

Capítulo 161: 1321-1327

Los mecanismos de incorporación del léxico disciplinar en
manuales escolares de secundario.

Un enfoque polifónico-argumentativo

Carolina Tosi

En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)

La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.

Los colores de la mirada lingüística.

Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.

ISBN 978-950-774-193-7

Los mecanismos de incorporación del léxico disciplinar en manuales escolares de secundario. Un enfoque polifónico-argumentativo

Carolina Tosi

Instituto de Lingüística, UBA y CONICET

Buenos Aires, Argentina

ctosi@arnet.com.ar

Resumen

Sobre la base de investigaciones previas (Tosi 2008a, 2008b, 2009, 2010a, 2010b y 2010c), el objetivo de este trabajo es, particularmente, caracterizar, desde un enfoque polifónico-argumentativo, los mecanismos de tratamiento e introducción del léxico especializado en un corpus de diez libros de texto de nivel Secundario publicados recientemente en la Argentina, correspondientes a tres disciplinas: Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Para ello, se analizan, en primer lugar, las marcas de heterogeneidad mostrada marcada (Authier, 1984), como el uso de tipografías especiales, que permiten al autor señalar y realizar comentarios sobre el léxico científico introducido en la escena genérica (Maingueneau, 1999 y 2004). Se estudian, luego, las escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999 y 2004), cuyo objetivo es interpelar al lector desde otro lugar y acercarlo a la terminología específica a través de formatos más atractivos y que, además, responden a los tipos textuales que circulan en las áreas disciplinares de referencia. A partir de este abordaje comprobamos que ciertos elementos microdiscursivos, como el uso especial de tipografías especiales y la introducción de escenografías, constituyen estrategias utilizadas, por un lado, para convocar y atraer la atención del lector y, por otro, para introducir el punto de vista del autor sobre el léxico científico, en forma solapada, acorde con las normas del género.

Introducción

A través de diferentes operaciones discursivas, el libro de texto transforma y reformula los discursos curriculares y disciplinares de base con el objetivo de que los saberes puedan ser fácilmente adquiridos por el público lego. Atento a ello, sus autores suelen introducir definiciones, reformulaciones, ejemplificaciones y otros recursos que contribuyan a modelar una explicación llana, simple y accesible, pero que a la vez logre ser percibida como objetiva y neutra.

Tal como sostiene Hyland (2000), los libros de texto son depósitos de conocimiento codificado y consensuado, es decir que se encargan de presentar los paradigmas de cada disciplina y de exponer las teorías y los conceptos ya legitimados. Así, la explicación presenta aseveraciones que se perciben como hechos ya establecidos y probados, que pretenden lograr una convicción de “verdad”. En este sentido, para conformarse como una autoridad creíble del saber, el libro de texto recurre a distintos mecanismos microdiscursivos, como los intensificadores o *boosters* (que refuerzan la seguridad del autor respecto de sus declaraciones), las descripciones desembragadas y la escasa ocurrencia de evidenciales directos e indirectos. Sin embargo, en las últimas décadas, el libro de texto además de utilizar los segmentos explicativos tradicionales, incorpora diversos formatos y géneros para introducir de forma novedosa el léxico especializado. En efecto, a partir del despliegue de viñetas, historietas y glosarios, pretende seducir a sus destinatarios y convocarlos de un modo atractivo para iniciarlos en el conocimiento disciplinar.

Teniendo en cuenta, entonces, que uno de los fines fundamentales de los libros de texto es contribuir a la adquisición de léxico específico (Hyland, 2000), el interés del presente trabajo reside en analizar las distintas estrategias que se despliegan para presentar los conceptos disciplinares. En este sentido, nos proponemos caracterizar, desde un enfoque polifónico-argumentativo, los mecanismos de introducción y definición del léxico en un corpus de libros de texto de nivel Secundario publicados recientemente en la Argentina, correspondientes a tres disciplinas. Entre los mecanismos puestos en juego distinguimos los que aparecen en los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006) de los que se presentan a partir de la configuración de diferentes escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006).

A continuación, se analiza la escena de enunciación, conformada por la escena englobante, la escena genérica y las escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006). Luego, se estudian ciertas marcas de heterogeneidad mostrada marcada (Authier, 1984 y 1995), como el uso de tipografías especiales, que permiten al autor señalar y realizar comentarios sobre el léxico científico introducido en la escena genérica. Finalmente, el foco de la investigación se coloca en las distintas escenografías enunciativas desplegadas para presentar la terminología específica.

