



## El discurso de la Historia en un manual de secundaria en español: análisis de tres géneros usados para contar, explicar e interpretar la Revolución Mexicana

*The discourse of History in a secondary school textbook in Spanish: analysis of three genres used to record, explain and interpret the Mexican Revolution*

de los Santos, Mercedes; Bassa Figueredo, Lorena; Difalcis, Micaela

Mercedes de los Santos

mdelossa@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS),  
Argentina

Lorena Bassa Figueredo

mbassa@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS),  
Argentina

Micaela Difalcis

mdifalcis@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS),  
Argentina

De Signos y Sentidos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 1668-866X

Periodicidad: Anual

núm. 23, e0020, 2022

designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 28 Junio 2022

Aprobación: 29 Julio 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/604/6043517004/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ss.2022.22.e0020>

**Resumen:** La didáctica de géneros apunta a favorecer el desarrollo del lenguaje, en particular, de aquellas formas del lenguaje propias de esferas institucionales educativas. Los conocimientos escolares a los que se accede mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura les permite a los estudiantes la inserción social en distintos ámbitos de participación democrática. En este trabajo, nos proponemos hacer un aporte a la descripción del discurso de la Historia en español de la escuela secundaria, que se ocupa de contar, explicar e interpretar el pasado. Para esto, seleccionamos tres textos de un manual de Historia argentino que aborda la Revolución Mexicana. Analizamos estos textos como tres géneros diferentes (explicación secuencial histórica, explicación factorial y justificación), describiendo su propósito, su estructura y los recursos lingüísticos más relevantes, principalmente, en el estrato semántico-discursivo. A partir de esto, estudiamos la trayectoria de aprendizaje genérico. Discutimos, al respecto, cómo el análisis realizado permite abordar la enseñanza de la lectura y la escritura de estos textos como instancias de géneros históricos. Apuntamos así a contribuir a la reflexión didáctica sobre estrategias de enseñanza para abordar la lectura y la escritura de estos géneros históricos.

**Palabras clave:** didáctica de géneros, enseñanza de la lectura y la escritura, géneros históricos escolares, análisis de géneros, trayectoria de aprendizaje genérico.

**Abstract:** Genre-based pedagogy aims to promote language development, in particular, of those forms of language of educational spheres. The school knowledge that is accessed through the development of reading and writing skills allows students to socially insert themselves in different areas of democratic participation. In this paper, we intend to make a contribution to the description of the discourse of History in Spanish in secondary school, that tells, explains and interprets the past. In order to do this, we selected three texts of an Argentine History handbook that approaches the Mexican Revolution. We analyze these texts as three different genres (historical account, factorial explanation and exposition), describing their social purpose, their structure and the most relevant linguistic resources, mainly in the discourse

*semantics stratum. Then, we study the generic knowledge pathway. We discuss, in this regard, how the analysis carried out allows us to improve the teaching of reading and writing of these genres. Therefore, we aim to contribute to the educational discussion on teaching strategies to approach the reading and writing of historical genres.*

**Keywords:** *genre-based pedagogy, literacy teaching, historical school genres, genre analysis, knowledge pathway.*

## INTRODUCCIÓN

La didáctica de géneros desarrollada por la llamada Escuela de Sidney (Martin, 1999; Martin, 2009; Rose & Martin, 2012, entre otros) y su reformulación argentina (Moyano, 2006, 2007, 2010, 2013) apuntan a favorecer el desarrollo del lenguaje y, en particular, de aquellas formas del lenguaje propias de esferas institucionales educativas que habilitan el acceso a la construcción de conocimientos diferentes a los del sentido común (Moyano, 2013). Los conocimientos escolares a los que se accede mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura involucran discursos de alto grado de abstracción, cuyo dominio les permite a los estudiantes la inserción social en distintos ámbitos de participación democrática (Rose & Martin, 2012; Moyano, 2013, entre otros).

En particular, en este trabajo nos proponemos hacer un aporte a la descripción de la historiografía en español de los manuales de la escuela secundaria, que se ocupa de contar, explicar e interpretar el pasado (Coffin, 1997; Martin & Rose, 2008; Christie & Derewianka, 2008; Moyano, 2013; Oteiza, 2013, 2017). Esto nos permitirá, a su vez, reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros históricos desde la propuesta didáctica de referencia (Rose & Martin, 2012; Moyano, 2007, 2013, entre otros).

El material analizado fue extraído del capítulo 10 del libro *Historia. Argentina y el mundo. La primera mitad del siglo XX* (Andújar et. al., 2010), publicado por la editorial Santillana y destinado a estudiantes del ciclo superior de la escuela secundaria argentina. Vale señalar que Santillana es una de las editoriales dominantes del mercado de manuales didácticos de Argentina y de Hispanoamérica en general.

El capítulo se titula “La Revolución Mexicana” y, de allí, tomamos los tres primeros textos: 1) “Los comienzos”, 2) “El porfiriato: consolidación estatal y modernización económica” y 3) “La otra cara de la modernización”. Los tres textos serán analizados como tres géneros diferentes: explicación secuencial histórica, explicación factorial y justificación. Describiremos su propósito, su estructura y los recursos lingüísticos más relevantes, principalmente, en el estrato semántico-discursivo. A partir de esto, compararemos entre sí estos ejemplares genéricos para dar cuenta de sus aspectos comunes, y, en función de esto, estudiaremos la trayectoria de aprendizaje genérico (Coffin, 1997; Martin & Rose, 2008) que se propone al inicio del capítulo del manual analizado.

