

Uso del voseo en los libros de texto para la enseñanza del castellano rioplatense

Lagos Laura*

Resumen

En las últimas décadas la variedad rioplatense ha sido reivindicada y convertida en capital simbólico por los estudiantes extranjeros ávidos por ‘sonar porteños’. Así, la preferencia del ‘vos’ sobre el ‘tu’ presente en los libros de texto no es ingenua, sino que está apoyada en una demanda que se ha convertido en pauta de mercado (Gassó, 2009). A falta de una política lingüística clara y bien definida por parte del Estado, son las editoriales quienes “marcan tendencia” y toman decisiones en base la variedad que los estudiantes foráneos quieren aprender.

El trabajo postula que mientras los manuales escolares argentinos de español lengua materna eluden el voseo por ser una variedad asociada al “desvío”, el uso del “vos” se traslada a los libros de texto de enseñanza de ELE, ocupando un lugar de prestigio (Lagos, 2012). En este sentido, el voseo es identificado como un elemento que marca lo particular y lo distintivo de la región del Río de la Plata y gana terreno sobre un español transnacional o global, que, por el contrario, es preferido por en los manuales de lengua diseñados para la escuela primaria en Buenos Aires.

El corpus se compone de una serie de libros de enseñanza de ELE –*Aula del Sur*, *Voces del Sur*– y una serie de manuales de enseñanza de español como lengua materna –*Viaje de estudio: Prácticas del lenguaje*, Estrada–, ya que el diálogo entre ambos materiales permitirá observar algunas diferencias entre la variedad enseñada a los nativos y la que aprenden los estudiantes extranjeros. Para el análisis del corpus se tomarán los aportes del Análisis Crítico del Discurso y los Estudios Culturales, y en lo que respecta a las superficies textuales, se tomarán elementos de la teoría de la enunciación.

Palabras clave: voseo – castellano rioplatense - ELE

* Laura Lagos es Licenciada en Ciencias de la Comunicación, graduada de la Facultad de Sociales UBA. E-mail: lagos_laura@hotmail.com

¿Qué español enseñar?

En la actualidad, el desarrollo de la enseñanza ELE como especialidad es innegable[†], sin embargo, la complejidad del idioma español, dada las diferentes formas de tratamiento a lo largo y ancho de Latinoamérica, la consecuente variación en las flexiones verbales y las divergencias en el léxico, obliga a los docentes a abrir el debate en torno a la pregunta “¿qué español enseñar en la clase ELE?”

En relación con lo anterior, se podría agregar que la inexistencia de una política lingüística clara por parte del Estado ha llevado a que los docentes tengan que resolver estas cuestiones en el marco de álgidas discusiones académicas, que han dado como fruto un gran número de textos dedicados a la materia. En esta línea, el XI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) que tuvo lugar en el año 2000 estuvo dedicado a la cuestión de la variedad: “¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüística en la Enseñanza del Español a Extranjeros” (Mas Álvarez, 2014). Las editoriales, por su parte, también se enfrentan a este dilema, pero se podría arriesgar que, en este caso, los intereses comerciales juegan un rol fundamental.

Gassó (2009) considera que para resolver la pregunta recién postulada se hace necesario evaluar la situación de enseñanza y determinar si es endolingüe o exolingüe. En el primer caso, aconseja enseñar la lengua propia de cada región y, aunque reconoce que hace algunos años “existía entre los hablantes (y, agregaríamos, entre algunos profesores de español) una actitud negativa hacia la variedad rioplatense, por considerarla incorrecta con respecto a la norma peninsular” (p. 16), hoy le parece indiscutible la legitimidad y necesidad de enseñar la variedad del lugar.

