



# Escena genérica, escenografías y discurso ajeno en manuales escolares de lengua y literatura<sup>1</sup>

Tosi, Carolina

Fecha de recepción:  
10/04/09  
Fecha de aceptación:  
01/07/09

Conicet - Universidad de Buenos Aires  
Instituto de Lingüística (Facultad de Filosofía y Letras - UBA)  
malencalful@yahoo.com.ar

## Resumen

**Palabras clave:**  
lengua escrita,  
libro de texto,  
material didáctico,  
enseñanza de la  
lengua materna,  
enseñanza de la  
literatura

**Keywords:**  
*written language,*  
*textbook,*  
*teaching material,*  
*teaching of*  
*mother tongue,*  
*literature teaching*

Con un enfoque enunciativo de la lengua y sobre la base de investigaciones previas (Tosi, 2008, 2009a, 2009b y 2010), el presente artículo aborda los modos de configuración discursiva en libros de texto de secundario de Lengua y Literatura de edición reciente. En un corpus compuesto por manuales publicados en la Argentina entre 2004 y 2006, se estudia la construcción del saber disciplinar en relación con los nuevos enfoques y los lineamientos curriculares. Para analizar la escena de enunciación (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006), se caracteriza, en primer lugar, la escena genérica, estructurada a partir de breves segmentos explicativos con escasas referencias al discurso ajeno, y extensos bloques de ejercicios, que dan cuenta de la importancia asignada al "activismo". En segundo lugar, se indaga sobre las escenografías enunciativas, que se modelan como zonas de alteridad y persuasión, con una clara impronta lúdica. De esta forma, se evidencia que los libros de texto presentan espacios discursivos con diferentes fines, ya sea para exhibir la objetividad o la subjetividad, ya sea para transmitir el saber de la *doxa* o convocar al destinatario. Finalmente, se concluye que la construcción discursiva de los libros de texto muestra la tensión existente entre academia y reformulación pedagógica.

## Generic Scene, Scenographies, and Othering Discourse in School Textbooks of Language and Literature

Following an enunciative approach to language research and based on previous studies (Tosi, 2008, 2009a, 2009b y 2010), this paper sets to examine the discursive configuration modes of recently published secondary school textbooks of Language

and Literature. In a corpus of textbooks published in Argentina in the period 2004-2006, we study the construction of disciplinary knowledge in relation to new curricular frameworks and guidelines. To analyze the *enunciation scenography* (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006), we characterize, in the first place, the generic scene structured from brief explanatory segments with scarce references to an othering discourse and then extensive passages of activities that highlight the importance attributed to the idea of "activism". Secondly, we analyze the enunciation scenographies that are modeled as zones of othering and persuasion, with a clear ludic feature. From this characterization, we show that textbooks present discursive spaces with different goals, such as exhibiting objectivity or subjectivity, transmitting the knowledge of *doxa*, or even summoning the addressee. We conclude that the discursive construction of textbooks show the tension existing between the Academy and its pedagogic reformulation.

## 1. Introducción

El manual escolar presenta determinadas propiedades lingüísticas que caracterizan su enunciación. En efecto, el discurso del libro de texto posee ciertos modos tradicionales de formulación —sintáctica, léxica, enunciativa, secuencial—, pero también otros que se han ido transformando durante las últimas décadas. Sin dudas, la nueva coyuntura sociopolítica de la Argentina, configurada a partir del regreso de los gobiernos democráticos en 1983, los diseños curriculares que se han generado desde la Ley Federal de Educación de 1993, la influencia del diseño gráfico, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son algunos de los factores que han operado en ese cambio.

A partir de la observación empírica de que los estudiantes de los niveles superiores (terciario y universitario) manifiestan dificultades en la comprensión de textos pertenecientes a géneros académicos y de que, en la mayoría de los casos, el manual escolar constituye el primer contacto que tienen los alumnos con los materiales de estudio, consideramos necesaria la caracterización de las propiedades lingüísticas de este género para determinar cómo su construcción discursiva colabora —o no— en los procesos de lectura de textos especializados<sup>2</sup>.

Para llevar a cabo ese propósito, nos abocamos al análisis de manuales escolares actuales de la escuela secundaria de la disciplina Lengua y Literatura. Trabajamos, mediante la metodología cualitativa, un corpus compuesto por tres manuales de esa área, publicados por diferentes editoriales argentinas entre los años 2003 y 2006, correspondientes a segundo año de secundaria o noveno año de Educación General Básica [EGB]<sup>3</sup>.

Enmarcados en el Análisis del Discurso y, desde el enfoque enunciativo de la lengua (Ducrot, 1984 y Maingueneau, 1999, 2004 y 2006), caracterizamos ciertos aspectos de la configuración discursiva, como la construcción de la *escena genérica* y las *escenografías enunciativas* (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006) y los modos de referencia al discurso académico (Bolívar, 2005) en los manuales escolares. Finalmente, analizamos cómo esos recursos lingüísticos pueden correlacionarse con un *ethos* discursivo —es decir, la imagen que el locutor construye de sí (Amossy, 1999)— disciplinar y una determinada configuración del saber.

