consumida, cuando se ha renunciado a su lengua, o de la resistencia a la destrucción, cuando se sigue transmitiéndola a pesar de todas las adversidades–. Hablo de la resistencia, pues hay mucha conciencia de la importancia de la dimensión lingüística propia entre los pueblos chaqueños y muchos esfuerzos e incluso sacrificios para mantenerla como una herramienta viva. Resta, entonces, ver cómo hacerlo y cómo salir de la condición al margen de la sociedad sin renunciar a sí mismo.

Tercero: los hablantes y su vida

Vengo argumentando que la personalidad humana y la vitalidad de las sociedades humanas reposan en gran parte sobre la lengua propia. La renuncia a la misma, entonces, que es el efecto de una convivencia desequilibrada e implica una discontinuidad forzosa, conlleva la pérdida de posibilidades de acción e iniciativa; produce una paralización (vale recalcar que esta paralización se produce, de manera similar, a partir de todas las renunciadas y discontinuidades que se generan e inducen sobre las herramientas de construcción autóctona, por ejemplo, con relación a la oralidad o el acompañamiento de los procesos de aprendizaje). La sociedad nacional percibe esta paralización, tanto como percibe desigualdades materiales. Sin embargo, no las entiende como efecto de la exclusión y el desequilibrio relacional sobre los cuales está fundamentada, sino como una supuesta falta de eficiencia y conveniencia del modo de ser autóctono. Para eliminar los desniveles percibidos propone, entonces, más de lo mismo: plantea explícitamente reemplazar

lo autóctono por lo dominante y supuestamente común. Así, la niña de dos años se encuentra entre dos dinámicas opuestas, descritas por lo que viene a ser desde su entorno social y por aquello que se quiere que sea. Recordemos que de ella se dice –y más tarde se le hará entender– que forma parte de un apéndice de la sociedad, tal como se dice de la vida que comienza a explorar que es una simple anécdota y que siempre va a seguir siéndolo.

He dejado en claro que las dificultades que las sociedades indígenas experimentan hoy no surgen de defectos de su modo de ser; resultan, en cambio, de un sistema de exclusión que va mano a mano con un desequilibrio. Por lo tanto, no se superan a través de la eliminación de la diferencia. Todo lo contrario, la diferencia propia es un aliado potente para enfrentarlas. Con la *asunción de la diferencia propia*, pues, se dejaría de reproducir la lógica de la exclusión dentro de la misma sociedad autóctona y se fortalecería el espacio propio: se plantearía un futuro para los pueblos indígenas y sus lenguas más allá de la ideología de reemplazo o eliminación. De esta manera, se permitiría vislumbrar posibilidades de que la niña siga siendo ella misma y se apuntaría, a la larga, a la reconstrucción de los modos de relacionamiento actuales hacia un relacionamiento equilibrado. Si bien es claro que el equilibrio sólo se logra a través de un proceso compartido con la sociedad dominante, la asunción de la diferencia propia es una condición necesaria para poder plantear tal proceso.

La escuela no es aliada del planteo de asumir la diferencia propia, pues como he dicho, encarna la ideología colonial de la sociedad nacional tanto en su historia como en su manifestación actual¹⁰⁵: insiste en que la comunidad indígena sólo avanza si todos sus miembros son réplicas de la propuesta dominante. En general: es imposible encontrar respuestas a la propuesta colonial mientras se siga partiendo de estructuras coloniales. Conviene, en cambio, fijarse en una situación no-colonial, en

105 En el mundo moderno de hoy es absolutamente común que se entienda la consigna “más educación” como remedio de toda dificultad. Esta propuesta, sin embargo, es claramente colonial, porque bajo el término “educación” se entiende siempre la educación formal que viene de afuera.

una situación de convivencia equilibrada. Allí, la niña, que hoy tiene dos años, podría construir las relaciones conforme a lo que ella es y lo que son aquellos con los que comparte su entorno social. Podría orientarse hacia las ambiciones normales que la gente de su propia sociedad tiene. Podría responder a necesidades suyas y a las de su entorno social. Podría, en fin, aplicar y perfeccionar sus potencialidades y las de su entorno social.

Estos parámetros describen la dirección a que apunta la asunción de la diferencia propia. Resaltan que la niña *tiene futuro* si se inicia y fortalece a través de su lengua en lo que es su contexto propio, su vida y su tradición. Tal *formación y afirmación en lo propio* es imprescindible para mantener la continuidad de la construcción existente y evitar, así, como he dicho, cualquier tipo de cambio sociocultural que se inicia en una postura sobre la realidad antes que en la realidad misma; que quita, por ende, iniciativa; que induce fácilmente a sostenerse sobre un protagonismo ajeno; que dependiza. Sobre tal discontinuidad, el equilibrio ni siquiera es pensable. Con la formación y afirmación en lo propio, en cambio, la niña puede rebasar lo actual y abrirse a otros mundos sin negarse a sí misma, pues la nueva construcción continuará siendo suya. Es decir, la formación en lo propio, que capacita para rehacerse constantemente de manera relativamente coherente, tiene carácter paradigmático; es un inicio, no un fin. Atiende a que, para recuperar o mantener posibilidades de iniciativa propia y, por ende, el equilibrio en el relacionamiento, se debe comenzar por el primer paso –lo accesible, lo manejado por el pueblo, lo propio– en vez de hacerlo por el segundo –por ejemplo, la segunda lengua, la lengua del otro, el castellano–.

