

Los “modos de decir pedagógicos” en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido

Pedagogical Polyphony in Textbooks. A polyphonic and argumentative analysis of this Genre and its Meaning Effects

Carolina Tosi

Universidad de Buenos Aires – Conicet

carolinaltosi@gmail.com

Resumen

Dentro del marco del Análisis del Discurso y, particularmente, bajo la perspectiva polifónico-argumentativa, el presente trabajo aborda la configuración discursiva de un género pedagógico en particular: el libro de texto. En contraposición a las teorías que sostienen que el campo pedagógico es un mero principio de reorganización de otros saberes y que carece de discurso propio (Bernstein, 1990 y 2005), aquí se muestra que el libro de texto de secundario posee una discursividad específica, configurada a partir de la puesta en juego de ciertos mecanismos polifónico-argumentativos. En un corpus integrado por libros de secundario de diferentes disciplinas, editados en la Argentina desde 1960 hasta 2015, se rastrean ciertos rasgos lingüísticos prototípicos que trascienden las tradiciones disciplinares y que hemos denominado MODOS DE DECIR PEDAGÓGICOS. Por un lado, el análisis corrobora que estos elementos lingüísticos funcionan como mecanismos de SIMPLIFICACIÓN discursiva que vehiculizan ciertos objetivos del ámbito pedagógico, como construir un saber aparentemente neutro y un aprendizaje llano, desprovisto de conflictos. Por el otro, se evidencia la escasez de estrategias de FACILITAMIENTO que promuevan la reflexión metalingüística y, finalmente, se plantea la necesidad de implementar este tipo de mecanismos para fomentar la formación académica de los alumnos.

Palabras clave: libro de texto, discurso pedagógico, mecanismos polifónicos-argumentativos.

Abstract

Within the framework of Discourse Analysis and, particularly, the polyphonic and argumentative approach, this paper deals with the discourse found in the pedagogical genre of the textbook. In opposition to those theories claiming that pedagogy does not have a proper discourse but implies the recontextualization of external knowledge (Bernstein, 1990 and 2005), this study shows that the textbook used in high school education conveys its own discourse once certain polyphonic and argumentative mechanisms are triggered. The corpus was a group of textbooks from various subject fields edited in Argentina from 1960 through 2015. Some prototypical linguistic features were observed and called *modos de decir pedagógicos* (pedagogical polyphony). Analyses show, on one hand, that

prototypical linguistic features are mechanisms of discursive simplification that transmit some pedagogical objectives such as to construct a sort of neutral knowledge, and to follow a transparent and harmonic learning process. On the other hand, they show that strategies for facilitating metalinguistic reflection are barely used. Finally, implementing these kind of mechanisms in student training becomes necessary.

Keywords: textbook, pedagogical discourse, polyphonic and argumentative mechanisms.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el siglo pasado, el abordaje del discurso pedagógico, en general, y del libro escolar, en particular, fue relegado de los estudios humanísticos y culturales. En efecto, según sostiene Benito Escolano (1996: 345), los manuales de enseñanza eran considerados “objetos banales y hasta fungibles”. No obstante, en las últimas décadas han despertado el interés de gran cantidad de investigadores y han sido revalorizados como objeto de estudio. De esta manera, los libros de texto han logrado consolidarse como fuentes de investigación histórico-pedagógica, en la medida en que permiten visualizar diversos aspectos relacionados con la enseñanza, las instituciones educativas y los sujetos implicados en el proceso de aprendizaje en diferentes momentos históricos.

Respecto de su construcción como objeto de análisis, el discurso pedagógico, según desarrollaremos a lo largo de este artículo, ha sido definido por algunos especialistas como un principio de reorganización de saberes académicos y prescripciones de política educativa. Entre los referentes de esta perspectiva, se destaca Bernstein (2005 y 1990), quien ha planteado que el discurso pedagógico no tiene especificidad, sino que se trata de un principio de reordenamiento de saberes correspondientes a diferentes esferas sociales, ya sea la académica, ya sea la curricular. En cambio, para otras corrientes teóricas (Chervel, 1977 y 1991 y Gvirtz, 1999 y Orlandi [2003] 2009), lo pedagógico no se constituye solo a partir de un mero reordenamiento de saberes de distintos ámbitos, sino que manifiesta un discurso particular. Asimismo, Orlandi (2009) propone que el discurso pedagógico presenta un metalenguaje que permite su abordaje y caracterización.

En este sentido, dentro del marco del Análisis del Discurso y, particularmente, bajo la perspectiva polifónico-argumentativa (Ducrot, [1984] (2001), Authier-Revuz, 1984 y 1995), el presente trabajo busca indagar los recursos microdiscursivos propios de un género pedagógico en especial, el libro de texto. Para la consecución de este objetivo, en un corpus de libros de texto de secundario de diferentes disciplinas, editados en la Argentina a lo largo de más de cinco décadas (1960-2015), se estudian los rasgos discursivos prototípicos del género. Si bien en trabajos anteriores hemos definido y caracterizado aisladamente algunas características del discurso pedagógico (cf. Tosi, 2008, 2010 y 2013a y b), en esta oportunidad presentamos un abordaje sistemático de sus propiedades, con el propósito de dar cuenta de las particularidades lingüísticas del libro de texto y, a la vez, reflexionar sobre sus efectos de sentidos.

En lo que sigue, primero se presenta el marco teórico y la metodología empleada. En segundo lugar, se procede a mostrar una síntesis de los estudios más relevantes centrados en el discurso pedagógico. En tercera instancia, a través análisis del corpus, se caracterizan los diferentes MODOS DE DECIR PEDAGÓGICOS y se indaga su funcionalidad. Luego, se los define como estrategias de SIMPLIFICACIÓN y se los diferencia de los mecanismos de FACILITAMIENTO. Finalmente, se plantean las conclusiones del abordaje.

2. MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

El presente trabajo se inscribe dentro de la Teoría Polifónica de la Enunciación de Ducrot [1984] (2001), corriente surgida en los años ochenta, que rechaza el supuesto de que la función necesaria del lenguaje sea representar la realidad y, por ende, de que la significación de las oraciones tenga un valor de verdad¹. En este sentido, la polifonía enunciativa considera los discursos como un complejo construido por una multiplicidad de voces y puntos de vista. Asimismo, la subjetividad es concebida como un rasgo constitutivo de la lengua y, el significado del enunciado, como producto de sujetos con estatus lingüísticos distintos. De lo expuesto se desprende, entonces, que la polifonía y la argumentación son dos dimensiones constitutivas e indisolubles del uso mismo del lenguaje (García Negroni y Tordesillas, 2001).

Atento a ello, este artículo indaga la CONSTRUCCIÓN ENUNCIATIVA (Maingueneau, 2009) en los libros de texto, haciendo foco en la figura del LOCUTOR-AUTOR, es decir, la fuente y responsable de la enunciación, aunque no necesariamente identificable con el sujeto empírico (Ducrot, 1984), así como en los matices de la subjetividad pedagógica configurada a través del despliegue de ciertos mecanismos polifónico-argumentativos, como el uso de comillas y las glosas (Authier-Revuz, 1984 y 1995) y las MARCAS DE PERSONA (García Negroni, 2008), entre otros.

Se decidió realizar un estudio cualitativo de los datos, pues este método resulta óptimo para el abordaje de los discursos y los documentos (De Souza Minayo, 2009: 47). Como ya se ha mencionado, para llevar a cabo el análisis, se conformó un corpus de libros de texto de nivel secundario editados a lo largo de más de cinco décadas (1960-2015). Buscamos abarcar un período extenso e incluir diferentes disciplinas para poder registrar las regularidades discursivas que aparecen en este género en los diferentes lapsos y áreas del saber.