## 2. La escena de enunciación según Maingueneau: escena genérica y escenografías

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

Según Maingueneau (2004), la situación de comunicación está ligada a circunstancias sociales o condiciones “exteriores” al discurso e implica una serie de elementos: el *estatus* de los participantes, las *circunstancias apropiadas* para que el discurso logre su objetivo, el *medio*

por el que se realiza (oral o escrito), el *tipo de lengua* que se usa, su *inscripción temporal* (cuál es la periodicidad o duración de un texto según el género al que pertenece), el *plan* u organización del texto y la *finalidad*, que es acorde con el género discursivo.

Por otra parte, la escena de enunciación, concepto que aplicaremos particularmente en nuestro análisis, debe ser considerada desde el “interior” del discurso, en la medida en que “un texto es una huella de un discurso en el que la palabra es *puesta en escena*” (Maingueneau, 2004, p. 6). En la escena de enunciación, se diferencian tres clases de escenas: la *escena englobante*, que se refiere al tipo de discurso, la *escena genérica*, que es impuesta por el género discursivo, y las *escenografías*, entendidas como escenas constituidas en el texto. Tanto la escena englobante como la genérica definen el marco escénico del texto y lo caracterizan como pragmáticamente adecuado; por su parte, las escenografías legitiman enunciados y permiten la introducción de perspectivas nuevas para interpelar al lector, es decir, no son simples marcos y decorados. Al respecto, Maingueneau (2004) señala que existen géneros que son poco susceptibles de incorporar escenografías que se aparten de las rutinas de la escena genérica. Este es el caso de la guía telefónica, puesto que se trata de un género absolutamente utilitario que obedece en forma estricta a sus convenciones. En cambio, hay otros géneros que, debido a su naturaleza, exigen una multiplicidad de escenografías como, por ejemplo, el discurso publicitario o el político que “movilizan escenografías variadas en la medida en que, para persuadir a su destinatario, deben seducirlo, cautivarlo” (Maingueneau, 2004, p. 7).

El autor ilustra cómo funcionan los tres niveles de enunciación con un claro ejemplo: la plataforma electoral de François Mitterrand propuesta en 1998, con el fin de obtener su segunda presidencia, que presenta forma de carta familiar y alude a una conversación familiar. De esta manera:

La escena englobante es en este caso la escena del discurso político. La escena genérica es la de la plataforma electoral. La escenografía de correspondencia privada elegida pone en contacto a dos individuos que mantienen una relación personal, casi familiar. La construcción de esta escenografía lleva a convocar [...] ‘una especie de reflexión conjunta, tal como sucede cada noche alrededor de la mesa, en familia’ (Maingueneau, 2004, p. 8).

Mediante la construcción de las escenografías “carta” y “conversación familiar”, el candidato busca hacer campaña como individuo, más allá del partido político. Es decir, intenta un contacto más cercano: se construye como padre de familia que se comunica con sus hijos, más que como integrante de un partido político. En este sentido, se produce un procedimiento discursivo muy frecuente: “una escenografía se apoya sobre otras escenas de habla que podemos considerar como *convalidadas*, instaladas en la memoria colectiva, memoria que puede, por otra parte, retener esas escenas considerándolas dignas o no de reproducción” (Maingueneau, 2004, p. 8). Así, la escena convalidada opera sobre el repertorio de escenas compartidas por el público, evoca ciertos géneros discursivos y convoca al destinatario a partir de una relación personal, casi familiar: como lector de cartas y partícipe de una charla amena. Con este ejemplo, podemos observar cómo las escenografías apelan al destinatario desde otro lugar y lo convocan para captar su atención e interés.

En nuestro análisis, la escena que engloba correspondería al discurso pedagógico; la genérica, al libro de texto, que se compone por secuencias expositivo-explicativas (la teoría) e instruccionales (las actividades). A su vez, el manual escolar es un género que admite diversas escenografías (viñetas, libros de cuentos, historietas, biografías, etc.), introducidas con el objetivo principal de seducir y atraer la atención del destinatario<sup>4</sup>. Si bien Hyland (2000) sostiene que el libro de texto busca reducir la multiplicidad de discursos y constituirse como una voz única del saber, analizaremos más adelante cómo ciertas escenografías de este género son utilizadas para incorporar en forma manifiesta el discurso ajeno.