La puesta en escena del libro de texto

Distintas perspectivas de las Teorías de la Enunciación, de la Semántica y del Análisis del Discurso suelen abordar y estudiar los actos de enunciación en torno a dos nociones centrales: las *situaciones de comunicación* y las *situaciones de enunciación*. Sin embargo, Maingueneau (1999, 2004, 2006) alerta sobre la confusión teórica que existe acerca del significado y de los alcances de estos dos conceptos, y se dedica a realizar un trabajo de esclarecimiento terminológico. El autor explica que la situación de enunciación no es socialmente descriptible, sino que se trata de un sistema en el que se definen las posiciones de enunciador, coenunciador y no persona (en términos de Benveniste, 1966). Por ende, propone para el estudio de los textos las nociones de *situación de comunicación* y de *escena de enunciación*.

Según Maingueneau, la situación de comunicación está ligada a circunstancias sociales o condiciones “exteriores” al discurso e implica una serie de elementos, que listamos a continuación y aplicamos a nuestro objeto de estudio.

Por otra parte, la escena de enunciación, concepto que utilizaremos particularmente en nuestro análisis, debe ser considerada desde el “interior” del discurso, en la medida en que “un texto es una huella de un discurso en el que la palabra es *puesta en escena*” (Maingueneau, 2004: 6). El autor postula que, en la escena de enunciación, se diferencian tres clases de escenas: la *escena englobante*, que se refiere al tipo de discurso, la *escena genérica*, que es impuesta por el género discursivo, y las *escenografías*, entendidas como escenas constituidas en el texto. Tanto la escena englobante como la genérica definen el marco escénico del texto y lo caracterizan como pragmáticamente adecuado; por su parte, las escenografías legitiman enunciados y permiten la introducción de perspectivas nuevas para interpelar al lector, es decir, no son simples marcos y decorados. Al respecto, Maingueneau señala que existen géneros que son poco susceptibles de incorporar escenografías que se aparten de las rutinas de la escena genérica. Este es el caso de la guía telefónica, puesto que se trata de un género absolutamente utilitario que obedece en forma estricta a sus convenciones. En cambio, hay otros géneros que, debido a su naturaleza, exigen una multiplicidad de escenografías como, por ejemplo, el discurso publicitario o el político que “movilizan escenografías variadas en la medida en que, para persuadir a su destinatario, deben seducirlo, cautivarlo” (Maingueneau, 2004: 7). Como ejemplo, el autor menciona la plataforma electoral de Francois Mitterand propuesta en 1998 para obtener su segunda presidencia. Allí, el candidato construye las escenografías “carta” y “conversación familiar” con el objetivo de intentar un contacto más cercano: se conforma como padre de familia que se comunica con sus hijos, más que como integrante de un partido político. Así, el autor apela al destinatario a partir de una relación personal, casi familiar, y lo convoca desde otro lugar.

En nuestro análisis, la escena enunciativa se compone de la escena englobante, que corresponde al *discurso pedagógico*, la escena genérica de carácter *expositivo-explicativo e instruccional-evaluativo* y de diferentes escenografías enunciativas (Tosi, 2008b y 2009 y García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010), introducidas con el objetivo principal de seducir y atraer la atención del destinatario, como es el caso del despliegue de historietas, revistas de divulgación, libros de cuento, páginas web, etc. En los próximos apartados, analizamos la introducción del léxico especializado en la explicación de la escena genérica y, luego, a través de las escenografías enunciativas.

El léxico especializado en la escena genérica

La pretensión de autorreferencialidad

Tal como se caracterizó en un artículo previo (Tosi, 2009), la escena genérica del libro de texto se conforma, por un lado, a partir de secuencias expositivo-explicativas (Adam, 1992) que cumplen una función referencial y que integran los segmentos teóricos de los manuales. Por otro lado, también se compone de secuencias instruccionales (Adam, 1992), que “indican al receptor qué acciones –mentales o prácticas– debe realizar para cumplir con sus objetivos de aprendizaje” (Silvestri, 1995: 30). Pueden ser actividades de fijación y aplicación de la teoría o también pueden funcionar como segmentos evaluativos conocidos como cuestionarios o actividades de integración, que el lector debe llevar a cabo con vistas a la aplicación de los conocimientos adquiridos (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010).

