

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

MODALIZACIÓN AUTONÍMICA y “CORRECTO DECIR”. UN ANÁLISIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO A PARTIR DE LA HETEROGENEIDAD ENUNCIATIVA

Carolina Tosi

Universidad de Buenos Aires – Conicet

ctosi@arnet.com.ar

ÁREA TEMÁTICA: *Heterogeneidad lingüística y educación*

Resumen

En el marco de la Teoría de la Polifonía (Ducrot, 1984) y de los estudios sobre la heterogeneidad enunciativa (Authier-Revuz, 1984 y 1995), este trabajo se propone analizar ciertas formas de “heterogeneidad enunciativa mostrada marcada” en libros de texto de secundario e indagar los efectos de sentido que producen.

Según Authier-Revuz (1984 y 1995), la heterogeneidad enunciativa mostrada altera la unicidad aparente del discurso al incorporar otras voces. Abarca las “formas no marcadas”, en donde la presencia del otro aparece sin señales explícitas –por ejemplo, el discurso indirecto libre o la ironía–, y las “formas marcadas”, en las que la otredad se distingue unívocamente mediante determinados recursos lingüísticos, es decir que el *yo* delimita las zonas de contacto que le devuelven la ilusión de ser dueño de las palabras. Algunos ejemplos de este tipo de heterogeneidad mostrada marcada son las palabras entrecomilladas o destacadas con itálicas que, al aludir al juicio del locutor sobre su propia enunciación, configuran el procedimiento que Authier-Revuz (1995) denomina “modalización autonímica”.

Desde esta perspectiva teórica y en un corpus de libros de texto de secundario de distintas disciplinas, analizamos las formas de modalización autonímica y distinguimos ciertos usos específicos, como las “comillas pedagógicas” y las de lo “políticamente correcto”. Por un lado, proponemos que estas formas constituyen “modos del decir pedagógicos” que operan como mecanismos de regulación discursiva y de control del “correcto decir”. Por otro lado, damos cuenta de que esos modos del decir funcionan como estrategias de simplificación que manifiestan un gesto didáctico, al señalar los términos que pertenecen o bien que se apartan del “correcto decir” –ya sea conceptual, ya sea ideológico–. Finalmente, explicamos cómo estas formas contribuyen a consolidar una subjetividad pedagógica reguladora de los sentidos, que se erige como custodio del saber legítimo y guía del aprendizaje.

Palabras clave: Teoría de La Polifonía – heterogeneidad enunciativa - libros de texto de secundario – modalización autonímica.

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Introducción

En el marco de la Teoría de la Polifonía (Ducrot, 1984) y de los estudios sobre la heterogeneidad enunciativa (Authier-Revuz, 1984 y 1995), este trabajo se propone analizar ciertas formas de “heterogeneidad enunciativa mostrada marcada” en libros de texto de secundario, con el fin de indagar su función y los efectos de sentido que producen. Asimismo, pretendemos averiguar en qué medida los libros de texto fomentan la reflexión metalingüística sobre estas formas y contribuyen o no en la formación del lector como sujeto de discurso académica.

Según Authier-Revuz (1984 y 1995), la heterogeneidad enunciativa mostrada altera la unicidad aparente del discurso al incorporar otras voces. Abarca las “formas no marcadas”, en donde la presencia del otro aparece sin señales explícitas –por ejemplo, el discurso indirecto libre o la ironía–, y las “formas marcadas”, en las que la otredad se distingue unívocamente mediante determinados recursos lingüísticos, es decir que el *yo* delimita las zonas de contacto que le devuelven la ilusión de ser dueño de las palabras. Algunos ejemplos de este tipo de heterogeneidad mostrada marcada son las palabras entrecomilladas o destacadas con itálicas que configuran el procedimiento que Authier-Revuz (1995) denomina “modalización autonímica”¹.

¹ Con relación a la “modalización autonímica” Authier-Revuz (1995) distingue cuatro categorías de la “no coincidencia del decir”: 1) *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”. 2) *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”. 3) *La no coincidencia entre las palabras y las cosas*, representada por comentarios del tipo “X, a falta de otra palabra”, “X, este es el término que conviene”, en los que se indica que las palabras empleadas no se corresponden exactamente con la realidad a la que refieren. 4) *La no coincidencia del discurso consigo mismo*, pues en él resuenan otros discursos, como en “X, como se decía antes”, “X, como dicen los italianos”.