## ESTRUCTURA DE LOS GÉNEROS DEL CORPUS: TRAYECTORIA DE LECTURA GENÉRICA PROGRESIVA

Al igual que otros textos extensos, los manuales escolares combinan diferentes géneros para lograr su propósito global. Por estar constituidos por distintos géneros que contribuyen a la construcción de significado de forma conjunta se los considera como macro-géneros (Martin & Rose, 2008; Moyano, 2013). De este modo, podemos diferenciar, como ya dijimos, entre tres géneros secuenciados: la explicación secuencial histórica, la factorial y, por último, la justificación (Martin & Rose, 2008; Giudice & Moyano, 2011).

Entendemos al primer texto como una instanciación de una explicación secuencial histórica. En particular, el texto tiene como propósito social dar cuenta de los inicios de la Revolución Mexicana, explicando causalmente los eventos que la desencadenaron. Para cumplir este propósito, el texto despliega la siguiente estructuración: en el título “Los comienzos” se reconoce el hecho histórico que se busca explicar seguido de una secuencia explicativa de cuatro fases (lanzamiento en 1910 del manifiesto de Madero que denunciaba abusos del gobierno de Díaz, fraude electoral y encarcelamiento de Madero, declaración de Madero sobre la nulidad de las elecciones y, por último, llamamiento a tomar las armas y primeros alzamientos). Como se trata de una explicación secuencial histórica, estos eventos están relacionados causalmente. Finalmente, en el último párrafo, el hecho se reformula.

TABLA 1

Tabla 1  
 Texto 1 como instanciación de una Explicación secuencial

Etapa	Fase	Texto
Hecho		Los comienzos [de la Revolución Mexicana]
Secuencia explicativa	EX1	§El 5 de octubre de 1910, Francisco Madero, un rico hacendado y político nacido en la región de Coahuila, en el nordeste de México, lanzó al país un manifiesto desde la ciudad de San Luis de Potosí. En él denunciaba que el gobierno de Porfirio Díaz, que conducía los destinos de México desde 1877, estaba basado en la violencia, en la corrupción y en el fraude electoral.
	EX2	§Ese mismo año, Madero se había presentado en las elecciones generales como el candidato de la oposición, pero, en medio de la campaña electoral, fue encarcelado y sus seguidores fueron censurados. Así, Díaz y sus hombres habían conseguido el triunfo. Para la oposición no había dudas: la victoria del oficialismo se debía al engaño y a la persecución de los disidentes, y no a la voluntad del pueblo frente a las urnas.
	EX3	§Por ello, aquel 5 de octubre, Madero dio a conocer, desde Texas (ciudad donde se había refugiado tras su encarcelamiento), un plan en el que declaraba que las últimas elecciones eran nulas y que él asumiría como presidente provisional del país hasta los nuevos comicios. También anunció que era preciso revisar ciertas disposiciones legales que habían sido impuestas por el régimen de Porfirio Díaz y que le habían permitido cometer gran cantidad de abusos. Pero su plan no podía llevarse a cabo pacíficamente: era imposible pensar que el gobierno accedería a reflexionar sobre sus propios abusos.
	EX4	Por lo tanto, Madero hizo la siguiente convocatoria: "El 20 de noviembre, todos los ciudadanos de la República deberán tomar las armas para echar las autoridades que actualmente gobiernan". §Su plan -que recibió el nombre de la ciudad desde la cual fue lanzado- recorrió el territorio mexicano. Y si bien ese 20 de noviembre no sucedió demasiado, en distintos puntos de México, campesinos, trabajadores y miembros de las clases medias se preparaban para levantarse contra el poder central. §Los primeros alzamientos se produjeron en Chihuahua, en el norte del país, liderados por Pancho Villa. A comienzos de 1911 se sumó el sur, cuando desde Morelos, los campesinos, encabezados por Emiliano Zapata, también decidieron sublevarse.
Hecho		Así, con el objeto de acabar con el poder de Díaz se inició la Revolución Mexicana.

Por otro lado, analizamos al segundo texto como una explicación factorial. En este caso, su propósito social es explicar las múltiples causas de la transformación económica y política del porfiriato. Para cumplir este propósito, se reconocen en el texto dos pasos, el Hecho (Input) seguido de los factores. Con respecto al

Hecho, se divide en tres fases: presentación del hecho, despliegue de los factores y reformulación del hecho. En los factores también pueden distinguirse distintas fases:

