



Las marcas del sujeto en los libros escolares

Marilén Rodríguez*

Las personas constantemente utilizamos el lenguaje, de hecho desde tiempo atrás a esta parte se lo considera como la facultad que nos distingue como seres humanos; toda una línea de pensamiento que ha concluido en la definición de Cassirer del hombre como animal simbólico. Por tal razón, estamos atravesados por múltiples discursos (ya sean políticos, académicos, escolares, etc.) que moldean nuestra subjetividad y, simultáneamente, nos permiten interactuar con los demás; en muchas ocasiones recibimos y reproducimos esos discursos de manera inconciente. Pero ¿a qué denominamos discurso? Se trata de un concepto esquivo por su amplia gama de significaciones, el abanico de su polisemia abarca desde la concepción saussauriana de habla; el terreno de estudio de la gramática textual, es decir, de las unidades superiores a la frase; en el marco de las teorías de la enunciación, se lo entiende como al enunciado en su dimensión interactiva (Bajtín, Ducrot) hasta llegar al discurso como práctica social, entre otras representaciones del mismo [1]. En relación a ello, Marc Angenot considera al discurso social como “todo lo dicho y escrito en una sociedad determinada. Por supuesto, no se puede estudiar eso pretendiendo acceder a ‘todo’ en un sentido literal. Lo que hay que hacer es desentrañar las reglas, los esquemas cognitivos, las normas que no son explícitamente reconocidas” (Angenot, 2010).

La mayoría de estos teóricos han reparado en la “trampa” del lenguaje, ya que en toda interacción lingüística lo que se dice explícitamente es solo una mínima parte de lo que en realidad se está comunicando (a sabiendas o no); como la parte visible de un gigantesco témpano de hielo, solo una pequeña porción nos es develada en un primer acercamiento. De tal forma, estos estudiosos dieron cuenta de la manera en la que el contenido no solo resulta insuficiente como parámetro de análisis, sino que incluso puede ser un dato engañoso, una verdadera celada –piénsese, por ejemplo, en el emblemático texto de Jonathan Swift célebre por su descarnada ironía, “Una modesta proposición”– si no tomamos en consideración las variables contextuales [2] en sus más diversas formas, entre las que

* Marilén Rodríguez es Profesora en Letras para EGB y Polimodal, egresada de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Ejerce en el nivel secundario en distintas escuelas de gestión estatal. Actualmente cursa la carrera de Bibliotecario Escolar en esa misma institución, el postítulo “Escritura y Literatura en la Escuela Secundaria” del programa Nuestra Escuela y demás capacitaciones a nivel provincial.

malen88_mdq@hotmail.com

podemos mencionar el ambiente, las competencias lingüísticas y paralingüísticas, el conocimiento del mundo de los personajes que interactúan, los roles asignados, el universo social e ideológico, etc.

Dentro de la amplia gama discursiva que circula en la sociedad, en el presente trabajo se analizarán las marcas enunciativas que pueden rastrearse en los libros de texto. La elección por este género estriba, en primer término, en su poder de penetración en vastos sectores de la sociedad y en su capacidad de atravesarlos generacionalmente y, en segundo lugar, porque los múltiples rostros que ha adquirido esta variedad textual ofrece una radiografía parcial de las mutaciones del sistema de enseñanza a lo largo del tiempo y permite, de algún modo, advertir las distintas representaciones del educando en cada momento histórico. En tal sentido, las transformaciones en las formas de enunciación presentes en los libros de texto de la escuela secundaria puede ser un buen recorte para analizar las diferentes configuraciones de los alumnos en tanto sujetos de aprendizaje. Desde una concepción verticalista y jerárquica en la que el tono imperativo se ponía de relieve; pasando por un discurso anclado en los modos impersonales que descontextualizaba la labor de los chicos y continuaba imponiendo distancia hasta llegar a formas de construcción del discurso que –al menos desde lo formal– intentan un nexo más estrecho con sus receptores y apuntan a la idea del trabajo en común y a prácticas de lectura, escritura y oralidad en las cuales el estudiante se sienta partícipe y no mero receptor de órdenes. Observaremos que las estrategias discursivas actuales en estos materiales de estudio intentan hacerse eco del nuevo paradigma educativo que busca integrar variables cuantitativas y cualitativas a partir del criterio de inclusión.