Con respecto a los criterios de selección del corpus, en primer lugar vale aclarar que se seleccionó la década de 1960 como fase inicial de análisis porque en ella se produce el afianzamiento del género *libro de texto* de secundario (Tosi, 2012). En segundo lugar, optamos por concentrarnos en libros de los primeros años de la escuela secundaria (primero, segundo y tercer año), Educación General Básica o EGB (octavo y noveno año) o Educación Superior Básica (primero y segundo año de ESB), debido a que en ellos la diversidad curricular es menor y, por ende, el uso del libro de texto es más profuso y

¹ Ducrot se basa en los trabajos pioneros sobre la enunciación realizados por Benveniste [1966] (1997), quien indaga las marcas de subjetividad en el discurso, y los de Bajtín (1976 y 1982), quien propone las nociones de dialogismo y polifonía.

conseguimos una mayor representatividad de la muestra. En tercer lugar, escogimos tres áreas de conocimiento, representativas para el nivel abordado: dentro de las ciencias “blandas”, Castellano, Lengua y Literatura o Prácticas del Lenguaje; Historia o Ciencias Sociales, y dentro de las “duras”: Biología o Ciencias Naturales². En cuarto lugar, nos guiamos por adoptar aquellos textos de mayor circulación en el país en cada período, según la información proporcionada por los registros de la Biblioteca Nacional de Maestros (Ministerio de Educación) y la Cámara Argentina del Libro (informes anuales). Debido a que la CAL lleva un registro de los volúmenes de producción desde el 1982 (a partir del registro del ISBN) y a que ni el INDEC ni la CAL poseen información válida ni representativa sobre las ventas realizadas en el país (Getino, 2008), optamos por basar nuestra investigación en el abordaje del catálogo de la Biblioteca Nacional de Maestros. Se trata del centro bibliográfico más completo sobre libros didácticos en la Argentina que cuenta con un acervo de miles de libros editados a partir del siglo XIX. Con ese fin, inventariamos los 4.324 libros de su base de datos clasificados como “libros escolares”, extrajimos los datos de los libros de Secundario editados desde 1960, según su período de edición y la disciplina a la que pertenecen. De esta forma, rastreamos los títulos y las editoriales con mayor circulación³. A partir de tal encuadre, el corpus quedó conformado por treinta libros, que se enumeran al final del trabajo. Se aclara que los ejemplos del corpus se introducirán con los datos de número de libro y página correspondiente y que, en todos los casos, el subrayado es nuestro.

Llegados a este punto, y tal como hemos desarrollado en un trabajo anterior (Tosi, 2012), cabe mencionar que en los libros de texto analizados se distinguen dos modelos enunciativos relacionados con sus condiciones contextuales de producción y circulación. Por un lado, encontramos el MODELO ENUNCIATIVO PEDAGÓGICO CON RASGOS ACADEMICISTAS (MPA) (1960-1982) que responde a la aplicación de la *política editorial de consolidación del canon pedagógico* y, por el otro, el MODELO ENUNCIATIVO PEDAGÓGICO CON RASGOS PROVENIENTES DE LOS MEDIOS Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS (MPM) (a partir de 1983), que se vincula con la *política editorial de mercantilización pedagógica*⁴. Ambos se configuran a partir de la ocurrencia de los modos de decir pedagógicos prototípicos; no obstante, manifiestan diferentes rasgos según la tradición con la que establecen un vínculo de filiación: el primero, con el discurso académico –por ello, hay una mayor presencia de estrategias de despersonalización en los segmentos explicativos, la inclusión de notas al pie y otros recursos propios de los géneros académicos; el segundo, con los géneros de los medios y las nuevas tecnologías –así, se detecta una alta frecuencia de mecanismos de personalización, la alusión explícita al destinatario y ciertos recursos característicos de las notas periodísticas, artículos de divulgación, *blogs*, páginas *web*, etc. En este sentido,

² Tanto las denominaciones de los ciclos como de las disciplinas han variado de acuerdo con las reformas educativas argentinas de cada período. Para ampliar esta temática, consultar Tosi (2012).

³ Para el registro de las editoriales, consultamos la base de datos de la Biblioteca del Maestro (Ministerio de Educación). No incluimos el registro bibliográfico pues el listado resulta muy extenso (supera las 200 páginas). No obstante, el material está disponible en forma digital para su consulta.

⁴ Los libros de la política editorial de mercantilización pedagógica, entendida esta como la producción constante de “novedades”, plantean otro modelo enunciativo para diferenciarse del anterior y responder a los requerimientos implementados por la coyuntura democrática que se instaura en la Argentina en 1983, los nuevos enfoques educativos, y la Ley Federal de Educación (1993). Para ampliar el tema sobre modelos enunciativos y políticas editoriales, consultar Tosi (2012).

podemos afirmar que si el MPA instaure los modos de decir pedagógicos, el MPM los evoca y en algunos casos los reformula, según el nuevo contexto en el que surge. Si bien nuestra investigación abarca ambos modelos, tendremos en cuenta esta diferenciación en nuestro análisis, según sea necesario.

3. ¿RECONTEXTUALIZACIÓN O ESPECIFICIDAD DISCURSIVA? APROXIMACIONES SOBRE LAS PROPIEDADES DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Como es sabido, la investigación de Bernstein (1990 y 2005) ha sido pionera en el abordaje de las propiedades del discurso pedagógico. Sin dudas, su trabajo ha cimentado las bases para estudiar el discurso escolar en relación con su funcionamiento. Basándose en ciertos supuestos de las corrientes sociológicas, especialmente de Marx, Weber y Durkheim, así como en la concepción discursiva de Foucault, Bernstein concibe el discurso como una categoría que posiciona y repositona al sujeto y configura las relaciones de poder que son determinadas por la división social del trabajo y las prácticas sociales. En lo que respecta al discurso pedagógico, sostiene que este puede entenderse como un “principio de apropiación de otros discursos” (2005: 189). Según el autor, el ámbito pedagógico recurre a REGLAS DE RECONTEXTUALIZACIÓN para operar sobre los discursos originales, como el académico y el curricular, y los reutiliza de acuerdo con la nueva práctica y contexto; de esta manera, son reenfocados para crear un nuevo orden discursivo. Así, concluye que el ámbito pedagógico carece de discurso propio puesto que solo adquiere materialidad a partir de la recontextualización de otros discursos.

Alejados de esta hipótesis, en la presente investigación, como ya se adelantó, se muestra que el discurso pedagógico presenta sus propios rasgos y singularidades. Siguiendo tal línea de pensamiento, nuestra postura se encuentra próxima a la idea que plantean, desde la Historia de la Educación y la Didáctica, Chervel (1991) y Gvirtz (1999), así como Gvirtz, Larripa y Oría (2009), respecto de que el discurso didáctico constituye un “condominio discursivo específico”. Por ejemplo, Chervel (1991 y 1994) postula que las disciplinas escolares presentan características propias que las hacen diferentes a los discursos de los ámbitos de producción del saber académico. Asimismo, Gvirtz (1999) aboga por la idea de que el ámbito didáctico no es un simple reorganizador de saberes, sino que los articula y genera algo distinto: “otro discurso, el escolar” (Gvirtz, 1999: 22). Por su parte, Orlandi (2009) caracteriza al discurso pedagógico como “autoritario”, en la medida en que transmite información manteniendo una distancia máxima entre el emisor y el receptor y anulando la reversibilidad entre los interlocutores, pues hay un solo agente del discurso que es el que tiene el *poder de saber y decir*. La autora, además, propone que el discurso pedagógico posee un metalenguaje que anula las posibles vacilaciones y así produce el efecto de objetividad y neutralidad tan buscado. Entre sus rasgos, menciona una polisemia contenida, definiciones rígidas, el uso del verbo *ser*, conclusiones exclusivas y el ocultamiento del sujeto enunciativo en pos de la “credibilidad la ciencia”.

En lo que concierne al libro de texto, este “se configura como un específico producto editorial destinado a establecer los contenidos de la enseñanza y pautar el proceso y los métodos de aprendizaje” (Benito Escolano, 1996: 348). Variadas investigaciones han

abordado su discurso desde diversas perspectivas: la glotopolítica, la sistémico-funcional, la anglosajona y estructural, la tipología textual, etc.; no obstante, existe un vacío en los estudios realizados con especial énfasis en los aspectos polifónico-argumentativos. Por ello, estimamos relevante un abordaje de este tipo que pueda dar cuenta de la dimensión microdiscursiva del género.

Con vistas a precisar la noción de género, apelamos a la reelaboración realizada por Maingueneau (2009) en torno a la conceptualización pionera de Bajtín (1982). Para Maingueneau, el género discursivo se constituye en vinculación con su función social y sus características enunciativas (2009: 58). En este sentido, cada actividad verbal requiere de recursos lingüísticos específicos, y esos rasgos atañen a un tipo de enunciación. Así entendido, los recursos lingüísticos de los libros de texto corresponden a la enunciación pedagógica y se vinculan intrínsecamente con la funcionalidad que socialmente se les atribuye.

