

**FÓRMULAS DE TRATAMIENTO Y CONSIGNAS EN EL ESPAÑOL
BONAERENSE: USOS Y PERCEPCIONES EN EL NIVEL PRIMARIO**

Antonela G. Dambrosio

(Universidad Nacional del Sur, Dto. de Humanidades, Centro de Estudios
Lingüísticos "Dra. María Beatriz Fontanella de Weinberg" – CONICET, Bahía
Blanca, Argentina)

antogedam@gmail.com

**FORMS OF ADDRESS AND TEACHER PROMPTS IN BUENOS AIRES
SPANISH: USES AND PERCEPTIONS**

Fecha de recepción: 12-01-2019 / Fecha de aceptación: 31.05.2019

RESUMEN:

El presente artículo forma parte de una investigación¹ que aborda la problemática de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense en el marco de las consignas de los distintos niveles educativos, atendiendo al lugar que ocupan en el conjunto de modos de interpelación al destinatario en este género.

El estudio se desarrolla dentro de un enfoque teórico-metodológico sociolingüístico amplio. Para la conformación del corpus, trabajamos con la aplicación de la técnica de participante-observador en interacciones áulicas, y con la realización de entrevistas a docentes.

¹ Esta investigación se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación "Estilo(s) comunicativo(s) y variación pragmática en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias" (N°24/1231), dirigido por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso y subsidiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. Además, cuenta con el apoyo de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

En esta oportunidad, presentamos los resultados obtenidos en el nivel primario, poniendo en foco de atención la relación entre los usos en las interacciones áulicas y las actitudes lingüísticas de los docentes con respecto al lugar que ocupan las fórmulas de tratamiento pronominales de segunda persona singular en el marco de la elaboración de consignas.

Palabras clave: fórmulas de tratamiento; consignas; nivel primario; actitudes lingüísticas; español bonaerense

ABSTRACT:

This article is part of an investigation in which we study the forms of address phenomenon in Buenos Aires Spanish in the context of oral and written teacher prompts in different educational levels, focusing our attention on their position in the whole number of ways to interpellate the receiver in this genre.

To carry out this study, a broad sociolinguistic perspective has been chosen as our theoretical-methodological tool: we work with the participant-observer technique as our data collection method in the classroom as well as with interviews to teachers.

In this occasion, we present the results of our work in the primary level of education, paying attention to the relation between the uses in classroom interactions and teachers' linguistic attitudes regarding to the place taken by the second person forms of address in the context of the discursive production of teacher prompts.

Keywords: forms of address; teacher prompts; primary level; linguistic attitudes; Buenos Aires Spanish

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo retoma los resultados de una investigación en marcha en la que abordamos la problemática de las fórmulas de

tratamiento² en el español bonaerense en el marco de las consignas orales y escritas elaboradas en los distintos niveles educativos (inicial, primario, medio y superior), atendiendo al lugar que ocupan en el conjunto de modos de interpelación al destinatario en este género³.

La investigación se desarrolla dentro de un enfoque teórico-metodológico sociolingüístico amplio, con aportes de la Etnografía de la Comunicación (Hymes y Gumperz, 1972), la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982 a y b, 2001; Tannen, 1994, 2004) y la Sociología del Lenguaje (Fishman, 1979). Incorporamos, además, las aportaciones de la Pragmática Sociocultural (Bravo y Briz, 2004; Bravo, 2009), del Análisis del Discurso Instruccional (Silvestri, 1995) e Institucional (Drew y Sorjonen, 2000). Asimismo, operamos con cuestiones teóricas referidas al fenómeno de fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (Rigatuso, 2007, 2008 y 2014) y al género discursivo de las consignas (Fajre y Arancibia, 2000; Forte y Nieto González, 2004; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010; Cicarelli y Zamero, 2012; Conditto, 2013).

La hipótesis que se intenta verificar mediante el desarrollo del trabajo sostiene que en las elecciones lingüísticas que realizan los docentes hablantes de español bonaerense, dentro del conjunto de los modos de interpelación al destinatario para construir consignas didácticas operan: la tradición textual del género en el ámbito educativo; las actitudes de los

² Entendemos por fórmulas de tratamiento “el conjunto de formas que poseen los hablantes de una variedad lingüística para dirigirse al destinatario y hacer referencia a una tercera persona -incluyendo grupos humanos- y a sí mismos en el mensaje. Estas formas comprenden el uso concertado, en el discurso y en el sistema, de elementos nominales, pronominales y verbales, articulación funcional que da como resultado la pauta de uso o esquema de trato vigente entre los hablantes en términos de simetría y asimetría de las relaciones, siguiendo la propuesta de vigencia de las dimensiones de poder y solidaridad de R. Brown y A. Gilman, 1960 (Rigatuso, 2007:2)”.

³ En relación con las formas de interpelación al destinatario en las consignas, incorporamos las propuestas por García Negroni y Ramírez Gelbes (2010): segunda persona del singular –vos, tú y usted–, segunda persona del plural, primera persona del singular y del plural y formas desagentivadas mediante el empleo de infinitivos y cláusulas impersonales con “se”. A estas últimas sumamos las elaboradas por medio de construcciones con verbo elidido y construcciones con haber+ cláusulas subordinadas con infinitivo.

docentes frente al problema de la lengua y, en particular, a los rasgos identitarios del español bonaerense; estrategias de construcción de su identidad institucional; el tipo de relación que desean priorizar en los intercambios comunicativos que tienen lugar en la interacción áulica y la edad de los alumnos.

Para la conformación del corpus de análisis, trabajamos con un conjunto de técnicas de recolección de datos. Por un lado, empleamos la técnica de participante-observador (Labov, 1970; Gumperz, 1982; Duranti, 2000) en su vertiente de observador no participante (Moreno Fernández, 1998) en interacciones áulicas, modalidad que permite tener acceso a las consignas escritas y orales y posibilita recuperar los contextos reales en que tienen lugar las interacciones que son objeto de estudio de esta investigación y, en este uso concreto, relevar las actitudes lingüísticas implícitas⁴. Por el otro, se han efectuado entrevistas semiestructuradas a docentes con la finalidad de relevar sus actitudes lingüísticas explícitas (Alvar, 1986; Blanco, 1991; Moreno Fernández, 1998) hacia el fenómeno bajo estudio, poniendo particular atención a sus percepciones en relación con el lugar que ocupan las fórmulas de tratamiento pronominales de segunda persona dentro del tipo de discurso instruccional abordado.

En relación con este punto, cabe destacar que el estudio de las actitudes lingüísticas en el ámbito educativo –en forma complementaria con el de los usos en las interacciones áulicas– es importante debido a que ellas implican tomas de posición valorativas frente a la lengua y funcionan como el eslabón central que conecta representaciones y comportamientos; constituyen el fundamento de las prácticas que predominan en una comunidad lingüística (cfr. Di Tullio, 2003:34). En este sentido, su análisis en el contexto de las prácticas educativas puede significar un aporte significativo a la comprensión y reflexión sobre estas últimas.

⁴ En lo referido a las actitudes lingüísticas explícitas e implícitas seguimos la propuesta de Alvar (1986), quien sostiene que “-tácita o expresamente- el hablante toma posiciones para encararse con su lengua: unas veces, las más, no las manifiesta; pero otras –acuciado por excitantes externos– responde a una pregunta que se formula o que le formulan” (1986:13).

Por último, la estrategia metodológica de análisis de los datos relevados en la investigación es predominantemente cualitativa, aunque incluimos también técnicas cuantitativas en el procesamiento del material cuando es pertinente. Tomamos en cuenta distintas variables sociolingüísticas, contextuales, pragmáticas y discursivas, según la siguiente distribución:

- las instituciones: ubicación geográfica (centro, barrios del macrocentro y de la periferia de la ciudad), tipo de gestión (pública o privada), población de alumnos asistentes.
- los docentes: edad (grupo A, docentes entre 22 y 30 años; grupo B, docentes entre 31 y 45 años; grupo C, docentes entre 46 y 56 años), tipo de gestión de las escuelas en que trabajan y cursos en que se desempeñan, sexo, lugar de procedencia (Bahía Blanca, otras ciudades de la zona)
- los alumnos: edad (y concomitantemente, el grado al que asisten), estrato socioeconómico al que pertenecen (bajo, medio-bajo, medio, medio-alto, alto).
- las consignas: origen –elaboradas por docentes o tomadas de material didáctico de índole diversa (Cicarelli y Zamero, 2012)–; modalidad –orales o escritas (copiadas por alumnos a partir del dictado de los docentes o copiadas del pizarrón y consignas entregadas por docentes en copias individuales a los alumnos)–; disciplina y tipo de actividad (trabajos desarrollados en clase, trabajos prácticos, evaluaciones escritas, trabajos grupales, tareas domiciliarias).

