

Pautas para una verdadera justicia socioeducativa*

Aldo Ocampo González y Ricardo Sánchez Lara (Comps., 2020). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural*. Santiago, Chile: CELEI-UCSH, 222p.

Luis Barrera Linares**

Sin ánimo de resumirlo, he querido acercarme a este libro a partir de algunas reflexiones emanadas de lo que ha sido mi lectura y, solo con el propósito de orientar a sus potenciales lectores y lectoras, resumo aquí su contenido: una introducción, cinco capítulos y una entrevista, todos en torno de un tema, no por fascinante, menos polémico: educación, diferencias y ciudadanía.

Para ahorrarme el tener que repetirlos, sencillamente, los describo antes de comenzar mis comentarios. Ya determinará quien lea esto a qué parte específica me estoy refiriendo en cada caso.

0. Prólogo e Introducción (Aldo Ocampo González).

1. Educación literaria y literatura escolarizada (Ricardo Sánchez Lara).

* Presentación realizada durante el II Seminario Internacional Educación Lectora y Justicia Social, evento realizado por vía telemática, los días 8 y 9 de octubre de 2020, con auspicio del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI, Chile), conjuntamente con la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Universidad de Extremadura (España), la Red de Universidades Lectoras (RIUL) de España, la Escuela de Educación Parvularia de Universidad de Las Américas (Chile) y la Fundación Cultural de Perú.

** Venezolano. Doctor en Letras de la Universidad Simón Bolívar (Caracas) y Magíster en Lingüística Aplicada (Essex University, Inglaterra). Numerario de la Academia Venezolana de la Lengua, AVL y miembro correspondiente de la Real Academia Española, RAE. Integrante del equipo de Prácticas Lectoras y Escritura Académica (PLEAc-CITSE), de la Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, Santiago, Chile. lbarrera@ucsh.cl.

2. Interculturalidad y docencia en educación básica (Silvia Castillo y Richard Astudillo Olivares)
3. Justicia social y enseñanza de letras en el siglo XIX (Marina Alvarado Cornejo).
4. Crítica y subversión dentro de una gramática letrada abyecta (Aldo Ocampo González).
5. Política educativa, literatura y justicia escolar (Gustavo Bombini).
6. Entrevista a Rolando Pinto Contreras sobre currículo crítico, justicia social e inclusión (Luis Pincheira Muñoz y Aldo Ocampo González).
0. La motivación del contenido de este volumen y del Coloquio en el que se originó se sustenta en la cualificación que hace Aldo Ocampo González como “evento raro”, extra-ordinario, porque dicha reunión académica tocó aspectos alejados de la concepción canónica de la educación y se focalizó en temas como el de la justicia y la equidad que se presumen tales dentro de la tradición, pero que terminan a veces excluyendo y (valga el término) *equidistanciando* a ese otro u otra al que en teoría busca integrar e incluir, con base en una retórica educativa dependiente.

Dicha retórica se sustenta a veces en cierta hegemonía cultural eurocentrista que, mediante una apariencia incluyente de sus prácticas lectoras, deja de lado la consideración de algunas minorías. La contrapropuesta a esa actitud implica una lucha franca, contra la escolarización opresiva que obliga a prácticas injustas, porque se parcializan hacia la conformación de un sujeto modelado para la sumisión, para actuar sin individualidad, en grupo, y para defender causas que le son ajenas o para (de)formar iguales que terminarán siendo desiguales.

1. Si, por ejemplo, tomamos un libro de texto de Lenguaje y Literatura oficialmente ajustado a las exigencias ministeriales, podríamos encontrar sorpresas implícitas en lo que no dice, pero muestra subliminalmente. Lo usual es que, por una parte, busque poner en contacto al estudiante con la literatura, pero con una literatura que le llega desde fuera, desde la canonización oficial. Por la otra, posiblemente el propósito del contenido apunte hacia otro indicador

de aprendizaje, aquel en el que la creación literaria de otros es una invitación para contribuir con el desarrollo de habilidades comunicacionales. No está mal, pero Ricardo Sánchez Lara diría que es insuficiente. Y lo es, por lo siguiente.