TABLA 2

Tabla 2  
Texto 2 como instancia de una Explicación factorial

Etapas	Paso	Texto
Hecho (Input)	Presentación general (Cambios "profundos" del <b>porfirismo</b> )	Para comprender por qué se produjo la revolución en México, es necesario analizar los profundos cambios que vivió ese país desde que Porfirio Díaz, un militar nacido en la región de Oaxaca, asumió el Poder Ejecutivo en 1877.
	Hecho: Unificación nacional	§ Durante su gobierno (1877-1880 y 1884-1911), México se consolidó como una nación unificada, después de más de medio siglo de convulsiones internas, golpes de Estado, invasiones extranjeras y luchas civiles prolongadas.
	Presentación de 2 factores: -economía liberal -régimen político autoritario	Para mantener la paz social y desarrollar una modernización basada en una economía liberal, Porfirio Díaz impuso un régimen político autoritario, asentado en un férreo control político que limitó las libertades individuales y acotó las posibilidades de muchos para participar en política. De hecho, serían estas las características principales del ciclo iniciado con su ascenso al poder hasta su caída en 1911, periodo que se conoce con el nombre de <b>porfirismo</b> .
Factores	Elaboración del "Hecho" / Historización	§ Pero veamos con más detalles que significó esta época. Durante el <b>porfirismo</b> , el poder estatal se expandió, por primera vez desde el fin de la época colonial, sobre todo en el territorio mexicano. Los antiguos poderes regionales fueron eliminados o obligados a subordinarse al gobierno central. Así, las distintas regiones fueron perdiendo su autonomía a medida que el Estado nacional se fortalecía.
	Presentar factores	§ ¿Cómo pudo Porfirio Díaz llevar adelante semejante empresa? La respuesta es compleja y está vinculada con diversos factores.
	F1	En primer lugar, el poder central contó con importantes medios financieros para desarrollar su administración. Eso le permitió fundar diversas dependencias estatales a lo largo del territorio: se fueron estableciendo nuevos centros administrativos, tribunales judiciales, instituciones educativas y, <b>que</b> sobre todo, destacamentos militares. La presencia de estos destacamentos garantizó el orden y la obediencia al poder central, es decir, a Porfirio y sus hombres.
Transformación económica	F2	§ En segundo lugar, el <b>porfirismo</b> fue capaz de desarrollar una profunda transformación en la economía. Al haber subordinado los poderes locales y extendido la presencia estatal -lo que garantizaba cierto "orden"-, la administración porfirista creó un ambiente favorable para las inversiones extranjeras. Con la llegada de los capitales extranjeros, México tuvo importantes cambios en sectores económicos, como la explotación minera y petrolera y la producción agrícola para la exportación, y avanzó en el sistema de canalización y transportes. En minería, la extracción de metales, como el oro, la plata, y de minerales industriales, como el cobre, el plomo, el zinc o el mercurio, se multiplicó varias veces durante aquellos años. También la agricultura sufrió importantes transformaciones ante la creciente demanda extranjera de productos como el cañamo, el café y el henequén (jute), que era empleado para hacer sogas y cuerdas.
	F3	§ Además, todas las actividades se vieron favorecidas por el avance en la construcción de las vías de ferrocarril y las cifras lo demuestran: en 1876, el país contaba con 660 kilómetros de vías férreas, y en 1910 llegaba a 19.280 kilómetros. Los estadounidenses, que controlaban casi por completo la construcción de ferrocarriles, se desplazaron a las zonas más ricas y pobladas del país con los puertos y con el sistema ferroviario de los Estados Unidos. De este modo, el transporte de materias primas de exportación a ese país se realizaría con mayor rapidez y eficacia. El gobierno porfirista les otorgó, a los estadounidenses, concesiones, subsidios y tierras para que construyeran las vías férreas.
	Riel ferroviaria que consolida el modelo agroexportador	De este modo, con los ferrocarriles, México se transformó en un proveedor de materias primas y en un mercado en el que podían venderse las mercancías de los países industrializados.

Por último, el tercer texto tiene como propósito social persuadir a los lectores acerca de las limitaciones del porfirismo. Para esto, esta Justificación presenta la estructuración que esquematizamos en la siguiente Tabla 3. En ella se puede observar que la Tesis que se sostiene se explicita en el título a través de recursos sumamente abstractos como la metáfora léxica y la metáfora gramatical, tal como analizaremos más adelante. Luego, se despliegan cinco argumentos que fundamentan diversos aspectos de la desigualdad del porfirismo, que están en relación de causa interna con la tesis anticipada en el título. Esta tesis es, finalmente, reafirmada en la última etapa de la justificación.

