



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2010

ISSN 1887-4606

Vol. 4(2) 294-331

www.dissoc.org

Artículo

**Aportes del análisis de género y discurso
a los procesos de enseñanza y aprendizaje
escolares: las ciencias biológicas y la historia**

*Contributions of the analysis of gender and
discourse and the processes of academic teaching
and learning: biology and history*

Estela Inés Moyano

Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)

Resumen

El aprendizaje de ciencias y humanidades a fines de la escolaridad primaria y en la secundaria demanda que los estudiantes conozcan los recursos discursivos mediante los que los manuales construyen los significados propios de esas disciplinas. Para ello, es necesario el aporte del análisis del discurso basado en la lingüística, a fin de que los profesores cuenten con las herramientas necesarias para deconstruir en clase los textos de estudio. En el artículo se presenta, a modo de ejemplificación, el análisis de dos textos extraídos de manuales escolares argentinos, uno de biología y otro de historia, aplicando las herramientas que provee la Lingüística Sistémico Funcional, desde una perspectiva dinámica, considerada relevante para fines educativos, que pone en juego los recursos provistos por la teoría tanto para género como para discurso. El análisis muestra cómo las características del discurso de las disciplinas identificadas por la literatura mediante la perspectiva sinóptica de análisis se manifiestan en los manuales escolares y cómo el conocimiento construido en ellos se pone en evidencia mediante el tipo de trabajo propuesto. Finalmente, se propone la necesidad del trabajo conjunto entre lingüistas, profesores de letras y de ciencias o humanidades a fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: ciencias y humanidades – lectura – género – discurso – valoración - LSF

Abstract

Learning science and humanities at the end of primary and secondary school demand students' domain of the resources which construe disciplinary meanings in text-books. Genre and discourse analysis provide the knowledge needed by teachers as tools for deconstructing texts in the classroom. This paper exemplifies these resources through analysis of two texts, one from a text-book of biology, the second from one of history, applying Systemic Functional theory from a dynamic perspective, relevant for educational purposes. Analysis will show how syndroms of features of each register are deployed in discourse as texts unfold and how knowledge construction is achieved in discourse. Finally, it will propose joint work between linguists and teachers of language and other subjects in order to improve teaching-learning processes through language and genre.

Keywords: science and humanities – literacy – genre – discourse – appraisal - SFL

Introducción

Frente a los problemas detectados en el aprendizaje de las ciencias y las humanidades a fines de la escolaridad primaria y en la secundaria, el estudio sobre los manuales ha despertado interés en investigadores de diferentes disciplinas que suponen, entre los múltiples factores que causan este fenómeno, las dificultades de lectura de los estudiantes de esos niveles. En efecto, desde las ciencias de la educación se ha promovido la reflexión de la problemática dentro de cada disciplina, llamando la atención sobre la necesidad de la interacción entre docentes y estudiantes alrededor de los textos (Aizemberg, 2005; Espinoza, 2006). Desde la lingüística se registran, para manuales en español, diversas aproximaciones que hacen aportes significativos a esta cuestión, dando cuenta de los rasgos lingüísticos que estos textos presentan y que pueden constituirse como obstáculos para la lectura (Arnoux, Pereira & Silvestri, 2002; García Negroni, Hall & Marín, s/f; Marín & Hall, 2003; Moss & otros, 2003; Moss, 2005; Parodi, 2005; Marín, 2006; Atienza, 2007; Natale, 2009). Asimismo, otros estudios se han centrado en las vinculaciones entre los rasgos discursivos de los textos de estudio y la construcción ideológica (van Dijk, 2005; Oteiza; 2003/2009a; 2009b b; Oteiza & Pinto, 2008; Atienza, 2007; Natale & Stagnaro, en prensa; Giudice & Moyano, 2008; 2009).

En el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), que da sustento a algunos de los trabajos mencionados, Veel sostiene que la identificación del conjunto de rasgos que caracterizan el lenguaje científico es un punto de partida necesario pero no suficiente para la enseñanza de las disciplinas en el ámbito escolar: se requiere además tener en cuenta de qué manera, en un contexto específico, esos rasgos ocurren simultáneamente para producir significado (1997:190). Para fundamentar esta afirmación, apela al concepto de “síndrome de rasgos” como “patrones de co-ocurrencia” en los diferentes niveles lingüísticos (Halliday & Martin, 1993:4). En particular, Halliday (1993a:56) afirma que no es la presencia obligatoria de algún rasgo sino la combinación de varios de ellos y sus relaciones a lo largo de un texto como un todo lo que da cuenta del discurso científico y –se puede inferir- de la construcción de conocimiento como significado en ese texto.

La actualmente conocida como Escuela de Sydney de la LSF ha caracterizado a partir de estos conceptos el discurso de las ciencias y de las humanidades tanto como los géneros que circulan en las escuelas australianas en el contexto de su enseñanza (Halliday & Martin, 1993; Martin & Veel, 1998; Wignell, 2007; Christie & Martin, 1997; Korner, McInnes & Rose, 2007).

Asimismo, ha elaborado propuestas pedagógicas para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura (Martin, 1999; Martin & Rose, 2005; Rose, 2006a) que se basan, precisamente, en el dominio de la lengua, el discurso y los géneros en ámbitos específicos de la cultura. Mediante su aplicación se ha procurado, sobre todo, favorecer el desarrollo de la lengua escrita en contextos institucionales a fin de promover la participación en ámbitos de decisión de grupos sociales menos favorecidos (Martin, 2000).

En esta misma línea teórica, en una investigación en cursoⁱ se propone la necesidad de aplicar el análisis del discurso a la elaboración de estrategias de enseñanza de las ciencias y las humanidades en la escuela. La mirada no está puesta en las dificultades que los estudiantes puedan encontrar en la lectura de manuales sino en el modo como el discurso construye los contenidos disciplinares en géneros desarrollados para ese fin (Martin & Rose, 2005; Rose, 2006a). La deconstrucción conjunta de los textos de estudio es un recurso pedagógico de relevancia para el desarrollo de habilidades metalingüísticas y metacognitivas aplicables al abordaje de las disciplinas, que tiene su correlato en las actividades de escritura (Martin, 1999; Martin & Rose, 2005; Moyano, 2007). En consecuencia, una formación de los profesores de las materias escolares en este sentido podrá contribuir sensiblemente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este artículo se presenta la deconstrucción de dos textos, tomados de manuales de biología y de historia, a fin de ejemplificar la manera como los recursos discursivos característicos de dos grupos de disciplinas se presentan de manera particular y asociada al propósito perseguido a medida que los textos se despliegan. Esto significa adoptar dos perspectivas complementarias de análisis en la LSF, la sinóptica y la dinámica, aunque poniendo énfasis en esta última, considerada particularmente relevante en el ámbito educativo. Desde este punto de vista, un texto es un proceso contingente en su despliegue, que se analiza teniendo en cuenta las relaciones cohesivas entre sus partes y cómo estas se condicionan entre sí. La perspectiva sinóptica es tenida en cuenta en tanto ofrece los fundamentos para el tipo de análisis que se procura (Halliday & Martin, 1993:46-49).

Biología y formación para la salud

El texto que ejemplifica el discurso de la biología forma parte del capítulo “Conocimiento y sociedad” de un manual de ciencias biológicas para estudiantes de los últimos años de la formación secundaria en la Argentinaⁱⁱ, en

el que se abordan aplicaciones a lo que suele denominarse “educación para la salud” y a la situación crítica de las reservas acuíferas en el mundo. Bajo el título “Asma y contaminación del aire”, se propone llamar la atención de los estudiantes sobre esta enfermedad, a fin de generar conciencia de sus causas y hacer recomendaciones para disminuir su impacto. Se trata, entonces, de un texto que vincula el campo de las ciencias biológicas y la medicina con el de la experiencia cotidiana de los alumnos que habitan las ciudades (en particular las grandes ciudades).

Género y relaciones lógicas

El texto es una explicación factorial (Figura 1), género que presenta las múltiples causas de un hecho a través de una estructura que especifica el Fenómeno en cuestión en el primer paso, seguido de otros que presentan los Factores o causas que lo provocan (Veel, 1997:180-181).

Fenómeno (párrafo 1):

Un hecho político como la caída del Muro de Berlín, en 1989, aportó datos acerca del papel que desempeña el medio ambiente en el desarrollo del asma... Cuando se midió la prevalencia del asma en las dos Alemanias, se comprobó que la [Alemania] Occidental ... tenía casi el doble de casos de asma que Alemania Oriental...

Factor 1 (párrafos 2 y 3):

Esto indicaría que el desarrollo de las alergias en general, y del asma en particular, estaría vinculado con la calidad de aire que se respira dentro de los hogares y con la carga alérgica que tiene ese aire.

Factor 2 (párrafo 4):

También existe relación entre la contaminación del aire exterior (polución) y el incremento en el número de personas alérgicas y asmáticas.

Corolario (párrafo 5):

Disminuir la polución y mejorar la ventilación de los edificios contribuirá a la salud de los alérgicos y asmáticos.

Figura 1: “Asma y contaminación del aire” como explicación factorial

Efectivamente, en el primer párrafo del texto (1) se presenta el Fenómeno que se aborda: el hecho de que Alemania Occidental y Alemania Oriental, en condiciones ambientales de características opuestas, mostraron diferencias en la prevalencia de asma. Este fenómeno (negrita), que se anticipa en la cláusula que abre el texto como “datos acerca de...”, es presentado como caso particular que

ofrece información suficiente para hacer generalizaciones sobre la relación causal que puede establecerse entre las condiciones ambientales y la enfermedad. Esta relación se realiza mediante una metáfora gramatical de tipo lógico, que construye la causa mediante un sustantivo postmodificado (subrayado), y que anticipa no solo el tipo de información que se desplegará a lo largo del texto sino el género como actividad.

(1) Un hecho político como la caída del Muro de Berlín, en 1989, aportó **datos acerca del papel que desempeña el medio ambiente en el desarrollo del asma** [...] Cuando se midió la prevalencia del asma en las dos Alemanias, se comprobó que **la [Alemania] Occidental ... tenía casi el doble de casos de asma que Alemania Oriental** [...]

Los dos párrafos que siguen se destinan al desarrollo del primer Factor, que asocia el asma con la calidad de aire de los hogares, y un tercero al segundo Factor, que vincula la enfermedad con la polución. Como último paso se propone un Corolario, consistente en una recomendación para el cuidado de la salud de alérgicos y asmáticos. Esta estructura permite identificar el propósito global del manual: ya que se puede establecer el rol del medioambiente en el desarrollo del asma, es posible hacer recomendaciones para disminuir las condiciones que favorecen la enfermedad. La explicación factorial, entonces, es el sustento o base para estas recomendaciones.

