

ARTIGO INTERNACIONAL

Leitura: fusão de culturas, olhares e linguagens

Héctor Rubén Cucuzza¹

En nuestra exposición intentaremos interpretar el tema que se nos ha confiado para esta charla: “**Leitura: Fusão de Culturas, Olhares e Linguagens**”; desde las perspectivas teóricas del Programa Histelea. Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina, que desarrolla el equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Para comenzar nos remitiremos al castigo de la **confusão**, más que a la **fusão**, a que fuera sometida la lectura como práctica socio-histórica según el relato bíblico de la torre de Babel.

Luego interpretaremos libremente, desde la mirada del historiador que se permite jugar con la ficción, algunas maneras en que dicha **confusão** se convirtió en **imposição**; sucedida esta última, ya no por obra de Dios, sino de los hombres, que convirtieron el castigo dirigido a todos en un instrumento de la dominación ejercido por unos pocos.

Y finalizaremos con una recuperación renovada de la utopía de la lectura puesta ahora al servicio de la **imaginação**, procurando responder a la consigna del Congreso: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

Leitura: confusão de Culturas, Olhares e Linguagens

Es sabido que las escrituras no siempre completan el curso posible de algún relato. Más aún, a veces quedaron escriturados momen-

tos subsiguientes aunque la continuidad del relato no siempre es recogida ni leída durante la celebración de Yahvéh.

¿Por qué la mujer de Lot desobedeció la indicación de no darse vuelta, miró hacia atrás y quedó convertida en estatua de sal al fugar de Gomorra?

El valor simbólico del relato genera fascinación a la vez que interrogante. El checo Kafka, en su obra *La broma*, comenta el versículo “La mujer de Lot miró atrás y se convirtió en estatua de sal” (Génesis 19,26). Dice Kafka: ¿Qué sentido tiene limitarse a dar vida tan sólo a un pasado perdido? Quién vuelve la vista atrás acaba como la mujer de Lot.

Alguna reinterpretación parecida haremos con el mito de la confusión de las lenguas como castigo bíblico en el relato de la construcción de la torre de Babel sin mayores pretensiones hermenéuticas sobre las versiones de la Biblia.

Me apoyaré en un texto que me regalaron unos amigos pacientemente empeñados en correrme de mi agnosticismo y de la lectura que el historiador realiza del texto bíblico.

Se trata de la “Traducción del Nuevo Mundo de las Santas Escrituras” publicada por Watchtower Bible and Tract Society of New York, Brooklyn, 1967.

Señala el libro del Génesis que “toda la tierra continuaba siendo de un solo lenguaje y de un solo conjunto de palabras”, luego de Noé y de la dispersión postdiluvio.²

1 Professor da Universidad Nacional de Luján e da Universidad Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: rubencucuzza@gmail.com.br

2 WATCHTOWER BIBLE AND TRACT SOCIETY OF NEW YORK. *Traducción del Nuevo Mundo de las Santas Escrituras*. Brooklyn: International Bible Students Association, 1967. En adelante sólo se citará la página.

Al llegar a la llanura de Sinar los hombres emprendieron la tarea de construir una ciudad y una torre que llegara hasta el cielo por lo que suscitaron la ira de Yahvéh :

6...¡Mira! Son un solo pueblo y hay un solo lenguaje para todos ellos. Pues ahora no hay nada que tengan pensado hacer que no les sea posible lograr. 7. ¡Vamos! Bajemos y confundamos allí su lenguaje para que no escuche el uno el lenguaje del otro.[...] 8. Por consiguiente, los dispersó Jehová de allí sobre toda la tierra, y poco a poco dejaron de edificar la ciudad. 9. Por eso le dio el nombre de Babel, porque allí había confundido Jehová el lenguaje de toda la tierra...³

Más allá de todas aquellas lecturas de la Biblia para encontrar su correspondencia con los sucesos de la historia de la humanidad, lo cierto es que en la actualidad, algunas referencias de reconocidas catalogaciones darían un número de 6.912 lenguas vivas conocidas en el mundo, y ello significa, por lo menos, otras tantas 6.912 maneras de leer el mundo.⁴

Señala Daniel Goldin desde una mirada un tanto pesimista que lo cierto es que hablar después de Babel es usar un instrumento equívoco pues ninguna lengua mantiene la transparencia de la lengua adánica.