TABLA 3

Tabla 3  
Texto 3 como instanciación de una Justificación

Etapas	Texto
Tesis	La otra cara de la modernización
Argumento 1 Dependencia externa	§La administración de Porfirio Díaz se rodeó de un grupo de intelectuales que acompañaron su proyecto de convertir a México en una nación "civilizada" e independiente, como consideraban que eran Francia, Gran Bretaña o los Estados Unidos. Sin embargo, el <del>porfirismo</del> construyó una nación que dependía enormemente de las inversiones extranjeras y de las fluctuaciones del mercado internacional. Tal dependencia se evidenciaba principalmente en que importantes sectores de la economía, como los bancos, la minería, la industria y los transportes, estaban en manos de capitales extranjeros.
A 2 Desigualdad del desarrollo económico	§ Pero además de depender del exterior, la administración de Díaz no pudo lograr un desarrollo económico homogéneo, puesto que había muchas diferencias entre el norte, el centro y el sur del país, ni tampoco pudo solucionar la extrema pobreza de la mayoría de la población. § Los cambios más profundos se habían producido en el norte. Al comenzar el último cuarto del siglo XIX, el norte era una zona fronteriza periférica y casi sin importancia económica. Sin embargo, en pocos años, se había convertido en una región agrícola y minera rica que exportaba su producción hacia los Estados Unidos. Su crecimiento económico se vio favorecido por el tendido de vías férreas, sobre el que ya leíste, así como por la llegada de inversiones extranjeras y por la existencia de abundante mano de obra. A diferencia de esta región, el sur se caracterizó por una escasa diversificación agrícola, al dedicarse a la explotación de unos pocos cultivos, con bajas inversiones de capital y menos avances en las técnicas de producción.
A 3 Conflicto agrario	§ Asimismo, en esta época se generaron serios conflictos en el sector agrícola. A diferencia de otros sectores, como la minería y los transportes, el desarrollo del agro mexicano dependió muy poco de la adquisición de nuevas tecnologías. La mayoría de los propietarios de las explotaciones agrícolas asumían que para producir más solo era necesario contar con abundantes cantidades de mano de obra y de tierra. Por consiguiente, impulsaron la sanción de leyes que les permitieron apropiarse de las tierras de las comunidades indígenas, que carecían de títulos de propiedad. Así, pudieron adquirirlas a precios muy bajos. § Las leyes de expropiación no eran una novedad en la historia mexicana. En 1856 se había sancionado una ley, conocida como la Ley Lerdo, que había dispuesto la venta de las tierras de labranza que pertenecía a la Iglesia. En aquella ocasión, la medida había afectado a las órdenes religiosas que tenían grandes explotaciones agropecuarias, a los campesinos que trabajaban en ellas y a los arrendatarios. No obstante, durante la administración porfirista las expropiaciones se transformaron, a los ojos de la clase dirigente, en un requisito para la modernización económica capitalista. De este modo, avanzaron sobre pueblos y comunidades.
A 4 Monopolio del agua	§ Pero además de suprimir la propiedad colectiva, la administración porfirista otorgó, a los grandes propietarios privados, concesiones sobre el uso del agua, lo que permitió que pocas personas controlaran extensas regiones hidrográficas.
A 5 Explotación campesina	§ Muchos campesinos indígenas, al ser expulsados de sus tierras, quedaron sin su sustento y no tuvieron otra alternativa que emplearse en las grandes haciendas. En ellas, las condiciones de vida y de trabajo eran muy duras. En ocasiones, eran obligados a endeudarse con el propietario y no podían abandonar la hacienda hasta pagar lo que debían. De esa forma, el hacendado tenía garantizada la mano de obra que necesitaba para las labores. Algunos campesinos conseguían trabajo solo en temporadas de siembra y de cosecha, y el resto del
	año quedaban desempleados. Además, la mayoría era víctima de malos tratos, de jornadas de trabajo agotadoras y de pésimos salarios, pues no existían leyes que los protegieran.
Refuerzo de la tesis	§ En suma, la modernización económica porfirista solo favoreció a unos pocos y se apoyó en la pobreza de la gran mayoría de la población.

Esta estructuración del género en etapas está indiciada a través de recursos de distintos sistemas como el de conexión<sup>[1]</sup> y de periodicidad. En relación con el sistema de conexión, podemos observar como la organización interna causal que estructura la relación de la Tesis con los Argumentos en la Justificación, en distintas etapas está explicitada con distintos conectores. Así, A 2, A 3 y A 4 se suman explicitando la relación de adición de argumentos mediante conectores internos: A 2 “Pero además” / A 3 “Asimismo” / A 4 “Pero además”.

A su vez, la etapa Refuerzo de Tesis se señala con el conector interno de adición (“En suma”) que apunta a sintetizar lo expuesto a lo largo de todo el texto en un movimiento condensatorio del flujo de la información. Visto desde el sistema de la periodicidad, se trata de un MacroNuevo, previsto en la estructura del género.

En esta secuenciación de géneros podemos observar que se sigue una progresión que avanza de géneros más simples a otros más complejos en la tipología de géneros históricos (siguiendo a Giudice y Moyano, 2011, que adaptan Martin & Rose, 2008). Así este ordenamiento propone una lectura que se inicia en una explicación secuencial histórica, para luego pasar a una explicación factorial y, finalmente, a una justificación.

Desde una perspectiva topológica, la secuenciación de los tres géneros sigue lo que propone Coffin (1997) ya que avanza desde géneros más cercanos a la cultura oral para llegar hacia los más abstractos, organizados por causa interna. Así, los dos primeros géneros buscan explicar un hecho histórico y sus múltiples causas,

mientras que el tercero intenta persuadir al lector respecto de su posición frente al porfiriato. Si bien Martin y Rose (2008) señalan que no es imprescindible seguir esta secuenciación en la enseñanza, se trata de un ordenamiento que permite al lector estudiante ir progresando en grados crecientes de complejidad discursiva, transitando de géneros organizados por causa externa a otros estructurados por causa interna.

## ANÁLISIS DE LOS RECURSOS SEMÁNTICO-DISCURSIVOS: IDEACIÓN Y VALORACIÓN

A su vez, proponemos un análisis de los recursos semántico-discursivos para comprender las continuidades y diferencias entre la secuencia de géneros discursivos tal como se presentan a los estudiantes en la lectura del manual. Esto nos permitirá reflexionar sobre el camino para el aprendizaje y los recursos discursivos que se ponen en juego en la construcción de significado en los géneros consecutivos.