Los segmentos explicativos de la escena genérica del libro de texto tradicionalmente se han caracterizado por una serie de rasgos, a saber: a) la existencia de un saber que “debe” transmitirse y verificarse; b) la intención de construir una verdad / un conocimiento auténtico; c) la configuración de un discurso aparentemente monódico (Tosi, 2009).

Para lograr tales efectos de veracidad, transparencia y autorreferencialidad, además de los recursos ya mencionados, el libro de texto evita la incorporación del discurso ajeno y la confrontación entre posturas. En efecto, según se analizó en trabajos anteriores (Tosi, 2010b y 2010c), en los libros abordados, los conceptos se presentan bajo la reforma de “resultados” sin incluir la fuente de enunciación responsable ni la tradición teórica que propuso o acuñó la terminología en cuestión. Prácticamente no hemos registrado casos de referencia a la palabra ajena en la explicación. Tal como vemos en los casos 1 y 2, no hay referencias a los autores responsables de las nociones. En efecto, no se menciona de qué teorías provienen los conceptos de *moléculas biológicas* o de *comunicación*

propuestas, o quién postuló las nociones de *macromoléculas*, *principio de cooperación* y *máximas*. Tampoco se tienen en cuenta las variaciones conceptuales o de paradigma que estas han tenido.

(1) Las **moléculas biológicas** son aquellas que están presentes en la constitución de los seres vivos. Como las moléculas biológicas están formadas por un gran número de átomos, tienen una masa molecular elevada; por este motivo de las denomina **macromoléculas**. (Ciencias Naturales)

(2) La **comunicación** es una especie de negociación entre los hablantes, que solo puede funcionar si ambos participantes (hablante y oyente) están dispuestos a cooperar para entenderse. Este **principio de cooperación** se compone de ciertas máximas:

máxima de calidad: la contribución a la comunicación debe estar fundamentada, para “no hablar porque sí”;

máxima de cantidad: dar la información necesaria para que el otro entienda;

máxima de relevancia: contribuir a la conversación con datos que signifiquen un aporte, un avance en el desarrollo del tema o asunto del que se habla;

máxima de manera: ser claro y directo con los que se dice. Cuando no se sigue esa máxima, se crean sobreentendidos, ambigüedades y oscuridades en la comunicación.

(Lengua)

Como observamos en los ejemplos, se expone un saber recontextualizado y producto de la transposición didáctica, al que se le borran todas las huellas del enunciador, para generar la “ilusión de la transparencia” (Chevallard, 1991) y una aparente objetividad. No obstante, existen otros elementos microdiscursivos que quiebran la neutralidad anhelada y evidencian la polifonía inherente, como el uso de tipografías especiales, según analizamos a continuación.

Los comentarios sobre el léxico especializado

De acuerdo con Authier (1984 y 1995), las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas o su equivalente, la bastardilla, consisten en un procedimiento que alude al juicio del locutor sobre su propia enunciación (“modalización autonímica”).

Authier (1995) clasifica los comentarios del locutor sobre su propia enunciación en diversas categorías correspondientes a las cuatro formas de la “no coincidencia del decir”. La que corresponde al presente uso de bastardilla y negrita es a) la *no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores*, representada por glosas del tipo “X, si me permite la expresión”, “X, como usted dice”, “X, si usted quiere”. Las otras tres formas son: b) la *no coincidencia entre las palabras y las cosas*, representada por comentarios del tipo “X, a falta de otra palabra”, “X, este es el término que conviene”, en los que se indica que las palabras empleadas no se corresponden exactamente con la realidad a la que refieren; c) la *no coincidencia del discurso consigo mismo*, pues en él resuenan otros discursos, como en “X, como se decía antes”, “X, como dicen los italianos”; d) la *no coincidencia de la palabras consigo mismas*, representada por glosas que manifiestan que el sentido de las palabras es equívoco, como en “X, en todos los sentidos del término”, “X, en sentido restringido”. Así, al localizar y exhibir un elemento heterogéneo, dichas marcas gráficas señalan que el locutor toma distancia y emite un comentario sobre ellas. Sin embargo, hemos registrado un uso especial de ciertas variantes de la familia tipográfica¹, como sucede con la bastardilla y la negrita, que es diferente al de las comillas².

