



## Apelación al destinatario y exhibición de la subjetividad. Un análisis microdiscursivo de libros de texto argentinos\*

### Appealing to addressee and subjectivity exhibition. A microdiscursive analysis of Argentinian textbooks

Carolina Tosi<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Instituto de Lingüística - Universidad de Buenos Aires, Argentina

Profesora y Licenciada en Letras (UBA)

Magister en Análisis del Discurso (UBA)

**Artículo recibido:** Junio 2009 **Aceptado:** Agosto 2009 **Publicado:** Octubre 2009

#### RESUMEN

*En este trabajo se estudian ciertos mecanismos lingüísticos utilizados por los libros de texto para exhibir la subjetividad, como las apelaciones directas al destinatario y la construcción de escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006). En un corpus de libros de texto de dos disciplinas de humanidades (Lengua y Literatura y Ciencias Sociales), correspondientes a segundo año de secundaria o noveno año de Educación General Básica, publicados en la Argentina, entre 2004 y 2006, se caracterizan en primera instancia la situación de comunicación y la escena de enunciación (Maingueneau, 1999). Se abordan, luego, las apelaciones directas al destinatario como marcas de subjetividad explícita en relación con la construcción de los segmentos explicativos de la escena genérica y las escenografías enunciativas. Asimismo, se analiza el escaso uso del voseo como forma de interpelación al lector y en tanto manifestación de inseguridad lingüística, en la medida en que se percibe como una marca de "variedad subestándar" (López García, 2006 y 2008, y García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009). En este marco, postulamos que los segmentos explicativos de la escena genérica se presentan como el espacio destinado al saber disciplinar y a la construcción de la objetividad, mientras que las escenografías son las zonas de manifestación explícita de la subjetividad.*

**Palabras clave:** libro de texto – apelación – escenografías enunciativas – subjetividad – voseo.

#### ABSTRACT

*In this paper, we study certain linguistic mechanisms used in textbooks to exhibit subjectivity, such as direct references to the addressee and the constructions of enunciation scenographies (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006). Based on a corpus of textbooks from the field of Humanities (Language and Literatures, and Social Sciences) for the Second Year of secondary school and Ninth Year of primary school in the Province of Buenos Aires, published in Argentina between 2004 and 2006, we characterize the communicative settings and the enunciation scenes (Maingueneau, 1999) in such a corpus. Then, we proceed to analyze the direct references to the addressee, considering them as marks of explicit subjectivity in relation to the construction of explicit segments of a generic scene and of enunciation scenographies. We also analyze the scarce use of pronominal-V forms as a manner of addressing the reader and as a manifestation of linguistic insecurity. From this perspective, we claim that the explanatory segments of the generic scene refer to the specialized knowledge of the field and to the construction of objectivity, while the scenographies refer to the explicit manifestations of subjectivity.*

**Keywords:** textbooks – addressing – enunciation scenographies – subjectivity – pronominal - V forms.

\* Este trabajo forma parte de los Proyectos UBACyT F 020 (2008-2010) y PICT 32995 (2007-2010), dirigidos por la doctora María Marta García Negroni, en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que analizan los aspectos polifónicos y argumentativos del discurso académico y pedagógico en relación con su producción, corrección y edición.

# 1 **Introducción**

Durante las últimas décadas se han producido diversas transformaciones discursivas en los libros de texto. Las reformas pedagógicas y curriculares, los avances en el diseño gráfico y la influencia de las nuevas tecnologías, entre otros factores, provocaron cambios respecto de los recursos enunciativos, la disposición del texto y el despliegue de distintos formatos. Con los objetivos principales de persuadir a los lectores y amenizar los textos teóricos, los manuales escolares han implementado ciertas estrategias discursivas que se centran en el receptor y crean el efecto de diálogo o interacción verbal. Una de ellas es la apelación directa al destinatario que se contrapone en cierta medida con la configuración discursiva tradicional de los libros de texto, que históricamente han evitado explicitar las marcas de subjetividad, ya sea las referidas al enunciador o al destinatario, con la pretensión de presentar un discurso transparente, objetivo y monódico.

En el marco del Análisis del Discurso y, desde el enfoque enunciativo de la lengua, en este trabajo analizamos las apelaciones directas al destinatario como marcas de subjetividad explícita y las abordamos en relación con la construcción de los segmentos explicativos de la escena genérica y las escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006). En el transcurso del abordaje, damos cuenta de cómo los libros de texto delimitan zonas discursivas específicas para mostrar la subjetividad, o bien ocultarla. En este sentido, postulamos que los segmentos explicativos de la escena genérica se presentan como el espacio destinado al saber disciplinar y a la construcción de la objetividad. En cambio, en las escenografías se da una manifestación explícita de la subjetividad.

Para llevar a cabo el análisis, de índole cualitativa, trabajamos con manuales escolares de educación media de dos disciplinas de humanidades: Lengua y Literatura, y Ciencias Sociales, editados recientemente en la Argentina. Nuestro corpus está compuesto por una serie de libros de texto, publicados por diferentes editoriales argentinas entre los años 2004 y 2006, correspondientes a segundo año de la escuela Secundaria o noveno año de Educación General Básica (EGB)<sup>1</sup>.