Un rasgo fundamental del género es el modo como se establecen las relaciones causales entre los hechos (Figura 2). Los géneros agrupados en la familia “explicaciones” dan cuenta de cómo ocurren los procesos en el mundo mediante secuencias de causas y efectos, patrón denominado por Wignell, Martin & Eggins (1993:157-161) “secuencias de implicación”. Estas pueden desarrollarse de manera simple, como en el caso de las explicaciones secuenciales, o compleja, como ocurre en la explicación factorial. En el texto que se analiza, dos son las causas identificadas para el desarrollo del asma, cada uno de los dos factores: la calidad de aire en los ambientes cerrados y la del aire exterior. Estas relaciones, externas en tanto dan cuenta a través del discurso de la vinculación entre hechos del mundo (Martin & Rose, 2007:122), se realizan en cada Factor (2; 3) como metáfora gramatical (negrita+subrayado), de manera típica en el discurso de la ciencia: la primera mediante un verbo como proceso relacional causal; la segunda mediante un sustantivo, participante en una cláusula relacional existencial. Ambos elementos establecen vinculación entre procesos nominalizados que dan cuenta del fenómeno a explicar (negrita+cursiva) y cualidades, también nominalizadas, que constituyen las condiciones o causas probables del fenómeno (negrita).

(2) Esto indicaría que *el desarrollo de las alergias en general, y del asma en particular, estaría vinculado con la calidad de aire que se respira dentro de los hogares y con la carga alérgica que tiene ese aire.*

(3) También existe **relación** entre **la contaminación del aire exterior** (polución) y **el incremento en el número de personas alérgicas y asmáticas.**

Por otra parte, se trata de relaciones modalizadas como probabilidad (cf. verbo en modo potencial y la falta de especificación del tipo de relación en ambos casos), en el sentido de que no son obligatorias sino posibles, es decir, condiciones en las que el efecto previsto (el desarrollo de la enfermedad) tiene alto grado de posibilidad de ocurrir (Martin & Rose, 2008:148; Korner, McInnes & Rose, 2007:131).

Además de las relaciones externas, interesa observar las internas, es decir, las que tienen relevancia en la organización del texto como unidad semiótica en tanto establecen lazos cohesivos entre sus partes (Halliday & Hasan, 1976:240; Martin & Rose, 2007:133-141). Así, los dos Factores están relacionados por adición mediante una metáfora lógica, el adverbio “también”. Pero en el discurso científico, estos vínculos ponen de relieve “el rol del texto y su organización en la construcción de conocimiento” (Veel, 1997:187), en tanto permiten la construcción de la evidencia, la presentación de pruebas o argumentos para sostener una afirmación. Esto se realiza típicamente a través de verbos como “mostrar” o “indicar”, que juegan una parte central en el síndrome del discurso científico (Halliday, 1993:66). Esta es la función que cumple en el texto en cuestión la cláusula proyectiva “Esto indicaría que”, en la que “esto” refiere al fenómeno que se explica y lo indicado es la vinculación del Fenómeno con sus causas, desarrolladas en los dos Factores. La relación entre el paso Explicación y el Corolario también es interna, consecutiva, aunque se da de manera implícita (Figura 2).

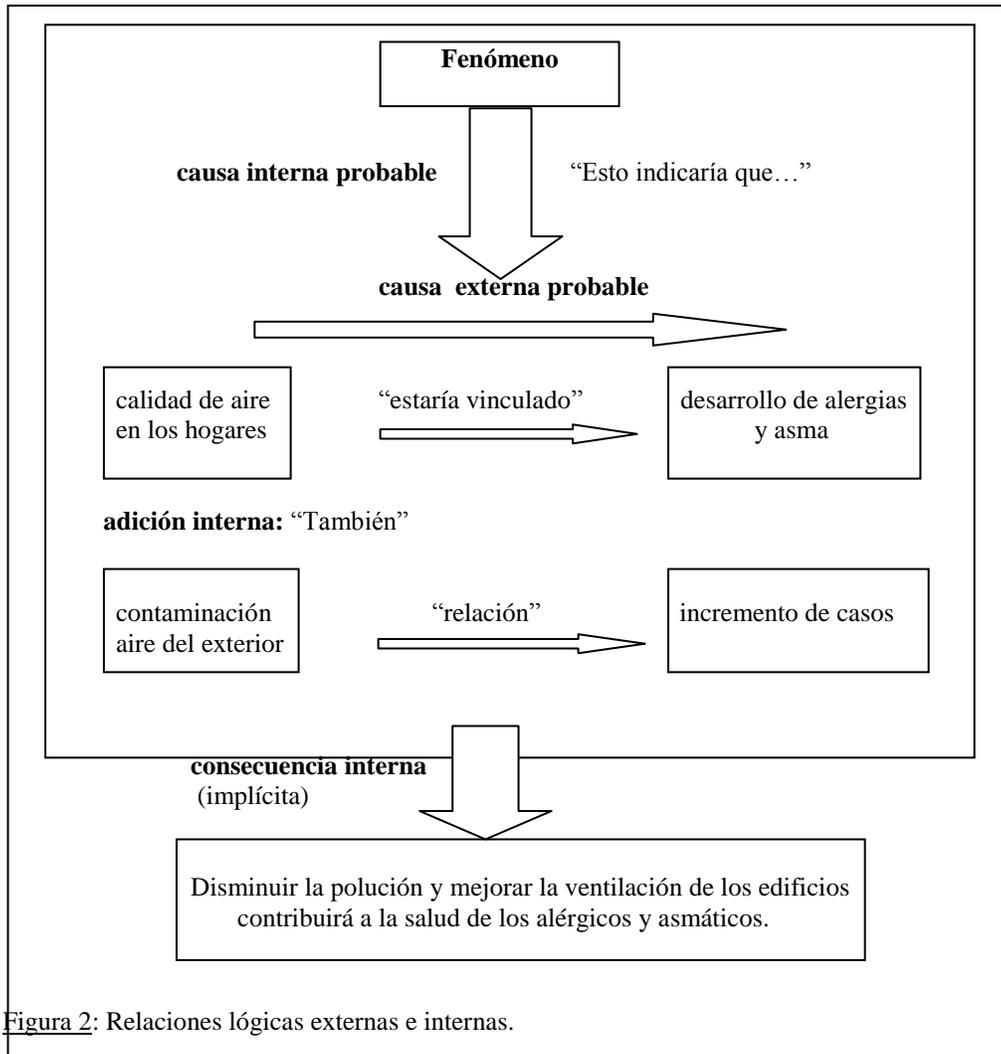


Figura 2: Relaciones lógicas externas e internas.

En el estrato discursivo, la estructura identificada es consistente con la jerarquía de la Periodicidad (Figura 3), que organiza el flujo de información en el discurso estableciendo unidades que anticipan su despliegue y luego lo sintetizan, como andamiaje para la lectura (Martin & Rose, 2007:187-218). El texto se inicia con un macroTema (negrita) que anticipa dos hiperTemas (subrayado). Estos a su vez predicen el desarrollo de la información correspondiente a cada factor.

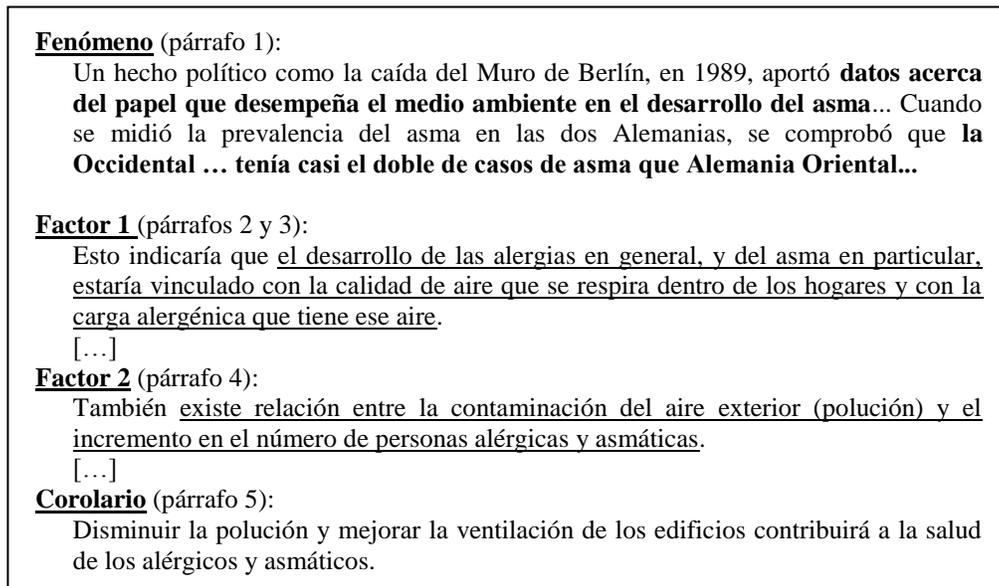


Figura 3: Jerarquía de Periodicidad como andamiaje para la lectura

Género, Campo y construcción de la experiencia

El análisis que se presenta a continuación se orienta a identificar los elementos relevantes para la construcción del Campo en el discurso, cuestión esencial a discutir con los estudiantes a la hora de guiar la lectura en la clase de ciencias. Para ello se trabajará cada paso de la estructura y su despliegue en fases, atendiendo especialmente al sistema de Ideación en el discurso, que construye la experiencia. El análisis consiste en identificar secuencias de actividades, así como el tipo de participantes y de procesos involucrados y las relaciones entre ellos (Martin & Rose, 2007:155-185). Se tendrán también en cuenta, cuando resulte necesario, algunos aspectos textuales, como la Periodicidad, y la Identificación (Martin & Rose, 2007:156-186), que habilita el seguimiento de los participantes en la construcción de cohesión.

El Fenómeno a explicar (4) se presenta como una generalización (negrita), construida a partir de una investigación en el área de la medicina y que se realiza en el texto mediante participantes abstractos que incluyen nominalizaciones de procesos (“desarrollo del asma”) y términos técnicos

(“medioambiente”, “asma”), así como una abstracción que realiza la relación lógica (“papel”)ⁱⁱⁱ. La investigación no es mencionada en el texto sino que se construye en el discurso mediante procesos mentales y materiales (subrayados) así como a partir de la mención de las poblaciones analizadas, de la variable observada y de la obtención de “datos” a partir del análisis (todos en cursiva):

(4) Un hecho político como la caída del Muro de Berlín, en 1989, aportó datos acerca del **papel que desempeña el medio ambiente en el desarrollo del asma**, ya que permitió analizar dos *poblaciones genéticamente homogéneas pero expuestas a diferentes condiciones de vida durante 40 años*. Cuando se midió la *prevalencia del asma* en las dos Alemanias, se comprobó que...