Tomando como base, entonces, la aproximación realizada por Orlandi y el concepto de género de Maingueneau, a continuación nos proponemos caracterizar y desmontar los mecanismos polifónico-argumentativos que configuran el discurso del libro de texto. Luego, nos ocupamos de detectar su funcionalidad y sus posibles efectos de sentido.

4. LAS PROPIEDADES DISCURSIVAS DEL LIBRO DE TEXTO: MODOS DE DECIR PEDAGÓGICOS

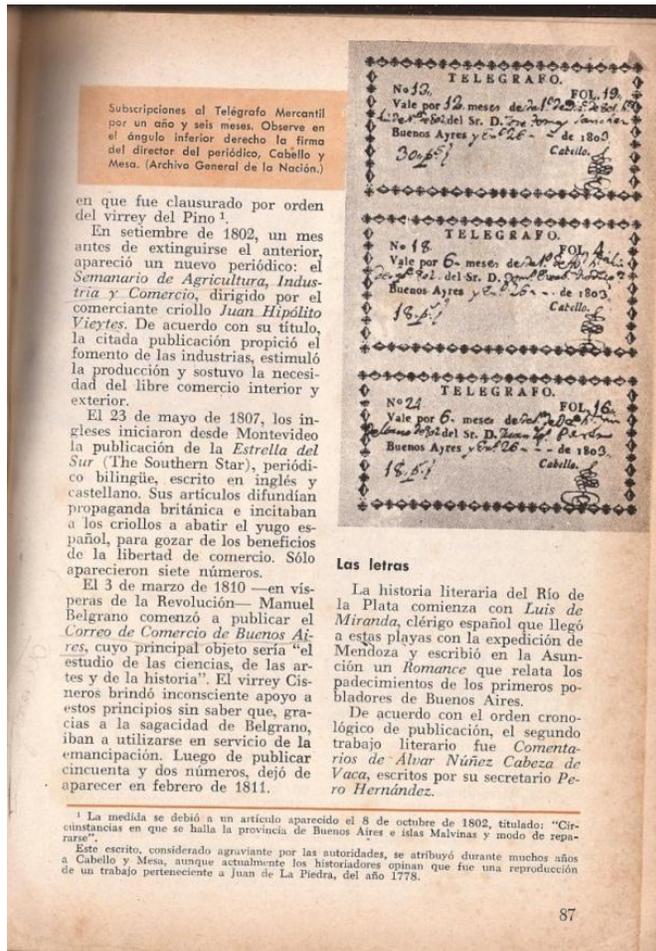
En el corpus, se detectó una serie de rasgos enunciativos y argumentativos que se manifiestan con frecuencia y regularidad en ambos modelos enunciativos y en todas las disciplinas. Entre ellos distinguimos: 1) la espacialización del saber, 2) la construcción del locutor-autor como regulador del sentido a través de la primera persona del plural con valor condescendiente, 3) la modalización autonómica (uso de tipografía espacial y comillas pedagógicas), y 4) una serie de recursos dispuestos para la construcción de la definición, como las falsas consecuencias de denominación, las cláusulas condicionales de denominación y la reformulación parafrástica de denominación. Vale aclarar que algunos de ellos no son exclusivos de los libros de texto ya que, por ejemplo el 2) y ·3) aparecen en otros géneros donde se registra una asimetría entre enunciador y destinatario –divulgación científica, recomendación médica, etc. No obstante, todos ellos son modos de decir que no se encuentran en los géneros fuente –académico y curricular–, que el libro escolar recontextualiza. Asimismo, el uso y aplicación de tales mecanismos adquieren una función particular de acuerdo no solo con el ámbito pedagógico en el que los libros de texto se inscriben sino también con su espacio específico de circulación –el escolar–, según analizaremos a continuación.

4.1. La espacialización del saber

El análisis del corpus devela un mecanismo de organización discursiva constante en los libros de texto de secundario, al que denominamos especialización del saber. Se trata de la estructuración de la explicación en dos zonas diferenciadas gráficamente y que cumplen

funciones disímiles (Tosi, 2010)⁵. En una, se encuentra la teoría propiamente dicha, desprovista de alusiones explícitas al discurso ajeno así como de referencias bibliográficas. En la otra, paratextual, se exhiben los discursos ajenos e, incluso, la dimensión polémica y el propio punto de vista del locutor-autor. Esta última se muestra como marginal y subsidiaria de la anterior.

(1)



3: 87

En los libros del MPA, el espacio de la teoría se compone por columnas centrales de explicación, mientras que el subsidiario se estructura en bloques de tipografía menor intercalados y notas al pie⁶.

⁵ En Tosi (2010), se ha caracterizado un tipo de citas específico del género libro de texto del MPM, las llamadas CITAS MARGINALES, que se presentan “separadas de la explicación y que no contribuyen necesariamente a la construcción colaborativa del conocimiento, en tanto no se utilizan para refutar, confrontar, tomarlas como aval o disentir de ellas” (2010: 15).

⁶ Respecto de los elementos paratextuales, por un lado, Arnoux (2008), en un estudio de gramáticas escolares del siglo XIX, explica que como estas debían contemplar lectores de los distintos niveles educativos los editores recurrían al uso de diferente tipografía como mecanismo para la construcción de los destinatarios: la tipografía mayor correspondería a los que se iniciaban y la de tipografía menor, a los avanzados. Por el otro, García Negroni (2010: 787) caracteriza las notas como un recurso característico del discurso académico y señala que introducen información complementaria de la exposición que se presenta en el texto. Se escriben

Según lo demuestra el ejemplo (1), en los segmentos explicativos (texto central) se presenta el saber sin ninguna alusión al discurso de referencia, como si no hubiese sido extraído de una fuente y los objetos del discurso funcionaran por sí mismos como pruebas empíricas. En cambio, ciertas zonas paratextuales – como, en este caso, las notas al pie–, se constituyen como las áreas elegidas para ubicar la voz ajena y la dimensión polémica (“aunque actualmente los historiadores opinan que fue una reproducción de un trabajo perteneciente a Juan de La Piedra, del año 1778”).

Dicho de otro modo, la configuración discursiva del libro de texto contempla un espacio para el “saber disciplinar” que, al eludir la explicitación de sus fuentes, aparece como si fuera objetiva –desprovista de un sujeto enunciador–. Pero también el autor-locutor construye otro tipo de conocimiento que al ser incluido en bloques tipográficos subalternos o notas al pie se percibe como menos relevante, como si se tratase de un comentario o una mera anécdota. Allí sí se explicitan los responsables de los enunciados y se muestran las polémicas, pero separados y diferenciados de ese otro saber, el cual se exhibe en términos de “legítimo” y “verdadero”.

(2)



30: 52-53

Por otra parte, los libros del MPM también se organizan a partir de la espacialización del saber (cf. 2), pero utilizando diferentes recursos, como plaquetas o recuadros separados del cuerpo explicativo central. Como se observa en el ejemplo (2), la explicación en las columnas centrales se estructura sin la explicitación del discurso fuente, mientras que en el recuadro de la página 53 (debajo de la columna derecha) se exhibe una cita con su fuente

en una tipografía de cuerpo menor para distinguirla del texto principal y se remite a ellas mediante una llamada.

respectiva. Al igual que en los libros del MPM, la alusión al discurso ajeno también queda aislada del cuerpo central.

Como es evidente, a través de la espacialización del saber, el locutor-autor busca mostrar que existe *un saber escolar* portador de una verdad unívoca. Este efecto de referencialidad y neutralidad se consigue a partir de la puesta en foco de secuencias expositivo-explicativas centrales, a las que se las despoja de toda explicitación de discurso ajeno, y así se evita exhibir la dimensión argumentativa y polifónica. Por ende, la diversidad de voces y, en ocasiones, el componente polémico son elementos subsidiarios y complementarios que solo se ubican en zonas marginales, que no integran la explicación central.