A esta altura es necesario definir lo propio. Lo propio es todo aquello que la sociedad maneja con iniciativa y protagonismo propios;

no se describe simplemente en términos de lo tradicional¹⁰⁶ (Kalisch, 2006). La formación paradigmática en lo propio, entonces, se refiere a aquellos ámbitos que son manejados a lo largo de la cotidianidad; incluye, por lo tanto, muchísimas innovaciones. La transmisión del castellano, por ejemplo, se realiza en buena parte entre los mismos miembros del pueblo enlhet; es decir, el mismo uso del castellano se sostiene en un manejo propio y forma, así, parte de lo propio. Resalto: la formación en lo propio no le tiene miedo al contacto; de hecho, el contexto chaqueño tradicional era, en amplias partes, un contexto bi y hasta multilingüe¹⁰⁷. Coincidentemente, no planteo encerrar lo autóctono en una proyección sobre el pasado de una supuesta pureza, ni advierto acerca de cambios e influencias externas de por sí. La lengua y la tradición con la que venimos haciéndonos, pues, no son ninguna jaula que ata y ataja. Al contrario, la vida es una continua construcción y reconstrucción que se vale de todo lo que está a su alcance. En este sentido, la lengua y la tradición siempre se revelan en una manifestación momentánea que conjuga dinámicas e influencias diversas.

El planteo de la formación paradigmática en lo propio no tiene miedo a influencias ajenas, pero define sus límites. Dicho planteo se refiere fundamentalmente también a las capacidades lingüísticas de expresión y recepción. Por lo tanto, una referencia a la dimensión lingüística sirve para concretizar sobre dichos límites. Efectivamente, la sociedad nacional sigue insistiendo en que no hay posibilidades de

106 Un pueblo no se define por la presencia de rasgos culturales específicos; más bien, su identidad, que se ha formado históricamente, se expresa en términos de una diferenciación de otros pueblos. Independiente de parámetros como la continuidad cultural o las posibilidades de protagonismo actuales, entonces, mientras haya una diferenciación significativa de la sociedad nacional, el pueblo autóctono seguirá identificándose como tal. Hoy, la diferencia parece perderse cada vez más, pues se visibilizan cambios notables en la vida de los pueblos actuales; tales cambios aparentan corresponder a una clara asimilación de modelos externos. No obstante, esta impresión puede no ser correcta, y en su interior, las sociedades respectivas continúan siendo bastante conservadoras, o renovadoras; o, a lo mejor, ambas cosas a la vez. En este sentido, por ejemplo, el hecho de que un grupo se haya vuelto urbano, no cuestiona de por sí su calidad de pueblo autóctono.

107 Es, por ejemplo, muy poco sabido que los enlhet y los nivacé convivían en una amplia franja norte/sur situada en un territorio compartido; los miembros de estos grupos eran bilingües y mantenían relaciones de parentesco en ambos pueblos.

relacionamiento sin el castellano y entiende todo cuestionamiento de esta afirmación como un intento de autoexclusión. Sin embargo, tal afirmación no está hecha desde la práctica de un relacionamiento equilibrado, sino que emerge de la imposición de un modo de comunicación unilateral y unificante. Pensando desde el equilibrio, en cambio, resulta obvio que cuestionar la imposición del castellano no es lo mismo que cuestionar su uso: no se trata de ignorar el castellano. Se trata, más bien, de pensar el bilingüismo desde el arraigo en la vida propia para prevenir así que sea el pretexto para coacciones de toda índole.

El planteo de la formación paradigmática en lo propio, nuevamente, no tiene miedo a influencias ajenas, pero apunta a la vigencia de espacios libres de presión (Kalisch, 2010a) que posibilitan desarrollar el espacio propio existente y encaminar una realidad a partir del mismo. Como he dicho, pues, para avanzar hacia un futuro fuera de estructuras unilaterales y de dependencia, es indispensable que la sociedad indígena se afirme como un organismo orgánico y deje así de correr detrás de propuestas ajenas. Sin profundizar aquí sobre la índole particular del camino hacia un futuro propio –la misma sociedad indígena lo definirá andando–, resalto en este sentido que el empleo de las herramientas de construcción a lo largo de tal camino (por ejemplo, la lengua o los procesos de aprendizaje) no apunta en primer lugar al logro de una compatibilidad con el mundo blanco. Más bien, la utilidad de dichas herramientas se define en función de su relevancia para la construcción de la cotidianidad propia.