Así, para la autora, el dilema queda resuelto, al menos si es el estudiante el que se encuentra en el país en el que se habla la lengua meta. En cambio, en una situación de enseñanza exolingüe, la elección de la variedad es menos evidente y mucho dependerá de “los objetivos de los cursos, de las decisiones de las instituciones relacionadas con el prestigio que se le otorga a una u otra variedad, y **aun con motivos editoriales**[‡] (Vásquez, 2008)” (Gassó, 2009, p. 16). Sin embargo, en el mismo texto sostiene que en cualquiera de los dos contextos de enseñanza, el alumno debe ser expuesto a la mayor cantidad de variedades posibles con el objetivo del reconocimiento/comprensión, aunque no así de producción.

[†] Para más datos sobre el desarrollo de la especialidad en la Argentina, ver Lagos (2012). Disponible en: <http://comunicacion.sociales.uba.ar/files/2013/02/Tesina-de-grado-Laura-Lagos.pdf>

[‡] Los resaltados en las citas no corresponden a los textos originales.

“Partiendo del presupuesto de que no hay variedades mejores ni peores que otras, la existencia de diferencias regionales debe transmitirse a los alumnos como un **elemento de riqueza de la lengua** y en un marco de tranquilidad: es importante recordar que el español es una sola lengua, que permite la comunicación entre personas pertenecientes a diferentes regiones.” (p. 19)

La autora se aleja de las discusiones acerca de la legitimidad de una variedad sobre otra y recomienda a los profesores construir una representación positiva sobre la diversidad de entonación, pronunciación, formas de tratamiento y léxico.

Mas Álvarez (2014) sostiene una mirada similar: “Hoy resulta inexcusable incorporar como elemento primordial en los programas de E/LE (...) una concepción de la lengua española como **un mosaico de variedades**, por su riqueza y por la gran complejidad que entraña, (...)” (p. 2). Además, agrega que el profesorado debe favorecer una mirada libre de prejuicios hacia dicha diversidad.

“Las necesidades de los estudiantes, sus intereses y expectativas son un dato nada despreciable a tener en cuenta cuando se toman decisiones sobre cómo abordar las formas de tratamiento en la clase de E/LE. Lo habitual, con todo, es que se otorgue prioridad a la variedad local.” (2014, págs. 3 y 4)

A partir de lo expuesto se observa que, en cualquiera de los casos, las elecciones y preferencias en torno a la política lingüística parecieran resolverse dentro del ámbito privado; el Estado no aparece mencionado como agente de decisión en esta materia.

Unos años antes, Acuña (2005) observaba que ante la escasa producción de material de origen local, se estaba produciendo una consecuencia muy negativa, en detrimento de las variedades y dialectos, dando así lugar a “un avance en la **normalización de usos lingüísticos del español de la Argentina**” (p. 5). Acuña hace referencia a un primer momento del desarrollo del campo de enseñanza ELE en el que los docentes debían adaptar el único material de enseñanza disponible: los libros provenientes de España.

“Con la urgencia de la tarea, los docentes toman a su cargo la responsabilidad de sobrescribir en los libros el uso americano y en particular argentino, sobre la base de **una lengua general, estándar y fuertemente normalizada**. (...) Esa lengua es estándar, en el sentido de común y no marcada.” (p. 5)

En la misma línea que Gassó, Acuña afirma que lo dialectal no es un problema pero corre riesgo de convertirse en tal cuando es tratado como una dificultad y, peor aún, cuando la solución que se ofrece tiende a oscurecer más el horizonte. La autora postula que los libros españoles y estadounidenses se limitan a mencionar que en algunos países se usa el *vos* en lugar del *tú*, lo que:

- a) no le aporta nada al alumno como conocimiento lingüístico
- b) es falso, ya que no contempla que a veces también se usa tú
- c) es incompleto, ya que no dice nada de los paradigmas pronominales y verbales asociados

d) fomenta la construcción de un estereotipo dialectal” (Acuña, Fernández y Menegotto 1999, p.147).” (Acuña, 2005, p. 3)

Lo anterior se puede completar con la investigación de Sánchez Avendaño (2004), quien analizó 20 libros para la enseñanza ELE editados en Estados Unidos y observó tres aspectos en torno a cómo dichos materiales presentaban las formas de tratamiento: “la omnipresencia del *vosotros* en prácticamente todos los libros, la ausencia de *vos* en la gran mayoría y la presentación de *tú* y *usted* con una caracterización pragmática específica que se generaliza a todo el mundo hispanohablante” (p. 134).