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Con respecto a las prácticas académicas, la bibliografía especializada (García Negroni *et al.* 2006, y García Negroni, 2008a y 2008b) ha planteado que las formas de “modalización autonímica” constituyen un rasgo característico de este tipo de discurso, en la medida que permite vehicular de modo decoroso los puntos de vista del locutor sobre su propia enunciación, ya sea por ejemplo aludiendo a un concepto del que disiente –“comillas polémicas”–, ya sea identificando un término de acuñación propia –“comillas de etiquetamiento”–, entre otros usos.

Respecto del objeto de estudio específico que nos atañe, el discurso pedagógico, en trabajos anteriores (Tosi, 2008 y 2010) hemos abordado algunas de las formas de “modalización autonímica” en los libros de texto y nos centramos en ciertos usos específicos de la tipografía especial o de las comillas. Por un lado, dimos cuenta de que las negritas, bastardillas e incluso versalitas funcionan como marcas de la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores”, ya que señalan los conceptos que el destinatario lego no conoce y debe aprender. En efecto, los términos o definiciones considerados como relevantes para el locutor-autor del manual y a los que el alumno debe prestar atención aparecen comentadas mediante tipografía especial (Tosi, 2008 y 2010). Por otro lado, también hemos comprobado una profusa aparición de las “comillas coloquiales” en los libros de texto –señalan la “no coincidencia del discurso consigo mismo”–, cuya función consiste en enmarcar los términos que no pertenecen al código escolar. De este modo, al indicar las divergencias en cuanto al uso de expresiones propias de otros registros o variedades discursivas, este tipo de comillas contribuye a fijar los límites y la pertinencia del código escolar (Tosi, 2008 y 2010).

En esta ocasión, y en un corpus de libros de texto de secundario de distintas disciplinas, editados en las últimas décadas², nos proponemos analizar otros dos usos específicos de la “modalización autonímica”: las “comillas pedagógicas” y las de lo “no

² Se abordó un corpus de veinte libros de las disciplinas de Historia, Biología y Lengua y Literatura, correspondientes a los dos primeros años de la secundaria, editados en la Argentina entre 1980 y 2006. Por razones de espacio, solo haremos referencia a seis de esos libros, cuyos datos se encuentran al final del trabajo. Cada vez que se dé un ejemplo, se consignará la referencia del número del libro y la página de la que fue extraído.

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

políticamente correcto". En primera instancia, proponemos que estas formas constituyen "modos del decir pedagógicos" que operan como mecanismos de regulación discursiva y de control del "correcto decir". En segunda instancia, damos cuenta de que esos modos del decir funcionan como estrategias de simplificación que manifiestan un gesto didáctico, al señalar los términos que pertenecen o bien que se apartan del "correcto decir" –ya sea conceptual, ya sea ideológico– de la disciplina.

Además, explicamos cómo estas formas contribuyen a consolidar una subjetividad pedagógica reguladora de los sentidos, que se establece como custodio del saber legítimo y guía del aprendizaje. Finalmente, mostramos que, a diferencia de la función que las comillas desempeñan en las prácticas académicas, en el discurso pedagógico la "modalización autonímica" vehiculiza una actitud de vigilancia y normativización por parte del locutor-autor, que conlleva una pretensión de "simplificación" del discurso. Como desarrollaremos a lo largo del trabajo, consideramos que esto, sumado a la ausencia de estrategias de "facilitamiento" que promuevan la reflexión metalingüística y la desnaturalización de formulaciones cristalizadas, se erige como obstáculo para la formación del alumno como sujeto de discurso académico.

