

Lengua, literatura y canon

GIOMBELLINA, María Victoria / UBA - mvgiobe@yahoo.com.ar

Eje: Análisis del Discurso

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras clave: canon literario – representaciones lingüísticas - educación*

» **Resumen**

La última Ley de Educación Nacional (2006) implicó la creación de nuevos diseños curriculares en todos los niveles educativos (Inicial, Primario, Secundario y Superior), y dentro del área de las Prácticas del Lenguaje, una reformulación del rol que la Literatura debe cumplir en la formación lingüística del alumno. A su vez, permitió el surgimiento del nuevo Plan Nacional de Lectura (2008).

La hipótesis de la que se parte es que en dicho material se observa, por un lado, la persistencia de la unidad lingüística como ideal (y la escuela como el ámbito a través del cual se alcance); por el otro, el fomento de un nuevo canon literario que se opone a dicho ideal pero que responde a intereses propios del mercado editorial (Bajour y Carranza, 2004).

El presente trabajo tiene como objetivo analizar, desde las herramientas del Análisis del Discurso (Narvaja de Arnoux, 2009), las representaciones de las variedades lingüísticas presentes en los diseños curriculares y rastrear la formación de dicho canon (Lotman, 1973) a partir del análisis de los textos sugeridos desde el Plan Nacional de Lectura, ya que es allí en donde se refleja la tensión arriba mencionada.

» **Representaciones de la lengua y la literatura**

En Argentina, la última Ley de Educación Nacional N° 26.026 (2006) implicó la reformulación de los diseños curriculares en todos los niveles educativos formales (Inicial,

Primario, Secundario y Superior). Y dentro del área de las Prácticas del Lenguaje, una ampliación del rol que la Literatura debe cumplir en la formación lingüística del alumno. Por otra parte, en su Artículo 91, se afirma que “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura”. Como respuesta a esta exigencia, se implementó el nuevo Plan Nacional de Lectura (PNL) en 2008.

La hipótesis de la que se parte es que en dicho material (tanto en los diseños como en los textos teóricos y literarios creados por el PNL) se observa, por un lado, la persistencia de la unidad lingüística como ideal (y la escuela como el ámbito a través del cual cada alumno la alcance); por el otro, el fomento de un nuevo canon literario que se opone a dicho ideal pero que responde a intereses propios del mercado editorial.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar, desde las herramientas del Análisis del Discurso (Narvaja de Arnoux, 2009), las representaciones de las variedades lingüísticas presentes en los diseños curriculares del Nivel Inicial y rastrear la conformación de dicho canon escolar a partir del análisis de los textos sugeridos desde el PNL, ya que es allí en donde se refleja la tensión arriba mencionada.

› *Lo que no es como uno esperaba*

A continuación, se rastrearán las representaciones sobre las distintas lenguas y variedades presentes en el Diseño Curricular del Nivel Inicial y del Nivel Superior¹, bajo el cual se forman los futuros docentes. La elección de este nivel del sistema escolar se debe, por un lado, a que es en el cual los niños acceden por primera vez a este ámbito institucional en el que se reflejan las tensiones entre un ideal homogéneo y una realidad heterogénea; por el otro, a que el principal objetivo docente planteado con respecto a las prácticas del lenguaje (y compartido con el Nivel Primario) es el de la alfabetización, entendida en el DCNS (2008) como el “proceso de adquisición del lenguaje escrito” (p. 64) y

¹ En adelante citados como DCNI y DCNS, respectivamente.

en el DCNI (2008) como la formación de “los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita y usuarios de la palabra” (p. 134), esto es, del español (aunque no se lo defina como tal).²

La preocupación que guiará a todo el DCNI, y especialmente en lo que respecta a la alfabetización de los alumnos que se inician en sus trayectorias escolares, será la de la diversidad:

