

Libros de texto y mercado editorial en la Argentina (1960-2006)

Estudio diacrónico de los aspectos polifónico-argumentativos para la construcción del saber en libros de texto de nivel medio en tres disciplinas y su relación con las políticas editoriales - Tomo 2

Autor:

Tosi, Carolina Luciana

Tutor:

García Negroni, María Marta

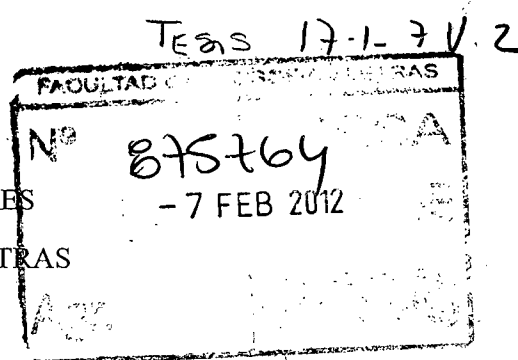
2012

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado

Tesis
17.1.7-2

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
DOCTORADO EN FILOSOFÍA Y LETRAS



*Libros de texto y mercado editorial
en la Argentina (1960-2006)*

*Estudio diacrónico de los aspectos polifónico-
argumentativos para la construcción del saber en
libros de texto de nivel medio en tres disciplinas y
su relación con las políticas editoriales*

TOMO 2

Tesista: Carolina Luciana TOSI

Directora y consejera de estudios: Dra. María Marta GARCÍA NEGRONI

- Buenos Aires, febrero de 2012 -

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

SEGUNDA PARTE

**LA CONFIGURACIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO-EDITORIAL.
EL ANÁLISIS DE LA PUESTA EN ESCENA DEL SABER ESCOLAR**

CAPÍTULO 4

LOS “MODOS DE DECIR PEDAGÓGICOS” Y LOS MODELOS ENUNCIATIVOS. A PROPÓSITO DE LA ESPECIFICIDAD GENÉRICA Y LOS ECOS DISCURSIVOS

Lo que hace el poder de las palabras y de las palabras de orden,
poder de mantener el orden o subvertirlo, es la creencia en
la legitimidad de las palabras y de quien las pronuncia,
creencia cuya producción no es competencia de las palabras.

Pierre Bourdieu. *Intelectuales, política y poder*

4.1. Consideraciones preliminares

En el capítulo anterior mostramos la implementación de dos tipos de políticas editoriales hegemónicas en torno al libro de texto de secundario y su vinculación con los modelos educativos y las coyunturas sociopolíticas correspondientes. Por un lado, caracterizamos la política de *consolidación del canon pedagógico* (1960-1982) y la de *mercantilización pedagógica* (1983-2006). Por el otro, planteamos que cada una de ellas configura modelos enunciativos particulares –el modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas (MPA) y el modelo enunciativo pedagógico con rasgos mediáticos (MPM)– que vehiculizan distintas representaciones de los sujetos partícipes del proceso de educación. Como ya señalamos, los “modos de decir pedagógicos”, presentes en ambos modelos, son rasgos que determinan la especificidad genérica. Pero, además, cada política editorial toma y reformula elementos de otros discursos, que le permiten plasmar sus objetivos didácticos y construir un imaginario discursivo afín, acorde con la ideología y el espíritu de época. En este sentido y según una de nuestra hipótesis, las huellas presentes en los libros de texto, que contribuyen a fijar la especificidad genérica, se manifiestan en la materialidad lingüística (i.e. en los aspectos microdiscursivos), y exceden los tópicos y las corrientes teóricas disciplinares. Por ende y a partir de la

concomitancia de los planos “intradiscursivo” e “interdiscursivo”, en cada modelo enunciativo se define un espacio ideológico-lingüístico donde el locutor-autor pedagógico se posiciona y legitima su enunciación.

Desde este enfoque, el presente capítulo se ocupa de indagar acerca de las formas que el discurso pedagógico escolar adopta para cumplir con sus objetivos didácticos, así como para responder a las condiciones de producción y circulación. Guiados por este fin, estudiamos exhaustivamente las especificidades lingüísticas generales de cada modelo propuesto y los modos en que se relacionan con otros discursos y prácticas sociales a partir de los movimientos de evocación, transformación y olvido (Courtine, 1981 y 1994) (§ 2.3.3). Si bien los ecos discursivos pueden ser múltiples, y profundas las vinculaciones interdiscursivas, hemos acotado el campo de estudio a los discursos que consideramos más significativos y su influencia más evidente, como el caso de la normativa oficial, el discurso científico-académico y el discurso de los medios.

Partiendo de la premisa de que el efecto de memoria (Courtine, 1981) puede ser rastreado en la materialidad lingüística, se analiza cómo la ocurrencia o la ausencia de ciertos aspectos microdiscursivos trazan líneas de filiación u olvido respecto de los distintos discursos que atraviesan la enunciación pedagógica. Damos cuenta de que las evocaciones o las omisiones modelan el saber, configuran el *ethos* pedagógico, construyen al profesor ya sea como un experto, ya sea como un lego, e inciden en la constitución del estudiante como sujeto de discurso académico.

En primer lugar, definimos los “modos de decir pedagógicos” como rasgos distintivos que confieren especificidad genérica y funcionan como recursos de *simplificación*. A su vez, caracterizamos y diferenciamos los mecanismos de *simplificación* y *facilitamiento* (§ 4.2).

En segundo lugar, abordamos el “modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas” (MPA) (§ 4.3). Estudiamos los distintos “modos de decir pedagógicos” y los elementos polifónico-argumentativos que los libros de este modelo aprehenden de las prácticas académicas. Establecido un lazo de filiación y pertenencia con dicho discurso, mostramos cómo los libros del MPA organizan su enunciación y sus espacios textuales respecto de la tradición académica en la que se inscriben, pero también a partir de los “modos de decir pedagógicos” que instauran.

En tercer lugar, indagamos “el modelo enunciativo pedagógico con rasgos propios de los medios y las nuevas tecnologías” (MPM) (§ 4.4). Primero, nos ocupamos

de examinar los rasgos de los diversos discursos de los medios y las nuevas tecnologías que son evocados por los libros de este modelo y dan lugar a “estrategias enunciativas alternativas”. Como ya explicamos en el capítulo anterior, los requerimientos socioeducativos de la época de “entre siglos” influyen para que este tipo de prácticas discursivas se configure como referente de los textos escolares. Luego, estudiamos las formas y los efectos que ocasionan las rupturas y las continuidades con el modelo anterior: no solo las evocaciones y las reformulaciones de los “modos de decir pedagógicos”, sino también los “olvidos” que permanecen latentes. Finalmente, en § 4.4, exponemos las conclusiones parciales del capítulo.

4.2. Los “modos del decir” pedagógico, estrategias de *simplificación* y *facilitamiento* y efectos de *cientificidad pedagógica*. Algunas precisiones para el análisis

Partimos de la base de que los “modos de decir pedagógicos” prototípicos de los libros de texto son funcionales a los objetivos didácticos de proporcionar un saber que parezca verdadero, neutral y monódico, y de delinear un proceso de aprendizaje que sea percibido como natural, espontáneo y eficaz. En este sentido, los “modos de decir pedagógicos” –formulados por los libros del MPA, el modelo fundador, y reformulados por los del MPM– vehiculizan la representación del saber “legítimo” que la institución escolar debe inculcar y que los libros de texto deben transmitir.

Llegados a este punto, caracterizamos los “modos de decir pedagógicos” como mecanismos microdiscursivos dispuestos por el locutor-autor para la *simplificación* del texto. Se trata de estrategias que pretenden clarificar y allanar la complejidad de la explicación, con el objetivo de colaborar en la interpretación “única” y “orientada” del destinatario-alumno. A su vez, estos “modos de decir pedagógicos” pueden producir “rupturas lingüístico-discursivas” (Desinano, 2009), en la medida en que evidencian “una relación que involucra al sujeto con las restricciones de la lengua” (Desinano, 2009: 185) y originan “casos trastocados”; por ejemplo el mecanismo de “especialización del saber” plantea la posibilidad de delimitar “zonas objetivas” y “zonas subjetivas” dentro de un texto (§ 4.3.1.1), o las “transgresiones discursivas al servicio de la denominación” –a través de falsas relaciones causales, condicionales o reformulativas– presentan la terminología como si fuera el resultado de una correspondencia unívoca y neutra de la realidad (§ 4.3.1.4).

La *simplificación* se puede configurar de dos maneras. Por un lado, basada en el postulado de que la *ciencia* no es una construcción verbal (Cassany, 2006), la *simplificación* se establece como el dispositivo que busca atenuar las propiedades de subjetividad, alteridad y argumentatividad propias de todo discurso, como podría ser evitando explicitar el discurso ajeno o presentando las definiciones como correlatos de la realidad. Dentro de esta forma de simplificación, se encuentran algunos “modos de decir pedagógicos”, como la “especialización del saber” (§ 4.3.1.1) y una serie de recursos dispuestos para la construcción de la definición, como las “falsas consecuencias de denominación”, las “cláusulas condicionales de denominación”, la “reformulación parafrástica de denominación” y los “comentarios denominativos impersonales” (§ 4.3.1.4).

Por otro lado, es posible considerar la *simplificación* como la puesta en juego de ciertos procedimientos que buscan funcionar como elementos de pivote y apoyo para el lector lego, como el uso del “nosotros condescendiente” (§ 4.3.1.2) o ciertas formas de la “modalización autonímica”, como las “comillas didácticas” o el uso especial de tipografía (bastardillas y negritas) que señalan los conceptos que, a criterio del locutor-autor, son importantes (§ 4.3.1.3).

Pero, además, los “modos de decir pedagógicos” también contribuyen a la creación de lo que llamamos *efectos de cientificidad pedagógica*. Para explicar esta noción, debemos referirnos al concepto de “efectos de cientificidad” (García Negroni, 2008d y Hall, 2008) que caracteriza al discurso académico y se relaciona con la creencia de que los enunciados “transmitirían” conocimientos científicos y de que los objetos teóricos “podrían” explicarse de forma imparcial. Sobre la base de esta idea, proponemos que, debido a la necesidad de los libros de texto por construir un estable discursivo y presentar los conceptos como verdades objetivas, los “modos de decir pedagógicos”, entre otros, funcionan como vehículos de lo que llamamos *cientificidad pedagógica*, pues a la intencionalidad de veracidad se le suma la pretensión de *simplificación* ya abordada. Para ejemplificar este concepto, podemos referirnos al caso de la bastardilla o negrita que indica la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores” (§ 2.3.1). Este empleo, además de cumplir la finalidad didáctica de ayudar a los destinatarios a reconocer los conceptos importantes, configura el campo conceptual de la disciplina, en la medida que muestra cuáles son los términos disciplinares relevantes. De este modo, es posible considerar que dicho mecanismo

transmite los conceptos científicos y a la vez ayuda al destinatario lego a reconocerlos; así se generan efectos de *cientificidad pedagógica*.

Recapitulando, la ocurrencia de los “modos de decir pedagógicos” legitima una *doxa escolar* (Desinano, 2009) que avala la representación la *ciencia* y el *saber* como neutros y verdaderos (Orlandi, [2003], 2009 y Cassany, 2006) y del *aprendizaje* como un proceso llano y lineal.

Por último, resta referirnos a las estrategias de *facilitamiento*, a las cuales definimos como aquellas que promueven la reflexión metalingüística y la desnaturalización de formulaciones cristalizadas. Consideramos que su aplicación puede contribuir a la formación de los alumnos como sujetos de discurso académico, pues habilitan la comprensión de ciertas formulaciones complejas. Como ejemplos de estrategias de *facilitamiento*, proponemos actividades que interrogan sobre la ocurrencia y función de elementos microdiscursivos –como profundizar acerca del empleo las comillas, la orientación argumentativa señalada por ciertos marcadores reformulativos, o la información que empaquetan las nominalizaciones–, o bien la inclusión de explicaciones que ayuden a los lectores a identificar los modos personales e impersonales de presentar los conceptos, o bien a detectar la postura del autor en la formulación de una denominación. Según daremos cuenta a lo largo del análisis, descubrimos que prácticamente no hay estrategias de este tipo en los libros de texto –en ambos modelos enunciativos–, lo cual nos lleva a discurrir que no existen acciones metalingüísticas que *faciliten* el acceso de los estudiantes a la alfabetización académica. En este sentido y tal como sostiene Menéndez (1999: 102), el lector de los libros de texto se enfrenta con la imprecisión discursiva y debe superarla, en la medida en que él sería quien debería llenar el vacío que el discurso deja sin posibilidad de reponer.

Los pocos casos de reflexión microdiscursiva encontrados aparecen en el área de Literatura, y siempre aplicados a textos literarios. Por ejemplo, en la consigna de (1), de un libro de Lengua y Literatura (MPM) en el área de Literatura se pide al destinatario-alumno que identifique y explique uno de los modos de referir al discurso ajeno, presente en el cuento “El hombre que mira”, de Esteban Valentino¹¹⁸.

(1) Fijate cómo aparece en el texto la voz del Centro para la Felicidad de Todos (CFT) y explicá por qué creés que esto es así (21: 105).

¹¹⁸ Vale aclarar que en esta segunda parte de análisis las referencias de los ejemplos del corpus se introducen con los datos de número de libro y página. Como ya explicamos, el listado completo de los libros utilizados se halla en el Anexo I.

Una vez expuestos ciertos conceptos claves para nuestra investigación, a continuación presentamos las características de cada modelo enunciativo.

4.3. El modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas (MPA)

Acorde con su impronta fundacional, los libros de texto del MPA despliegan “modos de decir pedagógicos” (§ 4.3.1) que, en tanto rasgos lingüísticos distintivos, asignan especificidad genérica. Sin embargo, también presentan elementos polifónico-argumentativos característicos de las prácticas académicas, las cuales se constituyen como referentes de la tradición discursiva en la que se inscriben (§ 4.3.2). De esta manera y más allá de las especificidades disciplinares, la explicación se estructura a partir de los “modos de decir pedagógicos”, que apuntan a lograr una *simplificación* de la explicación, y de ciertos modos de decir del ámbito académico, que resuenan como ecos provenientes de la memoria discursiva académica.

4.3.1. Los “modos de decir pedagógicos”

4.3.1.1. La espacialización del saber

El análisis del corpus nos permite reconocer un mecanismo de organización discursiva que denominamos “espacialización del saber”, a través del cual el locutor-autor busca mostrar que existe *un saber* que transmite una verdad unívoca, como ya explicamos en el capítulo 2. Este efecto de referencialidad y neutralidad se consigue a partir de la disposición de las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica sin referencias explícitas a las fuentes de enunciación y de referencia bibliográfica¹¹⁹. Así, se modela el espacio de la “teoría”, donde es posible hallar el “saber” de la disciplina. Pero también se delimitan zonas especiales, todas ellas marginales, en las que sí se exhiben los discursos ajenos e, incluso, la dimensión polémica y el propio punto de vista del locutor-autor. Se trata de espacios paratextuales: por bloques de tipografía

¹¹⁹ Vale recordar que la escena genérica de los libros del MPA se conforma por segmentos explicativos extensos y bloques instructivos breves, sin despliegue de escenografías (§ 1.4.2 y § 2.3.6.2). Tal disposición responde a los métodos de enseñanza de la época y los lineamientos de la normativa oficial, que jerarquizan los contenidos por sobre la instancia práctica. Este tema será explicado con detalle en el capítulo 5.

menor (cf. 2), intercalados en el texto central, un recurso propio del libro escolar¹²⁰; por otro, notas al pie (cf. 3) que, tal como sostiene García Negróni (2010: 787), constituyen un procedimiento prototípico del discurso académico y se caracterizan porque introducen información complementaria a la exposición presente en el texto¹²¹.

(2) El cabildo desempeñaba múltiples funciones: dictaba ordenanzas de policía, abasto, edificación, salubridad, percepción de impuestos, concesión de tierras, etc.; entendía lo referentes a mercados, escuelas, hospitales, beneficencia y moralidad; manejaba el tesoro del municipio, formado especialmente con los *propios*, producto de la venta o arriendo de sus bienes y los *arbitrios*, impuesto cobrado a los comerciantes y vecinos; los alcaldes de primero y segundo voto, resolvían pleitos civiles y penales de escasa importancia, con apelación ante la audiencia.

Cuando alguna causa grave afligía a la población: epidemias, pérdidas de cosechas, invasiones de indios, ataques de piratas o corsarios, etc., los vecinos de mayor prestigio se congregaban, por expresa invitación del cabildo, previo consentimiento del virrey o gobernador. La asamblea, llamada *cabildo abierto*, sesionaba en la casa municipal o en el atrio de la iglesia; sus decisiones carecían de valor ejecutivo.

Mucho se ha discutido respecto a la importancia efectiva de los cabildos; mientras algunos autores los estiman “una excelente institución”, otros los califican de “simples instrumentos de la voluntad del rey”. Ambas apreciaciones son exactas según el lugar y el tiempo.

(7: 45-46)

(3) Firme en sus convicciones y desautorizado ante la votación, Mariano Moreno presentó la renuncia al cargo del secretario de la Junta y solicitó partir hacia Europa, en misión diplomática ante el gobiernote Londres.

El 22 de enero de 1811 se alejó de Buenos Aires en una pequeña embarcación rumbo a la Ensenada y allí trasbordó –el 24 de enero– a la fragata inglesa La Fama, la que partió de inmediato. Fue acompañado por su hermano Manuel y Tomás Guido, en carácter de secretarios.

En el transcurso de una penosa navegación, enfermó y después de tres días de sufrimiento falleció en alta mar, el 4 de marzo. Su cuerpo fue echado al océano¹.

¹ Algunos documentos de la época y la afirmación de Manuel Moreno, que comparó la muerte de su hermano con la de Sócrates, hizo afirmar que el joven secretario había sido asesinado. El historiador Levene niega tal versión y sostiene que Mariano Moreno embarcó enfermo del estómago y con una profunda depresión espiritual. Una excesiva dosis de antimonio tartarizado suministrada al paciente por el capitán de la nave, habría apresurado el deceso.

(3: 166)

Según lo demuestran los ejemplos (2) y (3), en los segmentos explicativos (bloques de tipografía mayor) se presenta el saber sin ninguna alusión al discurso de referencia; como si no hubiese sido extraído de una fuente y los objetos del discurso funcionaran por sí mismo como pruebas empíricas. Separados del saber “verdadero”,

¹²⁰ Arnoux (2008), en un estudio de gramáticas escolares del siglo XIX, explica que como estas debían contemplar lectores de los distintos niveles educativos, recurrían al uso de diferente tipografía como mecanismo para la construcción de los destinatarios: la tipografía mayor correspondería a los que se iniciaban y la de tipografía menor, a los avanzados.

¹²¹ García Negróni (2010: 787) caracteriza las notas como un recurso característico del discurso académico y señala que introducen información complementaria de la exposición que se presenta en el texto. Se escriben en una tipografía de cuerpo menor para distinguirla del texto principal y se remite a ellas mediante una llamada. Para ampliar el tema, ver capítulo 5.

los discursos ajenos y la propia perspectiva del autor son ubicados en los espacios paratextuales (bloques de tipografía menor y nota al pie).

En efecto, en las zonas marginales, emergen los rasgos típicos de la tradición académica: el dialogismo, la alteridad explícita y la polémica (Bolívar, 2005, García Negroni 2008a y 200b y 2011)¹²². El discurso de las fuentes divulgadas aparece enmarcado dentro de los bloques de tipografía menor (“algunos autores los estiman ‘una excelente institución’”, “otros lo califican de ‘simples instrumentos de la voluntad del virrey’”, cf. 2) y en las notas al pie (“algunos documentos de la época y la afirmación de Manuel Moreno hicieron afirmar...”, cf. 3), de la misma forma que las polémicas existentes (“mucho se ha discutido”, cf. 2, y “el historiador Levene niega tal versión”, cf. 3) y el propio punto de vista del locutor-autor (“ambas apreciaciones son exactas según el lugar y el tiempo”, cf. 2).

Si bien diversos autores, como Hyland (2000) y Zamudio y Atorresi (2000), señalan que la anulación de la multiplicidad de discursos es uno de los aspectos que caracterizan al discurso pedagógico, se comprueba que en el caso de los libros de texto de secundario sí se destina un espacio para presentar la voz ajena, aunque siempre separada de la explicación central. La característica “academicista” de exhibir el dialogismo es exclusiva del libro de texto de nivel secundario de este modelo, pues corroboramos que en los manuales de primaria de la época no hay sectores reservados para la explicitación del discurso ajeno, como lo ilustra la imagen A. Como esta doble página del libro de lectura de segundo grado editado durante el primer gobierno peronista muestra, este tipo de textos escolares no solía incluir discursos referidos que aludieran a las fuentes de la enunciación del saber¹²³.

¹²² Los géneros científico-académicos suelen caracterizarse como espacios de dialogismo (Hyland, 2000; Bolívar, 2005; García Negroni, 2008a y 2008b), pues sus autores se posicionan como miembros de la comunidad científica y suelen hacer referencia a investigaciones previas para acordar con ella o disentir de ellas, y así incorporar su propia contribución al acervo disciplinar.

¹²³ En los libros de primaria del peronismo, las únicas referencias explícitas al discurso ajeno son las que corresponden al presidente Juan D. Perón o Eva Perón, por ejemplo: “El 14 de abril de 1946, la señora Eva Perón decía: ‘...siento verdadera emoción al anunciar que mañana quedarán habilitados más de cuatro mil comedores escolares instalados en las escuelitas del interior...’”. (Casas, B. *El alma tutelar. Libro de lectura para 1er. grado superior*, Buenos Aires, Lasserre, 1953: 50).