Vale detenernos brevemente en la *cotidianidad social*. Para el efecto, sirve mirar cierto tipo de discurso sobre el fortalecimiento del guaraní que tiende a ocultar su papel crucial para la lengua. En estos discursos se argumenta que no basta, para sobrevivir, que la lengua se quede en los ámbitos familiares y rurales. Más bien, debe ser abierta hacia las

necesidades del mundo técnico y moderno¹⁰⁸. En realidad, sin embargo, la oposición entre la cotidianidad familiar y el mundo moderno no existe, pues ambos están compenetrándose de diferentes maneras. Sí hay una fricción entre prácticas arraigadas en la cotidianidad y propuestas que no lo están. Los discursos relativos a estas propuestas son pensados desde una lógica ligada a otra lengua, como bien lo ejemplifica el ámbito jurídico. Si se tradujeran, entonces, al guaraní, por más que lingüísticamente las traducciones estuvieran bien hechas, se impondría un pensamiento ajeno que, aunque implícito, es claramente sentido e induce a un menosprecio hacia dicha lengua. Es importante entender la razón de ello. No corresponde a una invalidez comunicativa del guaraní, pues bien es posible expresar en este idioma contenidos no tradicionales, como se nota fácilmente siguiendo la discusión de dos técnicos de Internet que se comunican a través del mismo¹⁰⁹. La razón es otra. Toda lengua es aliada de la cotidianidad, y su relevancia como herramienta comunicativa –tanto como el aprecio hacia la misma– se define y afirma desde su condición de herramienta cotidiana. Un procedimiento de traducción, en cambio, la abusa para reforzar algo que viene desde fuera de esta cotidianidad –hablamos en un contexto de exclusión y desequilibrio–, y es, por ende, contrario a las intenciones que lo motivan (Kalisch, en prensa).

Nuevamente, entonces, se debe comenzar por el primer paso en vez de hacerlo por el segundo. Acondicionar la lengua a las necesidades comunicativas del mundo actual y real es hacer uno mismo el trabajo, como hablante, de usarla, de ensayar su empleo en todos los aspectos de la cotidianidad, sea familiar, pública, formal o especializada, para

108 Esta afirmación coincide con la observación de que hay muchos espacios temáticos de los cuales el guaraní queda excluido. Melià (2009b), por ejemplo, destaca que esta lengua “no consiguió entrar en el mundo moderno, de la comunicación especializada, en el cual, en mayor o menor grado, todos nos movemos. En el campo de la justicia, por ejemplo, las clases más humildes de la sociedad paraguaya, para quienes la lengua materna guaraní es el único instrumento efectivo de expresión, se ven aplastadas bajo el peso de otra lengua que no es la suya y que nos les garantiza un juicio justo y sin discriminación”.

109 El hecho de que, durante su comunicación, usen palabras del castellano o del inglés, no cuestiona esta afirmación: obviamente, la estructura de su lengua les basta para decir lo que quieren comunicar.

representar lingüísticamente los espacios correspondientes¹¹⁰. No se trata, en cambio, de hacer que la lengua se vuelva funcional, desde fuera de su uso social, a espacios sociales en los cuales no se la usa (hasta ahora), ni de inventar expresiones forzadas. Actuaciones desde fuera del uso social, pues –lo muestra la experiencia–, no surten efectos, ya que tienden a paralizar la iniciativa propia. Un camino más promisorio hacia el objetivo de vitalizar el uso de la lengua sería apoyar los espacios existentes para desarrollarlos desde adentro. Eso se haría, por ejemplo, enseñando en la escuela categorías metodológicas de un uso diversificado, creativo y coherente del guaraní de la calle, del guaraní manejado de hecho, en vez de instrumentalizar los procesos de aprendizaje para imponer formas de uso no arraigadas. Tal apoyo de espacios existentes facilitaría el aprendizaje de habilidades para el uso de la lengua y fomentaría, así, procesos de autoafirmación. Esta combinación de autoestima y formación concreta motivaría el continuo desarrollo de criterios para la actuación adecuada. Apoyaría, de ese modo, la reversión de las actitudes de autoexclusión que se han desarrollado a la largo de la negación de las herramientas de construcción propias.

Con relación a los ámbitos especializados, hay una limitación importante para el uso de la lengua que se debe tener presente para que no se malinterprete como deficiencia de la misma. Usemos el ejemplo del ámbito jurídico, cuyo lenguaje y cuya lógica quedan, en todas las naciones del mundo, impenetrables para la mayoría de las personas (no es casual que ante la corte se necesite un abogado). Los que se mueven dentro de este ámbito jurídico, entonces, deberían manejarlo (también) en guaraní. Sin embargo, no se puede pensar que el lenguaje que usan o usarían lo puedan entender todos los guaraní-hablantes: hay aquí una

110 La idea de ensayar un uso amplio y diversificado de la lengua no es nueva. Melià (2009b), por ejemplo, propone hacerlo a partir de la antigua literatura guaraní. Aguilera (2011: 136), a su vez, sostiene que el guaraní debe “dejar de ser lengua identificada con la ruralidad y adaptarse a todos los demás espacios socioculturales como lengua oficial y funcional. “Para ello es necesario modificar las actitudes lingüísticas de los hablantes”. Esta última afirmación sirve para resaltar un malentendido frecuente (aunque el autor de la misma tenga la cuestión en claro): no se trata de “modificar” las actitudes de los hablantes. Eso, pues, requeriría nuevamente actuaciones desde afuera.

