

Merino Risopatrón, Carolina

*El derecho a la metáfora: hacia un bicentenario
sin exclusiones*

IV Jornadas Diálogos: Literatura, Estética y Teología, 2010
Facultad de Filosofía y Letras - UCA

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Merino Risopatrón, Carolina. "El derecho a la metáfora : hacia un bicentenario sin exclusiones" [en línea]. Jornadas Diálogos : Literatura, Estética y Teología : Miradas desde el bicentenario : Imaginarios, figuras y poéticas, IV, 12-14 octubre 2010. Universidad Católica Argentina. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/derecho-metáfora-bicentenario.pdf> [Fecha de consulta:]

EL DERECHO A LA METÁFORA: HACIA UN BICENTENARIO SIN EXCLUSIONES

CAROLINA MERINO RISOPATRÓN
(UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE - TALCA, CHILE - ALALITE)

No puede considerarse como un lujo o una coquetería el hecho de poder pensar la propia vida con la ayuda de palabras que enseñan mucho sobre uno mismo, sobre otras vidas, otros países y otras épocas. Y eso por medio de textos capaces de satisfacer un deseo de pensar, una exigencia poética, una necesidad de relatos, que no son el privilegio de ninguna categoría social. Se trata de un derecho elemental, de una cuestión de dignidad.¹

Recientemente he finalizado mi tesis para obtener el grado de *Magister* en Didáctica de la Lengua Materna. El tema de la investigación, que me llevó un par de años, es el proceso de construcción del discurso narrativo y poético de la ficción de preescolares de cinco y seis años. Para abordarlo entrevisté a dieciséis niños con índices de vulnerabilidad social y a cuatro Educadoras de Párvulos del complejo educacional al que asisten a diario. El interés que me guió era verificar si los niños en situación de pobreza emplean el lenguaje con función imaginativa y distinguen entre un discurso literario y uno no literario.

La educadora chilena Mabel Condemarín,² en un acertado diagnóstico sobre las falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pobres, reivindica que todos los niños, con independencia de su nivel socioeconómico, manejan una amplia gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar. Durante el primer año, comienzan a aprender su lengua materna mediante el empleo de ciertas funciones del lenguaje. En este sentido, la teoría de Mark K. Halliday (1975) ha constituido un aporte para comprender la visión evolutiva de las funciones del lenguaje. Su planteamiento se basa en el estudio intensivo de las etapas iniciales comunicativas de un niño observado desde los nueve meses hasta aproximadamente los tres años.

Varios autores³ coinciden en que, en torno al segundo año, los infantes desarrollan la función imaginativa del lenguaje cuando descubren que pueden emplearlo para contar algo referido a otro tiempo y lugar y personas reales o imaginarias.

¹ M. PETT, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, F.C.E., 2001, 53.

² M. CONDEMARÍN, "Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres", 2004, [En línea] Recuperado en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1143_Falsas_Concepciones.pdf [2009, 24 de abril].

³ M. A. K. HALLIDAY, "Estructura y función del lenguaje", en LYONS, J. (comp.) *Nuevos horizontes de la lingüística*, Madrid, Alianza, 1975, 145-173; M. CONDEMARÍN, "Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres", 2004, [En línea] Recuperado en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1143_Falsas_Concepciones.pdf [2009, 24 de abril]; B. HERMOSILLA, "Promoviendo la comunicación: alternativas estratégicas para fortalecer las habilidades lingüísticas en la temprana infancia", en *Foro Educativo* 5 (2004)120-139.

Para Condemarín⁴ la función imaginativa estimula representaciones internas, generalmente cargadas de emoción, para crear un mundo propio, para expresar fantasías y se traduce en la lectura y escritura de poemas, cuentos, leyendas, novelas breves y formas literarias menores. Una particular forma de realización de esta función es la capacidad de gozo que el lenguaje permite a través de lecturas literarias, producción de textos narrativos o poéticos y de la realización de dramatizaciones.

