



14° CONGRESO INTERNACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y EL LIBRO

“SI NOSOTROS LEEMOS, ELLOS LEEN”

6, 7 y 8 de mayo de 2011

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Argentina

EN LA LECTURA TAMBIÉN, IGUALDAD PARA LOS NIÑOS QUICHUAHABLANTES

Tipo de ponencia A – Comunicación teórica

Autores: Lelia Inés Albarracín de Alderetes

Jorge Ricardo Alderetes

Rodolfo A. Ferreyra

Asociación de Investigadores en Lengua Quechua

RESUMEN

La lectura ha devenido una actividad prioritaria en los planes de estudio del sistema escolar. Es una tarea que atraviesa toda la escolaridad y que busca activar procesos intelectuales de representación de los educandos.

Con la lectura se procura configurar nuevas construcciones cognitivas, promover el razonamiento y el juicio crítico. Todo esto es válido siempre y cuando la alfabetización y la lectura inicial sean realizadas en la lengua materna. Sin embargo, los docentes que trabajan con niños que no hablan la lengua oficial como lengua materna, no cuentan con suficiente material de lectura acorde a la identidad lingüística de sus alumnos. Los planes educativos no siempre dan respuesta a las necesidades de las comunidades minoritarias.

En este trabajo fundamentaremos que la ausencia del hábito de la lectura en muchos niños o adolescentes no siempre tiene que ver con la falta de referentes, sino también con la falta de material disponible. Pondremos nuestro énfasis en los niños quichuahablantes de la provincia de Santiago del Estero.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de siglos, las lenguas habladas en América antes de la llegada del español, han sufrido un sinnúmero de situaciones desfavorables. Se puede decir que nuestra América está atravesada por procesos de glotofagia, silenciamiento y desvalorización de los idiomas vernáculos.

La lengua, es decir esa construcción colectiva propia de un grupo humano, esa riqueza cultural única, ha sido uno de los tesoros más destruidos por los conquistadores. Así, numerosas lenguas han desaparecido, otras son habladas por un número cada vez más reducido de personas, otras han visto disminuir su léxico y alterada su sintaxis por el avance de una lengua dominante, otras ven reducir su espacio funcional en la vida social por la discriminación de la que son víctimas sus hablantes.

Una de las pocas lenguas que ha logrado sobrevivir, durante más de cinco siglos, al dominio del español, ha sido el quechua. Esta lengua tiene una variante regional conocida como *la quichua* (en femenino), hablada en la provincia de Santiago del Estero, al norte de la República Argentina, por alrededor de 150.000 personas.

LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Ser hablante de una lengua minoritaria debería ser motivo de orgullo, por haber tenido la posibilidad de recibir un legado único y tener la capacidad de conservarlo. Sin embargo, es un estigma en una sociedad que busca la homogeneización cultural. Decimos esto porque el espacio que se va abriendo la lengua quichua en el ámbito escolar, el cual será nuestro objeto de análisis, es muy reducido y ha significado años de perseverancia por parte de quienes consideramos que los derechos lingüísticos son parte de los derechos humanos.

“El hablante de una lengua minoritaria tiene igual derecho que el de una lengua mayoritaria a educarse en su propia lengua, y no sólo en la escuela, sino también en instancias de educación superior. Sólo cuando una persona pueda acceder a todos los niveles de educación en su propia lengua, se habrá respetado este derecho que tenemos todos los seres humanos (hablemos una lengua mayoritaria o minoritaria)”. (Moreno Cabrera 2000: 223).

Desde ya hace varios años insistimos en la necesidad de que la lengua quichua logre su espacio en el ámbito educativo. Quienes hablan el español, la lengua oficial, tienen el privilegio de haber sido alfabetizados en su lengua materna, pero quienes hablan la lengua quichua en Santiago del Estero no gozan de tal privilegio. Hay entonces un engranaje de la democracia que ha dejado de funcionar para que ciudadanos de un mismo país no gocen de los mismos derechos.

Ser alfabetizados en la lengua materna significa reconocer pautas culturales de nuestro entorno familiar en otro ámbito, el escolar. Significa abrir un libro que refleje nuestras caras, nuestras historias, nuestros paisajes. Y a partir de ahí, conocer otros espacios, otras formas de decir, otras culturas. Pero con la seguridad de que lo nuestro es válido, sirve y es reconocido.

