

**LA REFORMULACIÓN
DE TEXTOS CIENTÍFICO DISCIPLINARES
EN LOS MANUALES ESCOLARES**

María Cecilia Milan (UNR-AR)
mariaceciliamilan@yahoo.com.ar

RESUMEN

Las prácticas de lectura y escritura relacionadas con los procesos de aprendizaje se constituyen actualmente en un espacio de reflexión por parte de quienes estamos vinculados con los distintos niveles del sistema educativo. Particularmente, en la educación superior se manifiesta una creciente preocupación por las dificultades de los alumnos en el acceso a los textos que se inscriben en el discurso científico disciplinar. Una prueba de ello es la profusa edición de libros especializados que abordan esta problemática. Esta comunicación se propone abordar cuáles son las características lingüístico discursivas de los textos de estudio a los cuales los alumnos acceden durante su trayectoria en la escuela media e indagar sobre la posibilidad de que éstas incidan en las dificultades antes expresadas, aunque no se trate de la única causa. En este abordaje, en primer lugar, se analizará la categoría de transposición didáctica. En segundo lugar, se marcarán las diferencias entre los textos que materializan el discurso disciplinar y sus reformulaciones en los manuales escolares. Y, finalmente, se señalarán los efectos que los procedimientos empleados en estas reformulaciones generan.

Descriptor: Manuales escolares. Discurso científico disciplinar.
Reformulación. Nivel medio y superior

1. Introducción

Las prácticas de lectura y escritura relacionadas con los procesos de aprendizaje se constituyen actualmente en un tema de reflexión por parte de quienes estamos vinculados con los distintos niveles del sistema educativo argentino. Particularmente en la educación superior, se manifiesta una creciente preocupación por las dificultades de los alumnos en el acceso a los textos que se inscriben en el discurso científico disciplinar. Pruebas de ello son la profusa edición de libros especializados y la multiplicación en los últimos años de mesas temáticas en congresos en las que se aborda desde enfoques diversos la problemática de la *alfabetización continua* o *avanzada*, conceptos productivos en tanto que nos permiten pensar la lectura y la escritura como prácticas dinámicas. Por otra parte, hablar de continuidad implica reconocer el recorrido escriturario previo de los sujetos frente a los nuevos desafíos discursivos y reconocer también cómo este recorrido es determinante en cuanto a las posibilidades de afrontarlos.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Por ello, en esta comunicación, analizaré las características lingüístico-discursivas de los textos de estudio a los cuales los alumnos acceden durante su trayectoria en la escuela media. Y, entre éstos, me dedicaré específicamente a aquellos que reformulan textos científicos disciplinares, con el objetivo no sólo de dar cuenta de las ostensibles diferencias entre ambos discursos sino también de los efectos que los procedimientos de reformulación generan y, consecuentemente, interrogar sobre las prácticas de lectura que estas reformulaciones habilitan. Este trabajo es el resultado de las primeras conclusiones de una indagación que tiene como punto de partida un análisis comparativo entre el capítulo “El problema de los géneros discursivos” de Mijaíl Mijáilovich Bajtín y cuatro reformulaciones de manuales escolares. Por lo tanto, los ejemplos que serán utilizados a continuación proceden de ella.

Por último, cabe señalar que esta presentación se inscribe en la línea del interaccionismo en relación con la adquisición del lenguaje propuesta por Lemos y en su desarrollo por parte de Desinano que extiende los alcances de esta teoría a sujetos con una lengua ya constituida frente a discursos con los que no se encuentran familiarizados.

2. *El acceso al discurso disciplinar*

Supongamos que debemos operar una máquina que nunca vimos y cuyo funcionamiento no nos es dado a conocer durante el trayecto de nuestra formación. Lo único que nos ofrecen es una serie de herramientas básicas para acceder a ella y luego se espera de nosotros que las utilicemos con la experticia suficiente para solucionar los problemas específicos que esa máquina particular pueda presentar. No parece lógico ni tampoco justo. Algo similar parece suceder con las posibilidades de acceso que tienen los alumnos ingresantes a la universidad en relación con una maquinaria discursiva particular que es la que constituyen los textos que materializan el discurso científico disciplinar.