Este análisis se centra en la subjetividad del lenguaje y utilizará como marco determinados conceptos de la teoría de la enunciación. De este modo, se observará la relación establecida entre un locutor y el alocutario en un tipo particular de género discursivo para apreciar la manera en la que se construyen diferentes facetas de receptor a través del tiempo (en este caso, el receptor se corresponde con la figura del educando representada en los libros de texto de diferentes épocas). El objetivo es advertir la manera en la cual, a pesar de presentarse cambios que pueden considerarse sutiles en el discurso –como, por ejemplo, la utilización de los pronombres– esas elecciones gramaticales constituyen todo un síntoma de una forma peculiar de concebir al interlocutor. En este sentido, resulta pertinente la introducción del concepto de *dialogicidad*, el cual implica que necesariamente cada vez que interactuamos con el lenguaje instalamos a un otro; no existe discurso en el cual no podamos identificar un destinatario, y ese destinatario siempre está inscripto en el discurso. La dialogicidad es entonces una categoría clave para pensar cómo se instalan los sujetos en un fragmento de la discursividad social.

Para llevar a cabo el siguiente análisis, se realizó un recorte entre libros de texto [4] que circulaban en décadas pasadas, correspondientes al área de Lengua -que anteriormente se denominaba Castellano- y otros más actuales, pertenecientes al nuevo diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, el cual divide la materia a partir del 4.º año de la Educación Secundaria en dos tramos: Prácticas del Lenguaje y Literatura [5]. Se eligió esta variedad discursiva porque se trata de un género particularmente interesante para poner de relieve la construcción de subjetividades en el marco de la conformación de los engranajes políticos, sociales y culturales de una nación; en tal sentido Pineau y Cucuzza sostienen que “estos, como portadores de determinadas concepciones ideológicas y pedagógicas, tuvieron un altísimo poder prescriptivo sobre las prácticas de aula y su circulación se extendió a nivel nacional” (Pineau y Cucuzza, 2012: 4). Por ejemplo, generaciones enteras en nuestro país han sido marcadas a fuego por la influencia de libros emblemáticos de lectura (*Manantial, Rocío, Upa, Tierra nativa, Agüita clara, Alfarero*, por mencionar algunos títulos). Estos materiales construían un repertorio común de conocimientos y simbologías vinculados a fechas patrias, preponderancia de ciertos valores morales, roles atribuidos a los géneros, etc. Se trata de escenas de lectura que no implican solo la materialidad del libro, sino que abarcan el conjunto de prácticas inherentes (leer en el frente, firmes, declamar la poesía que conmemoraba tal fecha histórica, etc.). Para ofrecer una idea aproximada del influjo de este tipo de texto en la esfera de la vida social baste con recordar ejemplos que abarcan desde gobiernos democráticos hasta otros de facto: las escenas de lectura durante el peronismo, por un lado, (con famosos títulos, como *Aventuras de dos niños peronistas, La razón de mi vida, Mi escolita blanca*) y, por otro, las restricciones de lectura durante la última dictadura cívico-militar, período en el cual el léxico de los libros de texto de los primeros años debía limitarse a un número de consonantes (sin hablar de los estragos producidos por la censura en las obras literarias, incluso dentro del campo de la literatura infantil) [6].