El autor no considera que se trate de una llana simplificación pedagógica sino que sostiene que “existen **prejuicios infundamentados**; criterios puristas anacrónicos; prestigios elaborados a partir de nociones elitistas de la lengua (...); desconocimiento de la variación dialectal, sociolectal y estilística de la lengua; concepciones equivocadas sobre ‘lo estándar’ y, por lo tanto, ‘lo enseñable’” (p. 137).

Antes de abordar el análisis del corpus con el fin de observar cuáles son las variedades preferidas en cada caso, vale la pena retrotraerse hacia algunos discursos de antaño referidos al uso del voseo e identificar si en la actualidad existen residuos de aquellos. La voluntad de indagar textos previos se debe a que en este trabajo los discursos son valorados dentro de una trama y no de modo separado. Se adhiere así al concepto de *interdiscursividad* de Hall (2010), quien además entiende que en las *representaciones* “(...) hay rastros de sus conexiones, mucho después de que las relaciones sociales a las que se referían han desaparecido. Estos rastros pueden ser reactivados en un momento posterior, aun cuando los discursos se hayan fragmentado como ideologías coherentes u orgánicas” (p. 216).

Vos: sujeto de controversias

En este pequeño apartado se citarán algunos discursos fundacionales que han circulado alrededor del pronombre *vos*, tan estudiado desde variados enfoques tales como los gramaticales, pragmáticos, sociológicos, políticos y geolectales (Carricaburo, 2013).

Carricaburo (2003) señala que las primeras observaciones en torno al voseo dentro del territorio argentino datan del 1609 y evidencian cómo dicha forma de tratamiento era considerada peyorativa y descortés. Así, en las *Reglas de los estudiantes de los colegios de la Compañía de Jesús* se indicaba: “No jueguen de manos ni diciéndose palabras injuriosas, ni poniéndose nombres y apodos **ni llamándose de vos unos a otros**, sino guardándose todo respeto (Borello, 1969: 39)” (Carricaburo, 2003, p.135).

Si bien en un comienzo dicho pronombre había sido usado para mostrar deferencia,

la autora destaca que “el voseo había pasado a señalar de arriba hacia abajo y el interlocutor lo sentía como una **forma denigrante**, ya fuera por manifestar enojo por parte del emisor o por señalar social o racialmente al receptor” (p. 136).

También es de interés observar cómo en el siglo XIX, el uso del *vos* para la segunda persona del singular no era recomendado en las escuelas. En *Lecciones de gramática castellana*, el por entonces inspector general de las Escuelas del Estado de Buenos Aires, Marcos Sastre (1858), aconsejaba a los maestros “(e)l pronombre *vos*, que significa *vosotros* o *vosotras*, se usa cuando se habla a una persona empleando el verbo en el plural; (...). En ningún caso se puede emplear el pronombre *vos* con el verbo en singular (...)” (citado en Carricaburo, 2013, p.137).

A partir de la última cita, vale la pena mencionar que el discurso didáctico, aparentemente neutro, se vuelve un terreno rico para cuestionar las *representaciones construidas*, precisamente porque se caracteriza por un tipo de enunciación borrada que se presenta como la *Verdad* misma. Tal como postula Maingueneau (1989):

“la máxima distancia del emisor respecto de su enunciado y la transparencia del proceso de enunciación por la que la ambigüedad del texto se elimina totalmente con el traspaso del sujeto de enunciación del emisor al receptor, es decir, el receptor se identifica con el sujeto de la enunciación al cual sustituye como si fuese él mismo quien emitiera el discurso.” (págs. 134 y 135)

Retomando las valoraciones hechas a principios del siglo pasado, desde un abordaje político, Capdevila (1928) atacó al voseo desde distintos flancos en su libro *Babel y el castellano*, argumentando que representaba “el triunfo de la barbarie anarquista sobre la cultura de los hombre de Mayo” (citado en Carricaburo, 2013, p.139).