En el sistema educativo argentino, los recursos de coherencia y cohesión así como también las características de los textos explicativos y argumentativos son temas protagonistas de toda planificación del espacio curricular de Lengua y Literatura del nivel medio que se precie de tal. Y, en la práctica, estos temas, por lo general, son abordados a través de actividades de reconocimiento en textos cuidadosamente adaptados para que no ofrezcan posibilidad de ambigüedad o problematización. Esto, igualmente, no parece ser garantía de éxito en las evaluaciones ni de textuali-

zaciones logradas por parte de los alumnos. “No comprenden lo que leen” y “no saben escribir” son frases que resuenan permanentemente en reuniones de docentes. No obstante, parafraseando al célebre físico alemán, continuamos buscando resultados distintos sin dejar de hacer lo mismo.

Lo que aquí propongo repensar no es la inclusión o no de estos temas en el *currículum* sino en el hecho de considerarlos herramientas universales que, una vez reconocido su funcionamiento, nos proveen la clave para acceder a cualquier texto, independientemente de las particularidades organizacionales inherentes a los distintos discursos de las esferas del conocimiento. Y, en relación con ello, entonces, debemos también repensar las suposiciones que subyacen a las características de los textos que elegimos. En este sentido, se asume que los textos deben ser simples y llanos, lo que se traduciría en un mejor desempeño por parte de los alumnos. En este posicionamiento, podemos encuadrar los ampliamente difundidos tests y fórmulas de legibilidad o lecturabilidad dirigidos a quienes elaboran y/o seleccionan textos escritos con destinatarios legos. Estos tests, por un lado, se proponen como instrumentos para los docentes en la ardua labor de seleccionar materiales adecuados y, por otro, como guías para la transposición de textos disciplinares para editores, periodistas divulgadores y autores de manuales escolares. Dados los límites de esta exposición, no es posible realizar un análisis pormenorizado de los diversos modelos vigentes (ILLO, ILPP, PIDELE, PERFIL, entre otros); sin embargo, podemos enumerar ciertas variables, relacionadas con la organización de los textos, que la mayoría de los modelos incluyen, tales como: la extensión de las palabras y del texto, la familiaridad del léxico, la complejidad sintáctica, la significación connotativa de las palabras y expresiones, las relaciones de intertextualidad trazables, entre otras. Se supone, entonces, que cuanto más extensos sean los textos, más complejos sean su léxico y sintaxis, mayor cantidad de expresiones metafóricas sean utilizadas y mayor sea la necesidad de apelar al interdiscurso, resultará más difícil para los lectores inexpertos en una disciplina acceder a los conocimientos que los textos “vehiculizan”.

Considero que esta suposición es válida si sólo nos atenemos al acceso directo e inmediato a los textos por parte de los alumnos. Sin embargo, este razonamiento sólo es posible si se parte de una idea referencialista de la lengua. Supone entender que la lengua no es más que un dispositivo, así como puede serlo un conductor de corriente, cuya función es la oficiar de mero transmisor. Desde la perspectiva que aquí asumo, ba-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

sada en la propuesta de la escuela francesa de Análisis del Discurso (PÊCHEUX, 1975 y ss. continuado por Eni Pulcinelli Orlandi, 1988 y ss.), el conocimiento es discursivo y, por lo tanto, el discurso de la ciencia se compone de ciertos modos de decir que son comunes y de rasgos específicos de los discursos de cada una de las disciplinas que lo conforman. Por lo tanto, acceder a una esfera discursiva implica funcionar en los textos que la materializan. Decimos entonces que los especialistas de un campo de la ciencia son miembros de una comunidad que comparte los mismos modelos lingüístico-discursivos y en función de ellos organizan sus textos. En otras palabras, desde este enfoque, forma y contenido están estrechamente comprometidos, por lo tanto, toda transformación de los rasgos organizacionales impacta en los sentidos recuperables de los textos, como veremos a continuación.