exclusión natural que tiene que ver con la misma especialización y el lenguaje bastante técnico que dicho ámbito conlleva. No discuto aquí la pregunta acerca de si en lenguas con relativamente pocos hablantes se puede desarrollar un lenguaje específico para todos los espacios especializados, ya que en muchos casos, el grupo de especialistas sería bastante pequeño. Sí dejo en claro que muchas veces no lo considero necesario, porque estos espacios corresponden a una cotidianidad muy limitada¹¹¹. Dejo, a la vez, en claro que se deberían buscar formas para dar participación al pueblo en –para seguir con el ejemplo– la lógica jurídica. De lo que se trata, entonces, es de traducir el *lenguaje* especializado a un lenguaje del pueblo, y éste sí debe ser expresado en la *lengua* del pueblo, el guaraní.

En fin, hay una diferencia fundamental entre lo especializado y aquello que no lo es, sea formal o no¹¹². Sin detenerme, entonces, sobremanera en la cotidianidad especializada, pero sin desatender la importancia de la cotidianidad formal y pública, hago, en medio de nuestro mundo cargado de imposiciones, un elogio a la cotidianidad de los pequeños espacios sociales –como el familiar– e informales, de la intimidad y el afecto. Esta cotidianidad es altamente relevante para la construcción de la base cognitiva y afectiva de cualquier persona: sin un desarrollo arraigado en la concreción de esta cotidianidad, ninguna

111 Viene al caso recordar que en la tradición europea, desde siempre, todas las naciones acostumbraban usar un idioma compartido (latín, alemán, inglés) para las expresiones científicas. Obviamente, tal hecho ha concedido a estas lenguas un estatus especial, pero no cuestiona automáticamente la razón de ser de las demás.

112 Esta diferencia no es muy reconocida. Melià (2009b), por ejemplo, no distingue entre ámbitos especializados y no-especializados cuando habla de “una ausencia habitual del guaraní en el campo de la economía, de las ciencias, de la administración, de los medios de comunicación, Internet, señalizaciones y campos y ámbitos similares –el arte, la literatura de ensayo y la literatura histórica, el periodismo...–”.

persona es una persona plena y ninguna lengua puede sobrevivir¹¹³. Los problemas de menosprecio que tenemos del guaraní, entonces, son también cuestiones de un menosprecio del mundo íntimo bajo el cual nuestra sociedad sufre.

He dicho que en un contexto que permite a los enlhet ser enlhet, los procesos de construcción propia no apuntan en primer lugar al logro de una compatibilidad con el mundo blanco. No obstante, la necesidad de un camino propio –de espacios propios y libres de presión– se debe conjugar con el *necesario relacionamiento con la sociedad dominante*, por un lado, y el mundo técnico, por otro. Lo califico de necesario, porque el equilibrio sólo se construye durante procesos de relacionamiento: sin relacionamiento, el equilibrio no es posible. Debemos, entonces, concretizar sobre la índole particular de un relacionamiento entre pueblos y sociedades que, en este caso, viven dentro de una misma nación. Para el efecto, el aspecto clave es ver que, si bien dos pueblos se relacionan a través de personas específicas, el relacionamiento entre sociedades es más que la suma de los relacionamientos personales. Las experiencias de relacionamiento hechas por personas específicas, pues, son procesadas dentro de sus sociedades respectivas, de manera que las dinámicas del relacionamiento interétnico son constructos sociales y no exclusivamente soluciones individuales. En otras palabras, la sociedad entera tiene una capacidad de relacionarse que no se replica en cada uno de sus individuos de la misma manera.

113 Con mi elogio de la cotidianidad de los pequeños espacios sociales e informales no pretendo excluir el guaraní de ningún espacio, sino animar su empleo integral en todos ellos. Tal animación tropieza con el argumento de muchos de que el guaraní no resulta ya útil para la vida moderna. Con esta convicción se repite el problema que vengo discutiendo con relación al enlhet: ciertos sectores de la sociedad paraguaya se ven inducidos a renunciar a su lengua porque creen erróneamente que así solucionarían sus problemas. También aquí, un camino más promisorio iría por la asunción de lo propio y apuntaría a la restauración de la simbiosis entre lengua y vida. Es probablemente en el ámbito rural donde se encuentre la concordancia más alta entre la vida y la lengua guaraní. Esta característica debería repetirse en todos los espacios sociales; es decir, el ámbito rural, por más que sea visto como negativo o problemático, deviene modelo.