En cuanto a la interacción áulica consideramos variables contextuales y pragmáticas que pudieran condicionar diferentes comportamientos lingüísticos y alternancias incluso en un mismo docente, tales como: espacio en que se desarrollaron las clases (en el aula, en el patio, en salón de actos, en sala de informática), número de involucrados en la interacción, tipos de actos de habla producidos asociados a las consignas y grado de formalidad del estilo de la interacción (sea escrita u oral).

Como hemos señalado, el presente artículo pretende indagar acerca del lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento en el marco de la elaboración de consignas, concretamente, en el nivel primario, centrándose en los usos relevados en relación con la problemática de las actitudes lingüísticas de los docentes⁵ hacia las fórmulas de tratamiento de segunda persona singular –*vos, tú* y *usted*–. En lo que respecta a las actitudes lingüísticas, del conjunto de preguntas que integran el cuestionario realizado⁶ hemos seleccionado para esta oportunidad aquellas en las que se pretende indagar sobre la presencia/ausencia de pronombres de segunda persona en la formulación de consignas (pregunta 2: ¿De qué forma preferís enunciar las consignas (orales y escritas) para tus alumnos?), y sobre la presencia/ausencia del pronombre *tú* en el contexto educativo⁷ (pregunta 6: ¿Creés que en la escuela se debería enseñar el pronombre *tú*?).

⁵ Nos enfocamos en las actitudes de los profesores (Fasold, 1996) y no en las de los alumnos ya que, por un lado, nos focalizamos en la producción de consignas y no en la recepción por parte de los alumnos; y por otro, se nos presenta una gran dificultad en cuanto a la edad de estos hablantes para relevarlas. En el nivel educativo abordado las edades de los alumnos abarcan desde los cinco a los doce años, por lo que resulta difícil que puedan realizar reflexiones metalingüísticas sobre la producción discursiva de consignas, ya que están en proceso de familiarización con el género.

⁶ El cuestionario completo indagaba acerca de los siguientes datos personales y académicos de los docentes: nombre, edad, lugar de nacimiento, lugar de residencia, institución de formación, año de graduación, título/s, otros lugares de trabajo, curso, cantidad de alumnos y asignaturas a cargo; y constó de las siguientes preguntas: 1- ¿Qué aspectos tenés en cuenta al momento de elaborar las consignas para tus alumnos?, 2- ¿De qué forma preferís enunciarlas? ¿Por qué?, 3- ¿Hay variación de acuerdo con las distintas situaciones didácticas de la clase?, 4- ¿Qué materiales usás para trabajar?, 5- ¿Realizás modificaciones en las consignas que tomás de otros materiales? ¿En función de qué?, 6- ¿Creés que es conveniente usar el *tú*? ¿Y que se lo enseñe en la escuela?

⁷ La decisión de poner en foco de atención a la forma *tú* se fundamenta en que, no obstante la renovación en el sistema de tratamientos del español bonaerense –que significó la expansión del pronombre de confianza *vos* en detrimento de *tú*, (fenómeno conocido como voseo), y del formal *usted* en distintos ámbitos y estilos (Fontanella de Weinberg, 1989 y 1999; Carricaburo, 1999; Rigatuso, 2011 y 2014)– las consignas didácticas constituyen una instancia de producción discursiva en la que no se verifica aún la generalización de la forma *vos* en todas las instancias de producción del pronombre (Rigatuso, 2011 y 2014) o se evidencia incluso su deliberada elusión, principalmente en su modalidad escrita (Moure, 2004; Tosi, 2009; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010; López García, 2010, 2015).

Las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense

En Argentina, el sistema de tratamientos bonaerense experimentó, desde mediados del siglo XIX, un proceso de reestructuración en sus pautas interaccionales y en sus formas léxicas, cuyo resultado fue la progresiva evolución hacia usos más recíprocos y de confianza (Rigatuso 1992, 2011, 2014). Este proceso de cambio hacia usos nominales y pronominales cada vez menos formales y más solidarios (Brown y Gilman, 1960) abarcó a su vez una serie de fenómenos de diversa índole que fueron afectando los tratamientos en diferentes ámbitos de uso, comenzando en el entorno de las relaciones familiares y extendiéndose posteriormente a distintos marcos de interacción en la vida social y a distintos dominios institucionales (Rigatuso, 2007).

En lo que respecta a los tratamientos pronominales, la mencionada renovación en el sistema significó la expansión del pronombre de confianza *vos* en detrimento del formal *usted*. Este proceso de índole pragmática se intersectó con otro de índole gramatical: el avance de *vos* como única forma de segunda persona singular familiar o de confianza en detrimento de *tú*, a la vez que su uso extendido en distintos ámbitos y estilos (Fontanella de Weinberg, 1989 y 1999; Carricaburo, 1999; Rigatuso, 2011). Cabe destacar, tal como señala Rigatuso, que no obstante la extensión del voseo en el sistema pronominal del español bonaerense, existen algunas instancias discursivas en las que no se verifica aún la generalización de la forma *vos* en todas las instancias de producción discursiva del pronombre. Tal es el caso de las consignas en el ámbito educativo (Rigatuso, 2011; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010), en el que a veces se evidencia incluso su deliberada elusión, principalmente en la modalidad escrita (Moure, 2004; Tosi, 2009; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010). En este contexto, hemos observado con frecuencia el empleo de la forma *tú* entre los modos de interpelación de las consignas.

En los apartados subsiguientes nos abocaremos a presentar los resultados obtenidos en nuestra investigación en el nivel primario en lo que respecta a los usos en las interacciones áulicas y las actitudes lingüísticas

de los docentes puestas de manifiesto en las entrevistas efectuadas en relación con el tema objeto de estudio.

LAS FORMAS PRONOMINALES DE SEGUNDA PERSONA EN EL MARCO DE LA ELABORACIÓN DE CONSIGNAS: USOS Y PERCEPCIONES

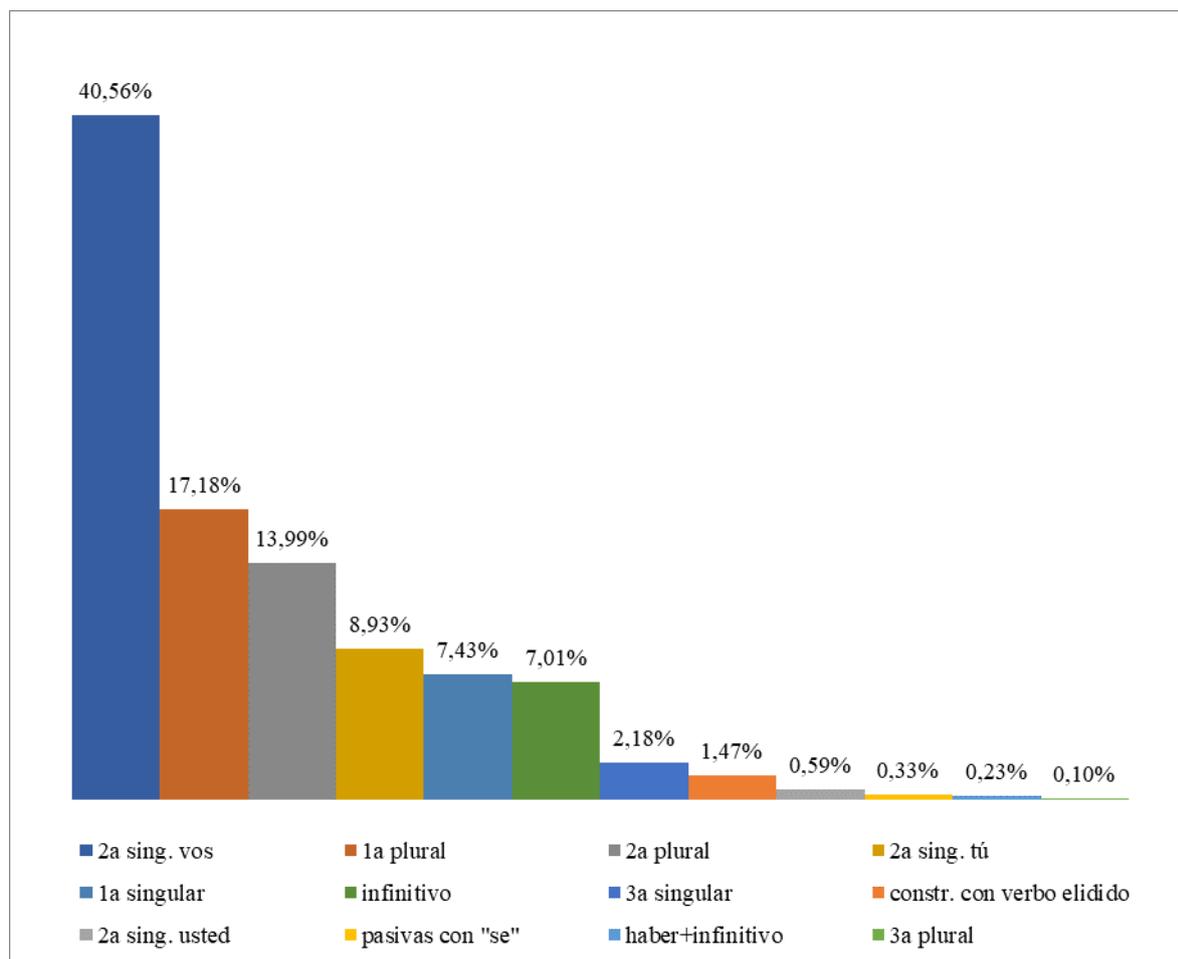
Los modos de interpelación al destinatario elegidos por los docentes del nivel primario en la producción de las consignas elaboradas para sus alumnos son variados. En este apartado nos abocaremos al análisis de estas distintas modalidades atendiendo de modo particular al lugar que ocupan las fórmulas de tratamiento en este género.