Este planteo, ante un funcionario de un despacho ministerial, se convierte casi en la explicación de la teoría de la relatividad. La existencia de hablantes de una lengua minoritaria crea graves dificultades a los planificadores educativos en el momento de decidir los programas educativos. Entonces, la solución es casi mágica: ignorar la existencia de una cultura minoritaria y seguir adelante con acciones funcionales a procesos de dominación.

Entonces resulta fácil hablar de la importancia de la lectura cuando el planificador tiene el privilegio de leer en su lengua materna.

“(…) un niño puede y tiene el derecho de aprender a leer y escribir no sólo teniendo como referente y meta, como modelo de prestigio a la variedad dominante de un idioma, sino a su propio dialecto social de origen. Porque es infinitamente más sano y coherente desde un punto de vista subjetivo, cultural y cognitivo aprender a escribir sin distorsionar o negar la propia identidad y trama lingüística, social y cultural entre el pensamiento y el lenguaje, que hacerlo desde referentes externos e incluso ajenos y contradictorios con las formas, contenidos y estrategias de la lengua materna en uso”. (Requejo 2004: 111).

Acceder y permanecer en las instituciones públicas o privadas, organizadoras y distribuidoras del conocimiento adquirido por una comunidad, no es un derecho garantizado para todos los argentinos de igual manera.

Hay quienes sostienen que la introducción de la escritura en una comunidad cuya cultura es ágrafa, puede significar la pérdida de su identidad, o al menos, el agravamiento de procesos de aculturación. Argumentan que la educación intercultural bilingüe, basada en la escritura, atenta contra el carácter oral de la identidad indígena y colectiva, e interfiere con el

proceso de transmisión oral de los conocimientos, de su espiritualidad, del aprendizaje no-formal característico de las culturas ágrafas.

En trabajos previos (Albarracín y Alderetes 2001), hemos señalado que este tipo de afirmaciones no pueden realizarse en forma genérica ya que, si bien es cierto que en algunos casos ciertos grupos podrían resultar agredidos, en otros por el contrario, podrían permitir modificar las relaciones de poder aprovechando ciertas funciones de la escritura. Desde este punto de vista, opinamos que la conveniencia del desarrollo de la escritura para alguna lengua minoritaria en particular, dependerá en última instancia del grado en que ayude a incrementar el poder de ese grupo subordinado.

Al plantear que lengua y cultura pueden ser herramientas de poder - puesto que logran establecer desigualdad entre los habitantes de un mismo país - vemos que es imposible considerar el problema lingüístico sin ponerlo en un contexto político, económico y social. Como bien señala Cerrón-Palomino (2004): “Si cualquier política idiomática no va acompañada de una serie de reivindicaciones económicas y sociales para los hablantes de esa lengua, está condenada al fracaso”.

Por supuesto que hay muchas situaciones a considerar, como por ejemplo, la necesidad de que las primeras lecturas del niño bilingüe sean en su lengua materna, se enfrenta con el déficit de material bibliográfico en lenguas vernáculas. O con la falta de preparación de los docentes. Una vez más la mirada se dirige hacia el reclamo por los derechos lingüísticos de las minorías.

LECTURA Y DESIGUALDAD

La lectura como disciplina escolar, entretenimiento, esparcimiento o finalidad no es una actividad neutra o apolítica. La escasa circulación de libros de lectura en lenguas minoritarias, forma parte de un lineamiento y alineamiento científico - educativo ligado a los proyectos que emanan del poder.

La idea que para ser alfabetizado hay que abandonar la lengua materna minoritaria se ha naturalizado. Lo cual se traduce en excluir para incluir. La imposición del código diferente al de origen, equivale a escribir y leer por fuera de la propia identidad histórica, lingüística y cultural.

Hace algunos meses, en una entrevista con la Sra. María Ibáñez, de 44 años, del Departamento Figueroa, provincia de Santiago del Estero, se obtenía el siguiente testimonio:

Entrevistadora: “- Bueno, yo me alegro mucho por lo que usted me dice, que es importante que enseñen quichua en la escuela”.

Sra. María Ibáñez: “- Sí les tienen que enseñar, porque no sale, es como una historia que les sale a ellos en quichua. Yo sé decirles eso.”¹.

