

Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. 1999. Escribir en idioma enlhet para hacer crecer lo propio. Suplemento Antropológico 34,1: 101- 176. Fe de Errata Suplemento Antropológico 36,1: 379-385.

## ***Escribir en Idioma Enlhet para Hacer Crecer lo Propio***\*

*Ernesto Unruh*

*Hannes Kalisch*

---

\* La segunda parte de este artículo se ha ampliado efectivamente a través de nuestra discusión con Enrique Amarilla y Carlos Giesbrecht. Les expresamos nuestra gratitud por haber hecho posible un diálogo que contribuye a hacer crecer en forma conjunta nuestras reflexiones y nuestra búsqueda de caminos. Algunos conceptos de la última parte de este artículo –respecto a la educación indígena– pudimos precisar gracias a la discusión con Bartomeu Melià. A Enrique Amarilla además le debemos nuestra gratitud por haberle dado un diseño castellano más agradable a este artículo. De las deficiencias respecto a contenido y forma, por supuesto, nos responsabilizamos exclusivamente los autores.

## Índice

<b>Parte I: Apuntes sobre el Sistema Ortográfico Enlhet</b>	<b>2</b>
Retrospectiva Histórica .....	2
Las Innovaciones .....	3
La Forma .....	6
Adaptación a Otro Alfabeto .....	8
La Abstracción: Elaborar Reglas Ortográficas y El Escribir .....	9
El Trato de Préstamos.....	11
Sistematización, Convencionalización, Unificación.....	12
El Uso del Sistema Viejo.....	13
La Consecuencia de los Cambios.....	14
Los Demás Idiomas del Grupo Enlhet .....	15
<b>Parte II: La Función del Escribir Enlhet: Hacer Crecer</b>	<b>17</b>
Hacer Crecer Nuestro Idioma Enlhet.....	17
Traducción y Ubicación de Sentidos.....	18
Ampliación del Léxico.....	19
La Influencia de Otro Idioma .....	20
Los Espacios Vacíos .....	21
Nuestra Manera de Vivir y lo Ajeno .....	23
Dos Realidades Separadas y Síntesis .....	24
Forma y Sistema: Una Aproximación .....	26
Forma y Sistema: La Resignificación del Presente.....	27
Compatibilización e Interferencia .....	28
Hacer Transparente lo Ajeno.....	30
Aprender Mutuamente: Diferencia y Equivalencia de Sistemas Diferentes.....	31
Transparencia y Resignificación: Sus Efectos .....	32
La Resignificación: Una Ubicación.....	33
La Discusión Resignificante.....	34
Resignificación e Idioma .....	35
El Rol de la Educación Formal.....	37
La Escuela: Una Evaluación.....	38
La Base de Formulaciones.....	39
Escribir: Su Significancia.....	40
<b>Bibliografía</b>	<b>42</b>

## **Parte I:**

# **Apuntes sobre el Sistema Ortográfico Enlhet**

Con el diccionario monolingüe enlhet, el Moya'ansaeclha' Nengelpayvaam Nengeltomha Enlhet (Unruh/Kalisch 1997), presentamos un sistema ortográfico que diverge de los sistemas usados hasta ahora en algunos aspectos cruciales. En su elaboración, los mismos enlhet fueron efectivos protagonistas, lo que representa una diferencia cualitativa significativa con relación a lo existente. Para presentar este sistema nuevo, lo que consideramos de interés general por su valor ejemplar, es necesario partir de una retrospectiva histórica, dado que es también una versión refinada y avanzada de la existente.

### **Retrospectiva Histórica**

Después que los diferentes grupos *enlhet* del Chaco Paraguayo tuvieron contacto con la gente 'de fuera', estos últimos muy pronto sintieron la necesidad de usar los idiomas autóctonos en forma escrita. Crear un sistema para representar el idioma en forma escrita resultó fácil, escribieron como escucharon. Consecuentemente, los primeros sistemas ortográficos solían usar las letras de los alfabetos del mismo origen de aquellos que los hicieron, del *inglés* y del *alemán*. Así se crearon dos sistemas, bastante similares al comienzo, el sistema sur de la misión anglicana, el más viejo; y el sistema norte de la misión *mennonita* fundamentado principalmente en el anterior. El área de uso de los dos sistemas, como el área de los dos núcleos misioneros, coincidió con el área de uso de dos diferentes idiomas del grupo lingüístico *enlhet* (también *maskoy*; véase Unruh/Kalisch 1998b: 414s), el *enxet* (anteriormente llamado *lengua sur*) y el *enlhet* (anteriormente llamado *lengua norte*)<sup>1</sup>, respectivamente.

A través de los años, se sintió la necesidad de revisar estos sistemas, y se lo hizo con conceptos diferentes. Entre los cambios del sistema anglicano para el *enxet* (sistemas viejos, se pueden encontrar en Grubb 1911; 1993; Nikha Apostoles Aptathleschama 1960; Tasik Amyaa 1973; Anó-

---

<sup>1</sup> Aunque la reunión de los dos grupos *enlhet* (*lengua norte*) y *enxet* (*lengua sur*) bajo el nombre *lengua* es absolutamente usual, desde el punto de vista lingüístico consideramos problemática, ya que sus respectivas maneras de hablar no permiten un fácil entendimiento mutuo. Por la misma razón con la cual se está dividiendo, por ejemplo, *toba* y *guaná*, se puede dividir terminológicamente *enlhet* y *enxet*. Una división terminológica de los dos grupos consecuentemente requiere una reestimación del número de los *enlhet* hablantes y de los *enxet* hablantes, que según Melià (1997) es de 9501. Sobre la base de las poblaciones distinguidas por Melià, que son habitadas normalmente por miembros de un solo grupo, se puede estimar un número de aproximadamente 6000 *enlhet* y de 3500 *enxet*. Cabe añadir que el término *enxet* constituye una mera variación ortográfica del término *enlhet*, siendo la autodenominación de los dos grupos la misma.

nimo) se destacan la substitución de la *thl/th* por la *x* y de la *ng* por la *g* (el sistema nuevo se puede encontrar en Tasek Amya'a 1997), con la intención de disminuir la cantidad de letras del idioma para facilitar la lectura. Al contrario, el viejo sistema ortográfico norte del *enlhet*, que se puede encontrar en antiguos materiales escolares de los años cincuenta (por ejemplo, Ningilyipsateykauk Waykahak Thama, 1957), se complicó con la revisión que se fundamentó a más tardar con la publicación del nuevo testamento (Tasic Amyaa) en el año setenta (véase también Libro de Lectura, 1964 en adelante; Alfalit 1967; entre otros)<sup>2</sup>. Significó una adaptación al alfabeto *castellano*, con el cambio, sobre todo, de la *k alemana* por *c/qu*, de la *h* por la *j* y de la *ny* por la *ñ*. Desistiendo del uso de la *u*, se emplea únicamente la *o* para transcribir vocales posteriores. En la reimpresión de 1992 y en la biblia completa en *enlhet* (Dios Appayvam 1995) se cambia también la *w* por la *v* y deja otra vez el uso de la *ñ*. A diferencia del *castellano*, nunca se ha usado la *u* después de *g* delante de *e* e *i*, como se ve en el ejemplo *jingiltimnas* 'dínoslo'.

### **Las Innovaciones**

Llama la atención el hecho que dentro de tan poco tiempo la ortografía *enlhet* haya vivido una extensa historia<sup>3</sup>. Se ve en esta historia la dificultad que representa la tarea de darle un sistema ortográfico adecuado a un idioma<sup>4</sup> y, sobre todo, el conflicto entre la cuestión muy importante de facilitar la lectura, que motivó la disminución de letras en el caso del sistema sur, y la cuestión no menos importante de considerar el contexto de idiomas vecinos y sus alfabetos<sup>5</sup> para facilitar el

---

<sup>2</sup> Ewanchic sat Wayquahac (1965), libro de lectura en *enxet*, es un documento extraño. Usa una ortografía adaptada al sistema norte revisado, que sin embargo no es usada en Tasik Amyaa (1973) u otra traducción bíblica.

<sup>3</sup> De los sistemas ortográficos se deben distinguir sistemas para la transcripción del idioma que suelen usarse en documentos científicos por falta de un sistema establecido o suficientemente distintivo. Muchas veces no se basan en la fonología de un idioma, sino en su fonética (aunque también en forma abstracta), y reflejan las impresiones del transcriptor antes de tener una idea fija acerca de la fonología del idioma. Estos sistemas, variando de autor a autor, no tienen frecuentemente una gran distribución y suelen ser muy poco prácticos. Para los idiomas *enlhet* y *enxet* se han usado varios sistemas transcriptivos, con Arenas (1981) y Susnik (1958; 1977; 1986/1987; 1998) citamos las obras más voluminosas. Acerca de un intento de crear un sistema de transcripción unificado con la intención de hacer comparables documentos de diferentes idiomas, véase Key (en preparación), que incluye también idiomas del grupo *enlhet*.

<sup>4</sup> Parámetros para tal emprendimiento dan, por ejemplo, D'Emilio (1989); Annamalai/Dahal (1986); Smalley (1963).

<sup>5</sup> En el contexto presente del mundo americano no es posible pensar otra forma de escribir que a través de un sistema alfabético (el *latino*), aunque éste no constituya la única forma posible. Otros sistemas transcriben palabras enteras (*chino*), sílabas (*maya*) o exclusivamente consonantes (*hebreo*). La ventaja del sistema alfabético sobre los demás es que es más fácilmente adaptable a todos los idiomas, puesto que es menos dependiente de la forma fonológica individual de un idioma como lo son aquellos. No obstante, el sistema alfabético no necesariamente significa en todo caso la forma más adecuada de escribir un idioma individual, ni es forzado por la fonología de la lengua humana. Aronoff (1992) y Faber (1992), por ejemplo, plantean una visión inversa: La dominancia del alfabeto ha determinado la teoría fonológica.

aprendizaje del segundo idioma, lo cual esencialmente ha motivado los cambios del sistema norte. No obstante, en la historia de la ortografía *enlhet*, poco se ha tenido en cuenta la cuestión lingüístico-fonológica<sup>6</sup>, aunque solamente cuando una ortografía se basa en el sistema funcional inherente a la fonología de un idioma, transfiriendo la estructura lógica interna de la fonología a la ‘grafología’, se hace más fácil la lecto-escritura. Esto último tendría que ser la motivación central en la definición de una ortografía.

Precisamente, buscando facilitar la lecto-escritura, haciendo a la vez más atractivo el acto de leer y escribir para contribuir efectivamente a la adquisición de la forma escrita de la lengua, consideramos necesario también tener en cuenta el aspecto fonológico<sup>7</sup>. Eso nos llevó a que en el diccionario monolingüe *enlhet*, el *Moya’ansaeclha’ Nengelpayvaam Nengeltomha Enlhet*, usáramos un sistema ortográfico enmendado, cuyas dos innovaciones funcionales más importantes forman la transcripción del fonema glotal y la distinción gráfica de fonemas largos y fonemas cortos, es decir, la consideración de la cantidad de fonemas (tanto de vocales como de consonantes). Ambas innovaciones representan elementos de suma importancia dentro del sistema fonológico del *enlhet*, pues muchas veces sólo de uno de ellos depende la distinción fonológica de palabras. Sin tenerlos en cuenta no es posible transcribir adecuadamente el idioma, se produciría una gran cantidad de homógrafos no homófonos, que dificultan bastante la lectura. Los siguientes ejemplos dan una impresión de la relevancia de las innovaciones, más ejemplos se encuentran en Unruh/Kalisch (1997: xvii-xix). En realidad, en el viejo sistema la cantidad de homógrafos no homófonos es inmensa, ya que una parte central del paradigma verbal es afectada por la insuficiente distinción gráfica de fonemas (nótese que la glotal la transcribimos por ‘; fonemas largos duplicando la letra correspondiente. Además sustituimos la *i* por la *e*, un procedimiento que explicamos más adelante):

<i>sistema viejo</i>	<i>sistema nuevo</i>	
yamasqui	yamasque’	‘seca’
	ya’masque’	‘ahuyenta, persigue’
apmatnam	apmatnaam	‘el él-muere’
	apmatnaam’	‘está golpeado’
atquitsic	atquetsec	‘pequeña; chica’
	atqueetsec	‘pequeñas; chicas’
apquitcoc	apquetcoc	‘joven; pequeño’
	apquetcooc	‘jóvenes; pequeños’
anacasqui	anacasque’	‘no reconozco’
	anaacasque’	‘hago subir; pongo encima’
caya	caaya	‘fiesta’

---

<sup>6</sup> Observamos que también el sistema *enxet*, aunque no discutimos más profundamente en este lugar, cada vez más se va adaptando a necesidades fonológicas.

<sup>7</sup> En razón de la consideración del aspecto fonológico se distingue el caso *enlhet* del caso *guaraní*. Como muestra Canese (1986), desde el punto de vista fonológico, los sistemas ortográficos en discusión para el *guaraní* son igualmente válidos, se distinguen más bien respecto a la representación gráfica de los fonemas: La “guerra de grafías” (Canese 1986: 149) en el caso del *guaraní* es una disputa sobre formas, no sobre unidades funcionales.

	cay'aa'	'tuvo miedo'
camoc	camoc	'va a comprar; agarrar'
	cammoc	'va a llegar'
ivinam	caamoc	'¡da!'
	evenam'	'¡gritá!'
	evennam'	'¡despreciá!'
	eveenaam'	'me llama'
	evennaam'	'me desprecia'

La ortografía vieja representa el nasal velar por *n* delante de consonantes velares y por *ng* en los demás contextos. Este procedimiento no tiene en cuenta que la oposición entre nasal alveolar y nasal velar también delante de velares es distintiva; no es neutralizada como en el *castellano*. Para lograr la precisión necesaria, por eso, transcribimos el nasal velar en todos los contextos por *ng*.

<i>sistema viejo</i>	<i>sistema nuevo</i>	
cavanquehe	cavanquehe'	'no va a poder'
	cavangquehe'	'no va a ser largo'
yinke	yenque'	'bebe'
	yengque'	'empuja'

Otra innovación afecta el trato de los procesos de fusión de palabras que son bastante usuales en el *enlhet*. Lo que respecto a éstos distingue fundamentalmente el nuevo sistema del viejo es, que no usa formas escritas que en el idioma hablado no tienen equivalentes como lo hace aquel, hecho que disminuye bastante su transparencia. El nuevo sistema usa, por ejemplo, la forma *apquetca lh nec naat* ('era su hijo') en vez de la forma del sistema viejo *apquitca ilhnic nat*, ya que la forma *ilhnic* no existe, siendo usada *lh nec* (partícula temporal) detrás de vocales y *nec* en los demás contextos. Detrás de esta innovación se encubre un fundamental problema técnico al escribir *enlhet*. El *enlhet* tiene solamente sílabas del tipo CV(C) –si se reconoce la glotal inicial como fonema que, sin embargo, no necesita ser escrito por su predictabilidad total–, es decir nunca se encuentra una acumulación de dos consonantes al borde de una palabra aislada: *lh nec* aislada violaría la estructura fonológica del *enlhet*. Sin embargo, dentro de la expresión muy comúnmente se produce una clisis como en el ejemplo dado, es decir dos palabras comparten una sola sílaba, fusionan, formando en conjunto una sola palabra fonológica

Aunque en muchos casos el uso de la clisis es opcional, en otros casos tiene que ser usada sin que exista alternativa, como en el ejemplo dado, por lo que no podemos eludir su consideración en función de una solución ortográfica. Todas las posibles soluciones no satisfacen enteramente: Escribir sin separar las palabras respectivas (*apquetcalh nec naat*) no satisface, puesto que dificulta el reconocimiento de ellas, sobre todo ante el hecho que muchas veces varias palabras vecinas fusionan a la vez. Escribir separando según sílabas (*apquetcalh nec naat*) no satisface, porque en este caso se estaría separando una raíz que como tal es inseparable, con la consecuencia de que se escribiría formas morfológicamente absurdas, que no se pueden reconocer. Escribir separando según palabras morfológicas (*apquetca lh nec naat*), opción que elegimos en el *Moya'ansaeclha' Nengelpayvaam Nengeltomha Enlhet*, tiene la gran desventaja de dar la impresión erró-

nea de que las palabras afectadas al aparecer gráficamente aisladas pueden leerse aisladas, lo que de hecho es imposible dado que *lh nec* nunca aparece aislada (sólo *nec* aparece aislada). Tiene que leerse la respectiva unidad fonológica enteramente y a la vez. Para poder comprender más fácilmente una unidad fonológica existe la opción de dividir usando un símbolo de división (*apquet-ca-lh nec naat*). Proyectamos introducirlo en nuestra próxima publicación de textos *enlhet* (Unruh/Kalisch; en preparación a), para responder así a preocupaciones de los *enlhet* después de un tiempo de uso práctico de la solución anterior en el *Moya'ansaeclha' Nengelpayvaam Nengelto-mha Enlhet*.

## La Forma

Comprendemos e introducimos el nuevo sistema ortográfico no como ortografía nueva, sino mejorando el sistema existente, sistematizándolo al adaptarlo al sistema fonológico del *enlhet*. Con esta motivación y para facilitar más la transición, sin cometer el mismo error de aquellos que para llevar a luz lo nuevo consideraron necesario derrumbar lo existente –debemos construir el futuro sobre el presente, no sobre la falaz nada–, cambiamos la forma gráfica o sea el alfabeto del sistema norte lo menos posible, teniendo en cuenta la voz de los mismos *enlhet*.

A los *enlhet* nunca pareció bien el uso de la *j*, que, representando dos fonemas a la vez (/h/ y /x/), en la mayoría de los casos no se pronuncia como la *j castellana* (que equivale al fonema *enlhet* /x/), sino como la *h* del *guaraní* (equivalente al fonema *enlhet* /h/). Además, el /h/ final nunca se escribió. Para arreglar esta confusión transcribimos el fonema /h/ por la letra *h*, dejando la *j* solamente en aquellos casos donde se la pronuncia realmente equivalente a la *j castellana* (es decir para representar el fonema *enlhet* /x/), volviendo en este aspecto al sistema norte original. Los siguientes ejemplos muestran el uso de la *j* y de la *h* en el viejo y en el nuevo sistema ortográfico *enlhet*, reflejando este último la realidad fonémica *enlhet*:

<i>sistema viejo</i>	<i>sistema nuevo</i>	
va	va	‘¡vamos!’
	va’	‘¡ah!’
	vah	‘grande’
vaj	vaj	nombre de un pájaro
cojoj	cohoj	‘pulmón’
co	coh	‘¡calor!’
	co	‘¿dónde?’
	coo	‘de’

El empleo de la letra *h* llevó a que tuviéramos que sustituir la *ch* por *kh*, por su fuerte asociación con la *ch castellana*. En consecuencia tenemos tres variaciones gráficas del fonema /k/, *c*, *qu*, *k*, causadas por la historia ortográfica *enlhet*, lo cual representa realmente el punto débil del sistema. ¡Tal vez un día se pueda usar únicamente la *k*! Por el momento, sin embargo, pensamos que volver bruscamente al uso único de la *k* significaría demasiados cambios a la vez para una transición fácil; ocultaría la razonabilidad de la introducción de la letra *k*. No nos parece oportuno exigir sobre manera la disposición de los lectores *enlhet* a seguir cambios poco transparentes.