El acercamiento a la literatura escolarizada podría caer a veces en una injusticia social que niega la posibilidad de la automanifestación. Abre usualmente la alternativa de legitimar lo que han hecho algunas voces conocidas de la creación literaria, pero niega al alumno la estrategia creativa de revelar su propia alma y sensibilidad. Educar literariamente en la escuela es también mostrar un camino que facilite la inmersión en la interioridad y permita la propia legitimación, que la literatura escolarizada se convierta en una verdadera intersección o cruce de posibilidades, que el estudiante asuma la creación-invencción propia como rutina verdaderamente inclusiva de su actividad escolar.

2. Por otra parte, si observamos por una pequeña ventana un aula latinoamericana de educación básica de este tiempo, percibiríamos un variopinto panorama de culturas compartidas: diferentes razas, marcas diferenciales de migración, sociolectos diversos, miradas distintas. Y apreciaríamos, además, la presencia del docente que debe igualmente prestar atención a ese espectro culturalmente heterogéneo. Tiene que valerse de estrategias que le permitan tomar en cuenta dicha diversidad. Nadie del aula debería quedar fuera de su discurso y tratamiento, no importa la condición. Digamos que en el contexto situado de una sesión chilena de Lenguaje y Comunicación debe hacer uso de prácticas de comprensión en lectura. Tiene frente a sí un desafío y un compromiso, dirían Silvia Castillo Sánchez y Richard Astudillo Olivares. Para ello requiere de algún modelo específico que lo oriente sobre cómo proceder.

Hacerlo implica trato igualitario y percepción desprejuiciada, incluyente, justa y adecuada, sin estereotipos sojuzgadores ni señales de hegemonía hacia alguien. No puede haber diferentes en su práctica docente. Para ello debió instruirlo la institución en la que se formó y nada mejor, como ejercicio, que, a través de la intervención del docente, ofrecerle un modelamiento mediante el análisis de algunos titulares de la prensa y detectar en ellos estereotipos consa-

grados por la tradición. Si en algún momento va a enseñar lectura, debe dominar modelos de comprensión lectora y tanto el análisis crítico del discurso como la teoría constructivista pueden servirle de herramientas para ello, porque son útiles cuando se busca revelar relaciones de poder y dominación hacia el más débil. Descubrirá así la necesidad de una mirada intercultural que le facilitará la interacción con el grupo heterogéneo que es una sala de clases del siglo XXI.

3. Y si pasamos de la enseñanza del lenguaje en educación básica a la pedagogía relacionada con la literatura, podemos retroceder con Marina Alvarado Cornejo hasta el siglo XIX, a fin de precisar la manera como se abordaba: si proponerla como medio para otros fines (verbigracia, enseñanza de gramática o de retórica), enfocarla a partir de su historiografía o poner el énfasis en ella como objeto de estudio. Podría verse esta última estrategia no solo como aquella que desde esa época comenzaba a preocupar a los escritores-profesores, sino también como una necesidad que facilitara desprenderse de la influencia de la literatura de algún país europeo.

Se planteaba con esto el dilema de seguir aferrados a una literatura foránea o procurar fijar pautas contextuales y principios para una literatura propia, nacional. Aquí entra en juego la necesidad de que la enseñanza formal de la literatura (en la escuela o fuera de ella) sea asumida por personas formadas para ese propósito, o por lo menos con la intención explícita de hacerlo de esa manera: confrontar lo nacional en su propio contexto de producción, difusión y recepción. Una Nación requiere, entre otros requisitos, una literatura autónoma que la fortalezca y le aporte “sustento espiritual e intelectual”, como habría dicho José Victorino Lastarria. En ese contexto entran en debate otros dos factores: la necesidad planteada en algunas publicaciones acerca de la educación de la mujer sobre aspectos que superasen las “tareas” propias del hogar y la maternidad, además de la participación de los escritores-profesores a favor de una enseñanza menos historicista y más textualista. En esta materia, el arqueo de publicaciones de la época deja un excelente inventario de cruce de ideas, opciones y posturas que muy bien pudieran explicar los rasgos de la historia posterior de la educación literaria en Chile.

