

LA VOZ AJENA Y LA ALTERIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO. UN ESTUDIO POLIFÓNICO-ARGUMENTATIVO EN TEXTOS ESCOLARES ARGENTINOS

Carolina L. Tosi
(UBA)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é estudar as formas de configuração da alteridade no gênero livro-texto escrito em espanhol. Num corpus de nove livros-texto de nível secundário publicados na Argentina correspondentes a três disciplinas (Língua, Ciências Sociais e Ciências Naturais), analisam-se, em primeiro lugar, as formas da referência ao discurso do outro em *cenografias enunciativas* (*scénographie énonciative*, MAINGUENEAU, 1999 e 2004), que sem dúvida constituem os espaços mais evidentes da alteridade nesse gênero. São também abordados os mecanismos da alusão a vozes alheias dentro dos segmentos explicativos e as diferentes atitudes adotadas pelo autor. Nesse marco, estudamos as *marcas da heterogeneidade mostrada marcada* (AUTHIER, 1994), por um lado, as aspas e, pelo outro, o itálico e o negrito, que permitem ao autor se referir e comentar outros discursos. Considera-se que as cenografias são utilizadas para incorporar em forma explícita discursos que funcionam como aval da exposição, enquanto que outros elementos micro discursivos, como as aspas e o uso especial de tipografia, introduzem dentro do corpo teórico a alteridade e o ponto de vista do autor em forma solapada, acorde com as normas do gênero.

PALAVRAS-CHAVE: livro-texto, alteridade, cenografia enunciativa, polifonia, aspas.

1. Introducción

El libro de texto es un género que se caracteriza por su pretensión de construir verdades y modelar certezas. Su entramado de teoría, actividades, imágenes y diseño gráfico evita generar la más mínima duda o incertidumbre en sus lectores. En efecto, el libro escolar construye discursivamente una “única verdad” (MYERS, 1992), con el objetivo de ofrecerles credibilidad profesional a los docentes y de conformarse como autoridad reconocida para los alumnos. En este sentido, Hyland (2000) postula que el libro de texto busca reducir la multiplicidad de discursos y constituirse como una voz única – la de la autoridad y portadora del saber– a través del despliegue de diferentes recursos, como por ejemplo, descripciones objetivas y desembragadas y una notable ausencia de discusión y confrontación –que lo diferencia del discurso académico–.

A pesar de dicha representación objetiva, neutral y monódica que intenta construir el libro de texto, es indudable que la voz ajena y la alteridad se presentan a través de diferentes recursos lingüísticos y gráficos, que analizamos en el presente artículo desde un abordaje polifónico-argumentativo.

Para llevar a cabo dicho estudio, utilizamos como corpus nueve libros de texto editados en la Argentina, correspondientes a segundo año de Secundaria o noveno año de Educación General Básica (EGB) –destinados a chicos de entre 14 y 15 años–, de tres disciplinas: Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se seleccionaron las últimas series lanzadas hasta la fecha (2004 y 2006) por las tres editoriales de mayor venta en el mercado argentino: Santillana, Estrada y Puerto de Palos¹.

En este trabajo, nos centramos en analizar la construcción de la alteridad a través las “formas marcadas de la heterogeneidad mostrada” (AUTHIER, 1994) en diferentes “escenografías enunciativas” (MAINGUENEAU, 1999 y 2004) desplegadas por los libros de texto. De esta manera, indagaremos cómo el libro escolar recurre a la construcción de ciertas escenografías para ubicar y distinguir la voz de un otro, y con qué estrategias el autor² introduce solapadamente el discurso ajeno dentro de la exposición y realiza un comentario sobre este sin interrumpir la explicación.

2. La alteridad “en escena”

Como recurso para mostrar y distinguir perspectivas diferentes a las del autor, el libro de texto suele presentar variadas escenografías enunciativas más o menos cercanas a la secuencia principal. Según Mainguenu (1999 y 2004) 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 corresponde al género discursivo en cuestión, 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 –dentro del marco escenográfico global– legitiman enunciados y permiten la introducción de perspectivas nuevas para interpelar al lector, es decir que no son simples decorados.