Ésta es la raíz de la confusión que signará de ahí en adelante la comunicación entre los hombres (recordemos que el término Babel proviene de la raíz hebrea *balal*, que quiere decir “confundir”). Si solamente fuera provocada por la multiplicación de los idiomas, su dimensión sería notoriamente más reducida. Pero es un fenómeno que se da en el interior de cada lengua pues, como es sabido, los lingüistas y los estudiosos se han encargado de explicar

que el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación, es una fuente de malentendidos, de ambivalencias, de oscuridades y equívocos. No hay palabra, no hay frase, desde luego no hay texto que pueda ser entendido de la misma forma por todos y cada uno de los hablantes de una lengua particular. Alguien dice algo e inevitablemente el que escucha entiende otra cosa, pues el lenguaje está lleno de historia, impregnado de afectos, de resonancias, de recuerdos. Cada idioma es una corriente infinita y perpetuamente cambiante, sujeta a múltiples tensiones: por aprehender la realidad, por acotar sentidos, por vencer a lo innombrable, por expresar los sentimientos, por aclarar lo turbio o ambivalente.⁵

Creemos que el texto de Goldin es deudor en muchos aspectos a la conocida inversión del mito de Babel realizada en un clásico trabajo de Gadamer cuando señalara que “[La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo] es un tema de máxima actualidad. En el fondo, se trata del tema político *por excelencia* por el que debere- mos responder ante la historia de la humanidad...”⁶

En esa oportunidad de su escrito, Gadamer continúa el párrafo fundando su aseveración sobre la esencial politicidad del tema pronunciándose sobre que “la tremenda y creciente distancia entre el poseedor de las armas y el desarmado nos ha llevado a vivir en un mundo en el que el temor mutuo a contiendas bélicas lo domina todo”.

Parafraseando a Gadamer, aunque dejando para otra oportunidad sus concepciones que invierten la interpretación del mito de la torre de Babel; podríamos agregar que una creciente distancia viene separando desde sus orígenes a los poseedores de las tecnologías de la palabra de sus desposeídos: los que poseen el arma de la escritura y la lectura; y los que, entre otros desamparos, se encuentran desposeídos de su utilización.

3 Ibid., p. 19, Génesis (11).

4 GORDON JR., Raymond G. *Ethnologue: languages of the world*. 5th ed. Dallas, Tex.: SIL International, 2005. Disponible em: <<http://www.ethnologue.com>>. Acceso em: 5 jul. 2009.

5 GOLDIN, Daniel. La invención del niño. Disgresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22, n. 4, p. 3, 2001.

6 GADAMER, Hans-Georg. La diversidad de lenguas y la comprensión del mundo. In: KOSELLECK, Reinhardt; GADAMER. *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós LCE/UAB. p. 109. (Pensamiento Contemporáneo 43). Subrayado por el autor.

Y es por ello que, por ahora, a pesar de las complejas variables que atraviesan a la lectura y escritura como modos de producción cultural (la historia de los soportes, la historia de las metodologías, la historia del alfabeto, etc.), hemos puesto el eje de esta exposición en el problema de las relaciones de la lectura y la escritura con el poder.

Siguiendo a Emilia Ferreiro, cuando señala que hay varias historias que se superponen pero que no deben confundirse, diremos que:

- 1) la historia del alfabeto no es lo mismo que la historia de los objetos portadores de escrituras y de sus significados sociales (monumentos públicos, tabletas de arcilla cocida, rollos de papiro o pergamino, códices, libros, etc.);
- 2) la historia de los tipos de soportes materiales sobre los cuales se escribió y la historia de los instrumentos de escritura es totalmente distinta de la historia de los textos que fueron escritos (registros, cartas, genealogías, contratos, oráculos, decretos y leyes, obras religiosas, científicas o didácticas, épica y poesía);
- 3) la historia de las prácticas de lectura no debe confundirse con la historia de las prácticas de escritura, ya que se trata de dos actividades disociadas durante siglos;
- 4) la historia de los libros que atribuimos, con razón, a un mismo autor no debe confundirse con la historia de la idea de autor, que es una idea muy moderna;
- 5) la historia de las prácticas didácticas vinculadas con la alfabetización es solidaria pero diferente de la historia de las ideas sociales acerca del acceso a “lo letrado”.⁷

Intentamos concentrarnos en el punto 5 para distanciarnos de Emilia Ferreiro y proponer algunas reflexiones acerca del acceso a