A continuación explicamos el enfoque teórico y luego presentamos el

análisis del corpus. Cabe destacar que aplicamos las nociones de situación de comunicación y escena de enunciación (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006) a nuestro objeto de estudio, el libro de texto, y analizamos el escaso uso del voseo como forma de interpelación al lector y rasgo de inseguridad lingüística, en tanto que se manifiesta como marca de “variedad subestándar” (López García, 2006 y 2008, y García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009).

## **2. El enfoque enunciativo**

### 2.1. La situación de comunicación en los libros de texto

Las Teorías de la Enunciación, de la Semántica y del Análisis del Discurso suelen estudiar los actos de enunciación en relación con dos nociones centrales: las situaciones de comunicación y las situaciones de enunciación. No obstante, según Maingueneau (1999) existe una gran confusión teórica en torno a estos dos conceptos y debido a ello se propone caracterizarlos. Para el autor, la situación de comunicación está ligada a circunstancias sociales o condiciones “exteriores” al discurso e implica una serie de elementos: el estatus de los participantes, las circunstancias apropiadas para que el discurso logre su objetivo, el medio por el que se realiza, el tipo de lengua que se usa, su inscripción temporal, el plan u organización del texto y la finalidad.

La situación de comunicación de los libros de texto que analizamos puede caracterizarse, teniendo en cuenta los elementos propuestos por Maingueneau, de la siguiente manera:

-El estatus de los participantes. Todo texto pedagógico supone una asimetría entre los participantes en cuanto al saber que se transmite. Por un lado, el participante experto es quien tiene el conocimiento y lo expone (el autor); por el otro, el participante inexperto es quien no lo posee y, por ende, debe aprenderlo. Sin embargo, en el caso de los libros de texto, existen dos tipos de destinatarios: el que podemos caracterizar como directo, que es el destinatario lego –el alumno– y el que llamamos indirecto, que es el destinatario experto –el docente–. Así, el autor del manual posee el saber y lo transmite al destinatario lego, pero, además, reserva ciertos sectores del texto, como los cuadros de contenidos o los proyectos áulicos para el docente, a quienes están dirigidos implícitamente –tengamos en cuenta que

son ellos los que terminan por decidir sobre el uso del libro en el aula–.

-Las circunstancias apropiadas para que el discurso logre su objetivo. El libro de texto está sujeto a los lineamientos curriculares de la normativa oficial. Respecto de nuestro corpus, los contenidos de los libros deben adecuarse a los Contenidos Básicos Comunes (CBC), elaborados a partir de la Reforma Educativa y La Ley Federal de Educación (1993), para que puedan ser adoptados por los colegios en la Argentina.

-El medio por el que se realiza. El soporte material de los libros de texto es escrito<sup>2</sup>.

-El tipo de lengua que se usa. La lengua que se utiliza es el español, con variedad rioplatense:

La variedad rioplatense tiene particularidades que la distinguen del resto de las variedades del español, tanto a nivel morfológico (el voseo), como fonológico (el yeísmo, por ejemplo) y léxico (por ejemplo, la adopción, en los niveles menos cuidados del lenguaje, de formas como laburo). Los factores de esta distinción son vastos y complejos, muchos de ellos tienen que ver con cuestiones de contacto entre lenguas (el italiano, por ejemplo, debido a la inmigración que se dio desde mediados del siglo XIX) (Arnoux (dir.), 2009: 164).

-La inscripción temporal. En cuanto a la periodicidad o duración, el libro de texto supone ser utilizado durante todo el año electivo.

-El plan u organización del texto y la finalidad. El libro de texto como género presenta una organización o plan basado en la disposición de teoría y actividades, que tiene el objetivo de transmitir conocimientos y comprobar su adquisición.

## 2.2. La escena enunciativa en los libros de texto

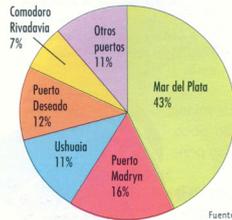
De acuerdo con Maingueneau (1999, 2004 y 2006), la escena de enunciación debe ser considerada desde el “interior” del discurso y su materialidad es el lenguaje. En ella se diferencian tres clases de escenas: la

escena englobante, que se refiere al tipo de discurso, la escena genérica, que es impuesta por el género discursivo, y las escenografías, entendidas como escenas constituidas en el texto que legitiman enunciados. Por ejemplo, una publicidad puede apelar al formato de conversación para promocionar un producto. En este caso, la conversación pone en juego una escenografía que introduce una nueva perspectiva con el fin de interpelar al público desde otro lugar.