Los datos obtenidos a través de las mediciones realizadas en la investigación permiten a los autores hacer comprobaciones que se introducen en el texto (5) como proyección de un proceso mental (negrita). La cláusula proyectada (subrayado) da cuenta de los resultados de la comparación del comportamiento de la variable observada (la prevalencia de asma) en las dos poblaciones observadas:

(5) [...] **se comprobó** que la Occidental [...] tenía casi el doble de casos de asma que Alemania Oriental [...].

La construcción comparativa subrayada (6) vincula dos grupos nominales con función de participantes (negrita) que aportan la caracterización de las diferentes condiciones de vida a las que fueron expuestas las poblaciones estudiadas^{iv}. Estos datos son los que permiten en la investigación establecer las relaciones entre la prevalencia de la enfermedad y sus causas probables, que serán desarrolladas en los siguientes pasos (Factores).

(6) ... se comprobó que **la Occidental –de mayor nivel socio-económico- con casas más confortables y menos ventiladas (debido al aire acondicionado y la calefacción), con más mascotas hogareñas, mobiliario y alfombras que juntan polvo, y con un nivel de contaminación externa baja, dependiente, fundamentalmente del tránsito automotor,** tenía casi el doble de casos de asma que Alemania Oriental, donde el confort era menor y la contaminación externa mucho mayor, aunque dependiente de la industria.

Las condiciones de las dos poblaciones, de mayor o menor nivel socio-económico, mayor o menor confort, se realizan en el texto a partir de dos cadenas léxicas paralelas (Figura 4). La diferencia entre ambas se construye mediante referencia comparativa (adjetivos o adverbios subrayados) (Martin &

Rose, 2008:167-8). En el diagrama, las construcciones entre corchetes son las que se infieren a partir del comparativo: la mención de la existencia de “mayor nivel socioeconómico” en Alemania Occidental permite inferir la existencia de menor nivel socioeconómico en Alemania Oriental, por ejemplo.

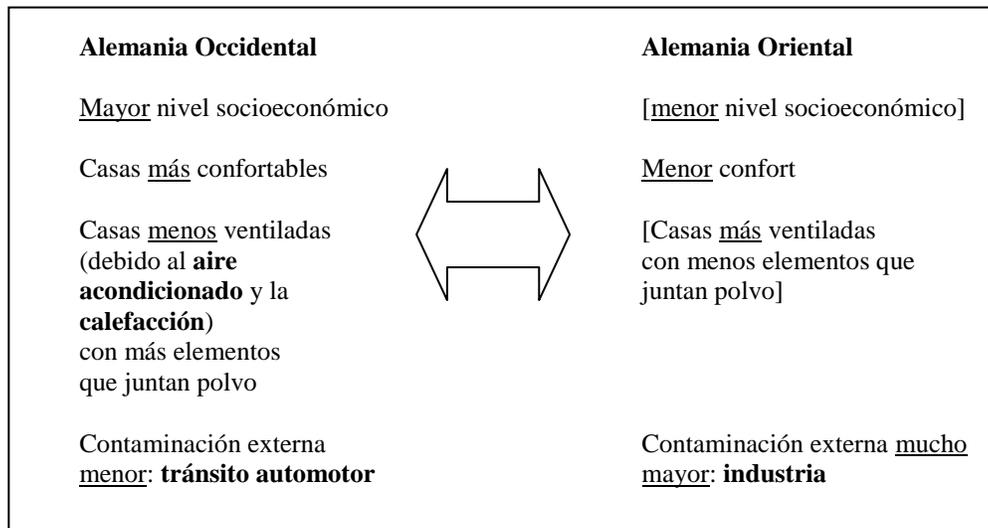


Figura 4: Construcción de las diferentes condiciones a las que las poblaciones observadas estuvieron expuestas

De esta manera, en el primer párrafo del texto (Fenómeno) se construyen dos Campos: el Campo de la Investigación (CI) y el Campo del Dominio (CD). Uno como actividad, el otro como datos observados en la investigación, que implican la comparación entre las dos poblaciones en análisis y sus diferentes condiciones. Ambos campos, tal como lo señala Hood (2004:105-109) para introducciones de artículos científicos, se vinculan a través de la proyección (7) (negrita): el CI proyecta el CD.

(7) Cuando se midió la prevalencia del asma en las dos Alemanias, **se comprobó que** la Occidental [...] tenía casi el doble de casos de asma que Alemania Oriental [...].

Dar cuenta del CI permite dar a la información que sigue en el texto el carácter de “cierta”, “fundada”. Por otra parte, en el contexto escolar, es relevante actualmente no solo dar cuenta del conocimiento construido en la disciplina en juego sino también de los procesos de producción de conocimiento, lo que legitima la explicación factorial y la recomendación al final del texto. La

construcción del caso a través del CD completa la información, anticipando como macroTema los dos factores de la explicación, según se mostró antes (Figura 3). La mención del aire acondicionado y la calefacción como causas de la menor ventilación de las habitaciones y la procedencia de la contaminación del aire exterior en cada país hacen más específica la vinculación entre partes del texto, como recurso de cohesión mediante la presencia (anticipatoria) de elementos de las cadenas léxicas que se construyen en las siguientes fases, como se muestra en seguida.

El paso denominado Factor 1 se inicia con un hiperTema (8) en el que se puede reconocer la anticipación de cuatro cadenas léxicas (negrita) presentes en el fragmento. En la Figura 5 se muestran las cadenas completas, que contribuyen a la construcción de los cuatro campos semánticos que se ponen en relación.

(8) Esto indicaría que el desarrollo de las **alergias** en general, y del **asma** en particular, estaría vinculado con la **calidad de aire** que se respira dentro de los **hogares** y con la **carga alérgica** que tiene ese aire.

<p>alergias – asma – afecciones respiratorias – alérgicos</p> <p>hogares – edificaciones cerradas – lugares de trabajo – oficinas – escuelas – (síndrome del) edificio enfermo – torres...herméticas</p> <p>calidad de aire – conductos de ventilación – plantas de aire acondicionado – conductos – aire acondicionado</p> <p>carga alérgica – hongos – bacterias</p>
--

Figura 5: Cadenas léxicas en el paso Factor 1

Identificar estas cadenas léxicas permite negociar con los estudiantes en el aula las relaciones entre los términos de un mismo campo semántico, lo que resulta un aporte a la comprensión del texto al menos de manera parcial. Por ejemplo, permite construir una representación de una planta de aire acondicionado y la forma en que este se distribuye en una edificación cerrada. Sin embargo, este trabajo con el léxico no resulta suficiente: es necesario que los estudiantes identifiquen también en qué procesos se ven involucrados estos participantes y cómo se relacionan estos procesos entre sí en las fases en las que se despliega el paso.

Las fases, unidades menores que el paso y mayores que la cláusula (Rose, 2006b:2) no son predictibles y son sensibles al Campo, dependen de las necesidades del texto y pueden, por esa razón, ser características de un texto en particular (Martin & Rose, 2008:79; 2007:262). En el caso que nos ocupa, luego de establecer la relación causal entre alergia y calidad de aire en los hogares como hiperTema, dos fases contribuyen a la explicación: la primera identifica el “síndrome del edificio enfermo” y señala las condiciones en que se presenta, mientras que la siguiente explica de qué manera, en qué secuencia de procesos se da la relación entre este tipo de edificios y la enfermedad.

Para el análisis de la primera fase, además del sistema de Ideación otros dos son relevantes: el de Identificación y el de Periodicidad. Puede observarse (Figura 6) que una vez identificadas las edificaciones cerradas como factor para la alergia, las dos cláusulas que siguen presentan como Tema un referente textual (negrita) que retoma esa información, mientras que el de la tercera retoma toda la serie a fin de construir el significado de “síndrome del edificio enfermo” y relacionarlo con la experiencia de los estudiantes para llamar la atención sobre un riesgo cotidiano. Este recurso de Identificación (Martin & Rose, 2007: 164-5) permite avanzar en esta construcción empaquetando porciones de significado para ponerlos en relación con otros a través de procesos relacionales (subrayados).

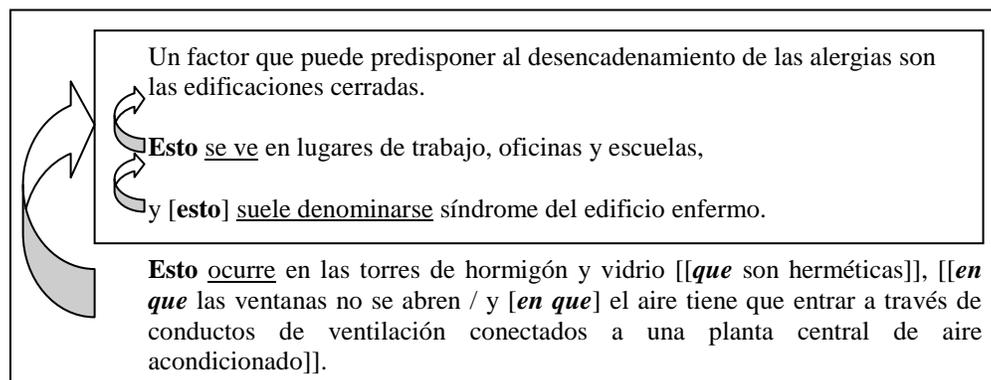


Figura 6: Identificación en la definición de “síndrome del edificio enfermo”

Mientras el Tema de una cláusula funciona como punto de partida, como anclaje del mensaje (Halliday, 1994:37), la información que se ubica como Nuevo (Halliday, 1994:298) es la que permite avanzar en la construcción de significado mientras el texto se va desplegando (Martin & Rose, 2007: 192). En el fragmento, se ubica recurrentemente como Nuevo en la serie de cláusulas

información relevante para la construcción del significado de “edificio enfermo”: el Símbolo (*Token*), cuando se trata de cláusulas relacionales identificadoras (“edificaciones cerradas”, “síndrome del edificio enfermo”) y la localización en circunstancias de lugar como metáfora de la identificación en las dos cláusulas relacionales existenciales^v (“lugares de trabajo...”, “torres de hormigón y vidrio...”). En el Nuevo de la última cláusula de la fase, se caracterizan “las torres de hormigón y vidrio” mediante una construcción nominal compleja que establece la vinculación entre el tipo de edificio que el texto refiere y la calidad de aire interior: los edificios enfermos son las edificaciones cerradas ventiladas mediante aire acondicionado, las que se identificaron como característica de Alemania Occidental en el primer párrafo. Esta identificación se produce no en el marco de una cláusula relacional identificadora sino a través de las cláusulas de la fase. Esta combinación de recursos permite consolidar como Punto del texto -es decir como expansión o elaboración de los significados ideacionales del Campo (Martin & Rose, 2007:198)- la caracterización de los espacios con aire de menor calidad, esto es, con mayor carga alérgica (9).

(9) Un factor que puede predisponer al desencadenamiento de las alergias son las edificaciones cerradas.

Esto se ve en lugares de trabajo, oficinas y escuelas,

y [**esto**] suele denominarse síndrome del edificio enfermo.