“lo letrado” pero traducido en nuestros trabajos acerca de los procesos de imposición de “lo letrado”; de otro modo, una historia social de las prácticas de lectura y escritura puede ser construida como una historia de las negaciones hegemónicas para su acceso, así como de las resistencias y negociaciones de los sectores subalternos para sortear las barreras impuestas.⁸

En esa dirección, quizá pueda interpretarse la invención del espacio entre las palabras de las escrituras en latín, realizada por los monjes irlandeses de los confines del imperio romano, como una apropiación y resignificación del latín como lengua hegemónica: romper la escritura continua como una manera de romper la imposición de la lengua.⁹

Y con ello abrieron camino a la lectura en una de sus formas más poderosa de ejercicio: sustituyendo la escena de lectura coral y colectiva aparecería la escena de lectura silenciosa individual.

Para cerrar este apartado, deseo decir que resuena en nuestra memoria aquella lectura juvenil de Claude Lévi-Straus, en el capítulo “La escena de escritura”, cuando concluye durante sus trabajos entre los nambiquara: “Si mi hipótesis es exacta, hay que admitir que la función primaria de la comunicación escrita es la de facilitar la esclavitud”.¹⁰

Una lectura más reciente me aproxima a otras interpretaciones posibles donde el relato de las acciones del jefe nambiquara demuestran, además, los esfuerzos de apropiación del poder “mágico” de la tecnología de trazar unos signos sobre un papel.¹¹

Leitura: imposição de Culturas, Olhares e Linguagens

No es pertinente culpar al relato bíblico porque se detiene en la confusión y no continúe con los sucesivos capítulos. Sería casi contrafáctico.

7 FERREIRO, Emilia. La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 17, n. 4, 2002. (destacado propio.)

8 Véase, entre otros, CASTILLO GOMEZ, Antonio. *La conquista del alfabeto*. Escritura y clases populares. España: Ediciones TREA, 1996.

9 Véase SAENGER, Paul. *Space between words*. The origins of silent reading. Stanford, California: Stanford University Press, 1997.

10 LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. Buenos Aires: Eudeba, 1976. p. 296.

11 *Ibid.*, p.293.

Pero nos interrogamos, en especial, por los mecanismos y estrategias que encontraron aquellos que se hallaron en medio de sus tareas en la cima de la torre, para fundar la escritura y la lectura como uno de los mecanismos del poder.¹²

Raymond Williams refiriéndose a la escritura (y por ende a la lectura) comparándola como modo de producción cultural con otros modos como la danza, la música, la pintura, etc., decía que:

...mientras cualquier persona en el mundo, con unos recursos físicos normales, puede mirar una danza o contemplar una escultura o escuchar música, casi el cuarenta por ciento de los actuales habitantes del mundo no puede establecer ningún contacto con una hoja escrita, y en períodos anteriores ese porcentaje era mayor. La escritura, como técnica cultural, depende por completo de formas de adiestramiento especializado, no sólo (como llegó a ser común en otras técnicas) para los productores, sino también, y de forma crucial, para los receptores. En vez de ser un desarrollo de una facultad inherente o generalmente accesible, es una técnica especializada totalmente dependiente de un adiestramiento específico.¹³

De aquí a pensar que la escuela surgió como epifenómeno de la escritura hay sólo un paso: era la única técnica cultural que reclamó un modo institucionalizado de transmisión de saberes de manera temprana en la historia de la humanidad.

Así, desde la mirada de la Historia Social de la Educación, recuperamos algunas hipótesis del programa Histelea a cuenta de otros desarrollos, a saber:

- los usos sociales y las prácticas de la lectura, determinaron en un primer momento, los usos sociales y las prácticas de escritura;
- los usos sociales y las prácticas de escritura pasaron, en un segundo momento, a determinar los usos sociales y las prácticas de lectura.

Con lo que, el poder/control de la ortodoxia se expresó de manera dominante y en primer lugar, sobre las prácticas sociales de lectura antes que en las prácticas sociales de escritura, en el largo período que transcurre entre las primeras marcas como registro de la propiedad hasta la escrituración alfabética quirográfica del poder en el Mediterráneo mundo clásico.