En nuestro análisis, la escena englobante correspondería al discurso pedagógico; la genérica, al libro de texto, que ese constituye como un género que admite diversas escenografías (viñetas, recuadros, historietas, plaquetas de conceptos, etc.), introducidas con el objetivo principal de seducir y atraer la atención del destinatario. Pero, además, ciertas escenografías de este género son utilizadas en ciertas ocasiones como recurso para incorporar en forma manifiesta la alteridad discursiva. En estos casos, la voz de un “otro” se muestra como explícitamente ajena y externa a la del autor del libro de texto, en tanto es presentada fuera del cuerpo explicativo y ubicada dentro de los límites de una escenografía determinada.

Para abordar este tema tomaremos algunos conceptos clave de Authier (1984) quien, siguiendo los trabajos de Bajtín, estudia el estatus de ciertas nociones enunciativas que dan cuenta de formas lingüísticas discursivas o textuales que alteran la imagen del discurso monódico. En efecto, existen dos grandes heterogeneidades enunciativas: la *constitutiva* y la *mostrada*. La primera pone de manifiesto que el discurso, a pesar de que el sujeto tenga la pretensión de ser fuente autónoma del sentido, es constituido por otros discursos; la segunda altera la unicidad aparente del discurso al incorporar otras voces con señales explícitas o no. Dentro de este último grupo, se distinguen las *formas no marcadas*, en donde la presencia del otro aparece sin marcas explícitas, como, por ejemplo, el discurso indirecto libre, la ironía, y la imitación, y las *formas marcadas*, en las que la presencia del otro se

distinguen unívocamente mediante determinados recursos lingüísticos: el discurso directo, las palabras entrecomilladas o señaladas con itálicas, y las glosas, que explicitan el tipo de alteridad.

A continuación analizamos tres tipos de escenografías enunciativas a los que a través de las formas de discurso directo se manifiesta la heterogeneidad mostrada marcada.

Entre la explicación y las actividades se alternan ciertas escenografías que presentan fragmentos de textos académicos de base –producidos por científicos, especialistas u organismos reconocidos– y discursos de otros géneros, de autores o medios legitimados socialmente –escritores, diarios, etc.–, que funcionan como soporte y aval de la teoría introducida. Incluyendo el discurso ajeno y exhibiéndolo en una escenografía, el autor se posiciona como experto y conocedor de las propuestas metodológicas actuales en relación con sus destinatarios: da cuenta de que conoce y maneja no solo los conceptos del campo disciplinar, sino también información tomada de soportes variados, pues como sostiene García Negroni (2008): “El autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra también dar de sí una imagen o *ethos* discursivo (Maingueneau, 1999) (...), mostrándose como alguien que conoce el tema y sus antecedentes, y a la vez es objetivo, riguroso y creíble”.

Dentro de este grupo escenográfico, distinguimos:

–*Recuadros o plaquetas*. Utilizando este tipo de procedimiento se reproducen discursos de la disciplina (textos académicos de base), documentos de apoyo (leyes, artículos periodísticos, etc.), y estadísticas en cuadros, gráficos, etc. En estos casos, se coloca un fragmento textual o gráfico dentro de un recuadro o recurso similar, acompañado de su bibliográfica correspondiente. El siguiente es un ejemplo de una plaqueta de un libro de Ciencias Sociales en donde se cita el fragmento de un documento histórico, un discurso de Yrigoyen, un presidente argentino.

Ej. 1. SSC178³

Documentos

Gobernar para todas las clases sociales. “Las bases de la constitución social no se alcanzarán mientras los gobiernos no se compenentren de su esencial deber de propulsar los medios para que la justicia discierna sus beneficios a todos los rangos sociales. El gobierno ampara todas las clases y cuida todos los intereses, buscando el bienestar común de la seguridad de cada uno y corrige la desigualdad...”.

Mensaje de Yrigoyen al Congreso el 31 de agosto de 1920. En *Documentos de Historia argentina (1870-1955)*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.