Más allá de los usos estándares de las bastardillas reguladas por la Real Academia Española, como reproducir los extranjerismos crudos y mencionar los títulos de los libros, también se puede recurrir a ellas para emplear para señalar un énfasis sobre algún término. Por su parte, el uso de la negrita, cuya aparición es relativamente reciente (fines del siglo XIX), no está contemplado por la normativa de la Real Academia Española. Sin embargo, la mayoría de los manuales de estilo señala que su empleo se restringe al marcado de títulos, epígrafes y voces en diccionarios. En este sentido, suelen desaconsejar su utilización pues “destruye la uniformidad del gris tipográfico y llama demasiado la atención. Sin embargo, si lo que se pretende es que el lector encuentre fácilmente un punto del texto o justamente llamar mucho la atención, la negrita puede ser adecuada”³. Atendiendo a este último uso, García Negroni (2010: 171) señala que en los textos periodísticos se la suele utilizar para resaltar un término o una expresión. Por su parte, los manuales escolares analizados, recurren a la negrita (y a la bastardilla también, aunque en menos casos) para señalar el léxico especializado que el alumno debe incorporar y aprender (Tosi, 2008b), según vemos en los siguientes ejemplos:

-Un concepto nuevo (palabra o frase). En este caso, los términos que se definen aparecen destacados en negrita.

¹ Una familia tipográfica es un conjunto de fuentes que tienen ciertas similitudes de diseño. Normalmente, una familia incluye cuatro variantes: redonda, cursiva, negrita y cursiva negrita, aunque el uso de esta última trata de evitarse.

² Para ampliar este tema puede consultarse Tosi (2008b). Por otra parte, en Tosi (2008b y 2010a), dimos cuenta de que las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas constituyen un procedimiento a través del cual el autor del libro de texto introduce su punto de vista sobre un discurso ajeno pero en forma solapada, sin interrumpir la explicación. En efecto, las comillas funcionan como señales privilegiadas para la marcación de la no coincidencia del discurso consigo mismo (caso c) que acabamos de desarrollar), pues refieren a otros discursos previos. Incluso, en muchos casos funcionan como “comillas polémicas” (García Negroni et al., 2006) ya que realizan la marcación de otros discursos de los que el autor disiente.

³ Documento en línea: <http://www.tex-tipografia.com/styles.html>.

(3) Por el sistema linfático circula un fluido transparente denominado **linfa**. En su recorrido atraviesa estructuras denominadas **ganglios** o **nódulos linfáticos**. La contracción de los músculos del cuerpo moviliza este fluido por el interior de los vasos linfáticos, que poseen válvulas que impiden su retroceso. (Ciencias Naturales)

-Un concepto nuevo y ejemplos. No solo se destaca la terminología que se incorpora (*pronombres relativos*), sino también los ejemplos (*que, quien o la carta de la que te hablé*).

(4) Los **pronombres relativos** toman la significación del sustantivo que los antecede o que los sigue. Estos pronombres son **que, quien, cuyo, donde, como, cuando y cuanto**. Algunos tienen variaciones de género y de número y pueden aparecer precedidos por un artículo; por ejemplo: *la carta de la que te hablé* (Lengua y Literatura)

-Los datos principales de un tema o contenido. Aquí, se destacan las expresiones que se consideran esenciales para comprender la explicación, en este caso las coordenadas de espacio y tiempo (la *base naval estadounidense de Pearl Harbor y diciembre de 1941*) y la nueva denominación que se introduce (los *Aliados*).

(5) El desarrollo de la guerra dio un vuelco fundamental cuando en **diciembre de 1941** la aviación japonesa atacó la **base naval estadounidense de Pearl Harbor**, en Hawaii, lo que decidió a los Estados Unidos, hasta entonces neutral, a declarar la guerra al Eje y sumarse a los que pasaron a llamarse **Aliados**. (Ciencias Sociales)

En estos casos, el uso de tipografía señala que una palabra o frase introducida por el libro de texto no es necesariamente compartida por el destinatario alumno. Esta marcación podría representarse con una glosa que explicita la naturaleza de la alteridad mostrada y la no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores, del tipo: “X es la expresión importante que los alumnos tienen que saber/aprender”. Es de destacar que encontramos muy pocos casos en los que se usa la tipografía para enfatizar una definición entera. Así se comprueba que el comentario se realiza solo sobre el léxico especializado incorporado, o bien sobre expresiones que se consideran imprescindibles para comprender la explicación.