Conforme a determinadas preguntas analíticas que cimientan cualquier análisis del discurso, desplegaremos determinados interrogantes e intentaremos esbozar reflexiones en torno a la configuración del destinatario, las representaciones que giran en torno al vínculo entre emisor y receptor y de qué manera ciertas elecciones gramaticales repercuten a nivel semántico y hasta pragmático. Cabe aclarar que las observaciones se ciñeron a las marcas de enunciación que se reflejan en las actividades, y no se abordaron otras cuestiones del orden de los contenidos, la metodología en la forma de impartir la ejercitación, el diseño, las ilustraciones, etc.; todos aspectos que desbordarían los límites del presente trabajo. Si bien este estudio no desarrolla tales cuestiones, su análisis resulta fundamental para dar una idea cabal de las mutaciones en la forma de concebir la escritura, en un plano

general y, más específicamente, en las formas de transmisión de la enseñanza. En relación con ello, Roger Chartier realizó una serie de consideraciones durante una entrevista, en ella alude a las actuales modificaciones de la práctica de la escritura (nuevos formatos como el SMS, emoticones, libertades con respecto al uso de la gramática, etc.). Esta búsqueda de nuevos modos de transmisión del saber abarca diversos campos, entre ellos el de la enseñanza formal, señala el pensador francés; se trata de repensar los vehículos de transferencia del conocimiento tomando como punto de partida cómo las nuevas tecnologías influyen en la enseñanza escolar. En consonancia, Chartier hace referencia a una forma más interactiva de los textos, conforme a estas nuevas concepciones de la lectura y de la escritura; así hallamos libros de texto con un formato muy innovador que se asemeja a la lectura en pantalla: recuadros con recomendaciones de enlaces, flechas que guían la lectura, uso de íconos, palabras destacadas en negrita, infografías sumamente atractivas, una diagramación que permite que las páginas puedan ser leídas siguiendo otras trayectorias y no siempre con la dirección tradicional de la vista de arriba abajo o de derecha a izquierda, entre otras cuestiones.

Un examen del discurso presente en algunas de las consignas del corpus evidencia las diferentes representaciones acerca de la enseñanza y del vínculo con el alumno. Entre los libros más antiguos se observan dos modulaciones diferentes, reflejadas en el uso de los tiempos verbales y las personas gramaticales: por un lado, se aprecia el uso de la segunda singular en su variante más formal (Lea el siguiente texto, complete las líneas de puntos, etc.), donde el uso del “usted” marca una mayor distancia con el estudiante y una mayor connotación del carácter obligatorio de las actividades; por otro lado, podemos distinguir además –en algunos manuales posteriores– consignas expresadas en infinitivo, estas presentan un tinte más impersonal y, si bien se amengua en cierta medida el tono imperativo, también se mantiene una brecha respecto al alumno. Con el paso del tiempo, en los manuales se apostó por acortar esa distancia mediante el uso de la segunda persona; ahora bien, en líneas generales, durante la década del 80 y del 90 se optó por la utilización del “tú”, estableciéndose así una conexión un tanto artificial con el receptor (sin entrar a indagar en la concepción acerca de las propias variedades dialectales que tal uso supone). En cambio, las consignas de los manuales más actuales –desde los que pertenecían al sistema de ESB y Polimodal hasta los que responden al nuevo diseño curricular de la provincia de Buenos Aires– demuestran un mayor acercamiento al educando a partir de enunciados que connotan una relación más estrecha, la cual se observa en el empleo del voseo (realizó, compará, leé, completá, etc.) o de la segunda persona del plural. En general, en los libros en los que prevalecen las consignas de realización más concreta y mecánica (especialmente, en aquellos que se privilegian contenidos gramaticales) se utiliza la primer variante (“Subrayá en las siguientes oraciones los verbos