Las "comillas pedagógicas" como recursos para la simplificación

En primer lugar, señalamos que existe un empleo especial de comillas, que indican "la no coincidencia de las palabras consigo mismas" y pueden estar representadas por glosas que manifiestan que el sentido de que las palabras es equívoco, como en "X, en sentido figurado". De ocurrencia usual, las "comillas pedagógicas" señalan una expresión empleada con sentido metafórico, que auxilia al lector lego en la explicación, como lo ilustra el siguiente ejemplo:

(1) **Anfibios**

Estos animales representan un interesante grupo de transición en los vertebrados. Son los que han "saltado" a la vida terrestre pero sin independizarse aún del agua. (1: 138)

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Como es evidente en (1), se utiliza el verbo “saltar” de modo figurativo. Si saltar implica “salvar de un salto un espacio o distancia” (según el *DRAE*), en el ejemplo, *saltar* refiere al pasaje parcial de la vida acuática a la terrestre. Sin dudas, las “comillas pedagógicas” enmarcan términos con bajo rigor científico o teórico, que a modo de analogía o metáfora, son puestos en juego para ayudar al destinatario-alumno en la explicación. Así, lo ratifican también los ejemplos que presentamos a continuación.

(2) Las distintas “voces” de los vertebrados se deben a elementos más o menos complejos, que se encuentran en el aparato respiratorio y que posibilitan la emisión de sonidos cuando sale el aire. (1: 169)

(3) Renació así el culto a la Virgen María y a los santos y muchos creyeron poder “comprar” la salvación a través de las **indulgencias**. (2: 84)

(4) Los cambios que se producen en el organismo son mucho más lentos que los del sistema nervioso, ya que las hormonas “viajan” con la velocidad que le permite su “vehículo”. (5: 140)

Según observamos en (2), el concepto de “voz humana” es asimilado al de los sonidos que emiten los vertebrados o en (3) el verbo “comprar”, en su calidad de transacción, es invocado para explicar el fenómeno de las indulgencias en el gobierno de Carlos, en el Sacro Imperio (Siglo XVI). Por otra parte, en (4) el “proceso de las hormonas” se asimila a la de un *camino*. De esta forma, el funcionamiento de las hormonas se plantea como un *viaje* sobre un *vehículo*. La metáfora del *camino* o el *viaje* nos muestra cuán arraigada está en la lengua la idea de que los procesos son trayectos (Lakoff y Johnson, 1995)³. En todos los casos, las comillas indican que la

³ Desde un enfoque cognitivo, Lakoff y Johnson (1995) sostienen que la metáfora no es solo una figura retórica de naturaleza meramente estética, sino tiene que ver con el conocimiento del mundo. Para comprender ciertos fenómenos intangibles y vastos, que el ser humano no percibe en forma directa, los metaforiza, y así puede “aprehenderlos” y entenderlos. En efecto, las metáforas permiten comprender un determinado campo de la experiencia en términos de otros y, por ello, el sentido conceptual por el que pensamos y actuamos es de naturaleza metafórica. Para Lakoff y Johnson (1995), las imágenes esquemáticas, que generalmente originan las proyecciones metafóricas, consisten en estructuras basadas en la experiencia, que se proyectan a dominios abstractos y “conforman los cimientos del conocimiento humano, son imágenes

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

palabra introducida presenta una cierta imprecisión conceptual, por ejemplo en (2), se expone la idea de que los animales tienen voz o que las hormonas, como seres humanos, viajan. Sin dudas, desempeñan un “gesto didáctico”: señalan la debilidad del término introducido pero remarcan su pertinencia pedagógica, pues serviría a los efectos de que el alumno comprenda con mayor claridad la explicación.

Si el uso de la tipografía especial de bastardilla o negrita señala la denominación disciplinar (Tosi, 2008), las comillas aquí abordadas indican lo opuesto: comentan que una expresión no es la apropiada, aunque sirva como término pivote para comprender y precisar el tecnicismo que acompaña.

Las palabras o expresiones entrecomilladas de este tipo son introducidas por el locutor-autor con el fin de lograr una explicación más sencilla y menos abstracta. Sin embargo, estimamos que el comentario que sobre ellas se efectúa, y que restringe o expande su significado, no siempre puede ser interpretado exitosamente por el lector lego. Son nulos los casos en los que el locutor-autor acompaña los términos entrecomillados con una glosa o estrategias de “facilitamiento”, que puedan ayudar al destinatario-alumno en la comprensión del comentario realizado. Debido a ello y atendiendo a que ciertos procedimientos microdiscursivos constituyen verdaderos puntos críticos de incomprensión (Hall y Marin 2002 y 2003), estimamos que la función y valor de las comillas en los textos pedagógicos suelen pasar inadvertidas por los destinatarios legos y, de este modo, se oscurece la interpretación del texto.