En nuestro análisis, la escena englobante corresponde al discurso pedagógico. La escena genérica del libro de texto se conforma, por un lado, a partir de secuencias expositivo-explicativas (Adam, 1992) que constituyen los segmentos teóricos y manifiestan “un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente” (Arnoux et al. 2004: 30). Por el otro, se compone de secuencias instruccionales (Adam, 1992), que “indican al receptor qué acciones –mentales o prácticas– debe realizar para cumplir con sus objetivos de aprendizaje” (Silvestri, 1995: 30). Pueden ser actividades de fijación y aplicación de la teoría o también pueden funcionar como segmentos evaluativos, conocidos como cuestionarios o actividades de integración, que el lector debe llevar a cabo para comprobar que los conocimientos fueron adquiridos. Vale destacar que las apelaciones explícitas registradas en nuestro corpus tienen como destinatario inequívoco al alumno y la mayor cantidad de casos se localizan, sin dudas, en los segmentos instructivos, pues allí se lo convoca constantemente con el fin de que realice actividades de aplicación y evaluación.

Finalmente, el libro de texto es un género que admite diversas escenografías, como historietas, biografías, definiciones de diccionario, etc., introducidas con el objetivo principal de seducir y atraer la atención del destinatario<sup>3</sup>. A modo ilustrativo, en la imagen 1 observamos la página de un libro de texto de Ciencias Sociales, cuya escena genérica está conformada por secuencias expositivo-explicativas e instruccionales y, a la vez, se encuentra invadida por algunas escenografías: una viñeta, que presenta una definición como si fuera enunciada por una adolescente, y una nota de divulgación, que incluye un texto informativo y un gráfico.

**Pesca marítima de altura en los principales puertos argentinos (toneladas en %). 2003**



Fuente: INDEC.

**Para leer un poco más**

**Sobrepesca y pesca ilegal.** Varias especies, como el sábalo y la merluza, peligran debido a la sobrepesca, es decir, a la extracción, en un volumen y con una frecuencia tal que no permiten que las poblaciones se reproduzcan convenientemente. La sobrepesca de la merluza en el mar Argentino ha llevado a que se regule su extracción. En el caso de la pesca marítima, la **sobrepesca** se ve agravada por la **pesca ilegal**, practicada por buques de bandera extranjera que pescan sin permiso en el mar Argentino. En la actualidad, los pescadores ilegales están tras el calamar *Illex*, cuyas reservas se hallan reducidas en otras zonas del mundo.



**7. ¿Qué es la sobrepesca? ¿Y la pesca ilegal? ¿De qué manera pueden vincularse?**

El sábalo es considerado el "forraje" fluvial, porque de él se alimentan otras especies, como el surubí y el dorado. Por eso la sobrepesca puede tener consecuencias negativas en la biodiversidad de los ríos.



**La pesca**

El **sector pesquero** del país reúne las actividades de pesca y captura de especies marinas, fluviales y lacustres.

Aunque la **riqueza ictícola** está representada por una gran variedad de especies, la actividad pesquera no tiene, en comparación con otras del sector primario, una gran relevancia en el conjunto de la economía; de hecho, tiene una reducida participación en el PBI.

Por otra parte, la pesca es muy importante en algunas localidades y zonas del país, por ejemplo, en las localidades de la costa de los ríos Paraná y Uruguay, en las islas del Delta del Paraná o en las ciudades de Mar del Plata y Puerto Madryn.

**La pesca marítima**

Este tipo de pesca representa más del 90% de lo producido en el sector pesquero argentino.

La pesca marítima se desarrolla a lo largo del litoral marítimo, desde la provincia de Buenos Aires hasta la de Tierra del Fuego.

Cerca de la costa, especialmente en el puerto de Mar del Plata, se practica la **pesca costera**. En general, se realiza en barcos pequeños que no cuentan con sistemas de enfriado o refrigeración (para conservar los productos en mejor estado), por eso no pueden alejarse mar adentro. Esta producción es vendida principalmente en el mercado interno, para el consumo en fresco.

La mayor parte de la pesca marítima es realizada por empresas pesqueras que practican la **pesca de altura** (mar adentro) en grandes barcos con sistemas de refrigeración en las bodegas. Es común que las empresas tengan en los puertos instalaciones industriales para procesar los productos. Una parte importante de lo que producen la exportan.

Las principales especies extraídas por la pesca marítima son la merluza, que representa alrededor del 68% de lo extraído, le siguen en importancia los crustáceos (langostinos y camarones) y los moluscos (calamares).

**La pesca fluvial**

Esta actividad se realiza principalmente en los ríos Paraná, Paraguay, Uruguay y la Plata. Se practica, en general, en forma artesanal, es decir, sin tecnologías complejas, en embarcaciones pequeñas, como canoas, lanchas o barcazas (muchas de ellas precarias). El mayor porcentaje de peces extraídos corresponde al sábalo, el dorado y el surubí. Por lo general, los pescadores venden los pescados a los frigoríficos, o se encargan de su procesamiento y venta. La producción pesquera fluvial se destina al mercado interno y, en forma creciente, al externo: entre 60.000 y 80.000 toneladas de pescado se dirigen a Brasil, Colombia, Bolivia, Nigeria, Sudáfrica y Chile, entre otros mercados.