impersonales”, “Tachá la opción que no corresponda”, “Completá las palabras con b o con v según corresponda”); en cambio, la segunda persona plural aparece frecuentemente en libros donde se pone el énfasis en prácticas de oralidad, lectura, cotejo textual o reflexión sobre el aprendizaje (“Relean el capítulo”, “Investiguen sobre estos autores”, “Analicen el rol de los personajes femeninos en la acción dramática”, “Busquen información” “Reflexionen a partir de la siguiente cita textual”). Esta comparación muestra que frecuentemente se asocia los temas gramaticales con actividades de índole individual que no requieren un mayor desarrollo por fuera del aula; por el contrario, los temas vinculados a la Literatura sí demandan en estos textos un abordaje grupal e invitan a la continuidad de la secuencia didáctica después de clase. Lo expuesto nos permite considerar los planteos de Davini (2009: 41), quien—remitiéndose a Bateson— con el propósito de analizar los niveles y esfuerzos demandados a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, distingue: aprendizajes de baja intensidad, los cuales no demandan mayor comprensión, se apoyan en la memoria, la ejercitación simple y el ensayo error; de intensidad media, los mismos requieren la comprensión de conceptos y el desarrollo de habilidades para aplicarlos en distintas situaciones, estos aprendizajes implican mayor esfuerzo cognitivo y aportan al desarrollo de la autoestima personal y, finalmente, la autora menciona el llamado aprendizaje de alta intensidad, en el cual se requiere el análisis reflexivo, la formulación de hipótesis, identificar alternativas de acción posibles, tomar decisiones, elaborar soluciones, incluyendo valoraciones personales o subjetivas. Podemos deducir que, en líneas generales, el uso del singular se aplica a consignas donde se desarrollan aprendizajes de baja intensidad, en cambio, la utilización del plural se ajusta mejor a consignas identificables con procesos de media y alta intensidad.

Dentro del material de estudio vigente también hallamos otra forma de redactar la ejercitación, expresada en primera persona plural, dicha forma apela a una relación inclusiva con el estudiante y, principalmente, se refiere a una de las exigencias de la actual currícula: la creación de un ambiente cooperativo de trabajo mediante actividades en parejas, en grupos o puestas en común en la que participe todo el curso.

En definitiva, el cotejo entre las formas de enunciación de estas consignas exhibe las distintas modulaciones del discurso escolar a través del tiempo, el mismo engloba un conjunto de prácticas, hábitos, creencias, supuestos acerca de las relaciones entre los participantes, etc. y no escapa a la dinámica propia del resto de las interacciones sociales, la cual para Argenot se caracteriza por el intento de legitimación: “La función más importante de los discursos sociales, afín a su monopolio de la representación, es producir y fijar legitimidades, validades, publicidades (hacer públicos gustos,

opiniones e informaciones). Todo discurso legítimo contribuye a legitimar prácticas y maneras de ver, a asegurar beneficios simbólicos (y no hay beneficios ni poderes sociales que no estén acompañados por lo simbólico)” (Angenot, 2010: 65).

Podríamos postular, a partir de la comparación entre los materiales, que en la actualidad se concibe al educando como un sujeto de aprendizaje concreto, con una cierta edad –más allá de las trayectorias educativas particulares– y no se lo considera de forma aislada e individual, sino inmerso en el contexto de la clase, junto a otros compañeros (situación que se evidencia en el predominio de los enunciados en plural). Si bien este hecho puede parecer menor, luego tiene implicancias en la metodología de trabajo referida a la materia, por ejemplo, en la prevalencia de actividades de alta intensidad por sobre otras de baja, en el sentido que plantea Davini.