Llegados a este punto, cabe referirnos a las “estrategias de facilitamiento”, que definimos como aquellas que promueven la reflexión metalingüística y la

complejas que incluyen diversos elementos y sus relaciones” (H. Díaz, en di Stéfano, coord., 2006: 55). Entre las imágenes esquemáticas que dan origen a las proyecciones metafóricas, se encuentra la imagen del camino, que acabamos de mencionar.

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

desnaturalización de formulaciones cristalizadas. Consideramos que su aplicación puede contribuir a la formación de los alumnos como sujetos de discurso académico, pues habilitan la comprensión de ciertas formulaciones complejas. Como ejemplos de estrategias de “facilitamiento”, planteamos actividades que interroguen sobre la ocurrencia y función de elementos microdiscursivos, como la profundización acerca del empleo las comillas, su valor argumentativo, su función en el texto, etc. Sin embargo, descubrimos que no hay estrategias de este tipo en los libros de texto analizados –las actividades suelen ser contenidistas y no apuntan a indagar sobre la materialidad del lenguaje, ya sea en cuanto al uso de comillas o a otros elementos microdiscursivos, como nominalizaciones, modos de referir el discurso ajeno, etc.–; lo cual nos lleva a discurrir que, por parte de las políticas editoriales, no existe una preocupación genuina por la reflexión metalingüística que *facilite* el acceso de los estudiantes a la alfabetización académica.

Las comillas de lo “políticamente correcto” como recursos de control discursivo

En segundo lugar y, según los trabajos de García Negroni (2006 y 2008a y 2008b) sobre el discurso académico, las comillas que indican la “no coincidencia del discurso consigo” pueden realizar la marcación de otros discursos de los que el autor disiente. Se trata de las “comillas polémicas” (García Negroni *et al.*, 2006), cuyo uso revela una orientación argumentativa evidente, pues el locutor-autor manifiesta una postura de confrontación o rechazo frente al concepto que introduce.

Si bien en los libros de texto analizados, las comillas de “no coincidencia del discurso consigo” pueden indicar una reserva ideológica del locutor-autor frente al carácter inadecuado o poco afortunado de la denominación, no llegan a ser “polémicas”. En efecto, nuestro análisis ha corroborado que el locutor-autor se desdobra en comentador para indicar que un término es “políticamente incorrecto”, no para generar una polémica con él, explicar su disenso o proponer un término que lo sustituya.

En esta instancia, es pertinente mencionar el estudio realizado por Courtine (2006) sobre las prácticas y efectos discursivos ligados a la noción de lo “políticamente

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

correcto” en los manuales escolares utilizados en Estados Unidos. Concebida como una de las consecuencias discursivas de la transformación del modelo de ciudadanía americana, el autor considera que la idea de lo “políticamente correcto” se encuentra en forma implícita y silenciosa en los libros de texto y es raramente teorizada. Según Courtine (2006) consiste en una dominación sobre la palabra pública, promovida desde el campo académico y que pretende regular qué es lo que se puede decir o no –y cómo–, en un campo discursivo determinado. Desde esta perspectiva, lo “políticamente correcto” domina las normas discursivas en los libros de texto y genera ilustraciones corregidas, obras censuradas y textos reescritos.

En tales términos, lo “políticamente correcto” pretende regular qué es lo que se puede decir y cómo en un campo discursivo dado. Siguiendo esta línea de pensamiento y aplicado a nuestro objeto de estudio, lo “políticamente correcto” en los libros de texto –que es instaurado por las normas ministeriales y el campo académico– domina las normas discursivas y funciona como una forma de control lingüístico sobre la población escolarizada. De este modo, la “modalización autonímica” constituye una estrategia desplegada por el locutor-autor para comentar aquellas denominaciones que no son consideradas “políticamente correctas”. Como lo demuestran los siguientes ejemplos, el locutor-autor se desdobra para comentar desde un punto de vista ideológico el término introducido: “Eje del mal”, “Revolución libertadora”, “subversión” e “indios”.