Esto ocurre en las torres de hormigón y vidrio [**que** son herméticas], [**en que** las ventanas no se abren / y [**en que**] el aire tiene que entrar a través de conductos de ventilación conectados a una planta central de aire acondicionado].

La siguiente fase es una explicación secuencial, constituida por una secuencia de implicaciones con estructura orbital (Martin & Rose, 2008:156), en la que los primeros eventos relacionados causalmente entre sí provocan conjuntamente la consecuencia (Figura 7). Este género aparece incrustado, con cambio de rango en el texto y constituye el principal desarrollo del Factor 1, que –como se ha dicho- explica cómo se produce la relación entre los espacios con ventilación artificial y las afecciones respiratorias.

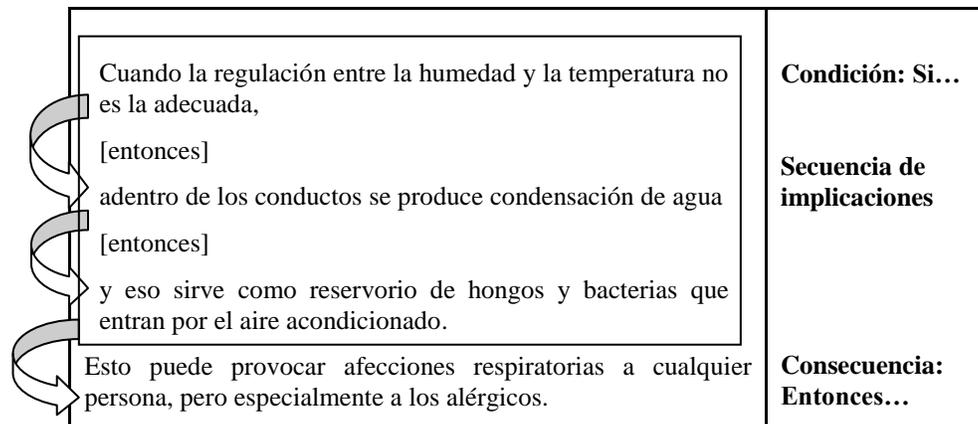


Figura 7: Explicación secuencial de estructura orbital.

En esta fase, el texto se ha vuelto fuertemente denso (10), con una gran cantidad de términos técnicos (subrayados) que demandan del lector conocimiento del Campo que el docente deberá negociar en el aula, y metáforas gramaticales que construyen los procesos como objetos mediante nominalizaciones (negrita cursiva)^{vi}. Las relaciones lógicas se construyen de manera implícita (Figura 7) y a través de verbos (negrita+subrayado); el andamiaje temático se realiza nuevamente a través de referencias textuales (negrita). Este tipo de construcción permite evaluar procesos (como en la primera cláusula) así como empaquetarlos a través de los deícticos y establecer relaciones causales a fin de construir la explicación.

(10) Cuando la **regulación** entre la humedad y la temperatura no es la adecuada, adentro de los conductos **se produce condensación** de agua y **eso** sirve como reservorio de hongos y bacterias que entran por el aire acondicionado. **Esto puede provocar** afecciones respiratorias a cualquier persona, pero especialmente a los alérgicos.

Estos patrones discursivos observados en el Factor 1 se repiten en el siguiente paso del género, Factor 2, con un aumento en la densidad y la abstracción, si se atiende a la cantidad de términos técnicos y metáforas gramaticales. El paso comienza con un hiperTema (11) que plantea la relación causal entre la polución y el aumento de alérgicos, según ya se mostró:

(11) También existe **relación** entre la **contaminación del aire exterior** (polución) y el **incremento en el número de personas alérgicas y asmáticas**.

A partir de allí, aparece una explicación secuencial incrustada, que como corresponde al género, establece una secuencia de causas y efectos: un proceso da como resultado otro, que a su vez provoca un tercero y así sucesivamente, mediante una secuencia de implicación (Martin & Rose, 2008:148). Pero en textos muy densos, y típicamente en los científicos (Halliday & Martin, 1993:39), como se observa por ejemplo en (12), esos procesos se construyen como sustantivos (negrita+cursiva) en construcciones nominales que se relacionan con otras a través de procesos relacionales causales (negrita+subrayado), en cláusulas que, así, involucran metáforas gramaticales ideacionales y lógicas. De esta manera, parte de la secuencia de implicación se da al interior de la cláusula.

(12) La **presencia** de dióxido de nitrógeno en gases de escapes vehiculares, así como el ozono de superficie y los óxidos de nitrógeno que se producen durante las tormentas eléctricas **favorecen** la **sensibilización** a alérgenos.

En otros casos (13), los procesos se construyen como adjetivos (negrita+cursiva) con función de atributo, de modo que la secuencia se hace menos evidente y menos negociable aun. Las relaciones causales se realizan como sustantivo o como verbo (negrita):

(13) Las partículas que emiten los motores diesel, llamadas PM10, son uno de los **agentes** más **agresivos** para los asmáticos y alérgicos, ya que se combinan con otras y **se transforman** en un ácido **agresivo** para las vías aéreas.

En la negociación de significados con los estudiantes, es posible conformar a partir de este análisis un listado de los factores que como parte de la contaminación del aire exterior se combinan para establecer condiciones para el aumento de casos de asma y alergias. Estos factores son todos términos técnicos que se pueden definir y clasificar, además de involucrar en procesos que expliquen su presencia en el aire:

dióxido de nitrógeno en gases de escapes vehiculares
ozono de superficie
óxidos de nitrógeno que se producen durante las tormentas eléctricas
partículas que emiten los motores diesel, llamadas PM10

Finalmente, el Corolario (14) parece derivarse como consecuencia de los dos Factores sin necesidad de prueba, de modo que el propósito del texto se cumple de acuerdo con la sección del manual en que se ubica: identificados mediante

investigación los factores que pueden causar estas enfermedades respiratorias, es necesario tomar acciones sencillas para prevenirlas o aliviar sus efectos. No obstante, los estudiantes secundarios necesitarán ser guiados a lo largo de la lectura del texto para que esta derivación sea comprendida.

(14) Disminuir la polución y mejorar la ventilación de los edificios contribuirá a la salud de los alérgicos y asmáticos.

Historia: la última dictadura en la Argentina

Uno de los acontecimientos que mayor controversia presenta hoy en la sociedad argentina es el inaugurado por la interrupción del gobierno democrático de Isabel Perón, en 1976, que finaliza con la reinstauración de los gobiernos constitucionales en 1983. Este período, que se corresponde con la última dictadura en la Argentina, enfrenta fuertemente a diferentes formaciones ideológicas que mantienen viva la discusión sobre los hechos ocurridos y que tienen proyección en la política actual. Es, por lo tanto, un tema de difícil tratamiento por los manuales escolares que, según ha sido dicho (Oteiza, 2009b), tenderían a asumir la posición socialmente dominante.

Este período no había sido tratado en los manuales de historia argentinos (Amézola, 2003) salvo casos excepcionales, en los que la posición ideológica asumida coincidía o al menos se aproximaba a la propuesta para la enseñanza de la historia durante la misma dictadura (Amézola, 2006:38; Giudice & Moyano, 2008). Esta situación se modificó cuando las gestiones educativas de los gobiernos elegidos en 2003 sugirieron la incorporación de este período en los programas de enseñanza de la historia nacional en las escuelas de diferente nivel^{vii}. Esta medida se tomó junto con otras de acción institucional del gobierno central, como la derogación de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, la reapertura de procesos judiciales a responsables de diferentes niveles de la dictadura y el apoyo brindado a la búsqueda de hijos y nietos de desaparecidos, hechos todos que llevaron a que las Madres de Plaza de Mayo suspendieran sus manifestaciones semanales frente a la sede del gobierno nacional pero que provocaron, también, manifestaciones de rechazo de diferente tipo.

La inclusión del período 76-83 en los manuales escolares primarios y secundarios presenta una variedad en la construcción discursiva y genérica que merece ser explorada (Giudice & Moyano, 2008; 2009). En este artículo se

analizará el tratamiento que le da uno de los manuales de historia para 7° año de escolaridad primaria^{viii}, seleccionado por la complejidad de recursos mediante los que las formaciones ideológicas contrapuestas en la sociedad Argentina son enfrentadas a fin de persuadir a los estudiantes acerca de una interpretación de los hechos^{ix}.

En los capítulos de manuales escolares dedicados a historizar un gobierno, es frecuente que se presenten las condiciones de asunción, el propósito político considerado más destacado por la voz autoral y las acciones o medidas tomadas que contribuyeron a su consecución. El género seleccionado varía según el período y los manuales, pero los más frecuentes (siguiendo la clasificación de Coffin, 1997; Martin & Rose, 2008) son el informe histórico (*historical account*), que se centra en destacar las relaciones causales entre los hechos o, en menor medida, el relato histórico (*historical recount*), que presenta una serie de eventos organizados temporalmente. En el manual que nos ocupa, sin embargo, se mostrará que la opción se inclina por un híbrido. Por un lado, el texto presenta características de la explicación de consecuencias, género que interpreta los hechos históricos estableciendo relaciones entre eventos, integrando causas y efectos de largo plazo. La interpretación que se sostiene en este género, aunque ideológica, se construye como objetiva, naturalizada, tendiente a excluir otras alternativas (Coffin, 1997:216; 222). Es en este punto en el que el texto seleccionado se distancia de la explicación: si bien presenta la estructura y el tipo de causalidad propias de ese género, se orienta hacia el debate histórico (*challenge, rebuttal*) en el propósito de “demoler una posición establecida”, rechazando y rebatiendo sus argumentos (Martin & Rose, 2008:120). Sus autores se proponen, entonces, no solo presentar las consecuencias de la instalación de una dictadura sino deslegitimizar el gobierno de facto a través del rechazo de las interpretaciones alternativas sobre el período, vigentes en la sociedad actual. Para ello, también se apela al uso de explicaciones y definiciones de términos cuando resulta necesario reponer información que se supone los estudiantes no disponen y que contribuye a la construcción de la persuasión, a diferencia de lo encontrado por Atienza (2007:568) para manuales escolares de Cataluña.

El análisis que sigue, orientado a poner de relieve los aspectos del texto que sería necesario discutir con los estudiantes en un trabajo de deconstrucción conjunta, se centrará en el análisis de género para mostrar el propósito perseguido por la voz autoral (Coffin, 1997; Martin & Rose, 2008) y en los recursos del sistema de Valoración utilizados a fin de negociar con los lectores

una interpretación del período (Martin & White, 2005; Martin & Rose, 2007:34-6).

Conjunción y Explicación de Consecuencias

Bajo el título “El golpe de estado del 76”, el texto presenta la información esperada por un lector de manual (condiciones de asunción de un gobierno - objetivos – medidas de gobierno)- y se estructura como una explicación de consecuencias, que incluye tres pasos (Figura 8): Imput, que da cuenta del hecho histórico identificado como causa; Consecuencias, cuya función es identificar una a una los efectos del Imput; y un paso final, que puede considerarse como sumario, denominado Refuerzo de las Consecuencias (Coffin, 1997:216).