Las conclusiones del estudio me llevan a postular la siguiente tesis que, aunque cierta, debiera revertirse aún más en este tiempo de efemérides en nuestra América latina: la vulnerabilidad socioeconómica y emocional del medio en que están insertos los niños en situación de pobreza no permite la construcción simbólica y el desarrollo de la dimensión creadora del lenguaje. A ello se suma que el uso del lenguaje con función prioritariamente instrumental es reforzado por la escuela pública en su ferviente intento por formar la competencia comunicativa de sus estudiantes y así erradicar el fantasma del analfabetismo funcional que la acecha permanentemente.

Sin embargo, en este desolador escenario parpadea una lumbre: la lectura. En palabras de las investigadoras Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine,⁵ “La lectura otorga poderes y derechos ciudadanos y deja al resto en una condición inferior porque todas nuestras instituciones se basan en la cultura letrada” (p. 25).

Para abordar este fenómeno, detengámonos brevemente en dos de sus múltiples beneficios cognitivos, emocionales y estéticos:

La lectura es esencial para la construcción de ciudadanía en democracia (Giardinelli, 2006). En palabras de Anna Gasol (2005):

La auténtica democratización de la lectura se basa en que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de acceder libremente a la pluralidad de registros que supone adquirir la experiencia plena de la lectura: acceso al saber, conocimiento del lenguaje y construcción del propio yo (p.17).

Hoy nos encontramos viviendo la década de la alfabetización (2003-2012). Ya la UNESCO (1996), en su informe *La educación encierra un tesoro*, invitaba a los gobiernos a tomar medidas educativas para evitar que en el siglo XXI se incrementaran todavía más las desigualdades sociales

Por su parte, Mempo Giardinelli (2006) postula, en su texto *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*, que la lectura debería ser algún día incorporada como un derecho constitucional. Para este autor, ella es la mejor garantía de la libre circulación del conocimiento, que es indispensable para la construcción de una ciudadanía responsable, participativa, reflexiva y con pensamiento propio.

Llega a afirmar que la democracia depende de la lectura ya que todos los derechos constitucionales se relacionan directamente con ella. La democratización de la lectura se habría iniciado, a mediados del siglo XV, con el invento de la imprenta cuando el libro se saca del convento o el monasterio y se inicia la era de la circulación de los libros.

Por otra parte, para la destacada antropóloga francesa Michele Petit (2001), quien ha realizado investigaciones acerca de la relación entre lectura y sujetos habitualmente excluidos de ella, vincular lectura y democratización es una vieja historia que se remonta por lo menos a la Ilustración y se actualiza en preocupaciones que recorren el siglo XIX.

Durante ese siglo fue extendiéndose una concepción estandarizada de alfabetización. Se inició la demanda social para que todos pudieran acceder a la lectura y para ello se crearon

⁴ M. CONDEMARÍN, “*El poder de leer*. Edición especial para el programa de las 900 escuelas”. República de Chile, Ministerio de Educación, 2001 [En línea] Recuperado en: http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/doc/200510031317130.El_Poder_de_Leer.pdf [2008, 10 de septiembre].

⁵ B. EYZAGUIRRE Y L. FONTAINE, *Las escuelas que tenemos*, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 2008.

escuelas y bibliotecas al alcance de la mayoría. El acceso al escrito se convirtió en un elemento igualador, un camino para alcanzar un nuevo orden político y social, pues leer se hizo necesario para el desarrollo industrial y la cohesión de la población.

A menudo la lectura fue un ejercicio impuesto, “para sojuzgar cuerpos y espíritus, para someter a los lectores a la fuerza de un precepto o de una fórmula, para capturarlos en las redes de una ‘identidad colectiva’ en las antípodas de lo íntimo” (Petit, 2001, p. 107). Una lectura disciplinada y orientada de obras instructivas o de alta cultura supuestamente aptas para edificar el razonamiento del pueblo.

