



XIII Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro”, Fundación El Libro
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 7, 8 y 9 de mayo de 2010.

LECTURA Y MONOPOLIO DISCURSIVO

Rodolfo A. Ferreyra

Jorge R. Alderetes

Asociación de Investigadores en Lengua Quechua

INTRODUCCION

Hemos comprobado a lo largo de varios años de trabajo la falta de conciencia de la sociedad toda de la particular conformación lingüística – cultural de nuestro país. El número de lenguas que actualmente se hablan es desconocida por la mayoría de los argentinos. Mucho menos se tiene conciencia de las numerosas variedades dialectales del español, producto del secular contacto con las lenguas indígenas. En el siglo XXI, la idea de que habitamos un país monolingüe y unicultural es dominante, como resultado de un proyecto nacional en el que la diversidad sigue siendo vista como un problema.

De tal manera, los argentinos son alfabetizados en un español estándar sin importar cuál es la lengua materna o las variedades regionales que se hablan y mediante la imposición de los valores de la cultura occidental, se pretende uniformar las diferencias.

Podemos asegurar que en los planes de lectura que se implementan el proceso de exclusión está asegurado. Las estrategias lingüístico – comunicativas, socio – culturalmente hegemónicas presentadas en los textos de nuestras bibliotecas escolares impiden a los alumnos acceder a las formas de representación de la cultura local y regional. Formas que sí existen pero que no tienen la presencia de los textos “oficialmente” aceptados. En este desplazamiento por el mundo que es la lectura, tiene más presencia lo ajeno que lo propio en muchas comunidades que no se sienten identificadas con los textos escolares. Según Bordieu (citado por Requejo 2004: 91), “en el proceso que conduce a la elaboración, legitimación e imposición de una lengua oficial, el sistema escolar cumple una función determinante: fabricar las similitudes de donde se deriva esa comunidad de conciencia que constituye el cemento de la nación”. Pero podemos agregar a la cita de este autor que en Argentina no sólo se trata de imponer la lengua oficial sino también el dialecto de mayor prestigio, es decir el rioplatense. Dice Tusón (2000: 90): “Lo que se suele llamar estándar o bien es un dialecto magnificado por la administración, la escuela y los medios de comunicación; o bien no es sino una variedad social que casi siempre se ha edificado sobre las bases de un dialecto prestigiado por causas que nada tienen que ver con los hechos

lingüísticos”. Justamente lo que la dominación lingüística y cultural tiene como objetivo es silenciar los rasgos identitarios regionales y las pautas lingüísticas de real pertenencia a una sociedad no homogénea.

“No vale para nada decir que tal lengua dominada es tan válida como tal lengua dominante si luego la mayor parte de la educación se produce en esta última” (Moreno Cabrera 2000: 221).

LOS “PLANES DE LECTURA”

Una de las formas de aculturación más llamativa que hemos visto en estos años, lo constituye la implementación de planes de lectura con un posicionamiento centralizado geográfica, política e ideológicamente en los sectores dominantes.

Como parte del PROMER (Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural) y del Plan Nacional de Lectura, ha llegado en forma masiva, masificada e indiscriminada a escuelas de todo el país el libro “Una ventana abierta. Antología para maestros que ven, miran o espían”. Los prólogos, escritos por autoridades educativas (dicho esto de manera genérica), parecieran dejar en claro quiénes son los destinatarios de este libro, pues expresiones tales como “zonas más aisladas de nuestro país”, “zonas rurales”, “educación rural” se repiten doce veces en tan solo dos páginas. Convencidos de que alguna vez el desarrollo de la práctica de la lectura era posible a partir de textos diseñados desde un abordaje objetivo de la realidad, consultamos el índice y una vez más encontramos formas de escritura propias del modelo lingüístico dominante. Si los destinatarios son efectivamente habitantes de zonas rurales alejadas de centros urbanos, entonces deberán recodificar los ejes organizadores de su pensamiento para leer a Kafka, Almafuerde, Baudelaire, Apollinaire, Dickens, Prévert, Allan Poe, Quevedo, Rimbaud, Shakespeare, Chéjov, Auguste Villiers de l’Isle Adam, Mark Twain, entre otros. Sin embargo, los compiladores parecen no haber tenido en cuenta que muchos de los docentes “rurales” provienen en realidad de los grandes centros urbanos y conocen textos de Kafka, Shakespeare, etc., pero lo que realmente ignoran son las producciones culturales de las comunidades donde ellos están de paso.