Barco pesquero en el puerto de Mar del Plata.



### **3. El análisis de la escena genérica y las escenografías: espacios que ocultan o muestran la subjetividad**

#### 3.1. Las fórmulas de tratamiento al lector: entre el vos y el ustedes

Como ya hemos mencionado, en los manuales escolares actuales, la interpelación al destinatario-alumno es explícita y constante en los segmentos instruccionales –a través, por ejemplo, del uso de pronombres (“vos” o ustedes”) o las desinencias verbales (“marquen”, “respondé”)–, pues se lo persuade para realizar actividades de fijación y evaluación de conceptos. Este punto cabe destacar que, en el español rioplatense, la apelación al interlocutor se realiza en forma extendida en todos los estratos sociales a partir de las formas *vos / usted*. Legitimando tal uso, la Academia Argentina de Letras recomendó a partir de 1982 la utilización del voseo en todo el ámbito de la lengua culta de la Argentina. No obstante ello, la representación de este rasgo característico de la variedad rioplatense no suele ser positiva y generalmente no se la considera adecuada para los géneros escolares escritos (López García, 2006). En este sentido, algunas investigaciones recientes (López García, 2006 y 2008, y García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009) han analizado el uso del voseo en libros de texto actuales editados en la Argentina y demostrado que su ocurrencia en la formulación de consignas es escasa. En efecto, los manuales escolares suelen evitar dirigirse al destinatario a través del voseo y así hacen circular una representación de las formas voseantes como marcas de una variedad subestándar, limitadas a un uso coloquial.

Tal como aseguran García Negroni y Ramírez Gelbes (2009), las fórmulas de tratamiento del interlocutor en los libros de texto no se restringen a las de la segunda persona del singular *vos*, sino que:

(...) las formas con las que se interpela al lector van de la segunda persona del plural (por cierto, solo ustedes con exclusión de vosotros, igual que en el resto de América Latina) a la primera tanto del plural como del singular pasando por las formas desagentivadas en infinitivo o con se (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009).

En este sentido, el uso de estas formas señala un claro conflicto lingüístico, pues la tendencia a acotar el uso de la segunda persona del singular y

reemplazarla por otras muestra la “representación de las formas voseantes como marcas de una variedad subestándar” (García Negroni y Ramírez Gelbes 2009), y a la vez permite eludir la toma de posición frente al uso de la variedad regional:

Este recurso permite homogeneizar el público destinatario y, además, evitar tomar posición en la discusión sobre la legitimidad de la variedad regional. Esta decisión editorial tiene repercusiones en la práctica docente y en los alumnos quienes, consecuentemente, repiten el modelo lingüístico propuesto en los manuales y adoptan para la comunicación escolar una variedad que no se corresponde con la región donde viven (López García M., 2008: 4)<sup>4</sup>.

En nuestro corpus, hallamos la misma tendencia respecto del uso del voseo como forma de interpelación. Dos propuestas editoriales (libros I y III) utilizan la segunda personal de plural para interpelar al destinatario en los segmentos explicativos e instructivos de la escena genérica, así como en las escenografías. Por su parte, la otra propuesta (libros II) emplea el voseo para las consignas, pero alterna este uso con el plural tanto en las secuencias expositivo-explicativas como en las escenografías, según abordamos a continuación.

Habiendo aclarado que la interpelación al destinatario-alumno se encuentra explícita en forma constante en los segmentos instruccionales, acotamos nuestro análisis a las apelaciones registradas en las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica y las escenografías, que será desarrollado en 3.2 y 3.3, respectivamente.

3.2. Los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica: el espacio del saber y la construcción de la objetividad

Algunas investigaciones (Zamudio y Atorresi, 2000; Vallejos Llobet comp., 2004; Cubo de Severino coord., 2007) han destacado que los segmentos expositivo-explicativos de los libros de texto comparten ciertos rasgos lingüísticos con el discurso académico, tales como estrategias de impersonalidad, pasividad y desagentivación, nominalizaciones y léxico

especializado, porque, al igual que este, intenta construir un discurso en apariencia objetivo y neutral. Así, el borramiento de las marcas personales, entre ellas las referidas al destinatario-alumno, es uno de los mecanismos que implementa el discurso académico para reforzar esta representación, al que también han recurrido tradicionalmente los libros de texto<sup>5</sup>.

Si bien en los libros de texto actuales tal tendencia ha cambiado y en las secuencias explicativas de la escena genérica encontramos casos de apelación directa al destinatario, tienen una escasa ocurrencia. En los tres libros de Lengua y Literatura de nuestro corpus hallamos solo 10 casos de apelación directa al lector y en los de Ciencias Sociales encontramos 23, expresados todos mediante construcciones enunciativas expresadas a través de pronombres (“ustedes”) o desinencias verbales (“saben”). Estos resultados nos permiten comprobar que se evita la apelación al destinatario en pos de modelar una explicación aparentemente objetiva y neutra. De esta forma la voz del locutor-autor, construida como la fuente de saber y objetividad, no se mezcla con la “presencia” de otro, es decir no se hace referencia destinatario: la distancia permanece y la exposición, entonces, se percibe como más transparente, veraz y “cientificista”.