-*Páginas especiales*. Dentro de cada capítulo o al final del libro existen páginas especiales, como las aperturas de capítulo, las páginas literarias de los libros de Lengua y Literatura, secciones de refuerzo, profundización temática, información extra o páginas de cierre, que suelen identificarse con un título específico; por ejemplo, algunas páginas especiales se llaman: “Temas y problemas” (Ciencias Naturales), “Ciencia argentina en acción” (Ciencias Naturales) o “Más para saber y hacer” (Lengua). En muchas de ellas, se reproducen textos académicos de base y otros correspondientes a distintos géneros discursivos vinculados con la temática abordada (como fragmentos de guiones de películas, canciones, etc.) que se retoman y trabajan en las actividades. En la mayoría de los casos también figura la fuente bibliográfica de los fragmentos textuales y gráficos extraídos. En el siguiente ejemplo, observamos un extracto de la sección de profundización temática “Más para saber y hacer” del área de Lengua, en donde se reproducen fragmentos de manifiestos vanguardistas, cada uno con su referencia bibliográfica correspondiente⁴.

Ej. 2. SL80

La estética del grupo Florida
Principios estéticos del ultraísmo

1. Reducción de la lírica a su elemento primordial: la metáfora.
2. Tachadura de las frases medianeras, los nexos, y los adjetivos inútiles.
3. Abolición de los trabajos ornamentales, el confesionalismo, las circunstancias, las prédicas y la nebulosidad rebuscada.
4. Síntesis de dos o más imágenes en una, que ensancha de ese modo su facultad de sugerencia.

Borges, Jorge Luis. “Ultraísmo”, *Nosotros* Nro. 151, vol. 39, diciembre de 1921.

Tanto en *los recuadros o plaquetas* como en *las páginas especiales*, se introduce la voz ajena para apelar a un saber externo y utilizarlo como autoridad legitimadora del conocimiento de la propia área disci-

plinar o de las relaciones que podrían establecerse con otros campos. Al ubicar esas palabras en una escenografía determinada, se las señala y se las identifica como claro producto de un “otro”. Generalmente, se trata de citas destacadas (Bolívar, 2005): el autor del texto citado aparece identificado en una nota al final del fragmento, a través de la referencia bibliográfica completa. No obstante, registramos una variación respecto del grado de fidelidad o veracidad de los textos incorporados. En efecto, si bien existen casos en los que figuran los datos bibliográficos correspondientes, cuya función es, sin dudas, avalar la originalidad del texto, también hallamos otros en los que se aclara en los datos bibliográficos que el texto ha sido adaptado:

Ej. 3. ECN128

“Los átomos y la estructura de la materia”

(...)

Fuente: Adaptación de un capítulo de *Historias de la ciencia* de Leonardo Moledo y Mariano Ribas. Estrada, 1999.

Ej. 4. ECN280

“Identifican el gen del virus del sida que bloquea el sistema inmune”

(...)

Fuente: Adaptado de un artículo del diario “Clarín” del 27 de agosto de 2003.

En ambos ejemplos, la voz ajena es modificada –aunque ignoramos exactamente en qué lugar–, en pos de un fin pedagógico (la adecuación del discurso al destinatario construido) y tal vez otro comercial (el ajuste a la política e ideología editorial –existen temas más polémicos o controvertidos que otros y que suponen un cierto “cuidado”, como podría ser el caso del virus del sida, mencionado en el ej. 4–).

Por otra parte, en relación con la cita de la fuente de los textos incluidos, notamos que en un mismo tipo de escenografía (recuadro, página especial, etc.), puede alternarse la inclusión de textos acompañados con su fuente bibliográfica, con los elaborados *ad hoc* por el autor del libro y que, por consiguiente, carecen de fuente, como es el caso de “Temas y problemas”, una de las secciones de uno de los libros de Ciencias Naturales. Esta alternancia, sin dudas, puede confundir a un destinatario poco experto como es el alumno acerca de la autoría de ese discurso, si no es alertado por el docente. Así, a diferencia del autor de discurso académico, el del libro de texto rescinde ser

riguroso y creíble (GARCÍA NEGRONI, 2008) en pos de ser *accesible y comprensible*, características propias del intercambio pedagógico y de las reglas de recontextualización del saber (BERNSTEIN, 1990) inherentes al género manual escolar.