### **3. La escena genérica en libros de texto de Lengua y Literatura**

#### **3.1. Explicación y actividades**

Las propuestas editoriales de Lengua y Literatura de nuestro corpus coinciden en presentar la escena genérica compuesta por breves segmentos expositivo-explicativos y extensos bloques de actividades. Si bien en los libros actuales de todas las áreas es evidente “la influencia de las nuevas pedagogías atentas a la actividad, a los centros de interés, a la espontaneidad” (Chartier, 2004, p. 417), en Lengua y Literatura el espacio destinado

a la práctica es considerablemente mayor e, incluso, su densidad léxica (es decir la cantidad de vocablos por página) es más alta. Si, por ejemplo, tomamos al azar una de las páginas de cada uno de los libros analizados y contamos la cantidad de palabras en ambos sectores, observamos que el porcentaje es más alto en las actividades (siempre superan el 60%), según detallan los cuadros 1.a., 1.b. y 1.c., aun cuando en estas hay una disposición gráfica más aireada, con mayores recursos gráficos y renglones o recuadros vacíos para que escriba el alumno.

Cuadro 1. a. Cantidad de palabras en una página de Lengua del Libro A (p. 215)

Palabras totales	Escena genérica: secuencia explicativa	Escena genérica: actividades
330	115	215
100%	35%	65%

Cuadro 1. b. Cantidad de palabras en una página de Lengua del Libro B (p. 154)

Palabras totales	Escena genérica: secuencia explicativa	Escena genérica: actividades
178	33	145
100%	20%	80%

Cuadro 1. c. Cantidad de palabras en una página de Lengua del Libro C (p. 280)

Palabras totales	Escena genérica: secuencia explicativa	Escena genérica: actividades
245	51	194
100%	20%	80%

Asimismo, el diseño de la maqueta refleja la importancia dada a las actividades respecto de la explicación. Vale aclarar que el libro de texto actual puede presentar diferentes formatos según la cantidad de columnas que se incluyan. Pero, sin dudas, prevalece el formato a dos columnas, pues facilita la combinación de textos e imágenes<sup>5</sup>. Efectivamente,

en los libros de nuestro corpus las actividades suelen ocupar la columna central, mientras que la explicación se ubica en la columna lateral o de “aire”, o bien aparece en recuadros o plaquetas, generalmente al final de la página (ver imagen 1). En efecto, la organización de la página muestra dónde está puesto el foco: tanto en Lengua como en Literatura lo central es la práctica y el hacer, mientras que la explicación se percibe como subsidiaria. Sin dudas, esta estructura es una forma de presentar los lineamientos de la Reforma Educativa. Siguiendo el denominado enfoque “comunicativo funcional” adoptado por los Contenidos Básicos Comunes, los libros buscan abordar la lengua “en acto” y “en uso”: Los contenidos de Lengua suponen un hacer y un pensar en cómo se hace, atendiendo al asunto, al auditorio, al propósito y a los recursos disponibles (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 44).

Entonces, de acuerdo con el enfoque comunicativo propuesto, la pretensión de trabajar la lengua en uso y mostrarse constructivista, los libros inician el capítulo con una página de apertura, y cada tema comienza a partir de una escenografía, por ejemplo, un texto literario o una historieta. Luego se presenta una batería de actividades para que el alumno descubra “intuitivamente” los contenidos —tanto en Lengua como en Literatura—, que luego serán sistematizados en la teoría. Incluso en el libro A las secuencias explicativo-expositivas se hallan señalizadas con un ancla, pues metafóricamente estarían “anclando” los conceptos trabajados por el lector (ver imagen 1).

A partir de la referida caracterización, señalamos que la estructura de la escena genérica expresa dos representaciones de la disciplina, que coexisten aunque son opuestas:

- 1) *La revalorización de la disciplina*, en tanto se tiene en cuenta la importancia de la lengua en uso y se prioriza el rol del lector como agente activo de conocimiento
- 2) *El demérito de la disciplina*, ya que el hecho de que se incluya poca teoría y se recurra a una mayor inclusión de actividades —junto con el despliegue de escenografías, según analizaremos posteriormente— se puede relacionar con la necesidad de atraer al destinatario hacia un área del conocimiento que en la actualidad no tiene tanto prestigio social<sup>6</sup> y que, por ende, debe presentarse como sencilla y atractiva para lograr la adhesión de los lectores

### 3.2. La reformulación del saber

Diversos investigadores (Bathia, 2004; Bolívar, 2005; Gallardo, 2004; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2005; García Negroni, 2008a y 2008c; Hyland, 2000; Ramírez Gelbes, 2007 y 2008; Swales, 1990, entre otros) han demostrado que las expresiones lingüísticas en el discurso académico responden a tradiciones discursivas. Incluso, algunos de ellos (Bolívar, 2005; García Negroni, 2008a y 2008c; Hyland, 2004) han abordado las diferencias entre las ciencias duras y blandas en el discurso científico y detectaron en estas últimas una mayor explicitación del discurso ajeno, que se produce a partir de la alta frecuencia de citas y de referencias intertextuales que funcionan como evidencias del saber y son rasgos constitutivos de la dimensión polémica.