(5) 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. (4: 242)

(6) Los militares que encabezaron la *“Revolución libertadora”* estaban divididos respecto de la política a seguir con el movimiento peronista. (6: 165)

(7) (...) Lanusse se propuso firmar con los partidos políticos un Gran Acuerdo Nacional (GAN) compuesto por tres puntos: el repudio a lo que denominaba “subversión” (los grupos armados). (4: 224)

(8) La conquista y la implantación de la civilización europea interrumpió totalmente el desarrollo de las civilizaciones precolombinas más avanzadas y los “indios” de todo el continente se vieron paulatinamente desplazados o sometidos por los europeos. (3: 45)

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Mediante el término entrecomillado, emerge el punto de vista del locutor-autor, aunque de forma solapada y, generalmente, sin revelar el responsable del discurso ajeno respecto del que toma distancia. Este uso le permite al locutor-autor mostrar un cierto reparo sobre el uso del término, pero también le brinda la posibilidad de no interrumpir la explicación ni de explicitar su postura o aquello de lo que disiente.

Por un lado, en (5) el locutor-autor señala la importancia del concepto “Eje del mal” a través del uso de la negrita y, de esta manera, señala la “no coincidencia con el lector” que ya mencionamos. Pero, además, realiza otro comentario, pues a través de las comillas vehiculiza su discrepancia con ese término. Podría interpretarse que el locutor- autor manifiesta una cierta reticencia por considerar a países como Corea del Norte, Irak, Irán o Sudán, como un “Eje del Mal”. De esta forma, el fin de las comillas es marcar que se establece una cierta distancia con un concepto que, si bien pertenece al campo disciplinar, el sujeto pedagógico no necesariamente comparte. Con relación a “Revolución Libertadora” (cf. 6), las comillas también representan una marca de disenso, en tanto consideramos que el locutor-autor muestra una reserva o divergencia respecto de que el hecho denotado –un golpe de Estado– se conciba como una revolución “libertadora”. En ambos casos, observamos que el uso de las comillas muestra un desacuerdo con el término que introduce, aunque lo manifiesta solapada y decorosamente, sin desarrollar una contraargumentación como sí sería de esperar en un texto académico.

Por otro lado, en (7) y (8), se entrecomillan algunas expresiones, a las que no se les asigna un estatus de término disciplinar, pues no se les aplica un comentario metadiscursivo de “no coincidencia entre los interlocutores”, como sucedía en los ejemplos anteriores. En ambos casos, a través de las comillas, el locutor-autor evidencia cierto desacuerdo respecto del término que comenta, pero mientras que en uno (7) la mención al sujeto responsable de la denominación se hace manifiesta: se trata de un sujeto definido, “Lanusse”, en (8) permanece oculto en la medida en que no se explicita quiénes llamaban “indios” a los pueblos originarios, ni tampoco se

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

explica el origen de esta denominación⁴. De esta forma, el autor muestra su punto de vista porque introduce un desacuerdo implícito ante la noción que introduce (*Lanusse denominaba subversión a X, pero no necesariamente nosotros; Y denominaba indios a los pueblos originarios, pero no necesariamente nosotros*), pero sin desarrollar la dimensión polémica de la argumentación (refutación de contraargumentos). En suma, este tipo de comillas cumple con la mera función de señalar los términos que se apartan del “correcto decir” ideológico, pero sin ofrecer argumentos que avalen el disenso.

Por último, resta mencionar que tampoco se han encontrado glosas ni estrategias de “facilitamiento”, promueven la reflexión metalingüística e indaguen en el uso de este tipo de comillas. En este sentido y tal como sostiene Menéndez (1999: 102), el lector de los libros de texto se enfrenta con la imprecisión discursiva y debe superarla, en la medida en que él sería quien debería llenar el vacío que el discurso deja sin posibilidad de reponer.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo dimos cuenta de cómo el sujeto pedagógico recurre a las comillas para manifestar el “gesto didáctico” de regulación discursiva en la medida que señalan, en menor o mayor medida, lo que se aparta del “correcto decir” de la disciplina. Asimismo, caracterizamos dos usos específicos de “modalización autonímica” pedagógica. Por un lado nos referimos a las comillas “pedagógicas”, que manifiestan la inadecuación de un término desde el punto de vista teórico-disciplinar: indican que no se trata de un tecnicismo ni de un concepto legitimado por el área de saber en cuestión. Este uso es puesto en juego como una estrategia de “simplificación”, que en ciertos casos, como vimos, puede generar imprecisiones y vaguedades. Por otro lado, “las comillas de lo políticamente incorrecto” comentan un término a partir de su

⁴ Como es sabido, al arribar en América, Colón creyó que había llegado a India y por eso denominaba a sus habitantes “indios”.