El conjunto de formas de interpelación relevadas en nuestro corpus comprende las siguientes variantes que incluyen el empleo de la primera persona del singular (*yo*), la primera persona del plural (*nosotros*), la segunda persona del singular *vos*, *tú* y *usted*, y del plural *ustedes*, y de la tercera persona del singular y del plural, a la vez que el uso del infinitivo, cláusulas pasivas reflejas e impersonales con “*se*”, construcciones con verbo elidido y construcciones con *haber*+ cláusulas subordinadas con infinitivo.

Todas estas modalidades pueden clasificarse de acuerdo con el criterio de *personalización* y *despersonalización* (Prego Vázquez, 2007). Así, dentro de las primeras ubicamos el empleo de la primera persona del singular, la primera persona del plural, la segunda persona del singular *vos*, *tú* y *usted*, la segunda persona del plural *ustedes* y la tercera persona del singular y del plural; mientras que entre las formas desagentivadas (en términos de García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010) –que conllevan a la despersonalización del discurso de las consignas– se encuentran: uso del infinitivo, cláusulas pasivas con “*se*”, construcciones con verbo elidido y construcciones con *haber*+ cláusulas subordinadas con infinitivo.

En el gráfico 1, presentado seguidamente, observamos la distribución de los distintos modos de interpelación relevados en nuestro trabajo de campo en orden decreciente de ocurrencias.

Gráfico 1. Distribución de los modos de interpelación relevados en las



consignas del nivel primario

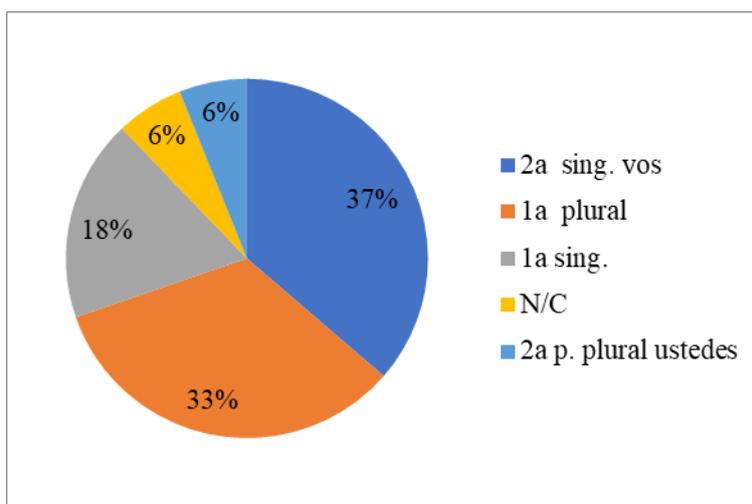
En relación con las fórmulas de tratamiento de segunda persona singular, como puede advertirse, la forma predominante es el pronombre *vos*, con un 40.56% de las ocurrencias. El segundo lugar, con un porcentaje menor –8.93%– lo ocupa la forma *tú*, y el tercero el *usted*, con un 0.59%.

En lo que respecta a las entrevistas, del total de formas de segunda persona singular registradas en las interacciones áulicas, en las respuestas a la pregunta 2⁸, los docentes solo hacen mención de la forma *vos* como la de uso más frecuente. A excepción del uso de la segunda persona del

⁸ Cabe señalar que, en su mayoría, al dar las respuestas, los docentes han hecho referencia a las consignas escritas más que a las orales.

plural, no se hace referencia a las otras fórmulas de tratamiento pronominales registradas en las observaciones áulicas. En su lugar, se hace mención al empleo de la primera persona plural –que en el marco general de los modos de interpelación relevados ocupa un gran porcentaje (17.18%)– y a la primera persona singular. Puede observarse la referida distribución en el siguiente gráfico (Gráfico 2).

Gráfico 2. Entrevista, pregunta 2: ¿De qué forma preferís enunciar las consignas?



Por otra parte, cabe señalar que entre las respuestas tampoco se hace referencia a las formas impersonales entre las elegidas para la formulación de consignas, aunque en algunos casos se han hecho apreciaciones de carácter negativo en torno al empleo del infinitivo como “demasiado impersonal”, usado “solo en evaluaciones”, “para los más grandes”, o a que “los chicos no lo comprenden”.

Así, de acuerdo con los usos reales relevados en las interacciones áulicas y lo expresado en las entrevistas las formas preferidas son, efectivamente, las personales y, en ese contexto, el mayor porcentaje corresponde a la forma vos.

Procedemos, entonces, a efectuar el análisis que hemos anticipado, que atiende al modo en que se relacionan los usos de las fórmulas de tratamiento pronominales para la segunda persona del singular en el marco de la elaboración de consignas y las actitudes lingüísticas de los docentes hacia esas formas, para lo que se tomarán como referencia los atributos a

los que cada uno de los pronombres aparece asociado. El mismo se desarrollará en tres apartados: el primero dedicado al uso de la forma *vos*, el segundo a la forma *tú* y el tercero a la forma *usted*, ordenadas de este modo de acuerdo con el número de ocurrencias registrado en las interacciones áulicas para cada pronombre en forma decreciente.

Hacia la confianza y la cercanía: el uso de vos

Como hemos referido anteriormente, la forma *vos* ocupa un 40.56% en el marco de los modos de interpelación al destinatario de las consignas, y un 44.58% dentro de los modos personales, lo que constituye un número muy alto de ocurrencias.

Al tomar en consideración las distintas variables de análisis, el pronombre *vos* predomina en todos los casos, excepto en las consignas de modalidad oral dirigidas a la totalidad del grupo en las que es preponderante el empleo de la segunda persona singular *ustedes*. Por su parte, en las consignas orales brindadas a cada alumno de forma individual, el uso de la forma *vos* es preferida: ocupa un 90% (dentro del 10% restante se ubica el empleo de la primera persona del singular y del plural). A continuación, presentamos un ejemplo.

(1) Contexto: durante una clase de Matemática de sexto grado, en una escuela privada, la docente entrega una actividad en copias individuales para que los alumnos la realicen individualmente. Luego de solicitar a un alumno que lea para todo el curso la consigna escrita en el papel, la explica oralmente. Finalizada la explicación recorre el aula respondiendo consultas particulares de los alumnos. Frente a uno de ellos que no estaba trabajando y que manifestaba “no entender qué había que hacer” la docente le indica lo siguiente.

Emisor -----► *Destinatario*
(mujer - 38 años) -----► (alumno de sexto grado)

-Poné el signo que falta ahí donde está el espacio.

Sin embargo, el empleo de *vos* en la oralidad no en todos los casos tiene lugar únicamente en los intercambios individuales docente-alumno. Se

observó que algunos utilizan esta forma pronominal para dirigirse a todo el grupo. Así se advierte en el siguiente ejemplo, en el que, en el desarrollo de una clase de Prácticas del Lenguaje, en cuarto grado de una escuela privada, la docente dicta una consigna a sus alumnos, en un tono elevado, pausadamente y mientras se desplaza por el aula, dirigiendo su mirada a los distintos sectores donde se ubican los alumnos. Previamente, había dictado a sus alumnos la definición de adjetivos numerales.

(2) Emisor -----► Destinatario
(mujer - 50 años)-----► (alumnos de cuarto grado)

-Punto, *dejá* un rengloncito y *poné* 'gentilicios'. A 'argentina', *hacele* abajo onditas de color.