Para esto, y en función de la extensión disponible y de su relevancia textual, hemos seleccionado en particular describir dos sistemas del estrato semántico discursivo: ideación y valoración, como realización de Campo y Tenor, respectivamente.

### 1. Hacia la construcción de entidades abstractas

Comenzamos, en primer lugar, a examinar cómo se construyen las entidades (sistema de ideación) en cada uno de los tres textos consecutivos para poder dar cuenta de las continuidades, dificultades y ‘saltos’ que se dan en la lectura macrogenérica que proponemos.

En el primer texto “Los comienzos” identificamos 5 cadenas léxicas, inauguradas por los siguientes grupos nominales:

Francisco Madero	país	un manifiesto	el gobierno de Porfirio Díaz	las armas
------------------	------	---------------	------------------------------	-----------

FIGURA 1

De ellas, nos interesa destacar que las cadenas léxicas en relación de contraste se presentan inicialmente articuladas en torno a participantes específicos (Francisco Madero y Porfirio Díaz) como mostramos a continuación:

“Francisco Madero” – “rico hacendado y político”- “candidato de la oposición” - “sus seguidores” – “presidente provisional del país”

vs.

“gobierno de Porfirio Díaz” - “Díaz y sus hombres”- “el régimen de Porfirio Díaz”- “el gobierno”- “autoridades que actualmente gobiernan”

Con el avance del texto adquieren un carácter más genérico configurado como: “oposición” vs. “el gobierno” / “el poder central”.

También, la cadena léxica de “las armas” sigue una progresión que parte de anclarse en participantes específicos (“Pancho Villa”- “Emiliano Zapata”) para finalmente expandirse con la conceptualización del hecho histórico en términos abstractos: “Revolución Mexicana” - “las armas” - “Los primeros alzamientos”- “Pancho Villa”- “Emiliano Zapata”- “La Revolución Mexicana”

Por su parte, en el texto 2 “El porfiriato: consolidación estatal y modernización económica”, identificamos 4 cadenas léxicas principales:

porfiriato	México	inversiones extranjeras	cambios en sectores económicos
------------	--------	----------------------------	-----------------------------------

FIGURA 2

Las dos primeras de ellas, referidas a Porfirio Díaz y a México, retoman cadenas léxicas que ya fueron presentadas en el texto previo (texto 1).

Sin embargo, a diferencia del texto 1, en el texto 2 desde el inicio se presenta una abstracción empaquetada en el término “porfiriato” que se vincula con el participante específico Porfirio Díaz, pero que adquiere su significación plena a partir de su relación con los participantes genéricos de esa cadena léxica (en cursiva en su enumeración más abajo) que suponen una abstracción mayor. Esto resulta propio de una voz autoral que presenta una explicación más encuadrada en el marco de una historia social y consonante con un mayor nivel de abstracción esperable en una explicación factorial. Sin embargo, el “salto” en la abstracción que esto supone en la lectura no está graduado (o “andamiado”) por la cadena léxica del texto 2. Muchos de estos participantes genéricos, a su vez, conllevan evaluaciones negativas del porfiriato que retomaremos en el análisis del sistema de valoración: “Porfiriato” - “Porfirio Díaz” - “un militar” - “régimen político autoritario” - “un férreo control político” - “poder estatal” - “gobierno central” - “Estado nacional” - “administración porfirista”.

Asimismo, las dos cadenas léxicas que se presentan desde el inicio del texto (‘porfiriato’ y ‘México’) se vinculan en términos explicativos, en el sentido de que el porfiriato explica a México como una nación unificada territorialmente: “México” - “una nación unificada” - “territorio mexicano” - “las distintas regiones”.

Luego se introducen las cadenas que desplegamos a continuación. Por un lado: “Inversiones extranjeras” - “capitales extranjeros” - “estadounidenses” - “Estados Unidos”; por otro: “cambios en sectores económicos” - “explotación minera” - “petrolera” - “producción agrícola” - “sistema de comunicación” - “transportes” - “todas las actividades”.

Ambas se implican mutuamente también en términos explicativos como es esperable en el género, cuya estructura establece una relación causal entre los distintos factores (F1, F2 y F3) y el hecho histórico explicado. Asimismo, esta relación de explicación a través de diversos factores se subraya, mediante recursos del sistema de conexión, con el uso de “En primer lugar”, “En segundo lugar” y “Además” para indicar las etapas F1, F2 y F3. Esta diversidad de factores, por último, está anticipada por el siguiente HiperTema destacado en cursiva (que aporta el sistema de periodicidad) y que da pie a su desarrollo: “¿Cómo pudo Porfirio Díaz llevar adelante semejante empresa? *La respuesta es compleja y está vinculada con diversos factores.*”

Es decir, las inversiones extranjeras generan ‘los cambios en sectores económicos’ para luego desplegarse en los participantes genéricos que concluyen la cadena léxica de ‘México’: “México” - “una nación unificada” - “territorio mexicano” - “las distintas regiones” - “*un proveedor de materias primas*” - “*un mercado en el que podían venderse las mercancías de los países industrializados*”.

De esta manera, se observa cómo los grupos nominales destacados en cursiva que concluyen la cadena léxica que se inició con “México” presentan, con un alto grado de empaquetamiento, el hecho histórico que se busca explicar: los cambios en México durante el porfiriato. De ese modo, México deviene histórica (y textualmente) un “proveedor de materias primas” y “un mercado”.