Si bien en el discurso académico el conocimiento obtenido a través del lenguaje se indica con los recursos formales propios del discurso citado y que Chafe (1986) caracteriza como *evidencia citativa*, no sucede lo mismo con el discurso pedagógico. En los libros de texto de Lengua y Literatura de nuestro corpus, se expone un saber recontextualizado y producto de la transposición didáctica, al que se le borran todas las huellas del enunciadore para generar la “ilusión de la transparencia” (Chevallard, 1991) y una aparente objetividad. El discurso ajeno no solo está ausente en los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica de Lengua y Literatura, sino que, tal como lo expresamos en trabajos previos (Tosi, 2008, 2009b y 2010) tampoco hay referencias a los autores o teorías que se exponen. A modo de ejemplo, presentamos las secuencias explicativas en donde se desarrollan las nociones de “esquema de comunicación”, “competencias”, y la “vacilación” del cuento fantástico.

Ej. 1: En toda comunicación, alguien (el *emisor*) dice algo (el *mensaje*) a un destinatario (el *receptor*) acerca de un tema (el *referente*). El mensaje se construye mediante un sistema de signos (el *código*) que se transmite a través de un medio (el *canal*), que puede ser, por ejemplo, una publicación escrita, el teléfono, el correo, en forma electrónica, cara a cara, etcétera (C, p. 14).

Ej. 2: Para comunicarse efectivamente, emisor y receptor deben tener capacidades similares. Estas capacidades se denominan



competencias y las personas las adquieren mientras participan en la vida social; es decir, mientras crecen (A, p. 177).

Ej. 3: El cuento fantástico tiende a la ambigüedad, porque permite que se lo pueda explicar de maneras diferentes. Esta ambigüedad cuestiona el carácter realista y verosímil de lo narrado. Frente a ella, el lector vacila entre dos interpretaciones. Por un lado, su experiencia de lo real y lo cotidiano lo motiva a encontrar una explicación lógica y natural de los sucesos narrados; por otro, la naturaleza ilógica de los hechos lo inclina hacia una explicación sobrenatural (B, p. 182).

Como observamos, no hay referencias a los autores responsables de las nociones o teorías, y ni siquiera se tienen en cuenta las variaciones conceptuales o de paradigma que estas han tenido. Por ejemplo, no se indica que Roman Jakobson es el creador del “modelo de la comunicación” expuesto en el ejemplo 1 ni cuál es la fuente de la definición para “competencia” del ejemplo 2. En el caso del ejemplo sobre el cuento fantástico (ejemplo 3), además de no explicitar de qué teoría se ha extraído el concepto de “vacilación”, no hay ninguna referencia a las diferentes concepciones o puntos de vista existentes al respecto (como los de Tzvetan Todorov, Rosemary Jackson o Julio Cortázar, entre otros).

De esta manera se construye una versión didáctica de tales conceptos, en pos de modelar una exposición llana, sencilla, sin conflictos epistemológicos. Así, la explicación, al no incorporar discursos previos, puntos de vista diferentes ni remitir a los enunciadores responsables, logra ser percibida por los destinatarios como “natural”, “experiencial”, “transparente” y no como el resultado de una construcción teórica.

## **4. Las escenografías enunciativas**

### **4.1. Didáctica y persuasión**

Los géneros o formatos textuales estandarizados que privilegia esta disciplina para configurar las escenografías son de dos tipos. Uno de los grupos lo constituyen las escenografías del estilo de carpetas de clase y consignas de taller literario (ver imagen 2). Las primeras suelen presen-

tar ejercicios de comprensión de textos y las segundas de producción escrita u oral. Sin dudas, la inclusión de estas escenografías apunta a que el alumno realice una serie de consignas de una forma lúdica y atractiva: lo convocan desde otros formatos para distanciarlo de la instancia escolar convencional de práctica. Se trata de escenografías con secuencias instruccionales que plantean, por ejemplo, la construcción de un cuento de humor o la realización de actividades relacionadas con los actos de habla (ver imagen 2).

El segundo grupo despliega escenografías de historietas y conversaciones, juegos, libros de cuentos y poemas, noticias y otros tipos discursivos no ficcionales que, a través de la diversión y la dimensión lúdica, intentan atraer al destinatario lego. Suelen ser el punto de partida del tema a desarrollar y por eso se ubican al inicio, antes de las actividades y de la teoría. En el caso de los cuentos o poemas se plantean como páginas de libros literarios con ilustraciones. Las noticias y otros tipos textuales se diseñan con sus formatos característicos, acompañados de fotos o ilustraciones. En tanto que, en las propuestas de historietas, se presenta de manera visual y atractiva un formato narrativo-conversacional que pretende acercar a los alumnos a su contexto diario. Por ejemplo, en el libro A, cada tema es iniciado por una viñeta que recrea una escena cotidiana cuyos protagonistas son adolescentes (ver imagen 1). Carbone (2003, p. 127) sostiene que la transposición de este formato a los libros de textos es habitual y favorable al aprendizaje:

Estas [las transposiciones] aparecen en diversas formas de adopción de géneros de la comunicación de masas, entrelazados con los textos informativos de carácter didáctico. Muchos de ellos buscan la adhesión de los lectores a través del lenguaje de la historieta. En estos casos hay estrategias de articulación con los textos dedicados a la progresión del conocimiento, que se proponen sintonizar a los alumnos con lo cotidiano. Algunos se destacan por la originalidad con que se apropian del lenguaje narrativo y conversacional del género, conjugado con la imagen para lograr sus propósitos.