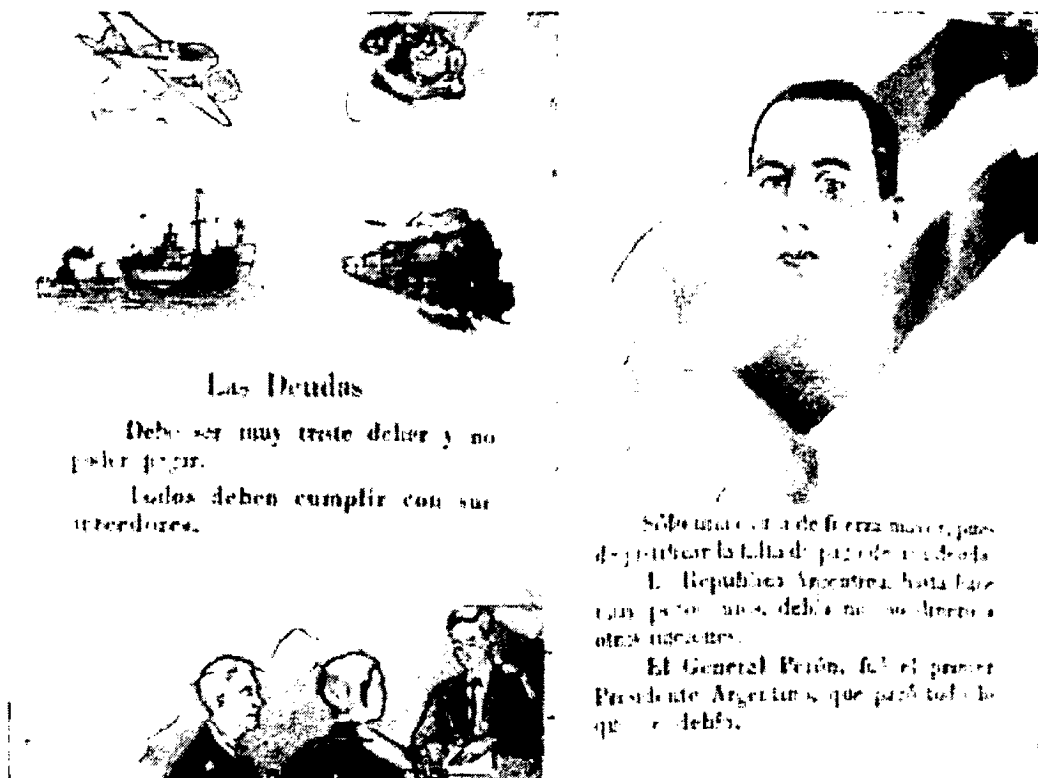


Imagen A. Casas, B. *El alma tutelar. Libro de lectura para 1er. grado superior*, Buenos Aires, Lasserre, 1953: 50.

4.3.1.2. La construcción del locutor-autor como regulador del sentido

Se constata la recurrencia a ciertas formas agentivadas y desagentivadas para la constitución del locutor-autor como regulador discursivo y en su rol de “guía” (Tang y John, 1999) del aprendizaje. Mientras que en el discurso académico, abundan las formas de despersonalización y el predominio del uso del “nosotros de autor” y “nosotros de modestia” (García Negroni, 2008a y 2008b)¹²⁴, en el discurso pedagógico predomina el “nosotros de condescendencia”.

¹²⁴ Según García Negroni (2008a y 2008b) las estrategias de despersonalización, que refuerzan la pretensión de neutralidad y que diluyen la responsabilidad en tanto ocultan la fuente de la enunciación, son frecuentes en el discurso académico. Estas estrategias consisten básicamente en la metonimia, por atribución al texto o a la investigación de las intenciones, tesis, conclusiones del autor; las nominalizaciones; las estructuras impersonales con infinitivo, que neutralizan el agente del proceso evocado, y las pasivas con ‘ser’ y con ‘se’, que permiten dejar indeterminado a quien se considera responsable de la acción. Pero también la autora menciona estrategias de mayor personalización: 1) el uso de la primera persona del plural con referencia genérica; 2) el uso del nosotros inclusivo, en el que el lector queda incorporado en el mismo grupo del autor, quien, por su parte, se posiciona como su guía en el texto (Tang & John, 1999; Gallardo, 2004a y 2004b), y 3) el uso del nosotros de modestia, también llamado “nosotros de autor”, puesto que su referencia es precisamente el autor del texto. Vale aclarar que el uso del “nosotros de autor” será abordado en nuestro corpus en § 4.3.2, cuando analicemos las reminiscencias del discurso académico en los libros del MPA.

En este sentido, afirmamos que es habitual el uso de la “primera persona del plural condescendiente” en los géneros en los que se configura la diferencia jerárquica respecto de los roles de locutor-autor y destinatario, como sucede en los textos pedagógicos, la divulgación científica o la recomendación médica. En el caso de las prácticas científico-académicas, la relación entre el locutor-autor no es asimétrica (se plantea entre pares) y por ello no aparece esta forma.

A través de la “primera persona del plural condescendiente”, el sujeto pedagógico se asume como partícipe de las acciones atribuidas al lector¹²⁵. De este modo, se constituye como una estrategia puesta en juego con el fin de reducir la asimetría con el estudiante y construir un imaginario de colaboración en el proceso de aprendizaje. Se trata de un caso de “discordancia deliberada” (Gili Gaya, 1976), por la cual el locutor-autor busca participar de un modo cordial y “amable” de la actividad asignada al interlocutor. Como muestran los siguientes ejemplos, mediante el uso de la “primera persona del plural condescendiente”, el autor-lector deja asentado de que “participa” de las acciones atribuidas al lector, a quien de este modo, desfocaliza.

(4) Si tenemos en cuenta la línea de entonación, distinguimos nueve etapas, limitadas cada una de ellas por una pausa (tono terminal). Los tonos terminales indican que el caudal fonético se ha cerrado y percibimos ese límite a través de los signos de puntuación. (5: 17)

(5a) Cuando coordinamos proposiciones unimos elementos de la misma clase y de igual valor sintáctico. Como hemos visto en el parágrafo 19, es la oración coordinativa la que está formada por proposiciones coordinadas (11: 52)

(5b) Observemos el siguiente ejemplo. (11: 84)

(6) Tomemos dos vasos A y B (figura 1-4), que contienen una solución de agua con sal. (2: 12)

(7) Como sabemos, Zárate marchó a España para solicitar a la corona su confirmación en el cargo de adelantado. (3: 22)

(8) Recordemos que todo complemento está precedido de unnexo (4: 37)

En estos casos, el locutor-autor incluye al destinatario-alumno y a sí mismo como partícipes del proceso del aprendizaje. Ubicado en el mismo nivel jerárquico que el alumno, el locutor-autor realiza las acciones puntuales de instrucción; por ejemplo, “distingue etapas de entonación”, “percibe la función de los signos de puntuación” (cf. 4) y “coordina proposiciones” (cf. 5a). En la mayoría de los casos, el uso de la “primera

¹²⁵ Asimismo, se registra otro uso de primera persona del plural inclusivo que es recurrente en distintos tipos de géneros (académico, político, publicitario, de recomendación médica, periodístico, etc.): el de “referencia genérica”. Su aparición remite a un grupo amplio; en nuestro corpus suele referir a los seres humanos, los argentinos, los hablantes de español, etc. Mediante esta estrategia el autor se construye como *representante* e incluye al lector como parte integrante (Tang y John, 1999). Por ejemplo, en “Si masticamos un trozo de pan, después de unos instantes nuestro sentido del gusto capta un saber dulce” (2: 56), el locutor-autor y destinatario se exhiben como parte del grupo “seres humanos”, y en “Si bien la base de nuestra lengua es el latín vulgar, otras lenguas han contribuido también a aumentar su caudal de vocablos, en mayor o menos cantidad” (4: 23), como integrantes de los “hablantes del español”.

personal del plural condescendiente” tiene el objetivo central de ocultar la instrucción directa dirigida al destinatario. En efecto, el uso de “observemos” (cf. 5b) y “tomemos” (cf. 6) diluye el mandato hacia el alumno y logra mitigar las acciones prescriptivas, como que el alumno deba observar el ejemplo para entender el tema y tomar dos vasos para hacer el experimento, respectivamente.

De esta manera, se constata que la ocurrencia de la “primera persona del plural condescendiente” se vincula con la pretensión del locutor-autor por “controlar” y monitorear el aprendizaje del destinatario-alumno. Por ejemplo, a través de las expresiones “como hemos visto” (cf. 5a), “como sabemos” (cf. 7) o “recordemos” (cf. 8), el locutor-autor señala que hay ciertos conocimientos previos con los que el alumno debe contar, pero asumiendo el rol de guía y, también de docente, el locutor-autor los explicita: “la oración coordinativa está formada por proposiciones coordinadas” (cf. 5a), “Zárate marchó a España para solicitar a la corona su confirmación en el cargo de adelantado” (cf. 7) o “todo complemento está precedido de un nexos” (cf. 8). Incluso, como esta información puede encontrarse en el libro mismo (cf. 5a) y el locutor-autor, posicionado como guía, menciona las páginas o los capítulos correspondientes y así reenvía al lector a la sección indicada¹²⁶. Para ello, usa expresiones formadas con verbos de percepción visual, como *ver* u *observar* (Gallardo, 2004b: 37), por ejemplo: “hemos visto” (cf. 4), o también: “según vimos” u “observamos en el capítulo anterior”. En otras ocasiones, el locutor-autor recurre al uso de “verbos de acción intelectual”, como “sabemos” (cf. 7) o “recordamos” (cf. 8) (Gallardo, 2004b: 37). Por un lado, la expresión “como sabemos” ocasiona un efecto presuposicional, en la medida que el verbo factivo “saber” introduce un segmento de discurso que se postula como evidente, conocido y veraz. Por otro lado, “recordar” también genera un efecto presuposicional ya que el segmento de discurso previo, que puede no ser evidente (y por eso hay que recordar), se presenta como verdadero y sabido. En ambos casos, el efecto de sentido consiste en la construcción de un conocimiento compartido que supone una complicidad

¹²⁶ En este caso se registra una función similar a la del “nosotros-guía”, presente en los textos académicos. En ambas prácticas discursivas, el lector queda incorporado en el mismo grupo del autor, quien, por su parte, se posiciona como su guía en el texto (García Negroni, 2008a), como lo demuestra el siguiente ejemplo aportado por García Negroni: “Como hemos visto, se observa una diferencia significativa entre los diversos niveles de vivienda, a favor de los pisos más altos (Alerg., 2003, 18: 15)”.

entre los interlocutores; sin embargo, lo que prevalece es la intención de control y regulación por parte del locutor-autor. De allí se desprende que el locutor-autor busca regular no solo las acciones perceptuales e intelectuales del estudiante, sino también incidir en la tarea del docente. La indicación acerca de que el alumno debe tener un cierto saber (sobre Zárata en 6 o sobre los complementos en 8) indirectamente recae en el profesor, a quien se le comunica, de modo indirecto, la importancia de esos conocimientos.

Aunque las funciones del locutor-autor como regulador discursivo y guía del aprendizaje se materializan principalmente mediante la primera persona del plural condescendiente, también se registran formas desagentivadas que logran una mayor impersonalización y neutralizan el mandato. Entre ellas, se destacan las *pasivas con se* (9) y las estructuras impersonales con infinitivo (10), además de ciertas frases nominales como “algunos gráficos con ejemplos de cruces entre variedades de una misma especie” (11).

(9) Como ya se ha estudiado, los virus integran por su condición un nivel de organización molecular. (9: 131)

(10) Las oraciones simples (o las proposiciones) pueden ser INCLUYENTES si contienen PROPOSICIONES INCLUIDAS, que son estructuras *recursivas*, pues para su análisis interno es preciso volver a iniciar el análisis propio de la estructura simple. (11: 49)

(11) Algunos gráficos con ejemplos de cruces entre variedades de una misma especie facilitarán a comprensión del mendelismo (2: 170)

En suma, en todos los casos registrados, el efecto que se logra es minimizar el peso de la responsabilidad que se le asigna al destinatario sobre una acción. Por eso es “como sabemos” y no “como sabés”, o “como ya se ha estudiado” y no “como estudiaste”, o bien atenuar la imposición emanada de una orden: es “observemos”, y no el imperativo “observá”, o “es preciso volver a iniciar el análisis” y no el imperativo “volvé a iniciar el análisis”, o “algunos gráficos facilitarán” y no el mandato directo al destinatario acerca de consultar los gráficos incluidos en la página.

4.3.1.3. La modalización autonómica pedagógica

Como se explicó en el capítulo 2, según sostiene Authier-Revuz (1995), las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas o su equivalente, la bastardilla, o incluso la negrita, consisten en un procedimiento que alude al juicio del locutor sobre su propia enunciación (“modalización autonómica”). A raíz de que los comentarios del

locutor-autor sobre su propia enunciación manifiestan diferentes relaciones con el texto, Authier-Revuz los clasifica en diversas categorías correspondientes a las cuatro formas de la “no coincidencia del decir”. Estas son:

- 1) *La no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores*, representada por glosas del tipo “X, si me permite la expresión”, “X, como usted dice”, “X, si usted quiere”.
- 2) *La no coincidencia de las palabras consigo mismas*, representada por glosas que manifiestan que el sentido de las palabras es equívoco, como en “X, en todos los sentidos del término”, “X, en sentido restringido”.
- 3) *La no coincidencia entre las palabras y las cosas*, representada por comentarios del tipo “X, a falta de otra palabra”, “X, este es el término que conviene”, en los que se indica que las palabras empleadas no se corresponden exactamente con la realidad a la que refieren.
- 4) *La no coincidencia del discurso consigo mismo*, pues en él resuenan otros discursos, como en “X, como se decía antes”, “X, como dicen los italianos”.

Según abordamos en profundidad en el capítulo 6, uno de los “modos de decir pedagógicos” lo constituyen las formas de “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores” que, a través del uso de tipografía especial, como negritas y bastardillas, cumplen principalmente la finalidad didáctica de regulación del orden discursivo. Con la pretensión de asistir al lector e indicarle cuáles son los significados relevantes para ser aprendidos, se despliegan como estrategias de imposición del saber y facilitamiento cognitivo. Por ejemplo, en (12) las bastardillas señalan cuál es el concepto nuevo e “importante” (la “laringe”), que debe ser adquirido por el destinatario-alumno:

(12) La ***laringe*** es un órgano constituido fundamentalmente por piezas cartilaginosas y músculos que las mueven. (1: 120)

Otra forma de modalización autonómica que funciona como un “modo de decir pedagógico” son las que llamamos “comillas pedagógicas”. Señalan la “no coincidencia de las palabras consigo mismas” y pueden estar representadas por glosas que manifiestan que el sentido de las palabras es equívoco, como en “X, en sentido metafórico”. Respecto de este tipo de modalización autonómica, García Negroni (2011: 60) destaca su escasa ocurrencia en el discurso académico de humanidades, y su

ausencia en las disciplinas académicas de ciencias duras; hecho que, según la autora, refleja la creencia de los locutores-autores científicos de que “las palabras que utilizamos para hablar del mundo referirían inequívocamente a las cosas, ‘transparentes, no ambiguas y unívocas’, las palabras permitirían así la expresión de ‘la verdad’”. Por el contrario, en los libros de texto su ocurrencia es usual –aunque incipiente y de baja frecuencia en este modelo enunciativo¹²⁷. Suele servir para señalar una expresión empleada con sentido metafórico, que auxilia al lector lego en la explicación:

(13) **Anfibios**

Estos animales representan un interesante grupo de transición en los vertebrados. Son los que han “saltado” a la vida terrestre pero sin independizarse aún del agua. (9: 138)

Como es evidente, en (13), se utiliza el verbo “saltar” de modo figurativo. Si saltar implica “salvar de un salto un espacio o distancia” (según el *DRAE*), en el ejemplo, *saltar* refiere al pasaje parcial de la vida acuática a la terrestre.

Por otra parte, respecto de las comillas que indican la “no coincidencia del discurso consigo mismo” distinguimos dos usos: las que señalan lo “políticamente incorrecto” (cf. 14) y las “comillas coloquiales” (cf. 15).

(14) Estos países entre los que se cuentan los más nuevos o en desarrollo constituyen los llamados “no alineados” o del “Tercer Mundo”. (10: 366)

15) [Hernandarias] Mantuvo el orden interior y la paz con los indígenas; fiscalizó la conducta de los encomenderos, combatió la holganza mediante una conscripción de “mozos perdidos” (vagabundos) obligándoles a trabajar en faenas rurales. (7: 23-24)

Según explicamos en § 2.3.1, el uso del primer tipo de comillas manifiesta una cierta distancia del sujeto pedagógico con relación a nociones que atañen a otro discurso, en el cual los países en desarrollo son considerados “no alineados” y parte del “Tercer mundo”. Es posible afirmar que estas comillas indican una discrepancia solapada, pues le permiten al locutor-autor mostrar una cierta reticencia respecto de esos términos pero sin evidenciar explícitamente cuál es su punto de vista.

El segundo uso de comillas señala una denominación que corresponde al discurso de otra época, a otra variedad discursiva (“mozos perdidos”). Como un “gesto didáctico”, el locutor-autor acompaña el término entrecomillado con una aclaración entre paréntesis a modo de traducción (“vagabundos”), que puede interpretarse como un indicio de querer colaborar con el destinatario en pos de la interpretación del comentario metadiscursivo.

¹²⁷ Según analizaremos en el capítulo 6, la ocurrencia de estas formas en los libros del MPM es profusa.

4.3.1.4. Los recursos de la definición

A partir del análisis se registran ciertos modos del decir desplegados con la pretensión de generar efectos de *cientificidad pedagógica*, y de lograr que el concepto en cuestión se perciba como una entidad empírica y no como una construcción discursiva, que serán examinadas exhaustivamente en el capítulo 7. Tal como sostiene Orlandi [2003] (2009), el discurso pedagógico produce conclusiones exclusivas que dirigen la interpretación en una sola dirección con la finalidad de que el objeto teórico sea percibido como una verdad unívoca. Para generar este efecto, el libro de texto despliega ciertos modos del decir, como las “falsas consecuencias de denominación” (cf. 16a), las “cláusulas condicionales de denominación” (cf. 16b), la “reformulación parafrástica de denominación” (cf. 16c y 17) y los “comentarios denominativos impersonales” (cf. 18).

(16a) Este *esporofito* consta de un *pie*, con el que queda unido al arqueogonio, y un *tallo*, que lleva en su extremo un *esporangio*; en este esporangio se encuentran las *células generadoras* de las *esporas*, por lo que se las llama *células madres de las esporas*. (9: 215)

(16b) Si determinados órganos de diferentes individuos evolucionaron de un antecesor común, tienen el mismo origen embriológico y estructura semejante, son llamados *órganos homólogos*. (9: 119)

(16c) En los musgos, podemos considerar dos ciclos de reproducción: uno sexual o gametófito y otro asexual o esporofítico; es decir con alternancia de generaciones. (9: 215)

(17) Los cromosomas se encuentran en parejas de cromosomas iguales y homólogos. (2: 37)

(18) Se llaman impersonales las oraciones cuyo sujeto no se conoce ni se sobreentiende por el contexto. (12: 311)

Por un lado, tanto las oraciones causales como de consecuencia suelen relacionarse con los conceptos de “causa, lógica, razón, explicación, motivo o efecto” (Galán Rodríguez, 1999: 3603). En atención a dichos aspectos postulamos la existencia de “falsas consecuencias de denominación”, entendiendo a estas como construcciones que plantean relaciones de causa-efecto inexistentes, que tienen a cristalizar y naturalizar los conceptos. Por ejemplo, en (16a) el tecnicismo que se introduce en el segundo miembro (*células madres de las esporas*) es presentado como consecuencia del primer miembro (*en este esporangio se encuentran las células generadoras de las esporas*). Debido a que la denominación es exhibida como resultado, es posible interpretarla como una consecuencia “lógica”. De hecho, la denominación introducida como efecto de una presunta realidad descripta elimina la posibilidad de otras “consecuencias” posibles.

Un efecto similar se produce en los períodos condicionales del tipo de (16b). De acuerdo con Montolío (1999: 3569), cuando se formula una oración condicional, se

produce una situación de contraste entre dos mundos: el que plantea la suposición hipotética (mundo de la enunciación o real) y un mundo posible, creado por el enunciado en el que, dado el antecedente, se produce la consecuencia. En nuestro caso, al locutor-autor usa una forma verbal de indicativo en la prótasis y así denota un estado de hechos que considera factibles. De esta forma, el mundo real y el mundo posible contruidos en la oración la condicional presentan un grado de concurrencia máxima. Se trata del tipo de oración condicional “fáctica” o “real” (Montolío, 1990 y 1999 y Serrano, 1994) que, al estructurarse con formas verbales del indicativo en ambas cláusulas, plantea la probabilidad del cumplimiento de los acontecimientos denotados. Según se corrobora en (16b), el contenido semántico de la apódosis se ostenta como factible y asertivo, y consecuente con la descripción expresada en la prótasis¹²⁸, es decir: si pasa X, es Y (“Determinados órganos de diferentes individuos evolucionaron de un antecesor común, tienen el mismo origen embriológico y estructura semejante” equivale a “*órganos homólogos*”). De este modo, la apódosis refiere un estado de cosas que se presenta como real y concurrente al contenido de la prótasis.

Por otro lado, es sabido que las reformulaciones parafrásticas plantean la equivalencia entre dos expresiones, y generalmente son utilizadas para facilitar el aprendizaje o sortear la dificultad que supone la primera parte de la construcción enunciada (Kotschi, 1986). Sin embargo, en muchos casos de nuestro corpus sucede lo contrario: los reformuladores, como *es decir* (cf. 16c), o incluso la conjunción *o* (cf. 17), introducen el concepto nuevo y/o el tecnicismo, que suele señalarse con la bastardilla o negrita para mostrar que es una forma de “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores”, como mencionamos en el apartado anterior. A través de la “reformulación parafrástica de denominación”, la expresión y el término que la define se muestran como equivalentes, de modo que parezca una traducción literal. De esta forma, las entidades son exhibidas como si entre ellas y su definición existiera una coincidencia: “dos ciclos de reproducción, uno sexual o gametófito y otro asexual o esporfítico” = “*alternancia de generaciones*”, o “iguales = homólogos”. Además, hay que destacar que en nuestro corpus predomina la ocurrencia de las reformulaciones

¹²⁸ Hay que destacar que la relación de tipo implicativo establecida entre las cláusulas de una oración condicional no se da entre fenómenos existenciales, sino entre actos de habla. Por su parte, Ducrot ([1984] 2001) plantea la relación de existe entre los miembros de una cláusula en los siguientes términos: “prótasis” y “apódosis”, “antecedente” y “consecuente”, “condicionante” y “condicionado”. Desde tal perspectiva, entendemos que la relación entre ambos miembros no remite a fenómenos de la realidad, sino a las respectivas enunciaciones; en otras palabras, la enunciación de la prótasis implica la enunciación de la apódosis. Para ampliar el tema sobre oraciones condicionales, consultar Ducrot ([1984] 2001), Montolío (1990 y 1999) y Serrano (1994).

parafrásticas, que siguen la misma dirección argumentativa, en la medida en que el elemento introducido confirma la construcción previa y contribuye a ampliar la explicación. Según desarrollamos en el capítulo 7, prácticamente no se encuentran reformulaciones no parafrásticas, de “distanciamiento” o “rectificativas” (García Negroni, 2010), que cambien la orientación del enunciado.