En las observaciones efectuadas, hemos notado que, en varias ocasiones, los docentes que emplean la forma *vos* en estas oportunidades, lo hacen cuando responden a un alumno individualmente y luego retoman lo respondido como una consigna para el resto del grupo, es decir que las preguntas individuales en algunos casos motivan la reformulación. En un 0.12% de los casos de construcción de consignas orales mediante el uso de este pronombre, y sobre todo en primer grado, se lo emplea explícitamente en la reformulación oral de la consigna, lo que otorga carácter focal a la emisión, personalizando aún más el mensaje. De esta forma, por ejemplo, en el transcurso de una clase de Matemática de primer grado, en una escuela privada, la docente entrega a sus alumnos una consigna en una copia escrita: "Completá los casilleros con los números que faltan". Luego de que un alumno la lee para toda la clase, mientras algunos se disponen a resolver la actividad, otro pregunta a la docente qué debe hacer. En ese momento, ella reformula la consigna dirigiéndose a todo el grupo.

(3) Emisor -----► Destinatario
(mujer - 53 años)-----► (alumnos de primer grado)

-*Vos*, con lápiz negro, *vas a completar* los casilleros con los números que faltan.

Respecto de este uso, resulta interesante destacar que, en ocasiones, el empleo de la forma *vos* como modo de dirigirse al grupo total puede generar confusión o malentendidos entre docentes y alumnos –como

manifiesta una docente en el fragmento de entrevista que citamos a continuación– debido a la falta de índices de contextualización que permitan a estos últimos entender si están siendo interpelados en forma individual o grupal, o hacia quién va dirigida la consigna.

(4) Contexto: entrevista a docente mujer, 39 años, cuarto grado, escuela privada.

Porque en sexto tuve una compañera que hablaba todo en personal, en vos. Entonces los chicos me decían que no sabían cuándo le estaba hablando a uno y cuándo a otro. Y tenían que prestarle atención. No sé si era una estrategia o qué.

El predominio de la forma *vos* tiene su correspondencia con una valoración mayoritariamente positiva respecto de su uso. En algunas oportunidades, el pronombre *vos* aparece asociado a *belleza* y *cercanía*:

(5) Contexto: entrevista a docente mujer, 50 años, primer grado, escuela privada.

Me gusta el voseo⁹ y el acercamiento sobre todo a la otra persona ¿no? Para que sea también más bello.

En otras, se lo vincula además de con la *cercanía*, con el uso del vocativo *che*¹⁰.

(6) Contexto: entrevista a docente mujer, 35 años, cuarto grado, escuela privada.

El *che* es constante entre ellos y con los adultos. Nosotros también damos la posibilidad de que sea algo más afectuoso, que no te tengan como un (no se comprende la palabra) en nuestra infancia, en nuestra escolaridad, que por ahí había una tendencia de marcar cuál era el maestro y cuál era el alumno. Por ahí, en ese momento, que damos cierta flexibilidad al acercamiento, esa confianza, hacer que ese *che* esté más en lo cotidiano.

⁹ En cuanto a este ejemplo, es interesante señalar el empleo por parte de la docente del término *voseo*, cuando no se había hecho referencia a este en ningún momento de la entrevista.

¹⁰ Acerca de los usos de este vocativo en la interacción verbal del español bonaerense véase Rigatuso (1987).

Por ahí por eso también igual se puede hablar de manera respetuosa, sin faltar el respeto, sin agredir, sin molestar a la otra persona. Pero ellos lo toman como algo muy cotidiano ¿viste? Como lo habitual.

En relación con este ejemplo, es importante señalar además que, en su respuesta, la docente contrasta una pauta de uso¹¹ entre docentes y alumnos en el ámbito escolar propia “de otra época” –en la que era más frecuente el empleo de la forma usted¹²– y la actual.

Entre las respuestas dadas por los docentes también se han observado casos en los que se asocia la forma *vos* a *confianza*.

(7) Contexto: entrevista a docente mujer, 37 años, cuarto grado, escuela pública.

Ellos vienen mucho, arrastran desde el jardín esta consigna así del contá, dibujá, leé, que no tiene que ver, creo yo, con una forma imperativa, sino que el invitarlos a hacer algo, pero desde la confianza. Tampoco desde el igual a igual, pero sí desde una confianza.

Esta respuesta presenta varios aspectos que merecen ser destacados. En primer lugar, se hace referencia a un rasgo que caracteriza también a las consignas de otro nivel educativo, el inicial: la preferencia por formas personalizadas en la construcción de las consignas, en este caso mediante el empleo del pronombre *vos*. En segundo lugar, se observa una concepción

¹¹ “Pauta de uso o esquema de trato refiere al empleo concertado, en el discurso y en el sistema, de las diferentes categorías que integran el sistema de tratamientos en español: elementos nominales, pronominales y verbales. Esta coocurrencia de elementos define y expresa, en su articulación, el tipo de vínculo que une a los hablantes en términos de simetría y asimetría de las relaciones –siguiendo la propuesta de vigencia de las dimensiones de poder y solidaridad de R. Brown y A. Gilman” (Rigatuso, 2014). En relación con las pautas de uso, empleamos la convención propuesta por Rigatuso (2007, 2011 y 2014).

¹² De acuerdo con lo manifestado por los docentes en las entrevistas, la pauta interaccional de uso en el ámbito escolar hace aproximadamente veinte años era: apellido/ nombre/ nombre y apellido + usted, en la dirección docente □alumno, y señora/señorita/seño + usted, en la dirección alumno □docente, por lo que podríamos considerarlo en el marco de un esquema de trato formal o en algunos casos mixto. En la actualidad, la pauta de uso en el ámbito escolar es nombre o sobrenombre + vos en la dirección docente →alumno, y señorita/seño/sé + vos en la dirección alumno → docente. En relación con pautas de uso y la forma nominal señorita y sus formas apocopadas ver Rigatuso (2000 y 2014b).

negativa de las formas imperativas, que puede asociarse a la naturaleza de los actos de habla directivos –dentro de los cuales se inscriben las consignas– que atentan contra la imagen negativa de los destinatarios. Ante estos actos, que pueden considerarse amenazadores de la imagen (Brown y Levinson, 1987), los hablantes –en este caso, los docentes– tienen la opción de “hacerlos, evitarlos, mitigarlos o repararlos” (Calsamiglia y Tusón Valls, 2012:135). La referencia que hace la docente a “invitarlos [a los alumnos] a hacer algo” puede vincularse con la opción por la atenuación¹³ de estos actos de habla, de la directividad implicada en las consignas. Si bien las formas verbales del pronombre *vos* que la docente selecciona como ejemplos son efectivamente imperativas, son interpretadas por ella como una invitación, por lo que podríamos considerar que entiende el tratamiento de *vos* como una forma más solidaria de brindar una orden respecto de lo que los alumnos deben hacer.

Señalamos, además, que se hace referencia a la importancia del mantenimiento de la asimetría en el vínculo entre docentes y alumnos – “tampoco desde el igual a igual”¹⁴– pero con un mayor grado de cercanía e informalidad en los tratamientos en relación con los de épocas anteriores (Rigatuso, 2000 y 2014; Dambrosio, 2013).

¹³ La atenuación es una categoría pragmática, un mecanismo estratégico que tiene que ver con el logro de los fines en la interacción por medio de la mitigación de la acción, intención o el efecto que nuestras intervenciones pudieran llegar a tener en un determinado contexto. En dicha estrategia están implicados los hablantes, los oyentes e, incluso, terceros. Como hecho social, la atenuación es una táctica de acercamiento a veces cortés. El yo mitiga la fuerza ilocutiva, de tal manera que logra así distanciarse de su mensaje para acercarse (social y afectivamente) o no alejarse demasiado del otro, incrementando las relaciones interpersonales, intentando que estas no se deterioren, evitando o minorando tensiones y conflictos interaccionales (*cfr.* Albelda y Briz, 2013: 292-293).

¹⁴ En el *Diseño Curricular* para el nivel primario se hace referencia a la cuestión de la asimetría: “[La profesión docente] a diferencia de muchísimas otras profesiones, pone a los adultos/as que la ejercen a trabajar con otras generaciones y eso exige hacer compatible la experiencia de la igualdad humana con el respeto por las asimetrías de las responsabilidades de edad y de posición del niño/a y el/la docente en el contrato escolar [...] Desplazar las actitudes negligentes, pasivas, tolerantes con la mediocridad, no tiene nada que ver con ninguna actitud dura o autoritaria. Es obligatorio asegurar en la escuela la asimetría entre niños/as que aprenden y adultos/as responsables de la enseñanza y el cuidado. Entre iguales no hay educación” (*Diseño Curricular*, 2008).

Por otra parte, en el marco del conjunto de respuestas brindadas por los docentes en relación con las formas elegidas para elaborar las consignas, se han relevado, si bien no en un gran número de casos, actitudes de *rechazo* hacia el pronombre *vos* y sus formas verbales correspondientes –principalmente en sus formas imperativas– ya que se lo asocia a un *trato brusco*. Tal es el caso que presentamos seguidamente.