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

pertinencia ideológica; es decir, puede tratarse de un tecnicismo o de un vocablo propio de la disciplina, pero que el locutor-autor pedagógico la señala como inadecuado debido a los sentidos que genera o al marco ideológico en el que fue acuñado.

Respecto de ambos casos de “no coincidencia de decir”, destacamos que no se explicita la inadecuación del término o la polémica que este produce, ni se despliegan mecanismos de “facilitamiento” para ayudar al destinatario a interpretar el sentido de las comillas. De esta forma, el locutor-autor despliega una forma de control lingüístico al indicar qué términos no son adecuados o pertinentes, pero al no profundizar en la dimensión conceptual o ideológica del discurso no suele propiciar una reflexión sobre ellos.

La lectura escolar silencia, así, la naturaleza argumentativa del discurso y desestima el aprendizaje centrado en la materialidad del discurso –en qué dicen los textos, por qué y cómo–. Sin dudas, operar sobre un texto en el nivel microdiscursivo, no aceptar los conceptos como absolutos o definitivos y descubrir los modos en que el locutor-autor comenta su enunciación son acciones que se vinculan con la formación del estudiante como sujeto del discurso académico, todas acciones que los libros de texto parecen desdeñar.

En suma, la mayoría de los usos de comillas manifiestan un “gesto didáctico” al señalar los términos que se apartan del “correcto decir” –conceptual o ideológico– de

la disciplina e inciden en la formación de un *ethos* pedagógico regulador de los sentidos. La reflexión metalingüística queda relegada y, por ende, la “modalización autonímica” no siempre puede ser interpretada exitosamente por el destinatario-alumno. La pretensión de este trabajo ha sido visualizar estos mecanismos y plantear la importancia de las estrategias de “facilitamiento” y generar la reflexión sobre tales elementos microdiscursivos, que evidencian la alteridad, el disenso y el conflicto, elementos inherentes a la construcción del saber.

Bibliografía

Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, pp. 98-111.

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

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

Courtine, J. (2006). A proibição das palavras: a reescritura dos manuais escolares nos Estados Unidos. En *Metamorfoses do discurso político. Derivas da fala pública*. San Carlos: Claraluz.

di Stéfano, M. (2006). *Metáforas en uso*. Buenos Aires, Biblos.

Ducrot, O. 1984 (2001) *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.

García Negroni, M.M. (2008a). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, Vol. 41, 66, pp. 5-31.

_____ (2008b). Subjetividad, polifonía, y discurso académico en español. En Daher, M. (ed.) *Hispanismo 2008*, Río de Janeiro, UERJ.

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

Hall, B. y M. Marin (2002). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores. Actas del Congreso Internacional "La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía", Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion>. [Consultado el 20/7/2011].

_____ (2003). Los puntos críticos de incompreensión de lectura en los textos de estudio. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XXIV, Número 1.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1995), *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.

Menéndez, S. (1999). "El discurso del libro de texto. *Discurso y sociedad*. Vol. 1, Nro. 2, junio de 1999.

Tosi, C. (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*, Río de Janeiro, Vol. 15, Nro. 22, pp. 114-128.

_____ (2010). Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos. En: *Alabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 2, Universidad de Almería, Almería, España. Disponible en: <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view/23/19> [Consultado el 12/1/2012].

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Corpus de libros mencionados

- (1) Dos Santos Lara, G. A., Eijo, L. y Calzada de Hauscarriague (1981). *Biología 2*. Buenos Aires, Editorial Troquel.
- (2) Jáuregui, A. P., González, A., Fradkin, R. y Jáuregui, S. (1989). *Historia 2*. Buenos Aires, Editorial Santillana.
- (3) Miretzky, M., Royo, S. y Salluzzi, E. (1992). *Historia 2. La edad moderna y el surgimiento de la Nación Argentina*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- (4) 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, Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- (5) Barderi, M., Franco, R., Frid, D., Hardmeier, P., Sobico, C., Suárez, H. y Taddei, F. (2005). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires, Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- (6) 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, Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.