Mientras que, el poder/control de la ortodoxia de la modernidad se trasladó hacia las prácticas sociales de la palabra tipográfica impresa, en un largo, larguísimo período de transición, en que la escrituración del poder transcurrió conviviendo, bajo diversas formas, con las diversas persistencias de la oralidad cotidiana no alfabetizada.

Finalmente desde comienzos del Siglo XX, el poder/control de la ortodoxia se desplazó hacia los medios eléctricos y electrónicos, cine, radio, televisión e intenta resolver el control de la palabra biteada en los ordenadores.¹⁴

De alguna manera, intentamos completar el reclamo de Peter Burke, realizado a los historiadores sociales del lenguaje (sic), sobre que una de las “tareas inmediatas” que tienen frente a sí, es descubrir **quién, en un determinado lugar y tiempo, empleaba el medio de la escritura para comunicarse con quién y sobre qué**,¹⁵ para agregar la tarea “inmediata”

12 Hace tres años, cuando todavía reinaba George Bush, un grupo de residentes ilegales latinos realizaron marchas en varias ciudades de California en las que cantaron el himno nacional estadounidense en castellano bajo la consigna “Nosotros también somos América”. Bush respondió. “El himno sólo se puede cantar en inglés”. Citado por ENGLER, Verónica. *Página/12*, Buenos Aires, suplemento Las 12, Año 12, n. 574, 2009.

13 WILLIAMS, Raymond. *Cultura. Sociología de la comunicación y el arte*. Buenos Aires: Paidós, 1981. p.87.

14 CUCUZZA, Héctor Rubén. “Retórica de la escena de lectura en las carátulas de los libros de lectura”. In: LINARES, María Cristina; SPREGELBURD, Roberta Paula (Coord.). *La lectura en los manuales escolares*. Textos e imágenes. Luján: Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, UNNE/UNLu/SPU, 2007. Véase además BIBLIOTECA Virtual del Proyecto RELEE. Redes de estudios en Lectura y Escritura, UNNE/UNLu/SPU. Disponible em: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/inicio.htm>.

15 BURKE, Peter. *Hablar y callar*. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia. Barcelona: Gedisa, 1996. p. 32.

complementaria e inversa: *quiénes, cómo, cuándo, dónde y para qué, leían o escuchaban leer la comunicación.* (destacado propio)

Es frecuente relacionar la escritura con el poder.¹⁶ No así, la lectura. Peter Burke cuenta que en la Inglaterra del siglo XVIII, por ejemplo, leer la Ley de Revueltas a los miembros de un grupo a los que las autoridades consideraban revoltosos constituía un ejercicio de poder en el sentido de que (de conformidad con las disposiciones de esa ley) la sola implementación de la escena de lectura, hacía a los miembros del grupo susceptibles de ejecución si no se dispersaban al cabo de una hora.¹⁷

Pero por su cercanía con las experiencias latinoamericanas, y sólo a título de ejemplo de las cuestiones que venimos desarrollando acerca de las relaciones ente la lectura y el poder comentaremos, la escena de lectura del *Requerimiento*, documento atribuido a J. de López Palacios Rubios, que autorizaba el empleo de la fuerza contra los indígenas de América, luego de realizarles una lectura en castellano que “notificaba” desde la creación del mundo, la delegación divina del poder en la tierra al Papa, los justos títulos que éste a su vez delegara en los reyes de España, para terminar en la comunicación del poder que legitimaba al conquistador. Señalaba en el cierre:

Por ende, como mejor puedo vos ruego y requiero que entendáis bien esto que os he dicho, y toméis para entenderlo y deliberar sobre ello el tiempo que fuere justo, y reconozcáis a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo y al Sumo Pontífice, llamado Papa, en su nombre, y al rey y a la Reyna nuestros señores, en su lugar, como a superiores e señores y reyes destas islas y Tierra Firme, por virtud de la dicha donación, y consintáis y deis lugar que estos padres religiosos vos declaren y prediquen lo susodicho.¹⁸

Finalmente, en caso de incumplimiento o resistencia, el conquistador anunciaba que “con la ayuda de Dios yo entraré poderosamente contra vosotros y vos haré guerra por todas las partes y manera que yo pudiere (...) y tomaré vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haré esclavos y como tales los venderé y dispondré de ellos como Su Alteza mandare” La escena de lectura que expresaba las relaciones de poder y subordinación se reforzaba en la escritura del acto: “y de como os lo digo y requiero pido al presente escribano que me lo de por testimonio y sinado y a los presentes ruego que dello sean testigo”.¹⁹

En el choque entre oralidad y escritura que se expresó durante la conquista, la lectura del *Requerimiento* en castellano, expresaba la negación del otro que escuchaba la lectura en silencio.