(8) Contexto: entrevista a docente mujer, 37 años, primer grado, escuela pública.

El hacé, poné, a mí me resulta chocante. A mí, me resulta hasta demasiado brusco.

En este caso, a diferencia de los presentados anteriormente, la personalización se asocia a lo impositivo y no a la confianza y la cercanía.

Hemos observado, hasta el momento, el predominio de la forma *vos* en el uso en las interacciones áulicas y las valoraciones mayoritariamente positivas de esta forma en las entrevistas. Algunos autores, como López García en su investigación sobre las representaciones del español bonaerense en manuales escolares, han registrado que “en las escuelas de Buenos Aires, cuya población vosea, las consignas que se escriben en la pizarra procuran evitar la aparición de marcas del voseo” (2010:92) y en las entrevistas que realizó los docentes le manifestaban su inseguridad en el uso del *vos* por no saber si estaba bien¹⁵. Esta autora observa la evasión del pronombre *vos* en los manuales escolares y sostiene que en la preferencia por otras formas se elude la norma lingüística local. Respecto de este punto, en trabajos anteriores (Dambrosio, 2013 y 2015) hemos advertido que en los libros escolares actuales –posteriores a los analizados por López García, cuyo corpus va desde libros de 1994 hasta libros de 2011¹⁶– la forma *vos* ocupa un lugar predominante entre las formas de interpelación al

¹⁵ En relación con la evasión de la forma *vos* en los textos escolares escritos –consignas y manuales– véase Moure (2004), Tosi (2009) y García Negroni y Ramírez Gelbes (2010).

¹⁶ De los 120 manuales que analiza López García (2015), las fechas de edición de solo cinco de ellos coinciden con las fechas de edición de los libros de texto de nuestro corpus (2011) y en ellos la autora señala el empleo exclusivo de la forma *vos*.

destinatario en las consignas. En nuestra investigación, de acuerdo con los datos recogidos en las entrevistas a los docentes, consideramos que la opción por otras formas, alternativas al *vos*, no está relacionada en todos los casos con su deliberada evitación, sino más bien con la tradición textual del género consigna y con el tipo de actividad que se desarrolla en el marco de la interacción áulica, a la vez que con las temáticas tratadas en las clases. Algunos docentes, por ejemplo, han manifestado que eligen formular las consignas –tanto las orales como las escritas– mediante el empleo de la primera persona singular si la actividad requiere una reflexión individual por parte del alumno, pero que optan por la primera persona plural si la actividad debe realizarse en grupo.

Por último, en cuanto a la puesta en relación de los usos y las percepciones en torno a la forma *vos*, cabe señalar que, mientras que, tomando en consideración la variable *edad de los alumnos*, en los usos relevados el *vos* predomina en todos los cursos, en los datos obtenidos en las entrevistas, –también considerando esta variable– en las respuestas de los docentes de sexto grado predomina el *vos*, mientras que –si bien esta forma ocupa un lugar importante– en cuarto y primero son preferidas otras –la primera persona del plural en un caso, y la primera persona del singular en el otro¹⁷-. Esta variación se explica con lo expresado por los mismos docentes: el uso de la primera persona plural en cuarto grado se vincula con que “se trata de potenciar el trabajo en grupo, entre todos” y de la primera persona singular en primer grado, “porque ellos [los alumnos] están empezando a entender cuándo tienen que trabajar solos (...) y también queremos que entiendan en qué medida están involucrados en los procesos y actividades”.

¹⁷ La referencia al uso de la primera persona singular es exclusiva de los docentes de primer grado. Ellos manifiestan que la preferencia por esta forma se vincula con la progresiva inserción de los alumnos en el ámbito escolar y las tareas a realizar en forma individual, ya que “vienen del Jardín de Infantes, donde se trabajaba más desde lo grupal” (Entrevista a docente mujer, 32 años, primer grado, escuela privada).

La importancia de la tradición textual: el uso de tú

Tal como se ha mencionado en la introducción, las consignas constituyen un espacio en el que el empleo de la forma *vos* no se ha generalizado y en el que continúa encontrándose –pese a la extensión de *vos* en distintos dominios de uso– el empleo de *tú*.

En cuanto a los usos de esta forma pronominal, recordamos que en el uso en el trabajo áulico aparece en un 8.93% en el corpus total y en un 9.82% del corpus de formas personales de consignas, mientras que en las entrevistas no se menciona entre los modos de interpelación al destinatario elegidos para elaborarlas.

Respecto de los usos, cuatro variables son importantes a tener en cuenta en relación con el empleo de *tú* en las consignas: la modalidad –escrita u oral– y la disciplina de las mismas, la edad de los alumnos y la edad de los docentes.

En relación con la primera, –la modalidad– tal como hemos anticipado, esta forma no aparece en las consignas orales –aspecto que se vincula con lo referido en el apartado anterior en relación con esta modalidad de consignas, y con la extensión del pronombre *vos* como único para la segunda persona singular en la dimensión de informalidad y confianza– y ocupa un 24,96% en las consignas entregadas a los alumnos en fotocopias. Su ocurrencia, podríamos afirmar entonces, está vinculada a los materiales con que decide trabajar cada docente, más que estar ligada a un área, un curso o tipo de actividad en particular. En relación con este punto, los libros de texto, como así también algunos sitios web, constituyen un material de referencia constante para los docentes y, en algunos casos, el tomar actividades de libros de ediciones no actualizadas o de países que emplean otras variedades de español incide en la diversidad de formas en que los lectores de las consignas son interpelados (Dambrosio, 2013).

En lo atinente a la variable *edad de los alumnos*, observamos que, en primer grado, las consignas formuladas empleando la forma *tú* conforman un 15.15% del total. Esto se vincula con un tipo de actividad particular: ejercicios grafomotrices, “para soltar la mano” –tal como lo expresan

algunas docentes– para ejercitar el uso de la cursiva, principalmente. Así, si se efectúa un cruce de variables tomando en consideración también la de *disciplina* podemos afirmar que la forma pronominal *tú* predomina en las consignas entregadas en material fotocopiado, en primer grado, y en Prácticas del Lenguaje. Cabe señalar que se ha observado que este tipo de ejercitaciones son tomadas o bien de páginas de Internet de recursos para docentes o de libros en inglés traducidos al español en otras variedades que no son las del español bonaerense. En el siguiente ejemplo (Imagen 1) presentamos un caso ilustrativo extraído del libro *Letramanía 3*.

(9) Contexto: se trata de una actividad del libro *Letramanía 3. La letra cursiva*¹⁸, destinado a alumnos de primer grado, empleado por varias docentes.

Imagen 1. Ejemplo de uso del pronombre tú en consignas de libros de texto



¹⁸ Johnson, Sally (2009). *Letramanía 3. La letra cursiva*, Buenos Aires: KEL Ediciones. Traducción de Gómez Carrillo, Sara Inés.

Por otra parte, es necesario destacar, en relación con la variable *edad de los docentes*, que, si bien la forma *tú* no presenta el mayor porcentaje de uso, ocupa un 16,71% de las formas de interpelación elegidas por docentes del grupo etario C. Esto se relaciona con la tradición textual del género consigna en el ámbito escolar: los docentes más antiguos en sus cargos se encuentran más apegados a la formulación discursiva de las consignas de otros momentos de la historia escolar, cuando el *vos* era “mal visto” y evitado en el ámbito educativo –principalmente en los textos escritos– (Di Tullio, 2003; Moure, 2004; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010). A ello se suma el hecho de que, en algunos casos, emplean actividades tomadas de materiales no actualizados desde el punto de vista de las políticas lingüísticas en relación con la variedad del español de Argentina. Además, los docentes manifiestan priorizar más el contenido de las consignas antes que la reflexión sobre su formulación discursiva.

Como anticipamos, si bien hemos observado que el pronombre *tú* aparece en las consignas con las que los alumnos trabajan en la escuela, los docentes no la mencionan como una de las formas elegidas para construirlas. En algunos casos en que advertimos este uso hemos consultado a los docentes acerca de la motivación hacia la opción por esta forma y han expresado que “no se trata de una elección intencional”.

(10) *Contexto:* entrevista a docente mujer, 50 años, cuarto grado, escuela privada.

La verdad creo que no [uso el tú], pero puede ser [que sí] porque a veces uno presta atención a que lo puedan resolver [el contenido de las actividades propuestas] que puede pasar. Pero no, no, no. *Para nada es intencionadamente.*

(11) *Contexto:* entrevista a docente mujer, 30 años, cuarto grado, escuela privada.

A veces, por ahí *me sale el tú*, se *me escapa*. Pero si lo pienso bien, no. Ni ahí.