A diferencia de estos discursos opositores, en el mismo período tuvo lugar un movimiento a favor de uso del *vos* como elemento identitario frente al aluvión inmigratorio. “Ser argentino nativo o de varias generaciones y usar el *vos* conllevaba lustre” (Carricaburo, 2013, p.138).

De lo recién expuesto se visibiliza que esta forma de tratamiento es, por lo menos, controversial, ya que en un rápido análisis tanto diacrónico como sincrónico se observan perspectivas encontradas. Tal vez, sea dicha ambivalencia la que ha sobrevivido hasta la actualidad y, por eso mismo, merece ser estudiada.

Análisis del corpus

A esta altura se vuelve imprescindible preguntarse por las formas de tratamiento preferidas en la serie *Aula del Sur*, elegida como corpus de este trabajo. A diferencia de los libros analizados por Sánchez Avendaño (2004), citado más arriba, esta es una serie

editada en la Argentina que funciona como el par latinoamericano del método español *Aula Internacional* y que “busca dar respuesta a las necesidades específicas de quienes estudian español en el Cono Sur. El voseo, el tuteo, las variedades fonéticas, gramaticales y léxicas de la región se trabajan tanto en el libro como en el audio que lo acompaña” (fragmento extraído de la contratapa de *Aula del Sur 1*, 2009).

Así, este material didáctico está dirigido a un destinatario bien definido: aquellos estudiantes que viajan a América Latina para estudiar español o, mejor aún, que eligen Buenos Aires como destino de turismo idiomático[§]. Retomando lo planteado por Gassó (2009), la elección de la variedad pareciera seguir el criterio de proximidad, dado que se trataría de una situación de enseñanza endolingüe.

En coherencia con lo anterior, el uso del voseo es predominante en las consignas: “Escuchá las siguientes palabras y escribilas” (p. 12)**; “Observá cómo se dice la hora en español” (p.52); “Ahora, escuchá otra vez y anotá la información que tenés de cada uno de los compañeros de Antonio” (p.14). También, está presente en todos los ejemplos dados debajo de las consignas: “Yo quiero hablar mucho en clase, ver películas en español y leer periódicos y revistas. ¿Y vos?” (p.23); “Yo quiero ir a bailar. ¿Y vos?” (p.18); “¿Vivís cerca de la escuela? (p.66). Los nombres de las unidades siguen la misma línea: “¿Cuál preferís?” (Unidad 4); “¿Sabés manejar?” (Unidad 9)

Se hace uso del *ustedes* sólo para las actividades grupales: “¿Saben los nombres de las cosas de la clase? De a dos, anoten los nombres que saben y pregunten a sus compañeros o al profesor los que no saben” (p. 14); “En pequeños grupos, decidan qué tres cosas quieren hacer todos en este curso” (p. 23). Y dentro de la sección “Practicar y Comunicar”, en el último ejercicio relacionado con la elaboración de un proyecto grupal, se observa el uso del *nosotros* de condescendencia: “Vamos a hacer un afiche con la información de los miembros de la clase. (...)” (p. 15); “Vamos a dividir la clase en dos equipos. (...)” (p. 31). El *usted*, en cambio, se destaca por su ausencia.