Una reflexión que seguramente surge ligada al hecho de que la escritura – lectura escolar, actualmente se aprende por fuera de la propia historia. Es decir los procesos históricos culturales, las prácticas sociales contemporáneas de la comunidad a la que pertenecen los educandos, están ausentes en la escuela, porque su lengua materna ha sido silenciada.

La falta de hábitos de lectura no siempre está ligada a la falta de lectores modelos, o de referentes válidos; muchas veces, lamentablemente tiene que ver con la falta de material para ser leído o con la distancia entre nuestra propia génesis cultural y cognitiva, y el texto, en muchas ocasiones es ajeno a nuestros sostenes internos subjetivos.

¹ En español regional el verbo “saber” es equivalente al verbo “soler” del español estándar. La frase se interpreta como “Yo suelo decirles eso”.

Tiene que ver con que la literatura atesorada por un grupo humano (los relatos orales, las adivinanzas, las coplas), aparece subestimada como material de lectura, porque la coherencia – cohesión, la trama discursiva – intertextual son elementos inquisidores que logran invisibilizar las historias de una comunidad.

Hay formas de literatura popular, transmitidas oralmente en quichua que deben ser recuperadas por el soporte impreso, para que la comunidad toda logre reencontrarse con su lengua, su cultura, su geografía, su historicidad desde otro lugar, el de la producción escrita, que hasta ahora aparece como distante. Es decir, reconocerse como autores de su material de lectura, apropiarse de un lugar que hasta ahora no les pertenece, porque hay un afuera que determina cuál es el material que se lee.

El lema “Si nosotros leemos, ellos leen”, no debe interpretarse desde el paternalismo, para referirnos a situaciones en donde el referente lector es siempre un adulto o alguien con autoridad (como un maestro, por ejemplo). Un joven quichuista, leyendo en quichua, despierta la curiosidad de los adultos, quienes con asombro se enteran de que es posible leer y escribir en su lengua.

“pero *ancha* difícil deben *kayta chayta* escribinayqa porque *qaay*: *qoy* ... Eso, ¿cómo se escribe?. Por ejemplo: *qoy*, ¿cómo se escribe?, ¿con qué letra?, ¿con la k?”...²

De esta manera, la entrevistada, doña Magalina Juárez (de 73 años de edad), manifestaba su curiosidad por cómo se escribe en su lengua, al enterarse de que en la Universidad se enseñaba *la* quichua.

CONCLUSIONES

El placer que provoca la lectura, las emociones que promueve, el bienestar que se puede experimentar con un texto pueden convertirse en un displacer, cuando leer significa descifrar, traducir, reelaborar ideas y discursos de otra lengua, otro orden social u otras matrices de pensamiento.

No siempre hay que poner el acento en el hacer, es decir en leer o no leer, sino también en qué se lee y quién decide lo que se va a leer.

Sería justo que los niños quichuahablantes puedan lograr su alfabetización inicial en su lengua materna y que puedan reencontrarse con el quichua, no sólo en la palabra de la comunidad sino también en códigos comprensibles impresos que les permitan los sostenes cognitivos necesarios para una lectura de la realidad propia y liberadora.

² “Pero muy difícil debe ser eso, que yo escriba, porque mira: *qoy* ... Eso, ¿cómo se escribe?. Por ejemplo: *qoy*, ¿cómo se escribe?, ¿con qué letra?, ¿con la k?”... (*qoy* es el verbo “dar” en quichua). Entrevista realizada en el 2004 en la localidad de Fernández, Santiago del Estero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBARRACÍN Lelia y ALDERETES Jorge (2001). *Lenguas Vernáculas: La Escritura Como Estrategia Defensiva*. En: Seminario Internacional “Lectura, Escritura y Democracia”, 29 de Noviembre al 1º de Diciembre de 2001, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Entre Ríos.

CERRÓN-PALOMINO Rodolfo (2004). La EIB es una estafa. Entrevista. En: *Lista de Discusión Aymara*, en línea: <http://aymara.org/listarchives/archivo2004/msg00131.html>.

MORENO CABRERA, Juan Carlos (2000) *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

REQUEJO María Isabel (2004). *Lingüística Social y Autorías de la Palabra y el Pensamiento*. Buenos Aires: Cinco.