En relación con este punto es importante señalar que esta “elección no intencional” de los docentes del pronombre *tú*, está vinculada, tal como

acabamos de referir, principalmente con la tradición textual del género consigna en el ámbito escolar, a la vez que con el uso de materiales didácticos producidos en otras variedades de español y sobre los que no se efectúan adaptaciones por parte de quienes los emplean y no media una reflexión lingüística en este sentido (Dambrosio, 2013). Vinculada al tipo de actividades presentada en el ejemplo 9, una docente comenta:

(12) *Contexto:* entrevista a docente mujer, 32 años, primer grado, escuela privada.

Es que estas actividades *las uso para que los chicos suelten un poco la mano*, para trabajar con la manuscrita. *Este libro es más viejo que la injusticia*, pero bueno. Este tipo de actividades no viene en los nuevos. Y tengo que ver, pero *me parece que no son de acá*.

En otro orden de cosas, en lo que respecta a las respuestas a la pregunta 6 del cuestionario, que apunta a relevar la opinión de los docentes sobre la potencial enseñanza de la forma *tú* en la escuela y su eventual uso, hemos obtenido variadas respuestas, que van desde actitudes más *progresistas* a otras más *conservacionistas* (Di Tullio, 2003) en relación con esta forma, siendo las primeras las que predominan.

El mayor porcentaje de las respuestas (32%) está relacionado con la consideración por parte de los docentes de que la enseñanza del pronombre *tú* no debería “desaparecer de la escuela”, sino que se lo debe enseñar “como una herramienta”¹⁹ para los alumnos que les permitirá comunicarse

¹⁹ En relación con esta apreciación efectuada por varios docentes en las entrevistas, es importante señalar lo planteado por Fontanella de Weinberg en cuanto a la enseñanza del español como lengua materna: “(...) resulta, pues, necesario, plantearnos cuáles deben ser los criterios con que debe encararse la enseñanza del español como lengua materna, de modo de conciliar al mismo tiempo la necesidad de respetar una estandarización, que asegure la comunicación en el amplio marco del mundo hispánico (...) y el respeto a la variación que es inherente a cada comunidad lingüística. La enseñanza del español para sus hablantes nativos debe significar precisamente (...) abrir al estudiante todas las amplias posibilidades de la lengua, aunque esto no implique el dominio activo de cada una de ellas. (...) Una vez obtenido un cierto dominio de la variedad estándar regional, el estudiante podrá ser introducido en el conocimiento de otras variedades de la lengua que impliquen a los otros ejes de variación lingüística [además del diafásico]: el diatópico y el diacrónico. En ambos casos, debemos tener en claro dos conceptos. En primer término, que el objetivo de este conocimiento es solamente el dominio pasivo de

con hablantes de otras variedades de español dentro y fuera del país. Esta percepción podría asociarse a una *actitud progresista* (Di Tullio, 2003), en tanto resaltan el valor instrumental de la lengua para la comunicación internacional, sobre todo si se tiene en cuenta que en muchos casos esta respuesta se complementa con afirmaciones de los docentes en las que señalan que hay que “enseñar que se usa en otros lugares”. Es decir, muchos docentes tienen *conciencia* de la existencia de distintas variedades lingüísticas dentro del español.

En el marco de las respuestas a la pregunta 6 de la entrevista también han sido frecuentes respuestas que parecerían manifestar una actitud de los docentes de reconocimiento de la propia norma y de *lealtad lingüística*²⁰ hacia la variedad del español bonaerense. Tal es el caso de la de una docente de cuarto grado, de 35 años, que hizo hincapié en “que está bien que se conozca la forma *tú* pero que se resalte que “acá se usa *vos*”. Esta afirmación se vincula con lo manifestado por otros docentes en relación con el empleo de *tú* por parte de los alumnos: “que les marcan cuando hablan así”, para que tomen conciencia de que están hablando distinto. Asimismo, en el marco de las respuestas en que se alude al conocimiento por parte de los alumnos del pronombre *tú*, algunos docentes han establecido una relación de equivalencia entre este pronombre y el *vos*, haciendo referencia de alguna manera a la potencial variación dialectal. Tal es el caso de una docente de sexto grado que afirma: “hay que enseñar que en un lugar usan *tú* como acá usamos *vos*”.

El segundo porcentaje más alto (19%), también relacionado con la actitud *progresista*, se vincula con la indicación por parte de los docentes de que los alumnos conocen la forma pronominal *tú*, especialmente por los dibujos animados doblados al español, de manera que enseñar el *tú* en realidad no implicaría enseñar nada nuevo, ya que no es una forma ajena a

estas variedades, es decir, su comprensión y no su uso. En segundo lugar, que la presentación de estas nuevas variedades debe ser gradual” (Fontanella de Weinberg, 1983^a, en Rigatuso, 2004: 23-24).

²⁰ “*Language loyalty*, like nationalism, would designate the state of mind in which the language (like the nationality), as an intact entity, and in contrast to other languages, assumes a high position in a scale of values, a position in need of being ‘defended’” (Weinreich, 1964:99).

ellos. Entre estas respuestas también se ha hecho referencia a la importancia de “conocer que es otra forma de hablar” distinta a la que empleamos en la vida cotidiana.

Por su parte, la suma de los porcentajes de respuestas asociadas a una valoración negativa de la forma pronominal *tú* a la vez que de formas léxicas que no son propias de la variedad del español de Argentina muestra un 15% del total. En las respuestas relevadas incluyen comentarios tales como “no hay que enseñarlo porque es muy alejado”, “no se debería enseñar”, “complica a los alumnos” y “hay que erradicarlo por el efecto caricatura.” En relación con esta última respuesta y con el empleo de la forma *tú* en estos casos Rigatuso sostiene que se registra su uso

por parte de niños en sus juegos, al remedar los intercambios comunicativos producto del doblaje en otras variedades de español de dibujos animados y series televisivas. Esta última alternancia suele acompañarse, a nivel de producción discursiva del habla infantil, de algunos cambios léxicos para la referencia a objetos cotidianos, empleados asimismo en dichos productos mediáticos (ej. pastel por torta, nevera por heladera) (2014).²¹

En otros casos, la valoración negativa de esta forma pronominal no se vincula con una actitud de *lealtad lingüística* sino más bien con aspectos pragmáticos relacionados con la producción de consignas escritas y orales, y con el trato en la interacción cotidiana entre docentes y alumnos: se desestima su uso por asociarlo a un trato formal y distante. Así, en una de las entrevistas, dos docentes de primer grado, en el contexto de la respuesta a la pregunta 6, en la que se indaga sobre la enseñanza del

²¹ La docente que hace referencia a este fenómeno, que ella misma denomina *efecto caricatura*, explica que se relaciona con el hecho de que los alumnos empleen la forma *tú* en las interacciones de todos los ámbitos de su vida –no solo en el juego– a la vez que formas léxicas propias de otras variedades del español de América, sobre todo de México. En el artículo citado, Rigatuso refiere a los estudios de Carricaburo, quien denomina a este uso particular del *tú* por parte de los niños como *uso ficcional*: “El tuteo fue desapareciendo poco a poco de la escuela, pero los niños lo irían aprendiendo de la televisión. Las series dobladas en un español neutro, los dibujitos animados y posteriormente los programas de cable hacen que el niño aprenda un *tú* que llamamos ficcional, pues está relacionado con la ficción o con la lejanía. El niño argentino suele utilizar el tuteo e incluso el futuro sintético durante el juego” (Carricaburo, 1995, en Rigatuso 2014).

pronombre *tú* en la escuela, aclaran que no emplean esta forma ni en la interacción cotidiana ni en las consignas que elaboran porque consideran que establece un vínculo distante entre ellos y los alumnos.

(13) *Contexto:* entrevista a docente mujer, 31 años, primer grado, escuela pública.

Nosotras no usamos el *tú*. Queremos como que, que el chico no se sienta tan excluido. Porque *si vos le decís en tú, es como que tiene un respeto ahí, una barrera delante de la maestra*. Entonces se busca más romper la barrera, que sea más ida y vuelta el intercambio

(14) *Contexto:* entrevista a docente mujer, 53 años, primer grado, escuela privada.

Mmm, no. A mí el *tú* no... el *tú* me resulta así, alejado ¿viste? Me da idea de separar una cosa de otra, de algo lejano

En el conjunto de entrevistas realizadas, solo una docente ha expresado una valoración positiva del uso de *tú*, que puede asociarse a una *actitud conservacionista* (Di Tullio, 2003).

(15) *Contexto:* entrevista a docente mujer, 40 años, primer grado, escuela privada.