Pero, además, la alteridad explícita también puede manifestarse en determinadas escenografías, como viñetas, historietas, situaciones lúdicas, etc. –ubicadas en páginas especiales o en las columnas de aire, junto a la explicación central–, en donde se “reproducen” las voces de los personajes, como si ellos mismos hablaran. Igualmente aquí, se construye un imaginario de alteridad, en el sentido de se cambia o alterna la perspectiva del autor del manual por la de un “otro” (sujeto o grupo social) para mostrar en forma directa su punto de vista, su concepción de mundo, su ideología etc., a pesar de que se trata de una puesta en escena discursiva, como vemos en el siguiente ejemplo.

Ej. 5. SCS248



Aquí se “reproduce” un diálogo entre obreros que da cuenta del clima opresivo y del conflicto salarial de los trabajadores durante la última dictadura militar argentina. Esta viñeta ejemplifica la teoría expuesta en una página del libro escolar, pero además construye discursivamente la alteridad: le “da” voz a agentes sociales que generalmente no pueden expresarse, aunque en realidad exhibe la representación que tiene el autor sobre ese grupo social. De todos modos, en otras viñetas de este tipo, “hablan” figuras históricas legitimadas; se “reproducen” las ideas o discursos de personajes históricos importantes como, por ejemplo, Justo de Urquiza o Juan Domingo Perón, presidentes argentinos.

En otros casos, los libros de texto tienen personajes o logos que

llevan a cabo determinadas funciones y cuyo interlocutor privilegiado es el alumno. En el ejemplo siguiente, el “ayudante”, el personaje de uno de los libros de Lengua, desempeña la labor de hacerle recordar al destinatario ciertos contenidos de la materia que ya se consideran aprendidos.

Ej. 6. SL66

Ayudante. Recuerden que el *referente* es aquello de lo que se habla. El pronombre señala al referente y puede sustituirlo.

Por lo analizado hasta aquí, observamos que el discurso del libro de texto construye diferentes escenografías donde ubica las voces ajenas: las muestra, las exhibe, las hace ostensibles, pero separándolas y diferenciándolas de la propia voz del autor que se manifiesta principalmente en la escenografía central de la explicación. En la mayoría de los casos el autor utiliza el discurso ajeno como cita de autoridad: para ejemplificar, avalar y enriquecer el suyo; en pocas ocasiones se refiere a otros textos para refutarlos o disentir con ellos. Es decir que el texto escolar presenta un saber sostenido por distintas voces: lo afirma el autor del libro y lo ratifican los autores citados o los personajes textuales creados. Como sostiene Bernstein (1990), los principios internos del discurso pedagógico regulan la producción de objetos específicos e instaura reglas del orden discursivo que aluden a la selección y criterios del saber.

De acuerdo con el mecanismo de configuración de la alteridad utilizado, el autor se posiciona de diferente forma ante su doble destinatario. Al apelar al discurso ajeno realmente producido o construido por él en escenografías con un diseño gráfico particular, contribuye a hacer más divertida o interesante la explicación para el alumno, por ejemplo, usando textos pertenecientes a diferentes géneros, como historietas. A través de estas escenografías, el autor se aleja de un tipo de discurso más estructurado y formal, e interpela al joven lector desde una ubicación más próxima y atractiva para él. Pero también, el discurso citado contribuye a la conformación de un *ethos* discursivo acorde con la comunidad científica del autor y sus destinatarios: es utilizado como aval de la explicación del libro de texto y ofrece credibilidad profesional, porque muestra que el autor maneja los conceptos del campo disciplinar y está al tanto de distinto tipo de bibliografía. En definitiva, el citado de textos en escenografías constituye una herramienta para expresar y demostrar el saber académico (BOLÍVAR, 2005) y las metodologías pedagógicas actuales –como recurrir

a diversos soportes de información–, al tiempo que crea un efecto de alteridad que atrae tanto al estudiante como al docente, pues les ofrece una supuesta diversidad y multiplicidad de puntos de vista, pero que en realidad legitiman el saber construido en la explicación.