Con la perspectiva no-individualizada del relacionamiento interétnico, el valor de una persona y la posibilidad de futuro que tiene ya no se miden únicamente a través de su capacidad de relacionamiento con el mundo otro; esta perspectiva sugiere, por lo tanto, que es totalmente legítimo vivir sin relacionarse forzosamente con el mismo. La conciencia de ello disminuiría la presión desde afuera y apoyaría, así, el inicio de espacios sin presión externa aun dentro de las estructuras actuales. Además, con dicha perspectiva no-individualizada se reafirma la necesidad de formarse paradigmáticamente en lo propio. Con la constitución sobre lo propio, pues, toda persona, tenga o no relaciones hacia afuera, siempre estará bien fundada para todo aquello que es importante en el espacio de su sociedad inmediata¹¹⁴. Al mismo tiempo – lo he argumentado ampliamente–, la formación en lo propio provee una base firme para acercarse a la lengua y el mundo de los otros, fuese dentro del espacio propio establecido o rebasando sus límites coyunturales. Aun así, con una perspectiva no-individualizada del relacionamiento interétnico se mantiene presente que este mundo de los otros nunca será el destino de la construcción propia. Es más bien relativizada, en vez de ser la categoría desde y hacia la cual ver el mundo propio; no es más que una de las categorías que influyen sobre las dinámicas de relacionamiento con aquellos que viven dentro del mismo.

En fin: la insistencia mía en la formación paradigmática a lo largo de lo propio es mucho más que una cuestión de forma; tampoco es la simple opción entre un camino metodológico u otro. Tiene que ver con la manera en la cual pensamos nuestro futuro y tiene que ver con la manera en la cual pensamos las personas y sociedades humanas. Tiene que ver, por ende, con el modo en que planteamos el relacionamiento, que puede ser unidireccional, o recíproco y desde adentro (Kalisch, 2010a). La insistencia mía en la formación paradigmática a lo largo de lo propio responde a una asunción de los pueblos indígenas como unidades

114 Además, la propuesta de formarse paradigmáticamente en lo propio hace posible atender los distintos contextos vivenciales de diferentes grupos dentro de un mismo pueblo, por ejemplo, el de comunidades rurales y el de barrios urbanos.

sociopolíticas autónomas que, como tales, describen espacios lingüísticos y culturales diferenciados y a la vez interconectados orgánicamente con otros espacios correspondientes dentro de la misma Nación paraguaya. Responde a la convicción de que la inclusión no es la nivelación de diferentes formas de ser, sino el relacionamiento equilibrado desde espacios autónomos y abiertos. Apunta, en fin, a una percepción de la sociedad paraguaya en cuanto múltiple y compleja.

Hay diferentes posibilidades en torno a cuál podría ser *el futuro de las lenguas indígenas*. El desequilibrio de la convivencia en la sociedad paraguaya ha influido –y sigue influyendo– bastante en lo que los hablantes de estas lenguas son hoy, y si la sociedad nacional sigue insistiendo en el desequilibrio, las lenguas indígenas van a desaparecer. Los miembros de la sociedad paraguaya, quieran o no, son copartícipes de esta dinámica. Sin embargo, darse cuenta de ello no es ninguna razón para entrar en un activismo asustado, así como afirmarlo no es ninguna acusación. Más bien, la ideología colonial, a través de la cual nuestra sociedad desigual se construyó y se mantiene, corresponde a actitudes concretas. Al hablar, entonces, de esta ideología y de las actitudes correspondientes, se crean oportunidades de construir una actitud de respeto hacia el otro y lo que le es propio. Se promueven así cambios estructurales no sólo a través de instituciones, sino también desde dentro de la sociedad misma.

Repito: mientras las dinámicas actuales sigan dominando, las lenguas indígenas seguirán amenazadas de desaparición. De hecho, la lógica del reemplazo, la lógica colonial, ya ha sido asumida por las mismas sociedades autóctonas, y las soluciones a sus problemas las buscan en los términos de aquella lógica para entregarse, así, aún más a las propuestas e iniciativas externas. Al mismo tiempo, sin embargo, las sociedades autóctonas resisten contra los procesos de nivelación. Siguen, pues, viendo y percibiendo el mundo de manera propia. Siguen aún actuando y expresándose en correspondencia a su modo de ser

diferenciado. Estas energías de vida tienen el potencial de constituir semillas para un futuro diferente, para una vida que no sea el apéndice de la destrucción. Permiten, así, mantener la esperanza de que la niña de dos años –y muchas otras como ella– pueda construir su vida en un contexto en el cual no se le niegue el futuro ni se le impide ser lo que es. Permiten mantener la esperanza en la construcción de modos de participación que no comiencen por lo que el otro quiere que seamos. Es la esperanza en una participación equilibrada a la cual podemos acceder tal como somos.

Pa'lhama-Amyep, el 30.11.2011

Anexo de contextualización: la Ley de Lenguas

Como se ha visto, los planteos sobre las lenguas indígenas siempre son también planteos sobre el destino de sus hablantes. En este año del Bicentenario, una nueva Ley de Lenguas entró en vigencia. La motivación principal para su elaboración radicaba en otorgar al guaraní el espacio que le corresponde como segunda lengua oficial del país. Entre los objetivos secundarios figura el de “disponer las medidas adecuadas para promover y garantizar el uso de las lenguas indígenas del Paraguay” (Artículo 1). En adelante, presento un breve resumen cualitativo de esta Ley de Lenguas relativo al tratamiento de las lenguas indígenas y, por ende, al concepto que tiene de sus hablantes.