4. Es decir, una manera de visualizar lo que sería en este tiempo un paradigma emergente que busca mostrar que la inclusión tradicional, como fetiche, termina marginando, porque busca incorporar al sujeto dentro de unos parámetros hegemónicos que, sin parecerlo, son opresivos; limitan su autodesarrollo e impiden la creación de conocimiento en resistencia, obstaculizan una opción descolonizadora y no facilitan lo que Aldo Ocampo González asume como “desobediencia epistémica”; es decir, una desobediencia que, entre otras cosas, haga ver que la cultura y el mundo no se limitan a Occidente y mucho menos a Europa, aparte de que la universalidad también es a veces un mito creado por una cultura letrada preponderante. Ponerla en discusión, analizarla desde la confrontación, es debilitarla y podría contribuir con miradas epistémicas que la cuestionen.
5. El proceso descrito anteriormente pasaría por poner en diálogo tres elementos importantes: las políticas de lectura, las políticas curriculares y la formación docente. Dentro de esa triangulación habría que entender que la praxis lectora no es un rasgo que el Estado debe aportar a un ciudadano. La actividad de la lectura —afirma Gustavo Bombini— “no es un don” del que se carece cuando se accede a la escuela. Aunque parezca una tautología, la cultura letrada no es solo letra; existen otras materialidades textuales.

Desde esa perspectiva, algunos países buscaron relacionar las prácticas de lectura con algunas escuelas lingüísticas y, a su vez, vincularlas con el currículo escolar. De la enseñanza del metalinguaje se pasó al abordaje de un enfoque que buscaba más bien desarrollar la competencia comunicativa. Esto se plasmó también en la formación docente y se relaciona con lo que se denomina justicia curricular, que no es solo que un pensum determinado abogue por los menos favorecidos socialmente, sino que tome en cuenta otros aspectos (otros lenguajes, aspiraciones lingüísticas diferentes a las establecidas, lenguaje de género, por ejemplo; etnias, grupos migrantes, etc.) y que realmente integre y se oriente hacia una verdadera equidad fundamentada en la consideración de todos los saberes (estéticos, si se trata de la literatura; locales, nacionales, si toca aspectos geográficos o históricos; dialectales, si se vinculan con lo lingüístico) y no de un solo saber totalizador e incuestionable. Se

trata de abogar por un currículo contrahegemónico que a su vez integre el hegemónico.

6. Patrones de educación descontextualizada, copia de modelos inapropiados, provenientes de otros espacios, y carencia de identidad curricular son conceptos que podrían aplicarse a los sistemas educativos latinoamericanos. Digamos que Rolando Pinto Contre-ras utilizaría en estos casos un sintagma clave importante para una educación realmente liberadora: *alumno situado*, es decir, estudiante inmerso en un sistema educativo que tenga sus raíces en la propia realidad que lo circunda, que considere su estar en un mundo propio, distinto de otras realidades que le son ajenas.

Ya para concluir, no se hace justicia educativa importando objetivos, métodos y técnicas que fueron y quizás ya no son exitosos ni siquiera en los espacios socioculturales en los que se aplicaron. No se trata de enseñar a desconocer el resto del mundo (la aldea global), sino de enseñar a mirarla críticamente desde la realidad cultural propia, implícita en la aldea local, la comunidad en la que viven el educador y el educando. Se precisa de un sistema educativo que parta de un currículo liberador, con base en una pedagogía crítica dialógica e interactiva. Esta orientación avalaría la formación docente tanto en pregrado como en posgrado y debería tener siempre presente la evitación del tradicional proceso fundamentado solo en la transposición didáctica.

De acuerdo con todo lo expresado, si tuviera que resumir el libro eligiendo una palabra clave para cada capítulo, más la entrevista final, estas serían: **educación, creatividad, diversidad, nacionalidad, alfabetización y diálogo**: todas atadas inevitablemente a un sintagma que debería integrarlas en un solo propósito: **auténtica justicia socioeducativa**. Mi enhorabuena para los los autores y autoras por este logro.