Dado que se trata de dar cuenta de un período de gobierno, el Imput se desarrolla en dos fases: una para presentar a los actores, su acceso al poder mediante la ruptura del orden constitucional y el rol institucional que se arrogaran; otra para anunciar los objetivos de gobierno. Ambas están separadas por un subtítulo, que anticipa la posición condenatoria que el manual asume frente a este período y sus consecuencias, a fin de dar una instrucción para la interpretación de los hechos por parte de los estudiantes: “La imposición violenta del orden”. El paso siguiente tiene dos fases, cada una de las cuales vincula las medidas tomadas por el gobierno de facto para lograr sus objetivos y sus consecuencias, mientras el paso Refuerzo de las Consecuencias cumple la función prevista pero con una extensión que, contra lo que se esperaba, es de proporciones similares a la primera parte del texto.

<p>Imput</p> <p>Imput 1</p> <p>Imput 2</p>	<p>Los comandantes en jefe de la tres Fuerzas Armadas, el general Jorge Rafael Videla, el almirante Emilio Eduardo Massera y el brigadier Orlando Ramón Agosti, <i>formaron</i> la Junta de Comandantes [...] . La "Junta" <i>sería</i> el órgano supremo de la Nación [...].</p> <p>Entre los objetivos principales de los militares que encabezaron el golpe de Estado se encontraba la intención de restituir el orden. Es decir, restablecer la estabilidad económica, política y social.</p>
<p>Consecuencias</p> <p>Medidas 1 y 2</p>	<p>Entre las primeras medidas que se tomaron figuran la supresión de toda participación de los partidos políticos y el mantenimiento del "estado de sitio".</p>

Consec ₁	[...] ...de este modo se impedía la realización de manifestaciones, reuniones partidarias y huelgas, y se justificaba cualquier detención de las personas.
Medidas 2 y 3	
Consec ₂	Por otra parte, se instauró la pena de muerte [...]; además se intervinieron todos los medios de prensa y de difusión. [...] Ante los hechos violentos de algunos grupos guerrilleros, los militares se propusieron su aniquilación cometiendo crímenes y violando los derechos humanos fundamentales, como el respeto a la vida o la libertad de expresión.
Refuerzo de Consecuencias	El gobierno militar instauró todos los mecanismos para poner en práctica una violenta dictadura. Eliminó la libertad de prensa, de opinión, evitando así la posibilidad de disentir y difundir críticas contra el gobierno, y fueron quebradas las normas legales elementales [...]

Figura 8: Estructura de la explicación de consecuencias.

Como es esperable para los géneros históricos que explican y argumentan (Coffin, 1997; Martin, 2001; Martin & Rose, 2008), las relaciones entre los hechos presentados en el paso Consecuencias son internas y se realizan primero (15) mediante el uso de una metáfora lógica, en este caso una circunstancia (negrita+cursiva), y luego (16) de manera implícita (negrita+cursiva), basada en la expectativa que el género establece^x.

(15) Entre las primeras medidas que se tomaron figuran la supresión de toda participación de los partidos políticos y el mantenimiento del "estado de sitio".

[...]
...*de este modo* se impedía la realización de manifestaciones, reuniones partidarias y huelgas, y se justificaba cualquier detención de las personas.

(16) Por otra parte, se instauró la pena de muerte [...]; además se intervinieron todos los medios de prensa y de difusión. [...]

[*así*]
Ante los hechos violentos de algunos grupos guerrilleros, los militares se propusieron su aniquilación cometiendo crímenes y violando los derechos humanos fundamentales, como el respeto a la vida o la libertad de expresión.

El último paso de la explicación de consecuencias, que además funciona como macroNuevo, refuerza las relaciones causales que se establecen más arriba. En

la primera cláusula (17), se presenta la instauración del régimen dictatorial como resultado de la acción de un gobierno militar de facto: se trata de un gobierno que, al prescindir del orden constitucional, ejerce violencia sobre los ciudadanos a partir de las medidas tomadas. La relación está expresada como metáfora lógica que empaqueta los medios o métodos por los cuales se logra una “violenta dictadura” a través de un sustantivo (negrita+ subrayado). Estos “mecanismos”, anunciados al comienzo del párrafo como “medidas”, son los que habilitan, dan la posibilidad de, son el medio para que tengan lugar esos hechos de violencia por parte de quienes ejercen el gobierno y representan el Estado (Martin & Rose, 2007:129).

(17) El gobierno militar instauró **todos los mecanismos** para poner en práctica una *violenta dictadura*.

La construcción nominal anticipa también los significados que se despliegan a continuación como medidas tomadas por los dictadores, que elaboran lo desarrollado en el paso anterior (18). A ello contribuyen el uso de procesos materiales realizados por verbos en pretérito indefinido (subrayados) y la selección de “el gobierno militar” como participante actor (entre corchetes cuando se elide por cohesión). Nótese que el uso de la voz pasiva (“fueron quebradas...”) no obstaculiza la construcción de la agencia en este contexto, que de todas maneras el docente deberá negociar con los estudiantes.

(18) El gobierno militar instauró **todos los mecanismos** para poner en práctica una *violenta dictadura*. [el gobierno militar] Eliminó la libertad de prensa, de opinión, evitando así la posibilidad de disentir y difundir críticas contra el gobierno, y fueron quebradas [por el gobierno militar] las normas legales elementales, como el derecho de interponer el recurso de hábeas corpus, que es la garantía con que cuenta todo ciudadano detenido para solicitar a un juez que resuelva si su detención es legal o no.

Los dos párrafos finales se presentan como nueva elaboración de estos “mecanismos” o medidas.

Valoración y Debate Histórico

Según Martin & Rose, los géneros que se proponen debatir la historia se preocupan por la valoración de los hechos y la persuasión mediante diferentes recursos retóricos en una escala que va desde la exposición de un punto de vista mediante la defensa de una tesis (justificaciones, *expositions*) hasta la presentación de argumentos para clausurar posiciones alternativas (debates

challenges), pasando por el rechazo de varias posiciones para defender la propia (discusiones, *discussions*). Si bien estos géneros difieren en cuanto a su estructura, se distinguen, especialmente, por el grado de heteroglosia en relación con las posiciones alternativas que admiten: las justificaciones las evitan, las discusiones las incluyen, los debates proponen una diferente para clausurar la más establecida (2008:132-137).

En el texto que aquí se analiza, la explotación de los recursos del sistema de Valoración y el uso de relaciones léxicas de oposición (sistema de Ideación) construyen la (re)interpretación de las medidas tomadas por los militares desde una posición ideológica diferente de la dominante, a lo largo de la estructura de la explicación de consecuencias. Asimismo, estos recursos contribuyen al control de las expectativas del lector para la construcción del género debate que implica la alternancia de una posición con la que la rebate (Posición^Refutación) sobre una estructura explicativa.

Como ya se señaló, el texto presenta en un párrafo el hecho histórico que da origen al período tratado (Input₁) así como a sus actores centrales (19). Mediante una secuencia de identificaciones (procesos relacionales en **negrita+subrayado**), estos se construyen ideacionalmente primero de manera individual (**negrita** en el original) y luego como grupo, en el rol institucional que asumieron en el período: como integrantes de la “Junta de Comandantes” que se constituiría en “el órgano supremo de la Nación”, es decir, en la autoridad superior de gobierno nacional, rol que les conferiría autoridad plena para la toma de decisiones. Los hechos parecen presentarse de manera neutral, “tal como ocurrieron”.

(19) Los comandantes en jefe de la tres Fuerzas Armadas, el general **Jorge Rafael Videla**, el almirante **Emilio Eduardo Massera** y el brigadier **Orlando Ramón Agosti**, **formaron** la Junta de Comandantes [...]. La "Junta" **sería** el órgano supremo de la Nación [...].

Sin embargo, el segundo participante de cada cláusula identificadora está post-modificado por sendas cláusulas con cambio de rango que evalúan en sentido negativo las acciones y el rol asumido por esos actores desde una perspectiva legal-normativa. La evaluación se propone (20) mediante realizaciones indirectas de juicio (Martin & White, 2005:61-8) de dos tipos: selecciones ideacionales (subrayadas) que evocan el juicio de “ilegitimidad” o “ilegalidad” (invitar: proveer) y el recurso de contrariar la expectativa (invitar: señalar^{xi}) (subrayado doble). Según la Constitución Nacional, el gobierno debe estar sustentado en el resultado de elecciones populares obligatorias pero, en el caso

de la Junta, esa sustentación estuvo solamente dada por una asociación entre civiles y militares que ha tenido cierta regularidad en la historia argentina del siglo XX. Este juicio de sanción social ética y legalmente negativa (juicio: impropiedad) anticipa, como ha sido frecuentemente señalado en relación con la valoración en los géneros históricos (Martin & Rose, 2008: 122-6), la posición evaluativa de la voz autoral que se construye a lo largo del texto.

(20) Los comandantes en jefe de la tres Fuerzas Armadas, el general **Jorge Rafael Videla**, el almirante **Emilio Eduardo Massera** y el brigadier **Orlando Ramón Agosti**, **formaron** la Junta de Comandantes que se adueñó del poder en marzo de 1976, sin más base de sustentación que las armas y el consenso de los grupos civiles descontentos con el gobierno de Isabel Perón. La "Junta" *sería* el órgano supremo de la Nación que reemplazaría a las instituciones constitucionales republicanas.

A continuación (Imput₂) se presentan los objetivos de gobierno en una formulación (21) que evoca valoración de sanción social positiva (el orden es particularmente apreciado en la ideología dominante en la sociedad argentina, tal como también lo señala Amézola, 2006:36) mediante selección ideacional (invitar:proveer) (subrayado).

(21) Entre los objetivos principales de los militares que encabezaron el golpe de Estado se encontraba la intención de restituir el orden. Es decir, restablecer la estabilidad económica, política y social.

En el siguiente paso (Consecuencias), las medidas se anuncian con valor neutral (22) en formulaciones que podrían ser consideradas "objetivas", pues la selección léxica corresponde a la tecnicidad del derecho que el manual marca en el original con negrita y que, además, se introduce con construcciones en voz media con valor impersonal (procesos en negrita+subrayado)^{xii}. Estos rasgos son los que construyen la voz de la posición ideológica socialmente dominante, naturalizada por el discurso construido como monoglósico, en el sentido de que no reconoce alternativa para la construcción de los acontecimientos. Presentar de esta manera los hechos permite construir solidaridad con lectores que se presumen no alineados con una visión crítica del período.

(22) Entre las primeras medidas que se tomaron figuran la **supresión** de toda **participación de los partidos políticos** y el mantenimiento del "estado de sitio".