En efecto, este tipo de escenografías, al igual que los juegos o los talleres literarios, tienen un carácter fundamentalmente didáctico y persuasivo: no solo constituyen una estrategia de aprendizaje que busca ser

novedosa, sino que el uso de la imagen, la disposición original del texto y el discurso coloquial tienen la intención de atraer el interés de los destinatarios. No obstante, tales recursos se alejan de las propiedades de texto continuo que caracterizan el discurso disciplinar académico, con el que los alumnos se enfrentarán en sus estudios superiores.

## 4.2. Roles e interpelación

Otra de las escenografías que encontramos es la de “estar en clase”, compuesta por recuadros o destacados, que cumplen funciones fijas de apelación al lector y configuración de un diálogo ficticio. Se trata de roles discursivos configurados en la enunciación misma: el enunciador pedagógico se desdobra para interpelar al lector desde diferentes posiciones. Así, hay espacios discursivos que tienen la función de dirigirse al alumno e inculcarle una acción, como mostrarle que ciertos contenidos de la materia ya fueron mencionados en el libro (ejemplo 4) o hacerles recordar determinados temas en tanto se consideran aprendidos (ejemplo 5). Incluso, encontramos plaquetas con roles discursivos específicos, cuyos nombres tienen la función de atraer al lector, por ejemplo “¡Atención!” del caso 6.

Ej. 4: En las páginas 220 y 221 de la sección Normativa, encontrarán todos los usos de verbos que forman oraciones impersonales (C, p. 120).

Ej. 5: Recuerden que las combinaciones redundantes son incorrectas (C, p. 203).

Ej. 6: **¡Atención!** Se llama tilde diacrítica la que señala un cambio de significado respecto de la misma forma no tildada. Observen la diferencia entre monosílabos con tilde diacrítica y sin ella: [...] (B, p. 24).

En estos ejemplos, hallamos verdaderos imaginarios de alteridad, pues el autor construye otro enunciador y lo ubica en un espacio diferente al de la explicación, y desde ese nuevo lugar interpela al lector: le hace preguntas, lo asiste en operaciones cognitivas como recordar, le muestra dónde encontrará la información necesaria, le propone intercambios orales, le indica cuáles son las normas y las acciones apro-

piadas y correctas, etcétera. Es decir que tales espacios escenográficos podrían pensarse como correlatos de las intervenciones o propuestas pedagógicas que suele realizar un profesor en la clase: tienen la impronta del diálogo y el intercambio oral. A través de ellas, se incita al alumno a la realización de tareas específicas, como si fueran enunciadas por el profesor y, por otro lado, facilitan al docente la labor de planificación y confección de las consignas. Estas escenografías interpelan al lector desde un lugar diferente —separado del saber “legitimado” de la explicación central— y así buscan propiciar una relación “más directa” y dinámica, aunque se trate solo de un imaginario discursivo.

### 4.3. La introducción de discursos disciplinares

La introducción o alusión explícitas al discurso disciplinar en las escenografías es escasa. Solo las encontramos en plaquetas y páginas especiales, generalmente en el área de Literatura. Para ilustrar y avalar el saber expuesto en las secuencias expositivo-explicativas, se incorporan los discursos referidos de teóricos o especialistas mediante distintos tipos de citas: las de *parafraseo*, las *integradas* y las *destacadas* (Bolívar, 2005), a saber:

- 1) Mediante *citas de parafraseo*, que son “aquellas partes del texto que se refieren o mencionan las ideas, conceptos e investigaciones de otros autores y que se acompañan con el nombre del autor y/o número de página (opcional)” (Bolívar, 2005, p. 84), se brinda evidencia sobre el saber de un otro reconocido. Este es el caso del ejemplo 7 en que se explica el concepto de *fantasy*, según Rosemary Jakson. Sin embargo, en ninguno de los casos encontrados se consignan los datos de la fuente de la cita, por ejemplo, el año de publicación y el número de la página correspondiente, como sí lo exigiría la norma académica.

Ej. 7: La especialista Rosemary Jakson utiliza la palabra inglesa *Fantasy* para denominar toda la literatura que no da prioridad a la representación realista (B, p. 182).

- 2) Por medio de *citas integradas* que “no interrumpen el texto, pero que se colocan entre comillas o en cursivas y pasan a formar parte

del discurso del autor” (Bolívar, 2005, p. 83), quedan claras las fronteras entre el discurso citado y citante que, según Arnoux, Di Stéfano y Pereira (2002), es una de las características del discurso expositivo-explicativo.

Ej. 8: [...] En sus “Notas a Topoemas” (*topos*, en griego, quiere decir “espacio”), Octavio Paz explica: “Topoema = *topos* + poemas. Poesía espacial por oposición a la poesía temporal, discursiva. Recurso contra el discurso” (C, p. 144).