En el tercer texto, a su vez, se reiteran las mismas cadenas léxicas que se presentan en el texto 2:

La administración de Porfirio Díaz	México	inversiones extranjeras	importantes sectores de la economía
------------------------------------	--------	-------------------------	-------------------------------------

FIGURA 3

Sin embargo, en este texto, las cadenas léxicas se construyen, desde el comienzo, enteramente a partir de participantes genéricos y abstracciones que nombran grupos de personas (“grupo de intelectuales”, “porfiriato” y “la clase dirigente”) o serie de eventos (“fluctuaciones del mercado internacional”) y a partir también de metáforas gramaticales (“La administración de Porfirio Díaz”, “modernización económica porfirista”).

A su vez, la cadena léxica ‘México’ despliega distintas relaciones de hiponimia que van a cuestionar esa ‘unidad nacional’ planteada en el texto 2: así el territorio unificado del texto previo se divide en dos regiones contrastantes: ‘el norte’ y ‘el sur’. Este último, conformado por “pueblos y comunidades”, “campesinos indígenas”, “la mano de obra”, la “gran mayoría de la población” en contrapunto con el anónimo “mercado proveedor de materias primas” que se presenta en el texto 2.

De esta manera, el texto 3 presenta, en relación con el texto 2, no solo un grado de abstracción mayor, sino también una construcción de significado contrapuesta de las relaciones léxicas que se construyen en torno a ‘México’ que deben ser interpretadas críticamente por los estudiantes como veremos a partir de analizar el sistema de valoración.

En suma, los tres textos analizados como macrogénero presentan un movimiento que parte de participantes más específicos (en línea con una historiografía de grandes próceres) a otros genéricos y al uso de metáforas gramaticales que son recursos más abstractos para la construcción de significados. Si bien entendemos que una adecuada gradación de la abstracción contribuye a la formación de los estudiantes en tanto les permite apropiarse de la tecnología de la abstracción en el discurso histórico, entendemos que hay ciertos “saltos” y discontinuidades entre el texto 1 y el 2, por un lado, y el texto 2 y el 3, por otro, que hacen difícil su lectura como macrogénero.

## 2. Sistema de valoración, realización semántico discursiva del tenor

El sistema de valoración nos permite analizar el modo en que se negocian las posiciones asumidas frente a los eventos históricos explicados o interpretados. Se trata de los recursos discursivos que dan cuenta de la construcción subjetiva de la voz autoral y de su posicionamiento frente a otras posiciones sociales que se disputan la interpretación de la historia.

En el texto 1 encontramos que la evaluación del hecho histórico se construye principalmente a partir de la selección léxica, evocando un juicio negativo del gobierno de Porfirio Díaz (Subsistema de actitud): “violencia”, “corrupción”, “fraude electoral”, “engaño”, “persecución de los disidentes”, “gran cantidad de abusos”.

Observamos cómo estos grupos nominales evalúan negativamente, de manera evocada, la ética del porfiriato. Esta es subrayada mediante el uso de la gradación, por ejemplo, en “*gran* cantidad de abusos”, para dar mayor ‘fuerza’ en relación con la ‘cantidad’. Se elige así una estrategia implícita para expresar actitud (Hood & Martin, 2005) que toma fuerza además en la acumulación de recursos.

El análisis del subsistema de compromiso, por su parte, aporta a la construcción de la idea de que esa evaluación negativa del Juicio debía resolverse necesariamente mediante una ‘revolución’: “su plan no podía llevarse a cabo pacíficamente: *era imposible pensar* que el gobierno accedería a reflexionar sobre sus propios abusos.”



Así, el uso de la negación se anticipa a refutar posiciones discursivas que cuestionan la revolución armada en este proceso histórico. Luego de los dos puntos (que realizan con un recurso gráfico una relación causal), el uso de la modalización construye el significado de que la toma de armas en la Revolución Mexicana era inevitable.

De este modo, la voz autoral se posiciona críticamente en relación con el porfiriato. Este posicionamiento se construye mediante los recursos lingüísticos complejos ya mencionados (evocación de actitudes, la negación heteroglosica y la modalización), cuya construcción exige lectores expertos para ser deconstruidos.

A diferencia del texto 1, en el texto 2, la voz autoral despliega una serie de recursos que construyen complicidad con el estudiante lector, frente a quien se posiciona como guía didáctica. Esto se observa en una serie de preguntas que se realizan a lo largo del texto: “Pero veamos con más detalles *qué significó esta época*”; “¿*Cómo pudo Porfirio Díaz llevar adelante semejante empresa?*”.

Dichas preguntas didácticas son respondidas por la voz autoral que asume una posición interpersonal asimétrica de quien explica los acontecimientos históricos. En este sentido, podemos entender la primera persona del plural que incluye al estudiante mediante un recurso de alineamiento del lector con la posición del historiador que no estaba presente en el texto previo.

Esta posición del historiador construye expresiones de valoración negativa del porfiriato (Juicio y Apreciación) a través de la evocación, de modo análogo a lo realizado en el texto 1, mediante la selección léxica de grupos nominales y de procesos (ambos señalados en cursiva) con carga ideológica evidente: “Para mantener la paz social y desarrollar una modernización basada en una economía liberal, Porfirio Díaz *impuso un régimen político autoritario*, asentado en *un férreo control político* que *limitó* las libertades individuales y *acotó* las posibilidades de muchos para participar en política.”