Primero. La Ley de Lenguas se encuentra con un contexto histórico y social preciso. Las lenguas indígenas, aunque no han llegado a ser lenguas oficiales de la República del Paraguay, tienen una presencia dentro del territorio nacional que es anterior a la formación del Estado Paraguayo. Es decir, cada una de estas lenguas corresponde a un territorio dentro del cual tenía una vigencia dominante e, incluso, única. Hoy, sin embargo, en coincidencia con el sometimiento de sus hablantes a la sociedad nacional, son lenguas de sociedades minoritarias. Esta condición histórica y social no está reconocida por la Ley de Lenguas

y, coincidentemente, esta Ley no logra plantear con claridad cuál es el espacio que las lenguas indígenas deberían tener dentro de la Nación Paraguaya. En este sentido, algunos de sus artículos –aquellos que argumentan desde la condición de ser lengua originaria– se refieren al guaraní y las lenguas indígenas a la vez (por ejemplo, los Artículos 9.6, 21, 25). Otros –aquellos que argumentan desde la condición de ser lengua minoritaria y no oficial– combinan referencias a las lenguas de los pueblos indígenas y las lenguas de los inmigrantes (sobre todo el Artículo 11). En cambio, las consecuencias políticas del reconocimiento que hace la Constitución Nacional en su Artículo 62 –aquel de que los pueblos indígenas son anteriores a la formación del Estado Paraguayo–, la Ley de Lenguas no las define ni concretiza¹¹⁵. Como se verá, tal omisión se refleja a lo largo del texto legal entero y facilita la inclusión de mecanismos coloniales¹¹⁶.

Segundo. La Ley de Lenguas aclara en su Artículo 49 que “en el caso de los pueblos indígenas, los mismos son responsables de sus respectivas lenguas”. Esta aclaración es importante porque la responsabilidad propia, si bien apoyada por el Estado, constituye una condición necesaria para que los hablantes puedan mantener y desarrollar un protagonismo propio. No obstante, dentro del Artículo 49, sobre “Los organismos del Estado”, queda un tanto descontextualizada; podría, entonces, con mala fe, ser leída también como estrategia del Estado para deshacerse de responsabilidades suyas hacia los diferentes grupos de hablantes. De hecho, no basta con una afirmación general de que los pueblos indígenas son responsables de sus respectivas lenguas. A los grupos de hablantes

115 La Constitución Nacional dice en su Artículo 62: “Esta Constitución reconoce la existencia de los pueblos indígenas, definidos como grupos de cultura anteriores a la formación y organización del Estado paraguayo”. El término “pueblo”, así como el reconocimiento de su preexistencia, sugieren que se entienda las sociedades indígenas como unidades políticas dentro del Estado Paraguayo que, como tales, tienen derecho a una participación constructiva en la conducción del mismo. Sin embargo, este mismo artículo oculta esta dimensión política cuando define los pueblos como “grupos de cultura”. De hecho, el impacto político del concepto “pueblo” no ha llegado a reflejarse ni en la legislación ni en las prácticas de la sociedad paraguaya.

116 Un esbozo de parámetros necesarios para un trato legal de las lenguas indígenas que refuerza su potencial constructivo se encuentra en Kalisch (2011).

se les debería garantizar explícitamente las *condiciones necesarias* para un protagonismo propio, las cuales el Estado apoyaría sin entrometerse en la iniciativa autóctona. En el texto legal poco o nada se desarrolla tal garantía. Al contrario, hay una contradicción entre la aclaración en el Artículo 49 y el espíritu de la Ley de Lenguas, que diseña actuaciones desde fuera de las lenguas indígenas y los grupos de hablantes¹¹⁷.

Un ejemplo explícito de este espíritu lo constituye la creación de una “Dirección General de Documentación y Promoción de Lenguas Indígenas” dentro de la “Secretaría de Políticas Lingüísticas” (Artículos 39, 42) que no se plantea como sujeta al necesario protagonismo de los pueblos autóctonos. No sólo falta la exigencia mínima de tener, para ser funcionario de esta Dirección General, conocimientos de alguna lengua indígena (Artículos 35, 36). Sobre todo, en el espíritu de una actuación desde fuera de las lenguas indígenas y sus hablantes, una de las funciones específicas de la Dirección General es “*impulsar* la revitalización” de todas las lenguas indígenas del Paraguay (Artículo 42.2). El verbo “impulsar”, sin embargo, sugiere una acción que no está pensada desde los hablantes ni arraigada en la iniciativa del correspondiente cuerpo político llamado “pueblo”. Una expresión más adecuada se encuentra en las “Declaraciones Fundamentales” del Artículo 2, donde se define como objetivo de la Ley “*apoyar* esfuerzos para asegurar el uso de dichas