Finalmente, el “comentario metadiscursivo” (Kotschi, 1986) es otro de los recursos característicos de los libros de texto. Tal como lo define Ciapuscio, en el marco de una investigación sobre el discurso de divulgación (2007: 49), consiste en el señalamiento metalingüístico de una expresión. Es sabido que las definiciones suelen tener una estructura binaria general, conformada por dos términos semánticos equivalentes: el término a definir y la expresión que lo define (uno de los cuales puede presentarse anafóricamente), y una forma metalingüística que los relaciona. Las expresiones metalingüísticas, que encontramos en nuestro corpus, pueden ser impersonales (como “se llama” en 18, “se conoce como”, “recibe el nombre de...”, “denominada”, etc.) o enunciarse a través de marcas de persona (como la primera persona del plural “llamamos”), pero siempre contribuyen a lograr un efecto de impersonalidad y objetividad discursivas, en tanto que intentan mantener indeterminados a los sujetos que propiciaron la acuñación de los términos. De todos modos y según demostramos en el capítulo 7, estas formas cumplen una función polifónica, pues vehiculizan un discurso ajeno, por ejemplo el uso del “se” en (18) alude a una voz colectiva de la doxa e implica que *alguien/es* llamó/aron “impersonales” a cierto tipo de oraciones.

Una vez expuestos los “modos de decir pedagógicos”, pasamos a referirnos a los ecos academicistas presentes en el discurso de los libros de texto del MPA.

4.3.2. Los ecos discursivos academicistas

Además de la inserción de las notas al pie, la inclusión del propio punto de vista del locutor-autor y la manifestación de la polémica ya mencionadas, se registran otros elementos característicos del discurso académico en los libros del MPA, como la exposición estructurada que promueve una lectura lineal y continua (Petrucci, 2001)¹²⁹ y

¹²⁹ En efecto y como se explicó en el capítulo 2, la organización de los libros del MPA se produce a partir de texto extenso y continuo, y sin segmentos fragmentados.

ciertos elementos polifónico-argumentativos que la bibliografía especializada ha caracterizado exhaustivamente (Hall y Marin, 2002a y 2011; García Negroni, Hall y Marin, 2005, y García Negroni, 2008a, 2008b y 2011) y que se detallan a continuación.

Entre las estrategias lingüísticas y los elementos microdiscursivos académicos que emergen en los libros del MPA, se destacan:

- *La desagentivación en la explicación y presencia del “nosotros de autor académico”*. Es sabido que en el registro académico, son habituales distintos tipos de estrategias de despersonalización que, al encubrir la fuente de enunciación, pueden diluir la responsabilidad del autor y construir un discurso con pretensiones de objetividad y neutralidad (García Negroni, 2008a y 2008b). Tanto en (19) como en (20) y (21), se constata el uso de nominalizaciones (“resultantes”, “comprobaciones” y “versificación”), frases nominales con participios (“diferencias fundamentales enunciadas”) y pasivas con *se* (“se enunció”, “se estableció” y “se miden”), que neutralizan las fuentes de enunciación así como los responsables de la acción y del discurso construido. Impregnado de una mayor indeterminación, el discurso irremediamente se vuelve más complejo y la tarea interpretativa que lleva a cabo el destinatario lego se entorpece en la medida que se trata de información condensada, imprecisa y ambigua.

(19) Como resultante de estas dos comprobaciones, se enunció LA TEORÍA CELULAR por la que se estableció que vegetales y animales están integrados por células, es decir tienen estructura celular. (2: 16)

(20) La versificación puede ser regular o irregular, cuando se miden los versos o unidades rítmicas, es regular; cuando los versos no tienen medida fija, es irregular. (4: 214)

(21) A pesar de las diferencias fundamentales enunciadas, existen semejanzas entre cuerpos brutos y seres vivos. (2:5)

No obstante la profusión de la desagentivación para la construcción del locutor-autor, se registran algunos casos de uso de primera persona del plural excluyente, coincidente con los autores y que exceptúa los lectores. Esta forma se acerca al empleo del “nosotros de autor”, pues su referencia es el autor del texto, según se mencionó en el apartado anterior. En los siguientes ejemplos se constata que el locutor-autor se construye como tal, se diferencia de los lectores

y asume la responsabilidad de su enunciación¹³⁰. Por un lado, ostenta su competencia en el tema y, posicionado como autoridad, ejerce las acciones de *recomendar* y de *mostrar* cuáles son las valoraciones y puntos de vista que posee sobre ciertas nociones disciplinares, asumiendo, en este caso, un rol cercano al de evaluador mencionado por Tang & John (1999). Así lo ejemplifican los verbos “recomendamos” y “nos interesa” de (22a) y “aconsejamos” de (23b). Tales acciones pueden alcanzar tanto al destinatario docente como al alumno, ya que se trata de persuadir a ambos acerca de las decisiones teóricas elegidas. Recordemos que, según la normativa ministerial de la época, el profesor es el centro de la enseñanza y quien toma las decisiones, por eso también es convocado por el locutor-autor: lo persuade desde la experticia y la competencia en la materia.

Por otro lado, en las mismas secuencias expositivo-explicativas, el locutor-autor adopta el rol de *arquitecto* (Tang y John, 1999) y asume la responsabilidad de organizar el texto. Mediante verbos en tiempo futuro (“no incorporaremos”, “enumeraremos”, “citaremos” y “concretaremos”), adelanta los conceptos o las cuestiones metodológicas que introducirá y que, por su carácter novedoso o controversial, justifica mediante los fundamentos correspondientes.

(22a) Recomendamos sobre todo desterrar las denominaciones de complementos determinativos, y calificativos o explicativos, que no se refieren a la estructura gramatical

Libro de cuentos.

Libro entretenido.

Desde el punto de vista gramatical nos interesa destacar que en el primer caso se trata de un complemento, es decir de un modificador indirecto, pues lleva preposición. En el segundo, de un modificador directo. (4: 214)

(22b) Pero no incorporaremos al ciclo secundario esta clasificación más minuciosa aunque responde a la realidad del sistema. (4: 28)

(23a) Pero las diferencias fundamentales, de acuerdo con Charles Clauss, las concretaremos en las tres siguientes razones... (2: 4)

(23b) Enumeraremos algunas diferencias. (2: 6)

(23c) Citaremos entre ellos... (2: 24)

¹³⁰ En este punto debe hacerse una aclaración respecto de la construcción del locutor-autor en los prólogos y advertencias de los libros, mencionada en el capítulo 3. Si bien, como habíamos dicho, en algunos casos, como en el libro 2, en el prólogo el locutor-autor se configuraba a partir de la primera persona del singular, a lo largo del cuerpo del libro esta forma desaparece y se construye desde el “nosotros del autor”, como representante de la comunidad académica a la que pertenece. En otros casos, como en el libro 11, la autora (Kovacci) firma la *Advertencia* con su nombre pero mantiene la enunciación en este espacio paratextual, así como en el transcurso de la explicación en el libro, a través de la primera persona del plural. Es decir que el autor empírico, aunque sea uno, realiza la explicación a partir del “nosotros de autor”, como autoridad académica competente de la disciplina pero que funciona como un representante de ella.

En todos estos casos, el “nosotros de autor” se aparta de la construcción difusa de imagen de autor pedagógico y se reafirma como representante de la comunidad pedagógica y autoridad competente de la disciplina, que puede aconsejar, mostrar un punto de vista y fundamentar la organización del texto y los conceptos que presenta. Es evidente que, en dichos espacios, resuenan los ecos de discurso académico y emerge el *ethos* científico-disciplinar. A su vez, los destinatarios, en especial los docentes, se construyen como sujetos con “un cierto estatus”, ya que –a diferencia de los lectores de los libros del MPM– merecen argumentos y justificaciones.

- *La neutralización del destinatario.* Diversos autores mencionan la elisión de marcas pronominales personales para la construcción del destinatario como un rasgo propio del discurso académico (Zamudio y Atorresi, 2001; Gallardo 2005 y García Negroni, 2008). En cuanto a nuestro corpus, en los segmentos instructivos de los libros del MPA predominan las formas impersonales, aunque también se registran alusiones directas al lector a través de marcas pronominales, desinencias verbales y pronombres personales. Efectivamente, las formulaciones de las consignas se suelen efectuar mediante marcas de personalización, como los verbos en segunda persona, según muestran los ítems 1, 2, 5 y 6 de (24) (“entiende”, “cortaría”, “enumere” y “nombre”); sin embargo, estas conviven con preguntas sin marcas pronominales, a través de preguntas sin referencia al lector, como las formuladas en las consignas 3, 4 y 7 de (24).

- (24) 1. ¿Qué entiende por **fauna autóctona**, **fauna regional** y **fauna marina**?
2. ¿De qué región del vacuno **cortaría** un trozo de **bola de lomo** y **cuadril**?
3. ¿Cuál es la raza bovina que da mejor leche, cuál mejor carne y cuál es de doble propósito?
4. ¿Cuál es la función de los frigoríficos y cuál fue el primero que se estableció en el país?
5. Enumere cinco productos industrializados que deriven de la leche.
6. Nombre tres razas de ovinos que den buena lana.
7. ¿Qué es la **esquila** y en qué consiste el **encalado**? (2: 254)

Como lo demuestra la conjugación de los verbos de los ejemplos (“entiende”, “cortaría”, “enumere” y “nombre”), prevalecen las formas correspondientes a la segunda persona *usted*, cuya utilización implica un tratamiento de mayor cortesía o respeto¹³¹. Sin duda, el empleo de esta forma produce un efecto de

¹³¹ Vale aclarar que solo en un libro de Biología, registramos el uso del *tú* como forma de tratamiento al lector en las consignas, por ejemplo: “Menciona las adaptaciones comunes de artrópodos y cordados a la

mayor distancia y formalidad entre el locutor-autor y el destinatario. Con un fin similar, algunos libros recurren a las formas del infinitivo para la formulación de consignas, que impregnan las órdenes de una mayor impersonalidad y distancia enunciativa (cf. 25).

- (25) 1) Observar y dibujar una flor completa de Monocotiledónea y de Dicotiledónea.
2) Reconocer los ciclos florales y contar el número de piezas que componen cada uno. (9: 65)

Por otro lado, en las secuencias explicativas-expositivas se evita la alusión explícita a los interlocutores. Efectivamente, no se registran apelaciones directas al lector, como se ha apreciado en todos los ejemplos que se presentaron hasta aquí. Sin embargo, en escasas ocasiones aparecen frases nominales que remiten a los destinatarios, tanto al alumno como el docente, como se constata en 26a, 26b y 27. En esos casos, a través de las frases nominales “el estudiante” y “el profesor”, los dos tipos de lectores (los legos y los expertos), aparecen mencionados como elementos del discurso y, de esta manera, se mantiene la neutralización del destinatario. Sin embargo, como se observa en los ejemplos, no sucede lo mismo con el locutor-autor que se construye a partir del “nosotros de autor” ya referido, mediante los verbos en primera persona del plural excluyente (“aconsejamos”, “referimos” y “daremos”). Se refuerza, así, su estatus de autoridad.

- (26a) Interesa también ayudar al estudiante a conquistar su independencia de pensamiento. (4: 34)
(26b) Aconsejamos la realización de una especie de viaje general a través de él, bajo la inteligente conducción del profesor. (4: 34)
(27) Antes de referimos al ciclo vital de los seres biológicos, daremos al estudiante que carece de ellas, algunas consideraciones imprescindibles para entender mejor lo que se explica. (2: 6 y 7)

vida terrestre” (8: 115). Recordemos que en la época el Consejo Nacional de Educación exigía a los maestros de escuelas primarias y normales el tratamiento de *tú* para con sus alumnos (Weber de Kurlat, 1941) y la Academia Argentina de Letras censuraba el uso del voseo por considerarlo una “grave incorrección” y un “vicio del lenguaje” (Ragucci, 1956: 162, citado en García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010). Fue recién en 1982 cuando la Academia Argentina de Letras recomendó para la lengua culta el empleo del voseo, que es la forma de tratamiento de confianza en el español rioplatense. Tal como sostienen García Negroni y Ramírez Gelbes (2010): “Considerado como tratamiento vulgar en toda América, el voseo sufrió, durante el siglo XIX, los embates de los normativistas que propiciaban la normalización en favor del tuteo y la eliminación del voseo. Esta normalización, respaldada por autores como Andrés Bello: ‘El *vos* de que se hace tanto uso en Chile en el diálogo familiar, es una vulgaridad que debe evitarse, y el construirlo con el singular de los verbos una corrupción insoportable’ (1981: § 234, 339), resultó en parte exitosa en países como Chile o Perú, pero no tuvo repercusión definitiva en el Río de la Plata”. En § 4.4.1, retomamos el tema y abordamos el uso del voseo en los libros del MPM.

En suma, la tendencia a no aludir directamente al lector en la explicación, las estrategias de despersonalización para referir al destinatario en las actividades, así como el uso de la forma *usted* que indica formalidad, tienden a establecer una mayor distancia con el destinatario; tal característica proviene, sin dudas, de los discursos académicos.

- *La acumulación de nominalizaciones, sin explicitación de su significado.* Las nominalizaciones constituyen sintagmas nominales complejos que, al provenir de verbos, son portadoras de sentidos vinculados con acciones o eventos. Caracterizadas por Halliday y Martin (1993) como “compactos o condensados lingüísticos” o “metáforas gramaticales”, las nominalizaciones representan procesos metafóricamente objetivados, en la medida en que los acciones verbales se cristalizan en “objetos”. Según sostienen García Negroni, Hall y Marin (2005) y Hall y Marin (en García Negroni coord. 2011), la alta frecuencia de nominalizaciones en el discurso académico, motivada en pos de una enunciación despersonalizada, “no solo señala el desarrollo de una cadena de razonamientos, sino que también es indicadora de un alto grado de abstracción, de ambigüedad y de complejidad discursiva” (Hall y Marin, 2011: 106). A través del análisis efectuado en nuestro corpus, comprobamos que la ocurrencia de nominalizaciones es muy frecuente. Incluso, es habitual la acumulación de nominalizaciones en una misma oración, como lo demuestran los casos (28) y (29) donde aparecen tres (“elección”, “transacción” y “posiciones”) y seis ocurrencias (“sustentación”, “esfuerzo”, “sostén”, “propulsión” y “movimientos”), respectivamente.

(28) Con la elección de Viamonte se llegó a un gobierno de transacción y el mandatario interino se dio cuenta de que permanecería en el poder hasta que los federales consolidaran sus posiciones. (3: 347)

(29) La sustentación en el medio líquido requiere de poco esfuerzo, porque el agua brinda el sostén adecuado y la propulsión se logra merced a movimientos ondulatorios del cuerpo. (8: 51)

Desde una mirada polifónica, se comprueba que, en estos ejemplos, los procesos o eventos que se encuentran nominalizados –como es el caso de nociones disciplinares del tipo “gobierno de transacción” o “sustentación”, o los elementos que contribuyen con la explicación (“elección”, “posiciones”, “esfuerzo”, “propulsión”, etc.)– aparecen como verdades preexistentes en tanto

se presentan como productos del saber y, por ello, se construyen como no factibles de cuestionamiento. En efecto, el significado y el sentido de los procesos compactados en las nominalizaciones se dan por supuestos y se plantean como entidades naturalizadas. Al ser considerados sus significados como sabidos, el locutor-autor introduce las nominalizaciones sin explicitar ni explicar los sentidos que condensa. Pero, además, las propiedades de abstracción y de ambigüedad mencionadas se dan debido a que, por un lado, en cada nominalización queda elidida gran parte de la información semántica –por ejemplo, no se produce la explicitación del agente de la acción: no se sabe qué o quién ejecuta la “sustentación” o la “propulsión”– y, por el otro, hay que destacar que, en algunos casos, su significado puede ser interpretado como un proceso (lectura eventiva) o como un resultado (lectura resultativa). En este sentido, una nominalización puede representar un obstáculo para un lector lego, no solo por su carácter abstracto sino también por la dificultad de discernir si alude a un proceso o a un resultado. Es el caso de “elección” del ejemplo 28, que puede entenderse como proceso (Viamonte realiza la elección), pero también como resultado (es decir, a través de la elección, Viamonte es elegido). Si el lector no tiene en cuenta los detalles dados por el texto puede arribar a una interpretación incorrecta.

- *Las estructuras concesivas antepuestas.* Este tipo de formulación es habitual en el discurso expositivo-explicativo de los géneros académicos y siempre implica un *desplazamiento del foco informativo* en el nivel de la composición de los enunciados que, según Hall y Marin (2002a), obedece al ocultamiento de la argumentatividad. Se trata de un procedimiento que consiste en comenzar un enunciado, frecuentemente el que inicia un párrafo, con una cláusula concesiva o condicional que queda, entonces, en posición temática (Hall y Marin, 2002a). Tal recurso aparece con frecuencia en los libros del MPA, como lo ilustran los siguientes ejemplos:

(30) A pesar de la sostenida lucha de ocho siglos por reconquistar el suelo español, lucha que nació en el corazón de Castilla, las familias se entrelazaron en uniones matrimoniales y políticas de comercio y cultura. (4: 26)

(31) Aunque no existe uniformidad de criterio en cuanto a los grupos de organismos que integran este reino, en el presente texto se adopta la clasificación de P. Wisz que ubica las algas, hongos, mixomicetos y protozoos. (9: 281)

En ambos casos, las estructuras concesivas antepuestas provocan el desplazamiento del foco informativo y los lectores poco expertos pueden interpretar que la información que aparece en posición temática es el núcleo informativo central de ese enunciado, ya sea “la lucha sostenida de ocho siglos por reconquistar el suelo español” (cf. 30), ya sea “la no existencia de uniformidad en criterio de los organismos a que integran un reino” (cf. 31). En este último ejemplo, se constata además que la estructura concesiva introduce un componente argumentativo, debido a que se menciona una controversia científica, como la falta de uniformidad respecto de un criterio de clasificación.

- *Las oraciones extensas y complejas.* Es frecuente que, en los libros del MPA, las explicaciones se estructuren a partir de oraciones muy extensas y con una formulación compleja. A modo de ejemplo, en (32) se constata que la explicación se configura a partir de una oración larga, la combinación de una estructura concesiva antepuesta, una reformulación, un ejemplo y una definición, que a su vez presenta tecnicismos (“hermafroditas”, “autopolinizarse”, “gineco”) y nominalizaciones (“polinización”). Por su parte, la exposición de (33) se plantea mediante tres proporciones subordinadas (“el desarrollo industrial, que...”, “a gran escala de las industrias químicas –abonos, explosivos, colorantes, perfumes y aun seda artificial- en las que...” y “Alemania, que...”), una frase pasiva (“después de haber sido inventada por Nobel”) y una serie de nominalizaciones (“desarrollo”, “revolución”, “perfeccionamiento”).

(32) Si bien es cierto que algunas flores hermafroditas pueden autopolinizarse, es decir, lograr que sus granos de pólem caigan sobre el estigma de su gineco (como ocurre en ciertas especies de violetas), lo más frecuente en la naturaleza es la polinización cruzada, entre flores distintas pertenecientes a la misma especie. (9: 100)

(33) El desarrollo industrial que, en la primera revolución industrial fue importante, en esta etapa se acrecentó merced al perfeccionamiento y desarrollo a gran escala de las industrias químicas – abonos, explosivos, colorantes, perfumes y aun seda artificial- en las que el país más avanzado fue Alemania, que fabricó dinamita independientemente después de haber sido inventada por Nobel (1866) y funcionaron grandes laboratorios como Bayer. (10: 163)

- *El uso de marcadores reformulativos recapitulativos.* Este tipo de marcadores, muy usuales en la finalización de los temas en los libros del MPA, alude a la función de la sección conclusiva de los géneros académicos y funcionan como pistas para encontrar la información concluyente. En efecto, los marcadores

recapitulativos, como “en síntesis” (cf. 34) o “sintetizando” (cf. 35) presentan el segundo miembro del discurso como una conclusión –o sumario–, surgida de una serie de miembros anteriores con los que suele mantener la misma orientación argumentativa (Portolés, 1997).

(34) En síntesis, las Ciencias Naturales abarca el mundo inorgánico y el orgánico y la Biología (del gr. *bios*, vida; y *logos*, tratado) estudia los seres vivos. (2: 1-2).

(35) Sintetizando: no existe ningún factor o carácter fundamental que permita establecer, en forma terminante, la diferencia entre vegetales y animales inferiores, sobre todo cuando son unicelulares. (1: 6)

Como ya se mencionó en los capítulos previos, los ecos y evocaciones de la memoria discursiva académica provienen no solo de los libros que signaron la formación de sus autores –se trata de docentes-investigadores universitarios o de profesores de la escuela media que se formaron con materiales de ese tipo–, sino de las obras del catálogo de la editorial que los produce, como libros académicos, libros de formación para profesores, cursos, tratados, etc., que despliegan los mencionados recursos lingüísticos. Dicho de otro modo, guiados por la tradición editorial y también por los lineamientos de la política educativa, los autores y editores toman elementos de la tradición académica, los evocan, reformulan y reubican en el discurso pedagógico que inauguran. En consecuencia, en ciertos sectores discursivos de los libros el locutor-autor se posiciona como experto en su material y enfrenta al destinatario-alumno con la complejidad de sus propiedades lingüísticas. No obstante, como se desarrollará en los capítulos siguientes, la ausencia de mecanismos de *facilitamiento* que impliquen la reflexión metalingüística, así como ciertas prácticas pedagógicas hegemónicas (entre ellas “el pasar a dar la teoría”, cuyo abordaje se realiza en el capítulo 5) se manifiestan como obstáculos para lograr una verdadera y efectiva alfabetización académica en los libros del MPA.