4.2. La construcción del locutor-autor como regulador del sentido

Atendiendo a que las marcas de persona “constituyen una de las manifestaciones más explícitas de la subjetividad” (García Negroni, 2008), el abordaje constata la recurrencia profusa a una forma agentivada específica para la constitución del locutor-autor del libro de texto como regulador discursivo. Mientras que en otros discursos, como el académico, abundan las formas de despersonalización y el predominio del uso del “nosotros de autor” y “nosotros de modestia” (García Negroni, 2008)⁷, en el discurso pedagógico impera el “nosotros de condescendencia”. Sin dudas, es habitual el uso de la “primera persona del plural condescendiente” en los géneros en los que se establece una diferencia jerárquica respecto de los roles de locutor-autor y destinatario-lector, como sucede en los textos pedagógicos, la divulgación científica o la recomendación médica (Gallardo, 2004). En el caso de las prácticas científico-académicas, la relación entre el locutor-autor no es asimétrica (se plantea entre pares) y por ello no suele exhibir esta forma.

En lo que atañe a nuestro abordaje, a través de la primera persona del plural condescendiente, el autor-locutor se asume como partícipe de las acciones atribuidas al lector. De este modo, se constituye como una estrategia puesta en juego con el fin de reducir la asimetría con el estudiante y construir un imaginario de colaboración en el proceso de aprendizaje. Se trata de un caso de “discordancia deliberada” (Gili Gaya, 1976), por la cual el locutor-autor busca participar de un modo cordial y “amable” de la actividad asignada al destinatario. Como muestran los siguientes ejemplos, pertenecientes al MPA, mediante el uso de la primera persona del plural condescendiente, el autor-lector parece “participar” de las acciones atribuidas al lector a quien, de este modo, desfocaliza.

⁷ Según García Negroni (2008), las estrategias de despersonalización, que refuerzan la pretensión de neutralidad y que diluyen la responsabilidad en tanto ocultan la fuente de la enunciación, son frecuentes en el discurso académico. Estas estrategias consisten básicamente en la metonimia, por atribución al texto o a la investigación de las intenciones, tesis, conclusiones del autor; las nominalizaciones; las estructuras impersonales con infinitivo, que neutralizan el agente del proceso evocado, y las pasivas con ‘ser’ y con ‘se’, que permiten dejar indeterminado a quien se considera responsable de la acción. Pero también la autora menciona estrategias de mayor personalización: 1) el uso de la primera persona del plural con referencia genérica; 2) el uso del nosotros inclusivo, en el que el lector queda incorporado en el mismo grupo del autor, quien, por su parte, se posiciona como su guía en el texto y 3) el uso del nosotros de modestia, también llamado “nosotros de autor”, puesto que su referencia es precisamente el autor del texto.

- (3) Si tenemos en cuenta la línea de entonación, distinguimos nueve etapas, limitadas cada una de ellas por una pausa (tono terminal). Los tonos terminales indican que el caudal fonético se ha cerrado y percibimos ese límite a través de los signos de puntuación. (5: 17)
- (4) Cuando coordinamos proposiciones unimos elementos de la misma clase y de igual valor sintáctico. Como hemos visto en el párrafo 19, es la oración coordinativa la que está formada por proposiciones coordinadas (11: 52)
- (5) Observemos el siguiente ejemplo. (11: 84)
- (6) Tomemos dos vasos A y B (figura 1-4), que contienen una solución de agua con sal. (2: 12)
- (7) Como sabemos, Zárate marchó a España para solicitar a la corona su confirmación en el cargo de adelantado. (3: 22)
- (8) Recordemos que todo complemento está precedido de un nexos (4: 37)

En estos casos, el locutor-autor incluye al destinatario-alumno y a sí mismo como partícipes del proceso del aprendizaje. Ubicado en el mismo nivel jerárquico que el alumno, el locutor-autor parecería realizar las acciones puntuales de instrucción; por ejemplo, “distingue etapas de entonación”, “percibe la función de los signos de puntuación” (3) y “coordina proposiciones” (4). En la mayoría de ellos, el uso de la ‘primera persona del plural condescendiente’ tiene el objetivo central de ocultar la instrucción directa dirigida al destinatario. En efecto, el uso de *observemos* (5) y *tomemos* (6) diluye el mandato hacia el alumno y logra mitigar las acciones prescriptivas, como que el alumno deba observar el ejemplo para entender el tema y tomar dos vasos para hacer el experimento, respectivamente.

Además, se constata que la ocurrencia de la primera persona del plural condescendiente se vincula con la pretensión del locutor-autor de “controlar” y monitorear el aprendizaje del destinatario-alumno. Por ejemplo, a través de las expresiones *como hemos visto* (4), *como sabemos* (7) o *recordemos* (8), el locutor-autor señala que hay ciertos conocimientos previos con los que el alumno debe contar, pero asumiendo el rol de guía docente, el locutor-autor los explicita: “Zárate marchó a España para solicitar a la corona su confirmación en el cargo de adelantado” (7) o “todo complemento está precedido de un nexos” (8). Incluso, como esta información puede encontrarse en el libro mismo (4), el locutor-autor, posicionado como guía, menciona las páginas o los capítulos correspondientes y así reenvía al lector a la sección indicada⁸. Para ello, usa expresiones

⁸ En este caso se registra una función similar a la del “nosotros-guía”, presente en los textos académicos. En ambas prácticas discursivas, el lector queda incorporado en el mismo grupo del autor, quien, por su parte, se posiciona como su guía en el texto (García Negroni, 2008), como lo demuestra el siguiente ejemplo aportado por García Negroni: “Como hemos visto, se observa una diferencia significativa entre los diversos niveles de vivienda, a favor de los pisos más altos (Aleg., 2003, 18: 15)”.

formadas con verbos de percepción visual, como *ver* u *observar* (Gallardo, 2004: 37), por ejemplo: *hemos visto* (4). En otras ocasiones, el locutor-autor recurre al uso de “verbos de acción intelectual”, como *sabemos* (7) o *recordamos* (8) (Gallardo, 2004: 37). Por un lado, *como sabemos* ocasiona un efecto presuposicional en la medida que el verbo factivo *saber* introduce un segmento de discurso que se postula como evidente, conocido y veraz. Por otro lado, *recordar* también genera un efecto presuposicional ya que el segmento de discurso previo, que puede no ser evidente (y por eso hay que recordar), se presenta como sabido. De allí se desprende que el locutor-autor busca guiar no solo las acciones perceptuales e intelectuales del estudiante, sino también incidir en la tarea del docente. De hecho, la indicación acerca de que el alumno debe tener un cierto saber (sobre Zárate (en 6) o sobre los complementos (en 8)) implícitamente recae en el profesor, a quien se le comunica, de modo indirecto, la importancia de esos conocimientos.

Asimismo, en los libros del MPM persiste la ocurrencia de la primera persona del plural condescendiente para exhibir que el proceso de aprendizaje surge de la colaboración mutua entre locutor-autor u destinatario-alumno (cf. 9 y 10).

- (9) Hemos visto que el narrador puede relatar una historia empleando, como punto de vista, la tercera persona gramatical. Ese narrador se mantiene fuera de los hechos que narra y actúa como observador. (13: 109)
- (10) Bueno, ahora sí, volvamos a Mendel pero ya con los conocimientos actuales sobre genética, así podemos interpretar los resultados que obtuvo. (22: 179)

En efecto, la frecuencia en el uso de la primera persona del plural condescendiente, sumada a la presencia de elementos discursivos interactivos (como *Bueno, ahora sí* en 10), donde el autor busca participar de un modo cordial y amable de la actividad asignada al interlocutor, es mucho mayor. Por ende, la pretensión de control y regulación discursiva en este modelo se mantiene.

4.3. La modalización autonómica pedagógica

Otro de los modos de decir pedagógicos lo constituyen ciertos usos de comillas, bastardillas o negritas que se manifiestan como procedimientos que remiten al comentario del locutor sobre su propia enunciación y que Authier-Revuz (1995) denomina MODALIZACIÓN AUTONÓMICA.

Según Authier-Revuz (1995), de acuerdo con la actitud el locutor-autor manifieste sobre su propia enunciación se pueden hallar “diferentes no coincidencias del decir”. Entre ellas, rastreamos dos de alta ocurrencia en nuestro corpus: 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* y la NO COINCIDENCIA DE LAS 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*⁹.

⁹ Para consultar sobre las otras “no coincidencias del decir”, ver Authier-Revuz (1995). Por otra parte, se han caracterizado otros tipos de comillas frecuentes en los libros escolares del MPM, en Tosi (2008 y 2013a).