Es posible que ingresen al jardín niños cuya lengua materna no sea el español y que, por lo tanto, deberán aprenderlo durante su escolaridad. La apropiación de una nueva lengua se realizará a partir de los intercambios cotidianos con los otros niños y con la intervención docente [...] de igual manera que aprendió su primera lengua en el hogar escuchando a los demás comunicarse con él, así en la interacción con los otros comenzará a hablar el español. (DCNI, 2008, p. 134)

El ítem lexical “diversidad” aparece asociado a otros, tales como *respeto, inclusión, integración, reconocimiento, desigualdad y discriminación*. A su vez, se reconocen las corrientes migratorias internas y externas que traen aparejada un aula multilingüe en la que se perciben “variedades dialectales del español u otras lenguas originarias de América (guaraní, quechua, qom, aymara, mapuche, etc) o de otros lugares del mundo”, por lo que:

El Nivel Inicial tiene que abrirse a estas realidades, buscarlas y dejarlas entrar. La diversidad [...] no constituye un problema que debe ser superado, sino una ventaja. Somos distintos y nos pasan cosas distintas; por ello, hay que despertar el interés por lo diverso, por lo que no es como uno esperaba. La diversidad étnica, lingüística y cultural no constituye un problema, sino una riqueza. (DCNI, 2008, p. 17)

Sin embargo, esta *fantasía de la reciprocidad* (Novaro, 2007), bajo la cual las comunidades en contacto se enriquecen mutuamente, borrando las relaciones de desigualdad, no se traduce en recursos didácticos puntuales para ser utilizados por los docentes, en especial en lo que implica la alfabetización. Al contrario, dentro de los diseños aparecen definidos dos espacios en oposición: el informal (familiar, conversacional), en el cual se podrá utilizar la lengua/variedad a elección; el formal (escolar), donde usar la variedad oficial, resultado de la alfabetización. Y será el docente quien deba

aprovechar las situaciones cotidianas y planificar las situaciones en que sea necesario poner en juego las prácticas del lenguaje oral para que los niños puedan hablar libremente en su variedad lingüística y acceder a la posibilidad de recurrir a formas relativamente formales según la situación comunicativa. (DCNI, 2008, 136)

Aparecen delimitadas dos figuras de la relación educativa: los docentes y los

² Esta falta de explicitación y descripción de la lengua en la cual alfabetizar se mantiene en todo el diseño. Tal como afirma María López García (2012) “esta mirada acompaña desde sus inicios al sistema educativo e impide una reflexión que trascienda la oposición entre el valor de ciertos rasgos como marcas de lo nacional y la elevación de otros a marcas de la nacionalidad deseable” (p. 124).

alumnos. Estos últimos son el cuerpo sobre el cual imprimir la lengua: “las diferentes experiencias que cada uno traiga configurará un bagaje, quizás pequeño y heterogéneo, pero que podrá brindar un punto de partida [...] las experiencias en el jardín les permitirán descubrir que se habla diferente con su docente y sus compañeros” (DCNI, 2008, 134). El docente, segundo eje de la relación, será el modelo hispanohablante e idealizado, digno de ser imitado en su corrección lingüística:

la escucha de la lengua oral [del docente adulto] le permite al niño aprenderla. Los balbuceos, los gorjeos, utilizados en los juegos de imitación, favorecen en el niño el control progresivo de sus mecanismos fonatorios y permiten la producción de sonidos parecidos a los del adulto. (DCNI, 2008, p. 33).

Tal como afirma Novaro (2007), los discursos oficiales escolares “se han reformulado y en muchos sentidos representan un quiebre con las posiciones tan abiertamente xenóforas” pero “articulan contradictoriamente valores tradicionales y modernos” (p. 170).

› *Literatura útil*

María Teresa Andruetto (2006) reconoce dos momentos históricos en los que se definió el canon literario infantil en Argentina. El primero se ubica en el surgimiento del Centro de Difusión e Investigación de la Literatura Infantil (CEDILII) en 1983 y junto con él, el de un canon fundante, con autores tales como Javier Villafañe, María Elena Walsh, Syria Poletti, María Granata, José Tallon, Laura Devetach, Nelly Canepari, Edith Vera, Jorge Abalos, Graciela Montes, Graciela Cabal, Gustavo Roldán, Virginia Walsh y Ricardo Mariño, y cuya búsqueda principal se orientaba a la defensa de una literatura sin fines didácticos.