El trato de las semivocales *v* e *y* es, como en muchos idiomas suele ocurrir, algo complicado, porque alternan con vocales. Normalmente no escribimos un diptongo al borde de una sílaba que termina en *o* o *e*, sino empleamos las semivocales *v* e *y*, respectivamente. Al mismo tiempo, si los semivocales *v* e *y*, dentro de un proceso infleccional, forman el núcleo de una sílaba, se vuelven vocales, *o* y *e*, respectivamente. Este procedimiento se legitima por procesos fonológicos que en éste lugar no explicamos, limitándonos a dar algunos ejemplos al respecto: *nengvetaeclha* ‘hallar; encontrar’; *nengvetaycamcoo* ‘ser testigo’; *nengvetayacmoo* ‘presagiar’; *paej ataoc* ‘no como’; *etav* ‘comé vos’; *aptaaveclhee* ‘él come’.

Finalmente cabe mencionar que, solamente al final de palabras, en el idioma *enlhet* se encuentran nasales y semivocales glotalizadas, que, como se deduce de su comportamiento funcional, constituyen un solo fonema respectivamente.

Resumiendo, empleamos para la representación gráfica de los 22 fonemas del idioma *enlhet* 16 letras y 8 combinaciones de letras, representando además fonemas largos duplicando la letra correspondiente<sup>8</sup>. Para dar una idea del valor fonético de los fonemas del *enlhet*, los representamos –abstrayendo– entre barras con los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (IPA) de sus sonidos representativos. Siendo variable el valor fonético de las vocales, damos varios símbolos para representar **un solo** fonema:

<i>fonema</i>	<i>letra que lo representa</i>
/a~æ~ɐ/	a
/ɛ~ə~ɪ/	e
/ɔ~ω/	o
/ʔ/	’
/h/	h
/x/	j
/k/	k delante de h qu delante de e c en los demás contextos
/l/	l
/ʎ/	lh <sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> No consideramos oportuno usar el acento para marcar fonemas largos, porque tiene un significado bastante diferente en las ortografías *castellana* y *guaraní* (caso contrario, la mayoría de las palabras *enlhet* se tendrían que escribir incluso con más de un acento). Además es difícil aplicarlo gráficamente a consonantes largas, aunque esto se hizo a veces en las diferentes biblias *enlhet*, en las cuales, sin embargo, a causa de su asistematicidad, se tiene que sospechar que se lo hizo con una interpretación incorrecta de la realidad fonológica. Más bien, al hacer una ortografía, se trata de lograr una fácil representación gráfica, motivación para evitar el acento. En Tasik Amyaa (1973) por ejemplo, que hace extenso uso del acento, no se lo usó en aquellas partes que son escritas con máquina para escribir, conformándose con una asistematicidad importante. Aunque la cuestión de la representación gráfica fácil en la era de la computadora ha perdido importancia, no se debería dejar de lado.

<sup>9</sup> La combinación de los fonemas /l/ y /h/ es extremadamente escasa, queda reducida a unas pocas formas inflectas de algunos verbos cuyas raíces comienzan con /h/ o terminan con /l/, y sus derivados. En el *Moya-*



/m/	m
/n/	n
/ŋ/	ng
/p/	p
/s/	s
/t/	t
/w/	v
/j/	y
/m <sup>2</sup> /	m'
/n <sup>2</sup> /	n'
/ŋ <sup>2</sup> /	ng'
/w <sup>2</sup> /	v'
/j <sup>2</sup> /	y'

El guión usamos para separar palabras compuestas como *a'soc-navhac* 'animal', literalmente 'cosa silvestre'. Además empleamos medios especiales para representar el habla enfática, por ejemplo tres letras iguales seguidas o la *i*, que no forman parte del inventario fono-grafémico *enlhet*: *iyiii'*! (expresión de miedo), palabra que en el diccionario se encuentra bajo el lema *yey'*.

### Adaptación a Otro Alfabeto

Decíamos que la evolución de la ortografía vieja en los años sesenta se caracterizó por una adaptación al alfabeto *castellano*. Al elaborar una ortografía, la adaptación de un alfabeto a otro se puede considerar un imperativo común motivado en el acceso fácil a otro idioma, el dominante. Como sostiene D'Emilio (1985: 72), tal adaptación es deseable en aquellos casos, donde los fonemas correspondientes tienen un similar valor fonético, mientras "es conveniente que para los fonemas diferentes no se utilicen los mismos grafemas *castellanos* porque esta opción (aun lingüísticamente válida dada la arbitrariedad del signo) dificulta notablemente el paso de un idioma a otro". Sin embargo, la práctica enseña que no se puede evitar el uso de un solo grafema para fonemas de diferentes idiomas con diferentes valores fonéticos, dada la restringida cantidad de signos disponibles en la tradición del alfabeto *latino*.

El expuesto caso de las letras *j* y *h* del *enlhet* muestra ejemplarmente los límites de la posible adaptación de un alfabeto a otro, ya que las fonologías de dos idiomas nunca son iguales. En *castellano* no existe un fonema con un valor fonético similar al del fonema /h/ del *enlhet*, pero sí

---

*'ansaeclha' Nengelpayvaam Nengeltohma Enlhet*, cuyo texto (lemata y frases-ejemplo) contiene 153.758 palabras, solamente 138 contienen la combinación de /l/ y /h/, lo cual significa aproximadamente el 0,09%. En el *Moya'ansaeclha' Nengelpayvaam Nengeltohma Enlhet* separamos estas combinaciones escribiendo *l·h*. No obstante, consideramos esta división más bien una cuestión cosmética e innecesaria, pues tenemos en cuenta experiencias con otras ortografías, por ejemplo la *alemana* que presenta una ambigüedad análoga (Mäus-chen vs. mau-scheln), y que han mostrado que dichas ambigüedades de esta dimensión cuantitativa no forman un obstáculo para el leer, sino son fácilmente desglosadas y clasificadas por el lector. En este sentido, el empleo de la forma *l·h* podría ser pasajero.

se usa la letra *h*. Lógicamente, entonces es imposible lograr una equivalencia entre fonema y su representación, la letra, en las dos lenguas, pues no existe una alternativa real a la representación del fonema /h/ por la letra *h*.

En el alfabeto *enlhet*, el mismo dilema se plantea con la *y*, que solamente se pronuncia como semivocal (como en ‘estoy’, no como en ‘yo’), y de todas las vocales, cuya calidad fonética se distingue significativamente de la de las vocales del *castellano*. Con la *v* tenemos otro caso de desigualdad de valor fonético de los fonemas correspondientes del alfabeto *castellano* y *enlhet*. No obstante, para no tener demasiado cambio a la vez, no volvimos a la *w* original, con lo que evitaríamos esta desigualdad.

Comparando el alfabeto *enlhet* con el alfabeto *guaraní*, también hay incongruencias significativas respecto a *y*, *j*, *v*, y respecto a los vocales. Para el *enlhet*, sin embargo, el alfabeto *guaraní* no tiene tanta importancia como marco de referencia, puesto que la mayoría de los *enlhet* no habla el *guaraní*. Por eso tampoco lo discutimos más ampliamente aquí.

### ***La Abstracción: Elaborar Reglas Ortográficas y El Escribir***

El nuevo sistema, al ser absolutamente sistemático, puede sintetizarse en el lema ‘escribir como se habla’. No obstante, la síntesis de ‘escribir como se habla’ es muy simplificadora, puesto que escribir es mucho más que una mera transcripción del idioma oral, significa una abstracción<sup>10</sup>. Teniendo en cuenta que la abstracción al escribir afecta diferentes niveles, elaborar un sistema ortográfico significa mucho más que hacer un análisis fonológico cuya base es la mera definición

---

<sup>10</sup> Como se ha mostrado, el idioma escrito difiere del idioma hablado por ejemplo respecto a la estructuración de la información (por ejemplo Chafe 1992), aunque también los diferentes tipos de habla varían bastante al respecto. Después de una larga tradición literaria, incluso se pueden distinguir bastante la estructura gramatical de la forma oral como de la forma escrita del mismo idioma; esto se observa por ejemplo en el *francés* o el *alemán* respecto a categorías morfológicas. Parece también existir evidencia de que el uso de la escritura tiene efectos sobre los procesos cognitivos que forman parte de producción y comprensión del idioma (por ejemplo Downing et.al. 1992). Controvertido queda el asunto respecto a que la llegada de la escritura afecta directamente la estructuración del pensar o no. Mientras por ejemplo Ong (1992: 317) plantea escribir como tecnología que incrementa la consciencia, Denny (1991) sostiene por el contrario que independientemente de la escritura existen dos tipos primordiales de pensar, la diferenciación (más distinciones dentro de una unidad de pensar) y la contextualización (más conexiones dentro de una unidad de pensar). Aunque los dos tipos de pensar son igualmente válidos y complejos, usados por cada persona humana, sociedades más complejas, al proveer más contextos a la vez, necesariamente fomentan el pensar descontextualizado (o sea la diferenciación del pensar). Según Denny, la escritura, que históricamente suele originarse precisamente en sociedades más complejas (la accesibilidad teórica de cada idioma a la escritura es algo que se originó muy recientemente, causada por la globalización del mundo), intensifica sólo procesos ya existentes, no los inicia. Samain (1994: 200) por su parte destaca que independientemente de la escritura “el pensamiento, la comunicación, la memoria de una determinada sociedad humana no están sólo impregnadas, sino también definidas por los medios de comunicación de que dispone y que utiliza,” pues emplean maneras propias de estructurar el conocimiento humano.

de las unidades funcionales mínimas<sup>11</sup>. Requiere un conocimiento de los procesos fonológicos y morfo-fonémicos del idioma *enlhet*, especialmente de los procesos de fusión de palabras dentro de una expresión. También requiere una comprensión del sistema gramatical. Al elaborar reglas de puntuación, por ejemplo, es necesario tener una idea del ‘tejido’ gramatical y sintáctico del *enlhet*, es decir de los métodos y motivaciones funcionales que sirven de base a la estructuración de una expresión. Finalmente, al hacerlo por primera vez resulta difícil en muchos casos la transcripción misma de palabras. Sobre todo el reconocimiento de fonemas largos y cortos en un contexto concreto puede requerir reflexiones y comparaciones con otras palabras.

Generalmente tiene que tenerse en cuenta que los hablantes de un idioma no son conscientes de sus unidades funcionales. Esto se observa respecto al sistema fonológico de un idioma como respecto al sistema gramatical. No todos los medios usados para la separación de segmentos en el idioma hablado, por ejemplo, son conscientemente perceptibles por los mismos hablantes, como se ha logrado mostrar respecto a la interrupción del habla<sup>12</sup>. Por eso, en la elaboración y formulación de reglas ortográficas no se puede recurrir únicamente a la intuición de los hablantes, aunque ésta, razonablemente, puede servir para guía, y, sobre todo, es indispensable para facilitar el posterior empleo de estas reglas ortográficas. Entonces, resumir el concepto del sistema en un lema ‘escribir como se habla’ es posible recién después de haber formulado las reglas de su uso, pues el sistema funcional inherente a un idioma solamente a través de un análisis técnico o sea lingüístico puede revelarse. Para la elaboración misma del sistema no basta un procedimiento según se escucha o según se habla.

Aunque en menor extensión –pudiendo el escritor recurrir a maneras preformuladas de escribir, o sea a reglas–, dichas abstracciones tienen que ser realizadas por cada persona individualmente al escribir el idioma. Dado que la habilidad de tratar estas abstracciones se logra sobre todo a través de la enseñanza, se las debe tener en cuenta al enseñar lecto-escritura y al elaborar materiales escolares de cualquier tipo en idioma *enlhet*. Por ejemplo, el tipo y la cantidad de fusiones de palabras dependen bastante del nivel estilístico que uno elija, y escribiendo, normalmente, se usa un habla más rigurosa<sup>13</sup>. En el diccionario *enlhet*, el *Moya’ansaeclha’ Nengelpayvaam Nengeltomha Enlhet*, donde representamos bastante el idioma hablado por la gente (véase Unruh/Kalisch 1998b: 432), mucho tuvimos en cuenta estos procesos de fusión. Al contrario, en nuestro presente trabajo, una recopilación de biografías de antiguos *enlhet* que tienen un estilo narrativo, dichos procesos caben mucho menos. La enseñanza puede facilitar el trato de las abstracciones mientras se las escribe.

---

<sup>11</sup> Aunque estas unidades mínimas son inferiores a los fonemas, para la elaboración de una ortografía alfabética resulta necesario codificar la información fonológica relevante sobre todo en unidades (los grafemas) que corresponden en cierta medida a fonemas; los fonemas forman el armazón de una ortografía alfabética. No obstante, muchas veces se pueden encontrar también codificaciones no-lineales en los sistemas alfabéticos: nasalidad en el *guaraní*, acentuación de sílabas en *castellano* y *guaraní*. La cantidad de fonemas en el *enlhet*, al contrario, también es codificada linealmente.

<sup>12</sup> Para una amplia discusión de la función de la interrupción en el idioma hablado véase Serzisko (1992).

<sup>13</sup> Interesantemente también en los casos sin tradición literaria importante, el medio representante del idioma, la letra, parece causar tal efecto.

## ***El Trato de Préstamos***

Elaborar un sistema ortográfico requiere aún más que un análisis del idioma en términos fonológicos y gramaticales. También el trato de los préstamos vuelve necesaria una reflexión teórica, dado que su estado respecto al sistema funcional y semántico del *enlhet* varía. Una sistematización ortográfica exige determinar su respectivo ‘grado de naturalización’ para poder decidir como escribirlos. En el *Moya’ansaeclha’ Nengelpayvaam Nengeltomha Enlhet* distinguimos dos tipos de préstamos respecto a su representación ortográfica: Préstamos naturalizados, que consideramos palabras pertenecientes al *enlhet*<sup>14</sup>, los escribimos según su pronunciación *enlhet*. Ejemplos de préstamos naturalizados del *enlhet* son: *laava* ‘clavo’; *caalo* ‘carro’; *valte* ‘balde’; *caamyon* ‘auto, coche, camión’; *almaasen* ‘almacén’; *veelas* ‘vela’; *seevoy* ‘cebolla’ (prestado del *guaraní* ‘sevói’); *yoonges* ‘muchacho, hijo’ (prestado del idioma de los *mennonitas*, *plaudietsch* ‘yong’ ‘muchacho’).

También semi-préstamos los escribimos según su pronunciación *enlhet*, sobre todo si se ubican dentro del sistema fonológico *enlhet*. Como semi-préstamos definimos aquellos préstamos cuyo uso es menos convencionalizado o sea menos asimilado al sistema *enlhet*, menos común y/o menos aceptado que los préstamos naturalizados, razón por la cual tampoco recibieron un lema en el diccionario. Semi-préstamos son *tracta* ‘tractor’; *araatyó* ‘radio’. Semi-préstamos se distinguen de los préstamos naturalizados de manera que, teniendo un menor grado de convencionalización, su forma fonológica varía muchas veces de hablante a hablante. En el diccionario, donde aparecen en las frases-ejemplo, solíamos transcribir su forma más usual respectivamente. Teniendo en cuenta que la forma escrita del idioma de cierto modo refleja la forma oral, no lo consideramos problemático usar para escribir semi-préstamos letras que no forman parte del alfabeto *enlhet* o formas que violan su estructura silábica –siempre que estas formas existan en el idioma hablado–, dado que los semi-préstamos mismos son considerados elementos ajenos.

En el habla también se encuentran palabras ajenas, casi exclusivamente del *castellano*, que no consideramos parte del léxico *enlhet*, siendo prestadas más o menos espontáneamente, o, según una consciencia común, aunque usadas, son consideradas por los mismos *enlhet* palabras ajenas no aceptadas. Estas palabras las escribimos según la ortografía *castellana*.

---

<sup>14</sup> Según Poplack/Sankoff (1984: 103-105) se puede determinar el grado de naturalización de préstamos a través de parámetros como frecuencia de uso, sustitución de sinónimos en el idioma que presta, integración morfofonémica y/o sintáctica a éste, aceptación de los hablantes. Además de estos parámetros, para la determinación de préstamos supuestamente naturalizados, se tiene que tener en cuenta una posible diferencia de su contenido semántico respecto a la palabra original del idioma del que se presta. Acerca de la problemática de determinar y clasificar préstamos en el *enlhet* véase Kalisch (1994: 131-138). Respecto al trato ortográfico de préstamos en el *guaraní* véase Canese (1986: 161).

## **Sistematización, Convencionalización, Unificación**

El procedimiento de definir el trato de los préstamos se legitima dentro de una aspirada sistematización del escribir, que a su vez tiene la finalidad de facilitar la abstracción al escribir y leer. De este modo, los diferentes tratos de los préstamos muestran que cada sistema ortográfico, tan joven como sea, tiende a generar convencionalizaciones que, aunque no sean arbitrarias, tampoco son de antemano deducibles del sistema, sino tienen que ser aprendidas individualmente. El hecho que con el correr del tiempo es muy probable que se generen convencionalizaciones, muestra una vez más que el ‘escribir como se habla’ solamente puede servir como lema, puesto que una convencionalización acerca de como escribir una palabra puede llevar a una divergencia de una transcripción puramente fonológica<sup>15</sup>. Tal transcripción puramente fonológica hicimos –excepto ciertos préstamos–, cuando todavía no estábamos obligados a respetar tradición alguna del sistema en el *Moya’ansaeclha’ Nengelpayvaam Nengeltomha Enlhet* que contiene el idioma *enlhet* de Ya’alve-Saanga y lo refleja en la transcripción ortográfica de las palabras.

Hablar de sistematización –siempre con la meta de facilitar la abstracción– podría parecer implicar unificación. No obstante, el hecho que en cada comunidad *enlhet* se habla diferente –aunque sea un poco–, hace, por el momento, imposible la unificación del *enlhet* escrito. Por eso preferiríamos comprender el sistema nuevo primordialmente como sistema flexible en el sentido de que se lo puede adaptar fácil y libremente a cada dialecto local, y no como norma unificada. Una norma unificada, que significaría una progresiva convencionalización uniforme de como escribir cada palabra, tal vez se establezca después de algún tiempo, cuando también se establezcan algunos modos de uso preferidos por los mismos *enlhet*. ¡Pero tal vez no es necesario una unificación y se puede mantener la riqueza de la diversidad, que desde siempre ha existido en el idioma hablado! De todos modos es conveniente notar que la diversidad significa cierta contradicción a lo recién expuesto respecto a la meta de facilitar la abstracción, pues se debe reconocer que la variación gráfica dificulta la lectura, sobre todo para lectores menos hábiles. Además nos parece sumamente importante no desatender el peligro, como advierte Melià (1998: 20), de que la sobrevaloración de la diversidad intraétnica pueda tener un efecto contraproducente, es decir, actúe contra la unidad del grupo. De este modo, diversidad y unificación forman el marco de tensión dentro del cual se mueve el nuevo sistema. Desarrollese como se desarrolle consideramos importante no llevar la convencionalización a tal perfección que prohíba adaptaciones a los cambios futuros del idioma.