3. Formas de referir a la voz ajena en la escenografía principal, la explicación

Hemos registrado una muy escasa inserción de discurso referido en los segmentos explicativos, debido, sin dudas, a las pretensiones del libro de texto de ser monódico y neutro. Sin embargo, existen otros elementos microdiscursivos que quiebran la neutralidad anhelada y evidencian la polifonía inherente. Según Authier (1995), las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas o su equivalente, la bastardilla, consisten en un procedimiento que alude al juicio del locutor sobre su propia enunciación (“modalización autonímica”), pero cuando la glosa no está explícita el destinatario es quien debe asignarle un significado. Así, al localizar y exhibir un elemento heterogéneo, dichas marcas gráficas señalan que el locutor toma distancia y emite un comentario sobre ellas. Sin embargo, hemos registrado en los libros de texto abordados que el empleo de comillas no es equivalente al de la bastardilla. Por el contrario, existe una diferencia entre el uso y significado de una palabra o frase entrecomillada, y el de una palabra o frase o marcada con bastardilla o negrita, como analizaremos a continuación.

3.1. Uso de palabras entrecomilladas

En nuestro corpus, hemos rastreado que las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas constituyen un procedimiento a través del cual el autor introduce su punto de vista sobre un discurso ajeno pero en forma solapada, sin interrumpir la explicación. En los siguientes ejemplos de definiciones, observamos cómo el autor, a la vez que introduce y define un concepto (destacado en negrita), señala con las comillas una distancia con respecto a él:

Ej. 7. PCN42: Este calentamiento atmosférico produce las llamadas “islas de calor”.

Ej. 8. SCS144: El Ejército Nacional fue también protagonista de la llamada **Conquista del “desierto”**, destinada a incorporar nuevas

tierras a la producción ganadera, terminar con los malones y establecer la soberanía argentina en la Patagonia.

Ej. 9. SSC242: Esta lista constituye el llamado “Eje del mal”, e involucraba a países que poseían o podían tener capacidad para desarrollar armas de destrucción masiva, como Corea del Norte, Irak o Irán, o que podían estar vinculados a redes terroristas, como Sudán.

En el ej. 7 el autor marca con las comillas un elemento de otro registro discursivo, es decir que no pertenece al científico; mientras que en los casos 8 y 9, las comillas indicarían una reserva del autor frente al carácter inadecuado o poco afortunado de la denominación *desierto* y *Eje del mal*. Así vemos que, mediante el término entrecomillado, emerge el punto de vista del autor aunque solapadamente y sin explicitar el responsable del discurso ajeno respecto del que toma distancia, o bien del que disiente o polemiza.

Por otra parte, Authier (1995) clasifica los comentarios del locutor sobre su propia enunciación en diversas categorías correspondientes a las cuatro formas de la «no coincidencia del decir». Estas son:

1) **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”.

2) **no coincidencia entre las palabras y las cosas**, representada por comentarios del tipo “X, a falta de otra palabra”, “X, este es el término que conviene”, en los que se indica que las palabras empleadas no se corresponden exactamente con la realidad a la que refieren.

3) **no coincidencia del discurso consigo mismo**, pues en él resuenan otros discursos, como en “X, como se decía antes”, “X, como dicen los italianos”.

4) **no coincidencia de la palabras consigo mismas**, representada por glosas que manifiestan que el sentido de las palabras es equívoco, como en “X, en todos los sentidos del término”, “X, en sentido restringido”.

Según esta clasificación, encontramos que en los libros de texto analizados, las comillas funcionan como señales privilegiadas para la marcación de la no coincidencia del discurso consigo mismo, pues refieren a otros discursos previos (ejemplos 7 a 9). Incluso, en muchos casos funcionan como “comillas polémicas” (GARCÍA NEGRONI et al., 2006) ya que realizan la marcación de otros discursos de los que el autor disiente (casos 8 y 9). Tal uso de palabras entrecomilladas, que

manifiestan la no coincidencia del discurso consigo mismo, indica una orientación argumentativa, pues el autor muestra su postura con respecto al concepto que introduce, ya sea de relevancia, pertinencia, precisión o alcance ideológico. Por ejemplo en el concepto **Conquista del “desierto”**, podría interpretarse que se estaría cuestionando la concepción histórica de que la Patagonia era un desierto, pues se encontraba habitada por grupos indígenas. De esta forma, el fin de las comillas es marcar que se establece una cierta distancia con un concepto que pertenece a otro discurso que el autor no comparte pero, cumpliendo con las normas del género, lo manifiesta solapada y decorosamente.