3. *Los efectos de discurso en las reformulaciones de los manuales*

A pesar de los cuestionamientos esbozados más arriba acerca de las pautas de análisis de los textos para medir su legibilidad, éstas resultan productivas en tanto nos permiten reconocer los procedimientos operados en las reformulaciones de los textos científicos disciplinares, procedimientos que no son inocuos y que generan efectos diversos.

En este sentido, resulta productivo recurrir a la categoría de *efecto de discurso* (ARBUSTI, 2015, p. 223), definida como las transgresiones respecto de “las normas de funcionamiento lingüístico-discursivo que se entretajan en una esfera determinada, hecho que culmina por desestabilizar –en mayor o medida– su sentido, porque no se adapta al discurso”. Considero que esta categoría, que fue propuesta en relación con las interacciones docente-alumno en situación de comentario de textos de estudio, es válida también para las reformulaciones de los manuales escolares y es observable en los fenómenos de ocultamiento de la polémica, la uniformización y la imprecisión léxica, que en aquéllos se patentizan y que desarrollaremos a continuación.

Ocultamiento de la polémica. El rasgo polémico de la investigación científica está dado por su pertenencia a una cadena discursiva en tanto que siempre se constituye como una respuesta a enunciados presentes en el interdiscurso. A partir del juego entre el saber propio y el ajeno, cada texto se inscribe en un universo discursivo que lo precede y viabiliza a través de distintas marcas enunciativas, esto es, a través de distintas formas de citación o alusión a voces de otros (discurso directo, indirecto

y libre) que constituyen lo que Jacqueline Authier-Revuz (1984) denomina *heterogeneidad mostrada*.

En cambio, los planteos teóricos en los manuales parecen surgir por generación espontánea, no se hace referencia a un pasado ni a un presente discursivo con los cuales el autor se proponga confrontar. De este modo, los conceptos no se muestran pasibles de revisión o cuestionamiento. En otras palabras, los postulados quedan desengarzados de la cadena discursiva que los posibilita y a la cual transforman.

Acordamos con María Cristina Rinaudo y Celia Fabiana Galvalisi en cuanto a los efectos de estas omisiones:

Si un autor no hace explícito el modo en que llegó a las interpretaciones que presenta, la información expuesta puede adquirir un carácter dogmático y, lo que es aún más perjudicial, puede privar al lector de la posibilidad de recorrer ese camino. [...] es muy difícil que el estudiante llegue a una idea de ciencia como una construcción social del conocimiento si los textos son tan herméticos respecto de los modos en que operan los intercambios entre quienes están dedicados a esa tarea. (RINAUDO y GALVALISI, 2002, p. 22)

Uniformidad. En la mayoría de los manuales, se borra aquello que implique diversidad y cambio. Para ser más claros con respecto a esto, recurrimos al texto de Mijaíl Mijáilovich Bajtin en el que para dar cuenta de la heterogeneidad y dinamismo de los géneros discursivos formula una extensa enumeración de ejemplos sobre los cuales intercala estructuras parentéticas que advierten y refuerzan la idea de la extrema heterogeneidad de los enunciados aun en el seno de un mismo género.

Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano según tema, situación, número de participantes, etc.) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a un estándar), todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los género literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos). (BAJTIN, 2008, p.84)

En las reformulaciones analizadas si bien se recuperan algunos de los ejemplos del autor, se eliminan las estructuras parentéticas con la funcionalidad señalada.