Destacamos que la evocación que realiza esa valoración negativa supone un alto grado de abstracción y tecnicidad (“régimen”, “autoritario”) que combinado con el uso de metáforas léxicas (“férreo”) requieren, nuevamente, de un lector experto ya que no son desempaquetados por la voz autoral.

La valoración negativa se vuelve más compleja porque el texto habilita también una lectura positiva del porfiriato. Esta posible valoración se puede observar en la selección léxica (evocación) que, desde un posicionamiento ideológico más conservador, concibe ‘expansión’, ‘fortaleza’, ‘orden’, ‘obediencia’, ‘avance’, con carga positiva. Esto se rastrea en el siguiente recorrido textual: “Durante el porfiriato, el poder estatal *se expandió*”, “el Estado nacional *se fortalecía*”, “*garantizó el orden y la obediencia al poder central*”.

Si bien la voz autoral toma distancia de esa valoración positiva de ‘orden’, más adelante en este mismo texto 2, lo hace a través de un recurso heteroglosico: “Al haber subordinado los poderes locales y extendido la presencia estatal -lo que garantizaba cierto ‘orden’-, la administración porfirista creó un ambiente favorable para las inversiones extranjeras.”

Así, el historiador toma distancia a través del subsistema de Compromiso por medio de la atribución construida como proyección de quienes asocian porfiriato y orden con significado positivo. Sin embargo, la heteroglosia que presupone este recurso -incluido como un inciso accesorio- supone un lector sumamente experto que ya conoce las posiciones sociales que se contraponen en torno a la valoración del orden social.

En el texto 3, se despliegan variados recursos vinculados a los tres subsistemas como es esperable en el género justificación, cuyo propósito es persuadir al lector de determinada tesis que, en este caso, se formula de manera explícita al final el texto: “En suma, la modernización económica porfirista solo favoreció a unos pocos y se apoyó en la pobreza de la gran mayoría de la población.”

En esta tesis, entonces, ya podemos dar cuenta de una valoración de actitud (Juicio) negativa que se expresa evocada a través de la selección léxica (“pobreza”, “favoreció”) y combinada con la gradación de cantidad (dada por ‘solo’ ‘unos pocos’ vs. ‘la gran mayoría’) que da fuerza a la construcción del significado de ‘desigualdad’, de la que se quiere convencer al estudiante lector.

Además, ya desde el título, se presenta una evocación de actitud a través de la metáfora léxica (“La otra cara de la modernización”), que funciona anticipando la información que va a desplegar todo el texto (macroTema), es decir, a las desigualdades sociales del porfiriato.

Sin embargo, la voz autoral evalúa negativamente esta desigualdad también a través de estrategias explícitas que inscriben la valoración negativa (actitud: juicio) de manera más manifiesta que los textos 1 y 2 y a través de la gradación recurrentemente (en cursiva), como en: “[campesinos] víctima de malos tratos, de jornadas de trabajo agotadoras y de *pésimos* salarios”// .dependía *enormemente*”//“la *extrema* pobreza”.

Sobre la ubicación de la voz autoral con otras posiciones sociales en relación con la Revolución Mexicana (Subsistema de compromiso), podemos observar distintos recursos que proponen una interpretación del autor que toma distancia de otras voces: la negación, la atribución construida como proyección y el uso de conjunciones que expresan contraexpectativa (Sistema de conjunción).

Encontramos, así, diferentes negaciones que en la justificación consolidan la posición asumida por el historiador, refutando interpretaciones contrarias de evaluación positiva del porfiriato: “Pero además de depender del exterior, la administración de Díaz *no* pudo lograr un desarrollo económico homogéneo” y “*ni tampoco* pudo solucionar la extrema pobreza de la mayoría de la población” (44).

A su vez, la heteroglosia se manifiesta a partir de la atribución construida por proyección de esas posiciones sociales que defienden la desigualdad, como se evidencia en estos dos ejemplos: “La administración de Porfirio Díaz se rodeó de un grupo de intelectuales que acompañaron su proyecto de convertir a México en una nación ‘civilizada’ e independiente” y “No obstante, durante la administración porfirista las expropiaciones se transformaron, *a los ojos de la clase dirigente*, en un requisito para la modernización económica capitalista.”.

Como puede verse en este último ejemplo, el sistema de conjunción aporta a lo largo de todo el texto para ‘refutar’ una interpretación positiva -en términos de equidad- del porfiriato: “sin embargo”, “pero”, “no obstante”, “a diferencia de”.

Así, el compromiso heteroglósico también se manifiesta en este texto a través del uso de conjunciones, que construyen contraexpectativa y guían el alineamiento del lector con la posición asumida por el historiador.

## CONCLUSIÓN (Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURAS)

En este trabajo hemos abordado los tres primeros textos de un manual de Historia destinado a estudiantes de 3° año de la escuela secundaria. Nuestro objetivo fue analizar los tres textos que corresponden a sendos géneros que conforman un macrogénero, entendiendo que un manual escolar se lee como tal. En particular, nos interesó abordar sus estructuras y los recursos presentes más relevantes del estrato semántico - discursivo. En relación con esto, nos interesó analizar la trayectoria genérica que se le propone a los lectores del manual.