4.4. El modelo enunciativo pedagógico con rasgos mediáticos (MPM)

El discurso de los libros de texto, editados entre 1983 y 2006 –aproximadamente–, ostenta otro modelo enunciativo pedagógico, el MPM. Tal como se demostró en el capítulo anterior, la alusión a las prácticas discursivas de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías posee vinculación directa con el nuevo contexto y, por ende, con las políticas educativas y editoriales que se instauran. Inmersos en una nueva coyuntura

sociopolítica, los libros de texto de ese período toman aspectos de diversas prácticas discursivas, que llamamos las *estrategias enunciativas alternativas* –como el despliegue de escenografías enunciativas, los textos fragmentados y breves, la ausencia explícita del punto de vista del autor y la polémica, la construcción de una estructura dialógica, etc.–, como vía de configuración de una nueva subjetividad pedagógica e imágenes de destinatarios acordes con los requerimientos político-sociales y educativos (§ 4.3.1). Pero, además, en su afán por hacer textos más sencillos y facilitar la comprensión, demostramos que estas propuestas soslayan la materialidad lingüística académica. Se trata de los “olvidos” y las omisiones de la memoria académica. Por otra parte, aunque la imagen de los sujetos cambia, no sucede lo mismo con otras representaciones. En efecto, en lo que sigue damos cuenta de que la ocurrencia de los “modos de decir pedagógicos” vehiculiza el mismo tipo de representación del saber, de la ciencia y del aprendizaje que se encuentra en los libros del MPA.

4.4.1. Los ecos discursivos de los medios, las nuevas tecnologías y variedad discursiva

En cuanto a los rasgos enunciativos, volvemos a señalar que, para distanciarse de la rígida escena de sus precursores y cumplir con los requerimientos educativos de la normativa oficial, los libros del MPM recurren al despliegue escenográfico que fue incipiente a mediados de la década de 1980 y se tornó profuso a raíz del impulso dado por la Ley Federal de Educación (1993) y su plataforma curricular posterior. De esta forma plantean los Contenidos Básicos Comunes (CBC) del área de Lengua y Literatura de la Educación General Básica 3 (EGB3) la necesidad de que los alumnos aborden una “variedad” de formatos discursivos de uso social:

La sociedad demanda un dominio de la lengua escrita que habilite para elaborar una multiplicidad de mensajes, en una gran variedad de discursos, insertos en distintos contextos sociales y destinados a una diversidad de públicos lectores. Por ello, el aprendizaje de la escritura y su práctica continuada en variedad de formatos discursivos de uso social constituyen tareas centrales a lo largo de la EGB (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996)

En vistas a cumplir tal requerimiento, una de las estrategias centrales desplegadas por las propuestas editoriales consiste en la incorporación de diversos

formatos textuales, a partir de la disposición de escenografías enunciativas¹³² y del planteo de una estructura fragmentaria cercana a la organización de los géneros periodísticos y electrónicos, y alejada de los libros de texto continuo y extenso del modelo anterior. La explicación se formula, entonces, mediante un formato diferente, ya sea a modo de una página web, ya sea replicando la estructura de una revista de divulgación científica de adultos, ya sea como una revista de divulgación infantil.

Si bien en las páginas siguientes se brindarán mayores precisiones sobre los recursos del discurso de divulgación de los que se vale el libro de texto del MPM, a continuación presentamos un ejemplo contrastivo.

Es sabido que el discurso de los libros de divulgación comparte ciertos rasgos con el pedagógico, en la medida en que ambos suponen una asimetría entre los participantes: el locutor-autor es quien posee el saber y lo “transmite”, y el destinatario es quien no lo tiene y lo “recibe”. No obstante, las diferencias que se establecen son claras y contundentes. En el caso de los libros de texto, la transmisión del saber se produce en un ámbito institucional con bastantes condicionantes: la imposición de los temas por parte del currículum oficial, el espacio acotado para el tratamiento de los conceptos y existencia de la instancia evaluativa. Por el contrario, los libros de divulgación científica no poseen casi ninguna de esas restricciones: sus editores disponen de libertad para seleccionar los temas y las formas de abordarlos, y sus destinatarios los eligen sin ningún tipo de obligación ni imposición institucional (Calsamiglia, 1997; Cassany, 1998; Ciapuscio, 2000, 2003 y 2007 y Franco, 2010). Así, “se trata de obras a las que los lectores acceden por elección absoluta: no son impuestas por el currículo ni caen bajo sus propios ojos por estar incluidas en otras publicaciones” (Franco, 2010: 97).

Si contrastamos la estructura de la doble página de *Anteojito*, cuya edición data de 1996 (imagen B), con la del libro de texto (imagen C), en ambos casos nos enfrentamos con una organización similar: el texto dispuesto en dos columnas, y recuadros o plaquetas de información en los laterales o en las zonas inferiores.

¹³² La disposición de escenografías enunciativas, que apela a diversos géneros pertenecientes a los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y también algunos relacionados básicamente con las prácticas orales –el diálogo áulico–, será analizada en profundidad en el capítulo 5.

Es así como en estos libros prácticamente no existen vestigios de la organización discursiva del modelo enunciativo academicista (MPA). Si nos detenemos a examinar los rasgos enunciativos característicos de los libros del MPM, encontraremos más similitudes con un artículo de divulgación científica que con un texto científico disciplinar. De hecho, tal como desarrollaremos con mayor profundidad en el capítulo 5, los formatos científicos fueron prácticamente excluidos de las propuestas escolares pues, según una de nuestra hipótesis-guía, el foco comenzó a colocarse en los géneros considerados significativos para la “sociedad de la información”, como los de los medios y las nuevas tecnologías. A modo de ejemplo, se observa que la escenografía “artículo de divulgación científica” (imagen D, en la próxima página) remite a la estructura de la nota de divulgación de la revista *Muy interesante*, de 1988 (imagen E, en la próxima página): ambas poseen la misma organización discursiva en la medida en que se componen de texto explicativo con tipografía especial, acompañada por un título, un copete, una foto y su epígrafe¹³³. Vale agregar que, además, la nota de divulgación científica presenta un glosario, ubicado en el recuadro “¿Cuándo podremos verlas?” (imagen E). Los libros del MPM se han apropiado de ese elemento, característico de la práctica discursiva de divulgación, según lo demuestran los ejemplos (cf. 36 y 37). Con un propósito básicamente didáctico asociado con la precisión de significados y regulación de sentidos, los glosarios en los libros del MPM brindarían la posibilidad de facilitar la interpretación de los términos y reducir la dispersión que implicaría que el destinatario-alumno realice la búsqueda en otra fuente.

(36) **Glosario**

Abiótico (del griego *a*, sin; *bios*, vida). Relativo a lo que no posee vida. Dícese de los factores físicos (luz, temperatura, viento, etc.). (17: 277).

(37) El derecho de conquista otorgó a los expedicionarios el derecho de efectuar repartimientos. Una de sus formas más importantes fue la encomienda. Esta era una institución colonial por la cual un grupo de indios eran “encomendados” a un español, para quien debían trabajar y prestar servicio.

repartimiento: nombre que se le daba en el siglo XVI a todo acto de división, entre los conquistadores, de las riquezas halladas (tesoros, tierras), como forma de trabajo indígena consistió en un trabajo temporario, pero obligatorio. (14: 108)

¹³³ Por su parte, la nota de divulgación científica recurre a *la primera persona del plural condescendiente* (mecanismo lingüístico, característico del discurso pedagógico, como ya se ha mencionado), como estrategia para atenuar la asimetría entre el locutor-autor y el lector: “Observamos” y “Aclaremos” (imagen E).



Imagen D (24: 156).



Imagen E. Muy Interesante, Nro. 36, 1988, p. 59.

En suma, la desagentivación en la construcción de la explicación, las estrategias de despersonalización en la configuración del locutor-autor y la neutralización del destinatario –todos aspectos prototípicos del discurso académico y que, como mencionamos, se presentaban en libros del MPA– han mermado. De hecho, en los libros del MPM, se excluyen aspectos materiales del discurso académico y emergen las “estrategias enunciativas alternativas”, como la agentivación en la construcción de la explicación, a través de las estrategias de personalización en la configuración del locutor-autor y la alusión directa al destinatario; todos ellos, rasgos de prácticas discursivas de los medios y la divulgación.

- *Los “olvidos”. Silencios y ausencias de modos del decir académicos.* Además, de manifestar una menor desagentivación en la explicación y neutralizar la controversia y los puntos de vista divergentes –cuyo análisis se retomará en los capítulos 5 y 6–, se corrobora no solo que las oraciones son menos extensas y complejas, sino que hay una menor inclusión de estructuras concesivas antepuestas y la ausencia de marcadores reformulativos recapitulativos. A modo ilustrativo, se observa que las oraciones de (38) y (39), al compararlas con los ejemplos (32) y (33) del MPA (cf. supra), son más breves y menos complejas: se registra una menor presencia de reformulaciones parafrásticas, subordinadas, incisos aclaratorios, etcétera.

(38) El **ferrocarril** fue el medio de transporte que tuvo el crecimiento más espectacular. En 1850 ya habían quedado trazadas las principales vías férreas en Europa y en los Estados Unidos. En las décadas siguientes se extendió rápidamente y permitió el traslado de productos y personas por todos los continentes. (20: 129)

(39) Los **verbos irregulares** suelen tener un mismo cambio en diferentes tiempos. Estos tiempos que presentan una irregularidad similar conforman un grupo de irregularidad. En este sentido existen tres grupos. (24: 31)

Si bien los libros del MPM, como todo discurso explicativo, introducen nominalizaciones, no encontramos estrategias de facilitamiento que colaboren con el destinatario lego en la comprensión del significado. Como lo corrobora el caso (40), el locutor-autor, a través del subrayado (esta vez se trata de un recurso del libro) señala como concepto clave a “monopolio” y lo define apelando a la disposición de “minidiccionario”. Lejos de “desempaquetar” la información referida al proceso/agente (¿aquí el monopolio es un proceso o un resultado?),

introduce otras nominalizaciones, cuyo significado tampoco es explicitado, como “intercambios”, “competencia”, etcétera.

(40) La Corona organizó el comercio en forma de monopolio.

Minidiccionario

Monopolio: sistema exclusivo en el cual los intercambios solo pueden realizarse dentro de los límites que fija el Estado, excluyendo toda forma de competencia extranjera y regulando estrictamente el comercio. (14: 116)

Siguiendo la misma orientación discursiva, se registra la mayor ocurrencia de otros gestos didácticos, como las comillas “didácticas”, “coloquiales” y de las que señalan lo “políticamente correcto”, tal cual será abordado en § 6.3. De este modo, es posible afirmar que el control discursivo y la intención de allanar las complejidades lingüísticas son mayores en los libros del MPM.

- *La mayor agentivación en la explicación a través de la presencia de la primera persona del plural.* Si bien, como en todo texto explicativo, los libros del MPM despliegan distintos tipos de estrategias de despersonalización para encubrir la fuente de enunciación, diluir la responsabilidad del autor y construir un discurso aparentemente monódico y neutro, se encuentra un mayor uso de estrategias de personalización en la construcción del locutor-autor que en los libros del modelo anterior. En efecto, se detecta un empleo profuso de la *primera persona del plural condescendiente* (que es un modo de decir pedagógico, ver § 4.3.2.2), así como del “nosotros genérico” y la presencia del “nosotros de autor de divulgación” para conformar la explicación.

En cuanto al empleo de la primera persona del plural inclusivo con referencia genérica, el locutor-autor incluye al lector y a sí mismo en grupos amplios de pertenencia, como el de los “seres vivos” (cf. 41), los “argentinos” (cf. 42) y los “hablantes del español” (cf. 43), como sucedía en los libros del MPA. No obstante, en los libros de este modelo en particular, encontramos usos de primera persona del plural inclusivo con referencia genérica aplicados a situaciones específicas (cf. 44a y 44b). Si bien la explicación, en (44a) y (44b), se efectúa a partir de situaciones concretas y específicas (introducidas por el nexos condicional *si* y el temporal *cuando*), mediante el “nosotros genérico” logra construir una generalización, que funciona como fundamento y prueba de verdad. Dicho de otro modo, se trata de acciones hipotéticas que, al ser

formuladas con el plural de referencia genérica, parecen alcanzar el estatus de generalización y universalidad necesario para avalar la exposición.

(41) Todos los seres vivos tenemos algo en común: estamos formados por células. (22: 108)

(42) Cuando hablamos de las grandes etapas de la historia económica de nuestro país hacemos referencia a la etapa agroexportadora, a la etapa de industrialización por sustitución de importaciones y a la etapa de crisis y reestructuración industrial. (26: 106)

(43) El castellano que hablamos en la actualidad no es igual al que se hablaba hace varios siglos. (28: 17)

(44a) Si dejamos cualquier objeto de hierro a la intemperie, después de un tiempo notamos que se formó sobre él una película de color marrón rojizo. (22: 79)

(44b) Cuando vamos a un negocio a comprar papel para una impresora, siempre lo pedimos por resma. No importan si las hojas son A4, carta u oficio. Es decir, no nos interesa ni el tamaño de las hojas ni cuánto “pesan”. (22: 79)

Por otra parte, la ocurrencia y la funcionalidad los casos de “nosotros de autor”, en los que el locutor-autor se construye como tal y se diferencia de los lectores, son diferentes de los del modelo anterior. No se trata de un “nosotros de autor académico” que se posiciona como autoridad y se exhibe como experto en la materia a través de diferentes acciones, ya sea recomendar términos, ya sea explicar conceptos o cuestiones metodológicas. Aquí, en cambio, encontramos un “nosotros de autor” que caracterizamos como “de divulgación”, en la medida en que se erige principalmente como un sujeto colectivo que incita y busca captar la atención del lector. Cuando elige exhibirse en el texto, el locutor-autor recurre a verbos que asocian a acciones de menor compromiso, que ocultan el punto de vista y la prescripción, como “invitar”, “proponer”, “mostrar” o “presentar”¹³⁴, además de aludir en forma directa al destinatario a través de pronombres personales de segunda persona singular y plural (“te”, “les”)¹³⁵,

¹³⁴ La ocurrencia de este tipo de verbos es muy habitual en los textos de divulgación infantil, en los que no existe como, en los manuales escolares, la imposición de los temas por parte del currículum oficial, el espacio acotado para el tratamiento de los conceptos y la instancia evaluativa. En efecto, los textos de divulgación no poseen ninguna de esas restricciones: sus editores disponen de libertad para seleccionar los temas y las formas de abordarlos, y sus destinatarios los eligen sin ningún tipo de obligación ni imposición institucional. Debido a ello, son esperables verbos como “invitar” o “proponer” que mitigan cualquier acción prescriptiva, por ejemplo: “Para que tu cabello y las solapas luzcan de fiesta en el Día de la Independencia te invitamos a realizar estos sencillos adornos” (*Antejito* 1634, 1996: 8), o verbos como “mostrar” que introducen la justificación de un tema a tratar, por ejemplo: “Hoy mostramos algunos de los cuadros más lindos de nuestros pintores, porque también forman parte de los tesoros de la Argentina” (*Billiken* 4001, 1996: 32).

¹³⁵ En casos como estos, no hay dudas de que el autor utiliza la segunda persona para señalar al lector. Sin embargo, existen otros usos de la segunda persona del singular con valor generalizador. Por ejemplo en la frase “En la clase hay que hablar con propiedad porque si no te sancionan”, el pronombre “te” no tiene una interpretación literal, pues no refiere al destinatario, sino que posee un valor genérico no referencial, que conlleva el significado de “todo el mundo”. Para ampliar sobre este uso, consultar en Montolio y Santiago (2000:162), y Hernanz (1990), quien propone la categoría de *sujeto arbitrario*.

según lo corroboran los siguientes ejemplos. De este modo, la presencia de la primera persona del plural ligada a pronombres de segunda persona configura un movimiento de apelación directa al destinatario y de imaginario de diálogo, que produce un efecto de mayor cercanía entre los sujetos (cf. 45 a 48).

(45) Para seguir con los pelos de punta, te invitamos a leer el final de “La caída de la Casa Usher”, un cuento de Edgar Allan Poe, a quien se considera “el maestro del terror” (21: 42)

(46) Les proponemos que escriban, para cada una de las siguientes fotografías, un epígrafe que aporte información sobre un tema dado. (26: 78)

(47a) En el siguiente esquema te mostramos cuáles son los principales actores involucrados en esa actividad en nuestro país. (22: 79)

(47b) Hasta aquí te presentamos al SNC. ¿Recordás cómo se conecta con el resto del cuerpo (receptores y efectores)? (22: 136)

(48) Presentamos algunos verbos en cuyas conjugaciones se cometen errores con frecuencia. (28: 218)

Como es evidente, el locutor-autor evita mostrarse como un sujeto que impone actividades y por ello “invita” lecturas y “propone” una tarea de escritura. Asimismo, los verbos a través de los que elige mostrar en la explicación se relacionan con acciones que se asocian con “poner a la vista” o “poner en presencia algo” (“mostrar” y “presentar”, respectivamente) como si no mediara el lenguaje ni existiera el punto de vista. De esta manera, el efecto de sentido logrado es que no se trata de un discurso “autoritario”, sino de uno más ameno que le ofrece al lector la libertad para hacer las actividades, como si este tuviera la posibilidad de aceptar o no la “invitación” y la “propuesta”. Por otro lado, se configura un determinado gesto de lectura que impone un discurso con voluntad de verdad y la imagen de los destinatarios –tanto del alumno como del docente– como legos, a quienes se le “muestran” y “presentan verdades” –recordemos que, tal como desarrollamos en el capítulo anterior, el profesor en el MPM es también un sujeto a quien hay que formar–. En suma, a través de estas estrategias de personalización, las órdenes se suavizan y el proceso de enseñanza pretende no ser impuesto ni forzado y se muestra unívoco, como si los saberes se “transmitieran”.

- *El “diálogo” con el destinatario.* Según diversos investigadores (Zamudio y Atorresi, 2001 y Ciaspuscio, 2007), la configuración de un “diálogo” con el lector es una estrategia característica de los discursos de divulgación científica. A modo de ejemplo en (49), ofrecemos un fragmento de una nota de una revista

de divulgación para niños, y en (50), uno de una revista de divulgación científica, donde se registra la mención explícita del lector a través de marcas pronominales: *vos* y *usted*, respectivamente. Apelando a este recurso, los libros del MPM, incorporan la alusión explícita al destinatario –a través de marcas pronominales, desinencias verbales y pronombres personales–, no solo ya en las secuencias instructivas (cf. 51 a 54), como ocurría en el modelo anterior, sino también en las escenografías e incluso en los segmentos explicativos (cf. 55 a 57d).

(49) Quizás vos no sepas que existen otras Olimpiadas además de las deportivas. Por ejemplo, la Olimpiada Internacional de Química que este año se disputó en Moscú del 14 al 22 de julio, y en la que nuestro país tuvo un brillante desempeño. (*Billiken* 4001, septiembre de 1996: 14)

(50) **Ponga su apellido a un astro**

Si usted descubre un cometa y desea que su nombre se pasee por todo el Sistema Solar, lo primero que debe hacer es enviar un telegrama al: Central Bureau for Astronomical Telegrams (Harvard Smithsonian Center for Astrophysics, 60 Garden Street, Cambridge Massachusetts 02138, USA). (*Muy interesante* 36, octubre de 1988: 59)

(51) -Pinta el disco de blanco. (17:27)

(52) -Indique la coloración que presentan. (18: 159)

(53) -Imagina [sic] un diálogo entre un obrero industrial inglés y un empresario, a fines del siglo XVIII. (14: 192)

(54) Ej. 19 4. Leé este otro fragmento del cuento y copiá tres palabras que tengan la misma base o raíz de significado y subrayá los sufijos. (21: 16)

(55) Sustituyan las proposiciones incluidas que están entre paréntesis por un sustantivo, un pronombre o un adverbio, según corresponda. Indiquen de qué clase de proposición se trata en cada caso y qué función cumple en la oración. (...) (28: 111)

(56) Observen que los problemas enumerados ni pueden ser resueltos en forma individual por cada uno de los afectados. (26: 266)

(57a) Si observaste la ilustración anterior y pensás un poco, te darás cuenta de que en el organismo hay diferentes tipos de glándulas, algunas de las cuales ni siquiera forman parte del sistema endocrino. (22: 35)

(57b) “Ponete las pilas”, te habrán dicho más de una vez. ¿Será para que “recargues” energía? ¿Qué tienen que ver las pilas con la energía? Pensá en todos los aparatos y aparatitos que las usan: control remoto, reproductor de música, linterna, calculadora, el juguete de algún chico... Imaginá cómo sería la vida si nunca se hubieran inventado las pilas o las baterías. ¿Complicado, no? ¿Y sabés cómo funciona una pila? La clave está en las reacciones químicas que ocurren en su interior, las cuales separan cargas eléctricas que, al circular, generan una corriente eléctrica. (22: 22)

(57c) ¿Sabías que tus huesos se están destruyendo todo el tiempo? (22:149)

(57d) Si te proponen hacer un trabajo de campo, pensás en una salida al aire libre y en el estudio de un paisaje natural. Te preparás con tu “equipo de explorador”, dispuesto a recolectar muestras del suelo, observar aves, juntar hojas caídas, etc. (22: 254)

Como lo demuestran los ejemplos (51) a (53), que corresponden a libros editados hasta el 2000, las consignas se formulan a través de las formas desagentivadas (el infinitivo “pintar”), aunque también mediante el tratamiento de segunda persona singular de *usted* (“indique”) y *tú* (“imagina”). Pero es con posterioridad a 2000, que todos estos usos decaen y se reemplazan únicamente

por las formas personales de segunda persona *vos* y *ustedes* que funcionan como fórmulas de tratamiento al destinatario (cf. 54 y 55)¹³⁶. De esta manera, se corrobora, por un lado, el pasaje de las formas de mayor impersonalidad y distancia enunciativa hacia usos que buscan exhibir al sujeto y reducir la distancia entre el locutor-autor y el lector y, por el otro, un cambio en el estilo de una explicación: de una con rasgos monódicos, presente en los libros del MPA, a una exposición con elementos potencialmente dialógicos en los del MPM (cf. 56 y 57a, b, c y d).