Andruetto ubica al segundo momento en la presencia actual de una nueva literatura utilitaria en la que, por un lado, los textos tienen que cumplir con una función social, y por el otro, los autores del ‘canon fundante’ se cristalizaron, resultado de diversas operaciones del mercado editorial. A su vez, Cecilia Bajour y Marcela Carranza (2004) denuncian la fuerte presencia del currículum y los contenidos transversales (tales como la formación en valores, en la no-discriminación, la educación sexual, etc.) en las selecciones literarias, con propuestas que buscan reducir la riqueza polisémica propia de la literatura.

Dichos autores canónicos, efectivamente, se encuentran cristalizados en la literatura

infantil, y aparecen recomendados tanto en el PNL como en el DCNI actual, junto con la inclusión de las leyendas como género recomendado por claros motivos utilitarios inclusivos/integracionistas:

Nuestros pueblos originarios son una fuente maravillosa de la historia latinoamericana, contada a través de las leyendas y los mitos que dan vida a seres imaginarios que poblaron sus noches de ronda cuentera. Ese patrimonio cultural de nuestra América debe ser tenido en cuenta a la hora de hablar de literatura infantil en nuestro país como parte de nuestra integración cultural, nuestros vínculos con otros países latinoamericanos, nuestras raíces. (DCNI, 2008, p. 163)

Afirmaciones como “la literatura es una forma del lenguaje que no puede ser aprisionada en ninguna frontera, justamente porque está ubicada en el límite, en la ruptura, en el juego y la transgresión” (Graciela Montes como se citó en DCNI, 2008, p. 160) conviven con diversas enumeraciones tanto de actividades específicas para realizar antes, durante y luego de una lectura literaria como de funciones que la literatura debería cumplir para con el alumno (que van desde el esparcimiento y el crecimiento personal hasta la democratización de la sociedad y el acceso a mejores condiciones de vida).

La literatura es útil, fuente de prestigio y modelo para acrecentar el vocabulario, ya que posee un *nivel de lengua* que acerca a los *lectores potenciales* a la experiencia con el libro como *bien cultural*. Los textos *tienen un autor y se ajustan a cierta normativa de escritura, una buena escritura, que incluya tanto una manera coloquial como palabras de poca circulación y un vocabulario difícil, ya que marcan la manera particular como los pequeños lectores ingresarán en ese universo lingüístico en el que buscarán realidades diferentes a las que suceden en su vida*. La literatura tiene un lugar privilegiado en la alfabetización del alumno del nivel inicial: “Los textos que circulan en la vida cotidiana de la sala como carteles, cuadernos de comunicaciones, libros y rótulos, ayudarán a que el lenguaje escrito sea objeto de atención por parte de los chicos. La lectura de literatura es un modo de introducirlos en esas prácticas” (DCNI, 2008, p. 57).³

› *Lectura y mercado editorial*

³ Valeria Sardi (2006) rastrea discursos en los cuales se expone explícitamente la función nacionalista de la literatura. Uno de los testimonios que cita es el del Inspector Nicolás Trucco, quien en 1909 proponía que “la literatura será la herramienta disciplinadora que funcione en el ámbito escolar como modelo a seguir” (p. 70). Más adelante, en 1913, será Monner Sans quien proponga en su *Gramática castellana*: “la literatura ratifica la norma lingüística o, mejor dicho, constituye la norma a seguir tanto para hablar como para escribir. [...] Los textos canónicos presentan un uso particular de la lengua, distinguido y prestigioso, que sirve como inspiración para conversar y para escribir” (p. 73).

Si partimos de las funciones que la literatura debe cumplir con respecto a la homogenización lingüística, es necesario reflexionar sobre el canon literario, entendido como las “normas culturales que devienen la base para la creación de nuevos textos, y al mismo tiempo prohíben textos de determinada especie” (Lotman, 1973, p. 29), en un movimiento complejo y constante entre el centro y los márgenes.