En primer lugar, las formas de no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores, a través del uso de tipografía especial, como negritas y bastardillas, cumplen principalmente la finalidad didáctica de regulación del orden discursivo (Tosi, 2008). En efecto, con la pretensión de asistir al lector e indicarle cuáles son los significados relevantes para ser aprendidos, se despliegan como estrategias de imposición del saber y facilitamiento cognitivo.

En los libros del MPA se suelen emplear las bastardillas para indicar cuál es el concepto nuevo y relevante, que debe ser tenido en cuenta por el destinatario-alumno. En (11), se trata de la “laringe”.

- (11) La *laringe* es un órgano constituido fundamentalmente por piezas cartilagosas y músculos que las mueven. (1: 120)

En cambio, en los libros del MPM se suelen usar para este fin palabras destacadas en negrita. En relación con esta tipografía, cuya aparición es relativamente novedosa (hacia fines del siglo XIX), podemos mencionar que su empleo no está contemplado en la normativa de la Real Academia Española, pero sí en algunos manuales de estilo recientemente editados, como en este caso:

La negrita tiene un trazo más fuerte y grueso que el de la letra normal. Se la emplea para destacar títulos y subtítulos, en combinación muchas veces con la cursiva o con la versalita. En algunos textos periodísticos se la utiliza con frecuencia para resaltar o destacar una determinada palabra o expresión. (García Negroni, 2010: 171).

Si bien el empleo de la negrita es usual en los textos periodísticos según lo explica García Negroni (2010), comprobamos que se ha extendido también hacia los textos pedagógicos y especialmente a los libros de texto. Como muestra el ejemplo (12), el locutor-autor señala, mediante la negrita, los tecnicismos que introduce en la explicación y que considera son importantes: formas de organización política, monarquía, aristocracia y democracia.

- (12) A lo largo de su historia y de acuerdo con la región, la polis exhibió diversas **formas de organización política**.

En algunos casos se mantuvo el gobierno en manos de una **monarquía** al mando de un rey o monarca único que detentaba el poder absoluto.

En otros, fue ejercido por una minoría de propietarios que se arrogó el derecho exclusivo de participar en los asuntos públicos, lo que dio lugar al gobierno de una **aristocracia**.

Finalmente, hubo casos en los que el poder recayó en un número más amplios de ciudadanos reunidos en asambleas, por lo que se estableció una **democracia**. (28: 204).

Según se observa, los conceptos destacados en bastardilla o negrita son fáciles de identificar y funcionan como pistas de lectura para el destinatario en la medida en que representan términos que a los que debería prestar especial atención.

En segundo lugar, el locutor-autor de los libros de texto de ambos períodos recurre a formas de la no coincidencia de las palabras consigo mismas, que pueden estar representadas por glosas que manifiestan que el sentido de que las palabras es equívoco, como en X, *en sentido metafórico*. Se trata de términos o frases metafóricas puestas en juego para auxiliar al destinatario-alumno en la explicación que se presentan entrecomillados y denominamos COMILLAS PEDAGÓGICAS. Más allá de la finalidad didáctica de la metáfora como instrumento facilitador para la transmisión del conocimiento, es necesario recalcar su relevancia como mecanismo de conceptualización en el campo de la creación y comunicación de la ciencia (Fox Keller, 2000 y Ciapuscio, 2003). En este sentido, la metáfora es un ejemplo de lenguaje performativo, que se manifiesta como un recurso eficaz no solo para que el público lego conceptualice fenómenos abstractos, sino también para que, a raíz de su potencialidad epistemológica, lo asista en la construcción de nuevos conceptos¹⁰.

Como vemos, en los siguientes ejemplos, la palabra entrecomillada remite a una analogía o metáfora, a la que el locutor-autor recurre con el fin de hacer más concreta y sencilla la explicación.

- (13) Renació así el culto a la Virgen María y a los santos y muchos creyeron poder “comprar” la salvación a través de las **indulgencias**. (14: 84)
- (14) El oxígeno “viaja” en los glóbulos rojos unidos en la hemoglobina. (18: 20)

En (13) el verbo *comprar*, en tanto verbo de transacción, es utilizado para aludir el modo de “conseguir” las indulgencias, en el reinado de Carlos I, en el Sacro Imperio, durante el Siglo XVI. Mientras que en (14), las comillas indican el sentido figurado de *viajar*, que se emplea aquí para explicar de un modo más fácil –aunque menos preciso– que el oxígeno, como si fuera un objeto, se traslada de un lugar a otro, por un medio de locomoción, que en este caso lo constituyen los glóbulos rojos. La metáfora que se aplica aquí podría ser: *el desplazamiento es un viaje*.

A partir de lo expuesto, se concluye que las comillas pedagógicas señalan que el vocablo comentado manifiesta una cierta imprecisión conceptual. Aunque dan cuenta de su inadecuación, ostentan al mismo tiempo su pertinencia didáctica, en la medida en que contribuyen a que el destinatario alumno comprenda con mayor claridad la explicación.

¹⁰ Fox Keller (2000) se ha dedicado a explorar el papel de las metáforas de la ciencia y ha llegado a la conclusión de que existe una relación entre el cambio de metáforas en las explicaciones científicas, el surgimiento de nuevas orientaciones en la investigación y la transformación social consecuente. Como ejemplo se refiere a la metáfora fundacional del ADN. En 1953, Watson y Crick identificaron el ADN como el material genético e introdujeron la metáfora de la información en el repertorio del discurso biológico. En efecto, el ADN transporta la “información genética” (o programa) y los genes “producen sus efectos” al dar las “instrucciones” para la síntesis proteínica. Es así como la metáfora El ADN, en tanto código/texto por descifrar, abrió el campo de investigación de la estructura molecular y del genoma humano (Ciapuscio, 2003).

En suma, tanto el uso de la tipografía especial como el de las comillas pedagógicas revelan a un autor-locutor interesado en auxiliar al destinatario en el proceso de comprensión: ya sea llamando la atención sobre los términos que considera relevantes, ya sea brindando un vocablo pivote –a veces metafórico–, que colabore en la conceptualización buscada. Tales recursos, sin dudas, inciden en la imagen de un sujeto pedagógico que aspira a regular *el saber* y *el decir* –porque él decide qué es lo relevante–, y conducir el proceso de aprendizaje.

4.4. Los recursos de la definición

El análisis del corpus nos ha permitido detectar ciertos modos de decir prototípicos que conforman las definiciones en el discurso de los libros de texto. Entre ellos, encontramos las falsas consecuencias de denominación, las cláusulas condicionales de denominación y la reformulación parafrástica de denominación.

4.4.1. Falsas consecuencias

Según Portolés (2007), los marcadores discursivos vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual¹¹. Entendidos de esta forma, los distintos tipos de conectores asocian dos enunciados o grupos de enunciados indicando el sentido de la conexión. Entonces, el significado del conector proporciona una serie de instrucciones argumentativas que guía las inferencias que se han de obtener del conjunto de los miembros relacionados. Entre ellos, los consecutivos presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una consecuencia del anterior. Se trata de “relacionar un acontecimiento que aparece en el origen de un proceso y juega el rol de desencadenante del otro que resulta su consecuencia” (Gómez de Érice, 2005: 14). Si bien, como explica Portolés (2007), el *pues* consecutivo y *así pues* se limitan a mostrar el miembro en el que se encuentran como un consecuente del anterior; *por tanto*, *por lo tanto*, *por consiguiente*, *por ende* y *de ahí* fundamentan su paso de un antecedente al consecuente en su razonamiento o, en términos de García Negroni (2010: 552), la coordinación consecutiva indica que lo expresado en el segundo miembro puede ser una “deducción” de lo presentado en el primero. En efecto, en la conexión consecutiva, se combinan dos miembros mediante un conector que no solo unifica en el enunciado sus respectivas significaciones, sino que también los pone en relación deductiva (o de causa-efecto), de manera que el segundo se convierte en un “derivado casi natural”, con “independencia de la relación lógica que puede establecerse entre sus referentes” (Álvarez Menéndez, 1991: 118).

A partir de este encuadre, planteamos la existencia de una construcción recurrente en nuestro corpus, la falsa consecuencia de denominación, cuyo segundo miembro exhibe un tecnicismo o expresión que se manifiesta como una consecuencia unívoca e ineludible del primero, es decir, que parece producido desde el razonamiento y la lógica. En los siguientes ejemplos, observamos que los conectores utilizados para tal fin (*por lo tanto*, *por eso*, *por*

¹¹ Portolés distingue los conectores aditivos, consecutivos y contraargumentativos. Para ampliar la caracterización de estos conectores ver Portolés (2007: 139).

cual) refuerzan el efecto de que el segundo segmento es una deducción razonada y lógica del primero.