Por otra parte, podemos destacar que en ambas disciplinas se halla una clara diferencia entre las propuestas editoriales respecto de la presencia de la dimensión interpersonal y la cantidad de apelaciones al lector: en los libros II es mucho mayor y predominante que en I y III.

En primera instancia, señalamos que, de los 10 casos registrados en Lengua y Literatura, 9 pertenecen al libro II.a, mientras que las otras dos propuestas editoriales prácticamente no incluyen alusiones al lector. En los ejemplos (1) y (2) observamos cómo el locutor-autor, al apelar al destinatario, intenta colaborar en la explicación brindándole un ejemplo (“como el informe que leyeron”, cf. 1) y recordándole conceptos, cuyo conocimiento presupone (“seguramente ya saben”, cf. 2), aunque lo facilita y acerca.

(1) En un texto académico, como el informe que leyeron, no sólo se brinda información sobre un tema sino también se presenta un punto de vista al respecto. (II.a, 151)

(2) Seguramente ya saben que los textos suelen combinar varias tramas o secuencias (en un cuento, por ejemplo, pueden combinarse las secuencias narrativas, dialogales y descriptivas), aunque, por lo general, una de ellas predomina

sobre las demás, según de qué tipo de texto se trate. (II.a, 61)

A partir de estos ejemplos, se corrobora que el locutor-autor ofrece información hipotética sobre el destinatario ideal construido, pero la materialidad lingüística la presenta como si fuera veraz. Por ejemplo, en (2) tal efecto es reforzado por el adverbio de modalidad “seguramente”, que vehiculiza el comentario desde el punto de vista evaluativo –en este caso respecto de la certeza de que el destinatario posee un saber–. Emulando al narrador omnisciente de una obra literaria, el locutor-autor se “introduce” en la mente del alumno y “conoce” qué piensa o hace. Así “visualiza” los pensamientos del destinatario (“ya saben”, cf. 2) y “supone” acciones (“el informe que leyeron”, cf. 3). De este modo, es el locutor-autor quien, desempeñando el rol de cómplice y de colaborador en la comprensión, se configura como guía cognitivo del destinatario-alumno.

Aunque en las secuencias instruccionales de II.a el locutor-autor se dirige al destinatario a través del voseo, en las secuencias explicativas no se encuentran las mismas formas. Por el contrario, según lo demuestran los ejemplos (1) y (2), la apelación se realiza en segunda persona del plural. Con respecto a esta tendencia, consideramos que la recurrencia al plural estaría brindando un efecto de mayor rigurosidad y formalidad, en tanto se distancia del voseo, cuyo uso se percibe como propio de los intercambios coloquiales e informales (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009).

En segunda instancia, con relación a Ciencias Sociales, solamente el libro 2b incluye interpelaciones directas en las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica –en esta disciplina se realiza siempre a través del voseo–, que ayudan al destinatario-alumno a ubicarse espacialmente dentro del texto, es decir a localizar cierta información en una página o en un determinado capítulo (“como leíste”, cf. 3) y a guiarlo en el establecimiento de relaciones cognitivas (“como ves”, cf. 4). En los ejemplos (3) y (4), además, se incluyen expresiones conformadas por el adverbio de modo “como” que remarca la evidencia introducida (“como ves”, “como leíste”) y verbos de percepción (“ver”) o de proceso mental (“leer”).

(3) Como leíste en el capítulo 21, a mediados de la década del sesenta comenzó en América latina un fenómeno derivado de la Guerra Fría. (II.b, 247)

(4) Como ves, el asesinato solo fue el detonante para

### comenzar la Primera Guerra Mundial. (II.b,153)

En síntesis, señalamos que la apelación al lector en la explicación es muy escasa en II.b y nula en I.b y III.b. Así, la explicación se modela como objetiva y neutra sin pretensiones de mostrar marcas de subjetividad explícitas, como lo constituye el caso de la apelación directa al destinatario.

### 3.3. Las escenografías enunciativas: los espacios de la alteridad explícita y la exhibición de la subjetividad

Los libros de texto recurren al despliegue de ciertas escenografías para ubicar y delimitar la dimensión interpersonal. Se trata de recuadros o destacados que cumplen funciones fijas de apelación al lector y configuración de un diálogo ficticio. Allí el enunciador pedagógico se desdobra para “hablarle” al alumno desde diferentes posiciones. En efecto, en las escenografías de Lengua y Literatura hallamos 55 casos de apelaciones directas y 81 en Ciencias Sociales (frente a los 10 y los 23 hallados en los segmentos explicativos de la escena genérica, respectivamente). Es decir, que no hay dudas de que las escenografías son claramente las zonas elegidas y privilegiadas para manifestar la relación interpersonal y conformar un supuesto diálogo con el lector, como lo haría un docente con su alumno.