En Argentina, a partir de la década del '90 el 75% del mercado editorial pasó a estar controlado por editoriales de capital extranjero, resultado de un movimiento doble de privatización y concentración monopólica (de Diego, 2007), lo que trajo aparejada la instalación de una

ideología del panhispanismo, conveniente a las editoriales para ahorrar recursos gracias a la mancomunidad lingüística hispanoamericana y conveniente a los centros de control en tanto mantienen su importancia en la ‘necesidad de unificación’ de las áreas lingüísticas hispanas” [...] En la actualidad, a partir de la adquisición, por parte de grupos económicos españoles, de las editoriales que ocupan el segmento escolar, los intereses lingüísticos peninsulares están resguardados en la práctica escolar argentina. (López García, 2012, p. 129)

En los libros pensados para el público infantil y juvenil existe una tendencia a la exclusión de las variedades lingüísticas a favor de “una neutralidad del español, lo cual lleva a los propios autores latinoamericanos a adaptar y modificar los giros que singularizan a la lengua de su región a favor de un ‘español neutro’ que garantizaría las ventas trascendiendo las supuestas trabas de los regionalismos lingüísticos” (Bajour y Carranza, 2011). Esta presión fue reconocida por Andruetto, quien en su discurso de aceptación del premio Hans Christian Andersen en 2012, por un lado afirma cierta unidad lingüística latinoamericana (“Me crié en un pueblo de provincia, en un país de un continente que comparte casi en su totalidad una lengua [...] se trata de la voz de más de 450 millones de personas”); por el otro, reconoce la variación y la presión de un mercado que busca negarla: “Es muy fuerte la demanda para que los libros unifiquen sus asuntos y sus usos del idioma, se vuelvan un poco neutros, pero la literatura busca lo particular, el palpitar de la lengua, su permanente escurridizo movimiento. En más de una ocasión, editores de otros países o de otras lenguas me han dicho que mi escritura era “demasiado argentina”, pero es justamente ahí, en las palabras de la sociedad que nos contiene, donde reside el desafío de un escritor, su campo de batalla.”

La selección literaria presente en los materiales escolares, tales como las sugerencias y libros entregados por el PNL y en las capacitaciones docentes que realiza, se

encuentra fuertemente marcada por dicha ideología panhispanista, que presenta una idea de *lengua española iberoamericana* opuesta a la que aparece en los diseños curriculares nacionales antes analizados, y atravesada por los intereses del mercado editorial.

En primer lugar, se observa dicho fenómeno en la presencia de organismos no estatales en las propuestas literarias del PNL. Uno de los documentos difundidos desde la página principal es *300 libros recomendados para leer en la escuelas 1* (creado en 2010 y publicado en el 2011), una lista de reseñas de los textos en español recomendados para los distintos niveles, en un declarado “intento de acercar una gran variedad de escritores, estilos y géneros” para “abrir una sencilla ventana por donde mirar parte de la gran producción de literatura infantil y juvenil en nuestro país y el mundo”. Fue realizada por Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina (ALIJA), delagación nacional de IBBY (*International Board on Books for Young People*), que cuenta con el apoyo de las principales editoriales educativas presentes en el país y que, tal como afirma en su página, “trabaja para difundir el libro y los autores argentinos en el país y en el mundo porque sabe que el interés por el libro argentino no se agota en sus fronteras: hay un importante mercado exterior dispuesto a contratar y editar a nuestros escritores e ilustradores y es el compromiso de ALIJA darlos a conocer”. La mayoría de los libros fueron editados en Buenos Aires, seguida por España, y pertenecen a grupos editoriales extranjeros (salvo algunas excepciones aisladas).