- (15) Todos los seres vivos, ya sean animales o vegetales, e independiente de sus formas y tamaños, están constituidos por una suma armónica de células y sustancias producidas por estas. *La célula puede definirse, por lo tanto, como la base física y la unidad de composición y de funcionamiento de la vida.* (1: 130)
- (16) Los hongos son vegetales uni o pluricelulares de estructura muy sencilla y carentes de clorofila. Son incapaces de sintetizar sustancias orgánicas, por lo cual son de vida *saprófito o parásita.* (18: 68)
- (17) Ellas (como las Compañías de Indias Orientales y Occidentales) fueron el instrumento para la creación del imperio colonial, resultando una **expansión marcadamente mercantil.** (14: 140)

En (15) la definición de célula se presenta como el efecto lógico de la explicación anterior; en (16) los términos *saprófito o parásita* también parecen deducirse de la incapacidad de los hongos de sintetizar sustancias.

Pero, además, hemos comprobado que la coordinación consecutiva entre los miembros también es señalada en nuestro corpus mediante el uso del gerundio (17). Como es sabido, la acción denotada por el gerundio respecto del verbo principal puede expresar una circunstancia, una concesión, o una condición (García Negroni, 2010: 391). De este modo, si la relación que expresa el gerundio es, por ejemplo, de consecuencia, su empleo resulta incorrecto. Esto es lo que sucede en (17), donde el gerundio *resultando* introduce una noción disciplinar (“expansión marcadamente mercantil”), que se construye como efecto y consecuencia del primer miembro.

Como lo exhiben los casos descritos, el locutor-autor tiende a cristalizar y naturalizar los conceptos al presentarlos como deducciones lógicas. De ahí que pueda pensarse que las falsas consecuencias de denominación constituyen transgresiones respecto del uso convencional de los conectores consecutivos y del gerundio pues presentan los conceptos como consecuencias lógicas. Mediante estas formulaciones, no quedan reminiscencias de que el nombre de un concepto tiene un origen arbitrario y responde al enfoque teórico en el que fue acuñado.

4.4.2. Falsas condiciones

De acuerdo con diversos investigadores (Montolío, 1990 y 1999, Serrano, 1994 y García Negroni, 2010), las proposiciones condicionales expresan la condición de que la realización de lo enunciado en el segundo miembro depende de lo formulado en la parte principal y, “según la correlación de tiempos y modos que se establece entre la prótasis condicional y la principal o apódosis las proposiciones pueden ser reales, potenciales o irreales” (García Negroni, 2010: 358 y 359).

En las cláusulas condicionales de denominación, de gran frecuencia en el corpus, encontramos proposiciones condicionales del tipo 'real', expresadas en modo indicativo. Como lo demuestran los ejemplos (18) y (19), en cada caso la condición funciona como una evidencia o un hecho general a partir del cual se enuncia el segundo término como si fuera una consecuencia: "planta *dioica*", "grupo parafilético" y "grupo polifilético". De este modo, la noción incluida en la apódosis se muestra como consecuente a la descripción expresada en la prótasis. En otras palabras, la apódosis refiere un estado de cosas que se presenta como real y concurrente al contenido de la prótasis.

- (18) Si las flores masculinas se encuentran en una planta y las femeninas en otras, como los ombúes (angiospermas) o en las cycas (gimnospermas), la planta se llama *dioica* (del gr. *dis*, dos y *oikos*, casa). (9: 98)
- (19) Un taxón monofilético estricto u holofilético debe incluir al ancestro común y todos los derivados de él. Si, en cambio, se considera solo algunos derivados y no el ancestro, se habla de un **grupo parafilético**, y si se incluyen grupos con ancestros no comunes, se habla de un **grupo polifilético**. (23: 111)
- (20) Cuando un ser está formado por muchas células, como en el caso de la cebolla y el pez, se dice que es un ser *pluricelular*. (18: 39)

Además del marcador condicional *si*, las proposiciones pueden presentar el marcador *cuando*, que impregna a la condición de una dimensión temporal. Así lo explica Montolío (1990: 3726): "Todo [marcador] temporal que plantea como cierta y habitual la realización del acontecimiento que expresa acostumbra a ser equiparable a las condiciones reales (Cuando llueve/ Si llueve, se mojan las calles)". Por ello, en (20) la expresión "Cuando un ser está formado por muchas células..." constituye una condición, debido a que puede parafrasearse de este modo: "Si un ser está formado por muchas células...". Visto desde este ángulo, el ejemplo (20) presenta, entonces, una cláusula condicional de denominación en la medida en que esta no se trata de una fórmula hipótesis/consecuencia, sino de una falsa condición de denominación, que puede plantearse del siguiente modo: *Cuando/Si es X, se llama/ se habla de/ se dice Y*.

Como corolario, las cláusulas condicionales de denominación presentan las denominaciones como hechos independientes del punto de vista y no como construcciones que son concebidas por sujetos. En este sentido, el locutor-autor las usa como entidades empíricas que acotan y dirigen la interpretación.

4.4.3. Las reformulaciones parafrásticas

Es sabido que las reformulaciones parafrásticas plantean la equivalencia entre dos expresiones, y generalmente son utilizadas para facilitar el aprendizaje o sortear la dificultad que supone la primera parte de la construcción enunciada (Kotschi, 1986). En estos casos, como lo ilustran los ejemplos (21) y (22), el segundo miembro amplía o explica el concepto introducido en el primero.

- (21) Otro procedimiento es la **nominalización**, es decir, el empleo de sustantivos abstractos derivados de verbos usados anteriormente. Por ejemplo: “Estos murciélagos *se extinguieron* en el siglo XIX. La *extinción* se produjo, probablemente, por razones climáticas.” (21: 66)¹²
- (22) Un carácter importante del tegumento, por ser exclusivo de los vertebrados, es que la epidermis es siempre *pluriestratificada* (es decir, formada por varias capas o estratos de células). (1: 264)

Sin embargo, en muchos ejemplos de nuestro corpus (cf. 23 a 25) se detecta un uso divergente del tradicional: los reformuladores parafrásticos (*es decir, estos es u o sea*), e incluso la conjunción *o* –que señala una disyunción de equivalencia (Portolés, 2007), pues puede conmutarse por *es decir*– introducen el concepto nuevo y/o el tecnicismo.

- (23) La mayoría de los isótopos que se encuentran en la naturaleza son estables. Sin embargo, algunos de ellos tienen núcleos inestables que se desintegran espontáneamente y emiten radiaciones, es decir, son **radioactivos**.
- (24) Entre la pared del cuerpo y los órganos internos hay una cavidad *o hemoceloma*, ocupada parcialmente por una masa de células que contienen sustancias grasas y que en conjunto constituyen el *cuerpo graso*. (8: 83)
- (25) Esta unión forma un huevo *o cigoto*, que comienza a dividirse sucesivamente aumentando el número de células. (29: 208).

Según observamos, el segundo miembro de cada ejemplo (ver subrayado) ya no cumple la función de explicar o aclarar lo dicho en el miembro anterior; por el contrario, introducen información nueva. El objetivo de la reformulación de denominación ya no sería, entonces, aclarar una expresión que podría considerarse confusa, sino exhibir una definición o bien un concepto como equivalente a un tecnicismo. Así planteada, la reformulación de denominación puede enunciarse, al menos, de dos formas en su primer segmento: con una cláusula definitoria, ya sea descriptiva o funcional (“algunos de ellos tienen núcleos inestables que se desintegran espontáneamente y emiten radiaciones” de 23), o bien con un término no especializado (*cavidad* en 24 y *huevo* en 25). En estos casos, el segundo miembro introduce un término disciplinar que, como tal, aparece comentado con negrita o bastardilla (*radioactivos* de 23, *hemoceloma* de 24 y *cigoto* de 25). Presentados los dos miembros de la cláusula como equivalentes, el efecto de sentido sobre la terminología especializada consiste en que esta parezca una entidad que existe en el mundo, o bien como el resultado de una operación lineal y literal de traducción.