Todo esto con una presentación poética que no define totalmente objetivos: “Una ventana abierta es ante todo una tentación para los ojos. Invita a la vista a atravesar muros en diferentes direcciones. Incita a observar el marco; a transponerlo. A recortar fragmentos y adivinar continuidades. Convoca al encuentro entre miradas y a las ojeadas furtivas. Invita a colarse o a la fuga. Impulsa al deseo. Incita”. Si algo es seguro, es que incita a leer textos que “representan la vida, cultura, organización familiar, dialecto, intereses, estereotipos ideológicos de una sola clase social, que es la misma que escribe y sostiene la vigencia de esos textos y mensajes” (Requejo 2004: 93). Estas propuestas suelen venir acompañadas del discurso de la “interculturalidad”, pero claro, concibiendo a ésta como la imposición de la intraculturalidad del sector dominante de la sociedad.

Cabe preguntarse cuál es la orientación que propone el estado para promover la lectura en docentes rurales, teniendo en cuenta la inseguridad teórica de miles de docentes rurales sobre su cultura y su lengua materna, contemplando que cientos de ellos hablan lenguas indígenas, pero lo niegan en el aula o en su identidad pública como docentes. Esta crisis de la autoría intelectual de muchos de ellos pone en duda estrategias de lectura como la de este libro descripto anteriormente.

Del mismo modo, han llegado a los colegios secundarios un material con un centenar de obras de literatura universal, latinoamericana y argentina, pero ninguna que hable de lo regional, menos aún obras escritas en lenguas indígenas. El paquete viene sin planes de recorridos lectores, sin estrategia integradora, sin actividades de reflexión intercultural. Esta medida tampoco favorece un desarrollo crítico-grupal de la lectura, porque obliga al estudiante a leer solo, y al docente a repartir treinta libros distintos sin lograr, en ningún momento, una lectura grupal. En el caso de los talleres-puente, pensados para estudiantes que terminan su ciclo secundario, el material ofrecido es uno solo para todo el país, dando la idea de homogeneización, sin contemplar la diversidad cultural de tantos jóvenes en el territorio nacional.

En el fondo, se trata de dos cuestiones muy graves: por un lado, la homogeneización cultural que tiende a suprimir manifestaciones lingüístico-sociales diferentes. Por otro lado, la ausencia total de una política del libro, pensado como producto nacional y regional, de fomento para escritores y escrituras de todo el país.

HACIA UNA NUEVA ESTRATEGIA

Desde nuestro punto de vista, lo que proponemos es la necesidad de que niños y adolescentes de escuelas rurales se apropien de la lecto-escritura, desde un rol más protagónico, desde sus vivencias, sus vínculos y sus sentimientos. Es decir, sumar a textos como los de esta antología una literatura que coadyuve a la restitución de vínculos fluidos con la comunidad. No puede ser eterna la actitud de desvalorización del discurso de las clases más oprimidas. Suenan las palabras de Atahualpa Yupanqui (1980) cuando decía: “Es terrible, los niños no conocen el nombre del árbol que tienen en su puerta, ni la flora, ni la fauna... y uno piensa: éste se sabe de memoria todas las canciones en inglés, pero no conoce el nombre del árbol que tiene adelante”.

No se trata, entonces, de negar contenidos provenientes del planes de lectura, sino de innovar su articulación con textos realmente impensables e invisibles desde la óptica dominante, pero absolutamente identificatorios con la vida comunitaria de estos niños y jóvenes, cuya lengua-pensamiento no está contemplada por las más progresistas teorías educativas. Estos textos no son otra cosa que material generado por la mismas comunidades quichuahablantes, guaraní-hablantes, hispanohablantes del norte argentino, bolivianos, paraguayos, etc., grupos nucleados en zonas periféricas de la nación, que reciben pasivamente una educación compensatoria.

Según Requejo (2004: 78): “(...) en el sistema educativo casi todo lo que se lee o aprende, “goza” de distanciamiento creciente en relación a lo que se vive, siente o piensa en la vida social y cotidiana”.