Respecto de este último punto, cabe destacar que, mediante la construcción de segmentos explicativos con un carácter interactivo, el locutor-autor privilegia la dimensión interpersonal, en atención a los lineamientos de los CBC, que ya mencionamos en el capítulo anterior. Para lograr la conformación de un imaginario de diálogo en la explicación, el locutor-autor recurre a distintas estrategias discursivas con el fin de recrear la situación comunicativa y replicar el intercambio entre docente-alumno.

En primer lugar, podemos destacar la alusión al lector en segunda persona a través del modo indicativo (“te darás cuenta” de 57a) o del imperativo

¹³⁶ Vale aclarar que registramos el uso del *tú* como forma de tratamiento al lector en las consignas solo en los libros de Santillana editados a fines de 1980 (libros 13 y 14, de 1989 y 1988, respectivamente). Si bien, como ya se mencionó, en 1982 la Academia Argentina de Letras recomendó el empleo del voseo para la lengua culta, las formas tuteantes en los libros de texto se mantuvieron. Incluso, estimamos que el empleo del tuteo en los libros se vio favorecido, durante la década del 80, por el ingreso de editoriales españolas al mercado argentino, como Santillana, que fomentaban su uso. La contradicción no resuelta entre variedades puede ilustrarse con el siguiente ejemplo. En el libro (13) de Lengua y Literatura un recuadro titulado “Las variedades dialectales y la noción de lo correcto” contiene la siguiente explicación: “Las lenguas se caracterizan por su dinamismo: evolucionan con el tiempo y presentan diferencias geográficas, a las que se llama variantes dialectales. Así, por ejemplo, el voseo es propio de la Argentina y el leísmo, característico de España. Un mensaje será correcto si se adecua a la situación comunicativa y respeto las características regionales. No es conveniente imitar el modo de hablar de otras regiones lingüísticas por considerarlas más prestigiosas. El respeto por la propia variedad lingüística hace más fluida la comunicación y, por consiguiente, más eficaz y correcta” (13: 132). Sin embargo y en contraposición a lo dicho en el recuadro explicativo, el tratamiento al destinatario se efectúa a partir de *tú*.

Es en el década de los 90 y ya entrado el siglo XXI cuando comienza a incorporarse el voseo, aunque en todos los libros analizados prevalece el uso del plural *ustedes*. A tal punto que en uno de los libros se registra una alternancia arbitraria del uso de la segunda persona del singular y del plural que nada tiene que ver con la diferencia de actividades individuales o grupales; por ejemplo la página 163 del libro (21) se alude al destinatario a través de la segunda persona del singular (“Para saber más sobre las oraciones, los sustantivos y los modificadores, consultá la Gramatipedia, págs. 160 a 162”) y en la página 96 del plural (“Para estudiar en detalle los adverbios y seguir trabajando sobre ellos, consulten la Gramatipedia, págs. 174 a 175). Con respecto a esta tendencia, señalamos que la recurrencia al plural brindaría un efecto de mayor rigurosidad y formalidad, en tanto se distancia del voseo, cuyo uso se percibe como propio de los intercambios coloquiales e informales. En este sentido, el uso del *ustedes* permite eludir la toma de posición frente a la variedad regional (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010). Todo esto refleja, en definitiva, la representación del voseo como variante subestándar. Para consultar sobre un análisis del voseo en los libros de texto, ver López García (2008a y 2008b y 2011) y García Negroni y Ramírez Gelbes (2010).

(“imaginá” o “pensá” de 57b), cuya impronta estrictamente dialógica¹³⁷ refuerza el carácter interactivo que se le quiere adjudicar a la explicación, y la puesta de juego de valoraciones acompañadas con el adverbio *no* interrogativo de uso característicamente oral (“¿Complicado, no?” de 57b).

En segundo lugar, cabe mencionar las “preguntas ficticias” (Ciapuscio, 2009), propias de los géneros de “clase oral” y “textos de divulgación científica”¹³⁸. Su función no es interrogar al destinatario, puesto que estas suelen ser empleadas con el propósito de crear interés, expectativa y al mismo tiempo presentar información prominente, en la medida en que “la interrogación los contenidos se colocan en primer plano y simultáneamente se atrae la atención del otro” (Ciapuscio, 2009: 78). Sin duda, en los libros del MPM, las “preguntas ficticias” (“¿Qué tienen que ver las pilas con la energía? ¿Y sabés cómo funciona una pila?” de 57b) producen el efecto de coloquialidad, al generar un presunto diálogo. Además, se incluyen las “pseudo-preguntas” (Filinich, 1999: 43) que, introducidas mediante “¿Sabías que...?”, intentan generar curiosidad en el destinatario con el fin de animarlo y atraer su atención. Pero, además, consideramos que las pseudo-preguntas plantean implícitamente una idea o un hecho que se proponen como verdaderos; es el caso de (51c) donde se instaura la destrucción de los huesos como un acontecimiento veraz e incuestionable.

En tercer lugar, se corrobora que el locutor-autor ofrece información hipotética sobre el destinatario ideal construido, pero la materialidad lingüística la presenta como si fuera real. Emulando al narrador omnisciente de una obra literaria, el locutor-autor se “introduce” en la mente del alumno y “conoce” qué piensa o hace. Así “visualiza” los pensamientos del destinatario (“Pensás en una salida al aire libre y en el estudio de un paisaje natural” de 57d) y “supone” acciones (“Te prepararás con tu equipo de explorador” de 57d). De esta forma, a los verbos de percepción visual e intelectual “real”, que ya aparecían en los libros del modelo anterior, se suman las construcciones verbales que, si bien refieren a acciones “hipotéticas”, se expresan en futuro del indicativo y, por lo tanto, ser perciben

¹³⁷ El uso del imperativo es habitual en construcciones interactivas, como consejos, órdenes y consejos. Si bien suelen encontrarse en géneros orales, como conversaciones, también son comunes en discursos escritos que interpelan al lector, como textos publicitarios, políticos y eslóganes propagandísticos (Montolío, 1999).

¹³⁸ En efecto, en los textos de divulgación científica es habitual la formulación preguntas ficticias, por ejemplo: “¿De dónde viene esta ráfaga de luz que interrumpe de repente la tranquilidad del cielo estrellado?”, “¿A dónde va a parar?” (imagen E).

como reales (“te darás cuenta”, “te imaginarás” o “habrán visto”). El efecto de verosimilitud es reforzado por el uso de oraciones condicionales “reales”¹³⁹, con apódosis formuladas con: 1) verbos en modo indicativo de tiempo presente, o 2) verbos en modo indicativo de tiempo futuro. En cuanto a 1) y en vistas del ejemplo (57d), se trata de estructuras que expresan acciones habituales (Montolío, 1999); *si* equivale a *cuando* y expresa verdades omnitemporales: “Si te proponen hacer un trabajo de campo, pensás en una salida al aire libre y en el estudio de un paisaje natural”, que es similar a: “Cuando te proponen...”. Respecto de 2) y en relación con el ejemplo (57a), el futuro en la apódosis expresa expectativas que el hablante considera bien fundadas (Montolío, 1999). Aquí, el mundo anticipado en la apódosis es asertivo, en la medida en que el acento está puesto en la sucesión de las acciones y su relación contingente. En suma, en todos los casos, los efectos de sentido residen en la reducción de la asimetría y la distancia entre la figura del autor y el alumno, y la construcción de un supuesto intercambio oral y coloquial. No obstante, sostenemos que el uso de estas formas en los libros de texto contribuye a intensificar el control y la regulación discursiva, ya que las intervenciones señalan los conocimientos o actitudes que el alumno debería tener (en 57a, el alumno debe haber observado la ilustración) o llevar a cabo (en 57a, el alumno debe pensar y darse cuenta de la existencia de diferentes tipos de glándulas). Es así como el locutor-autor del los libros del MPM –de forma más profusa que en el caso de los del MPA– emprende no solo una acción directiva respecto del alumno sino también del profesor, pues adopta una función propia del docente ya que determina y muestra cuáles son los conocimientos previos que requiere el destinatario lego y las acciones que debe realizar, es decir que indica además cómo este debe actuar.

4.4.2. La reformulación de los modos de decir pedagógicos

Sobre la base de lo desarrollado hasta aquí estamos en condiciones de afirmar que los libros del MPM despliegan “estrategias enunciativas alternativas” no solo como un

¹³⁹ Como es evidente y según hemos analizado, solo aparecen oraciones condicionales “reales” en los libros de texto. Sin duda, un discurso como este, que pretende ser neutro, asertivo y objetivo, evita formulaciones que se manifiesten claramente hipotéticas, como lo son las oraciones condicionales “potenciales” e “irreales”. Para ampliar el tema sobre los tipos de oraciones condicionales, consultar Montolío (1999).

mecanismo de desacuerdo y oposición frente al discurso pedagógico “autoritario” previo, sino también como forma de plasmar ciertos requerimientos socioeducativos. No obstante, los modos de decir pedagógicos se conservan y se manifiestan latentes en los nuevos libros. En efecto, más allá de los tópicos o referentes comunes que puedan existir entre los libros de las diferentes disciplinas de los dos modelos enunciativos, “los modos de decir pedagógicos”, instaurados por el MPA, son rasgos constitutivos que configuran la materialidad enunciativa y, así, ponen de manifiesto la continuidad de las representaciones del saber y del aprendizaje entre ambos tipos de discursos.

Llegados a este punto, cabe destacar que la aplicación de los modos de decir que realiza el locutor pedagógico, en tanto sujeto de la enunciación, no es una operación consciente, individual y buscada deliberadamente. Por el contrario, se vincula con la dimensión ideológica y la materialidad lingüística que atraviesa y constituye al sujeto de enunciación. Por otra parte, los usos de la memoria y de sus olvidos –por ejemplo, la ausencia de ciertas características del discurso académico en el MPM– se vinculan con las identidades ideológicas y con los fines de la enunciación pedagógica: el control del sentido, la construcción de un saber homogéneo, la simplificación del proceso de aprendizaje, y la preferencia de las prácticas discursivas mediáticas y de las nuevas tecnologías, entre otros. En este sentido, la apelación a los “modos de decir pedagógicos” así como las omisiones del discurso académico muestran el posicionamiento enunciativo del locutor pedagógico frente a los destinatarios que construye y a la representación del saber que se mantiene a través de los modelos enunciativos¹⁴⁰.

Sobre esta base, sostenemos que el discurso “no autoritario” que el locutor-autor intenta construir se esfuma en la “espectacularidad” de la puesta en escena, se diluye a través de las estrategias alternativas que acabamos de describir, se estanca en la superficie discursiva. Son los “modos de decir pedagógicos” los que inevitablemente emergen –reformulados según el “umbral de lo decible”–, en la profundidad discursiva. Recapitulando, estos elementos constitutivos, formulados y reformulados, más aquellos “olvidados” (los vacíos académicos), definen el discurso de los libros de texto de las últimas décadas.

¹⁴⁰ Este efecto se ve reforzado porque no existe una reflexión sobre los alcances y los efectos del uso de los elementos microdiscursivos en el medio educativo y editorial. Su empleo generalmente pasa inadvertido; al no existir una reflexión ni un análisis no se profundiza sus alcances y los escollos que pueden provocar en la interpretación y la lectura.

En primer lugar y como ya se explicó en el capítulo 2, los libros del MPM conservan el mecanismo de *espacialización del saber*. Presentados como si fueran verdades impersonales, sin la explicitación de la responsabilidad de la enunciación, los conocimientos se disponen en los segmentos explicativo-expositivos de la escena genérica. En forma separada y aislada de ellos, el locutor-autor ubica los discursos ajenos en ciertas escenografías enunciativas.

No obstante, y según explicaremos en profundidad en el capítulo 5, este recurso es evocado y resemantizado. Acorde con la pretensión de volver el mensaje pedagógico más simple, más maniqueo, más “entretenido”, el locutor-autor recurre a ciertos mecanismos que pretenden referir al discurso citado de una forma más llana, y de exhibir la explicación a partir de una puesta en escena más “atractiva”. Por ello, el locutor-autor aplica estrategias que actúan y modifican la voz ajena (“textos adaptados”), presentan discursos ajenos que no contribuyen a la formulación de la explicación (“citas marginales”) y configura su mismo discurso como si fuera enunciado por otro locutor (los discursos “re-creados”) (ver capítulo 6). Pero además, el locutor-autor cae en ciertos “olvidos”, en la medida en que los textos carecen de la dimensión polémica: los puntos de vista diferentes, la controversia y la propia opinión del autor aparecen neutralizados y borrados.

En segundo lugar, destacamos que persiste la ocurrencia de la “primera persona del plural condescendiente” para exhibir que el proceso de aprendizaje surge de la colaboración mutua entre locutor-autor u destinatario-alumno (cf. 58 y 59).

(58) Hemos visto que el narrador puede relatar una historia empleando, como punto de vista, la tercera persona gramatical. Ese narrador se mantiene fuera de los hechos que narra y actúa como observador. (13: 109)

(59) Bueno, ahora sí, volvamos a Mendel pero ya con los conocimientos actuales sobre genética, así podemos interpretar los resultados que obtuvo. (22: 179)

En efecto, en todos los libros, la frecuencia en el uso de la “primera persona del plural condescendiente”, sumada a la presencia de elementos discursivos interactivos (“Bueno, ahora sí”), en donde el autor busca participar de un modo cordial y amable de la actividad asignada al interlocutor, es mucho mayor. Por ende y según ya hemos mencionado, la pretensión de control y regulación discursiva también aumenta.

En tercer lugar, se registra una exacerbación en la ocurrencia de las formas de “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores” (Authier, 1995), señaladas mediante el uso de tipografía especial (especialmente las negritas, cf. 60) y las “comillas

pedagógicas” (cf. 61) –así como de las comillas coloquiales y de lo “políticamente incorrecto”, que serán analizadas exhaustivamente en el capítulo 6–. Dicho aumento refleja la pretensión del locutor-autor por guiar y hacer más sencillo el proceso de aprendizaje del lector lego y, por consiguiente, la creciente ocurrencia de ambos tipos de modalización autonómica aleja el discurso de los libros del MPM de las propiedades de los textos académicos.

(60) Desde fines del siglo XIX, la posición británica en América latina comenzó a verse amenazada por **Estados Unidos**, que alcanzó un rol importante como inversor. En la Argentina, los estadounidenses compitieron fuertemente en el **sector de los frigoríficos**, donde libraron verdaderas guerras comerciales con los británicos, antes de llegar a acuerdos para el reparto de los mercados. También se orientaron al **petróleo y la producción industrial**, a través de filiales de grandes empresas estadounidenses. (27: 51)

(61) El oxígeno “viaja” en los glóbulos rojos unidos en la hemoglobina. (18: 20)

Como muestra (60), el locutor-autor señala, mediante el uso de tipografía especial (la negrita), los tecnicismos que introduce en la explicación, sino también las características o los atributos principales de un tema o contenido (palabras claves), como es el caso del “sector de los frigorífico” o del “petróleo y la producción industrial”, destacadas en el ejemplo.

Como puede constatarse en (61), las comillas indican el sentido figurado de “viajar”, que se emplea aquí para explicar de un modo más fácil –aunque menos preciso– que el oxígeno, como si fuera un objeto, se traslada de un lugar a otro, por un “medio de locomoción”, que en este caso lo constituyen los “glóbulos rojos”.

Finalmente, se detecta la presencia de mecanismos recurrentes para ocultar las fuentes de enunciación y generar efectos de *cientificidad pedagógica*. Estos son las “falsas consecuencias de denominación” (62); las “cláusulas condicionales de denominación”, que en este caso es introducida por el marcador “cuando” que refiere a situaciones habituales (63); las reformulaciones parafrásticas de “denominación” (64 y 65), y los “comentarios denominativos impersonales” (66). Todos recursos, como ya mencionamos, tienden a construir un objeto con pretensiones de neutralidad.

(62) La membrana celular es muy fluida. Tanto las moléculas de lípidos, como parte de las moléculas de proteínas que la forman, pueden desplazarse lateralmente dentro de ella. Debido a ello, este modelo de estructura de la membrana recibe el nombre de **mosaico fluido**. (23: 214)

(63) Cuando un objeto se mueve repetidas veces de un lado a otro pasando por una posición central de equilibrio o reposo, se habla de **movimiento oscilatorio**. (23: 106)

(64) Muchos géneros **argumentativos** se caracterizan por ser argumentativos, como por ejemplo la publicidad, la propaganda, el discurso político y los textos de opinión. Todos ellos intentan convencer o persuadir al destinatario acerca de una **idea**. (13: 89)

(65) Pero las palabras también pueden clasificarse según su forma (criterio morfológico) en dos grandes grupos. (21: 161)

(66) Se denomina *agente o noxa* a todo factor –ambiental, constitucional, hereditario– que ocasiona en el individuo una *enfermedad* (18: 30)

Específicamente, respecto de las “reformulaciones parafrásticas de denominación” y los “comentarios denominativos impersonales” cabe destacar que se producen ciertas transformaciones. Además de los marcadores *es decir* y *o*, en los libros del MPM se registran los paréntesis como introductores de reformulaciones parafrásticas de denominación, según analizaremos en mayor profundidad en el capítulo 7. Como lo demuestra (65), se usan para enmarcar el tecnicismo “criterio morfológico”. El efecto de sentido consiste en la naturalización del tecnicismo, pues este se introduce con estatus de una aclaración (glosa parentética); es decir que el término es presentado como comentario: como si “criterio morfológico” aclarase qué es “forma”.

Con relación a los “comentarios denominativos impersonales”, se les suman otros que, planteados como evocaciones y reverberaciones de los “modos de decir pedagógicos”, se instauran a partir del despliegue escenográfico ya referido. Entre ellos, distinguimos las “definiciones de glosarios” (67) y las “definiciones de diálogo” (68 e imagen E). En (67) el locutor-autor introduce dos definiciones a partir del formato de glosario o diccionario, en pos de colaborar con el destinatario-alumno en la comprensión del texto y, en consecuencia, el efecto de sentido es que en el libro de texto mismo se encuentran todos los textos necesarios para la interpretación del sentido. Por su parte, en (68) el locutor-autor construye otro locutor especialista, un “ayudante” que, a la manera de una intervención docente, ofrece al estudiante una definición sobre un concepto mencionado en la explicación (“catálogo”). Bosquejada esta idea, puede plantearse, entonces, que el libro de texto busca conformarse como sustituto de diccionarios, enciclopedias e intervenciones orales, es decir, como reemplazo de la voz del especialista y del docente.

(67) Minidiccionario

portalazo: carta de navegación que indicaba la distancia y los rumbos entre los puertos.

astrolabio: instrumento náutico que medía con bastante precisión la altura de los astros. Con estos datos se realizaban cálculos matemáticos que permitían determinar la posición del barco. (14: 88)

(68) *Ayudante*: Un catálogo es un índice ordenado de las piezas bibliográficas (libros, revistas, diarios, fascículos, etc.), los documentos y el material audiovisual que posee una biblioteca. (21:15)

Tales recursos y otros vinculados con la formulación de definiciones, que serán explicados en profundidad en el capítulo 7, buscan introducir las definiciones apelando a recursos innovadores, propios de los medios de comunicación, de la divulgación y la oralidad, aunque el efecto de sentido de objetivación y naturalización se mantiene. De hecho, en ambos casos, la formulación realizada a través los dos puntos (cf. 67) y del verbo *ser* (cf. 68) refuerza el imaginario de que existe una coincidencia entre la entidad (catálogo) y su definición.

Finalmente del análisis realizado, se desprende que el *ethos* configurado en los libros del MPM se acerca a la de un guía didáctico, que instruye tanto al alumno como al profesor.

A continuación se presenta, a modo recapitulativo, un cuadro donde se exponen los *modos de decir pedagógicos* así como los rasgos enunciativos y polifónicos de cada uno de los modelos propuestos.

Cuadro 1. Principales características de los modos de decir pedagógicos y los modelos enunciativos

Características	Modos de decir pedagógicos	Rasgos lingüísticos académicos en el MPA	Rasgos lingüísticos “mediático” en el MPM
Construcción del locutor-autor	-Uso de primera persona del plural inclusivo “condescendiente”	-Predominio de estrategias de despersonalización. -Construcción de “nosotros-autor académico”.	-Profusión de estrategias de personalización. -Construcción de “nosotros-autor de divulgación”.
Configuración de los destinatarios	-Alusión explícita del destinatario en los bloques instructivos (a través de marcas pronominales, desinencias de verbos, pronombres personales, etc.).	-Elisión de la apelación al destinatario en los segmentos explicativos. -Ocurrencia de estrategias de despersonalización en los bloques instructivos.	-Alusión explícita del destinatario en la explicación, reforzado con mecanismos interactivos. -Profusión de estrategias de personalización en los bloques instructivos
Escena	-Fundación de la escena genérica: segmentos explicativos y segmentos instructivos.	-Apego a las rutinas de la escena genérica, sin el despliegue de escenografías. -Estructura textual en forma continua y extensa.	-Inclusión de diversas escenografías enunciativas. -Textos breves y fragmentación discursiva.
Modos de referir al discurso ajeno y presencia explícita de alteridad	-Mecanismo de espacialización del saber: a) explicación que busca percibirse como monódica e impersonal; b) zonas paratextuales con exhibición de alteridad. -Profusión de formas de no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores y de usos especiales de comillas (“comillas pedagógicas”, las que marcan lo “políticamente correcto”, las “comillas coloquiales”, etc.).	-Notas al pie y bloque tipográficos con la inclusión del propio punto de vista del locutor-autor y la manifestación de la polémica y/o la controversia.	-Escenografías que presentan discursos ajenos pero que no suelen ser académicos ni exhibir la dimensión polémica -Ocurrencia de “textos adaptados”, “citas marginales” y “discursos recreados”.
Construcción de la definición	-Aplicación de recursos: a) “Falsas consecuencias de denominación”. b) “Cláusulas condicionales de denominación”. c) “Reformulación parafrástica de denominación”. d) “Comentarios denominativos impersonales”.	-Recurrencia a recursos: a) Acumulación de nominalizaciones b) Oraciones extensas y complejas c) Inclusión de estructuras concesivas antepuestas d) Marcadores reformulativos recapitulativos, etc.	-Ausencia o merma de rasgos académicos: -Inserción de escenografías de glosarios y escenografías de diálogo.