117 Ya durante la elaboración de la Ley de Lenguas no había ni siquiera una participación mínima de los pueblos indígenas del Paraguay. En el año 2007, la Comisión Nacional de Bilingüismo organizó reuniones informativas en todos los departamentos del país para presentar la idea de elaborar una Ley de Lenguas y, a la vez, recoger ideas y preocupaciones al respecto (Jiménez, 2007). Algunas personas indígenas participaron en estos eventos, pero no se realizó ningún diálogo explícito, a nivel amplio, con los pueblos indígenas, mucho menos aún un proceso de discusión política compartido. Esta falta de participación adecuada de los pueblos indígenas durante el proceso legislativo viola la legislación vigente. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que es la Ley Nacional 234/93, establece en su Artículo 6, Inciso 1: “(...) los gobiernos deberán: a) consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente (...)”. Obviamente, el término “participación adecuada” no se refiere a meros procesos de información, como tampoco a aquella participación que consiste simplemente en la aceptación o el rechazo de propuestas preelaboradas. Apunta, más bien, a una reflexión conjunta –arraigada en las sociedades indígenas– con vistas a la formulación de políticas lingüísticas, hecho que llevaría a la inclusión y asunción de propuestas autóctonas

lenguas en todas sus funciones sociales”. El empleo tanto de “impulsar” como de “apoyar” implica nuevamente que la Ley de Lenguas expresa ideas contrarias.

Tercero. En coincidencia con las observaciones anteriores, la Ley de Lenguas no entiende las lenguas como herramienta crucial para la construcción y el manejo de la vida. Eso se ve claramente a través del trato de las lenguas indígenas en el ámbito de la educación. Si bien el Artículo 9.6 garantiza, ampliando una garantía relativa al guaraní, el derecho de “recibir *desde* los inicios del proceso escolar la educación formal en su lengua materna”, en el Artículo 26 se declara que –otra contradicción más– las lenguas indígenas se utilizan sólo “*en* la etapa inicial de la educación escolarizada”¹¹⁸. Coincidentemente, no se garantiza el uso pleno de la lengua indígena como “medio en la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo” como se hace para el guaraní (Artículo 29). Más bien, la Ley de Lenguas afirma sólo que la lengua indígena “se empleará *adicionalmente* como medio didáctico” (Artículo 30). En la práctica, eso significa que es muy fácil seguir con un modo de inclusión de las lenguas indígenas de carácter meramente folclórico.

En el mismo espíritu, la Ley de Lenguas no garantiza la “plena validez jurídica de las lenguas indígenas dentro de su territorio”; garantía que sí se encontraba en la versión presentada al Senado para su tratamiento y posterior aprobación en octubre de 2010, pero que, aprobada la Ley de Lenguas, había desaparecido. La falta de tal garantía significa para los hablantes de las lenguas indígenas que, por ejemplo, el testamento de una persona debe ser escrito o leído en una lengua que algunos o todos de los implicados no manejan con la habilidad necesaria.

118 La Constitución Nacional, en su Artículo 77 “De la enseñanza en la lengua materna”, dice: “La enseñanza **en** los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales”. Esta garantía debe entenderse como un mínimo legal; una ley que garantiza lo mismo “*desde* los comienzos del proceso escolar”, entonces, no entra en contradicción con este artículo, como lo expresara algún senador durante el proceso de redacción de la Ley de Lenguas.

En fin, la ideología colonial que se responsabiliza por lo de la sociedad diferente y lo obstruye, se encuentra claramente dentro de la nueva Ley de Lenguas –como tantas otras veces, se hace de la lógica colonial una política de Estado expresa–. Sobre todo, es preocupante que esta Ley crea nuevos mecanismos –a través de la “Secretaría de Políticas Lingüísticas”– que van a impulsar necesariamente nuevas dinámicas de interferencia sobre las lenguas indígenas y los respectivos grupos de hablantes. Y van a tener un efecto claramente paralizante si, fiel a la convicción errada de que “es mejor hacer algo que no hacer nada”, no apoyan el protagonismo autóctono y sus ritmos y no asumen la toma de iniciativa como responsabilidad suya. De esta manera, y conociendo el espíritu de la Ley de Lenguas, por más que se intente actuar de buena fe, existe nuevamente el peligro muy serio de que se aumente la presión sobre las lenguas indígenas. Esta posibilidad podría ser el grano que haga que sus hablantes no soporten más la presión e intromisión generalizadas sobre su vida y renuncien a su lengua.

Resulta irónico que la Ley de Lenguas, cuyo objetivo consiste en equiparar el guaraní con el castellano colonizador, pretenda lograr este objetivo replicando la lógica colonial en vez de enfrentarla. Pero es definitivo: mientras la guaranización del país –objetivo principal de la Ley de Lenguas– no se adapte a las condiciones específicas de las lenguas indígenas, el guaraní se impondrá sobre las mismas, y a la presión del castellano, la guaranización añadiría otra, proveniente del guaraní. Se reforzaría, así, el impacto colonizador que éste ejercía ya desde el mismo inicio de la penetración criolla en el Chaco, donde ha ido desplazando a varias lenguas autóctonas (Unruh & Kalisch, 2003).