- 3) A través de las *citas destacadas*. Según Bolívar (2005, p. 83) son “aquellas citas textuales que, por su longitud, generalmente interrumpen el texto; se presentan entre comillas o en cursivas y van acompañadas con el nombre del autor, el año y la página”. En nuestro corpus, las citas destacadas se colocan en recuadros aislados de las secuencias expositivo-explicativas, junto con su fuente correspondiente. Este uso seguramente responde a la tradición discursiva de las humanidades, en las que colocar la cita completa “puede interpretarse como una señal de mayor dominio del saber” (p. 87). No obstante, como observamos en el siguiente ejemplo, suelen faltar algunos datos bibliográficos (como editorial, lugar y año de edición y página de la cual fue extraída la cita). De esta forma, los libros de textos no siempre cumplen con la rigurosidad en el citado completo que exige la tradición académica.

Ej. 9: El tema de América latina en la literatura

Como conglomerado, como continente (en el sentido estricto de la palabra) América latina no es un tema nuevo. Desde la *Silva a la agricultura de la zona cálida*, de Andrés Bello, hasta el *Canto general*, de Pablo Neruda; desde *Nuestra América* de José Martí, hasta los *Siete ensayos en busca de nuestra expresión*, de Pedro Enrique Ureña; desde el *Ariel*, de José Enrique Rodó, hasta los últimos ensayos de Ezequiel Martínez Estrada; desde la *Oda a Rooselvat*, de Rubén Darío, a la saga novelesca de Alejo Carpentier, el tema continental colmó y hasta desbordó el ámbito geográfico de los mejores escritores.

Mario Benedetti, en *El escritor latinoamericano y la revolución posible* (C, p. 172).

Según vemos en el cuadro 2, la cantidad de citas introducidas es muy escasa. En los tres libros (cada uno tiene un promedio de 250 páginas totales) hallamos solo 12 casos. Respecto del tipo de cita utilizado, notamos que las citas de parafraseo e integradas son las que más abundan.

Cuadro 2. Cantidad de citas en las escenografías de los libros de Lengua y Literatura

Libro y total de citas	Citas de parafraseo	Citas integradas	Citas destacadas
Total 12 (100%)	5 (40%)	6 (50%)	1 (10%)

Así, observamos que el discurso de los libros de Lengua y Literatura de nuestro corpus, cuando exhibe las voces ajenas, lo hace separándolas y diferenciándolas de la propia voz del autor de la escena genérica: las ubica en otras escenografías. En la mayoría de los casos el autor utiliza el discurso ajeno como recurso para ampliar la explicación: para ejemplificar, avalar y enriquecer su exposición, pero casi nunca para disentir o polemizar. Es decir, que el texto presenta un saber sostenido por distintas voces: lo afirma el autor del libro y lo ratifican los autores citados. Como sostiene Bernstein (1975/2005), los principios internos del discurso pedagógico regulan la producción de objetos específicos e instauran reglas del orden discursivo que aluden a la selección y criterios del saber<sup>7</sup>.

## 5. Consideraciones finales

En este trabajo hemos analizado la escena genérica y las escenografías en un corpus reducido de libros de texto de Lengua y Literatura, por lo cual los resultados deben considerarse como provisorios y exploratorios.

Por un lado, observamos que la escena genérica de los libros estudiados señala dónde está puesto el foco en Lengua y Literatura: lo central es la práctica, mientras que la explicación se percibe como subsidiaria.

Por otro lado, notamos que los espacios para mostrar objetividad y subjetividad se encuentran bien definidos. Las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica se construyen de un modo tradicional

(Hyland, 2000), con escasas menciones a las fuentes del discurso que se exponen. Así, la explicación se percibe como monódica y transparente. En cambio, las escenografías son zonas destinadas a la subjetividad y alteridad, que tienen una clara impronta persuasiva y didáctica: las de actividades focalizan el hacer; los juegos, historietas y los textos literarios se centran en la dimensión lúdica, y las de apelación guían textual y cognitivamente al lector.

De este modo, Lengua y Literatura construye un saber objetivo y neutro que se distingue y separa de otros sectores más periféricos: las escenografías, que sí admiten el “diálogo”, la diversión y el juego. Así, en la escena genérica se modela una explicación con pretensiones de transparencia y asepsia y se construye un *ethos* teórico riguroso y objetivo. Por el contrario, en las escenografías, se pone de manifiesto un *ethos* y un saber que privilegia el enfoque didáctico (comunicativo funcional) por sobre la representación científico-académica de la disciplina. En efecto, en las escenografías el *ethos* se desplaza y se convierte en más ameno y “didacta”.