En *300 libros iberoamericanos para niños y jóvenes* (2011), desde el PNL se amplía la frontera nacional y se reseñan textos en español editados, traducidos y recomendados por editoriales presentes en Iberoamérica, “porque es necesario abrir el abanico de miradas y voces, volver a pensar cánones de lectura que reflejen la nueva realidad de nuestra América nativa, la afro, la europea, la inmigratoria, la latina”:

Cada uno de ellos [los especialistas internacionales en literatura infantil que crearon este material] aceptó la propuesta de elegir aquellos libros –en español– que creían necesarios hacer circular por nuestras escuelas, para conocimiento de los docentes a la hora de convidar buenas lecturas de nuestro entorno iberoamericano a las y los estudiantes, teniendo en cuenta criterios de diversidad y calidad. (Eggers Lan, 2011, p.6)

En la sección de “Primeros lectores” (que se correspondería al nivel inicial), de los ochenta y siete títulos recomendados, casi el 45% son de autores argentinos y el 13%, de mexicanos y españoles. Es importante explicitar la división de los títulos por país de pertenencia de su autor (incluso tiene la bandera de su nacionalidad al lado del libro), pero

no por país de pertenencia de la editorial que los editó (en su mayoría pertenecientes a grupos editoriales españoles). Bajo el disfraz de la diversidad literaria se propone una colonización editorial no explicitada (e incluso negada):

La colonización cultural que todavía arrastramos se visualiza también en este terreno. No solo en contenidos y estéticas, sino básicamente en reconocernos como un tejido cultural fructífero con una inmensa producción de calidad que ignoramos, porque los catálogos y los cánones circulantes permiten visualizar mucho más cercana la obra LIJ de matriz sajona o eurocentrista, antes que la propia. Aspiramos a que estén todas las voces, todas... una canción con todos. [...] Creemos que estas propuestas encenderán deseos lectores y apetencia de acceder a los libros reseñados, lo que a su vez ejercerá tracción para que quienes los editan, faciliten sus itinerarios dentro del circuito del libro de toda Iberoamérica, algo que hoy con las redes sociales y las comerciales de internet se visualiza más accesible. (Eggers Lan, 2011, p. 6-7)

› *Conclusiones*

En los textos oficiales analizados, pertenecientes al nivel inicial, se puede rastrear, por un lado, la persistencia de un ideal escolar homogenizador, especialmente en los aspectos relacionados a la formación lingüística de los alumnos. Aparecen (al menos desde lo discursivo) intentos por incluir la diversidad cultural, especialmente la lingüística. Sin embargo, no se explicitan propuestas integrales y concretas que la tengan en cuenta y la incluyan.

Por otro lado, desde el Plan Nacional de Lectura se proponen textos literarios alejados de dicho ideal lingüístico nacional y cercanos a la formación de un español *neutro* e *iberoamericano*, que le permita al mercado editorial (especialmente peninsular) dominar la producción y circulación de la literatura en las escuelas de todo el continente.

› *Referencias bibliográficas*

Andruetto, María Teresa (2006): "Algunas cuestiones en torno al canon" en *Revista Imaginaria*. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/21/7/andruetto.htm>

Bajour, Cecilia y Carranza, Marcela (2004): "Abrir el juego en la literatura infantil" en *Revista Imaginaria*. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>

de Diego, José Luis (2007): "Políticas editoriales y políticas de lectura" en *Anales de la educación común*. Año 3, Nº 6. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia

de Buenos Aires. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

López García, María (2012): "La enseñanza de la lengua escolar como proyecto de identidad nacional: el contexto socio educativo" en *Revista argentina de historiografía lingüística*, IV, (2), 117-132.

Lotman, Iuri (1996): *La semiosfera. I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Narvaja de Arnoux, Elvira (2009): *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Novaro, Gabriela (2007): "El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación" en Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.): *"De eso no se habla". Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp.165 – 188). Buenos Aires: EUDEBA.

Sardi, Valeria (2006): *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Corpus analizado

Dirección General de Cultura y Educación (2008a): *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

----- (2008b): *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Eggers Lan, Margarita (Dir.) (2011a): *300 libros recomendados para leer en las escuelas, 1*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2011b): *300 libros iberoamericanos para niños y jóvenes, recomendados por el Plan Nacional de Lectura, 2*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.