De todo lo dicho se entiende que comprendemos el sistema elaborado –después de haberlo puesto sobre un fundamento sólido– como proceso, como discusión, que va a recibir su perfil final a través del uso de los mismos *enlhet*. De esto se deduce la importancia fundamental que los *enlhet* mismos hayan elaborado el sistema que acabamos de describir.

---

<sup>15</sup> Cabe mencionar que la llamada ‘ortografía fonética’ del *castellano* en realidad no lo es, sino solamente en comparación con ortografías como la *alemana, inglesa, francesa* (además de ser inadecuado el término ‘fonético’. Más correcto sería el término ‘fonológico’). No lo es porque comprende criterios etimológicos como significa el empleo de la *h*. Además, no tiene en cuenta variaciones regionales: El *castellano* paraguayo se distingue fonológicamente bastante del *castellano* escrito, por ejemplo respecto a la alternancia *s* vs. *z/c* y el uso del fonema /s/ en general.

## El Uso del Sistema Viejo

Causado por la falta de un aprendizaje formal de la escritura en idioma *enlhet*, muchos alumnos *enlhet* nunca llegan a usar su idioma materno en forma escrita, y solamente relativamente pocos logran una habilidad notable en su uso (aunque son muchos más aquellos que pueden leerlo que aquellos que pueden escribirlo). Esta experiencia lleva a frecuentes reflexiones entre los mismos *enlhet* en el sentido que sienten la forma escrita de su idioma como si fuera su segundo o tercer idioma, en vez de una forma del idioma materno. Una enseñanza formal de escribir en el idioma materno no existe, o, donde sí, en forma muy superficial. Por eso no se puede sobrestimar la significancia de la biblia como único medio real en el presente para el aprendizaje informal de leer en *enlhet*. Que pudo asumir esta función es posible gracias a la vida cristiana-religiosa que de hecho forma parte muy importante de la vida en todas las comunidades *enlhet*.

Con este trasfondo, mirando el uso real del idioma *enlhet* en forma escrita, no puede sorprender que hasta hoy no se ha establecido una ortografía en el sentido estricto, es decir, no existe una norma obligatoria para la escritura de las distintas palabras. Se percibe la ortografía más bien como un conjunto de reglas ortográficas, y cada persona escribe como lo considera correcto, usando las posibilidades que le da su conocimiento de dichas reglas, variándolas libremente. Hasta en la biblia se puede observar variaciones ortográficas, que reflejan el histórico proceso de la traducción.

Por ejemplo, el idioma *enlhet* no hace una distinción funcional o sea fonológica entre /e/ e /i/, sino solamente entre /e-corta/ y /e-larga/. Como explicamos, en el sistema viejo no se distingue entre fonemas cortos y largos<sup>16</sup>, considerando erróneamente una distinción de calidad de vocales lo que en realidad es una distinción de su cantidad. Por eso, aunque se usan las letras *e* o *i* para representar los fonemas /e-corta/ y /e-larga/, se hace en forma arbitraria y asistemática, hecho que se puede observar en los siguientes ejemplos, que muestran la forma de escribir en la biblia (Dios Appayvam 1995), comparada con el sistema nuevo, que refleja las distinciones funcionales que hace el idioma *enlhet*. En el nuevo sistema no se emplea la letra *i*, puesto que no le corresponde ninguna unidad funcional.

<i>sistema viejo</i>	<i>sistema nuevo</i>	
apvisqui	apvesque'	'jefe, líder'
mepqui	mepque	'sin'
lhip	lheep	'vos'
yitnec	yetnec	'hay'

---

<sup>16</sup> Lo mismo, aparentemente, se puede notar para la ortografía *ayoreo*, así que Barrios et.al. (1995: 11) comentan: „Las vocales largas no se escriben. Deben ser aprendidas directamente al escuchar los mismos ayoreo.”

En la biblia se ha tratado de fijar el uso de las letras *e* e *i* para cada palabra. Esta fijación es arbitraria, por lo que de ninguna manera es deducible del sistema. Fuera de la biblia cada *enlhet* usa estas letras como le parece correcto, es decir, escribiendo sigue más bien su interpretación de las reglas, y no una ortografía fija.

La libre variación en el uso de dos letras, o sea el uso de dos letras distintas sin acompañamiento de una distinción funcional, no sólo dificulta la escritura *enlhet*, sino que lleva a que también en *castellano* los alumnos *enlhet* frecuentemente confundan las letras *e* e *i*. Esta es otra razón por la cual no es suficiente hacer una ortografía según se escucha superficialmente, dejando de lado el sistema funcional detrás de los sonidos lingüísticos. Cabe mencionar que la distinción funcional de fonemas cortos y largos, cumpliendo la fonología *enlhet* con la tendencia universal de conformar un sistema fonológico simétrico, también rige para los demás vocales del *enlhet* (/a/ y /o/), donde nunca se intentó ninguna distinción ortográfica.

### ***La Consecuencia de los Cambios***

¿Qué significan entonces los cambios para la lecto-escritura? En comparación al sistema viejo, la cuestión de leer se facilita bastante, ya que no requiere la interpretación del lector más allá de los símbolos. No le hace falta tener en cuenta una posible ambigüedad, puede confiar plenamente en la letra, leyendo como lo ve. La experiencia con el nuevo sistema, aunque sea corta, ha mostrado que instantáneamente les es posible a los *enlhet* leer la ‘nueva letra’, bastante fluidamente incluso, y muchos la consideran más fácil que la vieja.

El escribir por un lado también se facilita, siendo la forma escrita de una palabra fácilmente deducible de su forma oral. Por otro lado consideramos necesario, para aprovechar las ventajas del nuevo sistema e incrementar la eficacia de la lengua escrita, fortalecer el respeto hacia el sistema mismo. La idea de ‘vigilar sobre el uso correcto’ de la letra, sin embargo, significa un concepto nuevo en el empleo de la ortografía *enlhet* y dificulta la adquisición de la habilidad de escribir correctamente en el sentido que se usa un sistema más rígido opuesto al ‘escribir así no más’. Consecuentemente necesitará de un esfuerzo mayor de los maestros enseñarlo ahora que en el pasado cuando no existía una norma fija.

La realidad, sin embargo, no es muy favorable a la meta de fortalecer el respeto al sistema. El uso del idioma escrito es muy débil todavía, y demasiado poco se usa el idioma materno en la escuela para poder vigilar una norma, aunque sistemática, rígida, pues tampoco se da el tiempo para acostumbrarse a respetarla. No obstante, lograr el respeto hacia el sistema, en un principio, nos parece una meta bastante real y factible, teniendo en cuenta su concepción lógica y sistemática<sup>17</sup>. Si se lo enseña adecuadamente, el nuevo sistema ha de tener solamente una dificultad pasajera. Mientras no se lo enseñe, poco va a cambiar el escribir en idioma *enlhet*: La adquisición de la escritura no se puede separar de la escuela, tenga ésta la forma que tenga.

Por eso esperamos que el nuevo sistema sea realmente usado en la escuela, decisión que de-

---

<sup>17</sup> Comparándolo con la ortografía vieja, pero también con ortografías como la *alemana*, la *inglesa* o la *francesa*.

pende de los gremios correspondientes<sup>18</sup>, para que los logros y ventajas del sistema avanzado produzcan los efectos deseados, una facilidad en la lecto-escritura. La adquisición de la forma escrita de la lengua *enlhet* consideramos tan importante (véase las exposiciones en la segunda parte de este artículo) que nos animamos a elaborar e introducir un sistema avanzado, conscientes del peligro que encierra el hecho muy lamentable que para muchas de las lenguas vernáculas del Paraguay ya existen más de un sistema para su fijación escrita (*nivaclé*, *ayoreo*, *guaraní*): un estorbo para el uso del idioma en forma escrita como para la intercomunicación escrita.

Mientras tanto, para que la nueva ortografía pueda ser usada por los *enlhet*, aún dadas las circunstancias, la explicamos en la introducción al *Moya'ansaeclha' Nengelpayvaam Nengeltonha Enlhet* (Unruh/Kalisch 1997: xvii-xx) y a Unruh/Kalisch (en preparación a). Además visitamos a finales del año 1997 cada comunidad *enlhet* para presentar el diccionario y la nueva forma de escribir el idioma.

La actitud de los *enlhet* hacia el nuevo sistema es favorable a nuestra esperanza de que se incorpore en la escuela. Cuando presentamos el sistema nuevo en las distintas comunidades *enlhet*, resultó convincente a los ancianos y a los jóvenes, porque puede responder preguntas que tenían respecto a la tradicional forma de representar su idioma. Además logra expresar finezas que anteriormente no se podían distinguir en razón del habla diaria como también respecto a palabras viejas y topónimos poco usados, cuya pronunciación correcta no se puede captar a través de la ortografía vieja. Sobre todo, consideraron de gran importancia el protagonismo de los mismos *enlhet* en dicha elaboración.

### **Los Demás Idiomas del Grupo Enlhet**

Como decíamos, en general los *enlhet* tienen relativamente poco contacto con el *guaraní*, sobre todo aquellos que viven hacia el norte. Eso, sin embargo, los distingue de los hablantes de los demás idiomas del grupo lingüístico *enlhet* (tradicionalmente llamado *maskoy*), que típicamente son bastante hábiles en el uso del *guaraní* (o incluso ya dejaron el uso de lo que era su idioma materno), siendo de este modo, en diferentes graduaciones y facetas, trilingües (cf. Unruh/ Kalisch 1999). No nos corresponde en este lugar especificar que formas concretas adopta este trilingüismo<sup>19</sup>, pero de todos modos los idiomas cuyos hablantes en la mayoría son trilingües merecen una breve reflexión en razón de una futura concepción ortográfica, puesto que en su mayoría no tienen una tradición literal notable –aunque para cada idioma ya existen por lo menos algunos documentos escritos<sup>20</sup>– y por lo tanto carecen de un sistema ortográfico fijo y definido.

Respecto a estos idiomas, la adaptación de alfabetos a primera vista podría parecer complicado. En las comunidades correspondientes se tendría que tener en cuenta también la ortografía

---

<sup>18</sup> Vemos la misma dificultad que Canese (1986: 176) lamenta para el *guaraní*: “La ausencia de un alfabeto oficial hace difícil a su vez poner en práctica un programa de alfabetización en *guaraní*.”

<sup>19</sup> Para una impresión cuantitativa véase Pérez Maricevich (1985: 177ss; Melià 1997: 197), aunque nuestras impresiones personales nos hacen sospechar que se debe usar estos datos con cuidado.

<sup>20</sup> Por ejemplo para el *toba* la cartilla Vacahac Enenlhit Appayvoma (1982).



*guaraní*, puesto que en algunas comunidades se está comenzando a enseñar lecto-escritura usando el idioma *guaraní*, en otras usando el *castellano*. Pero considerar al mismo tiempo la ortografía *guaraní* y la ortografía *castellana* resulta imposible, divergiendo bastante una ortografía de la otra, sobre todo en el valor fonético de las letras *y*, *j*, y *h*, además realizan en forma diferente el fonema /k/ por *k* y *c/qu* respectivamente –sin hablar de la falta de una ortografía *guaraní* oficial.

Por eso, al elaborar o al revisar un sistema ortográfico para los correspondientes idiomas sin tradición literal, los sistemas existentes del grupo *enlhet* tendrían que ser punto de referencia preferente, sea la ortografía *enxet* o la *enlhet*. Eso se motiva no sólo por el hecho que el tipo de relación entre idioma vernáculo y *castellano* o *guaraní*, variando en cada comunidad, no suele ser igual para toda la étnia: Un sistema completamente nuevo complicaría aún más el entendimiento mutuo, efecto lamentable sobre todo ante el hecho que el *enlhet* es el único grupo lingüístico paraguayo que está ubicado exclusivamente en el Paraguay, lo cual debería facilitar esfuerzos de unificación.

Concluyendo pensamos que puede aplicarse bastante bien el sistema refinado *enlhet* a los demás idiomas del grupo *enlhet*. Antes de aplicarlo, no obstante, sería necesario llevar a cabo un análisis de sus respectivas fonologías, para poder hacer los ajustes obligados, puesto que ninguna fonología parece totalmente a la de otro idioma, aunque su grado de parentesco sea muy cercano. En el marco de esfuerzos de recuperar el idioma *guaná* (o sea *vana* según la ortografía *guaná*), los maestros de Machete Vayna, Riacho Mosquito, Castilla y Kilómetro 40 optaron por este sistema, modificándolo de tal manera que usan exclusivamente la *k* para la realización del oclusivo velar (véase *Vana Peema* en preparación). En diferencia al *enlhet*, en el idioma *guaná*, como también en otros idiomas del grupo *enlhet*, por ejemplo en el *toba*, se encuentran sonidos uvulares. Un análisis fonológico tendrá que aclarar su función, para poder decidir como tratarlos gráficamente. Provisoriamente, en *guaná* son representados por *g* (fricativo) y *q* (oclusivo).

## ***Parte II: La Función del Escribir Enlhet: Hacer Crecer***

¿De qué se deduce la necesidad de una adquisición de la forma escrita de la lengua *enlhet*? En un principio pueden encontrarse varias motivaciones para hacer posible escribir en un idioma autóctono. En la consciencia popular, se suele considerar defectiva una lengua que no se puede escribir (todavía). Muchas veces se escucha la idea ingenua de que haberle dado una ortografía a un idioma ya significa haberle escrito su gramática y por lo tanto dado una estructura gramatical. De ahí que se considera imprescindible el hecho de poder escribir un idioma para sacarlo de una existencia irreal. También existe una conciencia simplificante de que la aceptación de conceptos nuevos, por ejemplo dentro de un proyecto de desarrollo o de una obra misionera, es más efectiva, si estos conceptos son presentados y fijados en el respectivo idioma, por lo cual se necesita poder escribirlo. No por último, frecuentemente se piensa que dejar entrar el idioma materno en el curriculum escolar –para lo cual se considera necesario poder escribirlo– ya es el cumplimiento del artículo 66 de nuestra Constitución Nacional, que prevé que “el estado respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas, especialmente en lo relativo a la educación formal”.

No obstante, la motivación central al revisar el sistema ortográfico *enlhet* va mucho más al fondo. Es la de dar un instrumento importante a los mismos *enlhet* para facilitar un marco explícito donde desarrollar la consciencia étnica y el idioma *enlhet*, dos conceptos que en realidad se amalgaman en una sola meta: Valorar lo propio para poder tratar en forma apropiada los inmensos cambios a los que los *enlhet* son sujetos. Esta motivación se fija dentro del marco legal que da el artículo 63 de la Constitución Nacional al prever que “queda reconocido y garantizado el derecho de los pueblos indígenas a preservar y a desarrollar su identidad étnica en el respectivo hábitat”.

### ***Hacer Crecer Nuestro Idioma Enlhet***

La apertura del campo de la escritura y de la lectura tiene un lugar importantísimo dentro de lo que hemos llamado *nengvaanemquescama nempayvaam enlhet*, ‘hacer crecer nuestro idioma *enlhet*’, un lema que no tiene su origen en una supuesta inferioridad del idioma *enlhet*, sino al contrario, en el pleno reconocimiento de su vida y fuerza que lo hace insistir en crecer. Sin lugar a dudas, el hecho en sí de que un idioma exclusivamente sea usado en forma oral no afecta desde un principio su aptitud para cumplir las diversas necesidades comunicativas. La necesidad de posibilitar y fortalecer el uso de la lengua en forma escrita más bien se deduce de otra experiencia para cuya comprensión es necesario abrir la mirada a un planteo lingüístico. Fijámonos en este planteo, a la vez creamos una base para la discusión adyacente.

Con la confrontación a un mundo bastante diferente de lo tradicionalmente conocido, para los *enlhet* se originaron y originan necesidades comunicativas hasta el momento desconocidas, o

sea conceptos nuevos que tenían que expresar en su idioma. Para responder a estas necesidades, se inician dos procesos con direcciones inversas –aunque radicalmente diferentes muchas veces confundidos, con consecuencias dañinas–: la ampliación del léxico y la traducción.

### **Traducción y Ubicación de Sentidos**

La traducción saca conceptos de un idioma ajeno para meterlos en el idioma propio, en recipientes conceptuales existentes. Donde se la realiza por primera vez –el caso que nos interesa aquí–, se trata de elaborar caminos de traducir, y por lo tanto es fundamental hacerla en forma muy cuidadosa, puesto que muchas veces la congruencia o incongruencia de recipientes conceptuales no es obvia. Puede que palabras, aparentemente expresando lo mismo, en realidad no lo hacen, o que palabras que parecen tener significados muy distintos expresan elementos de los mismos conceptos. Esto tiene su causa en el hecho de que conceptualizaciones en diferentes idiomas muchas veces son ubicadas en campos semánticos distintos, tienen otras conexiones connotativas.

Para ser más concretos, queremos mostrar estos lazos conceptuales buscando equivalencias *enlhet* a la palabra *odiar*. Fácilmente encontramos como posible traducción ***nenta'nongcama***. Un examen más detenido sin embargo muestra rápidamente que la supuesta equivalencia de las dos palabras se limita al sentido de *detestar*, que solo en ciertos contextos es sinónimo de *odiar*. ***Nenta'nongcama*** no tiene el sentido afectivo de un sentimiento agresivo en contra de otra persona que también abarca *odiar*, expresa más bien un sentimiento totalmente pasivo. Un componente más activo contiene la palabra ***nenga'anqueem***, cuyo significado central es *rechazar, prohibir al otro* (tanto actitud como acción) en el sentido de *no aceptar*. Es parecido entonces al menos agresivo ***mongaasekhay'*** (*no aceptar* en un sentido neutral; erróneamente se suele traducir con *no amar*), que a la vez queda cerca de ***nenta'nongcama***, pero sin tener un tono de repugnancia como aquél. *Odiar*, como decíamos, contiene un tono muy agresivo, algo que es expresado con ***nengemelheeycam'***, cuya raíz tiene el significado de *estar en contra de alguien* y que señala el acto de expresar (constantemente) un rechazo a través de hechos. Se distingue de *odiar* en el aspecto de que expresa acción más que actitud como lo hace aquél (cf. Unruh/Kalisch 1998b: 434).

En los contextos respectivos, todas las palabras mencionadas pueden usarse para hablar de un estado de cosas que en *castellano* se describiría como *odiar*. Eso significa que, aunque un concepto de *odiar* en el idioma *enlhet* no existe, sí hay posibilidades de expresarse respecto a aquella parte de la realidad que abarca *odiar*. Pero resulta sumamente importante prestar atención al hecho que estas posibilidades tienen una ubicación conceptual muy diferente. Esto, dado que la contraposición directa de las respectivas palabras con la palabra *no-enlhet* en ningún caso satisface; pues además de llevar a una percepción errónea del idioma *enlhet* como inferior, motiva el reiterado error de buscar la equivalencia traduciendo fuera de un contexto específico para generalizar después el resultado en los diferentes contextos, provocando una comunicación desastrosa.