A través de las apelaciones, el locutor-autor desempeña la función de guía. Incluso, algunas escenografías explicitan la intención de colaboración mediante los títulos, por ejemplo “Ayudante” o “S.O.S.”. Asimismo, asignan diferentes tipos de acciones que el alumno tendría que desarrollar para llevar a cabo con éxito el aprendizaje; estas son:

- a) operaciones cognitivas o intelectuales, como “revisen”, “recuerden”, “tengan en cuenta”, “piensen”, “te imaginarás”;
- b) operaciones perceptivas, como “observen”, “habrán visto”, “encontrarán”;
- c) operaciones prácticas, como “hagan”, “busquen”, “subrayen”.

Si bien ya se aludía a las operaciones a) y b) en las secuencias explicativas de la escena genérica, la c) es exclusiva de las escenografías. Al respecto, cabe aclarar que las acciones de c) se diferencian claramente de los segmentos instructivos (las actividades), porque estos suponen la aplicación de la teoría aprendida. En tanto que las escenografías, generalmente, son presentadas por el locutor-autor como necesarias para comprender los contenidos en

forma adecuada.

Al igual que las intervenciones que puede realizar el docente en la clase, los recuadros con apelaciones tienen la pretensión de ayudar al alumno en la comprensión de los temas. Por ejemplo:

-Para asimilar un tema, hay que tener en cuenta contenidos previos y revisar los que aparecen en el libro:

(5) Recuerden las características de los estados de bienestar que expusimos en el capítulo 11. (I.b, 254)

(6) Recuerden que los adverbios además de modificar verbos y otros adverbios, también modifican adjetivos. (I.a, 157)

(7) Antes de leer esta página revisen el apartado 11 del capítulo 7 (“El imperialismo”). (I.b, 204)

(8) Revisen, en los capítulos 4 y 5, los problemas ambientales que afectan nuestro territorio. (I.b, 266)

(9) En las páginas 220 y 221 de la sección Normativa, encontrarán todos los usos de verbos que forman oraciones impersonales. (I.a, 120)

-También hay que hacer acciones específicas asociadas generalmente a otras escenografías enunciativas:

(10) Ubiquen en el mapa los países que corresponden al África subsahariana. (Ib, 204)

(11) Pueden encontrar un mapa con la distribución de todas las ciudades de 50.000 habitantes o más en la página 99. (Ib, 88)

-Además, es necesario relacionar los conceptos nuevos con los conocimientos previos o el contexto:

(12) Hagan una lista rápida de actividades para las que, en la actualidad, normalmente, se utilizan computadoras. (I.b, 264)

(13) Una buena manera de comenzar a estudiar los movimientos de población en la Argentina es revisar la historia de la propia familia. ¿De dónde son sus abuelos y bisabuelos? ¿Siempre vivieron en la misma localidad? ¿Hay historias de migrantes en sus familias? Pregunten y tomen

notas. (I.b, 54)

-Por supuesto, se deben llevar a cabo intercambios áulicos:

(14) Bla bla... Comenten entre ustedes si conocen leyendas urbanas, relatos o historias de terror en los que lo sobrenatural no se ponga en duda. (II.a,47)

-Y, finalmente, las intervenciones permiten aclarar, ampliar o precisar los conceptos.

(15) Observen que los problemas enumerados ni pueden ser resueltos en forma individual por cada uno de los afectados.

(I.b, 266)

(16) Tengan en cuenta que las áreas de montaña en la Argentina son áridas en el norte y en el centro, y húmedas en el sur. (I.b, 34)

En estos ejemplos encontramos verdaderos imaginarios de alteridad, pues el autor construye otro locutor y lo ubica en un espacio diferente al de la explicación, y desde ese nuevo lugar interpela al destinatario-alumno: le hace preguntas, lo asiste en operaciones cognitivas como recordar, señala dónde encontrará la información necesaria, le propone intercambios orales, le enseña cuáles son las normas y las acciones apropiadas, etc. Es decir que estas escenografías podrían pensarse como correlatos de las intervenciones o propuestas pedagógicas que suele realizar un profesor en la clase: tienen la impronta del diálogo y el intercambio oral. A través de ellas, se incita al alumno a la realización de tareas específicas, como si fueran enunciadas por el profesor y, por otro lado, le facilita al docente la labor de planificación y confección de las consignas.

Como es evidente, en todos los casos, los efectos de sentido residen en la reducción de la asimetría y la distancia entre la figura del enunciador y el destinatario, y la construcción de un supuesto intercambio oral y coloquial. No obstante, sostenemos que el uso de estas formas en los libros de texto contribuye a intensificar el control y la regulación discursiva, ya que las intervenciones señalan los conocimientos o actitudes que el alumno debería tener o llevar a cabo. Es así como el locutor-autor emprende no solo una

acción directiva respecto del alumno sino también del profesor, pues adopta una función propia del docente ya que determina y muestra cuáles son los conocimientos previos que requiere el destinatario lego y las acciones que debe realizar, es decir que indica además cómo este debe actuar.