No hay dudas de que en la configuración del saber de esta disciplina existe una tensión entre academia y discurso pedagógico. La abundante introducción de discurso ajeno que diferentes trabajos (Bolívar, 2005; Gallardo, 2005; García Negroni, 2008a y 2008b; Ramírez Gelbes, 2007 y 2008) mencionan como características de la tradición disciplinar de esta área (Ciencias del lenguaje, Lingüística y Literatura) se ocultan en las secuencias expositivo-explicativas del manual escolar. Acorde con las normas del género “libro de texto”, Lengua y Literatura construye en la explicación una voz impersonal del saber. Mientras que, en las escenografías, aunque hay casos de alusión o inserción del discurso ajeno disciplinar, estos son muy escasos.

Finalmente, remarcamos que las pocas alusiones a las fuentes disciplinares de base, las breves secuencias expositivo-explicativas y la fragmentación discursiva pueden dificultar el acceso a la lectura de discursos académicos, los cuales se caracterizan por las propiedades opuestas: la presentación de textos extensos y de escritura continua, y la abundante inclusión de voces ajenas.

Este análisis, desarrollado sobre algunos de los elementos microdiscursivos de los libros de texto, tiene la intención de motivar en docentes y profesionales de la edición una reflexión acerca de cómo dichos aspectos pueden dificultar el desarrollo de las habilidades discursivas de los estudiantes.

## Epígrafes

Imagen 1. Libro B, p. 18.

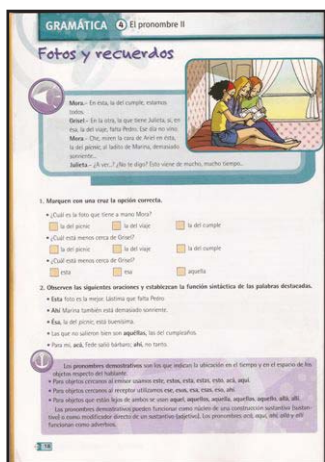
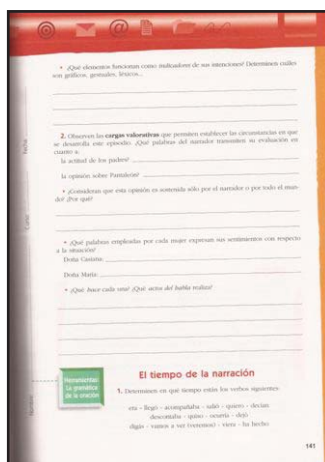


Imagen 2. Libro A, p. 141.



## Notas

1 El presente trabajo forma parte de los Proyectos UBACYT F 020 (2008-2010) y PICT 32995 (2007-2010), dirigidos por la doctora M. M. García Negroni, que analizan los aspectos polifónicos y argumentativos del discurso académico y pedagógico en relación con su producción, corrección y edición. Una versión de este tema fue presentada en el II Congreso Internacional Educación,

Lenguaje y Sociedad (General Pico, La Pampa, Abril de 2009). Asimismo, este trabajo es parte de mi tesis *La puesta en escena del saber escolar. Un análisis microdiscursivo acerca de cómo se construye el conocimiento en libros de texto de la escuela media actual en tres disciplinas* (Maestría en Análisis del Discurso, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).



- 2 Investigaciones recientes, como las de Arnoux, Di Stéfano y Pereira (2002), García Negroni, Hall y Marín (2005), Hall y Marín (2002, 2003 y 2007), etc., muestran una gran preocupación por la carencia de habilidades discursivas de los estudiantes de los niveles superiores. Además, vale aclarar que, generalmente, el manual escolar es el único material de la escuela media utilizado para la iniciación a dichas prácticas.
- 3 Al final del artículo, se consignan los datos bibliográficos del material analizado. A lo largo del análisis nos referiremos a los libros como A, B y C, respectivamente. En los ejemplos, las palabras o frases entrecorridas o destacadas en **negrita** o *bastardilla* se transcriben según como figuran en los textos originales.
- 4 Para una caracterización exhaustiva de la escena genérica y las escenografías de los libros de texto y un análisis comparativo entre libros de texto de diferentes épocas, consúltese Tosi (2009).
- 5 Por un lado, vale aclarar que se llama maqueta al diseño gráfico de una página. Por otro lado, el formato es el área total de la que se dispone para realizar un diseño: incluye los márgenes y la caja tipográfica. Los márgenes tienen una función estética, pues permiten que la lectura sea más agradable, pero, además, facilitan la encuadernación de la publicación (Anarella, 2001). En Anarella, L., Aparici, R., Arakaki, N., Bei, S., Camps, I., Caro, S. y otros (2001, p. 68). Finalmente, para jerarquizar la información según grados de importancia y ayudar en la comprensión, los libros de texto recurren al procedimiento que Alvarado (1994, p. 38) denomina "diferenciación de bloques tipográficos"; esto es la ubicación en diferentes bloques de: la presentación, el texto central, un resumen, un comentario, los ejercicios, los epígrafes de las fotografías, etc.
- 6 Sin dudas, dentro del imaginario social, la Lingüística o las Ciencias del Lenguaje no tendrían un "estatus científico", como sí otras disciplinas pertenecientes a las llamadas ciencias "duras".
- 7 Para un análisis específico acerca de las formas de configuración de alteridad en libros de texto, puede consultarse Tosi (2008 y 2009a), y sobre un estudio comparativo de introducción de citas y referencias entre disciplinas escolares, puede verse Tosi (2009b y 2010).