[...]

Por otra parte, se instauró la **pena de muerte** [...]; además se intervinieron todos los medios de prensa y de difusión.

Pero a esta voz naturalizada se le opone en el texto otra voz, anticipada en el *Imput*, que evalúa negativamente el accionar de la Junta. Esta segunda posición se introduce mediante segmentos cuya función es interpretar las acciones de gobierno: luego de la mención de una medida, se introducen explicaciones que concluyen con el señalamiento de sus consecuencias y su valoración en las dos fases del paso (23; 24). La sanción social negativa (juicio:impropiedad) se construye de manera indirecta, evocada generalmente mediante la selección léxica (negrita), en muchos casos con términos técnicos del derecho y con solo unas pocas ocurrencias de juicio inscripto (subrayado). Esta evaluación se va graduando, de manera que los hechos considerados más graves en una escala de delitos aparecen más tarde en el texto.

(23) En el caso del gobierno de facto, el recurso constitucional [el estado de sitio] se convirtió en una **herramienta de abuso contra los derechos y las garantías de los ciudadanos**, porque entre otras cuestiones graves, de este modo **se impedía la realización de manifestaciones, reuniones partidarias y huelgas, y se justificaba cualquier detención de las personas.**

(24) ...los militares se propusieron su [de los guerrilleros] **aniquilación cometiendo crímenes y violando los derechos humanos fundamentales, como el respeto a la vida o la libertad de expresión.**

Este recurso se repite de manera más condensada en el último paso (Refuerzo) (25), en el que se sintetizan las consecuencias ya expuestas y, además, se presentan otras que aumentan no solo la cantidad de información sino también la graduación en la evaluación.

(25) ... **evitando así la posibilidad de disentir y difundir críticas contra el gobierno.**

(26) Los **campos clandestinos de detención y tortura**, en los cuales **las personas fueron privadas de su libertad y sometidas a todo tipo de humillaciones, físicas y psicológicas**, fueron los espacios en los que alojaban a los llamados desaparecidos.

El subsistema de Valoración denominado compromiso^{xiii} es el que ofrece las opciones para construir heteroglosia o monoglosia en el discurso, según la voz autoral reconozca o no en el texto otras voces sociales alternativas. Los recursos disponibles son, globalmente, la proyección, la modalidad y la concesión (Hood & Martin, 2005; Martin & Rose, 2007:48-59). Todos ellos son puestos en juego en el texto, pero es el último el que resulta clave en su estructuración como debate pues andamia la (re)interpretación de los efectos producidos por las

medidas de gobierno. El subsistema de compromiso interactúa con el de actitud:juicio y con el de gradación en el texto, así como con los significados ideacionales, a fin de lograr el efecto retórico buscado, como se mostrará en el análisis de los fragmentos en que esto ocurre.

Presentadas las “primeras medidas”, el texto explica en qué consiste el “estado de sitio”, que se define como un recurso o resorte de los gobiernos democráticos, limitado por el Congreso Nacional (27). Inmediatamente, se opone a esta explicación mediante concesión (contra-expectativa) la de los efectos que provoca su aplicación en los gobiernos “de facto” (Consec₁), es decir, los que no se ajustan a la norma constitucional (la contra-expectativa se señala en la transcripción mediante la incorporación de una conjunción ilustrativa entre corchetes como indicación de su realización implícita). Se construye de esta manera la (re)interpretación del valor de la medida tomada por los militares, siempre en coarticulación con las valoraciones de juicio señaladas antes.

(27) Entre las primeras medidas que se tomaron figuran la **supresión** de toda **participación de los partidos políticos** y el mantenimiento del "**estado de sitio**". Por medio del estado de sitio, los gobernantes constitucionales tienen la capacidad de ordenar el arresto de cualquier persona sin motivos justificados y pueden, además, restringir los derechos individuales, como por ejemplo, el derecho de reunión; pero este resorte en los gobiernos democráticos está limitado por el Congreso Nacional en el tiempo y en el espacio en que la seguridad se viese afectada.

[PERO/EN CAMBIO]

En el caso del gobierno de facto, el recurso constitucional se convirtió en una herramienta de abuso contra los derechos y las garantías de los ciudadanos, porque entre otras cuestiones graves, de este modo se impedía la realización de manifestaciones, reuniones partidarias y huelgas, y se justificaba cualquier detención de las personas.

Esta (re)interpretación se construye ideacionalmente mediante la oposición de dos cadenas léxicas (Figura 9) vinculadas mediante un proceso material que construye el cambio: “se convirtió” (28). Este recurso permite dejar implícita la relación de contra-expectativa. La “transformación” de una medida legal en “herramienta de abuso” de poder se produce como consecuencia de las condiciones de su aplicación, introducidas a través de la circunstancia (subrayado): los gobiernos de facto no cuentan con el funcionamiento del Congreso Nacional, y en consecuencia, el estado de sitio no tiene limitaciones en ese marco, se aplica discrecionalmente y de manera autoritaria, a diferencia de su establecimiento durante gobiernos democráticos bajo régimen constitucional.

(28) ... pero este resorte en los gobiernos democráticos está limitado por el Congreso Nacional en el tiempo y en el espacio en que la seguridad se viese afectada.

[PERO/EN CAMBIO]

En el caso del gobierno de facto, el recurso constitucional **se convirtió** en una herramienta de abuso contra los derechos y las garantías de los ciudadanos

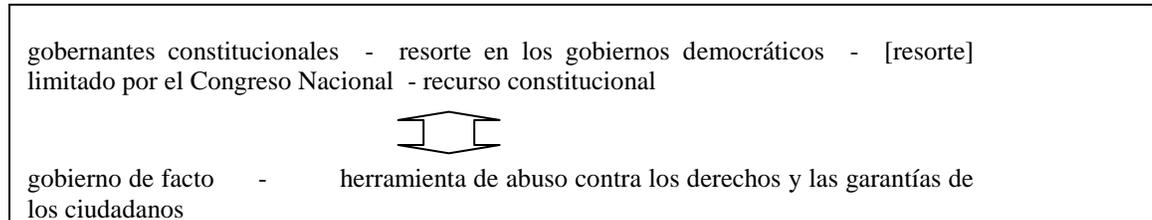


Figura 9: Construcción ideacional del contraste

Por otra parte, esta atribución del gobierno constitucional –a diferencia del de facto- se construye como “capacidad” (29), es decir como acción posible, mediante el uso de la modalización (subrayado), frente al uso del pretérito imperfecto para indicar habitualidad (aspecto durativo) de los procesos durante la dictadura (negrita):

(29) ...los gobernantes constitucionales tienen la capacidad de ordenar el arresto de cualquier persona sin motivos justificados y pueden, además, restringir los derechos individuales

[...]

En el caso del gobierno de facto, [...] **se impedía** la realización de manifestaciones, reuniones partidarias y huelgas, y **se justificaba** cualquier detención de las personas.

Esta co-ocurrencia de recursos tiende a la construcción de una justificación para la posición contraria a la dominante. En efecto, uno de los argumentos que se han esgrimido para justificar el estado de sitio durante la última dictadura ha sido que este es un recurso constitucional. El uso de la conjunción “pero” (30) se orienta a rebatir la justificación que no se repone en el texto sino que solo se alude de este modo.

(30) ...**pero** este resorte en los gobiernos democráticos está limitado por el Congreso Nacional

El segundo caso de (re)interpretación (Consec₂) implica también el uso de la concesión mediante contraexpectativa implícita (31), andamiada por la Valoración, tanto a través del subsistema de afecto:juicio (cursiva) como del de

compromiso: atribución (subrayados), recurso por el cual se introduce la voz de la Junta de gobierno para distanciarse de ella.

(31) Por otra parte, se instauró la **pena de muerte**,

[PERO]

que podía ser aplicada a cualquier habitante que el gobierno considerase culpable de algún delito; además se intervinieron todos los medios de prensa y de difusión.

Los militares que tomaron el poder sostenían que debía terminarse con la subversión y que esas medidas iban a reinstalar el orden.

[PERO]

Eran consideradas subversivas [por los militares] todas aquellas personas que realizaban actividades que podían considerarse sospechosas o que dificultaban la reinstauración del orden. Ante los hechos violentos de algunos grupos guerrilleros, los militares se propusieron *su aniquilación cometiendo crímenes y violando los derechos humanos fundamentales, como el respeto a la vida o la libertad de expresión.*

En efecto, esta explicación revela la arbitrariedad de juicio del gobierno de facto que se propone justificar su accionar contra los ciudadanos: eran “subversivos”, y por lo tanto objeto de “(ex)terminación” o “aniquilación” todos aquellos que pudieran ser considerados “sospechosos” o “culpables de algún delito” por los mismos militares. La pena de muerte –que, cabe señalar, no existe en la legislación argentina- no resulta una sanción de aplicación después de un proceso judicial regular que demuestre la culpabilidad del acusado, como sería esperable en un estado de derecho, sino de aplicación posible “a cualquier habitante”, a criterio exclusivo de la Junta, “órgano supremo de la Nación”.

Al juicio de la posición representada por los militares se opone el de la voz autoral, que invierte los valores propuestos mediante selección léxica, como ya se señaló. En este sentido, es particularmente interesante el reemplazo de “subversivos” por “guerrilleros”, con carga de valoración neutra^{xiv} pero con valoración positiva para algunas formaciones discursivas. Mediante esta denominación, además, la voz autoral recorta el referente de “subversivos”, que para los militares incluía no solo a quienes llevaban a cabo acciones armadas sino también a los que “alteraban el orden” o eran “sospechosos”. La gradación (fuerza:cantidad, subrayado) juega en este fragmento (32) un papel, al oponer “todas” las personas con actividades que podían ser consideradas sospechosas a “los hechos violentos” de solo “algunos” guerrilleros, recurso que –junto con la diferencia de valor entre ambos términos- mitiga la relación consecutiva entre esos hechos y la reacción de los militares (negrita), de manera que deslegitima esta última. La gradación vuelve a utilizarse más adelante, en el último paso del

género, al acumular cuantificaciones que intensifican la evocación del terrorismo de estado: “unos treinta mil [desaparecidos] aproximadamente”, personas que eran sometidas a “todo tipo” de humillaciones (fuerza:especificidad) y cuyo paradero, “en muchos casos”, aun después de “treinta años”, se desconoce.