Por ello, la traducción nunca puede ser algo mecánico, forma un proceso sintético. No es una simple traducción de palabras, sino de contenidos más allá de unidades lingüísticas específicas de un idioma individual, es la transferencia de pensamientos, ideas, conceptos de una conceptua-

lización a otra, los cuales se manifiestan a través de sistemas lingüísticos. Eso ya implica que el enfoque central del tipo de traducción de que hablamos no es la partida de otro idioma, sino en un sentido más amplio la podemos comprender como ***búsqueda de caminos para hablar de conceptos y estados de cosas nuevos sobre los recipientes lingüísticos pertenecientes al idioma propio***. Más tarde volveremos sobre la traducción y su ubicación.

### ***Ampliación del Léxico***

Donde no existen recipientes lingüísticos, la creación de las posibilidades de hablar de conceptos nuevos más allá de un parafraseado –que, no recurriendo a convencionalizaciones, hace imposible un habla comprimida con dispendio formal racional y efectivo– es, sobre todo, un asunto del léxico. No puede poner a disposición en forma inmediata los medios necesitados; su desarrollo, su ampliación más bien requiere cierto tiempo, es el proceso de formación de recipientes lingüísticos de conceptos, o sea la formación de palabras, o, más precisamente, de unidades lexicales.

Procesos dentro de la ampliación del léxico forman tanto mecanismos para la creación de nuevas palabras (derivación, composición, etc.), como también procesos de ampliación semántica. A la palabra *nengya'hapma* ‘apretar’, por ejemplo, en la forma del plural verbal *nengelya'hapma* se añadió metafóricamente el significado de ‘grabar (acústicamente)’. A *nengelya'hapma*, por su parte, en un proceso de abstracción se añadió el significado de ‘agarrar al vuelo/aprender escuchando’. A medida que el idioma mantenga su vida y fuerza, y si no se da descontroladamente lugar al *castellano* como fuente de préstamos, las necesidades comunicativas permanentemente insistirán en iniciar tales procesos de ampliación del léxico que se llevan a cabo dentro de la coherencia del sistema, una coherencia que no obstante nunca existe en forma pura; el contacto de idiomas y de sistemas conceptuales necesariamente lleva a interferencias. Pero serán menos graves si se posibilita procesos de formación de sentidos y palabras inherentes al sistema lingüístico y semántico individual, al propio sistema conceptual.

Resulta entonces necesario aclarar que, aunque la ampliación y actualización del léxico en gran parte se realiza en forma inconsciente (no nos interesan en este lugar los diversos orígenes de formaciones nuevas), puede ser facilitada bastante por una actitud correspondiente de la comunidad lingüística, que siempre es –vale recordarlo– un grupo de individuos. Pero es fundamental reconocer también otra característica de la ampliación del léxico: Mientras la traducción requiere un esfuerzo de hablantes individuales, la ampliación del léxico difícilmente puede ser buscada de manera forzada en los casos donde no existen recipientes. Puesta entonces sobre la base amplia de la comunidad lingüística, no impuesta por un grupo exclusivo y elite, concebida como proceso paulatino, facilitada pero no forzada, la actualización del léxico *enlhet* constituye un proceso muy natural<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> El fenómeno del léxico no adaptado al mundo actual también se observa en el *guaraní*. No distinguiendo entre ampliación del léxico y traducción, Roa Bastos (1988: 178) juzga respecto al *guaraní* diferente que nosotros respecto al *enlhet*: „El discurso de lo rural y lo doméstico que corresponde al ámbito del guaraní paraguayo, plantea en contraposición la existencia de otro campo semántico: el universo inherente al castellano paraguayo para los usos de carácter formal, técnico y conceptual. ... Es impensable la transferencia

En algunos casos importantes se ha tratado de lograr la ampliación del léxico a través de forzadas pseudo-traduccionen que no respetan elementos existentes, o, en una forma menos oculta a través de la introducción arbitraria de palabras ajenas. Estas pseudo-traduccionen que no toman en serio el sistema lingüístico diferente, malinterpretadas como formaciones, además de dañar el sistema diferente imponiendo una conceptualización ajena, no aportan mucho a un entendimiento de los conceptos involucrados, pues quedan muy poco entendibles para los hablantes; no son convencionalizadas ni caben en su mundo conceptual. Sobre todo producen una ruptura entre el idioma y la respectiva simbología, tanto que Rohr (1997: 176) habla de una “reducción del idioma a signos vacíos”, pues reducen la palabra a “un término técnico sin contenido social” (p. 136).

### ***La Influencia de Otro Idioma***

En el marco de una ampliación del léxico adecuada o sea no forzada, por su parte, conviene reconocer que el préstamo de palabras de otro idioma, además de ser inevitable, no es preocupante en sí, siempre que no se lo haga en forma instantánea y descontrolada. En términos poco diferenciados, el acto de prestar instantáneamente (en su forma más grave el ‘code-switching’) viola la estructura gramatical y sobre todo conceptual propiamente *enlhet*, mientras que los préstamos convencionalizados o sea naturalizados, que por cierto tienen su origen en el prestar instantáneo, se adaptan bastante al sistema *enlhet*, incurren en un proceso de integración, muchas veces también en términos semánticos. Al insertarse en un proceso de convencionalización forman parte de los mecanismos de formación de palabras (compárese Poplack/Sankoff/Miller 1988). De todos modos tienen un estado especial, pudiendo incluso cambiar la estructura gramatical del *enlhet* a través del tiempo (vale tener presente que se producen también cambios constantes y exclusivamente internos).

Queremos concretizar esto a través de algunos ejemplos. El préstamo *caamyon* con el significado de vehículo (coche, camioneta, camión) no contradice el sistema *enlhet*, tanto en términos formales como funcionales y conceptuales: Se comporta como un nombre genéticamente *enlhet*. Tampoco es tan problemático llamar el chicle *chicle*, aunque esta palabra no se inserte en la estructura fonológica *enlhet*. Al contrario, el empleo muy usual de la palabra *escuela*, como en *castellano* tanto para edificio e institución como para estado de cosas (como en la frase *hoy, la escuela terminó ya a las diez*), altera significativamente el sistema gramático-conceptual *enlhet*. En *enlhet*, estados de cosas son categorizados casi exclusivamente como verbos, para cuyo empleo existen una cantidad de posibilidades gramaticales y por lo tanto semánticas diferentes que las que tiene un nombre (cf. Unruh/Kalisch en preparación b; c). Siendo la palabra *escuela* categorizada como nombre, estas posibilidades no están a su disposición, aunque sí lo deberían, si siguiera los patrones conceptuales *enlhet*. A medida que crece la cantidad de préstamos de esta índole<sup>22</sup>, las

---

de este ‘techo’ lexical más o menos actualizado al guaraní paraguayo, que acabaría desintegrándolo por la invasión de neologismos que ello forzosamente implicaría.”

<sup>22</sup> El caso del préstamo *lus* con los significados de aparato eléctrico y (todavía poco) de estado de cosas (como en *la luz del día*) es más considerable aún, pues hay diferentes formas autóctonas *enlhet* para hablar de este estado de cosas. Es decir, la palabra *lus* coexiste con y tiende a desbancar palabras genéticamente *en-*

categorizaciones lingüísticas autóctonas pueden ablandarse, originando cambios gramaticales sustanciales.

Los *enlhet* mismos reflexionan muchas veces sobre el hecho de que los ancianos sabían crear muy bien palabras nuevas (véase también las observaciones de Hawtrey 1901: 294 y Grubb 1911: 320; 1993: 205), mientras, como suelen decir, hoy día los jóvenes más fácilmente recurren a palabras *castellanas* para expresar un concepto nuevo. Esta observación tiene varias razones. Los ancianos posiblemente no tenían otro idioma a que recurrir tan fácilmente como los jóvenes hoy día. Además, las palabras compuestas del *enlhet* que tienen su origen en sintagmas verbales y que usaron mucho los ancianos, son muy largas. Por eso en el presente se usan preferiblemente otros mecanismos de formación de nuevas unidades lexicales, también y legítimamente, pero no de manera exclusiva, prestando palabras del *castellano*. Esto no significa necesariamente que el idioma *enlhet* del presente sea menos hábil en crear unidades lexicales nuevas que antes; pero una conclusión de este tipo necesitaría una investigación cuidadosa.

Pudiendo expresarse en forma muy natural usando exclusivamente el idioma *enlhet*, muchos ya lo mezclan bastante con *castellano*, preferiblemente en discursos formales, observación preocupante, sobre todo para los maestros *enlhet*. ¿Qué consecuencias tiene esta actitud para el idioma? Por un lado observamos que semi-préstamos muchas veces no llegan realmente a formar parte sustancial del idioma, sino desaparecen después de algún tiempo. Eso se pudo observar con respecto al dialecto *alemán* que hablan los *mennonitas*, el *plaudietsch*: Los viejos *enlhet* conocen todavía muchos semi-préstamos del *plaudietsch* que anteriormente solían usar. Hoy día, sin embargo, ya que el contacto entre las lenguas *enlhet* y *plaudietsch* disminuyó, solamente se usan en chistes o cuando los viejos recuerdan el pasado, los préstamos del *plaudietsch* que permanecen son muy pocos.

Pero como vimos, también es posible que esta actitud lleve a consecuencias irreversibles en el idioma *enlhet*, no solamente de su léxico. Aún así es importante distinguir entre corrupción del idioma, que va acompañada de una transmisión interrumpida del idioma y lleva a su muerte, e interferencia que, aunque sea excesiva, guarda la continuidad de la transmisión, pudiendo sin embargo llevar a cambios sustanciales (acerca de criterios formales para distinguir los dos casos véase Sasse 1992b). Para el idioma *enlhet* en el presente queda todavía la esperanza que se mantenga con un nivel de interferencias aceptable. Esta estimación, sin embargo, puede cambiar muy de repente, sobre todo dentro de los procesos actuales de una nacionalización e internacionalización del Chaco.

### ***Los Espacios Vacíos***

Por eso, si decíamos que el uso excesivo de palabras ajenas puede impedir la realización de procesos de formación de sentidos, es importante tener en cuenta también la visión inversa, que la falta de disposición inmediata de palabras, y de unidades lexicales en general, puede causar y favorecer el uso extensivo de palabras prestadas de otro idioma (en nuestro caso sobre todo del *castellano*) o llevar al uso absoluto de éste en ciertos aspectos. De esta manera, los espacios semán-

---

*lhet* con conexiones conceptuales sumamente diferentes.

ticos dentro de los cuales no se puede usar el idioma por la falta de desarrollo y ampliación continua del léxico, pueden resultar fatales para el uso del idioma: Con el trasfondo de otro idioma supuestamente más adecuado para un mundo cambiado, pueden causar el desprecio del idioma materno y una actitud negativa hacia él, originando un proceso que incluso puede llevarlo a su muerte<sup>23</sup> (para una descripción teórica de este proceso véase Sasse 1992a; compárese también Unruh/Kalisch 1998a).

De la necesidad vital de evitar espacios vacíos dentro de los cuales no puede ser usado el idioma, por eso, se deduce el esfuerzo de ‘hacer crecer nuestro idioma *enlhet*’. Volviendo a la lengua escrita, un espacio dentro del cual hasta hoy se usa preocupantemente poco el idioma *enlhet* es el área de la lecto-escritura. La causa de esto se tiene que buscar en la muy limitada y preocupante enseñanza escolar del *enlhet* como idioma materno, muchas veces ni siquiera existe, aún con el desarrollo de la Reforma Educativa. Difícilmente se va a fortalecer el uso del idioma escrito si no se da lugar al idioma *enlhet* dentro de la educación formal en forma adecuada, enseñando el idioma y en el idioma. La revisión del sistema ortográfico puede contribuir a cambiar esta situación borrando un espacio vacío importante y contribuyendo al fortalecimiento del idioma.

Pero la forma escrita del idioma no sólo es objeto de los esfuerzos de borrar dichos espacios vacíos, sino también instrumento de compatibilización del idioma *enlhet* con el mundo cambiado, o sea, de hacerlo crecer. Un aporte escrito importante para hacer crecer el idioma *enlhet* significa el mencionado diccionario monolingüe *Moya’ansaeclha’ Nengelpayvaam Nengeltomha Enlhet* (Unruh/Kalisch 1997), dentro del cual se explican las palabras a través de frases-ejemplo en el mismo idioma *enlhet*. Dentro del diccionario monolingüe<sup>24</sup>, y sobre todo a través de él, el idioma *enlhet* puede manifestar su belleza y mostrar que es apto para cumplir las diversas necesidades comunicativas. Viendo la belleza y la gran complejidad de su idioma, los *enlhet* pueden valorarlo en su verdadera dimensión y seguir apreciándolo. Incentivando e intensificando a través del diccionario la reflexión sobre el idioma materno y sus estructuras, se facilita y profundiza la capacidad de usarlo. De este modo el idioma *enlhet* ha de mantener su fuerza viva y seguir creciendo, lo que implica también una continua ampliación del léxico, el llenado de los espacios semánticos vacíos.

---

<sup>23</sup> Cada proyecto en un grupo con idioma autóctono, sea de salud, educacional, económico, u otro, introduciendo una cantidad de conceptos nuevos, debería tener en cuenta un potencial efecto negativo contra el idioma al crear y hacer visibles espacios vacíos, que por falta de reflexión cuidadosa muchas veces son llenados por elementos de otro idioma.

<sup>24</sup> Aunque comúnmente se asocia con el término de ‘diccionario’ una colección de palabras de un idioma traducidas a otro, para la meta de fortalecer el idioma materno solamente puede contribuir un diccionario monolingüe, puesto que nunca es posible fortalecer lo propio a través de lo ajeno. Vale destacar que el diccionario monolingüe también desde la óptica científica es mucho más apropiado que el diccionario bilingüe para recopilar, guardar y explicar las palabras de un idioma, puesto que permite representar y explicar los sentidos de las palabras de un idioma mucho más precisa y correctamente. Esto vale aún más cuando las respectivas lenguas no son relacionadas ni genética ni históricamente, como en nuestro caso el *enlhet* y el *castellano*, pues los conceptos de estas lenguas se diferencian radicalmente impidiendo muchas veces una traducción adecuada de las correspondientes palabras (cf. Unruh/Kalisch 1998b: 433s). Además, el uso sintáctico y morfológico de una palabra de cualquier modo sólo se puede representar a través del idioma mismo.

A medida que se percibe la forma escrita del idioma como instrumento y como lugar donde puede fortalecerse el idioma propio, y lo propio en general, para que se mantenga, y más aún, para que crezca, resultan igualmente importantes el uso de la escritura como el de la lectura por parte de los *enlhet*. Esto supone entonces la alternancia en el empleo de la lengua escrita, del protagonismo *no-enlhet* al protagonismo *enlhet*. Así mismo supone un cambio radical en la percepción de la función de la misma, dado que anteriormente los *no-enlhet* ponían mucho más énfasis en la lectura, considerando el uso del idioma escrito sobre todo un medio para introducir lo nuevo, lo que se refleja en el hecho de que la mayoría de textos en idioma *enlhet* consisten en traducciones de contenidos de otra cultura y de otro idioma. Para comprender la importancia del uso del idioma escrito entonces es necesaria una reflexión que va mucho más allá de los conceptos lingüísticos.

### ***Nuestra Manera de Vivir y lo Ajeno***

Lo nuevo, lo ajeno forman parte del mundo actual de los *enlhet*. Después de setenta años de intenso contacto con el mundo no-indígena es algo presente, puede incluso ser parte sustancial de lo propio<sup>25</sup>, constituyendo la cultura *enlhet* actual. Y donde lo nuevo queda ajeno es cosa que no hace falta buscar o traerla de fuera; no se puede ni se quiere ignorar.

El contacto con un mundo ajeno y nuevo ha originado un montón de espacios vacíos –en alusión a los espacios vacíos semánticos–, que de ninguna manera podemos comprender como deficiencia del sistema original, sino como falta de respuestas culturales preformuladas, respuestas a los desafíos que significan las experiencias nuevas a las que lleva una realidad cambiada. Estos espacios vacíos, esta falta de respuestas preformuladas ponen en peligro todo lo propio, puesto que muchas veces elementos ajenos los ocupan sin ser transformados, logrando desarrollar una fuerza asimiladora impactante e impresionante que llega a decapitar y por lo tanto borrar elementos profundamente propios. La escuela nacional existente –usando un ejemplo al que volveremos más tarde–, un elemento ajeno, percibido como algo que posibilita un acceso al mundo ajeno y permite llenar espacios vacíos, aporta muy fuertemente a una alienación de lo propio en un contexto en el que se podrían encontrar soluciones mucho más adecuadas e incluso eficaces, partiendo de lo propio y generando una respuesta propia.

Por eso, para que lo ajeno no destruya lo propio descontroladamente, tiene que ser definido respecto a lo propio, y viceversa, tiene que recibir su lugar definido, de alguna manera dentro de lo propio o fuera de él. A través de esta definición se encontrarán puntos de partida para asumir un rol más activo en todos los cambios, lo cual será posible solamente con el fundamento de lo propio. Naturalmente, por eso, sobre todo y en primer lugar la definición de lo propio es prerequisite indispensable para poder influir activamente en el manejo de lo nuevo: Se debe reconocer, reflexionar, sistematizar y aguzar, es decir, conscientizar, sobre los elementos de ‘nuestra manera de vivir’. Recordar el pasado es un buen incentivo para encaminar este proceso.

Los *enlhet* no miran al pasado queriendo encontrar una cultura perfecta y normativa en él. No obstante, perder el pasado llevaría a una disminución cualitativa muy rápida de su conciencia

---

<sup>25</sup> La oposición entre lo propio y lo ajeno (Bonfil Batalla 1981) ha sido usado ya hace mucho tiempo en un artículo que lastimosamente no nos es accesible.



étnica: En los cambios inmensos, los *enlhet* se olvidarían de lo que significa ser *enlhet*<sup>26</sup>, se volverían ‘indígenas’ (compárese Bartolomé 1987: 20). Una reflexión recordatoria, al contrario, puede hacer comprensible para los mismos *enlhet* de la joven generación muchos elementos implícitos de su manera de vivir actual, que son motivados por valores del pasado, pero cuya transparencia está opacada por los recientes cambios que causaron un olvido parcial. A medida que se vuelven comprensibles nuevamente, pueden ser valorados y apreciados, y, en consecuencia, percibidos como dignos de defender y mantener, generando de esta manera una nueva dinámica, recuperando una dinámica propia. Posibilitar la reflexión sobre el pasado, por eso, significa fortalecer sobre todo la conciencia étnica de la nueva generación –los ancianos son conscientes de esto–, que de todos modos será una conciencia étnica del presente, que se resume en ‘la manera de vivir’ presente, de sus valores y metas presentes.

Por lo tanto, la motivación fundamental de una reflexión sobre lo propio no es el deseo de conservar lo antiguo, sino que se haga posible entre los cambios cierta continuidad cultural y conceptual respecto a valores, a pautas que motivan el actuar etc.<sup>27</sup>, con el propósito de evitar una ruptura muy dolorosa a la que llevaría el rechazo de lo propio. Decir esto no significa que muchas veces no será posible evitar cambios sustanciales e incluso rupturas dolorosas, dado que el cambio de elementos de lo propio es frecuentemente una respuesta obligada ante una realidad cambiada<sup>28</sup>. Sin embargo, aunque muchas veces no se puede influir en la realidad existente, un concepto claro respecto a lo que se quiere –basado en la conciencia de lo propio– puede contribuir a atenuar o evitar efectos negativos de los cambios; fuera de la catástrofe deben estar fundamentados en la continuidad.