1. El ser humano se mueve en diversos ámbitos en los que se produce tipos relativamente estables de **enunciados** que pueden agruparse en lo que se

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

denomina **géneros discursivos**, como el cuento, el *post*, la carta y el ensayo. (VILA, 2013, p. 46)

2. Una carta, una receta o, inclusive, una conversación cotidiana son géneros discursivos **primarios**, porque surgen de los intercambios que las personas realizamos diariamente; son géneros simples y se aprenden en la interacción con otras personas. En cambio, los textos literarios (novela, cuento, poesía, etc.), los periodísticos o los científicos son géneros **secundarios**. (SAMPAYO, 2016, p. 12)
3. Los primarios son aquellos que enmarcan la oralidad y son generalmente sencillos e informales: el diálogo cotidiano, la anécdota, la carta, entre otros. Los secundarios, de mayor complejidad, surgen de una comunicación cultural más compleja, principalmente escrita, y pueden absorber a los discursos primarios y utilizarlos con otros fines. Entre los géneros secundarios se encuentran la novela, el ensayo, la crónica periodística, etcétera. (ALFONZO, 2012, p. 13)
4. Una sociedad produce los tipos de textos que necesita para funcionar (informes, publicidades, cuentos, recetas etc.). (CHAUVIN, 2013, p.10)

Como vemos, las oraciones son más breves, tal como prescriben las fórmulas de legibilidad, y por tanto el esfuerzo para el lector también se reduce. Sin embargo, en pos de esta simplificación también se tergiversa el texto fuente, puesto que oculta el rasgo constitutivo de todo género discursivo que es la heterogeneidad.

Sobre los efectos de la operación de simplificación sintáctica todavía podemos decir algo más. Tal como lo señalan Beatriz Hall y Marta Marín (2011), la sintaxis desligada, característica de los textos científicos, es un procedimiento de acumulación de información en un mismo enunciado que tiene fines argumentativos puesto que permite al sujeto enunciator adelantarse a posibles objeciones y cuestionamientos. Entonces, borrar esta característica organizacional del texto fuente significa también borrar su argumentatividad, lo que coincide con lo que se señaló más arriba acerca del ocultamiento del carácter polémico del discurso científico.

Imprecisión léxica. Otro rasgo que caracteriza a los textos disciplinares es la utilización de un vocabulario específico, producto del devenir histórico de la ciencia. Por lo cual, el rango de posibilidades léxicas que este discurso habilita se ve condicionado por cuestiones relacionadas con la historia de los conceptos, la pertenencia a un registro formal y las actividades propias de la actividad científica.

No obstante, en los manuales, se produce un corrimiento del discurso disciplinar en cuanto al repertorio lexical que tiende a acercarlo al

de los alumnos al eliminar palabras presumiblemente desconocidas (*praxis*) o usadas con sentido poco habitual (*esfera*) o con una significación connotativa (*absorber*) y al utilizar un registro coloquial (*dividir* en vez de *clasificar*).

5. De acuerdo con sus ámbitos de circulación, podemos distinguir dos tipos de géneros discursivos: los géneros **primarios** y los **secundarios**. (VILA, 2013, p. 46)
6. Estos últimos [géneros secundarios] han perdido su relación con lo cotidiano, se aprenden en las instituciones y pueden contener géneros primarios: por ejemplo, una conversación informal puede ser parte de una novela. (SAMPAYO, 2016, p.12)
7. Bajtín consideró que existen tantos géneros como actividades humanas y los dividió en primarios (aquellos que se relacionan de manera directa con la realidad y lo cotidiano) y secundarios (los que surgen de condiciones de comunicación más complejas). (CHAUVIN, 2013, p.10)

Estos cambios, como se ha señalado, no son inocuos puesto que ocultar las características específicas del texto significa esconder también no sólo la tradición científica de la cual es producto sino también las alusiones de este texto en otros. Así como un texto literario que se apropie de la construcción “en un lugar de cuyo nombre no quiero acordarme” es una señal de que lo que leeremos a continuación forma una cadena con *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, el léxico de los textos científicos también convoca sentidos que se le agregan a la acepción original de los términos. Entonces, este procedimiento de facilitación, además de tergiversar el texto fuente, como en el fenómeno anterior, reduce las posibilidades de recuperación de sentidos en la lectura de futuros textos.