(32) Eran consideradas subversivas [por los militares] todas aquellas personas que realizaban actividades que podían considerarse sospechosas o que dificultaban la reinstauración del orden. Ante los hechos violentos de algunos grupos guerrilleros, los militares se propusieron su **aniquilación...**

También en el último paso del género los recursos predominantes son los del sistema de Valoración, que nuevamente suman a la construcción de juicio indirecto los recursos de los subsistemas de compromiso y gradación, pero ahora en una actitud menos dialógica, de contracción. En efecto, una vez presentadas y (re)interpretadas las medidas del gobierno de la Junta de Comandantes, el texto sintetiza todo lo expuesto (33) utilizando un recurso que se ha entendido como asunción o posición declarada abiertamente (*bare assumption*) (Martin & White, 2005: 98-100), primero con una evaluación de juicio explícita (negrita) sobre la consecuencia de las medidas tomadas y luego mediante evocación (negrita+cusiva):

(33) El gobierno militar instauró todos los mecanismos para poner en práctica una **violenta dictadura.**

En este sentido, la estrategia de negociación de la interpretación de los hechos ha disminuido: las explicaciones en esta parte del texto no se comienzan como en las anteriores con la voz proveniente del derecho o con la voz de los militares sino con la proclamación del punto de vista de una voz autoral opuesta a la interpretación dominante (34). El recurso utilizado, nuevamente, es la asunción declarada, al final de la cual se introduce, mediante atribución:distancia, la denominación que la voz de la dictadura utilizó para quienes estuvieron en la condición que aquí se denuncia (subrayado). Es decir, se ha invertido el orden de presentación de las voces, de manera que la proclamación de la propia resulta más destacada.

(34) Los campos clandestinos de detención y tortura, en los cuales las personas fueron privadas de su libertad y sometidas a todo tipo de humillaciones, físicas y psicológicas, fueron los espacios en los que alojaban a los llamados desaparecidos.

La (re)interpretación, que cuestiona la figura de “desaparecidos” (35) se propone en términos de “verdad”, como indiscutible, no negociable, anulando la visión de la voz de la dictadura mediante un recurso (negrita) de contracción de la heteroglosia (proclamación:pronunciamiento).

(35) **En realidad**, se considera el número de desaparecidos durante este gobierno militar en unos treinta mil aproximadamente. En muchos casos hasta hoy, después de treinta años, para sus familiares su destino continúa siendo un enigma.

El análisis realizado permite sostener que hay en este texto una negociación heteroglósica de juicio aplicado al período 76-83, en el que tuvo lugar la más cruenta dictadura de la historia argentina. Se propone en él una evaluación de sanción social (impropiedad) para el accionar de la Junta de Comandantes mediante negociación de la inversión de los valores y los argumentos sostenidos por la posición que se discute. Esa negociación se basa en la evaluación indirecta respaldada en muchos casos en términos técnicos del derecho y mediante la reinterpretación, una a una, de las consecuencias de las medidas tomadas por el gobierno militar a través de los recursos del subsistema de compromiso.

Desde la perspectiva de género, el texto se propone como la (re)interpretación de los hechos de la historia y la evaluación de sus consecuencias, a partir de una construcción ideológica (y por lo tanto social) en oposición a otra que se considera más establecida o generalizada, dominante. El texto parte del recuento de los objetivos políticos y de los medios implementados por los actores centrales del proceso para llevarlos a cabo. Estos medios y sus consecuencias son los que se reinterpretan: primero paso a paso, según se mostró, a fin de establecer una comunidad con el lector que pueda aceptar la segunda parte del texto, menos dispuesta a la negociación de posiciones.

Este juego de interpretación y reinterpretación de las consecuencias del golpe de Estado es lo que permite considerar el texto como ejemplar del género debate histórico, con el propósito de persuadir a los jóvenes estudiantes de final del ciclo primario de enseñanza de que toda ruptura del orden constitucional no resuelve los problemas sociales, económicos ni políticos, no restaura el orden, sino que provoca la suspensión de los derechos de los ciudadanos, la indefensión de la población y –según se da cuenta en un párrafo posterior del manual- la destrucción de la economía. Para lograr este propósito el género seleccionado es un híbrido, que presenta conjuntamente las características del

debate histórico y de la explicación de múltiples consecuencias de un hecho histórico.

La estructura retórica del texto se construye a través del diálogo entre dos voces autorales. Coffin (2006) ha identificado y tipificado diferentes configuraciones de voz autoral en los libros de historia para la secundaria en Australia, que también reconoció Oteiza (2009b), aunque con variaciones, en los textos chilenos que discute. Con el fin de persuadir al lector estudiante, la alternancia de voces se da entre una próxima a la “voz de recopilador” (Coffin, 2006:152), que da cuenta de los hechos y construye la interpretación naturalizada de los hechos históricos y la “voz del intérprete”, que denuncia mediante la evaluación esos mismos hechos y se distancia de la posición socialmente dominante mediante los recursos del subsistema de compromiso.

La voz del recopilador construye objetividad mediante el uso de la voz media y las evaluaciones de juicio de valor neutro, en algún caso de signo positivo. La voz del intérprete, en cambio, si bien mantiene el uso de la voz media, se construye mediante recursos como la utilización de léxico con connotación de juicio negativo, la gradación mediante cuantificación o intensificación, la modalización, la atribución, la proclama y la concesión, estas últimas asociadas a la inversión de valores de juicio mediante un uso particular del sistema de ideación y, en muy pocos casos (tres en total), a través de la inscripción de evaluaciones no mediadas. En consecuencia, si bien el texto se construye como heteroglósico, reconociendo la existencia de posiciones contrarias a la voz del intérprete, estas son desbaratadas de manera que gradualmente se produce una contracción hacia la construcción de una voz monoglósica que no llega a configurarse como tal pero que se pretende portadora de la interpretación de los hechos respaldada por el derecho, es decir, legitimada.

A partir de este análisis es posible también identificar el lector que el texto construye (Martin & White, 2005:95): se trata de un lector que comparte la posición que el manual atribuye al gobierno dictatorial, razón por la cual son necesarios el distanciamiento así como la negociación gradual de la sanción social que la voz de intérprete propone. Tanto los recursos del sistema de valoración utilizados como la estructuración del texto –y por lo tanto la elección del género– son motivadas por esta construcción de lector, a fin de lograr una alineación gradual mediante la persuasión.

En efecto, introducir de manera explícita y directa el juicio negativo sobre los actores responsables del período y su accionar convocaría una actitud de rechazo en el lector familiarizado con la interpretación dominante de ese

período histórico, mientras que el objetivo del manual es atraer a sus lectores jóvenes, en el marco del proceso educativo, hacia un posicionamiento diferente del que considera naturalizado socialmente. De ahí la necesidad de negociar esa alineación, a diferencia de otras opciones disponibles, como la utilizada para otros períodos históricos en el mismo manual: presentar los hechos como no problemáticos, reconociendo alineación ideológica con los lectores mediante evaluación explícita y relaciones causales no modalizadas, en el convencimiento de que la construcción de realidad será compartida por ellos, como parte de una comunidad ideológica determinada. Cabe señalar que otros libros de texto eligen otros géneros para dar cuenta de la última dictadura argentina, como es el caso del editado por Aique, que construye una justificación (*exposition*) para argumentar a favor de la posición contra-dominante (Giudice & Moyano, 2009).

Finalmente, mediante el reconocimiento de los recursos lingüísticos y discursivos relevados, es posible sostener que en el texto se confrontan, como se anticipó, dos formaciones ideológicas en pugna que conviven en la sociedad argentina. Este tipo de construcción discursiva permitiría evitar la manipulación -en el sentido que van Dijk (2006) le da al término- en el discurso de los manuales escolares de historia, fenómeno que ha reconocido Amézola aun en manuales de la década del 90 (2006:42).

Reflexiones finales

El discurso de las ciencias y las humanidades construido por los manuales escolares es de gran complejidad semántica y presenta, según se ha podido mostrar en el análisis realizado en las secciones anteriores, las características propias de cada disciplina ya descritas en la literatura: distintas del lenguaje congruente, con alto nivel de abstracción y uso de metáforas gramaticales ideacionales con impacto en la organización textual, relaciones lógicas implícitas o construidas como metáfora lógica y -en el caso del discurso histórico- un uso muy complejo del sistema de Valoración. Se ha visto también cómo estos rasgos se dan en “*clusters*”, conjuntos de co-ocurrencia, como síndrome. Se ha constatado también que los géneros seleccionados se basan en la construcción de relaciones lógicas entre eventos y en relaciones lógicas internas cuando se trata de géneros más elaborados en la escala de complejidad (Veel, 1997; Coffin, 1997), relaciones que resultan de difícil interpretación para los estudiantes, según ha sido ya ampliamente señalado en la bibliografía. Por otra parte, si bien los géneros se realizan estructuralmente de manera particular

en el discurso disciplinar y construyen expectativas en cuanto a la combinación de recursos para la producción de significado, cada instanciación presenta combinaciones diferentes aun dentro del mismo texto.

Halliday (1993: 93-94) ha señalado que el desarrollo del aprendizaje es, al mismo tiempo, desarrollo del uso de la lengua, teniendo en cuenta que esta es la “forma prototípica de la semiosis humana” mediante la cual “la experiencia se transforma y deviene en conocimiento”. Así, aprender es aprender a significar, expandir el potencial de significación. Dado que los géneros discursivos son específicos para cada área de la cultura (Bajtín, 1985; Martin & Rose, 2008), es relevante también aprender cómo el discurso realiza las diferentes variables del registro que configuran cada género, teniendo en cuenta la redundancia que se produce en la construcción de significado en los diferentes estratos de lengua y contexto.

Es de esta manera que el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en intervenciones pedagógicas basadas en género y discurso tienen incidencia en el aprendizaje de las ciencias y las humanidades: permite reconocer la construcción de la experiencia como Campo, de las relaciones como Tenor, de texto escrito en lo que hace al Modo. Asimismo, es importante identificar la interacción entre significados ideacionales e interpersonales que contribuyen a la construcción de ideología, esto es, de modos de construir la interpretación de la realidad y su valoración, negociables a través de los textos que incluyen posiciones alternativas.

Es necesario, entonces, favorecer en la escuela el desarrollo en los estudiantes del discurso propio de esferas institucionales diferentes a las cotidianas o familiares, y en particular, de las diferentes disciplinas abordadas, a fin de abrir el acceso de los sujetos a los conocimientos especializados, a sus aplicaciones y a la interpretación que de los acontecimientos humanos construyen. Este es un trabajo que debe ser compartido entre profesores de lengua y de ciencias, haciendo aprovechamiento de los aportes de la lingüística, el análisis del discurso y la didáctica de la lectura y la escritura.

En ese marco, será necesario negociar la selección de recursos a poner de relieve en la deconstrucción de los textos, la graduación de su enseñanza y las actividades específicas que los profesores de cada área propondrán a los estudiantes. Cabe destacar que no se persigue un aprendizaje declarativo de las características de los discursos disciplinares sino de habilidades para la construcción de significado a partir de la lectura y la escritura.

Notas

ⁱ Proyecto PICTO-MECyT N° 36533 “La mediación del lenguaje escrito y otros sistemas semióticos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la escuela”, dirigido por Estela Moyano en la Universidad Nacional de General Sarmiento, financiado por la ANPCyT.