### ***Dos Realidades Separadas y Síntesis***

Como decíamos, para que lo ajeno pueda ser definido en razón de lo propio, una conscien-

---

<sup>26</sup> Véase también Giesbrecht (1997: 169). No es éste el lugar para ampliar lo que significa la pérdida de la conciencia étnica, constituyendo ésta un proceso muy complejo con muchas facetas y gradaciones. Solamente queremos destacar que lo que desde fuera podría parecer una pérdida de la identidad propia, una asimilación a ciertos sectores de la comunidad dominante, no necesariamente lo es para los protagonistas mismos ni para el observador cuidadoso. Compárese las observaciones de Bartolomé (sin año: 29ss) respecto a los *maya* en un contexto totalmente diferente y parecido a la vez. Respecto a la reconstitución de la conciencia étnica de una generación a la otra remitimos a Assmann (1992), que da una cantidad de conceptos y categorías que aportan a desglosar el complejo de la “memoria cultural”, sus modos y formas de funcionar, que en este lugar no podemos discutir.

<sup>27</sup> La aptitud de adaptarse a una nueva realidad, o sea la habilidad de sustituir elementos por otros bajo las mismas pautas funcionales, varias veces se ha invocado respecto a los diferentes pueblos chaqueños (por ejemplo Bremen 1987; 1991; Fritz 1993; Stahl 1993; Renshaw 1988; 1996).

<sup>28</sup> El ejemplo de los *ayoreo* (Bartolomé 1987: 28s), para los cuales la pérdida de su hábitat tradicional motivó un cambio radical en su cosmovisión es un ejemplo de que el cambio de la forma de vivir muchas veces inevitablemente lleva a un cambio radical de valores sustanciales al dejar “desemantizados” los valores originales. Véase también Kidd (1995) respecto a cambios de las relaciones de género entre los *enxet*. Una cantidad de ejemplos de contextos más allá del chaqueño menciona Bartolomé (1995d).

cia y definición de este último no es suficiente, necesariamente tiene que ir acompañado de un entendimiento de lo ajeno envolvente, que muchas veces forma parte sustancial de un sistema complejo y muy poco transparente de conceptos y valores ‘occidentales’, por ejemplo todo el complejo de la escuela, de la educación. En el presente observamos que en la vida *enlhet*, además de elementos tradicionales y de elementos nuevos que son creados o funcionalmente adoptados por ellos existen elementos nuevos que se les presentan como bloques monolíticos que no son manejables en sí, porque no se ha logrado desglosar su complejidad conceptual desmenuzándola y haciéndola transparente para permitir un entendimiento funcional real. Quedan ajenos, como, por ejemplo, áreas de la salud, de la economía, de la escuela, etc., sin la posibilidad de eludirlos en el mundo presente.

La existencia ineludible de elementos inmanejables a través de los propios medios necesariamente lleva a un dualismo, a dos realidades separadas, a dos maneras de manejar sistemas conceptuales no compatibles. Ante la gran fuerza integracionista de lo ajeno, esto puede llevar a un desprecio de lo propio, y a su rechazo, degradando la identidad étnica. Al mismo tiempo lleva a una dependencia muy fuerte de aquellos que manejan estos bloques conceptuales. Observamos entonces que, aunque en términos muy poco específicos lo propio es considerado valioso, es típico que en casos específicos, en una primera reacción, lo propio que se está aún viviendo, a menudo no es valorado por los *enlhet*, se prefiere lo ajeno, considerándolo más correcto, más apropiado para el trato con el mundo actual, efecto de la separación de realidades.

Esta división del mundo en dos realidades que afecta todos los aspectos de la vida *enlhet*, se puede mostrar en forma muy trivial pero concreta y significativa respecto a las estaciones del año. Se las conocen según la versión europea, muchos jóvenes *enlhet* –típicamente los más educados– defenderían esta versión europea, que ni siquiera refleja la realidad climatológica chaqueña, como la más correcta. Al mismo tiempo los *enlhet* están actuando conforme al sistema tradicional: Están esperando la flor del palo blanco que es el tiempo de lloviznas para plantar batata. Hablan de la flor del urunde’y cuando se debe temer la caída de granizos, etc.

Mientras los ancianos viven todavía bastante dentro del sistema conceptual *enlhet* tradicional, sobre todo los jóvenes, que ya han perdido mucho conocimiento acerca de aquél, manifiestan esta actitud ambigua respecto a lo propio. A pesar de todo vemos que una reflexión mínima acerca de lo propio ya les recuerda su valor indudable. Para llegar a una síntesis de las dos realidades vividas, junto con el conocimiento de lo propio y el desglose de lo ajeno –más tarde veremos que se trata de un desglose en términos autóctonos, no en términos occidentales–, este reconocimiento del valor de lo propio es imprescindible. Pues no debe comprenderse la síntesis como mezcla –¡hablamos de una síntesis de realidades, no de sistemas culturales!–, sino como condición para poder tratar el mundo sobre la base de lo propio, del sistema propio. Solamente a través de esta síntesis se va a llegar a una identidad positiva que es indispensable para el bienestar integral del hombre. Además, sin la síntesis de las dos realidades, difícilmente lo nuevo no entendido cuyo manejo en el presente parece ineludible va a poder ser manejado en forma autónoma por los *enlhet*, o sea desde dentro del sistema *enlhet*<sup>29</sup>.

Esta síntesis se genera de una resignificación del presente que comprendemos como proceso de elaboración de respuestas culturales a las exigencias y desafíos de lo ajeno, sobre la base y den-

---

<sup>29</sup> Seelwische (1974: 163s) puede servir como ilustración del complejo apuntado en este capítulo.

tro del sistema propio, llenando o haciendo desaparecer los espacios vacíos. Nos toca ahora precisar lo que significa el término resignificación, tratando a la vez de entender mejor la división del mundo.

### ***Forma y Sistema: Una Aproximación***

Tratando comprender la problemática nos acordemos del ampliamente discutido ejemplo del idioma. Mientras un idioma es un sistema bastante autónomo y el contacto con estructuras lingüísticas diferentes en un principio no significa un desafío para él, formas culturales ajenas, muchas veces partes de una “avanzada y cambiante tecnología” (Amarilla 1997: 8), ventajosas y hasta bastante eficaces en un contexto dado, muy al contrario pueden tener un impacto mortal colosal para lo propio: la ropa, etc. ‘occidental’ por ejemplo; pone en duda todo un sistema de manufactura, los medicamentos llamados ‘científicos’ pueden derrumbar un sistema muy elaborado e integral de sanación.

Usando la distinción de forma y sistema, antes de continuar resulta oportuno detenernos en su definición. Si bajo el término del sistema comprendemos la legitimación y ubicación funcional del actuar que se refleja en las conceptualizaciones y valores culturales y sus interdependencias mutuas, el término de la forma cultural incluye cada manifestación de estas conceptualizaciones, es decir incluye formas de actuar, instituciones como la escuela, también mitos, etc., y la cultura material, o, tal vez mejor dicho, la cultura materializada, que se ha vuelto palpable. Es necesario señalar que al usar estos términos de forma y sistema, en este lugar no nos interesan tanto para una elaboración teórica y formalizada, sino para facilitar la comprensión de la problemática. Dada la fuerte interdependencia de los dos, queremos comprenderlos como dos aspectos de la ‘manera de vivir’, como dos puntos de partida para abordar un mismo complejo, no como elementos separados ni separables.

Continuando con el ejemplo, viendo la eficacia del medicamento traído, para tener acceso a estos medicamentos parece no quedar otra posibilidad que dar lugar a la institución del hospital, pues, además de ser una propuesta difícilmente rechazable de aquellos que han traído los medicamentos<sup>30</sup>, se proyecta y transfiere una imagen análoga a la recibida por las formas materiales –su eficacia– también a las formas inmateriales. Éstas están ligadas muchas veces más complejamente al sistema mismo, así que la llegada de la institución del hospital, necesariamente, afecta partes muy centrales de la vida autóctona, las desemantiza y tiene de esta manera implicaciones fatales para la conceptualización propia, para el sistema propio. Al mismo tiempo, esta institución ajena, un elemento ajeno, en gran parte queda no entendida en términos funcionales. En consecuencia, todo el sistema de sanación en el pueblo indígena se debilita, quedando desconcertados los protagonistas y sobre todo expoliados de las posibilidades de actuar autónomamente<sup>31</sup>. Respecto a la

---

<sup>30</sup> En realidad incluso muchas instituciones son llevadas a los *enlhet* sin haber sido consultados previamente. Respecto a la escuela, los relatos de los ancianos (Unruh/Kalisch en preparación a) dan testimonio, muchas veces de forma muy divertida, del hecho que vivieron a la llegada de la escuela sin saber lo que era.

<sup>31</sup> Vale mencionar el efecto secundario muchas veces observado si se pierde la autoridad de la tradición,

escuela, tema que abordaremos más adelante, es mucho más visible su ineficacia y el desconcierto de los protagonistas.

### ***Forma y Sistema: La Resignificación del Presente***

Es cierto que también en la comunidad no-indígena muchas personas no comprenderán el sistema de salud o educacional en todas sus facetas. A diferencia de la situación desconcertante, no obstante, la comunidad en su colectividad tiene posibilidades de acceso eficaz, los individuos disponen de caminos para poder enterarse ‘a su manera’. En otras palabras, las respuestas que obtienen se ubican dentro de su sistema conceptual, es decir, son fácilmente comprensibles o encasillables.

La falta de dicho acceso hace que elementos de lo ajeno, llevadas e implementadas entre los enlhet y funcionalmente no entendidas muchas veces, no se presenten como meras formas que pueden ser colocadas dentro de la conceptualización propia, sino se las percibe indefectiblemente colocadas en un sistema conceptual ajeno. Siendo éste no desglosable y por lo tanto incomprensible e inmanejable independientemente, se toman formas por el sistema, efectuándose la sustitución de un complejo funcional por meras formas. Resultando imposible bajo estas condiciones interpretar las formas ajenas a través del sistema propio, se origina una frustración considerable y a la vez una canonización de las formas, es decir son percibidos incambiables y por lo tanto inadaptables a necesidades funcionales, por lo menos desde dentro, por los *enlhet* mismos<sup>32</sup>; se da la división del mundo en dos realidades. La resignificación o sea la re- “creación de sentido” (Muñoz Rojas et. al. 1995: 149), una elaboración de respuestas culturales que hacen manejables estos elementos se vuelve imposible.

La confusión entre sistema y forma no sorprende, si reconocemos la importancia psicológica y real de las formas. Difícilmente la podemos sobrestimar, pues el sistema sobre todo se manifiesta en y a través de las formas, recibe su realidad a través de ellas. Entonces, aunque el sistema conceptual y funcional autóctono en el fondo es bastante estable y firme –por eso la enseñanza formal donde se trata de implementar concepciones nunca logró grandes éxitos–, por la interdependencia de forma y sistema e intensificado por la malinterpretación de forma como sistema, fácilmente, si cambian formas, esto tiene incidencias para el sistema. De este modo y como hemos expuesto, las mismas formas destruyen el sistema propio en vez de tener su lugar dentro de éste; siendo formas sustituyendo solamente formas.

La fuerza asimilacionista de lo ajeno, su influencia impactante y negativa sobre lo propio en-

---

pueden presentarse personas que se adjudican esta autoridad tradicional, como también aparecen personas que se adjudican la autoridad de un supuesto entendimiento de lo ajeno. Aprovechándose de la falta de reconocidas pautas obligatorias pueden causar perturbaciones considerables.

<sup>32</sup> Entonces, en evaluaciones atañe típicamente la forma: Adquirir una computadora es considerado una opción válida para incrementar las ganancias del almacén comunitario, y la crítica al pastor suele limitarse a la forma como conduce el culto, en vez de considerar criterios espirituales (aunque respecto a este último ejemplo, una interpretación más cuidadosa tendría que tener en cuenta también otras categorías, como función y carácter de ritos en general, etc.).

tonces sobre todo se concentra en formas: La mera existencia de un edificio escolar ya pone en duda todo un sistema educacional autóctono; las formas, creando los espacios vacíos de los que hablamos arriba, también insisten en llenarlos, sin, como formas, poder lograrlo<sup>33</sup>. De este modo se explican tanto las ansias de los *enlhet* de entender el sistema ajeno como la incapacidad de los no-indígenas de reconocer la validez de otro sistema conceptual más allá de las formas. Al mismo tiempo muestra la necesidad real de entender de *enlhet* y *no-enlhet*, para poder tratar adecuadamente las formas ajenas, asunto importante sobre el que volveremos más adelante.

No será posible evitar formas nuevas, y a menudo ni siquiera es deseable –usando esta última palabra con cuidado, porque aún desde la visión *enlhet* depende profundamente luego de la visión de quien la usa. Por eso y como se entiende del mismo concepto, durante el proceso de resignificación del presente se debe tratar de fijar la atención principalmente en el sistema, realizarlo primordialmente en términos funcionales, lo que significa imponer la conceptualización propia al emplear formas nuevas y/o ajenas. Este procedimiento naturalmente va acompañado de un aprecio de las formas propias, que muchas veces incluso en el contacto con el mundo moderno son equivalentes a formas ajenas o mejores. Incluso habrá formas ajenas (y son muchas) que son incompatibles con el sistema propio.

### ***Compatibilización e Interferencia***

Dada la fuerte ligadura de forma y sistema resulta difícil distinguir de manera análoga, como lo hicimos respecto al idioma *enlhet*, entre formación y traducción o sea entre la creación de recipientes y la transferencia de contenidos. La resignificación de elementos culturales o sea la elaboración de respuestas culturales propias por un lado abarca el proceso de crear recipientes culturales nuevos, comparable al de la formación de palabras. Al mismo tiempo, comparable con el proceso de traducción, la resignificación de la propia manera de vivir se comprende como la compatibilización de lo propio existente con el mundo cambiado, con la realidad ajena, diferente a la tradicional, desde el punto de vista del sistema propio, en coherencia con el sistema propio. En otras palabras, entonces, esta compatibilización se puede comprender como elaboración de posibilidades de uso de lo propio para enfrentar y manejar hasta lo ajeno, como a través de la traducción se usan estructuras lingüísticas propias para expresar contenidos ajenos, tal vez nuevos; contenidos almacenados en estructuras ajenas. Oportunamente va acompañada de los esfuerzos de desglosar lo ajeno, compatibilizándolo a su vez con lo propio.

Queda claro entonces que, si usamos el término de la compatibilización y de la adaptación –para prevenir una confusión corriente–, no la comprendemos como integración o asimilación a un sistema cultural, reflejando el concepto de la integración la visión de la sociedad superordenada en términos cuantitativos y de dominación en general, o sea político, cultural, lingüístico etc.; más bien la comprendemos como adaptación a una realidad cambiada. Siendo esta nueva realidad en parte impuesta por un sistema cultural ajeno, la adaptación naturalmente usará elementos de lo

---

<sup>33</sup> En este contexto, Bartolomé (1995c: 6) incluso habla de una “inducción al suicidio cultural, que ... desemboca en una extensa gama de estilos de vida que, en muchos casos, representan formas empobrecidas y subalternas de modelos rurales o urbanos pretendidamente occidentales.”

culturalmente ajeno para compatibilizarlos a su vez con lo propio e integrarlos donde sea necesario a la propia manera de vivir a través de un proceso que por cierto motiva también cambios en la cultura *enlhet*. No obstante, al constituir éste un proceso de interacción mutua, su dirección es diferente a la de un proceso integrador.

Conociendo la fuerza persuasiva de ciertos tipos de formas por un lado, y por otro lado su ubicación fuertemente ligada al sistema mismo, se tiene que admitir entonces que, dentro de un proceso de resignificación de elementos culturales que procura llegar a una síntesis de las dos realidades, necesariamente habrá mucha más interferencia que en un proceso de actualización del léxico, también respecto al sistema, pues lo propio y lo nuevo suelen contraer relaciones recíprocas muy complejas: La existencia de la escuela, aunque sea indigenizada, necesariamente cambia la sustancia de la educación indígena tradicional. El asunto entonces no es evitar cambios del sistema sino guardar cierta continuidad dentro de los cambios –el sistema como tal es algo dinámico y vivo. Garantizando que psicológicamente dichos cambios no exijan demasiado de los actores para poder seguirlos, se evita la ruptura con lo tradicional y la destrucción del sistema autóctono. Al contrario, la cultura *enlhet* quedará viva y ágil, pudiendo cambiarse, desarrollarse, adaptarse en un proceso continuo. Esto implica la apertura a una realidad cambiada y su resignificación para que continúe viva y creciendo, y para que constituya una forma propia equivalente a otras maneras de enfrentar el mundo moderno.

Perfilado el término resignificación, volvemos brevemente sobre la síntesis, en términos más concretos. Complejos importantes de la vida diaria de los *enlhet*, como ser los de la salud, de la economía, de la religión<sup>34</sup>, de la organización política y de la vida social en general<sup>35</sup>, de la educación, entre otros, en el presente ya son, en menor o mayor grado, por lo menos en términos formales (a través de instituciones, etc.) dominados por una conceptualización ajena, teniendo no

---

<sup>34</sup> Una visión bastante autocrítica de la misión cristiana como frecuentemente era llevada a cabo plantea Loewen (1977), exponiendo que al transmitir muchas veces más la cultura de los misioneros que el mensaje cristiano y su espiritualidad, se ha contrariado su propio fundamento y se ha obstaculizado lo que pretendía compartir, un mensaje que muy profundamente parte de la aceptación y valoración de lo propio. Otra evaluación de la acción misionera enfoca el hecho que aceptar elementos autóctonos no-entendidos significa una inseguridad inmensa para sus protagonistas. Para evitar tal inseguridad se aferran a lo conocido, confundiéndolo con el mensaje del dios al que quieren proclamar, declarándolo verdad divina y así mismo absoluto. En consecuencia, “la obra de conversión no es emancipadora y tampoco ayuda a alcanzar una verdadera liberación” (Rohr 1997: 128) –algo que el mensaje cristiano fundamentalmente pretende–, pues “no moviliza el potencial de cambio, sino exclusivamente el potencial de adaptación [o sea de integración] de los fieles” (p. 199), llevando a un desarraigo cultural y a una supresión de “toda clase de fantasía” (p. 130) propia. Por eso, tanto en el ámbito de la religión como en las demás áreas, para posibilitar un cambio en vez de una integración amortiguante y unificante, cada acción tiene que originarse desde dentro, no por “agentes de una socialización” (p. 135) nueva desde fuera. Una impresión de las evoluciones culturales que se originan en consecuencia de un trabajo misionero da Barabas (1995). Kidd (1996: 86ss) presenta un resumen bibliográfico de estudios acerca de fenómenos que suelen acompañar la acción misionera en un contexto intercultural. Queda para otra oportunidad interpretarlos respecto a lo aquí planteado.

<sup>35</sup> Bartolomé (1995b: 230ss) describe el sistema de organización política mesoamericano en razón de su incompatibilidad con el sistema representativo occidental, dando categorías relevantes también para el desdoblamiento de la situación chaqueña.

obstante su contraparte, muchas veces informal, dentro de la cultura *enlhet*. Por eso, una síntesis en estas áreas es muy importante y urgente, para que los *enlhet* real y efectivamente se vuelvan protagonistas de su vida.