Por otro lado, las variantes en el uso de los pronombres permite apreciar un giro en la manera de concebir al alumno en otro plano de análisis; mientras la utilización del infinitivo y el empleo del *usted* en los libros de textos de décadas atrás marcaba un distanciamiento respecto al estudiante, la utilización del voseo implica un contacto más cercano y el intento de propiciar un clima pedagógico más ameno y menos verticalista. En este *in crescendo* entre las distintas formas de enunciar las consignas escolares, las opciones gramaticales entre el empleo del singular y del plural también conllevan un nuevo enfoque, no solo referido a la distancia entre aprendizajes de baja, media y alta intensidad –los cuales fueron mencionados anteriormente–, sino que la idea de un destinatario colectivo supone un criterio más inclusivo en la concepción pedagógica. La intencionalidad inclusiva y heterogénea –contrastante con la función homogeneizadora del libro de texto en nuestro sistema educativo durante décadas– puede hacerse extensiva a varios campos: lugar de procedencia, género, religión, entre otros; aunque esta meta puede toparse con el obstáculo representado por la brecha económica y social, por ejemplo, la posibilidad de contar o no con el libro de texto de determinada editorial ya es de por sí una marca de distinción (en el sentido que plantea Bourdieu) y, por ende, uno de los tantos escollos para la misión inclusiva que intenta llevar a cabo la escuela en el nuevo milenio (la cuestión del mercado editorial es harina de otro costal, que excede el marco de este trabajo). De todos modos, ya el hecho de contar con un faro basado en una educación abierta a la diversidad en su más amplio abanico y orientada al fortalecimiento del sistema democrático constituye un gran avance que implica marchas y contramarchas. En sintonía con esto, podemos traer a colación una cita de Kriger, la cual –si bien se refiere específicamente a los manuales de historia– puede hacerse extensiva al resto de los materiales escolares en cuanto a los desafíos pedagógicos de la actualidad: “este problema cobra relevancia cada

día, en virtud de las profundas transformaciones que se están produciendo en nuestras sociedades y de los nuevos desafíos que interpelan a la enseñanza escolar de la historia como herramienta cultural clave para la construcción de las democracias, pensadas ya no en la clave de la homogeneidad sino en la del pluralismo y la diversidad.” (Kriger, 2010).

Estas conclusiones nos permiten establecer puntos de contacto con el estudio de María Beatriz Taboada centrado en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela. Allí la autora también utiliza como corpus de análisis los libros de texto y emplea como herramientas teóricas y metodológicas conceptos propios del Enfoque Histórico del Discurso. De tal forma, basándose en los postulados de Frigerio (1991) entiende –con respecto a los materiales de estudio que circulan en el aula– “que estos objetos discursivos complejos pueden ser pensados como acontecimientos que descomponen y vuelven visible la estructura de la institución educativa y que, por ello, pueden convertirse en analizadores del currículo real de nuestras escuelas” (Taboada, 2013: 93).

Por supuesto que el análisis de estos fenómenos no constituye un patrimonio exclusivo de la lingüística (o, más específicamente, de la lingüística del discurso), sino que su estudio puede hacerse extensivo a otras esferas (pedagogía, sociología, psicología social, etc.). Cada parcela del saber podrá realizar sus aportes desde sus particulares enfoques y podrá también poner en diálogo sus conclusiones sobre la base de un criterio interdisciplinario. Es necesario considerar que esta clase de perspectivas implica una labor ardua para el investigador y una mayor apertura hacia otras áreas del conocimiento, hecho que nos permite traer a colación las aclaraciones de Tainus Karam acerca del propósito de este tipo de análisis:

Uno de los objetivos más importantes tanto del ED y AD consiste en develar, describir y comprenderlos efectos y modos en la producción social del sentido (que se da no solamente en la materialidad ideológica). Dicha producción no depende únicamente de una semántica lingüística, sino discursiva, esto es procesual en la que es necesario al mismo tiempo que se analiza un cuerpo de prácticas textuales, las relaciones con los procesos de producción-distribución y de interpretación. Ciertamente en un trabajo es muy difícil describir todos estos procesos pero resulta conveniente tenerlos en mente como forma para complejizar el objeto de trabajo e investigación (Tanius, 2005: 6).

Notas

[1] Para profundizar las teorizaciones en torno al concepto de discurso, se puede consultar Tanius, Karam (2005). *Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso*. Global Media Journal.

[2] Recordemos que para Van Dijk el contexto es “una construcción mental que la persona lleva a cabo desde una interpretación del mensaje y tiene en cuenta, lugar y tiempo, cultura del emisor y receptor para su correcta comprensión”. En Van Dijk, T (2001) “Algunos principios de una teoría del contexto”, *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, 1, pp. 69-81.