Nosotros acá lo tenemos a Gael, que habla muy diferente a nosotros. Él dice "mi madre", "mi padre". Pero claro, él se crió en España y el *tú* lo usa. No dice vos. Habla como, yo la otra vez le decía, habla de manera mucho más correcta que nosotros. Utiliza las palabras por ahí más correctas. Nosotros, viste que el castellano nuestro está muy ((gesto de desprecio)) tuneado, digamos.

Esta *actitud conservacionista* se manifiesta través de una postura *purista*²² –en tanto considera negativos los cambios en la lengua ("nuestro

²² "La [actitud] *conservacionista* [se exterioriza] en el *purismo*, que, en un sentido negativo, pretende frenar la introducción de elementos exógenos, y en el *casticismo*, que, en un sentido positivo, pondera lo que se considera patrimonial del idioma" (Di Tullio, 2003:36). Para un estudio diacrónico en relación con el purismo en el español de la Argentina, véase Blanco (1991).

castellano está muy tuneado²³)– y *casticista* –en tanto pondera como “correctas” las formas asociadas al español de España–. Esta apreciación coincide con lo relevado por Llul y Pinardi (2014) en su investigación sobre las actitudes lingüísticas de los hablantes en Buenos Aires. Las autoras mencionan que algunos hablantes hacen referencia a que en España es donde “más se respetan las normas gramaticales, donde ‘mejor’ se pronuncia y donde existe mayor riqueza léxica” (2014:34).

Una forma en retroceso en las consignas: el uso de usted

La fórmula de tratamiento *usted* ocupa el noveno lugar en el marco de los modos de interpelación en las consignas (0.59%).

En nuestro corpus encontramos consignas formuladas mediante el empleo del pronombre *usted* solo en un caso. Se trata de las elaboradas por una docente de 56 años, de sexto grado de una escuela pública de la periferia de la ciudad. Las consignas corresponden al área de Matemática y predominan en los trabajos prácticos, instancia didáctica en la que se espera que los alumnos trabajen de manera individual para ser evaluados o verificar la evolución del proceso de aprendizaje.

²³ “El verbo *tunear*, así como sus derivados *tuneo* y *tuneado*, son términos adecuados para referirse a la personalización de algo, especialmente cuando se trata de un vehículo. En inglés, la palabra que se emplea para referirse a la modificación y adaptación de un vehículo al gusto personal es *tuning*, del verbo *to tune up* que, hablando de un motor, significa ‘poner a punto’. Estos términos pueden adaptarse al español como *tuneo* y *tunear*, respectivamente —recogidos ya en algunos diccionarios de uso, como el del español actual de Manuel Seco y el Vox—, sobre el modelo de otros verbos y sustantivos de nuestra lengua que proceden del inglés: *to reset*, ‘resetear’ y ‘reseteo’ o *to scan*, ‘escanear’ y ‘escaneo’. Junto a *tuneo*, y con el mismo significado, se encuentra ya extendido en el uso el término *tuneado*, por lo que en frases como «Los programas de *tuning* de coches están en boga en nuestro país» hubiera sido más apropiado decir «Los programas de *tuneado/tuneo* de coches están en boga en nuestro país». Por último, se recuerda que para estos usos también pueden utilizarse otros términos españoles como *personalizar* y *personalización* o *modificar* y *modificación*”.

Extraído de <http://www.fundeu.es/recomendacion/tunear-tuneo-y-tuneado-terminos-en-espanol-1222/>
En el ejemplo citado, el uso de la expresión *tuneado* está asociado a modificación más que a personalización, a la vez que a una apreciación negativa de esos cambios, en este caso en la lengua.

(16) Contexto: consigna del área de Matemática, elaborada por una docente de 56 años y copiada por alumnos de sexto grado en sus carpetas, en una escuela pública.

-Escriba los cinco primeros múltiplos de los siguientes números.

Al momento de la realización de las observaciones, instancia en la que se consultan las carpetas y cuadernos de trabajo de los alumnos, esta docente se encontraba de licencia en su cargo, por lo que no pudo ser entrevistada. Los datos de edad y procedencia de la docente han sido obtenidos de los directivos de la institución y de la docente suplente en el curso. Esta última nos manifestó su sorpresa ante el hecho de que los alumnos –pese a que es una docente joven (de 26 años)– la traten de *usted*, cuando en los usos relevados en las consignas, esta forma prácticamente no aparece.

Consideramos que el bajo porcentaje ocupado por las consignas formuladas mediante el empleo de *usted* se relaciona con la generalización de un acortamiento de la distancia interpersonal en los tratamientos en español bonaerense en distintos dominios de uso, entre los que se encuentra el ámbito educativo (Rigatuso, 2014).

Por otro lado, fuera del marco de las consignas, hemos advertido el uso de la forma *usted* por parte de distintos docentes, de distintas áreas, cursos y escuelas para los llamados de atención hacia los alumnos. Se trata de un cambio de tratamiento conversacional, un cambio en la *pauta de uso* pronominal básica empleada en el ámbito educativo, particularmente en el nivel primario, que se establece a partir del uso de *vos* por parte de los docentes como pauta habitual con sus alumnos. Esto constituye una *interrupción momentánea de la pauta de uso habitual* para la producción de determinados actos de habla, por ejemplo, manifestación de enojo, ponderación del mensaje que se verifica en el español bonaerense (Rigatuso, 1992, 2011 y 2014).

(17) Contexto: en un aula de primer grado de una escuela privada, los alumnos están en la biblioteca eligiendo libros para llevar a su casa. Algunos de ellos, los usan para jugar o golpear a sus compañeros. El

docente, con voz baja y pasando su mano por la cabeza del alumno, llama la atención a un alumno en particular.

Emisor -----► *Destinatario*
(hombre - 36 años)-----► (alumnos de primer grado)
-No *le pegue* a nadie con la bolsa.

Por último, en lo que respecta a las entrevistas a los docentes no se hace referencia al *usted* como forma elegida en la elaboración de *consignas didácticas*.

En este sentido, resulta interesante destacar que los docentes vinculan el empleo del pronombre *usted* con tratamientos entre docentes y alumnos propios de momentos anteriores de la historia escolar, como algo "que se usaba antes".

(18) *Contexto:* entrevista a docente mujer, 53 años, primer grado, escuela privada.

Claro, antes se usaba mucho más. Incluso *ahí todavía se usaba un poco más, el usted, el dirigirse al mayor así*.

Haciendo referencia al trato propiciado por un alumno a una docente, esta señala:

(19) *Contexto:* entrevista a docente mujer, 37 años, primer grado, escuela pública.

Van a ver que Mariano a mí no me tutea, me habla de usted. Que no me hace, a mí en realidad, al principio, yo sentía que él estaba alejado; o sea, que estaba... Uno lo siente como que está muy distante. Después evidentemente, es una costumbre. La mamá también me habla así. Y con él, sí, yo me moría de amor.

En el ejemplo observamos que la docente percibe como "fuera de lo común" el uso de *usted* por parte de un alumno hacia ella, ya que no es la pauta habitual de uso, y señala que en un principio lo interpretaba como un trato distante.

SÍNTESIS FINAL

El análisis del lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento en el marco de los distintos modos de interpelación al destinatario de las consignas y, particularmente, la puesta en relación de los usos concretos relevados en las observaciones áulicas con las actitudes lingüísticas de los docentes nos ha permitido arribar –en cuanto a cada una de las formas que integran el subsistema pronominal de tratamientos en el español bonaerense–, a las siguientes conclusiones.

En el conjunto de los modos de interpelación al destinatario en las consignas didácticas que hemos relevado, las fórmulas de tratamiento ocupan un porcentaje muy alto –el 50.59%– porcentaje dentro del cual la forma *vos* ocupa casi un 41%. A su vez, en las entrevistas efectuadas a los docentes, en la mayoría de los casos estos han hecho referencia a su preferencia por esta última forma.

Pese a la larga tradición en pos de su “destierro” del ámbito educativo (Carricaburo, 1999; Fontanella de Weinberg, 1999; Di Tullio, 2003), actualmente, el uso de la forma *vos* se muestra generalizado en el nivel primario, y es la forma que constituye la *pauta de uso pronominal* recíproco en todos los intercambios comunicativos que tienen lugar en las aulas. Este uso se respalda con una amplia aceptación por parte de los docentes, quienes, más allá de algún caso particular, la valoran positivamente por considerarla una forma cercana, de confianza, que permite un vínculo más horizontal entre docentes y alumnos aún a pesar de la asimetría inherente al vínculo pedagógico, y manifiestan incluso actitudes de *lealtad lingüística* hacia esta forma en relación con el *tú*.