A través del destacado mediante bastardilla o negrita del léxico especializado, ya sea conceptos, ejemplos o términos clave se evidencia la relación de asimetría inherente al discurso pedagógico: el autor del libro de texto le indica al lector, en tanto destinatario inexperto, cuál es la información relevante. De esta forma, negritas y bastardillas funcionan como pistas de lectura que el libro de texto ofrece a sus destinatarios para que jerarquicen la información e identifiquen los conceptos que, en su rol de regulador determina como claves (Tosi, 2008b). A través de esta estrategia discursiva, el libro de texto se presenta como autoridad en el saber y guía del aprendizaje.

El léxico específico en las escenografías

El despliegue escenográfico en los libros de texto

Además de la escena genérica clásica, el libro de texto se constituye como un género que admite la introducción de diversas *escenografías enunciativas* (Tosi, 2008b y 2009 y García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010), que tienen como efecto el desplazamiento escenográfico a otro plano, donde el lector se pone en contacto con situaciones discursivas de distinto tipo. Como ya mencionamos y tal como asegura Maingueneau (2006), para que una escenografía puede ser considerada como tal debe instituir su propio dispositivo y validarse progresivamente desde la enunciación y no funcionar como un simple elemento de decoración (como si ocupara el interior de un espacio ya construido e independiente del discurso). Si bien tomamos ese concepto, lo aplicamos según las particularidades de nuestro objeto de estudio: un discurso, altamente atravesado y tensionado por “genericidades” y lógicas diversas. Así, ampliamos y complejizamos esta categoría, que Maingueneau y otros autores posteriores utilizan para géneros y casos bastante prototípicos.

Atentos a la fragmentación y diversidad constitutiva del libro de texto, consideramos que en este se despliegan diversas escenografías según la disciplina y el objetivo buscado. En su empeño por actuar sobre el destinatario e interpellarlo de diferentes formas, construye varias escenografías, se desdobra y se posiciona desde otros lugares enunciativos. Así, ciertas partes de los libros de texto pueden leerse como una clase; otras partes, como un diálogo entre amigos; otras partes, como un glosario, etcétera. En muchas ocasiones, las escenografías ocupan zonas centrales y también paratextuales y sus límites son difusos pues se conforman a partir de recursos variados y heterogéneos, como imágenes, recuadros, destacados, etcétera.

Detectamos dos tipos de escenografías cuyo objetivo es introducir el léxico especializado: *glosarios* y *diálogos*, que serán analizadas con mayor profundidad a continuación. Vale aclarar que, por un lado, el despliegue de escenografías pretende llamar la atención y lograr una mejor predisposición en los alumnos que generalmente conforman un público reticente e indiferente –en nuestro análisis particular, jóvenes de escuela Secundaria–. Por otro lado, para los docentes, la disposición escenográfica puede contribuir no solo a lograr una mejor motivación en los alumnos, al abordar los temas en forma novedosa y hasta “divertida”, sino también a acercarlos a géneros característicos del ámbito disciplinar, como es el caso de los glosarios.

Las escenografías del léxico especializado

En primer lugar, una de las escenografías privilegiadas que se montan en los libros de texto para introducir el léxico especializado es la de *glosario*. Generalmente se considera como glosario a un

catálogo de palabras de una misma disciplina o de un campo de estudio, ya sea definidas o comentadas. En efecto, en las distintas disciplinas que analizamos se suelen presentar entre uno a tres términos disciplinares definidos por página (aunque no aparezcan en todas). En los casos analizados, los términos de glosario figuran en la explicación destacados en color y también aparecen acompañados con su definición en la escenografía de glosario, ubicados en la columna lateral derecha. Por un lado, el diseño contribuye a que la definición sea leída como parte de un glosario, pues simula el modo en que se suelen presentar las entradas: la palabra a definir aparece destacada y en minúscula, luego aparece el punto y la frase que la define. Por otro lado, se enfrenta al alumno con la situación de buscar en otro espacio (en este caso en la columna lateral) el término desconocido o cuyo significado es aconsejable precisar.