Sobre la estructura, observamos que estos tres textos instancian tres géneros discursivos distintos: explicación secuencial histórica, explicación factorial y justificación que se proponen explicar (los dos primeros) e interpretar los comienzos de la Revolución Mexicana y el porfiriato.

Esta secuenciación de géneros, desde una perspectiva topográfica, implica un avance de géneros más vinculados al sentido común hacia otros más abstractos vinculados por causa interna. En este sentido, y desde el punto de vista estructural, entendemos que esta secuenciación facilita la trayectoria de lectura genérica progresiva.

Respecto de los recursos semántico-discursivos, nos centramos en el análisis de los sistemas de ideación y valoración, aunque también nos referimos a los sistemas de conexión y periodicidad.

Por un lado, analizamos las continuidades y discontinuidades en relación a cómo se construyen las entidades en estos tres textos. En este sentido, observamos que el texto 2, en comparación con el 1, plantea saltos de abstracción que el texto no se detiene en desempaquetar. El texto 3 en comparación con el texto 2, retoma el despliegue de algunas cadenas léxicas ya presentes en el texto 2 pero con sentidos que no coinciden ideológicamente con los anteriores.

Para detenernos en este aspecto, avanzamos en el análisis del sistema de valoración. Leído como un macrogénero, encontramos que en el texto 1, la valoración se construye, principalmente, a través de la evocación de juicio negativo respecto de Porfirio Díaz. A su vez, aparecen en este texto algunos recursos complejos del subsistema de Compromiso que presupone lectores expertos que ya conocen las distintas posiciones sociales en discusión en torno a la Revolución Mexicana. En el texto 2, se ponen en juego metáforas léxicas y la evocación con valoración negativa de distintos grupos nominales con un alto grado de abstracción y tecnicidad. Nuevamente, se requiere de un lector experto para poder leer adecuadamente esos recursos lingüísticos. Finalmente, en el texto 3 damos cuenta de valoraciones de actitud, gradación y compromiso que, junto con el sistema de conjunción apuntan a construir una evaluación negativa del porfiriato. Sin embargo, nuevamente, ciertos recursos heteroglósicos suponen un lector experto que ya conoce diversas posiciones en pugna en la Revolución Mexicana que no están claramente explicitadas en el texto.

Entendemos que este tipo de análisis que aborda a los textos escolares de un manual como un macrogénero puede aportar a pensar didácticamente la trayectoria genérica de aprendizaje que se les propone a los estudiantes. En línea con esto, resulta relevante continuar con la descripción genérica en otros manuales escolares de Historia.

Estas descripciones, entendemos, pueden orientar con precisión las estrategias de andamiaje y modelaje (Rose & Martin, 2012; Moyano, 2013) necesarias para que los estudiantes puedan apropiarse del discurso de la Historia. Así, los docentes pueden guiar, con pistas claras, la lectura de estos géneros que construyen conocimiento histórico, fundamental para la formación ciudadana de nuestros estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andújar, Andrea et. al. (2010). La Revolución Mexicana. En: *Historia Argentina y el mundo. La primera mitad del siglo XX* (pp. 42 a 44). Buenos Aires: Santillana.
- Christie, Frances y Derewianka, Beverly M. (2008). *School Discourse: Learning to write across the years of schooling*. Londres: Continuum.
- Coffin, Caroline (1997). Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. En F. Christie y J. R. Martin (Eds.) *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (pp. 196-230). Londres: Cassell.
- Giudice, J. & E. Moyano (2011). "Género y formación de ciudadanos: la re-construcción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria", en T. Oteiza & Pinto, D. En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares, Santiago de Chile, Cuarto Propio.
- Hood, S y J.R. Martin (2005). Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, Vol.38, N° 58, (pp.195-220).
- Martin, Jim (1999). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*. En: F. Christie (Ed). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes* (pp. 10-21). Londres: Cassell (Open Linguistics Series).
- Martin Jim & Rose, David (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, v.20, (pp. 10-21, 2009).
- Moyano, Estela (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre- universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40 (65): 573-608.
- Moyano, Estela (2010) Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso & Sociedad* 4(2): 294-331.
- Moyano, Estela (Coord) (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Los Polvorines: Universidad

Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2017/05/9789876301558-completo.pdf>

Moyano, Estela (2021) Metodología para la descripción de géneros en el marco de la lingüística sistémico-funcional: su adaptación al español. *Organon*, 36, (71): 257-279. DOI: 10.22456/2238-8915.113374. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/113374>

Oteiza, Teresa (2013) "Recontextualización del pasado nacional reciente en los manuales escolares de Historia". En: Moyano (Coord.) *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Oteiza, Teresa (2017) Escritura en la historia: potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia. *Lenguas Modernas*, Santiago de Chile, 50, 193-224.

Rose, David & Martin, Jim (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. UK: Equinox.

## NOTAS

[1] Siguiendo la metodología de análisis de géneros planteada por Moyano (2021) y los desarrollos de Hao (2015), tomamos la denominación sistema de conexión para este sistema semántico discursivo en lugar de su identificación como conjunción en Martin & Rose (2007).