3.2. Uso de negrita o itálica

Más allá de los usos estándares de las bastardillas reguladas por la Real Academia Española, como reproducir los extranjerismos crudos y mencionar los títulos de los libros, los manuales escolares analizados utilizan la cursiva (solo Lengua y Ciencias Sociales de Estrada) o la negrita⁵ (en el resto de los libros), para introducir un concepto o característica importante en el discurso académico de la disciplina, y que, por lo tanto, el alumno debe incorporar y aprender. En nuestro corpus, la negrita o la bastardilla pueden señalar:

a) Un concepto nuevo (palabra o frase).

Ej. 10. ECS158: Se llamó *vanguardias* a una serie de movimientos artístico que, en las primeras décadas del siglo XX, se propusieron romper con las estéticas vigentes innovadoras y experimentar con las técnicas, los recursos y los materiales.

b) Un concepto nuevo y su definición.

Ej. 11. PL84: ... el emisor realiza **actos de habla indirectos**. En este tipo de actos de habla, el hablante **manifiesta una intención diferente de la expresada por el mensaje que emite**.

c) Un concepto nuevo más un ejemplo ilustrativo.

Ej. 12. PL31: La **irregularidad de presente** está conformada por el presente del modo indicativo, el presente del modo subjuntivo y el imperativo; por ejemplo: *quiero, quiera, quieran*.

d) Características o atributos principales de un tema o contenido (las inversiones norteamericanas en la Argentina, en el siguiente ejemplo).

Ej. 13. PH51: Desde fines del siglo XIX, la posición británica en

América latina comenzó a verse amenazada por Estados Unidos, que alcanzó un rol importante como inversor. En la Argentina, los estadounidenses compitieron fuertemente en el sector de los frigoríficos, donde libraron verdaderas guerras comerciales con los británicos, antes de llegar a acuerdos para el reparto de los mercados. También se orientaron al petróleo y la producción industrial, a través de filiales de grandes empresas estadounidenses.

En todos estos ejemplos el uso de tipografía corresponde a uno de los casos de no coincidencia mencionado por Authier, la no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores, pues señala que una palabra o frase introducida por el libro de texto no es necesariamente compartida por el destinatario alumno. Esta marcación podría representarse con una glosa que explicita la naturaleza de la alteridad mostrada, del tipo: “X, es la expresión importante que debes saber/aprender”.

A través del destacado de conceptos, definiciones, atributos, etc., mediante bastardilla o negrita, se evidencia la relación de asimetría inherente al discurso pedagógico: el autor del libro de texto le señala al destinatario poco experto qué es lo importante en la explicación. Así, el autor regula el orden discursivo mediante las operaciones de selección y jerarquización de los conceptos e indica cuáles son los “significados relevantes” (BERNSTEIN, 1990). No obstante, el libro de texto también ayuda al docente para que localice rápidamente dichos significados relevantes, pues:

El libro de texto tiene asignada una función mediadora entre la realidad y sus usuarios (tanto docentes como alumnos) y en ella se intentan resolver las tensiones entre el conocimiento cotidiano y científico, la selección, adaptación y configuración del conocimiento escolar (FERNÁNDEZ REIRIS, 2005, p. 101).

De esta forma, negritas y bastardillas funcionan como pistas de lectura que el libro de texto ofrece a sus destinatarios para que jerarquicen la información e identifiquen los conceptos que, en su rol de regulador del orden discursivo y autoridad del saber, determina y constituye como claves.

4. A modo de conclusión

El libro de texto ubica y exhibe en diferentes escenografías enunciativas el discurso ajeno de diferentes modos: con citas destaca-

das, adaptándolo o construyendo un discurso que atribuye a un otro textual. En la mayoría de los casos, el autor apela al discurso ajeno como cita de autoridad, para avalar y enriquecer la explicación. Es decir que el texto escolar presenta un saber sostenido y construido por distintas voces.

Por otra parte, en la explicación misma encontramos marcas de heterogeneidad que remiten a otros discursos en forma solapada –acorde con las pretensiones del género de brindar una explicación monódica y objetiva–: las palabras entrecomilladas, que señalan generalmente la no coincidencia del discurso consigo, y los términos destacados en negrita o bastardilla, que suelen mostrar la no coincidencia con el lector. Estos usos suponen la reposición de una glosa, que creemos que en la práctica no es siempre interpretada por los lectores, y que suele implicar la manifestación de una postura ideológica, con una clara dimensión argumentativa, o bien dar cuenta de una finalidad pedagógica, que entraña la regulación del orden discursivo: el libro de texto determina cuáles son los significados relevantes.