En segundo lugar, encontramos escenografías que simulan un *diálogo*. Una de ellas es la que denominamos *escenografía de estar en clase* (Tosi, 2010c). Se trata de roles discursivos conformados en la enunciación misma: el enunciador pedagógico se desdobra para “hablar” e “interpelar” al lector desde diferentes posiciones. Así, hay plaquetas o recuadros que tienen la función de dirigirse al alumno para proveerle una definición (en 6) o hacerle recordar ciertos contenidos de la materia que ya se consideraran aprendidos (en 7).

(6) *Ayudante*: Un catálogo es un índice ordenado de las piezas bibliográficas (libros, revistas, diarios, fascículos, etc.), los documentos y el material audiovisual que posee una biblioteca. (Lengua y Literatura)

(7) Recuerden que los sectores de la actividad económica son tres: primario (agricultura, ganadería, pesca, minería y explotación forestal), secundario (industria) y terciario (servicios). (Ciencias Sociales)

En estos ejemplos, encontramos verdaderos imaginarios de alteridad, pues el autor construye otro locutor (que el caso 6 incluso recibe el nombre de *Ayudante*) y lo ubica en un espacio diferente del de la explicación, y desde ese nuevo lugar interpela al lector, le da información y asiste en operaciones cognitivas como recordar o aprender. Incluso, como observamos en 7, a veces aparecen alusiones directas al interlocutor, expresadas en pronombres o desinencias verbales (aquí: *recuerden*). Es decir que este tipo de escenografía podría pensarse como correlatos de las intervenciones o propuestas pedagógicas que suele realizar un profesor en el aula: tiene la impronta del diálogo y el intercambio en la clase.

Otra de las escenografías que proponen diálogos ficticios es la de determinadas *escenografías de testimonio*, como las viñetas –ubicadas en páginas especiales o en las columnas de aire, junto a la explicación central–, en donde se “reproducen” las voces de los personajes, como si ellos mismos hablaran. A través de la ficción de hacer hablar a uno o más personajes (Méndez García de Paredes, 1998), se puede aportar color local y crear un posible efecto de veracidad, pues se juega con la idea de que se introducen formas de habla características de diversos sectores sociales y que transmiten saberes específicos. Del mismo modo que en el caso anterior aquí se construye un imaginario de alteridad, pero aquí, se cambia o se alterna la perspectiva del autor del manual por la de un supuesto “otro” (sujeto o grupo social) para presentar “en forma directa” un concepto, enunciado por un especialista o por alguien que esté relacionado con el tema por algún motivo.

Sin dudas, todas estas escenografías constituyen un recurso discursivo que genera el efecto de alteridad y diversidad, pues simula que se trata de una definición de un glosario o la presentada por un especialista, y que por lo tanto provendría de otra fuente, cuando en realidad la definición es producida por el mismo autor del manual. De esta forma, el despliegue escenográfico contribuye a evitar que la escena genérica tradicional se reduzca al texto explicativo presentado en forma continua y conforma, así, un saber “moderno y actualizado” que se diferencia claramente de la representación más difundida acerca del discurso pedagógico-escolar: “tradicional” y “rígido”. Al respecto, Petrucci sostiene que en la actualidad la producción editorial se posiciona frente a un público que “se alimenta de otras experiencias informativas y que ha adquirido otros medios de culturación, como los audiovisuales; que está habituado a leer mensajes en movimiento” (2001: 616). Podemos afirmar entonces que, a partir del despliegue escenográfico, los libros de texto proponen una lectura no lineal, cercana a la que Petrucci denomina “diagonal” e “interrumpida” (2001: 617), en donde el lector debe leer diagonalmente, procesando texto e imagen para acceder a la terminología especializada. Así, los textos de estudio actuales se acercan más a las características discursivas propias de los géneros mediáticos y de las nuevas tecnologías, que a las de los géneros académicos.

Palabras finales

A partir de este abordaje, realizado en un corpus de libros de texto de Secundario, comprobamos que ciertos elementos microdiscursivos, como el uso especial de tipografías y la introducción de escenografías, constituyen estrategias utilizadas para guiar al lector, convocarlo y atraer su atención y, además, para introducir el comentario del autor sobre el léxico científico.