Por otra parte, si bien las propuestas editoriales mantienen en las escenografías la fórmula de tratamiento al destinatario usada en la escena genérica –la segunda persona en los libros I y III, y la segunda persona del singular (vos) en II–, en el caso de II.a se registra una alternancia. En efecto, en muchas ocasiones rastreamos en las escenografías una tensión entre la segunda persona del singular y del plural<sup>6</sup>, pues ambas se usan indistintamente para dirigirse al destinatario:

-Existen escenografías que interpelan al lector mediante el voseo:

(17) Ayudante: Recordá que, cuando la solicitud se entrega en mano, debajo de la identificación del destinatario debe figurar la palabra Presente o S/D (“su despacho”), en lugar del domicilio. (II.a, 27)

(18) Para saber más sobre las oraciones, los sustantivos y los modificadores, consultá la Gramatipedia, págs. 160 a 162. (II.a33)

-Pero también, y “arbitrariamente”, usando la segunda persona del plural:

(19) Ayudante: ¿Sabían que hay programas de computación que ayudan a generar redes conceptuales? Uno de ellos se encuentra en [www.mapasconceptuales.com](http://www.mapasconceptuales.com) (II.a, 8)

(20) Para estudiar en detalle los adverbios y seguir trabajando sobre ellos, consulten la Gramatipedia, págs. 174 a 175. (II.a, 96)

De este modo, consideramos que el uso alternado de la segunda persona del singular con la del plural explicita un claro conflicto. A pesar de que la pauta general del libro II.a parece señalar el uso de las formas voseantes como fórmula para dirigirse al destinatario, tanto en las consignas como en las escenografías se suele recurrir “indistintamente” a la segunda persona del plural. De este modo, podemos pensar que existe una representación subestándar del voseo en las propuestas editoriales. Solo los libros IIa y IIb lo utilizan, pero lo sostienen únicamente en los libros de Ciencias

Sociales, mientras que en Lengua y Literatura las apelaciones se formulan en las secuencias explicativas mediante la segunda persona del plural y en las escenografías se alternan arbitrariamente ambas formas. Es decir que las escenografías se quedan a mitad del camino entre las actividades enunciadas a través del voseo, y la explicación, en donde solo formas plurales de tratamiento (aunque escasas) acompañan la voz del saber.

#### **4. Conclusiones**

A partir de lo desarrollado a lo largo del trabajo, comprobamos que los espacios para mostrar la objetividad y subjetividad en los libros de texto de nuestro corpus se encuentran definidos. De este modo, la explicación de la escena genérica se percibe como objetiva y transparente. Por el contrario, las zonas destinadas a la subjetividad son las escenografías, que tienen una clara impronta interpersonal.

Acorde con las normas del género “libro de texto”, las disciplinas de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales construyen en la explicación una voz “objetiva” del saber con escasas apelaciones al lector. No obstante, habilitan escenografías, donde a través de las apelaciones muestran la subjetividad y asisten a los lectores, a quienes pretenden guiar textual y cognitivamente. En estos espacios, el enunciador de los manuales escolares se desdobra para “interpelar” al destinatario-alumno desde un lugar diferente y conformar un supuesto diálogo, como lo haría un docente con su alumno. Respecto de este último punto, cabe destacar que, mediante la construcción de segmentos con carácter interactivo, el locutor-autor privilegia la dimensión interpersonal, en atención a los lineamientos curriculares (CBC). Para lograr la conformación de un imaginario de diálogo, el locutor-autor recurre al despliegue de ciertas escenografías que recrean la situación comunicativa y replican el intercambio entre docente-alumno.

Con el objetivo de que las secuencias expositivo-explicativas se perciban como objetivas y transparentes se las suele separar y aislar del “contacto” con el alumno. Sin embargo, a raíz de que ambas áreas muestran un especial interés por auxiliar al destinatario lego en el proceso de aprendizaje, despliegan escenografías específicas con el objetivo de guiarlo en los procesos cognitivos, perceptivos y de ejecución práctica. De este modo, se plasma el interés por parte de las propuestas editoriales de simplificar los textos y

auxiliar a los destinatarios, tanto alumnos como docentes. El locutor-autor del libro de texto, entonces, ejecuta ciertas tareas propias del docente quien, discursivamente, queda relegado de su planificación y realización.

Además, precisamos que el tratamiento del destinatario en la escena genérica y las escenografías no difiere en relación con las disciplinas, sino entre las editoriales. Efectivamente, se trata de una decisión empresarial tomada respecto del uso o no de la variedad regional rioplatense (voseo) para referirse al destinatario. Si bien tanto en las consignas como en los segmentos “coloquiales” se manifiesta el sujeto-destinatario a partir del uso de la segunda, encontramos que la tendencia en dos editoriales es utilizar el plural (ustedes) y no el singular (voseo). Incluso la editorial, que emplea el voseo como fórmula de tratamiento, en algunos casos –como en el libro de Lengua– alterna entre ambas formas indistintamente. Consideramos que la recurrencia al uso de la segunda persona del plural señala una inseguridad lingüística, en tanto se está evitando incorporar el voseo en libros de estudio. De este modo, se suele asimilar la forma voseante como marca de “una variedad subestándar” (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009).