Es meritorio que los planes de lectura generen talleres para docentes, capacitándolos con estrategias de lectura. El problema es que estas intenciones fracasan inevitablemente porque nadie se plantea que, aparte de una lectura otra, hay niños y jóvenes que se expresan en una lengua otra, o un dialecto otro. La discusión viene del lado del bilingüismo o el bidialectalismo, no desde la didáctica de la lectura, que la complementa. Si un alumno aprende a leer y escribir solamente con textos escritos en un idioma o variedad dialectal que no conoce ni habla, los resultados son previsibles: el analfabetismo funcional y la lectura mecánica y memorística.

Hemos observado que jóvenes bilingües provenientes de zonas de habla quichua, entre recursadas y evaluaciones reprobadas, extendieron su cursado hasta ocho o nueve

años en los principales profesorados urbanos, ¿causas económicas solamente?, ¿incultura?. Varias jóvenes informaban que, durante años, una profesora de Literatura Extranjera se escandalizaba porque no leyeron La Divina Comedia en el secundario. Desde este criterio, la vida de un hachero no tendría sentido si no leyera la obra del poeta florentino. La inseguridad de los estudiantes y profesores sobre los contenidos lingüísticos y literarios que están intentando indagar (en nula relación con la realidad social en la cual viven, sufren, y no pueden comprender a partir de los postulados teóricos de su carrera) se evidencia en todos los niveles educativos.

Toda situación que propicie la lecto-escritura bilingüe o bidialectal, siempre será una experiencia-otra de lectura. Los docentes estamos acostumbrados a una *modalidad literaria de lectura*, que puede generar rechazo. Hemos visto a chicos leyendo sus textos en quichua, y en silencio, cuchicheando entre ellos, hablando en voz muy baja, intercambiando sugerencias de corrección. Esta modalidad de lectura puede desesperar a un docente que no esté preparado de antemano a un ambiente lecturario absolutamente normal para los chicos (menos para el docente, claro).

A la idea expresada en el prólogo de la Antología “(...) Seguir avanzando en la construcción de una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos nuestros niños, niñas y jóvenes”, se podría contraponer esta reflexión de Hamel (1983): “(...) los programas de alfabetización que más éxito han tenido en diversos contextos sociales han sido, más allá de su metodología, aquellos que ligaron estrechamente el aprendizaje de la lecto-escritura con su uso funcional y que se apoyaban en un movimiento social que le daba una fundamentación socio-política”.

CONCLUSIONES

Hablar de la necesidad de desarrollar el hábito de la lectura no debe ser un tema neutro o aséptico. Si leer significa desarrollar el juicio crítico, entonces el material que se provea debe permitir cuestionar el orden establecido, o visibilizar diferencias históricamente construidas o democratizar las relaciones intragrupalas o bien producir textos que signifiquen igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Como docentes, estamos acostumbrados a una modalidad *literaria* de lectura, o creemos que a través de cualquier estrategia progresista llegaremos a dicha modalidad. Las discusiones sobre bilingüismo (como en Santiago del Estero o Corrientes, por ejemplo) o bidialectalismo (en todo el país) sería un cambio de enfoque eficaz para re-pensar los objetivos de lectura antes mencionados. Esta perspectiva permite observar mejor el modo de cómo el monopolio discursivo se naturaliza como forma de lectura, impidiendo “ver” otras realidades en comunidades minorizadas cualitativamente, pero mayoritarias en número.

Si nada de esto es posible, se está construyendo entonces un universo de lectura elitista y fomentando nuevas formas de discriminación lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

Atahualpa Yupanqui (1980). “Reportaje”. En: *Revista Expreso Imaginario* N° 53, Año 5, Diciembre 1980, Buenos Aires.

Hamel, Rainer Enrique (1983), El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el valle de Mezquital, en “*Estudios de Lingüística Aplicada*”, Número especial, Julio 1983, México, CELE, UNAM

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). “*Una ventana abierta. Antología para maestros que ven, miran o espian*”. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Moreno Cabrera, Juan Carlos (2000). “*La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*”. Madrid: Alianza Editorial.

Requejo María Isabel (2004). “Alfabetización en el curce de dos siglos: debates y propuestas desde la Lingüística Social” En: Racedo et.al. “*Patrimonio Cultural e Identidad. Culturas populares, memoria social y educación*”. Buenos Aires: Cinco.

Tusón Jesús (1997). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona, España: Octaedro Universidad.