Por un lado, en la explicación misma prácticamente no figuran las fuentes responsables de los conceptos o teorías expuestas. Pero sí encontramos marcas de heterogeneidad que remiten a otros discursos en forma solapada: los términos destacados en negrita o bastardilla, que suelen mostrar la no coincidencia con el lector. Este uso supone la reposición de una glosa, que suele manifestar una

finalidad pedagógica y que entraña la regulación del orden discursivo: el libro de texto determina cuáles son los significados relevantes.

Por otro lado, el libro de texto recurre a diferentes escenografías enunciativas para presentar el léxico especializado de modo ameno, dinámico e innovar, apelando a una alteridad que en realidad es ficticia y configurada por el mismo autor.

Finalmente, este análisis puede llevar a preguntarnos acerca de si las pocas alusiones a las fuentes disciplinares de base y el resaltado de los conceptos importantes que caracterizan a los libros de texto actuales pueden dificultar el aprestamiento de la lectura de discursos especializados académicos, en los que los alumnos sí deben reconocer diferentes fuentes de enunciación y encontrar ellos mismos los conceptos clave. En este sentido, creemos que conocer los aspectos microdiscursivos en los manuales escolares podría contribuir en docentes y profesionales de la edición a una reflexión sobre el alcance de estos elementos y de cómo pueden incidir en el aprestamiento de la lectura de textos de estudio especializados.

Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.
- Authier, J. (1984). "Hétérogénéité(s) énonciative(s)". *Langages*, 73, pp. 98-111.
- Authier, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris, Larousse.
- Bajtín, M. (1982) *La estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- de Diego, J. (director) (2006). *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- García Negroni, M.M. (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.
- García Negroni, M.M. et al. (2006). "Polifonía y objetividad. Las no coincidencias del decir en el abstract científico". En Flawiá de Fernández, N. y Israilev, S. (comp.), *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, Vol. III, Tucumán: FFyL-UNT, p. 378-389.
- García Negroni, M.M. y S. Ramírez Gelbes (2010). "Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004)". En Hummel, Martin, Bettina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, El Colegio de México, 1013-1032.
- Hyland, K. (2000). "Disciplinary discourses", *Social Internactions in academic writing*. London: Longman.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Aula XXI, Santillana.
- Maingueneau, D. (1999). "Ethos, scénographie, incorporation". En Amossy, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos* (pp. 75-102). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Maingueneau, D. (2004). "¿Situación de enunciación o situación de comunicación?". Université Paris XII (Traducción de Laura Miñones).
- Maingueneau, D. (2006). *Cenas da Enunciação*. Curitiba, Criar.
- Méndez García de Paredes, E. (1999). "Análisis de la reproducción del discurso ajeno en los textos periodísticos" en *Pragmalingüística* 7, 99-128.
- Petrucci, A. (2001). "Leer por leer: un porvenir para la lectura". En Cavallo, G. y R. Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.
- Rodríguez M. y Dobaño Fernández, P. (comp.) (2001). *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires, La Colmena.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Eudeba.
- Tosi, C. (2008a) "La edición de libros de texto en la Argentina. Mercado, complejidad del proceso y especificidad de saberes". En: *Espacios de crítica y producción*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Nro. 37, mayo de 2008, pp. 70-75.
- Tosi, C. (2008b). "La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos". En: *Matraga. Estudios lingüísticos e literarios* 22: 114-128.
- Tosi, C. (2009). "La construcción escenográfica del saber en los libros de texto". En: *Páginas de guarda* Nro. 7, Buenos Aires, pp. 32-51.
- Tosi, C. (2010a). "La definición en los libros de texto. Acerca de como los comentarios metadiscursivos de denominación conforman el ethos disciplinar". En *Cuadernos del Sur - Letras* N 38, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, pp. 29-48.
- Tosi, C. (2010b). "Discursive Traditions in the Pedagogic Discourse. A Comparative Analysis in Three Disciplines". En: *Journal of Literature and Language*, febrero, Baku, pp. 66-73.
- Tosi, C. (2010c). "Escena genérica, escenografías y discurso ajeno en manuales escolares de Lengua y Literatura". En: *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. 7, General Pico, La Pampa. En prensa.

Corpus analizado

- Lengua 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, Equipo K, 2003.
- Lengua 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Editorial Estrada, Serie Entender, 2004.
- Lengua 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas, 2005.
- Lengua 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9*, Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca, 2005.
- Lengua 9, Historia 9, Geografía 9 y Ciencias Naturales 9*, Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio, 2006.