A partir de lo expuesto, planteamos que la reflexión acerca de estos aspectos enunciativos, que suelen pasar inadvertidos por los profesionales de la edición y los docentes, debe ser primordial tanto en la etapa de producción de los libros de texto como en su fase de uso.

Finalmente señalamos que, al haber analizado un corpus reducido de libros de texto argentinos, los resultados deben considerarse como provisorios y exploratorios. Asimismo, proponemos nuevas aproximaciones con un corpus más amplio, que también contemplen otros elementos microdiscursivos, como las formas de personalización y despersonalización, los comentarios denominativos y la inclusión del discurso ajeno, entre otros.

## NOTAS

1Escogimos las editoriales de mayor circulación y venta en el mercado argentino (Santillana, Puerto de Palos y Estrada). A lo largo del análisis nos referimos a los libros como I.a, I.b, II.a,II.b, III.a y III.b, según la se consigna en el detalle del Corpus de análisis, ubicado al final del trabajo. En cada ejemplo introducido, incluimos el número de página de donde fue

extraído. En los ejemplos, las palabras o frases entrecorridas o destacadas en negrita o bastardilla las transcribimos según como figuran en los textos originales. El subrayado es nuestro y se lo utiliza para destacar la apelación directa.

2 No obstante, hay en el mercado libros de texto que presentan material complementario, como CDs, DVDs o casetes, cuyo soporte material es escrito u oral.

3 Para una caracterización exhaustiva de la escena genérica y las escenografías de los libros de texto y un análisis comparativo entre libros de texto de diferentes épocas, consúltese Tosi (2008 y 2009).

4 Vale destacar que la legitimidad de la variedad lingüística de la que habla López García, en algunas ocasiones es puesta en duda hasta por los mismos teóricos del lenguaje. Efectivamente, según argumentan García Negroni y Ramírez Gelbes (2009), Gazali sostiene, en un análisis sobre manuales escolares, que una de las estrategias para promover un acercamiento con el alumno y atenuar la asimetría es el “uso del voseo (en vez del tuteo)” (Gazali, en Cubo de Severino (coord.), 2007: 340). Es decir, que aún entre los especialistas, el voseo es considerado una variedad coloquial subestándar.

5 Al respecto, Zamudio y Atorresi (2000: 131-132) sostienen que una de las estrategias de la banalización del discurso científico consiste en la introducción del lector en el mensaje, por ejemplo, a través de la apelación directa. Así se crea una proximidad entre el autor y el lector que descartaría toda postura científicista.

6 Exceptuamos del análisis las formas plurales que se utilizan explícitamente para señalar el trabajo en grupo; por ejemplo: “En grupo, escriban un resumen del texto”.

---

## Bibliografía

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

Arnoux, E. et al. (2004). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.

- Arnoux, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en otno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Cubo de Severino, L. (coord.). (2007). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- García Negroni, M. M. & Ramírez, S.(2009). Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004); en Hummel, M. et al. (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispano*, México: Colegio de México, en prensa.
- López, García, M. (2006). La variedad geográfica en el género “manual escolar”. *Lectura y vida*, 27, 42-50.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Somos unos pero no somos el mismo: el español de la Argentina en los libros de enseñanza escolar*. Ponencia presentada en el XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Montevideo.
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation; en Amossy, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*, París: Delachaux et Niestlé.
- \_\_\_\_\_ (2004). ¿Situación de enunciación o situación de comunicación?, Université Paris XII (Traducción de Laura Miñones). (En línea). Disponible en: [http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5\\_Art\\_Maingueneau.htm](http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm).
- \_\_\_\_\_ (2006). *Cenas da Enunção*. Curitiba: Criar.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Enciclopedia Semiológica, Eudeba.

Tosi, C. (2008) La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos. Matraga. *Estudios lingüísticos e literarios*, 15 (22), 114-128.

\_\_\_\_\_. (2009). La construcción escenográfica del saber en los libros de texto. *Páginas de guarda*, 7, 32-51.

Vallejos Llobet, P. (comp.) (2004). *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del “saber enseñado”*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.

Zamudio, B. & Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Enciclopedia Semiológica, Eudeba.

#### Corpus de análisis

II.a y II.b. Lengua 9 y Ciencias Sociales 9 (2004). Buenos Aires: Editorial Estrada, Serie Entender.

II.a y II.b. Lengua 9 y Ciencias Sociales 9 (2005). Buenos Aires: Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.

III.a y III.b. Lengua y géneros discursivos 9, Historia de los tiempos con temporáneos –Siglos XIX y XX– y Geografía de la Argentina (2006). Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en Estudio.