## Bibliografía

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA).
- Amossy, R. (1999). *Images de soi dans le discours*. París: Delauchaux et Niestlé.
- Anarella, L., Aparici, R., Arakaki, N., Bei, S., Camps, I., Caro, S. y otros (2001). *Cuaderno de diseño*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Arnoux, E., Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2002). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires: Ediciones del Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.

- Bathia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse (Advances in Applied Linguistics)*. London: Paperback.
- Bernstein, B. (1975/2005). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Signo y Seña*, 14, 67-91.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En E. W. Chafe y J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: the Linguistic encoding of Epistemology* (pp. 139-146). New Jersey: Ablex.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. París: Minuit.
- Gallardo, S. (2004). La presencia explícita del autor en textos académicos. *RASAL*, 2, 31-44.
- García Negroni, M. M. (2005). Argumentación y polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la trasgresión argumentativa. *RASAL*, 1, 11-24.
- (2008a). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 66(41), 5-31.
- (2008b). Polifonía y subjetividad en el discurso académico en español. En M. Daré (Org.), *Hispanismo 2006. Estudo de linguagens* (pp. 66-85). Río de Janeiro: Universidad del Estado de Rio de Janeiro. Rede Sirius. Associação Brasileira de Hispanistas.
- (2008c). Reformulación y ethos en el discurso académico en español. En W. Emediato, I. Machado y R. de Mello (Orgs.) *Actas del III Simpósio internacional sobre análise do discurso, Emoções, ethos y argumentación* (pp. 1-11). Universidad de Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

- García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2005). Ethos discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso académico en humanidades. En T. Rösing y C. Schons (Org.), *Questões da escrita* (pp. 114-137). Passo Fundo: UPF editora.
- García Negroni, M. M., Hall, B. y Marín, M. (2005). La argumentación y la polifonía implícitas en la retórica académica. *Actas del I Congreso de Lecturas Múltiples* [Versión Electrónica]. Extraído el 3 Febrero, 2009, de <http://www.fc.edu.uner.edu.ar/clm/negroni-hall-marin.html>
- Hall, B. y Marín, M. (2002). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores. *Actas del Congreso Internacional La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía* [Versión Electrónica]. Extraído el 3 Febrero, 2009, de [//www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion)
- y — (2003). Los puntos críticos de incompreensión de lectura en los textos de estudio. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 1, 22-29.
- y — (2007). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA).
- Hyland, K. (1999). Academia attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- (2000). *Disciplinary discourses, Social Internactions in academic writing*. Londres: Longman.
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation. En R. Amossy (Ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos* (pp. 75-102). París: Delachaux et Niestlé.
- (2004). ¿Situación de enunciación o situación de comunicación? Université Paris XII (Trad. L. Miñones) [Versión Electrónica]. Extraído el 14 Septiembre, 2008, de [http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5\\_Art\\_Maingueneau.htm](http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm).
- (2006). *Cenas da Enuniação*. Curitiba: Criar.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires.

Ramírez Gelbes, S. (2007). Titles and ethos: academic face and disciplines variety Differences and similarities inside the academia. *Actas de 10th Internacional Pragmatics Association Conference Goteborg*.

— (2008). Discurso disciplinar, argumentación y ethos: qué recursos usan qué académicos. *Actas de III Simposio sobre análise do discurso: emoções, ethos e argumentação*. Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Swales, J. (1990). *Genre Análisis: English in academia and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tosi, C. (2008). La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos. *Matraga. Estudos lingüísticos e literários*, 22, 114-128.

— (2009a). La construcción escenográfica del saber en los libros de texto. *Páginas de Guarda*, 7, 32-51.

— (2009b). La configuración del conocimiento en libros de Lengua y Literatura. *Actas del Seminario Internacional sobre textos escolares de Lengua y Comunicación* (pp. 63-68). Ministerio de Educación de Chile. Santiago, Chile.

— (2010). Discursive Traditions in the Pedagogic Discourse. A Comparative Analysis in Three Disciplines. *Journal of Literature and Language*, 66-73.

## Corpus de análisis

(A) Bavio, C., Chozas, M. y Falbo, S. (2003). *Lengua 9*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, Serie Equipo K.

(B) Bouzas, P., Corci, P., Faggiani, R., Lombardo, V., Nieto, F., Roque-Pitt, H. y otros (2006). *Lengua y géneros discursivos 9*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en Estudio.

(C) Vasallo, I., Seoane, S., Otañi, L., Pérez Aguilar, G., Sanchez, L., Forero, M. y otro (2004). *Lengua 9*. Buenos Aires: Editorial Estrada, Serie Entender.