Realizar el proceso de resignificación del presente que lleva a esta síntesis comprende, por ejemplo en el área de la salud, tener en cuenta toda la conceptualización respectiva de salud y enfermedad, del origen de la enfermedad, del sanar, del trato de sanos y enfermos etc., y en segundo plano los métodos para sanar. En este último aspecto, comprendiendo también formas, la medicina ‘moderna’ o ‘científica’ tendrá parcialmente una dominancia convincente<sup>36</sup>. En este lugar, no queremos especificar la gradación de esta dominancia ni cuantitativa ni cualitativamente. De la resignificación de la educación nos ocuparemos más tarde.

### ***Hacer Transparente lo Ajeno***

Como vimos ya varias veces, para llegar a la síntesis de las dos realidades vividas a través de una resignificación de nuestra manera de vivir, además del conocimiento y la estima de lo propio tiene que originarse un entendimiento de lo nuevo, ajeno, su desglose. Como habíamos mencionado, este desglose tiene que originarse en términos autóctonos, no puede realizarse en términos occidentales, lo que no sería más que llevar adelante la usurpación de lo ajeno. El reconocimiento de la necesidad muy natural y legítima de entender se refleja en expresiones como ésta de uno de los líderes de una comunidad *enlhet*: “Se nos han dado tantas cosas, pero tan poco se nos ha enseñado.” La ansia de entender también se refleja en el deseo frecuentemente expresado de aprender el idioma de los *mennonitas*, para acceder de este modo a lo no entendido ajeno<sup>37</sup>.

Giesbrecht (1997), en un aporte importante<sup>38</sup>, muestra el rol de la comunicación intercultural dentro de un proceso que, al hacerlo transparente, permite el manejo de lo ajeno. Al volverse transparente, se vuelve realmente traducible y transferible, o, al contrario, rechazable.

Una comunicación intercultural transparentadora es una tarea bastante exigente. Los elementos en discusión son bastante complejos, por lo que esta comunicación en parte tiene que ser llevada a cabo por expertos. Requiere la aptitud de los miembros del grupo ‘donante’ para definir elementos suyos, algo que los miembros de la cultura no-indígena dentro del diálogo frecuentemente no manejan. Además, muchas veces se tiene la impresión de que necesitan una idea mucho más clara acerca de elementos de los otros, de elementos indígenas, para poder reconocer su valor

---

<sup>36</sup> Amarilla (1997) desarrolla esta temática respecto al concepto integral de salud entre los *ava chiripa*, Pini (1994) respecto a los *mbyá*. En el área de la salud, un equipo de la Organización No Gubernamental (ONG) Pro Comunidades Indígenas (PCI), trabajando en diferentes comunidades indígenas del Chaco Central, está buscando caminos para un trabajo en el sentido expuesto. Esperamos que a medio plazo aporten a la presente discusión compartiendo sus experiencias.

<sup>37</sup> No interpretamos esta búsqueda de mayor entendimiento, como muchas veces se lo ha hecho –misticado– como “una búsqueda del secreto mágico del hombre neo-americano” (Stahl 1993: 41), motivado por “el afán de llegar a conocer el ‘centro de las cosas’, su ‘espiritualidad’” (p.35).

<sup>38</sup> Véase también la reseña de Giesbrecht (1997) en este mismo volumen.

innegable<sup>39</sup> –ya al hablar de forma y sistema vimos esta necesidad de entender, no sólo de los *enlhet*, sino también de los *no-enlhet*. Solamente tal reconocimiento puede alejarnos de la dañina idea de cambiar por cambiar: El marco de referencia no debe ser lo nuevo y ajeno, sino lo propio. Muchas veces, lo más apropiado para la realidad existente es lo que existe. Para no ser malentendidos, esto no significa ir al otro extremo de reimplantar forzosamente formas y conceptos pasados: Tan doloroso como sea, ¡un sistema cultural no es un museo! (compárese Bartolomé 1995a: 257; Muñoz Rojas et. al. 1995: 168).

El hecho que no solamente los *enlhet* necesitan recibir un nuevo acceso a algo ajeno precisa el desarrollo de posibilidades u oportunidades para hablar en *castellano* –pues lo consideramos ilusorio proponer que los *no-enlhet* aprendan el idioma *enlhet*– de los conceptos *enlhet*, de expresar sus maneras de pensar, y más, de construir la realidad. Tomando en serio esta necesidad mutua de aprender y de hacerse entender para la realización de una comunicación intercultural exitosa, Giesbrecht plantea ésta como elaboración de significados comunes<sup>40</sup>. Necesariamente entonces tiene que desarrollarse entre participantes iguales y en forma recíproca y va mucho más allá de términos lingüísticos, pues entender el otro idioma no significa automáticamente una comprensión de los conceptos que se ocultan detrás de las palabras. Entender las palabras *escuela* o *banco* no significa entender lo que es una escuela o un banco.

Solamente realizada entre participantes iguales, en contextos de sentido elaborados de forma conjunta, la discusión intercultural va a poder desglosar lo ajeno en términos autóctonos, lo cual es lo único que puede devolver un protagonismo propio y autóctono a los *enlhet*. De esto se deduce, vale añadirlo, que la tan reivindicada perfección de la enseñanza escolar existente, que tantas veces se elogia como solución a los problemas, no puede aportar nada a la síntesis de las realidades; por el contrario, profundiza notablemente la división del mundo, pues parte exclusivamente de lo ajeno<sup>41</sup>.

### ***Aprender Mutuamente: Diferencia y Equivalencia de Sistemas Diferentes***

---

<sup>39</sup> Para dar una impresión de conceptualizaciones bastante diferentes sirvan Seelwische (1984: 60ss); Regehr (1984: 92ss).

<sup>40</sup> Estos sentidos comunes son la base y punto de partida para la comunicación intercultural, de ningún modo pueden ser el resultado del proceso de resignificación que siempre tiene que ser propio: Desglosar lo ajeno no es equivalente a implantarlo en lo propio. Por eso no queremos interpretar tan fácilmente la “relectura de la propia cultura”, la “reinterpretación simbólica” como “universalización de las valoraciones” que “consiste en llegar a un mismo punto de referencia intercultural” como lo hace Calderón (1987: 82s).

<sup>41</sup> La perfección de la educación en realidad tiende a una resocialización en términos ajenos. Es una opción totalmente inválida esperar que la síntesis pueda ser lograda por el alumno individual, una persona que en términos culturales está en formación todavía, al que se presentan dos sistemas educacionales a la vez, el propio y el ajeno. Y precisamente, los propósitos de una perfección de la enseñanza no suelen ser él de la síntesis, sino de la integración en el mundo ajeno, como se entiende de la forma en que son sustentados. Pero no hay camino fuera de la síntesis, pues no podemos pasar por alto lo propio, lo que somos; además que tampoco lo queremos normalmente. Volveremos sobre este asunto más en adelante.



Una idea, aunque menuda y reducida a términos lingüísticos, de la necesidad de elaborar contextos de sentido se percibe comparando el diccionario monolingüe *enlhet* (Unruh/Kalisch 1997) con la lista de palabras *inglés/castellano-enlhet* (Unruh/Kalisch, en preparación b). En el primero traducimos los lemas solamente en aquellos casos al *castellano*, en los cuales consideramos los significados respectivos suficientemente congruentes (cf. Unruh/Kalisch 1998b: 433s). Quedan muchas palabras *enlhet* sin traducción, lo que podría causar la impresión de que el *castellano* sea defectivo. Al revés, en el segundo, partiendo desde la conceptualización *indoeuropea*, varias palabras quedan sin contraparte en el idioma *enlhet*, porque no caben dentro de la conceptualización *enlhet*. Eso significa que no se puede hablar de deficiencias de uno u otro idioma –un término muchas veces usado con arrogancia e ignorancia. Más bien, los idiomas están insertos dentro de universos conceptuales muy diferentes, entonces, no hay posibilidades de hacerse entender fácilmente a través de ellos, y por lo tanto comprender de estos universos conceptuales.

Pero entre la gente no-indígena no solamente es necesario tomar consciencia de la diferencia incompatible –o por lo menos no fácilmente compatible– de sistemas culturales y lingüísticos, de sus conceptualizaciones y categorizaciones. Consideramos mucho más importante aún que un entendimiento de la diferencia de estos sistemas la comprensión de su equivalencia y adecuación individual absoluta respecto a una realidad dada, que hasta cierto punto incluso es producida por el respectivo sistema. Es el reconocimiento de que un sistema por ser diferente no es deficiente e inferior a otro. No hablamos de un reconocimiento en términos muy poco definidos de origen humanístico, intelectual, ideológico. Hablamos de una comprensión profunda, un reconocimiento que influye el actuar, lo único que puede proporcionar un respeto serio hacia los indígenas y su manera de ser, en otros términos, una actitud adecuada respecto a ellos.

Dado el etnocentrismo a que estamos sujetos todos los hombres, tal comprensión, además de un conocimiento muy profundo de lo diferente requiere cierto tipo de experiencia existencial, incluso emocional –la cual solamente puede darse en el contacto directo–, para llegar a una humildad necesaria que admite el valor de lo no entendido más allá de la seguridad que da lo propio conocido. Reforzado por una tecnología muy avanzada y eficaz en ciertas áreas, desistir de esta seguridad emocional parece resultar extremadamente difícil para el hombre de procedencia europea, portador del sistema llamado ‘occidental’ dominante en el mundo. Eso muchas veces lo lleva a un etnocentrismo impresionante que, ostentado abiertamente en el contacto con gente de otro origen, combinado con las ventajas tecnológicas, intensifica la fuerza destructora de lo ajeno, que observamos también entre los *enlhet*. Depende de la gente no-indígena asumir dicha humildad y responsabilidad. Informar y hacer transparente lo para ellos ajeno puede ayudarles en este sentido.

### ***Transparencia y Resignificación: Sus Efectos***

Ahora –retomando el hilo–, lo ajeno, al volverse transparente y penetrable, pierde su fuerza de imponerse tan fácilmente a través de sus formas. A medida que exista una consciencia y estima de lo propio y un desglose de lo ajeno, éste, en un proceso de efectos mutuos, puede ser tratado adecuadamente. Puede ser rechazado, o, donde sea necesario, ser transformado e integrado funcionalmente a lo propio en forma conceptual. El empleo de meras estructuras ajenas y estériles, a veces no entendidas, se vuelve innecesario, la división del mundo deja de ser tan fuerte, se llega a

la síntesis.

Al mismo tiempo, a través de la discusión colectiva y generalizada, puesta sobre una base amplia, la consciencia de lo propio se fortalece –es decir la conciencia étnica y cultural, comprendida como parte cualitativa de la identidad cultural, como sustancia de lo étnico y cultural (Bartolomé sin año: 290)–, viviendo en la cotidianeidad. “Anclada en lo cotidiano, ... eminente conservadora e innovadora” (Calvo Muñoz 1985: 48), da posibilidades de manejar el mundo presente adecuadamente. Pudiendo los *enlhet* de este modo influir sobre su realidad, pueden crear el cambio en vez de vivirlo como pérdida de lo propio, su olvido sin sustitución. Pueden desarrollar o sea hacer crecer su manera de vivir, compatibilizándola con una realidad cambiada (compárese Muños Rojas et. al. 1995: 147ss).

Lo nuevo puede servir para ensanchar lo propio en vez de sustituirlo simplemente, siempre que la resignificación de lo propio sea concebida como respuesta del sistema propio a exigencias y desafíos ajenos. En este sentido resulta fundamental tener en cuenta que no todas las réplicas a cambios recurrirán a o requerirán de elementos de lo ajeno, sino se han de crear también muchos elementos propiamente *enlhet*. Igualmente habrá elementos propios que los mismos *enlhet* quieren dejar. En consecuencia de este proceso resignificante, su consciencia étnica fortalecida llevará a una identidad cultural positiva y por consiguiente fuerte, prerequisite importante para recibir un lugar digno dentro de la sociedad nacional en el sentido más amplio.

### ***La Resignificación: Una Ubicación***

Una evaluación realista del presente nos muestra que mucho ya se ha perdido, que la conceptualización propia muchas veces ya está bastante dañada, es decir que se han abandonado elementos sin sustituirlos adecuada o equivalentemente. Pero al crear a la vez muchos elementos propiamente nuevos, conviene fijarse en que la oposición entre lo propio y lo ajeno es muy distinta a la oposición antiguo – nuevo. De este modo, mucho de lo antiguo que parece ser perdido se lo puede encontrar escondido en la nueva manera de vivir *enlhet*. Por ejemplo, el espíritu de las fiestas del pasado, que son muy diferentes a las fiestas del presente, aunque tal vez en forma menos intensiva, luce también en éstas. De todos modos, si decíamos que el idioma *enlhet* no ha cambiado todavía en forma sustancial, la cultura *enlhet* sí lo hizo. Duela como duela –y duele bastante–, el desafío del presente es tratar con la realidad presente en forma realista<sup>42</sup>.

Esta exposición entonces, queremos decirlo explícitamente, es la descripción de una situación de cambio, no un marco teórico formalizado. Por ser muy compleja, podría abordarse desde

---

<sup>42</sup> Vale destacar que la pérdida de alteridad siempre significa una pérdida irremediable en términos civilizatorios (Bartolomé 1995a: 258s), una pérdida de experiencias únicas, de estrategias singulares de la “múltiple aventura del hombre” (Bartolomé 1989: 417). “En la medida en que una tradición originaria se transforma hasta hacerse irreconocible, podemos considerar que desaparece dando lugar a algo nuevo; por ello toda transfiguración puede ser entendida como una creación, pero también como una pérdida irreparable. Renunciar a la originalidad de una dimensión civilizatoria propia, para optar por formas secundarias de otra no parece un buen negocio” (Bartolomé 1995c: 6).

diferentes puntos de vista. Habiendo elegido una entre otras formas posibles, la queremos comparar con la luz del relámpago que da una visión súbita, corta y selecta del relieve de un paisaje. A través del tiempo, con esfuerzos y discusiones conjuntas, ha de formar un cuadro más elaborado y completo.

El hecho que en esta exposición hablemos tanto de lo ajeno no debería causar la impresión que le prestamos más atención que a lo propio. Más bien, al no poder esquivarlo y para quebrar su excesiva fuerza asimiladora, nos toca definir aquí su lugar respecto a lo propio, el cual siempre es y tiene que ser –nos repetimos– el marco fundamental, puesto que forma parte sustancial de nosotros. Nos ha formado al darnos los mecanismos más íntimos para tratar con nuestro entorno en el sentido más amplio, independientemente de si nos damos cuenta de esto y de si rechazamos lo propio o no. Perder lo propio significa perder una parte de nosotros mismos. Eso no decimos románticamente –aunque también lo es–, sino convencidos de que sin lo propio no puede haber salud integral (compárese Bartolomé 1995a: 259s). De ahí los esfuerzos por encontrar un camino que pueda evitar una ruptura con la tradición cultural y conceptual.

### ***La Discusión Resignificante***

Como se entiende del concepto y como señalamos arriba, la resignificación únicamente se puede realizar a través de una discusión colectiva. Esta discusión compatibilizadora y resignificante por supuesto siempre se ha realizado. No obstante, enfocándola, reflexionándola y dirigiéndola los mismos *enlhet*, puede desarrollar una dinámica mucho más rica de la conocida. Además puede llevar la mirada sobre elementos valiosos de mantener que sin un esfuerzo especial se perderían. Al hablar de una reflexión, como lo hicimos inicialmente, es importante tener presente que es poco realista pensar que esta discusión sería lo mismo que reflexionar en el sentido estricto, una parte importante de ella siempre se va a realizar en forma inconsciente.

Incluyendo también temas bastante complejos (educación, salud, etc.), que en diferentes grados siempre eran manejados por especialistas (ancianos, sabios de curar, etc.), precisa ser encaminada, sistematizada, liderada, acompañada por un grupo de especialistas, por ejemplo los maestros, mas sobre todo por los especialistas definidos como tales de manera *enlhet*. Pero para poder asumir una fuerza cotidiana y real, la síntesis de las dos realidades tiene que ser lograda por el grupo entero, no sólo por individuos, lo que hace imprescindible que la discusión resignificante sea puesta sobre la base amplia de una participación colectiva. En caso contrario, una síntesis real será imposible, y el grupo de especialistas, o sea de guías de la discusión “corre el riesgo de desempeñarse exclusivamente como intermediarios entre dos mundos sin encontrar verdadero eco en sus grupos de procedencia, perdiendo así la organicidad de la que se los supone portadores” (Bartolomé 1987: 37).

Solamente el anclaje de la discusión resignificante en el grupo entero y por lo tanto en la cotidianeidad hace posible mantener claro el marco de referencia de lo propio, lo que resulta existencial, pues al contrario, dadas las ineludibles interferencias y a medida que se recibe un entendimiento de lo ajeno, se podría originar una alienación escondida perdiéndose “la especificidad que se pretende preservar, al verse obligados a expresarse en términos de un pensamiento categorizador que no por conocido deja de ser ajeno” (Bartolomé 1987: 37).

Finalmente, durante el proceso de discusión es sumamente importante garantizar la continuidad posible respecto a lo que existe todavía de antes y de lo nuevo que ya forma parte de lo propio. Solamente sobre la base de la continuidad en tanto cambio ineludible, –una continuidad sobre todo del sistema, pero como se deduce de todo lo dicho necesariamente también respecto de formas–, será posible hacer crecer lo propio apropiándose del cambio.

Un obstáculo importante para esta discusión podría formar una actitud bastante materialista de muchos jóvenes, adquirida de las sociedades del entorno y comprensible ante la existencia de necesidades reales. Por eso, durante el seguimiento del lema *nengvaanemquescama nengaoclha*, ‘hacer crecer nuestra comunidad/hábitat’, que los *enlhet* de Ya’alve-Saanga desde hace algunos años conducen, es vital centrar la atención especialmente también en metas respecto a todos los aspectos que no tienen rédito material.

Después de todo lo dicho queremos repetir que otro obstáculo sumamente peligroso para un proceso resignificante llega desde fuera y se constituye en las políticas –tanto estatales como no-estatales– hacia los indígenas (para no hablar de una política indígena) que, aunque donde no buscan explícitamente una integración cultural en el sistema dominante, parecen comprometidas casi exclusivamente a una “descaracterización étnica” (Bartolomé 1995a: 250), pues suelen partir de lo ajeno para los *enlhet*, interpretándolo como marco de referencia más adecuado. En este marco lo propio, si es que es valorado por los *no-enlhet*, lo es solamente como medio para poder implantar mejor lo ajeno, como catalizador y facilitador. Esta actitud incrementa la fuerza avasallante de las formas ajenas y origina a la vez una actitud negativa entre los *enlhet* hacia lo propio. Respecto a esta observación, a nosotros no nos queda otra posibilidad que una proclama apremiante a las personas involucradas a asumir con su responsabilidad ética de no proporcionar, proponer, recomendar, a veces incluso endilgar soluciones que –aunque muchas veces con las mejores intenciones– solo parten de ellos mismos antes que del otro al cual son destinadas. Pues sustentados en una supuesta superioridad y adecuación desdeñan la dignidad del otro como persona humana singular que vive dentro y a través de un sistema único de respuestas humanas a un entorno específico.