Cerrando reitero, sin embargo, que la Ley de Lenguas contiene varias contradicciones que abren cierta posibilidad para responder a la lógica colonial a partir del mismo texto legal. En este sentido, siempre que la Ley de Lenguas se utilice con buena fe y se retome el potencial implícito de sus contradicciones propias, esta Ley podrá habilitar cierto espacio para avanzar en la construcción de un Paraguay más equitativo.

Un primer paso hacia tal lectura constructiva se debería fijar a través de las reglamentaciones que se hacen después de haberse instalado la nueva Secretaría de Políticas Lingüísticas.

Referencias bibliográficas

AGUILERA, Domingo (2011): *El bilingüismo paraguayo por dentro. Influencia de la lengua española sobre el guaraní hablado en Paraguay*, Asunción, Servilibro.

Constitución Nacional del Paraguay, 1992, Asunción. Accesible bajo: [http://www.tsje.gov.py/descargar.php?a=pdf/constitucion de 1992.pdf](http://www.tsje.gov.py/descargar.php?a=pdf/constitucion%20de%201992.pdf).

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Accesible bajo: http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf.

JIMÉNEZ, María Ester (ed.) (2007): *Paraguay multicultural y plurilingüe. Jornadas Nacionales de Consulta*, Asunción, Ministerio de Educación y Cultura/Comisión Nacional de Bilingüismo.

KALISCH, Hannes (2006): “Educación indígena. ¿Educación o aprendizaje?”, en *Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo*, N° 167, pp. 13-15. Accesible bajo: <http://www.enlhet.org/pdf/nne23-aprendizaje.pdf>.

_____ (2010a): “Escritura y oralidad enlhet-enenlhet: sentido y significado de las publicaciones monolingües en la lengua autóctona”. En RODRIGUES, José Maria (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.

_____ (2010b): “Nengelaasekhammalhkoo. La ‘paz enlhet’ y su transfiguración reciente”, en *Suplemento Antropológico*, N° 45, 1/2, pp. 343-392.

_____ (2011a): “Nengelaasekhammalhkoo: An Enlhet Perspective”. En Wolfgang Dietrich, Josefina Echavarría Álvarez, Gustavo Esteva, Daniela Ingruber y Norbert Koppensteiner (eds.), 2011, *The Palgrave International Handbook of Peace Studies: A Cultural Perspective*, London, Palgrave McMillan, pp. 387-414.

_____ (2011b): “Constelaciones históricas chaqueñas”. En *Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo*, N° 314, pp. 26-33. Accesible bajo: <http://www.enlhet.org/pdf/nne34-constelaciones.pdf>.

- _____ (2011): *“El protagonismo de los hablantes. Políticas lingüísticas en referencia a las lenguas indígenas del Chaco Paraguayo”*. En *Suplemento Antropológico*, N° 46, 2: 7-27.
- Ley de Lenguas, 2010, Ley N° 4251 de Lenguas, en *Gaceta oficial de la República del Paraguay*, N° 257, pp. 52-60. Accesible bajo: <http://www.presidencia.gov.py/v1/wp-content/uploads/2010/12/gaceta31-diciembre.pdf>.
- Ley Nacional 234/93 que aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo*. Accesible bajo: <http://www.pj.gov.py/ciej/final%20ebook%20indigena/edicion%20papel/tomo%20dos/15%20-%20ley%20234-93%20607%20-%20634.doc>.
- MELIÀ, Bartomeu (2003): *“Elogio del monolingüismo guaraní”*. En Line Bareiro (ed.), 2003, *Discriminaciones y Medidas Antidiscriminatorias. Debate Teórico Paraguayo y Legislación Comparada. Derechos Humanos; Documentos de Trabajo*, N°4, Asunción, UNFPA, pp. 37-46.
- _____ (2004): *“Las lenguas indígenas en el Paraguay. Una visión desde el Censo 2002”*. En Joan A. Argenter y R. McKenna Brown, 2004, *Endangered Languages and Linguistic Rights on the Margin of Nations. Proceedings of the Eighth FEL Conference*, Barcelona, 1-3 October 2004, Batheaston Villa, England, Foundation of Endangered Languages, pp. 77-88.
- _____ (2009a): *“Paraguay”*. En Inge Sichra (ed.), 2009, *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América-Latina*, (2 volúmenes), Cochabamba, UNICEF, FUNPROEIB Andes, pp. 173-195 y 218-220. Accesible bajo: http://www.movilizando.org/atlas_tomo1/pages/tomo_1.pdf.
- _____ (2009b): *“El renacimiento de la lengua guaraní. El estado de la cuestión: una cuestión de Estado”*. En *Diario abc COLOR*, 6.11.2009. Accesible bajo: <http://www.abc.com.py/nota/43410-el-estado-de-la-cuestion-una-cuestion-de-estado/>.
- UNRUH, Ernesto y Kalisch, HANNES (2003): *“Enlhet-Enenlhet. Una familia lingüística chaqueña”*. En *Thule, Rivista italiana di studi americanistici*, N°s 14/15, pp. 207-231. Accesible bajo: <http://www.enlhet.org/pdf/nne28-enlhet-enenlhet.pdf>.