4.5. Consideraciones finales

El presente capítulo ha funcionado como introductorio de la parte de análisis y ha sentado las bases para el abordaje de las propiedades lingüísticas que serán estudiadas exhaustivamente en los siguientes capítulos. Su carácter exploratorio permitió realizar un análisis extensivo que logró contemplar las propiedades de los dos modelos enunciativos propuestos. De esta forma, hemos puesto de manifiesto los rasgos lingüísticos que distinguen el discurso de los libros de texto de secundario.

En primera instancia, caracterizamos, por un lado, los “modos de decir pedagógicos” que, como estrategias de *simplificación* provocan rupturas “lingüístico-discursivas” (Desinano, 2009) y generan efectos de *cientificidad* pedagógica y por el otro, los mecanismos de *facilitamiento*, cuya ocurrencia consideramos imprescindible para la constitución progresiva del estudiante como sujeto de discurso académico.

En segunda instancia, mostramos que el MPA se configura a través de la interrelación de los rasgos de dos prácticas discursivas: la pedagógica y la académica. Pautado por la esfera de la actividad social en la que se inserta y producto de la praxis escolar, el libro del MPA despliega ciertos mecanismos lingüísticos que vehiculizan sus objetivos, que consisten no solo en propiciar un saber que se perciba como verdadero y neutro, sino también en trazar un proceso de aprendizaje sencillo y eficaz. Entre estos “modos de decir pedagógicos”, identificamos los relacionados con la “especialización del saber”, algunas estrategias desplegadas para la construcción del locutor-autor como “regulador” y “guía didáctico”, ciertas formas de “modalización autonómica” y una serie de recursos dispuestos para la construcción de la definición: las “falsas consecuencias de denominación”, las “cláusulas condicionales de denominación”, la “reformulación parafrástica de denominación” y los “comentarios denominativos impersonales”. Además, corroboramos que, mediante de la evocación de diversas estrategias lingüísticas pertenecientes al discurso académico, los libros del MPA recuperan y evidencian determinadas representaciones sobre los destinatarios. En efecto, la alusión a los modos del decir de estas prácticas muestra la identificación y filiación de los libros de texto con aquellas, y modelan no solo destinatarios-docentes que comparten los mismos códigos académicos-disciplinares con el sujeto pedagógico, sino también destinatarios-alumnos a los que buscan enfrentar con la discursividad especializada con el objetivo final de que afronten los cursos superiores y puedan ingresar al mundo laboral, según los lineamientos de la política educativa del Estado benefactor. Si bien

múltiples reminiscencias del discurso académico impregnan la materialidad discursiva, no se registran mecanismos de *facilitamiento* que familiaricen al lector con esas propiedades lingüísticas.

En tercera instancia, dimos cuenta de que los libros del MPM desarrollan su discurso a partir de las operaciones de evocación y reconstrucción de ciertas representaciones sobre el saber y la ciencia. Por un lado, a través de la formulación y reformulación de los “modos de decir pedagógicos” –de acuerdo con la nueva coyuntura social– mantienen la representación del saber monódico y objetivo y la del aprendizaje como un proceso sin complejidades ni contradicciones. Por otro lado, los libros del MPM se apropian de rasgos de los géneros considerados valiosos y legitimados por la sociedad de la información de “entre siglos”, que ya no son los académicos, sino los concernientes a otros ámbitos, como el periodístico, la divulgación científica, las nuevas tecnologías, etc. Aplicados y reformulados en su propia enunciación, comprobamos que tales rasgos se constituyen como “estrategias enunciativas alternativas”. Además, estas propuestas editoriales soslayan ciertos rasgos del MPA, con el objetivo de atenuar la complejidad y la formalidad. En consecuencia, se producen “olvidos”, que atenúan y silencian algunas de las propiedades lingüísticas pertenecientes a las prácticas discursivas académicas.

Como se desprende del análisis realizado, este modelo plantea la construcción de un discurso *fácil, breve, que busca ser accesible y entretenido*, cercano al género de divulgación. En efecto, el locutor-autor le quita complejidad a la explicación, dosifica la información y ornamenta la exposición, con pasajes “interactivos” y escenografías. Por ello, reafirmamos la hipótesis de que la construcción de los sujetos cambia: el sujeto pedagógico se muestra como alguien dinámico y abierto que forma al destinatario-alumno en otro de tipos de lecturabilidades, las legitimadas del siglo XXI: la de los medios y las nuevas tecnologías. Por su parte, el destinatario-docente es configurado como un sujeto que no comparte códigos comunes con el sujeto pedagógico y, por ende, es necesario formar, regular y dirigir. De lo dicho hasta aquí, se puede afirmar que la omisión de los rasgos propios del discurso académico y la falta de mecanismos de *facilitamiento* afectan la constitución del alumno como futuro sujeto de discurso académico. En efecto y tal como sostiene Desinano (2009), resulta imprescindible el análisis de los fenómenos lingüístico-discursivos de la escritura académica para mostrar cómo el sujeto actúa y generar una instancia crítica de ese funcionamiento.

A través de esta aproximación, logramos dejar sentado que, más allá de los tópicos o referentes comunes que compartan los libros de los dos modelos enunciativos, “los modos de decir pedagógicos”, en tanto aspectos constitutivos del género libro de texto, emergen y configuran la materialidad enunciativa y, así, ponen de manifiesto la continuidad entre las representaciones sobre el saber y el aprendizaje en ambos tipos de modelos.

Siguiendo los lineamientos y postulados aquí planteados, en los próximos capítulos, analizamos las presencias y las ausencias de los diversos modos de decir que, como huellas de las evocaciones y los olvidos, generan derivaciones de sentido, vinculados con el contexto socioeducativo y el posicionamiento ideológico de cada caso. Específicamente, en el siguiente capítulo, examinamos la fundación de la escena genérica y las continuidades y rupturas entre los modelos enunciativos.

CAPÍTULO 5

LIBROS PARA “ESTUDIAR” Y LIBROS PARA “HACER”. A PROPÓSITO DE LA ESCENA Y LAS ESCENOGRAFÍAS ENUNCIATIVAS

Lila no se cansa de mirar los dibujos llenos de detalles y colores brillantes. (...) Lila ya ha mirado muchas veces al chico de la lectura que sale de su casa y va a la escuela, pero por más que mira no puede acordarse de lo que dicen las palabras.

Sylvia Iparraguirre. *Lila y las luces*

5.1. Consideraciones preliminares

Luego de haber analizado la construcción de los sujetos e indagado las propiedades de los modelos enunciativos, el presente capítulo interpreta las transformaciones producidas en la constitución de la escena genérica de los libros de texto y la relación entre las políticas educativas y editoriales correspondientes a cada modelo.

Según se explicó en el capítulo 2, en esta instancia del análisis, utilizamos la categoría de *escena enunciativa* propuesta por Maingueneau (1999, 2004, 2006), que se compone de tres escenas configuradas en planos complementarios: la *escena englobante*, que corresponde al *discurso pedagógico*, la *escena genérica* de libro de texto, formada por segmentos *expositivo-explicativos e instruccional-evaluativos* y las diferentes *escenografías* que comienzan a desplegarse hacia mediados de la década de 1980 –aunque en mayor cantidad y frecuencia desde mediados de 1990– y que, en una instancia inicial, tuvieron como objetivo central diferenciarse de los libros del modelo anterior e interpelar al lector desde variadas situaciones y ponerlo en contacto con prácticas discursivas de diverso tipo (§ 2.3.6).

En primer lugar, se examina la idea de que a lo largo de la historia la escena genérica ha funcionado como un mecanismo discursivo eficaz de transmisión del saber hegemónico (§ 5.2).

En segundo lugar, se abordan los libros del modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas” (1960-1982), de ahora en más MPA que, al ser los pioneros del género, fundan la escena enunciativa y, a través del despliegue de ciertas formas discursivas, fijan paulatinamente los rasgos prototípicos de los libros de dicho nivel, entre el que se destaca la “espacialización del saber” (§ 4.3.1.1). En este sentido, en las propuestas editoriales del período se evidencia la férrea adecuación a las rutinas de la escena genérica pues, si bien se incorporan imágenes, esquemas y otros recursos gráficos, estos son escasos y se utilizan como simples marcos y decorados, que no llegan a fundar escenografías enunciativas (§ 5.3).

En tercer lugar, se caracterizarán las estrategias discursivas que utilizan los libros del modelo enunciativo pedagógico con rasgos provenientes de los medios y las nuevas tecnologías” (1983-2006), de ahora en más libros del MPM, para apartarse de las convenciones de la escena genérica. En efecto, con la pretensión de diferenciarse del modelo anterior –percibido como “autoritario” y “obsoleto”–, estos libros evitan ceñirse a las rutinas de la escena genérica y de ajustarse a los modelos tradicionales de la explicación didáctica. Para ello, habilitan la disposición de numerosas y diversas escenografías enunciativas que conllevan particulares efectos de sentido, aunque replican la “espacialización del saber” (§ 5.4).

Asimismo, se aportará evidencia de que los libros de cada modelo, mediante la configuración escénica y, en vinculación con las políticas educativas y editoriales coyunturales, construyen sujetos pedagógicos y destinatarios distintos, a través de la puesta en circulación de prácticas, competencias y habilidades consideradas como válidas y de “legitimidad social”. Para ello, se analizará la interrelación entre los dos tipos de currículum (Sacristán, 1996): el currículum prescripto y regulado (el ámbito de las decisiones políticas) y el currículum diseñado (el libro de texto)¹⁴¹.

Finalmente, este capítulo nos permitirá reflexionar acerca de cómo el despliegue escénico modela sujetos diferentes, pero el recurso de la “especialización del saber” mantiene la representación de un saber como “ahistórico, anónimo y único” (Carlino, 2005: 91) y del aprendizaje como “trasmisión” de conocimientos (§ 5.5).

¹⁴¹ Se toman la definición y clasificación de *currículum* realizadas por Sacristán (1996), que fueron explicadas en el capítulo 1.

5.2. La configuración de la escena genérica del libro de texto

Como es sabido, la configuración enunciativa de los libros escolares en nuestro país se ha ido modificando a lo largo de la historia a raíz de diferentes factores de índole educativo, social y político. En este sentido, la escena genérica constituida por los libros escolares se impone como el formato didáctico legitimado de cada período y, por consiguiente, funciona como modo privilegiado en la transmisión escrita de las concepciones pedagógicas y sociopolíticas imperantes en el marco de la institución educativa de referencia. Así, en cada época, la constitución de la escena genérica ha funcionado como un mecanismo discursivo eficaz para transmitir el saber válido al lector-aprendiz.

En su génesis, hacia el siglo XV, el libro escolar se conformó como catecismo, cuya escena genérica era la del diálogo entre un maestro y un aprendiz, que se estructuraba a partir de preguntas y respuestas. Luego, entrado el siglo XIX, los libros escolares se apropiaron del método enciclopedista, y su escena genérica de enciclopedia se conformaba por extensos segmentos explicativos. Recién en el siglo XX, cuando se reemplazó el método enciclopedista por el de la unidad didáctica, surgió el género *libro de texto*¹⁴². Al respecto y tal como ya se ha mencionado en el capítulo 1, alrededor de mediados del siglo XX, la expansión de la educación formal, los movimientos pedagógicos reformadores y ciertas innovaciones técnicas –como la impresión en sistema *offset* y las posibilidades que brindó el diseño gráfico– dieron lugar a un nuevo tipo de libro escolar: el libro por materia y por nivel, cuyo dispositivo didáctico propone una unidad de contenido –que presupone un programa curricular–, una unidad de tiempo y la normalización de las actividades que se constituyen como pasos formales del aprendizaje. Así, el libro de texto propone una nueva estructura basada en una serie de capítulos temáticos integrados por extensas secuencias explicativas y breves cuestionarios, que fundan su escena genérica. En efecto, estos materiales disponen de una escena propia, particular y distinta de la de los libros escolares anteriores –catecismo y enciclopedia– y, por ende, se conforman como un género específico. De esta manera, la escena genérica se erige como un mecanismo discursivo eficaz para

¹⁴² Para esta aproximación, se siguió la tipología propuesta por Escolano Benito (1996) respecto del caso español, quien sostiene que las estructuras de los libros de texto están absolutamente ligadas a los métodos de enseñanza. Tal como se expuso en el capítulo 1, los modelos históricamente identificables son *los libros del método catequístico*, *los libros del método enciclopedista* y *los libros de unidad didáctica*. Conviene recordar que Cucuzza y Pineau (2002) y Carbone (2003) aplican esta tipología al caso argentino.

cumplir los objetivos de las políticas educativas de la época, pues permite no solo presentar y mostrar cuáles son los contenidos “legítimos”, sino también brindan herramientas para evaluar que su adquisición haya sido eficaz. Dicho de otro modo, los libros de texto se constituyen como tales, en gran medida, a partir de la fijación de las convenciones de su escena genérica: segmentos expositivo-explicativos que desarrollan el saber de forma que se perciba como verdadero y monódico, y también segmentos instructivos presentados como cuestionarios o actividades que permiten verificar que los contenidos hayan sido adquiridos.

Si bien la escena genérica de los libros de texto es común a todos los niveles de enseñanza, en cada uno de ellos exhibe particularidades propias. Atentos a este factor, en el próximo apartado se analiza específicamente la instauración de la escena genérica de los libros del secundario,

5.3. Libros para estudiar. La formación de la escena de los libros del MPA

Teniendo en cuenta que el libro de texto de secundaria comienza a publicarse alrededor de mediados del siglo XX –en las décadas de 1940 y 1950–, alcanza un uso más generalizado en el sistema escolar argentino hacia la década de 1960 y se afianza como producto pedagógico en la década siguiente, consideramos que durante este lapso se van delineando y consolidando las propiedades de su escena genérica. Sin dudas, la expansión de la enseñanza secundaria, como explicamos en el capítulo 3, incide en la producción y el auge de los libros:

Entre 1955 y 1976 se alternaron gobiernos militares y constitucionales impidiendo la consolidación de las instituciones políticas democráticas. Este período se caracteriza por la búsqueda de proyectos de desarrollo económico que oscilaron entre la atracción de los capitales extranjeros y las políticas de proteccionismo industrial. Esta época de alternancias coincidió con la expansión de la enseñanza media y superior como efecto del crecimiento anterior de la escolarización básica (Ministerio de Educación, 2010:26).

La configuración de la escena genérica se establece en función de su estructura en unidades didácticas, que implican un método pedagógico específico: “Cada unidad didáctica responde a ‘patrones taylorizados’ del sistema educativo y la enseñanza constituye un sistema en sí misma. Esta sistemática funda un método”. (Carbone, 2003: 82). En efecto, el libro de texto en tanto dispositivo pedagógico plantea un nuevo método didáctico que establece variaciones en la dinámica escolar, pues además de

presentar los conocimientos relevantes para ser aprendidos, incluye una dimensión práctica. Tal como sostiene Gvirtz (1999), la actividad surge como necesidad del sistema de gestión y control administrativo-escolar, pues permite la utilización de procedimientos estandarizados para la escrituración de saberes escolares. Así, el uso del libro, al ofrecer teoría y actividades, instaura una nueva perspectiva didáctica que modifica la dinámica en el aula, pues influye y determina –en mayor o menor medida– la práctica de enseñanza por parte de los docentes, así como la modalidad de estudio por parte de los alumnos.

La escena genérica es, entonces, la de textos enunciados por un especialista, que explica un tema a un destinatario lego y le ofrece consignas de “reconocimiento” del contenido. Sin dudas, la incorporación de actividades manifiesta la pretensión de ordenar el trabajo escolar (Bloom, 1966) y de vigilar la comprensión de los alumnos. No obstante, destacamos que los espacios asignados a las actividades son acotados respecto de la teoría, lo que también muestra que la importancia asignada al lector y el valor dado a su “hacer” ocupa un rango menor en este periodo inicial del uso de manuales. Más allá de las metodologías propias de cada disciplina, se evidencia un enfoque enciclopédico-contenidista y se manifiesta una jerarquización de los contenidos por sobre las actividades en todas las áreas. En efecto,

en la concepción de enseñanza dominante durante gran parte del siglo pasado [XX], en la que el saber elaborado por la ciencia era principalmente transmitido a los alumnos por la voz del docente o del texto, los contenidos ocupaban un lugar prestigioso (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009: 51).

En este sentido, los libros de texto reflejan la importancia que los programas y planes de estudio otorgan a los contenidos. Por ejemplo, en Planes y Programas de Estudio, correspondientes al ciclo básico del Secundario (1956) se exponen específicamente los temas de cada año y de cada materia, distribuyéndolos en las llamadas *bolillas* (§ 3.2.2). Es así que, en vistas de hacer foco en la exposición de contenidos, la escena genérica en los libros del secundario se construye de un modo particular y de forma bastante estricta: cada capítulo presenta una estructura rígida, conformada por una sucinta presentación de los temas o bolilla (se trata del segmento destinado al lector-docente), una parte extensa y predominante de segmentos expositivo-explicativos y una breve sección final instructiva con preguntas o actividades (estos segmentos están destinados principalmente al lector-alumno). Como ejemplo de lo dicho, se puede observar la imagen A: el libro de texto se limita a seguir las rutinas

que determina su escena genérica, exhibe segmentos expositivo-explicativos que conforman un texto expositivo continuo, de lectura progresiva y lineal, dispuesto a caja completa, es decir, ocupando todo el ancho del área de la página destinada al texto. Las secuencias instructivas se ubican al final de cada capítulo, a modo de cuestionario o batería de ejercicios.

2. Los españoles que vinieron a colonizar procedían de diferentes regiones de España y trajeron también sus modismos dialectales, y en muchos casos, su poca cultura idiomática. Todas estas diferencias, fundidas, mezcladas con el español que ya se estaba hablando en América y con la influencia de las lenguas indígenas, hacen evolucionar nuestro español, de manera distinta del de la Península.

3. El aporte indígena influyó en el vocabulario sobre todo y algo en la entonación.

4. El tipo de vida rural que se practicaba en nuestro país, gravitó también sobre el habla. Ha dicho al respecto el doctor Amado Alonso: "La lengua española se aplebeyó en América porque los españoles reunidos aquí se desurbanizaron"¹¹. Además, durante la época de Rosas, se incorporaron al lenguaje algunas formas bajas y populares.

5. Posteriormente comienza a llegar a nuestra patria la corriente inmigratoria que trae hombres de todas las partes del mundo, con sus lenguas y sus costumbres idiomáticas.

6. Por fin, ciertas manifestaciones de la vida moderna, cuya influencia es innegable: el diario, el teatro, el cinematógrafo, la radio-telefonía y la televisión han generalizado modismos, giros y palabras.

CARACTERIZACIÓN DEL MIONIA NACIONAL

En el español hablado en la Argentina, hay rasgos diferenciales que están sobre todo a la lengua oral y a los aspectos léxico y fonético más que a la sintaxis y a la morfología, y que pueden dividirse en dos grupos:

a) Los que deben rechazarse por su falta de prestigio idiomático aunque sean notadamente argentinos.

b) Los que están aceptados como peculiaridades de nuestra habla.

A) RASGOS QUE DEBEN RECHAZARSE.

Vocabulario.

Hay vocablos que surgieron del lenguaje de los llamados compadres, arrabaleros o cilleros. Otros pertenecen a una jerga llamada lunfardo, que nació entre la gente de mal vivir.

¹¹ La Argentina en la dirección inmediata del idioma, La Nación, 1941.

El lenguaje de los salones de poca calidad, lleno de extranjerismos o palabras deoradas y que se popularizó, junto con los anteriores, por medio del periodismo burdo, y las canciones populares, también debe rechazarse.

Felizmente todos estos elementos espurios del lenguaje, que tuvieron gran auge allá por 1920, han desaparecido en gran parte del hablar común, y por cierto que no figuran en el lenguaje del hablante medianamente culto. Su uso actual es muy escaso y transitorio.

Igualmente no se deben usar falsos galicismos (pais, maestro, vami p'acá, m'ñijo, etc.), salvo que estén justificados en una obra de tipo gracioso.

Sintaxis.

En giros vulgares, y por influencia italiana se antepone la conjunción condicional *si* al verbo en parental. Se dice: *si yo sabía por si yo supiera*.

Hay también dos tipos de construcciones que deben evitarse: el uso de la preposición *de* con verbos que no lo piden, por contaminación de *haber* u otros: *hijo de que...* en lugar de *dijo que*; y al caso contrario, suprimirla cuando debe estar: *le dieron orden que ensillara por lo daban orden de que ensillara*, etc.

Fonética.

Es incorrecto convertir en agudas las palabras formadas por verbos y pronombres noticios: *vayase por véase*; *demele por demelo*; igualmente pronunciar como aguda la conjunción *o*. También, convertir en estrófales formas verbales graves: *léngamos por lengamos*, *digamos por digamos*.

Deben, pues, desdesharse todos esos procedimientos vulgares, como pronunciar los vocales el revo (trastrunque de sílabas); pronunciar las *ese* como aspiradas al final de la sílaba (*loj ejoj...*) y también extremar ciertas articulaciones hasta relajadas y caer en otro sonido (*nieve por neño*, *cebello por cebello*, etc.); omitir las *ese* finales y no pronunciar las consonantes internas (en palabras como *doctor*, *absurdo*, *apote*, *hiena*, etc.) y las *equi*.

B) RASGOS CARACTERÍSTICOS ARGENTINOS.

Vocabulario.