Silvia Castrillón enriquece la reflexión desde la misma perspectiva:

históricamente la lectura ha sido un instrumento de poder y de exclusión social: primero en manos de la iglesia [...], luego por los gobiernos aristocráticos y los poderes políticos, y actualmente por intereses económicos que buscan beneficiarse de ella.⁶

Así, la alfabetización empezó a relacionarse con el esfuerzo individual realizado para educarse y alcanzar como consecuencia el éxito económico. En palabras de Colomer:⁷

El reverso de esta correlación significa que ser analfabeto comenzó a vincularse con el fracaso social y ese fracaso pasó a atribuirse a la responsabilidad del propio individuo por su falta de educación (12).

Emilia Ferreiro⁸ afirma que “todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía” (1). La democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva especialmente en aquellos alumnos que no poseían una tradición histórica de “cultura letrada”.

Es entonces cuando surge la noción de fracaso escolar asociada a un fracaso, no de la enseñanza, sino del aprendizaje. Si en un comienzo se responsabilizó al alumno, en la década de 1970 los estudios de sociología de la educación desplazaron la responsabilidad de la incapacidad para aprender hacia el entorno familiar, surgiendo el binomio pobreza y analfabetismo.

Una consecuencia de este cambio de mirada es que los maestros comenzaron a potenciar los escritos que parecían útiles y funcionales para alumnos que al cabo de unos pocos años de escolaridad tendrían que desempeñarse laboralmente. Entonces la literatura aparecía como un lujo innecesario.

Sin embargo, entender la alfabetización como una parte del desarrollo individual y personal culmina en su consideración actual como un derecho humano.

Aquí nos encontramos con el segundo gran logro asociado al poder de la lectura: la posibilidad de modificar los destinos personales y sociales.

Según Petit,⁹ bajo ciertas condiciones, la difusión de la lectura puede contribuir a un proceso en que cada hombre y mujer sea sujeto de su destino, singular y compartido:

por medio de la lectura, aunque sea episódica, podemos estar mejor equipados para manejar ese destino, incluso en contextos sociales muy apremiantes. Mejor equipados para resistir a

⁶ Citada en GIARDINELLI, M., *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*, Buenos Aires, Edhasa, 2006, 161.

⁷ T. COLOMER, “¿Quién promociona la lectura?”, en CLIJ, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 168 (2004) 7-18.

⁸ E. FERREIRO, “Leer y escribir en un mundo cambiante”, s.f., [En línea] Recuperado en http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf [2009, 13 de noviembre].

⁹ M. PETIT, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, F.C.E., 2001.

algunos procesos de marginación o a ciertos mecanismos de opresión. Para elaborar o reconquistar una posición de sujeto, y no ser solo objeto de los discursos de los otros.¹⁰

En ese sentido, reconoce dos vertientes a este proceso: por un lado, las palabras pueden aprisionar y encasillar. Pero, por otro lado, los lectores se apropian de esos textos, “los interpelan a su antojo, deslizando sus deseos entre las líneas: estamos allí ante la alquimia de la recepción” (107).

Volvamos a nuestra tesis para complementarla con el planteamiento de Teresa Colomer,¹¹ cuando sostiene que los niños y niñas nacen con una predisposición humana hacia las palabras, hacia su poder de representar el mundo, regular la acción, simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia, y expresar sensaciones, sentimientos y belleza.

En este contexto, negar a las minorías excluidas y en particular a los niños vulnerables en cuanto a su capital cultural el acercamiento gozoso y gratuito a la palabra literaria, significa contribuir a mantener la repetición viciosa del círculo de la pobreza.

Lectura y poder remiten inevitablemente a la cuestión de las desigualdades sociales, pues existe una evidente relación entre pobreza, analfabetismo, deserción escolar y violencia.

Una causa importante de la discriminación en el acceso al lenguaje escrito es el uso limitado y utilitario del lenguaje en ciertas familias: solo se habla de situaciones inmediatas; el placer de jugar con la lengua, de contar historias no tiene cabida. Estos niños se encuentran marginados en relación con quienes, en su familia, tienen acceso a distintos registros lingüísticos: el registro de la utilidad inmediata, pero también el de la narración.