En cuanto a las tablas gramaticales, sí figura la forma de tratamiento formal/de respeto para la segunda persona del singular y también se incluye el *tú*. Por otro lado, no hay presencia del *vosotros* pero en una nota dentro del apéndice “Más Gramática” (p.129) se aclara que dicho pronombre ocupa el lugar de la segunda persona del plural en gran parte de España. En cuanto al *tú* y al *vos* se dice: “Las formas **tú** y **vos** son equivalentes y se usan para la segunda persona del singular según la región” (p.13), pero la aclaración es

[§] Esta afirmación se desprende de los tópicos abordados en las lecturas, de los lugares mencionados y del material fotográfico incluido en las distintas unidades. Ver análisis completo en Lagos (2012). Disponible en: <http://comunicacion.sociales.uba.ar/files/2013/02/Tesina-de-grado-Laura-Lagos.pdf>

** Los ejemplos están extraídos de *Aula del Sur 1*, 2009.

acompañada por una tabla con las respectivas inflexiones verbales que salvaría el aparente tono reduccionista de la nota. En el apéndice gramatical se agrega: “En gran parte de Argentina y otras regiones de Latinoamérica (parte de Uruguay, Paraguay, Colombia y Centroamérica), en lugar de **tú** se usa **vos**” (p.129).

Un elemento a destacar es que los audios ayudan al alumno a construir un mapa de las variedades dialectales de la región y del uso de distintas formas de tratamiento, ya que se incluyen voces de personas de distintos países como Uruguay, Chile y Cuba. Se favorece así la exposición del alumnado a la diversidad de la lengua con fines de reconocimiento, aconsejada por Mas Álvarez al principio de este trabajo. En cambio, los ejercicios de producción incentivan el uso del voseo.

A modo de conclusión parcial, se podría afirmar que el uso del *vos* no acarrea mayores controversias en esta serie, ya que, efectivamente, es considerado una característica fundamental de la variedad que quiere estudiar el *destinatario construido* y explicitado, ya desde la contratapa del libro.

Vale aclarar que la noción de destinatario usada aquí corresponde a Verón (1985) quien postula que: “(p)or el funcionamiento de la enunciación, un discurso construye una cierta imagen de aquel que habla (el enunciador), una cierta imagen de aquél a quien se habla (el destinatario) y en consecuencia, un nexo entre estos ‘lugares’” (p. 3).

Ahora bien, ¿qué ocurre en la serie destinada a alumnos de primaria elegida como parte del corpus? *Prácticas del Lenguaje* recibe al lector con una sección titulada “Consejos para estudiar mejor” (p.10)^{††} anunciando: “Hay algunos factores que nos brindan comodidad cuando estudiamos. Si los tenemos en cuenta, lograremos concentrarnos más y estudiar mejor.” Pero enseguida el *nosotros* de condescendencia desaparece para adoptar la forma voseante: “Usá una mesa y una silla confortables para estar cómodo y no perder la concentración.”; “Si te gusta escuchar música cuando estudiás, elegí algo tranquilo y sin letra para que no te distraiga.” Las consignas de esta sección también hacen uso de esta forma: “En tu carpeta, escribí una descripción de tu espacio de estudio e indicá qué elementos podrías mejorar.” Pero a medida que avanzan las páginas, las consignas comienzan a dirigirse a un *ustedes*, aunque, en su gran mayoría, se trate de actividades individuales: “Miren el índice y respondan” (p.15); “¿Les gusta leer el diario? ¿En qué lugares suelen encontrarlo? ¿Lo miran en formato papel o digital?” (p.27). Esta forma de tratamiento es estable en todo el libro.

El *vos* sólo vuelve a aparecer en la lección dedicada a las cartas informales: “La carta informal es la que se dirige a un familiar o a un amigo. El registro que se usa es informal, es

^{††} Los ejemplos están extraídos de nivel 4 de la serie.

decir, se lo trata de *vos* y se usa un vocabulario cotidiano (...)” (p.42). También reaparece para dar ejemplos del registro informal en el marco de un diálogo: “Esa misma tarde, mientras están jugando al fútbol, Juan le dice a uno de su equipo: –Ehhhh, ¿adónde la tiraste?” (p.29). En cuanto a los nombres de las secciones, sólo es usado en una de ellas: “Elegí tu propia escritura.” Aquí el alumno es invitado a hacer un trabajo de producción escrita y se le da a elegir entre tres posibles personajes o situaciones. Es decir, se le otorga cierto margen de libertad en la tarea y la forma de tratamiento de cercanía es la preferida para enunciar esta sección. De todos modos, las consignas respetan la forma *ustedes*.