Muchas voces argentinas que reflejan la realidad propia del país, o su modo particular de valorar, han sido incorporadas a la lengua general, y otras se consideran regionalismos aceptables.

Imagen A (4: 36-37).

Cabe señalar que en la construcción escénica de los manuales del secundario confluyen dos tradiciones discursivas previas: la tradición enciclopédica y la académica. Por un lado, se evidencia la influencia del libro escolar enciclopédico, pues este presentaba una extensa exposición de los contenidos —aunque referidos a diferentes disciplinas— y una parte breve integrada por preguntas —pero que en algunos casos incluían las respuestas para aprender de memoria—. Por otro lado y según ya mencionamos en los capítulos previos, estos libros, además, evocan los “modos de decir académicos” y así fundan el MPA. Tales ecos y evocaciones discursivas provienen no solo de los libros académicos que signaron la formación de sus autores —se trata de docentes-investigadores universitarios o de profesores de la escuela media que se

formaron con materiales de ese tipo—, sino de las obras del catálogo de la editorial que los produce, como libros académicos, libros de formación para profesores, cursos, tratados, etcétera¹⁴³.

5.3.1. Los temas o “bolillas”. Las secuencias expositivo-explicativas

En la configuración de las secuencias expositivo-explicativas de los libros del MPA, confluyen ciertos aspectos microdiscursivos propios del ámbito académico que los sustenta así como otros que persiguen objetivos estrictamente pedagógicos y didácticos —los “modos de decir pedagógicos”—, como dimos cuenta en el capítulo anterior.

Por un lado, el locutor-autor, en tanto sujeto “explicador”, se construye como dueño de un saber legitimado y modela una exposición con pretensiones de transparencia “en procura del efecto de objetividad que surge del hablar en nombre de la ciencia” (Zamudio y Atorresi, 2000: 128) y se presenta desembragada de su contexto de producción a través de diferentes recursos. Algunos de estos mecanismos son modos de decir de los textos especializados que construyen, remiten y evocan la memoria discursiva académica (§ 4.3.2). Por otro lado, la función regulativa de la exposición, que persigue fines didácticos, se da a través del despliegue de “modos de decir pedagógico” (§ 4.3.1). Entre ellos, la “especialización del saber” plantea áreas diferenciadas para la explicación: los segmentos explicativos-expositivos que presenta un conocimiento como si fuera “universal” y “verdadero” y las zonas paratextuales, conformadas por notas al pie y bloques de tipografía menor, en donde se manifiesta explícitamente la alteridad (§ 4.3.1.1). Tanto las notas al pie —pertenecientes a la tradición académica— como la distinción en bloques tipográficos —propia de este tipo de libro de índole pedagógico— ofrecen información complementaria y les indican a los destinatarios el estatus de la información.

¹⁴³ Por ejemplo, la editorial Estrada hacia 1940 contaba con un amplio e importante catálogo con obras de tinte académico y de referencia para el docente. Entre las obras de tinte académico se encuentran: *El manual de la Constitución Argentina*, de Joaquín Víctor González (1897), o *La ciudad indiana*, de Juan Agustín García (1899). Entre los libros de referencia para el docente y el alumno de nivel Secundario, editados en los años anteriores al Centenario, se destacan: *Elementos de Botánica*, de Enrique B. Demaría; *Curso de Filosofía*, de P.C. Lahr; *Compendio de Historia Antigua, Historia de la Edad Media e Historia Contemporánea*, de Enrique Prack y *Elementos de Aritmética Razonada*, de Teobaldo Ricaldoni e Ildeofonso Ramos Mejía. Además, existían abundantes publicaciones destinadas al perfeccionamiento de los docentes, que proponían nuevas corrientes pedagógicas, como *El curso de Pedagogía y Varios asuntos de política doméstica y educación* (1886-1890), del maestro y pedagogo José María Torres, *Pedagogía General y Psicología Infantil, Didáctica General y Especial del Lenguaje y la Matemática, y Didáctica especial* del educador Hugo Calzetti (1937-1941).

En primer lugar y haciendo referencia a las notas al pie, como ya explicamos en el aludido apartado, se trata de un recurso propio del discurso académico, que se caracterizan porque introducen información complementaria a la explicación (García Negroni, 2010). En nuestro corpus hemos encontrado los dos tipos de notas –según el tipo de información que contienen– mencionados por García Negroni: las notas de remisión y las de contenido.

A partir de nuestro análisis, se comprueba que las notas de remisión en los libros del MPA no solo indican referencias internas dentro de la misma obra (cf. 1 y 2), sino que también efectúan referencias externas a obras citadas (cf. 3), en la que se menciona la fuente de la cita colocada en la explicación. Además, las citas pueden remitir a otras obras para reforzar lo explicado en el cuerpo principal, ya sea las pertenecientes al/los mismo/s autor/es del libro de texto (cf. 4), ya sea de otros autores, reconocidos en el campo disciplinar de la época, como sucede en (cf. 5).

(1) ¹Veáse Unidad X, Versificación. (11: 128).

(2) ¹Ver capítulo II, página 47. (3: 10).

(3) “Después de pescados, se les da un ligero hervor, que al par que asegura su conservación durante un tiempo más o menos largo, altera la flexibilidad de sus articulaciones y les da la rigidez y el color rojizo que les conocemos”¹.

¹Alberto Fesquet. *Anotaciones para una monografía sobre el langostín (pleoticus mulleri Bate)*, pp. 5 y 11, Buenos Aires, 1993. (1: 48).

(4) ¹Ver nuestro libro Lengua I, Unidad V, Normativa. (11: 34).

(5) De acuerdo con las nuevas teorías¹, dentro de la versificación irregular o asimétrica hay dos tipos: (...)

¹Puede consultarse *El arte en verso*, de Tomás Navarro Tomás. Compañía General de Ediciones, México, 1959. (4: 216).

Según lo demuestran los ejemplos (3) a (5), el libro de texto no se construye como una totalidad que todo lo explica, que todo lo que abarca, que todo lo contiene; por el contrario, el aparato paratextual da cuenta de que los conocimientos fueron creados y/o se encuentran en otros espacios discursivos externos y redireccionan a los lectores –tanto a alumnos como docentes– hacia ellos.

Respecto de las notas de contenido, estas agregan una aclaración personal del locutor-autor (cf. 6), o bien una ampliación sobre el tema a través de un ejemplo o dato ilustrativo (cf. 7), o bien desarrollan una explicación como en (8), donde se expone la noción del proceso *ovulogénesis* y se precisa su denominación. En este último ejemplo,

se observa que el destinatario de la primera parte puede ser tanto el alumno como el docente, pero el segundo párrafo de la nota está claramente dirigido al destinatario-experto, pues la explicación brindada tiene una fundamentación didáctica explícita (ver subrayado). Finalmente, las notas son los espacios elegidos para mostrar la voz ajena – en (9) la nota incluye una cita de Jorraquín Becú sobre las responsabilidades de los virreyes–, así como para exhibir la dimensión polémica del saber –por ejemplo en (10) y (11) se muestra la divergencia entre diferentes historiadores sobre un tema–. De esta manera, la nota al pie funciona como un recurso para mostrar la alteridad (obras de consulta, de referencia y bibliografía) y la dimensión polémica (la presencia de discursos ajenos y confrontación) que se suelen ocultar en el texto explicativo central¹⁴⁴. Como demostramos más adelante, los libros del MPM no cumplen las funciones de referir explícitamente a otras obras y presentar la controversia disciplinar.

(6) ¹Hemos incluido algunos casos en que no es partícula encabezadora de proposiciones subordinadas, para distinguirlas de los casos en que lo es. La misma observación es válida para quien y cuanto. (4: 95).

(7) ¹Hasta esa época las ciudades que subsistían eran las siguientes: Santiago del Estero, Tucumán, Córdoba, Esteco y Salta. (3: 38).

(8) **Ovulogénesis**¹ Es un proceso semejante al anterior, por el que una célula genital femenina – llamada *ovulocito de 1er. orden*– se divide cariocinéticamente y da origen a dos células: el *ovulocito de 2do. orden* y el *glóbulo polar*, que es una célula que no completa su desarrollo.

¹Al proceso de la formación de un óvulo es común denominarlo *ovogénesis*, pues las palabras óvulo y huévo tienen igual significado.

Sin embargo –biológicamente es más didáctico llamarle al proceso “ovulogénesis”, pues significa origen del *óvulo* y emplear la palabra “ovogénesis” para referirse al *cigoto* o *huevo*, que es el resultado de la unión de un *espermatozoide* con un *óvulo*. (2: 138).

(9) ¹“Limitados a ejercer altas tareas de gobierno –escribe Zorraquín Becú– la legislación quiso apartarlos de las preocupaciones particulares y de la minucia judicial, para que pudieran dedicarse por entero al desempeño de su elevada función”. (3: 48)

(10) ¹Los historiadores divergen en cuanto a la fecha del nacimiento de Hernandarias. La mayoría la fija en el año 1564, pero otros afirman que nació en 1560, tomando como base algunas cartas que el citado gobernador envió al monarca. (3: 27).

(11) ¹No todos los historiadores niegan la autenticidad del Plan. *Ruiz Guiñazú* afirma que el trabajo pertenece en realidad a Moreno y que “es el principal y más interesante de los manuscritos secretos referentes a la obra orgánica de la Revolución”. Examina cuidadosamente la documentación procedente de Sevilla, de Madrid, de Londres y del archivo imperial de Petrópolis y deduce: “las afirmaciones dogmáticas en la supuesta apocrifidad están contradichas con el verismo histórico”. En un apéndice publica íntegramente el citado “Plan”. Véase: Enrique Ruiz Guiñazú: *Epifanía de la Libertad. Documentos secretos de la Revolución de Mayo*. Buenos Aires, 1952, págs. 179 y siguientes. (3: 161).

¹⁴⁴ El análisis en detalle sobre la inclusión del discurso ajeno se encuentra en el capítulo 6.

En segundo lugar, en muchas de las propuestas editoriales la explicación se organiza en bloques tipográficos, dispuestos de modo continuo –lo cual alienta una lectura lineal y progresiva¹⁴⁵–: uno de los bloques se identifica como principal, pues presenta un cuerpo tipográfico mayor, y otro es percibido como subsidiario, ya que aparece en un cuerpo menor. Generalmente, el bloque en tipografía menor exhibe, al igual que en el caso de las citas de contenido, una aclaración, mediante un ejemplo o dato ilustrativo (ver subrayado en 12), o también son los espacios elegidos para mostrar la dimensión polémica acerca de la explicación, como en (13) y en la imagen B (página siguiente), cuyo bloque tipográfico menor se transcribe en (14).

(12) La Armada Invencible fue atacada en el Canal de la Mancha por ágiles barcos ingleses mandados por los célebres marinos Drake, Raleigh, Hawkins y otros más, cuando las tempestades ya la habían dañado seriamente. Nuevos temporales hicieron que solo pudiese regresar 50 barcos, que para volver a España se vieron obligados a dar la vuelta por el norte de las Islas británicas.

Al enterarse del desastre de la Invencible, el imperturbable Felipe II solo dijo fríamente a su informante: *He enviado a mi escuadra a luchar contra los ingleses y no contra los elementos.*

Las consecuencias de esta gran derrota fueron graves para España, pues perdió su condición de primera potencia marítima, en tanto que Inglaterra adquirió una indiscutible supremacía naval, que supo mantener y aprovechar ampliamente. (6: 128).

(13) La vasta región ubicada al noroeste de nuestro actual territorio era conocida en la época de la conquista con el nombre genérico de *Tucumán*.

No se sabe con certeza el origen del vocablo *Tucumán*. El padre *Lozano* afirma que deriva de “un poderoso cacique llamado Tucumán”; el padre *Montesinos* dice que el término ya se usaba antes de la llegada de los españoles. La mayoría de los estudios coincide en que la palabra *Tucumán* deriva de una lengua indígena y que dicha región sufrió durante muchos años la denominación incaica.

El territorio mencionado estaba situado entre Chile y el Río de la Plata, y debido a las escasas referencias geográficas de la época, no pueden precisarse con exactitud los límites de su jurisdicción. Para facilitar el estudio puede decirse que el Tucumán comprendía nuestras actuales provincias de Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja, Santiago del Estero y Córdoba (3: 30).

(14) Todo lo expuesto es relativo. Los hongos son vegetales y sin embargo la composición química del protoplasma y de la membrana es semejante a la del protoplasma y membrana de la célula animal; además carecen de clorofila. (2: 6).

La disposición en bloques tipográficos funciona como pista y auxilio didáctico para los destinatarios (tanto para los alumnos como para los docentes), pues distingue la información principal de la subsidiaria, y en ocasiones también permite visualizar la información más sencilla o llana de la compleja. Podría decirse, entonces, que la distribución gráfica alerta sobre el estatus de información y la complejidad textual. Sin

¹⁴⁵ El modelo enunciativo de estos libros configura un discurso con pretensiones de linealidad, que busca que el libro sea leído de principio a fin (Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003 y Romero, 2004).

dudas, en (13) el bloque en tipografía menor reviste de una mayor complejidad que el texto central, pues exhibe una secuencia polémica: la manifestación de incertidumbre frente al el origen del término *Tucumán* y las distintas posturas sobre el tema. Mientras que en (14) –ver imagen B– el bloque de tipografía menor introduce una aclaración respecto de la explicación desarrollada en el bloque previo: *Todo lo expuesto es relativo*, y luego argumenta las razones de tal aseveración. Es decir que el bloque tipográfico de cuerpo menor contiene una complejidad temática que llega a relativizar y hasta rebatir los contenidos anteriormente expuestos y, por ende, exige una reflexión teórica mayor por parte del destinatario. Si bien los libros del MPA muestran un *saber rectilíneo* en términos de Somoza Rodríguez y Ossenbach (2003), es decir: “La imagen más habitual es la del saber como camino rectilíneo, que conduce de lo simple a lo complejo, de lo rústico a lo educado”, no dejan de exhibir la polémica. En este caso, la complejidad se visualiza en el plano gráfico –menor importancia visual, menor importancia temática–.

miración rudimentaria – o con el microscopio miramos individuos unicelulares, la diferenciación es difícil y en algunos casos imposible.

Pese a lo expuesto, enumeraremos algunas diferencias:

a) En la composición química del protoplasma de las células vegetales, predominan las sustancias ternarias. Se llama así a los compuestos químicos formados por tres elementos: C = carbono; O = oxígeno y H = hidrógeno.

En el protoplasma de las células animales, predominan los compuestos cuaternarios en los que intervienen cuatro elementos: C, O, H y N = nitrógeno.

b) La membrana externa de las células vegetales está formada por celulosa –sustancia ternaria– mientras que en las de los animales, donde no es muy frecuente, está formada por queratina, esta formada por queratina, sustancia cuaternaria.

c) En los vegetales existe un pigmento verde: la clorofila. Esta les permite cumplir una importante función: la asimilación clorofítica. Los animales no lo poseen.

Todo lo expuesto es relativo. Los hongos son vegetales y sin embargo la composición química del protoplasma y de la membrana, es semejante a la del protoplasma y membrana de la célula animal; además carecen de clorofila.

Por otra parte hay procerdudos –que son animales que establecen la transición entre invertebrados y vertebrados– que tienen células con membrana ternaria (membrana de tunicina) y otros incluidos entre los protozoarios, que poseen clorofila como las euglenas (figura 2-1). Suele darse también como ejemplo a la *Hydra viridis* o *Hydra verde* que es un animal; pero la clorofila que se observa en ella no le pertenece. Es de algas microscópicas que viven asociadas a la *Hydra*, fenómeno biológico que se denomina: simbiosis (del gr. *symploxis*, vida en común).

Sintetizando: no existe ningún factor o carácter fundamental que permita establecer en forma terminante, la diferencia entre vegetales y animales inferiores, sobre todo cuando son unicelulares.

SÍMBOLOS QUÍMICOS

Antes de referirnos al ciclo vital de los seres biológicos, daremos al estudiante que carece de

Imagen
B (2: 6).

Fig. 2-1 – Euglena Viridis.

247

De este modo en la escena genérica confluye un mecanismo académico, como la nota al pie, y otro pedagógico, como la distinción entre los bloques tipográficos, los cuales exigen un nivel de profundidad de lectura y de abstracción mayor por parte del lector.

Si en el texto principal, aparecen los contenidos de “bolilla”, perfilados como exactos, verídicos, estables; en el aparato paratextual emerge información extra, parcial, presentada como puntos de vista de autores, que indica que la teoría puede ser relativa y hasta está sujeta a debate por parte de los especialistas. Es en las zonas paratextuales de la escena genérica donde emergen los rasgos y elementos de la tradición académica: la profundidad y complejidad teórica, la argumentatividad y la alteridad explícita. En tales espacios se hallan las verdaderas bisagras con el discurso académico. La paradoja se hace evidente: el saber escolar absoluto y definitivo, por un lado; la dimensión argumentativa del discurso académico, por el otro.

En este punto cabe señalar que el Estado en su rol de Benefactor –como ya se mencionó en el capítulo 3– muestra en los planes de estudio, se encuentra presente la preocupación por preparar al alumno para afrontar los estudios superiores y para capacitarlos en su ingreso en el mundo del trabajo y la universidad. Una de las instrucciones generales dadas a los docentes en Planes y Programas de Estudio, correspondientes al ciclo básico del Secundario de 1956 es:

1. Leer detenidamente el programa de su asignatura y los de las correlacionadas con ella ese año y de los anteriores y siguientes, a fin de organizar su trabajo teniendo presente los conocimientos que ya poseen los alumnos y los que deberá asimilar bajo su dirección para afrontar los cursos superiores (...) (Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1956: 13 y 14).

A partir de la descripción de los rasgos que caracterizan la explicación en la escena genérica los libros del MPA, se puede concebir la idea de que en ella confluyen rasgos del discurso académico y pedagógico y que emerge el enfoque contenidista del modelo enciclopédico. En este sentido, sostenemos que hasta la década del 80 existe un fuerte formalismo discursivo, apegado a la tradición académica y modelo enciclopédico y confirmamos que, en este primer momento, los libros de texto carecen de rasgos discursivos propios de los medios, pues “retórica y estéticamente conservadores, se definieron siempre por oposición a lo que, desde una visión apocalíptica, significaban

los medios (en particular la TV)” (Alvarado, 1994: 37). Efectivamente, el hincapié puesto en los contenidos y en las propiedades de la lengua escrita y la alta estructuración de las unidades construyen libros cercanos a la tradición académica; sin embargo, no despliegan estrategias de facilitamiento para introducir a los estudiantes en esa nueva cultura, según detallamos a continuación.

5.3.2. Las actividades en vías de estandarización. Las secuencias instructivas

La inclusión de las actividades en la enseñanza se halla alentada desde los mismos planes y programas de estudio que brindan ciertas instrucciones sobre las formas de desarrollo y evaluación de los temas, como la lectura y explicación de textos, recitación de poesías y fragmentos en prosa, composición, ejercicios de copia y dictado, elaboración de trabajos prácticos, realización de experiencias, etcétera (§ 3.3.2).

No obstante, en los libros del MPA, como ya se ha mencionado, el espacio destinado a las secuencias instructivas en la escena genérica es limitado y acotado. Incluso, en tres de las propuestas editoriales de nuestro corpus (los libros 1, 6 y 7) no hay actividades, lo cual los convierte en *libros estrictamente para estudiar*. En el resto de las propuestas, suelen incorporarse bloques instructivos breves, ubicados después de las secuencias expositivo-explicativas, al final de cada capítulo¹⁴⁶. Por ejemplo, un capítulo estándar de cualquiera de las disciplinas puede estar formado por veinte páginas de explicación y solo media página de consignas, como en el caso del libro 2. Tal locación muestra sin dudas una metodología didáctica específica: en el proceso de aprendizaje se produce primero la lectura y estudio de la teoría, y luego el control de su adquisición, o bien la aplicación y/o verificación de los conceptos, como en el caso de las experiencias propuestas en Ciencias Naturales. En todos los casos, el objetivo es el mismo: los alumnos deben reconocer y reproducir ciertos contenidos dados en la teoría (enfoque contenidista). En ese sentido, Puiggrós (1990) sostiene que las operaciones para ejercitar a los alumnos (la observación, la generalización, el razonamiento, etc.) son recurrentes en todas las materias, lo cual constituye un rasgo central del positivismo, que alude al método como lineamiento ordenado de pasos y cuyo seguimiento garantizaría el éxito. Asimismo, Hall y Marin (2003 y 2007), Hall (2007) y

¹⁴⁶ Registramos un único caso, el libro 8, donde además de los trabajos prácticos finales del capítulo, aparecen cuestionarios después de cada tema.

Marin (2007) caracterizan el enfoque contenidista y describen la denominada *lectura extractiva de datos*:

Este tipo de lectura aparece registrada con frecuencia en las carpetas de los estudiantes, que cursan tanto la escuela primaria como secundaria. Nos referimos a cuestionarios que, siguiendo el orden del texto, interrogan acerca de “datos” que allí aparecen. La condición de “dato” está dada por el *modo de leer* que esta práctica presupone: se solicita al lector que “identifique” palabra en el texto y, para que esta actividad asegure respuestas “correctas”, esas palabras aparecen también en las consignas. Es decir que los estudiantes deberán encontrar el fragmento indicado y repetirlo tal como aparece (Hall, 2007: 10).

Llegados a esta instancia, dejamos sentado un punto de divergencia entre la cultura lectora de la educación media y la de los estudios superiores. Si en la cultura escolar del secundario prevalece la *lectura extractiva de datos*, que se hace con el fin de encontrar información específica en un texto (Hall y Marin, 2003 y 2007) y la práctica de la “repetición de la lección”, que será desarrollada a continuación, en los estudios superiores predomina la *lectura reflexiva y crítica* en la medida en que se busca que el estudiante analice problemas y forme juicios críticos. Por ende, postulamos que las secciones instructivas habilitadas por los libros del MPM no colaboran en la constitución del estudiante como sujeto académico, en tanto se centran en la lectura extractiva de datos.