En síntesis, los tres *efectos de discursos* analizados, resultantes de las adaptaciones realizadas del texto fuente, pueden agruparse dentro de un fenómeno general de *homogeneización* que, creo, podría considerarse como un rasgo constitutivo de las reformulaciones en los manuales escolares. Particularmente, a partir de lo analizado se observa un proceso de homogeneización de voces, de fenómenos y del repertorio léxico y sintáctico en relación con el de los estudiantes. Esta homogeneización hace que no sólo se desnaturalice el discurso científico, demostrando que los modos de decir están estrechamente vinculados con los saberes que se formulan, sino también que la práctica de lectura consista en la mera decodificación. Los textos formulados de este modo impiden al lector realizar actividades que serán requeridas en los ámbitos académicos, tales como asumir un posicionamiento, cuestionar aspectos de la realidad, ex-

II CONGRESO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

plorar los múltiples sentidos de las palabras, reconocer la adscripción del autor a un determinado marco teórico a partir de los conceptos utilizados, entre otras. En este sentido, acordamos con Eni Pulcinelli Orlandi (2008, p.11) con respecto a la responsabilidad de los docentes con el recorrido de lecturas de los alumnos:

La contribución del profesor, en relación con las lecturas previstas para un texto, es modificar las condiciones de producción de lecturas del alumno, dando oportunidades para que construya su historia de lecturas y estableciendo, cuando sea necesario, las relaciones intertextuales, rescatando la historia de los sentidos del texto, sin obstruir el curso de la historia (futura) de esos sentidos.

El profesor debe colocar, por lo tanto, desafíos a la comprensibilidad del alumno sin dejar de propiciar las condiciones para que ese desafío sea asumido de forma consecuenta. [La traducción es nuestra]

4. *Consideraciones finales*

Se podría argumentar a estas consideraciones que los manuales escolares son materiales auxiliares y que la labor del docente consiste en ampliar y problematizar oralmente lo que en ellos se plantea. Sin embargo, más allá del hecho de que estos textos en algunos casos sean considerados como “la última palabra”, el discurso de la ciencia es fundamentalmente escrito, porque la escritura es condición de su existencia. Entonces, borrar los modos en los que esta escritura se realiza es también restringir el acceso a esta esfera del conocimiento.

Finalmente, dado que a pesar de las diversas estrategias de simplificación, aún así resulta necesario que el docente intervenga, tal vez resulte más fructífero que los alumnos se enfrenten directamente con esos textos y que las intervenciones del docente se den en aras de trabajar los problemas que en ellos se susciten no para simplemente allanarlos, que es un modo de homogeneizar un camino, sino para trabajar desde ellos puesto que el problema es el punto de partida de todo aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFONZO, Marcos. (Coord.). *Literatura*. Palabras míticas, épicas y trágicas. Buenos Aires: SM, 2012.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ALLIENDE GONZÁLEZ, Felipe. *La legibilidad de los textos. Manual para la evaluación, selección y elaboración de textos*. Chile: Editorial Andrés Bello, 1994.

ARBUSTI, Marcia. *Cambios organizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los fenómenos de cambio*. 2015. Tesis de Doctorado. Facultad de Humanidades y Artes, UNR- Rosario, Argentina. MÍMEO.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité(s) énonciative(s). En *Langages*, n. 73, p. 98-111, 1998.

BAJTÍN, Mijaíl Mijáilovich. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

CHAUVIN, Silvina et al. *Literatura 5 palabra autorizada: desde las lentes mimética y fantástica-maravillosa*. Boulogne: Puerto de Palos, 2013.

HALL, Beatriz y MARIN, Marta. El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. In: GARCÍA NEGRONI, María Marta. (Coords.). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos, 1975.

RINAUDO, María Cristina; GALVALISI, Celia Fabiana. *Para leer mejor... Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena, 2002.

SAMPAYO, Romina. (Coord.). *Literatura 4. Los territorios míticos, épicos y trágicos*. Buenos Aires: Estación Mandioca, 2013

VILA, Ezequiel et al. *Prácticas del lenguaje en construcción 3*. Buenos Aires: Estación Mandioca, 2013.