ⁱⁱ Fumagalli, L. (Coord). (2004). *Biología II. Ecología y evolución*. Buenos Aires: Estrada. Este manual, destinado a estudiantes de entre 15 y 16 años, es patrocinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y distribuido gratuitamente en las escuelas, pese a que no es de uso obligatorio.

ⁱⁱⁱ Para la distinción entre metáfora gramatical, términos técnicos y abstracciones, cf. Martin (1997), Halliday (1998) y Wignell (2007).

^{iv} Se considera aquí el segundo grupo nominal con un núcleo post-modificado por una cláusula de relativo con cambio de rango o incrustada pese a la presencia de la coma que separa núcleo y modificador.

^v Para la clasificación de procesos, cf. Halliday (1994) y Martin, Matthiessen y Pinter (1997).

^{vi} En este caso se considera “condensación” como nominalización ya que, pese a ser un término definido en la física y que por lo tanto haber pasado a ser parte del léxico técnico, conserva el significado de proceso tratado como “objeto” o “cosa”.

^{vii} La gestión de la educación en la Argentina se encuentra descentralizada, de manera que el Ministerio de Educación de la Nación tiene la capacidad de orientar pero los gobiernos provinciales son los que toman las decisiones finales.

^{viii} Bruno, P. & Lesser, R. (2006) *Sociales. Segundo ciclo EGB*. Buenos Aires: AZ. El manual está destinado a alumnos que asisten a 7° año de escolaridad y tienen entre 12 y 13 años de edad.

^{ix} Análisis preliminares de este texto fueron presentados en Giudice & Moyano, 2008 y 2009, a fin de comparar el abordaje del período en diferentes manuales. Asimismo, las autoras presentarán una comparación más exhaustiva de los textos del mismo corpus en un trabajo que se publicará en un libro de próxima aparición, editado por Teresa Oteiza y Derrin Pinto.

^x El sistema de Conjunción contribuye al manejo de lo que el lector espera en un texto dado a partir del despliegue del Campo o del género (Martin & Rose, 2007:117-119), de modo que no necesariamente las relaciones lógicas se establecen de manera explícita.

^{xi} Se sigue aquí la traducción de las denominaciones de las opciones del sistema de valoración propuesta en Hood & Martin, 2005.

^{xii} Si bien algunos analistas considerarían que aquí se obstruye la construcción de la agencia a fin de disminuir la responsabilidad de los actores sociales, propondremos que hay “objetivación” pero no disminución de la responsabilidad: los objetivos están explícitamente atribuidos a “los militares que encabezaron el golpe de Estado”, de donde puede seguirse lo mismo con respecto a las medidas tomadas, que el género supone son decisiones de quien ejerce el gobierno. Por otra parte, estas construcciones de voz media activada por otro (Moyano, en prensa) son reconocidas por los lectores en relación con el agente que gramaticalmente no puede incluirse, de acuerdo con lo constatado en experiencias de lectura conjunta en el aula.

^{xiii} Se mantiene aquí la traducción generalizada para el término “engagement”, aunque se considera que “involucramiento” construye en español más claramente el significado en juego.

^{xiv} Todas las observaciones sobre las connotaciones positivas, negativas o neutras del léxico seleccionado por el manual se hacen siguiendo el Diccionario de la Real Academia Española (23° edición) (cf. <http://buscon.rae.es/draeI/>)

Referencias

- Aisenberg, B. (2005).** La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos, en *Revista Lectura y vida*, 26 (3): 22-31.
- Amézola, G. de (2005).** La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la historia en la Argentina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* N°8:7-30.
- Amézola, G. de (2006).** Autoritarismo e historia escolar. Apuntes sobre el caso de Argentina. *Praxis Educativa* 1 (1):35-44.
- Arnoux, E., Pereira, C. y Silvestri, A. (2002).** La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35 (51-52): 129-148
- Atienza, E. (2007).** Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4): 543-573.
- Bajtín, M. (1982).** El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Méjico: Siglo XXI, 248-293.
- Christie, F. & Martin, J.R. (Eds). (1997).** *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London, Cassell.
- Coffin, C. (1997).** Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. En Christie, F. & Martin, J.R. (Eds.). *Genre and institutions. Social proceses in the workplace and school*. London: Continuum, 196-230.
- Espinoza, A (2006).** La especificidad de las situaciones de lectura en ‘Naturales. *Revista Lectura y Vida*, 27 (1): 6-17.
- García Negroni, M.; Hall, B. & Marín, M. (s/f).** La argumentación y la polifonía implícitas en la retorica académica. Disponible en: <http://www.fc.edu.uner.edu.ar/clm/negroni-hall-marin.html>
- Giudice, J. & Moyano, E. (2008).** ¿Proceso de Reorganizacion Nacional, Golpe de Estado o De la dictadura a la democracia? Género, ideología y formación de ciudadanos en manuales de Ciencias Sociales de la Argentina. En Meurer, J.L. (Ed.). (en prensa). Actas 4º congreso ALSFAL: *Lenguaje y educación en América Latina - Integración y articulación a través de la Lingüística Sistémico Funcional*. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

- Giudice, J. & Moyano, E. (2009).** ¿Cómo se reconstruye el período 1976-1983 en el discurso pedagógico de la historia dirigido pre-adolescentes? Análisis desde la perspectiva del género de manuales argentinos de 7mo Año. Ponencia presentada en el V Congreso ALSFAL: *Las relaciones entre gramática registro y género en los discursos sociales*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Halliday, M. (1993a).** On the language of Physical Science. En Halliday, M. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 54-68.
- Halliday, M. (1993b).** Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M. (1994).** *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd ed. London: Arnold.
- Halliday, M. (1998)** Things and relations: Regrammatizing experience as technical knowledge. En Martin, J.R. & Veel, R. (Eds). *Reading Science*. London: Routledge, 185-235.
- Halliday, M. & Martin, J.R. (1993).** *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hood, S. (2004).** *Appraising Research: Taking a stance in academic writing*. PhD. Thesis, Faculty of Education, University of Technology, Sydney.
- Hood, S. & Martin, J. R. (2005).** Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38 (58):195-220.
- Korner, H.; McInnes, D.; Rose, D. (2007).** *Science literacy*. NSW: NSW AMES.
- Marín, M. (2006).** Alfabetización académica temprana. *Revista Lectura y vida* 27 (4):30-39.
- Marín, M, & Hall, B. (2003).** Los puntos críticos de incompreensión en los textos de estudio, *Revista Lectura y vida* 24 (1): 22-29
- Martin, J.R. (1997).** Analysing genre: functional parameters. En Christie, F. & Martin, J.R. (Eds.). *Genre and institutions. Social proceses in the workplace and school*. London: Continuum, 3-39.
- Martin, J.R. (1999).** Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. En Christie, F. (Ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London: Continuum, 123-155.
- Martin, J.R. (2000).** Grammar Meets Genre: Reflections on the Sydney School. Inaugural Lecture, Sydney Associate for the Arts, USyd.

[\[http://www2.ocn.ne.jp/~yamanobo/systemic_bibliography/other_systemists_work/inaugural_martin.html\]](http://www2.ocn.ne.jp/~yamanobo/systemic_bibliography/other_systemists_work/inaugural_martin.html)

- Martin, J.R., Matthiessen, M. & Painter, C. (1997).** *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2005).** Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding asymmetries. En Webster, J. Matthiessen, C. & Hasan, R. (Eds). *Continuing Discourse on Language*. London: Continuum, 251-280.
- Martin J.R. & Rose, D. (2007).** *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd Ed. London: Continuum [2003].
- Martin J.R. & Rose, D. (2008).** *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J.R. & Veel, R. (Eds) (1998).** *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge.
- Martin, J.R. & White, P. (2005).** *The language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave.
- Moyano, E. (2007).** Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40 (65): 573-608.
- Moyano, E. (en prensa).** El sistema de Tema en español: una mirada discursiva sobre una cuestión controvertida En Ghio, E & Fernández, M.D. (Eds). *Sobre temas de Lingüística Sistémico Funcional en Español y Portugués*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Natale, L. & Stagnaro, D. (En prensa).** El tratamiento del sexo y sexualidad en libros de texto argentinos. Análisis de un corpus. En Ghio, E & Fernández, M.D. (Eds). *Sobre temas de Lingüística Sistémico Funcional en Español y Portugués*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Natale, L. (2009).** Lo que los manuales escolares no dicen (y los profesores debemos ayudar a comprender). *Revista DELTA*, Natale, L. & Barbara, L. (Orgs). vol 25 (número especial): 645-657.
- Oteiza, T. (2003)** How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks. *Discourse & Society*, 14(5): 639-660. Versión en español: **Oteiza, T. (2009a).** Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media. *Discurso & Sociedad*, Vol 3(1): 150-174.
- Oteiza, T. (2009b)** Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglólicas y heteroglólicas. *Revista Signos*, 42(70): 219-244.

- Oteiza, T. & Pinto, D. (2007)** Agency, responsibility and silence in the construction of contemporary history in Chile and Spain. *Discourse & Society*, 19 (3): 333-358.
- Parodi, G. (Ed) (2005).** *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rose, D. (2006a)** Literacy and Social Responsibility: training teachers to teach reading across the curriculum. Public lecture for *Literacy and Social Responsibility* lecture series, University of Sydney [www.readingtolearn.com.au].
- Rose, D. (2006b).** Reading Genre: a new wave of analysis. *Linguistics and the Human Sciences*, 2:1 [www.readingtolearn.com.au].
- van Dijk, T. (2005).** Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles. *Cuaderno de Antropología y Semiótica*, II, (II): 15-37.
- van Dijk, T. (2006).** Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista Signos*, 39 (60): 49-74.
- Veel, R. (1997).** Learning how to mean –scientifically speaking. Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. En Christie, F. & Martin, J.R. (Eds.). *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. London: Continuum, 161-195.
- Wignell, P. (2007).** *On the Discourse of Social Science*. Australia: Charles Darwin University Press.
- Wignell, P. Martin, J.R. & Eggins, S. (1993).** The Discourse of Geography: Ordering and Explaining the Experiential World. En Halliday, M. & Martin, J.R. *Writing Science: literacy and discursive power*. London: Falmer, 136-165.

Nota Biográfica



Estela Inés Moyano. Lingüista, Investigadora-Docente Adjunta en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). Dirige y participa de proyectos de investigación en el área del discurso científico y la didáctica de habilidades discursivas, áreas sobre las cuales ha publicado. Diseñó el Programa “Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera Universitaria (PRODEAC)” con financiamiento de la Universidad, que dirigió desde 2005 hasta 2009 y actualmente es su Asesora. Ha diseñado también un modelo didáctico para la enseñanza de habilidades discursivas en contexto basado en la Teoría de Género y Registro de la LSF que aplicó al diseño y coordinación de proyectos de articulación con Escuelas.

E-mail: emoyano@ungs.edu.ar