No obstante, los de debajo de la torre comprendieron siempre que esas marcas que se les leían, que la escena donde se les leían las marcas, sea en lecturas colectivas y orales; o las marcas registradas en diversos soportes, desde las tablillas cerámicas o el papiro; hasta las escrituras monumentales, jeroglíficas, cuneiformes o alfabéticas; algo querían decirles, los interpelaban y constituían; y sobre todo, que las escrituras estaban ligadas al poder de los que escribían en la cima de la torre.

En un largo proceso de siglos los que no escribían ni leían, fueron encontrando las formas de apropiarse del alfabeto, o se refugiaron como resistencia en la transmisión oral de sus culturas tal como lo registra un excelente trabajo de Elsie Rockwell para el caso de los Tzeltales del mundo maya mexicano sometido a la doble imposición del nathuatl primero y del castellano luego. Citamos el trabajo cuando dice:

El conocimiento de la escritura en estos pueblos tendía a concentrarse en pocas manos. Los escribientes y las autoridades indígenas que sabían

16 Véase la lapidaria conclusión de Lévi-Strauss, en el capítulo “Lección de escritura” de su texto clásico, *Tristes trópicos*: “Si mi hipótesis es exacta, hay que admitir que la función primaria de la comunicación escrita es la de facilitar la esclavitud”. (LÉVI-STRAUSS, op. cit.)

17 BURKE, op. cit., p. 18.

18 CUCUZZA. Oír o leer: el poder y las escenas de lectura. *Revista Veritas*, Porto Alegre, n. 43, Diciembre de 1998.

19 Ibid.

leer y escribir adquirirían un poder excepcional. Algunos respetaban el compromiso con las comunidades en el uso de ese poder; otros, probablemente muchos, lo traicionaban, aumentando así la desconfianza de los pueblos hacia el mundo escrito o ladino, o bien abonando el interés por una distribución más igualitaria del saber escribir.²⁰

Agrega Elsie Rockwell formulando todo un programa de investigaciones que “la escritura en si misma no explica los derroteros históricos; más bien es necesario aclarar las circunstancias históricas que condicionan la apropiación de la escritura”.²¹

De otro modo, la unidad original había sido rota como castigo pero la diversidad comenzó a contar, escribir y leer sus propios relatos a lo alto y a lo largo de la torre.

Leitura: imaginação de Culturas, Olhares e Linguagens

No tenemos espacio para reseñar las múltiples tentativas de liberación del castigo bíblico, desde la pansofía de Comenio al esperanto, desde la tentativa de la Enciclopedia iluminada por las consignas de Libertad, igualdad, fraternidad pasando por las utopías socialistas del siglo XX.

Una cierta impotencia recorre la bienaventurada esperanza de Jomtien en 1990 de la Educación para Todos, proclamada para lograrla en el 2000; postergada al 2015 en Dakar y nuevamente relegada por una nueva iniciativa lanzada por la XVIII Cumbre Iberoamericana (El Salvador, octubre 2008) a propósito de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia de América Latina de España, las metas educativas 2021: la educación que queremos para los jóvenes de los Bicentenarios”.²²

A pesar de todo, a pesar de la promesa incumplida de la utopía de Comenio, reafirmada en pasteurizadas declaraciones ministeriales en

los encuentros internacionales; sostenemos que en nuestros tiempos es indispensable instrumentar a la escuela, y a los otros múltiples agentes alfabetizadores, para encontrar precisiones y definiciones que no se reducen a la problemática didáctica, si es que se pretende trabajar con la diversidad posbabilística como señala Emilia Ferreiro:

Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en si mismo, sin asumir su propio dramatismo.²³

En el marco de profundas transformaciones que acusan su impacto en la escuela cuestionada en el optimismo de las funciones asignadas en la constitución de los sistemas educativos nacionales, compartimos algunas reflexiones de Anne Marie Chartier cuando se preguntaba:

¿cómo tratar las consecuencias de las transformaciones de la lectura y la escritura producto de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación? Con la llegada de las computadoras y el Internet, están en proceso de invención otras “prácticas culturales” de lo escrito. Sin embargo, más que la cuestión del equipamiento en máquinas (que “únicamente” requiere de presupuesto), lo importante son los usos ordinarios en el salón de clase. ¿Al servicio de qué fines? Como este problema los maestros también lo resolverán de manera no teórica sino práctica, es deseable que sepan resistir a los discursos pesimistas, a las exhortaciones estigmatizantes y a los espejismos futuristas y, que pongan, como siempre, a “los niños primero”.²⁴

Quizá, la esencia del “drama” estaría reclamando la formulación de un nuevo equilibrio entre homogeneidad/diversidad en las prácticas

20 ROCKWELL, Elsie. Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura escrita & sociedad*, n. 3, setiembre 2006, p. 161-218, SIECE, Alcalá de Henares, p. 212.

21 Ibid., p. 213.

22 TORRES, Rosa María. *Mitos de la Educación para todos*. Disponible em: <<http://educacion-para-todos.blogspot.com>>. Acceso em: 5 jul. 2009.

23 FERREIRO. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE, 2001. p. 90. Disponible em: <<http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/ferreiro.pdf>>.

24 CHARTIER, Anne-Marie. *Enseñar a leer y escribir*. Una aproximación histórica. México: FCE, 2004. p.18.

sociales de lectura y escritura que se exprese en la formulación de nuevas escenas de lectura que tiendan a favorecer la inclusión social, no sólo en la cultura escrita, de los sectores sociales más desprotegidos.

Y con ello un interrogante central acerca de las posibilidades reales de la escuela, en sus niveles iniciales en particular, de asumir los cambios necesarios para realizar la misión esencial para la que fue creada si se la piensa en la larga, larguísima duración: el acceso a la lectura y la escritura.

Algunas reflexiones finales

Para cerrar y regresando a las escrituras, y a las múltiples lecturas de lo escrito desde abajo de la torre de Babel, van algunas reflexiones en la dirección del lema del 17^o COLE: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.

Y nos separamos de la renovación de la condena bíblica que realiza Daniel Goldin cuando dice:

Estamos condenados a perpetuar un drama porque nuestro instrumento es precario y equívoco: hay un Babel en el interior de cada idioma. La palabra es el sitio donde se escenifica una disputa continua y soterrada entre nuestras diferentes apreciaciones del mundo, una lucha por interpretar y crear la realidad y por participar en ella. Con esa herramienta precaria y compleja, con ese instrumento esquivo, a la vez oscuro y luminoso, los hombres posbabélicos levantamos diariamente torres más humildes que la pretenciosa torre de la llanura de Sinar; construimos la comunidad donde vivimos, el hogar donde mutuamente nos consolamos y reconfortamos, la plaza donde buscamos y encontramos sentido. ¿Cómo podemos construir con un instrumento tan lábil? ¿Cómo hacemos para que no se derrumbe todo lo que con él edificamos? Sólo hay una respuesta: hablando, escribiendo, leyendo; es decir, generando nuevos encuentros y desencuentros, choques y enfrentamientos, sucesivas aproximaciones a un sentido común, a un espacio simbólico que envuelve la totalidad de nuestra vida.²⁵

Las nuevas tecnologías de la palabra nos permiten conjurar el castigo de Yahvéh cuando expresaba su preocupación: “Pues ahora no hay nada que tengan pensado hacer que no les sea posible lograr”.

Para ir finalizando, resuena aquel cierre del poema del amigo entrañable cuando iniciaba su libro “Los procesos” con el juicio a Adán.

Decía Hugo Ditaranto que

parece ser que el motivo de la expulsión del paraíso no fue el árbol de la ciencia:

Parece ser que Adán le había dicho:

‘Estabas solo y lo creaste todo,

Siempre la soledad hace estragos.

Lo imperdonable,

Es que nos hayas negado nuestra infancia²⁶

Y agregamos aquí que la lectura es una de las tantas maneras de recuperar la infancia si la entendemos como un juego infinito con las palabras.

Sabemos que

En el mundo entero hay unos 776 millones de adultos analfabetos, 75 millones de niños sin escolarizar y millones más que abandonan los estudios sin haber adquirido las competencias básicas de lectura, escritura y aritmética. En Argentina, la población de 15 a 19 años excluida del sistema educativo es del 20%; los jóvenes de 20 a 24 años que son excluidos antes de completar la educación obligatoria en aglomerados urbanos representan el 34%, y la población de 30 años y más, el 53%.²⁷

A pesar de todo, nuestra memoria está grabada en cartas, cuadernos, boletines de calificaciones escolares, en garabatos que nos regalaron nuestros nietos cuando comenzaban a apropiarse de ese maravilloso artilugio de la marca con un simple lápiz sobre el papel para decirnos lo que les dictaba su imaginación.