### ***Resignificación e Idioma***

Los conceptos nuevos, al desglosarlos en términos autóctonos y asignarles un lugar respecto a lo propio, necesitan poder ser tratados en el idioma propio. Para no confiar el habla de elementos nuevos a la ligereza instantánea que por un lado puede, cuando se convencionaliza, cimentar un malentendimiento, y por otro lado abrir influencias incontroladas al *castellano*, resulta necesario realizar una búsqueda de caminos para hablar de estos conceptos y estados de cosas nuevos y ajenos apropiadamente en el idioma autóctono con los medios que ofrece, evitando imitar meramente estructuras lingüísticas y conceptuales de otro idioma, como explicamos arriba.

Esta búsqueda, el esfuerzo de desarrollar posibilidades para hablar de conceptos nuevos en idioma *enlhet*, queda como tarea vital de individuos, de grupos como los maestros, y de la comunidad lingüística en general y significa un proceso; oportunamente va acompañada de una ampliación del léxico facilitada por una actitud respectiva de la comunidad lingüística. Resulta difícil para el hablante individual corresponder en forma espontánea en su idioma adecuadamente a las

necesidades comunicativas que requieren conceptos nuevos, a menudo presentados en otro idioma. Esto no significa que el hablante no tenga la competencia plena en su idioma, más bien la dificultad se plantea en la complejidad que supone la traducción de conceptos. Por consiguiente precisa que los resultados de esta búsqueda, logrado por un esfuerzo conjunto, deben formar parte del conocimiento común *enlhet*.

Existe entonces el peligro real que “la lengua indígena así se convierte en el vehículo para la influencia europea” (Münzel 1978: 3; según Rohr 1997: 133). Sin embargo, ante la situación dada de una fuerte influencia existente de lo ajeno<sup>43</sup>, concebimos la búsqueda de hablar de lo ajeno como aporte a regular, controlar y contrarrestar estas influencias, definiéndolas desde dentro, y precisamente no como soporte a procesos de alienación que rodean a los *enlhet* en abundancia.

Dicha búsqueda y traducción que en primer plano solamente afecta el idioma propio, el *enlhet*, tiene un efecto secundario sumamente importante para la realización de una comunicación efectiva con el mundo *no-enlhet* que se lleva a cabo en *castellano*. Basándose en una reflexión del idioma materno da un conocimiento mejor de lo que contiene éste respecto al *castellano* y ayuda a superar la equiparación ilegítima de palabras de los dos idiomas que en realidad denotan conceptos diferentes, un defecto que tiene su origen en un supuesto entendimiento que en realidad no se da y que puede tener consecuencias bastante dañinas.

Para garantizar y fortalecer esta búsqueda y traducción debe definirse el lugar del idioma propio, el *enlhet*, y el del segundo idioma, en Ya'alve-Saanga el *castellano*: El lugar apropiado para el uso del *castellano* sólo puede constituirse por una parte en la comunicación con los *no-enlhet*, por otra parte, en la adquisición del conocimiento y entendimiento de lo nuevo, al que no se puede ni se quiere renunciar. Entre los *enlhet* a su vez la lengua única es y debe ser el *enlhet*, lo que implica evitar el *castellano* por ejemplo en discursos oficiales delante de otros *enlhet*, o sea en predicaciones, asambleas etc., o en forma escrita donde solamente afecta a los *enlhet*, no solamente para evitar daños del idioma, sino sobre todo porque en caso contrario muchos oyentes no entienden el discurso.

El hecho que el idioma constituye parte muy importante de lo propio –por lo cual su pérdida llevaría necesariamente a una desintegración cultural y étnica– y a la vez forma un instrumento indispensable para la discusión resignificante, a veces da la impresión errónea de que los procesos lingüísticos constituyen el proceso resignificante. Pero como se entiende de todo lo expuesto, y reconociendo el rol importantísimo del idioma que tal vez forma la parte más visible del complejo, no sería legítimo reducir el proceso de resignificación –donde afecta elementos ajenos– a una mera cuestión lingüística traductora. Comprende más bien todo el sistema sociocultural, aparezca o no visiblemente y sea reflexionado o no. De ahí que en la realización de la discusión y resignificación, las metas de ‘compatibilizar la manera de vivir de antes con el mundo de hoy’ y de ‘hacer crecer nuestro idioma *enlhet*’ se amalgaman inseparablemente.

---

<sup>43</sup> Respecto a otro contexto, el andino, Rohr expone que la existencia del idioma propio no alcanzado por los colonizadores significó un lugar libre para “resistir a la ideologización total por parte de los gobernantes” (1997: 132), mientras que el empleo explícito del idioma materno para introducir lo ajeno les expolió de este espacio de retirada. Tal espacio de retirada reducido también observamos entre los *enlhet*. El actuar reflexivo entonces se puede entender como ofensiva para ampliar dicho espacio, para que deje de ser una retirada.

## ***El Rol de la Educación Formal***

La escuela, como lugar importante para el aprendizaje de aptitudes, valores y cualquier tipo de conocimiento y saber en general, constituye un lugar central donde puede realizarse la pérdida de lo propio, o al contrario el fortalecimiento lingüístico, cultural, étnico. Su importancia respecto a y dentro de la discusión resignificante también se deduce del hecho que confronta con la máxima diversificación de elementos ajenos a la vez y comprende una acumulación de especialistas, los maestros. Éstos, especialistas diversificados –en contraste por ejemplo con el promotor de salud que es un especialista especializado–, una menuda alusión a los especialistas integrales tradicionales, reflejan la ambigüedad que impone la escuela: Más que todos los demás especialistas nuevos quedan divididos por las dos realidades: dentro de lo propio, que es su origen, y lo ajeno, que es lo que administran.

Entonces, aunque ya con su mera existencia, positiva o negativamente la escuela asume un rol importante en la discusión resignificante, la cual no se lleva a cabo exclusivamente en la escuela, ni depende de la escuela. Más bien, formando la escuela parte de lo ajeno, ella misma tiene que experimentar una resignificación, para que realmente pueda asumir la función positiva de fortalecer lo propio y fomentar dicha discusión. La resignificación solamente va a ser posible si queda ubicada dentro de la comunidad, fuertemente ligada a ésta y acompañada por ella. Esta necesidad se deduce tanto del hecho de que la acción pedagógica tradicional en gran medida forma parte de la vida comunitaria como de la necesidad que la discusión resignificante sea anclada en el grupo.

La escuela actual se basa en una pedagogía no-indígena, a través de la cual es difícil, si no imposible, hacer crecer elementos indígenas; estos se vuelven más bien elementos folclóricos (hasta el idioma materno tiene una significancia marginal en la escuela existente). Incrementa la división del mundo en dos realidades separadas, en vez de llevar a una síntesis de ellas (Giesbrecht 1997: 141), aporta al cercenamiento y a la alienación de lo propio. La escuela *enlhet*, al contrario, debería basarse en la pedagogía *enlhet*, es decir en la manera *enlhet* de operar todo el complejo de compartir sabiduría, saber, conocimientos, valores, en su ‘manera de vivir’ en general. Sobre esta base, los elementos *enlhet* pueden aprenderse muy naturalmente, insistirán en ser aprendidos, formando con la pedagogía *enlhet* la escuela *enlhet*.

Para llegar a esta escuela *enlhet* es necesario llegar a un concepto transparente de escuela, y a una definición propia de su pedagogía por los *enlhet*, una pedagogía que “no solo tiene objetivos propios ..., sino métodos propios” (Melià 1998: 20) hacia el logro del objetivo de ser un buen *enlhet*. La escuela *enlhet*, la escuela indígena solamente va a lograrse en un proceso paulatino y de efectos mutuos, un camino por la incertidumbre, temporáneamente. Este proceso también incluye la definición de lo que ha de ser enseñado, cuya base es la elaboración de formulaciones respecto a lo propio, que comprende idioma y cultura, sobre esta base la elaboración de materiales, y después también la traducción de elementos no-indígenas, en el sentido lingüístico y en el sentido no-lingüístico (lo que forma parte de lo que hemos llamado ‘resignificación’), por ejemplo respecto a temas como lecto-escritura, matemáticas, educación sanitaria, etc., para que se vuelvan realmente aprendibles con un lugar definido dentro de lo propio<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Melià (1998) apunta a una visión bastante interesante de la educación indígena, que es la educación de,

## La Escuela: Una Evaluación

Mientras no se logre esta escuela *enlhet*, la expectativa de muchos *enlhet* (y *no-enlhet*) de que más educación podría dar acceso efectivo a lo ajeno queda una esperanza vana: Tan contradictorio como parezca, el acceso real a lo ajeno, a la sociedad nacional, a lo que no se puede renunciar, solamente es posible sobre el fundamento de una consciencia de lo propio y una identidad firme y positiva. Solamente fortalecido dentro de lo propio se puede lograr un entendimiento de lo nuevo y ajeno posibilitando una relación apropiada con el entorno culturalmente diferente. Eso, en las circunstancias que vivimos, da el marco para la vida *enlhet*, que siempre ha de ser un camino en la cresta de la moderación entre lo propio y lo ajeno, buscando lograr la síntesis de las realidades vividas de manera *enlhet*. Esto también se refleja en el Artículo 78 de la nueva Ley General de Educación de mayo 1998, que sostiene, aunque en forma ambigua, que “la educación en los grupos étnicos tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, e integración en la sociedad paraguaya, respetando sus valores culturales”<sup>45</sup>.

Mientras tanto, con la escuela existente, queda la pregunta extremadamente preocupante de si más escuela significa ser menos *enlhet*: Imponiéndoles un mundo ajeno a los jóvenes evita al mismo tiempo que sean enseñados con contenidos y a la manera *enlhet*<sup>46</sup>. Incluso con la escuela *enlhet* queda la pregunta hasta que grado la enseñanza institucionalizada no contradice la manera de actuar *enlhet*. Pero más allá de sentimientos puristas llegamos al punto de asumir, de todos modos atentamente, un compromiso realista con la realidad actual.

Cerrando el círculo, queremos mostrar el drama de la escuela existente con el ejemplo de la enseñanza de la lecto-escritura. Como observamos, aunque la escuela está ubicada en la comunidad los alumnos *enlhet* tienen que aprender a leer y escribir a través del *castellano*, sin entenderlo.

---

no la educación para indígenas. Mostrando las perspectivas y los peligros que enfrenta, concluye que “no hay un problema de educación indígena; hay sí una solución indígena al problema de la educación” (p.21). Un bosquejo de la educación indígena escolar entre los *ava chiripa* apunta Amarilla (1995). Lo desafiante de una educación indígena para la visión occidental resume Calvo Muñoz (1985: 40s), manifestando: “Si antes era la tierra el centro del universo y hoy nos encontramos lanzados al espacio infinito, sin que ello nos perjudique, no veo por qué no intentarlo desde lo educacional.”

<sup>45</sup> En realidad, sostener como meta “afianzar los procesos de identidad” y promover a la vez la “integración en la sociedad paraguaya” parece un tanto contradictorio, y se ve acá todo el dilema del estado nacional frente a la etnicidad y la alteridad en general, que varias veces ha apuntado Bartolomé (sobre todo 1987). Pero al mismo tiempo, esta formulación da cierta libertad a la interpretación del término de la integración que se trata de aprovechar.

<sup>46</sup> Compárese respecto al concepto original de la escuela traída entre los *enlhet* Wiens (1989: 124); véase también Klassen (1991: 175ss); Stahl (1974: 148). En el presente, no se ha cambiado mucho de lo sostenido por Pérez Maricevich (1985: 47), ya hace bastante tiempo: “Hasta el presente, la educación formal indígena [o sea la educación formal entre indígenas] no ha dado resultados positivos apreciables, tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo, y no parece ser la adecuada en términos de conservación y desarrollo de la cultura indígena, ni en términos de la formación armónica de la personalidad de su miembro.” Bajo estas condiciones no sorprende que se ha responsabilizado a la escuela incluso de la extinción de pueblos, o sea del etnocidio. Para la extinción de los *tehuelche*, por ejemplo, Fernández Garay (1995: 48s) entre otros factores asigna un rol importante a la escuela.

No sorprende entonces la queja de muchos maestros respecto a que sus alumnos no aprenden bien: en realidad tienen que realizar una abstracción doble. Eso significa que, en vez de enseñar lo nuevo, la escritura, a través de algo que los alumnos manejan, su idioma, se les está desconcertando totalmente, insertando lo para ellos nuevo a través de lo ajeno, lo que perjudica colosalmente el éxito de sus esfuerzos. En otras áreas donde el dilema queda mucho menos bien visible se procede equivalentemente. La solución a este dilema, como se ve en el ejemplo de la lecto-escritura, no se puede buscar en la perfección de la enseñanza de lo ajeno, por ejemplo del idioma *castellano*, sino en el volver a lo que da seguridad para actuar y ser, lo propio.

### **La Base de Formulaciones**

Patrones conceptuales, culturales y lingüísticos del hombre no son nada obvios en toda su complejidad, ni para los mismos especialistas del respectivo grupo (y hoy menos que nunca); requieren investigación, sistematización y abstracción para poder ser reconocidos. Siendo imposible para el individuo realizar siempre y de nuevo toda esta formulación y sistematización, es imposible hacer crecer individualmente la tan compleja conciencia de lo propio. Por eso es importante elaborar en forma colectiva, a través de investigaciones de los mismos *enlhet* –solamente así se podrá preservar conceptualizaciones autóctonas–, una base común de formulaciones y conocimientos, a la cual los maestros y otros *enlhet* pueden recurrir.

Vale mencionar que, al crear una base de formulaciones, a la vez creamos criterios exigentes para medir el nivel de publicaciones *enlhetistas*<sup>47</sup>. De esta manera, como efecto secundario también la discusión científica respectiva llegará a un nivel más serio; no va a ser tan fácil cometer errores triviales al expresarse sobre asuntos de la lengua o cultura *enlhet*. Por consiguiente, a medida que crece el aporte de los *enlhet* mismos, también la ciencia establecida aprovechará efectivamente.

Dicha base de formulaciones no necesariamente tiene que ser –y tal vez ni siquiera debe ser– una sistematización abstracta, sino que puede tener, por ejemplo, la forma de textos narrativos o de cuentos, formando éstos también un recipiente tradicional importante de sabiduría. Para lograr esta base, el idioma escrito es instrumento importante, pudiendo facilitar la recopilación del idioma *enlhet* (Unruh/Kalisch 1997), de la historia, de la sabiduría y de todos los demás aspectos de la manera de vivir de los *enlhet* (Unruh 1994a; b; Unruh/Kalisch en preparación a; López Ramírez 1996). Al mismo tiempo, la adquisición de la lengua escrita en forma muy amplia facilita bastante manejar esta base de formulaciones, puesto que puede hacerla disponible en forma más fácil para la discusión generalizada.

---

<sup>47</sup> En función de una precisión compárese por ejemplo respecto al “mundo sobrenatural” *enlhet* Loewen (1969), Lind (1979; 1981) con el diccionario *enlhet* (Unruh/Kalisch 1997). Compárese también las exposiciones de Susnik (1977: 260s) respecto a *áškok*, de Lind (1978/1979: 449) respecto a *apascoc*, de Arenas (1981: 55) respecto a *aškok* de Susnik (1983: 62s; 1984/1985: 119; 1989: 149) respecto a *ashkok* con Unruh/Kalisch (1997: 80) respecto a *ascoc*.



## ***Escribir: Su Significancia***

En un mundo en el cual las formas tradicionales de socialización y oralidad están perdiéndose, la forma escrita de la lengua materna posibilita una nueva calidad de expresión lingüística al liberar el habla del carácter efímero de la palabra oral. Además, al permitir que la lengua sea moldeada en forma diferente, puede animar una nueva creatividad lingüística, revelando una calidad literaria de la cual todavía poco se da cuenta. Esta calidad literaria comprende del mismo modo la recopilación de lo que existe en forma oral como también creaciones nuevas.

Al mismo tiempo resulta central comprender la lengua escrita como instrumento que sólo va a cumplir su función si aporta a una discusión que en su mayor parte, en una sociedad tradicionalmente oral, se llevaría a cabo en forma oral y tal vez entre gente poco hábiles para usar la escritura. La lengua escrita no puede sustituir los mecanismos tradicionales de una discusión, reflexión y tradición exclusivamente oral, pero sí las puede revivir y sostener. De este modo, el idioma escrito puede contribuir a que lo propio pueda vivir y desarrollarse mostrando su belleza y viveza –más que siempre la lengua se vuelve creación<sup>48</sup>.

Reconociendo el carácter primordialmente oral de la discusión autóctona, conviene tener en cuenta que en comunidades tradicionalmente ágrafas existe el peligro de que se origine lo que Melià (1996: 28) llama “una sociedad de escritores”, en la cual la identidad y la actividad de los escritores está más definida y es más constante que la de los lectores. Que este peligro es real se puede ver en las expresiones de algunos *enlhet* en el sentido de que la recopilación de historias y cuentos en forma escrita sobre todo es importante para hacerlas conocer a la gente de fuera. Para evitar este desequilibrio engañoso formando un núcleo dinámico de lectores que da fuerza al instrumento de la escritura, tiene que ser enseñado seriamente, para que realmente pueda ser usado, escrito y leído por un grupo suficientemente amplio y vivo<sup>49</sup>.

Esta exposición programática ubica la significancia del nuevo sistema ortográfico *enlhet* dentro de un marco muy amplio de la revalorización lingüística y cultural del pueblo *enlhet*. Hablando con muchos maestros y líderes de todas las comunidades *enlhet*, vimos que están muy conscientes del complejo expuesto. Lo que falta es una sistematización de las impresiones individuales, para que vean una posibilidad real y se animen a buscar un camino para realizar sus comprensiones y convicciones. Por eso, aunque las metas descritas parecen bastante utópicas, aunque estamos lejos todavía de lograrlas e incluso queda mucho para lograr una sistematización respectiva, fácilmente se las podrá realizar si se efectúa un esfuerzo conjunto de todos los gremios y grupos correspondientes. Lograr este esfuerzo es nuestra esperanza.

---

<sup>48</sup> Véase también Melià (1989) que plantea la alfabetización, la “conquista de la escritura”, como creación.

<sup>49</sup> En esto se expresan las dos características contradictorias de la lengua escrita que resume Ong (1992: 300): “Once reduced to space, words are frozen and in a sense dead. Yet there is a paradox in the fact that the deadness of the written or printed text, its removal from the living human lifeworld, its rigid visual fixity, assures its endurance and its potential for being resurrected into limitless living contexts by a limitless number of living readers.”

Ya'alve-Saanga, Nengvaanemquescama Nempayvaam Enlhet (Equipo Materiales Enlhet), el 16 de marzo de 1999.