Recapitulando, en palabras de Portolés (2007), el movimiento reformulativo indica que lo importante se encuentra en el segundo miembro, porque es donde se aloja la paráfrasis: la explicación que aclara lo ya dicho. En cambio, en los ejemplos que hemos analizado, esto no sucede, pues en el segundo miembro se halla el tecnicismo y hacia allí el locutor-autor

¹² En este caso, se detectan por ejemplo, que es un operador de concreción; presentan el miembro del discurso en el que se localizan como un ejemplo de una generalización.

dirige la atención del destinatario. Si el segundo miembro, en vez de exhibir la paráfrasis, presenta un tecnicismo, el efecto de sentido buscado consiste en la naturalización del término especializado.

5. DISCUSIÓN

5.1. Los modos de decir pedagógicos como estrategias de simplificación

De acuerdo con el análisis efectuado, se deduce que los modos de decir pedagógicos funcionan como mecanismos de simplificación del texto, en la medida en que intentan modelar un discurso aparentemente llano y sin conflictos. En efecto, algunos de estos procedimientos –las comillas didácticas o el uso especial de tipografía (bastardillas y negritas)– apuntan especialmente a auxiliar al lector lego en la comprensión de un texto con cierta complejidad. En otros, la simplificación se establece principalmente como un dispositivo que busca atenuar las propiedades de subjetividad, alteridad y argumentatividad de la exposición. Por ello, el autor-locutor busca diluir los conflictos o posibles contradicciones, mitigando la explicitación de los discursos ajenos y su dimensión polémica –por ejemplo, a través de la espacialización del saber– y construyendo los conceptos como “entidades objetivas” y “verdades” (Hall, 2007 y García Negroni y Hall, 2010) –como es el caso las falsas consecuencias de denominación, las cláusulas condicionales de denominación y la reformulación parafrástica de denominación–.

Llegados a este punto, cabe recalcar que los modos de decir pedagógicos, en tanto mecanismos de simplificación vehiculizan un objetivo primordial de toda práctica pedagógica: lograr que la explicación se comprenda en forma óptima. Una de las formas de conseguirlo consiste en el armado de una explicación sencilla, limpia de obstáculos. Guiado, entonces, por la finalidad de adecuar la explicación a la “maduración” del destinatario y asumiendo una “actitud paternalista” (Orlandi, 2009), el autor-locutor de los libros de texto suele recurrir a tales mecanismos para atenuar la complejidad de la explicación y construirse como una autoridad confiable del saber legitimado, ya sea con el fin de auxiliar la lectura del destinatario-alumno, ya sea con el fin de colaborar con el destinatario-docente en el proceso de enseñanza.

En suma, la construcción discursiva del libro de texto contribuye a afianzar la “función tranquilizante” a la que aspira todo discurso pedagógico, pues en él “no hay sustos, dudas, preguntas sin respuestas. Así, se construye un saber debido, un saber útil” (Orlandi, 2009: 30). De esta manera, los modos de decir pedagógicos inciden en la constitución de un sujeto pedagógico preocupado por determinar la orientación del texto y controlar el sentido.

5.2. Las estrategias de facilitamiento. Una propuesta

Si bien el análisis ha corroborado el despliegue profuso de estrategias de simplificación en los libros de texto de todos los períodos y disciplinas abordados, estas no alcanzan para mitigar las complejidades de lectura que suponen las secuencias explicativas que se siguen manteniendo. Por ejemplo es necesario que el lector logre la interpretación de nominalizaciones, de estructuras de causa-consecuencias, de los significados de comillas,

de los valores de los conectores, etc. Sin embargo, luego de indagar el corpus, comprobamos que en muy pocos libros se ponen en juego estrategias de facilitamiento, que promuevan la reflexión metalingüística. Sin dudas, la aplicación de estrategias de este tipo podría favorecer la formación de los alumnos como sujetos de discurso académico, pues habilitarían la comprensión de ciertas formulaciones complejas. Entre las posibles estrategias de facilitamiento, es posible pensar acciones que interrogan sobre la ocurrencia y función de elementos microdiscursivos. Por un lado, actividades que propongan la reflexión acerca del comentario del autor-locutor que implica el uso de comillas, la orientación argumentativa señalada por ciertos conectores o la información que empaquetan las nominalizaciones. Por otro, explicaciones que ayuden a los lectores a identificar los modos personales e impersonales de presentar los conceptos, o bien a detectar la postura del autor en la formulación de una denominación o terminología disciplinar.

Cabe destacar que los pocos casos de reflexión microdiscursiva encontrados aparecen en el área de Literatura en los libros de edición reciente, y siempre aplicados a textos literarios. Por ejemplo, en la consigna de (26), de un libro de Lengua y Literatura (MPM) en el área de Literatura, se pide al destinatario-alumno que identifique y explique uno de los modos de referir al discurso ajeno, presente en el cuento *El hombre que mira*, de Esteban Valentino.

- (26) Fijate cómo aparece en el texto la voz del Centro para la Felicidad de Todos (CFT) y explicá por qué creés que esto es así (21: 105).

6. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, se sistematizaron los modos de decir pedagógicos de los libros de texto de secundario y quedó sentado que estos, en tanto aspectos constitutivos del género, emergen y configuran su materialidad enunciativa y, así, ponen de manifiesto la continuidad entre las representaciones sobre el saber y el aprendizaje, construidas y sostenidas a través del tiempo –más de cinco décadas–. En efecto, los modos de decir pedagógicos materializan ciertas representaciones sobre el conocimiento escolar y cómo se debe aprender en el nivel secundario.

Por un lado, el análisis corroboró que estos elementos lingüísticos funcionan como mecanismos de simplificación discursiva que vehiculizan la “función tranquilizante” (Orlandi, 2009) atribuida a la práctica pedagógica, que en este caso implica la configuración de un aprendizaje eficaz y un saber aparentemente neutro y objetivo. Asimismo, se demostró que la aplicación de estos mecanismos apunta a la construcción de un sujeto pedagógico que, al determinar la orientación del texto, reduce las ambigüedades posibles y controla los sentidos.

Como quedó dicho, los modos de decir pedagógicos responden a los objetivos didácticos de proporcionar un estable discursivo. Por ello, definen el terreno discursivo pedagógico y funcionan como transmisores de la representación del saber “legítimo”.

Vale aclarar que los modos de decir pedagógicos no fueron caracterizados aquí con el mero objetivo de dar cuenta de la especificidad del género y describir su configuración, sino con la pretensión de interpretarlos como gestos didácticos y descubrir los efectos de sentido que generan. Debido a que los libros de texto suelen ser el contacto inicial que tienen los alumnos con los textos especializados, hacemos hincapié en la relevancia de su abordaje para reflexionar acerca de las propiedades implícitas del discurso pedagógico (Orlandi, 2009) y hacer visibles algunas formulaciones naturalizadas que pueden convertirse en obstáculos para la interpretación de los textos –como la mitigación de los discursos ajenos o los mecanismos que promueven las “transgresiones discursivas”–.

Por otro lado, se trató de echar luz sobre la escasa presencia de mecanismos de facilitamiento que susciten la reflexión metalingüística y la comprensión de ciertas formulaciones lingüísticas complejas. En este sentido, se destacó la necesidad de la implementación de estrategias de facilitamiento –ya sea mediante consignas específicas, ya sea través de textos explicativos– que generen el análisis sobre la materialidad lingüística y propicien, así, la formación de los alumnos como sujetos de discurso académico.

Finalmente, se espera que este trabajo pueda constituir un aporte para la caracterización discursiva de los libros de texto, tanto en pos de su aplicación en el ámbito de la investigación pedagógico-didáctica como en el campo de los estudios lingüísticos, culturales y de la edición.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Menéndez, Alfredo. 1991. Conectores y grupos oracionales consecutivos. *LEA XIII*, 117-132.
- Arnoux, Elvira. 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arco Editor.
- Authier-Revuz, Jacqueline. 1984. Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages* 73, 98-111.
- Authier-Revuz, Jacqueline. 1995. *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. París: Larousse.
- Bajtín, Mijail. 1976. *Problemas de la poética de Dostoievsky*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, Mijail. 1982. *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Benito Escolano, Agustín. 1996. El libro escolar en la Restauración. En Hipólito Escolar (dir.). *Historia ilustrada del libro español. La edición moderna. Siglos XIX y XX*. Madrid: Fundación Sánchez Ripérez.
- Benveniste, Emile. [1966] 1997. *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, Basil. 1990. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, Basil. [1975] 2005. *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Chervel, André. 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous le petits français: histoire de la grammaire scolaire*. París: Payot.