Finalmente, creemos que conocer las características polifónico-argumentativas en los libros de texto podría contribuir a motivar en docentes y profesionales de la edición una reflexión sobre el significado y alcance de los elementos microdiscursivos, como los aquí analizados, que suelen pasar inadvertidos para los lectores.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse the modes of configuration of “otherness” in textbooks written in Spanish. In a corpus of nine textbooks for secondary school published in Argentina, stemming from three different areas (Language, Social Sciences and Natural Sciences), the modes by means of which somebody else’s discourse is referred to are analysed within their utterance scenography (‘scénographie énonciative’, MAINGUENEAU, 1999 and 2004). These may be said to be the most evident places for otherness in the genre under study. The mechanisms of allusion to other voices within explanatory textual passages, as well as the different attitudes adopted by the author are also analysed. This framework takes into consideration those cues of markedly

shown heterogeneity (AUTHIER, 1994), namely inverted commas, italic and bold fonts, which allow the author to refer to and comment other discourses. It is concluded that the scenographies found are usually used in order to incorporate in an explicit way those discourses that function as warranty to explanations, while other micro-discursive elements (namely inverted commas and the use of typographic variations) introduce both the author's otherness and point of view in an overlapped way within the theoretical part, according to the norms of the genre.

KEYWORDS: textbook, otherness, utterance scenography, polyphony, inverted commas.

REFERENCIAS

AUTHIER, J. Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*. Paris, 73, p. 98-111, 1984.

_____. *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse, 1995.

BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control, Vol. IV*. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

BOLÍVAR, A. Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Signo y Señal*. Buenos Aires, 14, p. 67-91, 2005.

FERNÁNDEZ REIRIS, A. *La importancia de ser llamado "libro de texto. Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Niño y Dávila, 2005.

GARCÍA NEGRONI, M.M. et al. Polifonía y objetividad. Las no coincidencias del decir en el *abstract* científico. En Flawiá de Fernández, N. y Israilev, S. (comp.), *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, Vol. III, Tucumán: FFyL-UNT, p. 378-389, 2006.

_____. Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 2008. En prensa.

HYLAND, K. *Disciplinary discourses, Social Interactions in academic writing*. London: Longman, 2000.

MAINGUENEAU, D. Ethos, scénographie, incorporation. En Amossy, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Paris: Delachaux et Niestlé, p. 75-102, 1999.

_____. ¿Situación de enunciación o situación de comunicación? Université Paris XII. Publicación disponible en la web. Traducción de Laura Miñones, 2004.

CORPUS ANALIZADO

Lengua 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9. Buenos Aires: Editorial Estrada, Serie Entender, 2004.

_____. Buenos Aires: Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas, 2005.

_____. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio, 2006.

¹ Con respecto a la elección de las editoriales, el criterio que aplicamos fue escoger las de mayor circulación y venta en el país, según las estadísticas de venta editorial correspondientes al referido nivel educativo. Así las empresas seleccionadas fueron Santillana, Puerto de Palos y Estrada, cuyos libros pueden ser adquiridos por los alumnos en forma directa o a través de las compras masivas que realiza el Estado a través de licitaciones.

² Cuando hablamos del autor del libro no nos referimos a una persona en particular, pues los manuales escolares y los libros de texto actuales son productos de un equipo formado básicamente por un grupo de autores, editores, y diseñadores, que cumplen con las normas pedagógicas e ideológicas de la editorial para la que trabajan. Así, analizamos la imagen del autor-locutor construida en el texto mismo, en tanto ethos discursivo.

³ Todos los ejemplos que se introducen presentan los siguientes datos: la editorial, luego la disciplina correspondiente (CN: Ciencias Naturales, CS: Ciencias Sociales y L: Lengua y Literatura, H: Historia; G. Geografía), y la página de donde fue extraído cada ejemplo. Las palabras o frases entrecomilladas o destacadas en negrita o bastardilla las transcribimos según como figuran en los textos originales.

⁴ Los ejemplos de páginas especiales los colocamos sin recuadros.

⁵ El uso de la negrita no está contemplado por la normativa de la Real Academia Española.