Compartimos con Petit,¹² que la lectura contribuye a crear un poco de juego en el tablero social; a que los niños y jóvenes carenciados social y culturalmente sean protagonistas de sus destinos. Los ayuda a salir de los puestos prescritos, a diferenciarse de las imágenes estigmatizantes que los excluyen, pero también de lo que sus cercanos esperan de ellos o incluso de sus propias proyecciones

Este estudio pretende levantar una poética de la lectura literaria en pos de un Bicentenario sin marginaciones de los preferidos por Jesús. Su propósito apunta a recuperar la tradición de las repúblicas lectoras, el *derecho a la metáfora*.

Petit¹³ reflexiona acerca de que lamentablemente, este aspecto desaparece con las clasificaciones que se emplean hoy en día y que oponen, por ejemplo, “lecturas útiles” a “lecturas de entretenimiento”, o bien “lectura escolar” a “lectura de placer”: “Desaparece si la lengua es percibida como un código, un vehículo de informaciones, un simple instrumento de comunicación. Y la literatura como un preciosismo para gente con recursos” (42).

Según esta autora, las personas de medios pobres son encasilladas en lecturas “útiles” o prácticas, es decir, aquellas que supuestamente van a serles de aplicación inmediata en sus estudios, en la búsqueda de un empleo o en la vida cotidiana. Pero en los sectores populares no sólo se lee para encontrar informaciones y satisfacer necesidades inmediatas. Se lee además por el gusto de descubrir y para inventarle un sentido a la vida. Para habitar el mundo poéticamente y no únicamente estar adaptado a un universo productivista.

Apostamos pues porque el goce estético y la creatividad no es recurso exclusivo de las minorías sino patrimonio de cada uno de sus habitantes desde sus primeros años.

¹⁰ *Ibidem*, 104.

¹¹ T. COLOMER, “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”, en *Revista de Educación* (2005) 203-216 [En línea]. Recuperado en: http://www.oei.es/fomentolectura/desenlace_cuentos_ejemplo_literatura_infantil_juvenil_colomer.pdf [2008, 1 de agosto].

¹² M. PETIT, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, F.C.E., 1999.

¹³ M. PETIT, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, F.C.E., 2001.

Referencias bibliográficas

- COLOMER, T., “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”, en *Revista de Educación* (2005) 203-216 [En línea]. Recuperado en: http://www.oei.es/fomentolectura/desenlace_cuentos_ejemplo_literatura_infantil_juvenil_colomer.pdf [2008, 1 de agosto].
- , “¿Quién promociona la lectura?”, en CLIJ, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 168 (2004) 7-18.
- CONDEMARÍN, M., “*El poder de leer*. Edición especial para el programa de las 900 escuelas”. República de Chile, Ministerio de Educación, 2001 [En línea] Recuperado en: [http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/doc/200510031317130.El Poder de Leer.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/doc/200510031317130.El_Poder_de_Leer.pdf) [2008, 10 de septiembre].
- , “Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres”, 2004, [En línea] Recuperado en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1143_Falsas_Concepciones.pdf [2009, 24 de abril].
- EYZAGUIRRE, B. Y FONTAINE, L., *Las escuelas que tenemos*, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 2008.
- FERREIRO, E., “Leer y escribir en un mundo cambiante”, s.f., [En línea] Recuperado en http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf [2009, 13 de noviembre].
- GASOL, A., “La familia, modelo e impulsora de la lectura”. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 182 (2005) 14-21.
- GIARDINELLI, M., *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*, Buenos Aires, Edhasa, 2006.
- HERMOSILLA, B., “Promoviendo la comunicación: alternativas estratégicas para fortalecer las habilidades lingüísticas en la temprana infancia”, en *Foro Educativo* 5 (2004) 120-139.
- PETIT, M., *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, F.C.E., 2001.
- , *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, F.C.E., 1999.