- Chervel, André. 1991. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación* 295, 59-112.
- Ciapuscio, Guiomar. 2003. Metáforas y ciencia. *Ciencia hoy* 13(76), 60-66.
- de Souza Minayo, María Cecilia. 2009. *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.
- Ducrot, Oswald. [1984] 2001. *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.
- Fox Keller, Evelyn. 2000. *Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Gallardo, Susana. 2004. La presencia explícita del autor en textos académicos. *RASAL* 2, 31-44.
- García Negroni, María Marta. 2008. Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos* 41(66), 5-31.
- García Negroni, María Marta. 2010. *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- García Negroni, María Marta y Beatriz Hall. 2010. Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva, *Boletín de Lingüística XXII* (34), 41-69.
- García Negroni, María Marta & Marta Tordesillas Colado. 2001. *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Gredos: Madrid.
- Getino, Octavio. 2008. *El capital de la cultura. Las industrias culturales en la Argentina*. Buenos Aires: Ciccus.
- Gili Gaya, Samuel. 1976. *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Bibliograf.
- Gómez de Érice, María Victoria. 1995. *La conectividad y los conectivos*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Gvirtz, Silvia 1999. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina, 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gvirtz, Silvia, Silvina Larripa & Ángela Oría. 2009. *Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela*. Buenos Aires: UDESA.
- Hall, Beatriz. 2007. La «comunicación científica» en ámbitos académicos: otro enfoque. *Hologramática IV* (7), 79-105.
- Kotschi, Thomas. 1986. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs comme stratégies interactives. Citado por G. Ciapuscio. 2007. Comentarios y evaluaciones del léxico en el discurso científico: aspectos estructurales y funcionales. En P. Vallejos Llobet (coord.). *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en Argentina*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.
- Maingueneau, Dominique. 2009. *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Montolío, Estrella. 1990. *Expresión de la condicionalidad en español*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Montolío, Estrella. 1999. Las construcciones condicionales. En I. Bosque y V. Demonte (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, volumen 3. *Entre la oración y el discurso. Morfología. Las categorías gramaticales*. Madrid: Espasa.
- Orlandi, Eni. 2009. *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Pontes.
- Portolés, José. 2007. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, María José. 1994. *La variación sintáctica: formas verbales del período hipotético en español*. Madrid: Entimema.
- Tosi, Carolina. 2008. La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos. *Matraga 22. Estudios Lingüísticos e Literarios* 15(22), 114-128.
- Tosi, Carolina. 2010. Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos. *Alabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* 2, 1-22
- Tosi, Carolina. 2012. El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005). En H. Cucuzza y R. Spregelburd (dirs.). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Tosi, Carolina. 2013a. Huellas de lo políticamente correcto en libros de texto argentinos: la modalización autonímica. En *Sociocultural Pragmatics* 1(2), 251-281.
- Tosi, Carolina. 2013b. Discurso pedagógico y “modos del decir”. Un análisis sobre los gestos didácticos en la conformación del sentido. En J. Val Ávaro et al. (eds.). *De la unidad del lenguaje a la diversidad de las lenguas. Actas del X Congreso Internacional de Lingüística General*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Anexo. Corpus

1. Detalle del corpus de libros del modelo “modelo enunciativo pedagógico-academicista” (1960-1982).

1960-1975

- (1) Dembo, A. 1963. *Curso de Zoología* (texto para segundo año del ciclo básico: colegios nacionales, escuelas normales, liceos y escuelas nacionales de comercio). Buenos Aires: Cesarini.
- (2) Dos Santos Lara, J. A. 1967. *Biología* (primer año escuelas de educación técnica). Buenos Aires: Troquel.
- (3) Ibáñez, J. C. 1961. *Historia argentina* (correspondiente a 3er. año del bachillerato, escuelas Normales y de comercio). Buenos Aires: Troquel.
- (4) Lacau, M. H. y Rosetti, M. 1962. *Castellano (de acuerdo con el programa de tercer año del ciclo básico y escuelas de comercio)*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (5) Risso de Sperber, E. y Zaffaroni, L. 1975. *Cuaderno de la Lengua II*. Buenos Aires: Estrada.
- (6) Trevisan, H. y Sinland, J. 1969. *Historia moderna y contemporánea* (segundo año del ciclo básico y comercial). Buenos Aires: Librería del Colegio.

1976-1982

- (7) Astolfi, J. 1980. *Historia 2. Moderna y Argentina hasta 1852*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- (8) Botto, J. y Pérez Calvo, C. 1980. *Biología 2. La diversidad de la vida*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (9) Dos Santos Lara, G. A., Eijo, L. y Calzada de Hauscarriague. 1981. *Biología 2*. Buenos Aires: Troquel.

- (10) Etchart, M., Douzon, M. y Rabini, M. 1981 *Historia 3. Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Cesarini.
- (11) Kovacci, O. 1982. *Lengua y Literatura 3*. Buenos Aires: Huemul.
- (12) Loprete, C. 1976. *Curso integral de Castellano 2*. Buenos Aires: Plus Ultra.

2. Detalle del corpus de libros del modelo “modelo enunciativo pedagógico-mediatizado” (1983-2015).

1983-1995

- (13) Pérez Aguilar, G., Muñoz, I. y Pérez de Lois, G. 1989. *Lengua y Literatura 2*. Buenos Aires: Santillana.
- (14) Jáuregui, A. P., González, A., Fradkin, R. y Jáuregui, S. 1989. *Historia 2*. Buenos Aires: Santillana.
- (15) Miretzky, M., Royo, S. y Salluzzi, E. 1992. *Historia 2. La edad moderna y el surgimiento de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (16) Petruzzi, H., Silvestri, M. y Ruiz, E. 1988. *Lengua y Literatura III*. Buenos Aires: Colihue.
- (17) Vattuone, L. 1986. *Biología 1. Los organismos vivos y su ambiente*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial.
- (18) Zarur, P. 1985. *Biología 2*. Buenos Aires: Plus Ultra.

1996-2015

- (19) Antokolec, P. et al. 2006. *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Puerto de Palos, Serie en estudio.
- (20) Arzeno, M., Carroza, W., Castro, H., Denkberg, A., Dossi, M., Fariña, M., Fasano, J., García, P., Ippolito, M., Kandel, V., Lenci, D., López de Riccardini, S., Luzzani, T., Minvielle, S., Montenegro, S., Sagol, C., Sanguinetti, J., y Tagliavini, G. 2005. *Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires: Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- (21) Ballanti, G., D'Agostino, M., Delgado, M., Díaz, M. y Pérez, S. 2005. *Lengua 9*. Buenos Aires: Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- (22) Barderi, M., Franco, R., Frid, D., Hardmeier, P., Sobico, C., Suárez, H. y Taddei, F. 2005. *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- (23) Berler, V., Burgin, A., Consoni, S., Ensabella, B., Landi, C., Marcó, A., Mac Dougall, O., Roccetti, M., Sapp, M. y Venero, R. 2004. *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Estrada, Serie Entender.
- (24) Bouzas, P., Croci, P., Faggiani, R., Lombardo, V., Nieto, F., Roque-Pitt, H., Rojas, S. y Velázquez, M. 2006. *Lengua y géneros discursivos 9*. Buenos Aires: Puerto de Palos. Serie en estudio.
- (25) Díaz, S. y Álvarez Insúa, F. 2006. *Geografía de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.
- (26) Luchilo, L., Piccolini, P., Rubinich, L., Valdés, E., Persello, A., Lerena, M., Sapp, M. y Ensabella, B. 2004. *Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires: Estrada, Serie Entender.
- (27) Romero, L. A. (coord.), Piglia, M., González Velasco, C., Cristóforis, N. y Alonso, M. 2006. *Historia de los tiempos contemporáneos –Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Puerto de Palos, Serie en estudio.
- (28) Sargorodschi, A. et al. 2012. *Ciencias Naturales 1*. Buenos Aires: Santillana, Serie Conocer.
- (29) Varios. 2010. *Ciencias Sociales 1*. Buenos Aires: Mandioca, Serie Educación Secundaria.
- (30) Varios. 2014. *Historia en construcción. Moderna de América y Europa*. Buenos Aires: Mandioca, Serie en Construcción.