Por otra parte, no obstante la renovación en el sistema de tratamientos del español bonaerense, las consignas constituyen una instancia de producción discursiva en la que no se verifica aún la generalización de la forma *vos* en todas las instancias de producción del pronombre (Rigatuso, 2011) y en la que el *tú* continúa ocupando un lugar importante entre los modos de interpelación al destinatario de las consignas (ocupa el cuarto lugar, con un 8.93%). El uso de esta forma se vincula

principalmente con la tradición textual del género consigna en el ámbito educativo (Dambrosio, 2013). Asimismo, su empleo podría considerarse como un caso de *inseguridad lingüística* (Moreno Fernández, 1998) ya que las opiniones de los docentes no coinciden en todas las oportunidades con sus prácticas efectivas, y la reflexión en torno a las consignas suele centrarse más en su contenido que en su formulación discursiva. Una pauta de esto lo constituye el hecho de que algunos expresen el uso de *tú* como “inconsciente”. Por otro lado, en las entrevistas, la mayor parte de los docentes han manifestado una *actitud progresista* (Di Tullio, 2003) en relación con el *tú*, señalando que no hay que descartar su enseñanza en la escuela porque conocerlo es una herramienta lingüística que permitirá a los alumnos comunicarse con hablantes de otras variedades de español dentro y fuera del país. Aun así, otro porcentaje ha expresado una valoración negativa de esta forma, tanto por su asociación al empleo de una variedad lingüística que no es la propia, como porque supone un trato distante y formal.

Por último, en relación con la fórmula de tratamiento pronominal *usted*, hemos advertido que su uso en las consignas está en retroceso y que los docentes manifiestan que su empleo en la escuela se corresponde con décadas anteriores: en la actualidad, se prefiere la forma *vos*, debido a que se busca el acortamiento de la distancia interpersonal entre docentes y alumnos. Más allá de las consignas, se ha advertido su empleo como una interrupción en la pauta interaccional básica pragmáticamente motivado (Rigatuso, 2011 y 2014), asociado principalmente a un acto de habla específico: el *llamado de atención* ya sea con la finalidad de intensificarlo o de atenuarlo.

El abordaje de los usos de las fórmulas de tratamiento pronominales para la segunda persona del singular en español bonaerense en el marco de la elaboración de consignas complementado con el de las actitudes lingüísticas de los docentes del nivel primario hacia aquellas es importante debido a que las actitudes precisamente constituyen el fundamento de las prácticas lingüísticas de los hablantes. Los comportamientos lingüísticos de los docentes también son contenidos de enseñanza para los alumnos; y,

teniendo en cuenta que los del nivel educativo abordado –cuyas edades abarcan desde cinco a doce años– están iniciándose en los distintos usos del lenguaje, es importante la toma de conciencia de lo que se pondera en relación con la lengua, más allá de lo que se expresa explícitamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albelda, M. y A. Briz (2013). "Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y en portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN)", en *Onomázein*, nº28.

Alvar, M. (1986). *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*, Madrid: Gredos.

Blanco, M. I. (1991). *Lenguaje e identidad: actitudes lingüísticas en la Argentina, 1800-1960*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel Lingüística.

Bravo, D., et al. (2009). *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*, Estocolmo – Buenos Aires: Dunken.

Brown, P. y S. C. Levinson (1987). *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, R. y A. Gilman (1960). "The pronouns of power and solidarity" en Sebeok, Thomas A. (ed.) *Style in language*, Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, pp. 253-276.

Calsamiglia Blancafort, H. y A. Tusón Valls (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel Lingüística.

Carricaburo, N. (1999). *El voseo en la literatura argentina*, Madrid: Ed. Arco Libros.

Cicarelli, M. y M. Zamero (2012). "Las consigas didácticas de lengua y literatura", en *PRISMA Revista de Didáctica*, año II, Nº3.

Condito, V. (2013). "¿Da lo mismo decirlo que escribirlo...? Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje", en *El Toldo de Astier*, Vol. 4, N°7.

Dambrosio, A. (2013). "Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas escolares en el nivel primario. Estudio preliminar", en Riestra, D.; Tapiá, S.M. y Goicoechea, M. V. (comps.) *Actas de Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Bariloche: Ediciones GEISE (e-book).

Dambrosio, A. (2015). "El experto inexperto: fórmulas de tratamiento en consignas de paratextos de libros escolares del Nivel Primario", en *Estudios del Discurso en Latinoamérica. Actas del VII Coloquio Argentino de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALENDAR) Capítulo Argentina*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Pp. 237-253.

Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e Inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires: Eudeba.

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

Drew, P. y M. L. Sorjonen (2001). "Diálogo institucional", en Van Dijk, T. (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa Editorial.

Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*, Madrid: Cambridge University Press.

Fajre, C. y V. H. Arancibia (2000). "La consigna. Un manual de instrucciones para leer la escuela", en *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*, Universidad Complutense.

Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística*, Madrid: Visor Libros.

Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*, Madrid: Cátedra.

Fontanella de Weinberg, M. B. (1989). *El voseo bonaerense. Visión diacrónica*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Fontanella de Weinberg, M. B. (1999). "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico", en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa.

Forte N., y A. Nieto González (2004). "Acerca de las formas de tratamiento y los modos verbales en las consignas escolares", Comunicación presentada en el *Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior*, IASED, La Pampa: Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

García Negroni, M. M y S. Ramírez Gelbes (2010). "Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004)", en Hummel, Martin (2010). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México: Colegio de México.

Gumperz, J. (1982a). *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1982b). *Language and social identity*, New York: Cambridge University Press.

Gumperz, J. (2001) "Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective" en Hamilton, H., Tannen, Deborah y Schiffrin, Deborah (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*, Malden, MA: Blackwell.

Gumperz, J. y Dell Hymes (eds.) (1972), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York: Holt, Rhinehart & Winston.

Labov, W. (1970). "The study of language in its social context" en *Studium Generale*, N°XXIII.

Lull, G. y C. Pinardi (2014). "Actitudes lingüísticas en la Argentina. El español en Buenos Aires: una aproximación a las representaciones de sus hablantes", en *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, *Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS)*, Bergen: University of Bergen.

López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

López García, M. (2010). "Norma estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿la lengua materna es la lengua de la "madre patria"?", en *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Universidad Politécnica de Valencia, Vol.5, pp. 89-108.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

Moure, J. L. (2004). "Norma lingüística y prescripción en la Argentina. Una historia imperfecta" en *Boletín de la Real Academia Española*, Madrid.

Prego Vázquez, G. (1998). "Algunas consideraciones sobre el discurso institucional", en *Interlingüística*, N°9, pp. 265-268.

Rigatuso, E. M. (1992). *Lengua, historia y sociedad. Evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (1830-1930)*, Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

Rigatuso, E. M. (2014). "Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 2: cambios momentáneos de tratamiento pronominal y esquemas innovadores", en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Buenos Aires: (en prensa).

Rigatuso, E. M. (1987). "Dinámica de los tratamientos en la interacción verbal: preparación y apertura conversacionales", en *Anuario de Lingüística Hispánica*, Vol. III. Valladolid.

Rigatuso, E. M. (2000). "' Señora (...) ¿no tenés más chico?' Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense", en *Revista Argentina de Lingüística*, vol. 16, Mendoza, pp. 293-344.

Rigatuso, E. M. (2004). "Fórmulas de tratamiento, políticas lingüísticas y actitudes en el español de la Argentina. El caso del español bonaerense", en Kremnitz, G. y Born, J. (comps.) *Actas del Coloquio*

Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y países germanófilos, Viena, pp. 197-226.

Rigatuso, E. M. (2007). "Pasado y presente en el sistema de tratamientos del español bonaerense: de la gramática a la pragmática en el español regional", en *Actas de las Primeras Jornadas Hispanoparlantes sobre la lengua española*: Universidad de Belgrano.

Rigatuso, E. M. (2008). "¿Qué! ¿tienen calor?". Conversación de contacto en español bonaerense: de interacciones institucionales, de servicio y sociales", en *Oralia. Análisis del discurso oral*, Madrid.

Rigatuso, E. M. (2011) "¿De vos, de tú, de usted?" Gramática y variación: hacia una reinterpretación de los pronombres de tratamiento en español bonaerense", en dos Santos Lopes, Celia Regina y Rebollo Couto, Leticia (orgs.), *As formas de tratamento em português e em espanhol. Variação, mudança e funções conversacionais*, Niteroi: EDAF.

Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*, Buenos Aires: Publicaciones Ciclo Básico Común, UBA.

Tannen, D. (1994). *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Tannen, D. (2004). "Interactional Sociolinguistics", en Ulrich, Ammon et al. (eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook*, Berlin: Walter de Gruyter.

Tosi, C. (2009). "Apelación al destinatario y exhibición de subjetividad. Un análisis micro-discursivo de libros de texto argentinos" en *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 19 (2).

Weinreich, U. (1964). *Languages in contact. Findings and problems*, Netherlands: Mouton & co.