[3] Véase Instituto Nacional de Formación Docente (2014). Clase 4. Los jóvenes, la lectura y escritura en los medios de comunicación. Discurso y Sociedad. Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza de Escritura y Literatura en la Escuela Secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

[4] Entendemos a los libros de texto o escolares como “aquellos libros que son producidos *ad hoc* para trabajar diferentes contenidos de una currícula (manuales, libros de lectura, carpetas de actividades, libro de área), así como también diversos textos que si bien circulan en la sociedad con diferentes propósitos comunicacionales, son utilizados por el docente con intenciones pedagógicas. Dentro de este corpus también están los materiales confeccionados por los propios docentes (guías de trabajos prácticos, antologías, cuadernillos, módulos, entre otros). También pueden ser considerados como textos escolares todos los materiales producidos por grupos específicos (revistas educativas, colecciones para el aula, propuestas pedagógicas).

[5] Los materiales consultados, entre otros, fueron los siguientes: *Lengua y literatura para pensar. Prácticas del lenguaje 3* (2009), Buenos Aires: editorial Kapelusz; Lacau y Rosetti, *Nuevo Castellano 1 Lengua y Literatura* (1982) Buenos Aires: Kapelusz; *Prácticas del Lenguaje II*, editorial Santillana; *Lengua y Literatura 7* (2001), Buenos Aires: editorial Puerto de Palos; *Lengua y literatura. Prácticas del Lenguaje 1* (2010), Buenos Aires: editorial Kapelusz; *Lengua y Literatura 2* (1989) Buenos Aires: editorial Santillana; *Lengua y prácticas del lenguaje I* (2010), Buenos Aires: editorial Aique; *Literatura VI* (2013). Buenos Aires: editorial Mandioca.

[6] Ejemplos paradigmáticos de tal situación los hallamos en las obras *La torre de cubos*, de Laura Devetach o *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemman; en el caso del libro de Devetach fue prohibido por su “desborde de fantasía”. Para ampliar véase *Un golpe a los libros*. Producción de la Dirección General del Libro y Promoción de la Lectura de la Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Año 2001.

[7] Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=3_xaNP8yzl0#t=11. Última consulta: 6/12/14. En otra entrevista televisiva Chartier menciona cómo el sistema educativo ya en la pre revolución cibernética –incluso a nivel universitario– se había alejado del libro como tal; un ejemplo ilustrativo sería el uso de las fotocopias en el ámbito académico. Por otra parte, en otro de sus reportajes alude a la necesidad de educar también para la lectura y la escritura en el soporte digital; incluso esa enseñanza debería hacerse extensiva a los nativos digitales con el objetivo de instruir acerca de fenómenos, tales como el de la jerarquización de la información que permite, por ejemplo, que algunos textos estén protegidos por copyright y otros no.

Bibliografía

Angenot, M. (2010): *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

Davini, María Cristina (2008): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Editorial Santillana.

Instituto Nacional de Formación Docente (2014): Clase 4. Los jóvenes, la lectura y escritura en los medios de comunicación. Discurso y Sociedad. Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza de Escritura y Literatura en la Escuela Secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Instituto Nacional de Formación Docente (2014): Clase 6. La construcción de identidades y subjetividades en el discurso escolar. Discurso y Sociedad. Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza de Escritura y Literatura en la Escuela Secundaria. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Taboada, María Beatriz (2013): "Identidad nacional y libros de texto: una aproximación desde el análisis del discurso". En Julia Zullo (ed.), *Discurso, identidad y representación social*. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo, pp. 93-104.

Tanius, Karam. (2005): *Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso*. Global Media Journal.

Van Dijk, T (2001): "Algunos principios de una teoría del contexto". *Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1 pp. 69-81.

Viñas, Rossana (2012): "Ser joven, leer y escribir para contar". *Revista Argentina de Estudios de Juventud*. Vol. 1, N.º 6. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/viewArticle/16>