En relación con los ejemplos recién citados, García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) observan en un trabajo de investigación hecho sobre 65 manuales escolares argentinos que, en general, el uso del voseo se limita a situaciones en las que el locutor-autor busca crear complicidad con el destinatario para dar ejemplos del discurso del propio lector dirigiéndose a un par, o bien en ciertas viñetas en las que un personaje de ficción le habla al alumno. Concluyen que **la presencia del vos en la formulación de las consignas sigue siendo menor** con respecto a otras formas que fueron ganando terreno a partir de finales de los 80’, como *ustedes*, *nosotros* y el infinitivo.

Carricaburo (2014) observa una tendencia similar:

“En los últimos tiempos, los trusts de editoriales, preferentemente españolas pero también argentinas, han tratado de **neutralizar, en manuales, las formas de tratamiento regionales, en busca de un mercado más amplio**. Para ello, dan las consignas con infinitivo en lugar de imperativo o apelan a la tercera persona del plural en subjuntivo (rellenen, completen, averigüen, pongan)”. (p.142)

Los ejemplos encontrados en el corpus se suman a esta tendencia.

Reflexión final

A modo de reflexión final se puede sostener que mientras en el manual para primaria el voseo toma la forma de objeto de estudio asociado a determinados registros, en *Aula del Sur* se exalta como elemento identitario de la región Rioplatense.

En este último caso, la elección del tratamiento es coherente con la propuesta editorial, ya que se trata de un libro que construye como destinatarios a los estudiantes que vienen a estudiar al Cono Sur. La serie está dirigida a un nicho de mercado bien específico y pareciera no haber temor a perder compradores, ya que se asume que vienen en busca de una lengua bien marcada.

Mientras que a los alumnos argentinos se les habla en plural, quizás para habilitar posibilidades de venta en más de un país de la región o por considerar que el *ustedes* resulta el tratamiento más adecuado para el registro de las consignas de un libro de texto, a

los estudiantes extranjeros se los tutea para que no quede duda de que en esta parte del Cono Sur se vosea.

Son estos aspectos contradictorios los que se quieren dejar planteados en esta ponencia, habilitando así investigaciones más profundas sobre el tema.

Referencias bibliográficas

- Acuña, L. (2005) La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado. En AA.VV. (Eds.), *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas.
- Carricaburo, N. (2014) El voseo argentino: un fenómeno de abordajes múltiples. En Colantoni, L. & Rodríguez Louro, C. (Eds.), *El español de la Argentina* (pp.133-142). Vervuert: Iberoamericana.
- García Negroni, M. M. & Ramírez Gelbes, S. (2010) Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004). En Hummel, M., Kluge, B. & Vázquez Laslop, M. E. (Eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: El Colegio de México.
- Gassó, M. J. (2009). El voseo rioplatense en la clase de español. *Suplementos marcoELE*, (9), 1-26. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>
- Hall, S. (2010) *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Restrepo, E.; Walsh, C. & Vich, V. (Eds). Ecuador: Enviñón Editores
- Lagos, L. (2012) *La Argentina imaginada en los libros de texto de enseñanza de castellano rioplatense para extranjeros* (tesina de grado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Maingueneau, D. (1989) *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.
- Mas Álvarez (2014). Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera. *redELE* (26), 1-16. Recuperado de <http://www.meecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>
- Verón, E. (1985) *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*. París: IREP
- Sánchez Avendaño, C. (2004) Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Filología y Lingüística* XXX(2), 131-154.

Corpus citado

Baronzini, A., Cordobes, A., Solare Reigada, F. & Timoszko, I. (2014) *Viaje de estudio: Prácticas*

del lenguaje 4. Buenos Aires: Estrada.

Kosel, C., Oxman, C. & Tonnelier, B. (2009) *Aula del Sur 1.* Buenos Aires: Voces del Sur.