25 GOLDIN, op. cit., p.3-4.

26 DITARANTO, Hugo. *Los procesos*. 2. ed. Buenos Aires: Besana, 1986.

27 CAMPAÑA Argentina por el derecho a la educación. Disponible em: <http://www.derechoseducacion.org.ar/derechos/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=76>. Acceso em: 2 jul. 2009.

De otro modo, la lectura es una de las formas en que los pueblos recuperan su infancia, es decir, los momentos fundacionales en que forjaron su identidad, su cultura; aunque se les hayan borrado sus pinturas, y si éste fuera el caso, recurren a la lectura de las voces de los ancianos.

Y agregamos nosotros para devolverle las culpas a Yahvéh: lo más imperdonable es que hayas intentado dispersarnos negándonos la lectura y la escritura de las palabras; ahora sí, apoderándonos de la lectura para lograr que se convierta en instrumento de la “Fusão de Culturas, Olhares e Linguagens”.

Reivindicando a la innombrada mujer de Lot, miramos hacia atrás y hacia adelante. Aprendimos que no hacen falta torres para acceder al mundo del reino de los cielos; que “e preciso transver o mundo”; quiero decir éste nuestro reino; y nos bienaventuramos a nosotros mismos, los de debajo de la torre de Babel, de re-escribirlo y re-leerlo, juntos, aquí en la tierra.

Referências bibliográficas

- BURKE, Peter. *Hablar y callar*. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia. Barcelona: Gedisa, 1996.
- CAMPANÁ Argentina por el derecho a la educación. Disponible em: <http://www.derechoseducacion.org.ar/derechos/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=76>. Acceso em: 2 jul. 2009.
- CASTILLO GOMEZ, Antonio. *La conquista del alfabeto*. Escritura y clases populares. España: Ediciones TREA, 2002.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE, 2004. p.18.
- CUCUZZA, Héctor Rubén. Oír o leer: el poder y las escenas de lectura. *Revista Veritas*, Porto Alegre, n. 43, Diciembre de 1998.
- _____. Retórica de la escena de lectura en las carátulas de los libros de lectura. In: LINARES, María Cristina; SPREGELBURD, Roberta Paula (Coord.). *La lectura en los manuales escolares*. Textos e imágenes. Luján: Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, UNNE/UNLu/SPU, 2007. Véase además BIBLIOTECA Virtual del Proyecto RELEE. Redes de estudios en Lectura y Escritura, UNNE/UNLu/SPU. Disponible em: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/inicio.htm>.
- DITARANTO, Hugo. *Los procesos*. 2. ed. Buenos Aires: Besana, 1986.
- ENGLER, Verónica. *Página/12*, Buenos Aires, suplemento Las 12, Año 12, n. 574, 2009.
- FERREIRO, Emilia. La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 17, n. 4, 1996.
- _____. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE, 2001.
- GADAMER, Hans-Georg. “La diversidad de lenguas y la comprensión del mundo”. In: _____; KOSELLECK, Reinhardt. *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós LCE/UAB, 1997. (Pensamiento Contemporáneo 43).
- GOLDIN, Daniel. La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22, n. 4, 2001.
- GORDON JR., Raymond G. (Ed.). *Ethnologue: languages of the world*, 5th ed. Dallas, Tex.: SIL International, 2005. Disponible em: <<http://www.ethnologue.com>>. Acceso em: 5 jun. 2009.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. Buenos Aires: Eudeba, 1976.
- ROCKWELL, Elsie. Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura escrita & sociedad*, n. 3, setiembre 2006, p. 161-218, SIECE, Alcalá de Henares, p. 212.
- SAENGER, Paul. *Space between words*. The origins of silent reading. Stanford, California: Stanford University Press, 1997.
- TORRES, Rosa María. *Mitos de la Educación para todos*. Disponible em: <<http://educacion-para-todos.blogspot.com>>. Acceso em: 5 jul. 2009.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura. Sociología de la comunicación y el arte*. Buenos Aires: Paidós, 1981. p. 87.