## ***Bibliografía***

- Alfalit. Enlhit Appayvam. 1967. Yalve Sanga: Luz a los Indios.
- Amarilla, Enrique. 1995. Educación Escolar Indígena. La experiencia Ava Chiripa. DIM (Diálogo Indígena Misionero). Órgano informativo de la Coordinación Nacional de la Pastoral Indígena. Conferencia Episcopal Paraguaya 55: 35-37.
- Amarilla, Enrique. 1997. La salud en la etnia Ava Chiripa. DIM (Diálogo Indígena Misionero). Órgano informativo de la Coordinación Nacional de la Pastoral Indígena. Conferencia Episcopal Paraguaya 58: 7-9.
- Annamalai, E.; Dahal, B.M. 1986. Creating and Changing a Writing System: Social, Economic, Pedagogical, and Linguistic Criteria for a Choice. En: Annamalai, E.; Jernudd, Björn H.; Rubin, Joan (eds.). 1986. Language Planning: Proceedings of an Institute. Central Institute of Indian Languages Conferences and Seminars Series 8. Honolulu: Institute of Culture and Communication, East-West Center. Pp. 390-404.
- Anónimo. Sin año. Elementos de Gramática Lengua. Sin lugar.
- Arenas, Pastor. 1981. Etnobotánica Lengua-Maskoy. Buenos Aires: Fundación para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Aronoff, Mark. 1992. Segmentalism in linguistics: The alphabetic basis of phonological theory. En: Downing et.al. 1992: 71-82.
- Assmann, Jan. 1992. Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. Múnich: Beck.
- Barabas, Alicia M. 1995. Iglesias y Religiones: Dominación colonialista y resistencia indígena. En: Barabas et. al. 1995: 99-121.
- Barabas, Alicia; Bartolomé, Miguel Alberto; Nahmad, Salomón (eds.). 1995. Articulación de la diversidad. Pluralidad étnica, autonomías y democratización en América Latina. Grupo de Barbados. Colección "Biblioteca Abya-Yala", vol. 27. Quito: Abya-Yala.
- Bartolomé, Miguel Alberto. Sin año. La Dinámica Social de los Mayas de Yucatán. Pasado y presente de la situación colonial. Colección INI, número 80. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Bartolomé, Miguel Alberto. 1987. Afirmación estatal y negación nacional. El caso de las minorías nacionales en América Latina. Suplemento Antropológico 22,2: 7-43.
- Bartolomé, Miguel Alberto. 1989. Nación y étnias en Paraguay. América Indígena XLIX: 407-418.
- Bartolomé, Miguel Alberto. 1995a. El Derecho a la Existencia Cultural Alterna. En: Bartolomé 1995d: 247-263.

- Bartolomé, Miguel Alberto. 1995b. Movimientos etnopolíticos y autonomías indígenas en México. En: Barabas et. al. 1995: 227-256.
- Bartolomé, Miguel Alberto. 1995c. Extinciones y Transfiguraciones Étnicas en América Latina. En: Bartolomé 1995d: 5-26.
- Bartolomé, Miguel Alberto (ed.). 1995d. Ya no hay lugar para cazadores. Procesos de extinción y transfiguración étnica en América Latina. Colección "Biblioteca Abya-Yala", vol. 23. Quito: Abya-Yala.
- Barrios, Armindo; Bulfe, Domingo; Zanardini, José. 1995. Ecos de la Selva. Ayoreode Uruode. Colección Biblioteca Paraguaya de Antropología, Volumen XXII. Asunción: CEADUC.
- Bonfil Batalla, Guillermo. 1981. Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales 103. La Cuestión Étnica en América Latina. Coord. A. Barabas y M. Bartolomé. F.C.P. y S.-UNAM, México.
- Bremen, Volker von. 1987. Los Ayoreode Cazados. Suplemento Antropológico 22,1: 75-94.
- Bremen, Volker von. 1991. Zwischen Anpassung und Aneignung. Zur Problematik von Wildbeuter-Gesellschaften im modernen Weltsystem am Beispiel der Ayoreode. Münchner Amerikanistik-Beiträge, vol. 26. München: Anacon.
- Calderón, Alfonso. 1987<sup>4</sup>. Reflexión en las culturas orales. Quito: Abya-Yala.
- Calvo Muñoz, Carlos. 1985. De la educación indígena a la etnoeducación. Suplemento Antropológico 20, 2: 31-52.
- Canese, Natalia Krivoshein de. 1986. Sobre la unificación del alfabeto de la lengua guaraní. Suplemento Antropológico 21,2: 141-179.
- Constitución Nacional del Paraguay. 1992. Asunción.
- Chafe, Wallace. 1992. Information flow in speaking and writing. En: Downing et.al. 1992: 17-29.
- D'Emilio, Anna Lucía. 1985. Educación y culturas indígenas: el desafío de algunas contradicciones. Suplemento Antropológico 20,2: 69-80.
- D'Emilio, Anna Lucía. 1989. La elaboración de alfabetos como tarea interdisciplinaria. En: Riestter, Jürgen; Zolecci, Graciela. 1989. Identidad Cultural y Lengua. La Experiencia Guaraní en Bolivia. Quito: Abya-Yala. Pp. 208-222.
- Denny, J. Peter. 1991. Rational thought in oral culture and literate decontextualization. En: Olson, David R.; Torrance, Nancy (eds.). 1991. Literacy and Orality. Cambridge: University Press. Pp. 66-89.
- Dios Appayvam. La Biblia en Lengua Norte. 1995. Asunción: Sociedad Bíblica del Paraguay.
- Downing, Pamela; Lima, Susan D.; Noonan, Michael (eds.). 1992. The Linguistics of Literacy. Typological Studies in Language (TSL), Volumen 21. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

- Ewanchic sat Wayquahac. 1. Primer libro de lectura en lengua. 1965. Chaco Paraguayo: Misión Inglesa/Misión Anglicana.
- Faber, Alice. 1992. Phonemic segmentation as epiphenomenon: Evidence from the history of alphabetic writing. En: Downing et.al. 1992: 111-134.
- Fernández Garay, Ana. 1995. Extinción de un pueblo indígena de la Patagonia Argentina: Los tehuelches. En: Bartolomé 1995d: 27-54.
- Fritz, Miguel. 1993. La changa. Opción de los indígenas nivacle de Campo Loa. Suplemento Antropológico 28: 43-106.
- Giesbrecht, Carlos. 1997. Escuela Indígena - Escuela Moderna. Interkulturelle Kommunikation am Beispiel indianischer Schulen in Paraguay. Fráncfort: Verlag für interkulturelle Kommunikation (IKO).
- Grubb, W. Barbrooke. 1911. An Unknown People in an Unknown Land. Londres: Seeley & Co.
- Grubb, W. Barbrooke. 1993. Un pueblo desconocido en tierra desconocida. Colección Biblioteca Paraguaya de Antropología, Vol. XIX. Asunción: CEADUC. [Traducción de Grubb (1911)].
- Hawtrey, Seymour H.C. 1901. The Lengua Indians of the Paraguayan Chaco. Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland 31: 280-299.
- Kalisch, Hannes. 1994. Einige Probleme der Wortartendistinktion im Lengua. Tesis de maestría inédita.
- Key, Mary Ritchie (ed.). En preparación. South American Indian Languages. Intercontinental Dictionary Series, Volumen 1. Irvine: University of California.
- Kidd, Stephen W. 1995. Relaciones de género entre los pueblos minimalistas del Chaco paraguayo: una perspectiva teórica y una consideración de los cambios actuales. Suplemento Antropológico 30: 7-44.
- Kidd, Stephen W. 1996. Un modelo explicativo del cambio religioso. Suplemento Antropológico 31: 67-99.
- Klassen, Peter P. 1991. Die Mennoniten in Paraguay, Band 2. Begegnung mit Indianern und Paraguayern. Bolanden - Weierhof: Mennonitischer Geschichtsverein.
- Ley General de Educación. 1998. República del Paraguay: Ministerio de Educación y Culto.
- Libro de Lectura. Primer Grado. Tomo I. Lengua. 1964, 1970, 1971. Filadelfia: Misión "Luz a los Indígenas.
- Libro de Lectura. Primer Grado. Tomo II. Lengua. 1964, 1969, 1970, 1972. Filadelfia: Misión "Luz a los Indígenas.
- Lind, Ulf. 1978/1979. Natur- und Tierherren bei den Lengua-Indianern in Paraguay. Ethnomedizin 5: 447-452.
- Lind, Ulf. 1979. Einige Notizen zu den Vorstellungen über Physiologie bei den Lengua-Indianern (Maskói) im Gran Chaco. En: Amerikanische Studien 2; Festschrift für Hermann Trim-

- born anlässlich seines 75. Geburtstages. Editado por Roswith Hartmann y Udo Oberem. *Collectanea Instituti Anthropos* 21: 24-29. St. Augustin.
- Lind, Ulf. 1981. Espíritos auxiliares dos xamãs Lengua no Paraguai. *Contribuições à Antropologia em homenagem ao Professor Egon Schaden*. Coleção Museu Paulista, Série Ensaio 4: 129-134. São Paulo.
- Loewen, Jacob A. 1969. Los Lengua y su Mundo Espiritual. *Suplemento Antropológico de la Revista del Ateneo Paraguayo* 4,1: 115-133.
- Loewen, Jacob A. 1977. Evangelisation und Kultur. En: Padilla, René (ed.). 1977. *Zukunftsperspektiven: Evangelikale nehmen Stellung*. Wuppertal: R. Brockhaus. Pp. 169 - 179. Título del original inglés: *The New Face of Evangelicalism*. Londres; Sidney; Auckland; Toronto: Hodder and Stoughton.
- López Ramírez, Aníbal. 1996. *Aptaxesama egmok apwanyam apwesey Leon Chavez*. Asunción: Tierraviva.
- Melià, Bartomeu. 1989. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. En: Emiri, Loretta; Monserrat, Ruth (eds.). 1989. *A conquista da escrita; encontros de educação indígena*. OPAN - Operação Anchieta. São Paulo: Iluminaras. Pp. 9-16.
- Melià, Bartomeu. 1996. Bilingüismo y Escritura. *Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo* 168: 25-28.
- Melià, Bartomeu. 1997. Pueblos Indígenas en el Paraguay. *Demografía histórica y análisis de los resultados del Censo Nacional de Población y Viviendas, 1992*. Asunción: Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos.
- Melià, Bartomeu. 1998. Educación indígena en la escuela. *Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo* 185: 18-21.
- Münzel, Mark. 1978. Indianische Mythen und europäischer Indigenismus. *Zur Frage der oralen indianischen Literatur in Lateinamerika*. *Ibero-Americana* 2: 3-17.
- Muñoz Rojas, María Inés; Zambrano, Carlos Vladimir. 1995. Los Nukak. *Encuentro etnográfico en las selvas del Guaviare (Colombia)*. En: Bartolomé 1995d: 145-171.
- Ningilypsateykauk Waykahak Thama. 1957. *Enthit Appayvaam*. Yalwe-Sanga. Chaco Paraguayo.
- Nikha Apostoles Aptathleschama. *Selected Portions of Scripture in Lengua*. 1960. Translated by Les Pederson. Woodworth, Wisconsin: Brown Gold Publications.
- Ong, Walter J. 1992. Writing is a technology that restructures thought. En: Downing et.al. 1992: 293-319.
- Pérez Maricevich, Elena Pane de. 1985. La educación formal entre los indígenas del Paraguay. *Suplemento Antropológico* 20, 1: 7-255.
- Pini, Claudia Mónica Helena. 1994. Los sistemas formales de salud y la población aborigen de la Provincia de Misiones. *Un estudio antropológico de tres comunidades Mbyá-Guaraní*. *Suplemento Antropológico* 29: 101-129.
- Poplack, Shana; Sankoff, David. 1984. Borrowing: the synchrony of integration. *Linguistics* 22:

99-135.

- Poplack, Shana; Sankoff, David; Miller, Christopher. 1988. The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. *Linguistics* 26: 47-104.
- Regehr, Walter. 1984. Teorías del desarrollo y autogestión indígena. *Suplemento Antropológico* 19,1: 89-95.
- Renshaw, John. 1988. La propiedad, los recursos naturales y el concepto de la igualdad entre los indígenas del Chaco paraguayo. *Suplemento Antropológico* 23,1: 221-245.
- Renshaw, John. 1996. Los indígenas del Chaco paraguayo. *Economía y sociedad*. Asunción: Intercontinental.
- Roa Bastos, Augusto. 1988. Una cultura oral. *Suplemento Antropológico* 23,1: 159-189.
- Rohr, Elisabeth. 1997. La destrucción de los símbolos culturales indígenas. Sectas fundamentalistas, sincretismo e identidad indígena en el Ecuador. Colección "Biblioteca Abya-Yala", vol. 48. Quito: Ecuador. Título del original alemán: Rohr, Elisabeth. 1991. *Die Zerstörung kultureller Symbolgefüge. Über den Einfluss protestantisch-fundamentalistischer Sekten in Lateinamerika und die Zukunft des indianischen Lebensentwurfs*. München: Eberhard.
- Samain, Etienne. 1994. Los mitos en cuanto sistema singular de pensamiento y de comunicación humana. En: Kuramochi, Yosuke (ed.). 1994. *Comprensión del pensamiento indígena a través de sus expresiones verbales (simposio)*. XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas. México. Colección "Biblioteca Abya-Yala", vol. 5. Quito: Abya-Yala. Pp. 199-207.
- Sasse, Hans-Jürgen. 1992a. Theory of language death. En: Brenzinger, Matthias (ed.). 1992. *Language Death. Factual and Theoretical Explorations with Special References to East Africa*. Berlín; Nueva York: de Gruyter. Pp. 7-30.
- Sasse, Hans-Jürgen. 1992b. Language decay and contact-induced change: Similarities and differences. En: Brenzinger, Matthias (ed.). 1992. *Language Death. Factual and Theoretical Explorations with Special References to East Africa*. Berlín; Nueva York: de Gruyter. Pp. 59-80.
- Serzisko, Fritz. 1992. *Sprechhandlungen und Pausen. Diskursorientierte Sprachbeschreibung am Beispiel des Ik*. Tübinga: Niemeyer.
- Seelwische, José. 1974. La organización socio-económica de los indígenas frente a los sistemas coloniales. *Suplemento Antropológico* 9: 153-167.
- Seelwische, José. 1984. Los valores culturales de un pueblo y sus proyectos de desarrollo. *Suplemento Antropológico* 19,1: 57-64.
- Smalley, William A. 1963. *Writing Systems and Their Characteristics*. En: Smalley, William A. (ed.). 1963. *Orthographic Studies. Helps for Translators* 6. Londres: United Bible Societies. Pp. 1-17.
- Stahl, Wilmar. 1974. Cinco establecimientos agrícolas en el Chaco Central. Un estudio de cambio

- social guiado. Suplemento Antropológico 9: 111-152.
- Stahl, Wilmar. 1993. Antropología de acción entre indígenas chaqueños. Una evaluación. Suplemento Antropológico 28: 25-42.
- Susnik, Branislava. 1958. Eenthlit Appaiwa. Lengua Maskoy. Estructura gramatical. Parte 1ª. Boletín de la Sociedad Científica del Paraguay y Museo Etnográfico “Andrés Barbero”: Etnolingüística, vol. 2. Asunción.
- Susnik, Branislava. 1977. Lengua-Maskoy: su hablar, su pensar, su vivencia. Lenguas Chaqueñas, vol. 6. Asunción: Museo Etnográfico “Andrés Barbero”.
- Susnik, Branislava. 1983. Los Aborígenes del Paraguay 5: Ciclo Vital y estructura Social. Asunción: Museo Etnográfico “Andrés Barbero”.
- Susnik, Branislava. 1984/85. Los Aborígenes del Paraguay 6: Aproximación a las Creencias de los Indígenas. Asunción: Museo Etnográfico “Andrés Barbero”.
- Susnik, Branislava. 1986/87. Los Aborígenes del Paraguay 7/1: Lenguas Chaqueñas. Asunción: Museo Etnográfico “Andrés Barbero”.
- Susnik, Branislava. 1989. Cultura Religiosa - I (Ámbito americano). Manuales del Museo Etnográfico “Andrés Barbero” IV. Asunción: Museo Etnográfico “Andrés Barbero”.
- Susnik, Branislava. 1998. Tendencias Psicosociales y Verbomentales Guaycurú-Maskoy-Zamuco. Ensayo Analítico. Asunción: Museo Etnográfico “Andrés Barbero”.
- Tasek Amya’a. 1997. Asunción: Sociedad Bíblica Paraguaya.
- Tasic Amyaa Jesucristo Wisqui Ingac. El Nuevo Testamento de Nuestro Señor Jesucristo en Lengua del Norte y en Español (Versión Popular). Sin año. Asunción: Sociedades Bíblicas en América Latina.
- Tasic Amyaa Jesucristo Visqui Ingac. El Nuevo Testamento de Nuestro Señor Jesucristo en Lengua del Norte. 1992. Asunción: Sociedad Bíblica del Paraguay.
- Tasik Amyaa. Hathnankuk Testamento. 1973. Misión a Nuevas Tribus. South Holland, Illinois: World Home Bible League.
- Unruh, Ernesto. 1994a. Historias de los antiguos Enlhet de Yalve Sanga. Yalve Sanga: Centro Indígena Pedagógico.
- Unruh, Ernesto (ed.). 1994b. Lo que cuentan los Enlhet del Chaco Central. Yalve Sanga: Centro Indígena Pedagógico.
- Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. 1997. Moya’ansaeclha’ Nengelpayvaam Nengeltomha Enlhet. Colección Biblioteca Paraguaya de Antropología, Vol. XXVII (CEADUC). Ya’alve-Saanga: Comunidad Enlhet.
- Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. 1998a. Defender nuestro idioma. El idioma en la redefinición de la identidad indígena: el caso de los Enlhet. Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo 181: 34-36.
- Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. 1998b. El Diccionario Enlhet “Moya’ansaeclha’ Nengelpayvaam



- Nengeltonha Enlhet”. Marco, Base, Estructura. Suplemento Antropológico 31 (1996): 413-441.
- Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. 1999. El Paraguay Multilingüe. Cuadro de algunas dinámicas lingüísticas. Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo 191: 22-25.
- Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. En preparación a. *Ya'alva Pangcalhva*. Apqueleltemnaycam' Apquelvaanyam' Enlhet Acteemaclha' Apquelvetangvaeclhoo Apqueleeyvaam Nanoo' nahan Seclhooc Apquelnay'a Ya'alve-Saanga.
- Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. En preparación b. Enlhet Apayvaam. En: Key, Mary Ritchie (ed.). En preparación. *South American Indian Languages*. Intercontinental Dictionary Series, Volumen 1. Irvine: University of California.
- Unruh, Ernesto; Kalisch, Hannes. En preparación c. La Categoría de la Referencia en el Idioma Enlhet. Apuntes sobre la concepción funcional del idioma enlhet.
- Vacahac Enenlhit Appayvoma. 1982. Casanillo: Verena Regehr.
- Vana Peema. En preparación. Guía para los Maestros Maskoy para la enseñanza del Idioma Materno. Ya'alve-Saanga: Nengvaanemquescama Nempayvaam Enlhet (Equipo Materiales Enlhet).
- Wiens, Hans J. 1989. "... Daß die Heiden Miterben seien". Die Geschichte der Indianermission im paraguayischen Chaco. Filadelfia: Konferenz der Mennoniten Brüdergemeinden in Paraguay.