Por otra parte, en comparación con los libros de la generación anterior (los *enciclopédicos* de principios del siglo XX, que mencionamos en § 1.4.2), donde en muchos casos se incluyen las preguntas con sus respuestas para aprender de memoria, en los del MPA se registra un inminente interés por indagar la apropiación de los conceptos dados en la teoría (sin ofrecer la respuesta) y su eventual aplicación. Pero si los cotejamos con los libros de las décadas siguientes, en los aquí abordados los segmentos instructivos son muy breves y la presentación de las actividades suele ser bastante esquemática. Pueden tratarse de *cuestionarios, ejercitación, trabajos prácticos*, y cada uno de ellos se compone por actividades de escasa diversidad tipológica, que pueden ser estandarizadas en una taxonomía de tres categorías (Gvirtz, 1999)¹⁴⁷, según desarrollamos a continuación.

¹⁴⁷ Seguimos la tipología propuesta por Gvirtz (1999) para el estudio de los cuadernos de clase. El criterio que la autora utilizó para armar esta tipología se relaciona solo con las actividades de enseñanza y no se con las habilidades de los alumnos requeridas para realizarlas: “Los cuadernos presentan un saber simbólico. Muestran que, con el universo escriturado, se puede ‘hacer’ un número limitado de cosas. El objetivo es mostrar los tipos de acciones con los que se puede operar el universo, según lo presentado explícitamente en los cuadernos” (Gvirtz, 1999: 106). Así, la autora divide los ejercicios de los cuadernos en los siguientes tipos: copiar, traducir, seleccionar, clasificar, ordenar, enumerar, completar, separar/descomponer, componer, relacionar, definir, analizar, resumir, redactar, operar, resolver, agendar.

5.3.2.1. *Los cuestionarios*

El cuestionario se formula como una serie de preguntas que indagan las “ideas principales” de un texto. Según Gvirtz (1999) el cuestionario supone la operación de resolver y se trata de una actividad que se observa predominante, aunque no en exclusividad, a partir de la década del 60. En efecto, en la mayoría de los libros analizados aparece un recuadro o una página al final del capítulo que incluye un cuestionario a resolver.

5.3.2.2. *La ejercitación*

La ejercitación se plantea como actividades en las que se ejecutan diferentes tipos de acciones. Algunos de estas clases de actividades aparecen en varias disciplinas como definir, relacionar o resumir, mientras que otras son propias de algunas, como analizar (se trata del análisis sintáctico, que alcanza una importancia notoria en el segundo período estudiado), separar, componer, redactar, en el caso del área de Lengua y Literatura, o seleccionar y clasificar que predominan en Ciencias Naturales. Sin dudas, Castellano –o Lengua y Literatura– es la disciplina en la que se registra mayor ejercitación, según lo exigen los planes de estudio:

La enseñanza del idioma será esencialmente práctica, encaminada a que el alumno adquiera el mayor dominio posible de la lengua materna. (Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1956: 19).

A la tipología de Gvirtz, agregamos la operación de marcar o señalar (marcar en el mapa, marcar en la línea de tiempo), característica de Historia¹⁴⁸. Además, la mayoría de los disciplinas propone la actividad de lectura de un texto, y en el caso de Literatura se complementan con cuestionarios de verificación.

¹⁴⁸ A diferencia de Gvirtz (1999), que sostiene que las actividades no son subsidiarias de las características y la estructura interna de los contenidos disciplinarios, en nuestro caso advertimos que algunos tipos de actividad corresponden unívocamente a la disciplina en cuestión.

5.3.2.3. *Los trabajos prácticos*

Los trabajos prácticos proponen actividades que se plantean como tarea para el hogar y que conjugan muchos de los tipos de actividades propuestos por Gvirtz. Pueden ser actividades de investigación (libro 10) o de experiencias de laboratorio (libro 9). En este punto aclaramos que en los libros de Ciencias Naturales de 1960-1975, la sección instructiva consiste en un cuestionario, con escasos planteos de experiencias de laboratorio, mientras que, en los libros posteriores, cada unidad concluye con un trabajo práctico, que plantea una experiencia de laboratorio. Es decir, que se produce un pasaje de una concepción teórica de la ciencia a otra un poco más práctica y experimental¹⁴⁹.

A través de esta aproximación, observamos que en los materiales analizados, se disponen actividades de verificación del saber: los libros de texto presentan conocimientos (las bolillas) valorados como importantes y cuya adquisición debe ser controlada y confirmada. No obstante, daremos cuenta en el próximo inciso que unas de las actividades más comunes que se realizaban con el texto no figuran como actividad explícita en las propuestas editoriales: “dar la lección”.

5.3.2.4. *“Pase a dar la lección”*

La metodología recurrente de la enseñanza, mencionada por los usuarios entrevistados (Anexo I), consiste básicamente en la lección oral. Los docentes, generalmente de las disciplinas de Historia y Biología, les solicitaban a los alumnos el estudio de un tema del libro y en la clase siguiente comprobaban a través de la exposición oral que los contenidos hayan sido incorporados. En algunas ocasiones en la clase también se resolvía el cuestionario que se encontraba en el final del capítulo, tal como se ilustra en (15). Según señala la entrevistada, preparar la lección incluía leer todo el texto de una página a otra, según determinaba el docente, quien podía preguntar acerca de información paratextual, como las notas al pie, aunque esta práctica no siempre suponía reflexión y la comprensión efectiva de lo leído. A pesar de que *dar lección* no era una

¹⁴⁹ Al respecto, Gvirtz dir. (2000) señala un cambio lento y gradual en la metodología de estudio de las Ciencias Naturales: “Si la enseñanza colonial estaba estrechamente relacionada con métodos centralmente verbalistas y memoristas (Bartolomé Martínez, 1997), desde mediados del siglo XIX se va a privilegiar la observación primero y la observación después, por sobre la palabra y la memoria de la escuela colonial” (Gvirtz dir. 2000: 17).

práctica planteada como tal por el mismo libro, formaba parte de la tradición docente y también era sugerido por el currículum prescripto. En efecto, desde los planes de estudio se ha alentado el preparado de lecciones, por ejemplo el Programa y Plan de estudio de 1956 advierte al docente que el alumno “debe preparar diariamente seis o siete lecciones para otras tantas asignaturas tan importantes como las que dicta el profesor”. Asimismo, los usuarios coinciden en que la modalidad de estudio más usual consistía en la lectura y el aprendizaje de memoria de los contenidos. De hecho, algunos entrevistados (cf. 16) recuerdan que no solían realizar los cuestionarios de los libros y que en muchas oportunidades dar la lección se convertía en un método de castigo para los alumnos que “hacían lío”.

(15) En esos tiempos, la Historia era: “Estudien de la página 241 a la 265”. Hasta las notas que estaban debajo de la hoja nos tomaba la profesora y no o explicaba mucho de lo que pasaba en esas hojas. Nos tomaban lección y, después, el resto de la clase era una especie de hacer cuadros sinópticos y contestar un cuestionario que estaba en el libro y que correspondía al tema que estaba ahí. En realidad, en ese entonces era una obligación cada uno de los alumnos teníamos los libros que necesitábamos, no había fotocopadoras (Anexo II, e5).

(16) En la década del 60 estudiábamos dependiendo de la profesora, porque cada profesora tenía según su estilo. Me acuerdo de dos. Había una que tocaba el tema por ejemplo de los egipcios y daba una clase de introducción. Explicaba toda esa tarde ella, al otro día nos decía: “Tienen que estudiar de este capítulo al otro”, y la próxima clase llamaba a dos o tres alumnos al azar y les hacía dar la lección al frente. El alumno hablaba y la profesora hacía unas preguntas que a lo mejor quedaban en el aire o a ella le interesaba saber. Había otra profesora, que era muy raro que explicara. Decía: “Alumnos, van a estudiar de la página 32 a la 45” y venía al día siguiente y tomaba lección. No explicaba nada, quizás alguna cosa decía, pero no. Llamaba 4 o 5 alumnos y les hacían pasar al frente. Con esta profesora estudiábamos casi siempre de memoria. A veces llamaba a los que estaban haciendo lío. O lo que estaban en los últimos asientos haciendo bullicio eran candidatos a que pasaran. (...) No, nunca nos hicieron hacer los cuestionarios de los libros (Anexo II, e6).

Por su parte, si bien en Lengua y Literatura también operaba la práctica de la lección oral, a esta se le sumaban ejercicios prácticos, como el análisis sintáctico de oraciones o en la interpretación de una lectura a partir de un cuestionario.

A través de los resultados de las entrevistas realizadas, comprobamos que en la práctica concreta el uso del libro excedía las consignas específicas dadas. Sin dudas, la disposición de la escena genérica, estructurada mediante texto lineal y continuo, sin actividades en las páginas centrales del capítulo, contribuía con la rutina de la práctica de *dar la lección* y comprobar que los contenidos habían sido adquiridos.

En suma, las actividades contenidistas, la lectura extractiva de datos y la práctica de *pasar a dar la lección* no alienta una formación del alumno como sujeto de discurso académico, para cuya constitución son necesarios otros tipos de prácticas, como la lectura crítica (Carlino, 2005) y la reflexión metalingüística.

5.3.3. El uso del diseño y las imágenes. Las similitudes y diferencias entre las disciplinas

Si bien el modo de organización de la escena genérica de los libros del MPA es bastante homogéneo y constante entre las disciplinas, encontramos algunas diferencias relacionadas básicamente con el uso de los elementos icónicos. Atentos a que los textos académicos utilizan “formas de comunicar el conocimiento que son propias de cada disciplina: los gráficos, los esquemas, los símbolos, las expresiones matemáticas están cargadas de significación específica porque el lenguaje responde a la lógica interna disciplinar” (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009: 111), analizamos cómo los textos pedagógicos recurren a un uso particular del diseño y de los elementos icónicos.

A partir de principios de siglo XX y hasta después de la década del 60, las imágenes desempeñaban un rol decorativo y no solían ejercer ningún tipo de función narrativa o explicativa. Diversos investigadores, que se han dedicado específicamente al estudio de las imágenes en los libros de texto (Chartier, A. M. y Hébrard, J., 1994; Benito Escolano, 1996 y Cruder, 2008, entre otros), sostienen que en esa época prevalecía la idea de la imagen como reflejo de la realidad y una “concepción sensual empirista”, en tanto que se entiende a las imágenes como “ventanas al mundo, con un tratamiento graduado que responde a un modo sistemáticamente dosificado” (Cruder, 2008: 50)¹⁵⁰. En las propuestas curriculares de los diferentes ciclos de enseñanza se explicita esta tendencia pues manifiestan su interés porque las imágenes sean claras y sencillas y que su inclusión sea acotada y dosificada, como lo ilustra el *Planeamiento Curricular Bonaerense de 1975*:

Con respecto a los libros de imágenes, procurar que estas sean claras y sencillas, con pocos elementos para que la atención no se disperse, pudiéndose concentrar en la interpretación integral de las escenas. En este sentido, las fotografías constituyen buenos recursos, por ser ricas en cuanto a expresiones de vida dado el contenido de sus imágenes. (*Planeamiento Curricular Bonaerense*, 1975: 23)

Coincidentemente con los datos aportados por la bibliografía citada, en nuestro corpus encontramos un uso “descriptivo” de la imagen. Incluso, cuando una foto o

¹⁵⁰ En este sentido, “la inclusión de imágenes en la escena escolar es inseparable de la configuración de la pedagogía moderna. Sin embargo, diferentes desarrollos tecnológicos alrededor de la imágenes propios de las sociedades modernas hicieron más que “acompañar” el de por sí inquieto devenir de la dinámica histórica de la pedagogía escolar, por momentos cuestionándola, por momentos sometiendo a sus principios” (Serra, 2008: 1).

ilustración es acompañada por un epígrafe este se limita a describir sus elementos. No obstante, notamos que la dosificación de imágenes varía entre las disciplinas: es escasa y nula en Castellano, y abundante en Biología.

En los libros de Castellano se incluyen muy pocas imágenes: solo aparecen mapas pero casi ninguna ilustración, ni siquiera acompañando las lecturas literarias. En el caso de Historia las imágenes incluidas son primordialmente fotos documentales y mapas. Por su parte, los libros de Biología son los que presentan un diseño más innovador con abundantes imágenes: no solo fotografías, sino también ilustraciones y esquemas¹⁵¹.

No hay dudas de que los libros de estos períodos, productos de largas reediciones conservadoras en tanto a la estructura y los contenidos, presentan una hegemonía en cuanto la estructura de su escena genérica y la prácticamente nula disposición escenográfica. Sin embargo, a través del uso específico de las imágenes, manifiestan ciertos aspectos propios de sus tradiciones discursivas que los diferencian, a saber:

-la importancia de las imágenes en Biología para ilustrar los conceptos abstractos, los modelos, las experiencias, etcétera;

-el valor de las fuentes documentales en Historia, que se traduce en la incorporación de imágenes;

-el foco puesto en Castellano sobre el texto, que provoca la escasa o casi nula inclusión de imágenes. Incluso, los textos literarios no presentan diseños especiales ni se encuentran acompañados de ilustraciones. En todo caso, los recursos del diseño están al servicio del análisis gramatical y sintáctico de oraciones.

Concluimos este apartado haciendo hincapié en que la consolidación de la escena genérica de los libros del MPA se efectúa en relación con la importancia dada a los contenidos, desde la tradición enciclopédica y académica así como desde los lineamientos curriculares; el resultado es un discurso singular, específico, original. El entramado discursivo de las propuestas editoriales presenta un saber “verdadero”, pero

¹⁵¹ Para dar cuenta de ello, tomamos como casos paradigmáticos los libros de Dos Santos Lara (libros 2 y 9). La edición del 67 (libro 2) presenta el texto a doble columna con una imagen a dos colores en casi todas las páginas, y en cada capítulo se incorpora alguna lámina a color. Pero ya, en la edición del 81, cuyos autores son tres (Dos Santos Lara, G. A., Eijo, L. y Calzada de Hauscarriagu) registramos algunos cambios: el diseño se presenta a partir de una columna central y otra lateral más pequeña, con imágenes a color en casi todas las páginas.

también habilita espacios discursivos que presentan rasgos de alteridad. Sin embargo, la forma de acceder a ese conocimiento se da generalmente a través de actividades que buscan garantizar respuestas únicas y correctas, ya sea a través de la *lectura extractiva de datos* (Hall, 2007), ya sea mediante la *lección oral*, que supone la repetición de conceptos preexistentes y unívocos. Sin dudas, los libros del MPA construyen un discurso “autoritario” (como todo discurso pedagógico, en términos de Orlandi, [2003] 2009) y la escuela, como institución que garantiza el *deber ser*, pone en juego estrategias de repetición del conocimiento que evocan el orden social. Pese a ello, los libros del MPA dejan ciertos intersticios que funcionan como bisagras de acceso a los discursos especializados. Los espacios están modelados, aunque los mecanismos discursivos y efectivos para acceder a ellos hayan sido obstaculizados por las condiciones de producción y circulación de esos mismos discursos. De ahí, la ausencia de estrategias de *facilitamiento* que promuevan la reflexión metalingüística y la lectura crítica.

5.4. Los libros para “hacer”. La construcción escenográfica del saber en los libros del MPM

Hacia mediados de la década de 1980, los libros de texto abandonaron paulatinamente la rigidez de las convenciones establecidas por su escena genérica. Para apartarse de los rasgos “autoritarios” y “obsoletos” que caracterizaban al modelo anterior, las nuevas propuestas editoriales implementaron diversas estrategias discursivas, entre las que se destaca el despliegue escenográfico. Consideramos que tal cambio en la configuración discursiva se configura sobre la base de tres componentes centrales: el ideológico –satisfacer las demandas una sociedad democrática–, al pedagógico –responder a las reformas curriculares– y el económico –a partir de la libertad de mercado, es necesario convencer al comprador acerca de la “adaptación” del libro en cuestión–.

De este modo, un nuevo estilo de construcción discursiva emerge gradual y lentamente en los libros de texto de los 80, se afianza en los 90 a partir de los nuevos diseños curriculares y los avances tecnológicos, hasta consolidarse en el nuevo siglo. Se trata de libros que promueven el despliegue de diversas escenografías con el fin de presentar un estilo novedoso, convocar de un modo más efectivo a los destinatarios y seguir los lineamientos curriculares, con sus nuevas áreas de interés. En efecto:

Con el regreso de la democracia viejos rituales, contenidos, normas y costumbres escolares comenzaron a ser eliminados dando origen a nuevas experiencias y prácticas pedagógicas. El Congreso Pedagógico Nacional convocado en 1984 para analizar el funcionamiento del sistema educativo llegó a una conclusión consensuada acerca de las profundas deficiencias que presentaba. A partir de este Congreso se sentaron las bases para la futura transformación educativa y se consolidó una cultura pedagógica democrática que está presente en la comunidad educativa argentina. En 1993 fue sancionada y promulgada la Ley Federal de Educación. En un marco de garantías a la libertad de expresión y de pensamiento, de actualización de los contenidos escolares, de innovación en las prácticas pedagógicas, de expansión del sistema educativo, los textos escolares cambiaron de un modo radical y se produjo un incremento notable de libros editados. (Bicentenario Educativo, 2010: 32).

En primer lugar, los conceptos ya no eran el foco de interés como en el período pasado. Ahora, además de los contenidos conceptuales, había que enseñar contenidos procedimentales y actitudinales (§ 3.3.2). Para ello, las propuestas editoriales comenzaron a poner el foco en la producción de actividades.

En segundo lugar, ya no había que enseñar meros “conceptos”, sino “competencias”, según abordamos en el capítulo anterior. Respecto de este imperativo, las propuestas editoriales comenzaron a presentar escenografías enunciativas. La generación de escenografías suponía enfrentar al destinatario-alumno con diferentes prácticas discursivas, que excedían la de la escena del libro de texto. Por ejemplo, desplegar la escenografía conversación familiar suponía incentivar en el alumno las competencias lingüística y comunicativa.

Finalmente, los CBC de todas las materias señalaron la relevancia de medios y las nuevas tecnologías en la educación del siglo XXI. Como respuesta, la tendencia en casi todas las propuestas editoriales fue incorporar el discurso de los distintos géneros de los medios y las nuevas tecnologías en detrimento de las prácticas de escritura y lectura académicas.

A partir de lo expuesto, remarcamos que hasta 1995 la incorporación de escenografías, baterías de actividades y discursos de los medios es incipiente y acotada, pero desde fines de los 90 crece considerablemente hasta alcanzar una importancia mayor hacia el 2000, cuando se produce, entre otros fenómenos, lo que hemos dado en llamar *sobreabundancia de escenografías* y que analizaremos en § 5.4.2.

En este sentido, las propuestas editoriales desplegaron nuevos modos de enunciación –nuevos, originales, creativos–, para dar cuenta de los requerimientos de la Reforma Educativa y las propuestas de los Contenidos Básicos Comunes. Para construir nuevas subjetividades, afines a las nociones didácticas novedosas, una transformación

en el modelo enunciativo era imprescindible. Sin embargo, y como demostraremos, las representaciones sobre la ciencia, el saber y el aprendizaje del MPA se mantuvieron.

5.4.1. La escena genérica: fragmentación y “activismo”

Como ya se explicó, los libros del MPM conservan el mecanismo de “especialización del saber”. Configurados como si fuera una verdad absoluta, el locutor-autor dispone los saberes en los segmentos explicativo-expositivos de la escena genérica y despliega escenografías en zonas periféricas sin asignarles espacios centrales y continuos. Por ejemplo, un libro de texto puede desplegar como escenografías enunciativas una revista, una biblioteca o una clase, pero lo hace acotándolas a la apertura de un capítulo o a una página especial; es decir que no logra imponerlas a lo largo de todo el capítulo para desarrollar los temas.

Por su parte, la escena genérica planteada posee una estructura más flexible, que se aleja de la rigidez preestablecida y se caracteriza por ciertos aspectos, entre ellos la *fragmentación* (Carbone, 2003, Romero 2004 y Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003) y un gran *activismo* (Carbone, 2003 y Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009).

5.4.1.1. El espacio de la explicación

A diferencia de los libros del MPM, aquí la explicación asume distintas formas: se ubica en la columna central y recuadros (o plaquetas), o solo en recuadros laterales o colocados al final de la página. Esta disposición ha sido caracterizada por los investigadores como *fragmentaria* (Carbone, 2003, Romero 2004 y Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003), pues la explicación se establece mediante trozos discursivos, y deja de percibirse como una totalidad. Si los libros de MPA analizados planteaban una exposición estructurada que promovía una lectura lineal y continua, en los de MPM la lectura es transversal y puede realizarse en diferentes sentidos; se trata de la lectura que Petrucci (2001: 617) llama “diagonal” e “interrumpida”.

A modo de ejemplo seleccionamos una página del libro 27 (imagen C), que presenta la escena genérica compuesta con bloques de secuencias expositivo-explicativas e instructivas, diseñada a partir de los recursos gráficos tomados de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.



400 años de la fundación de la Universidad Nacional de Córdoba (1862)



400 años de la fundación de la Universidad Nacional de Córdoba (1862)

El Código Civil

El primer borrador de la organización institucional se basó en el terreno de los códigos que se promulgaron en 1824. El primer Código Civil de la Argentina fue el de San Martín de 1824, pero fue derogado por el Congreso Constituyente de 1853. El primer Código Civil argentino fue el de 1869, promulgado por el Congreso Constituyente de 1853. Este código fue el primero de una serie de códigos que se promulgaron en la Argentina durante el siglo XIX. El primer Código Civil argentino fue el de 1869, promulgado por el Congreso Constituyente de 1853. Este código fue el primero de una serie de códigos que se promulgaron en la Argentina durante el siglo XIX.

400 años de la fundación de la Universidad Nacional de Córdoba (1862)

La construcción del Estado

En 1852, el gobierno de Buenos Aires fue derrocado por el golpe de estado de Urquiza. Este golpe de estado marcó el inicio de la construcción del Estado argentino. El primer presidente de la Argentina fue Juan Manuel de Rosas, quien gobernó desde 1829 hasta 1852. Durante su gobierno, se promulgaron varios códigos, incluido el Código Civil de 1869. Este código fue el primero de una serie de códigos que se promulgaron en la Argentina durante el siglo XIX.

El primer presidente de la Argentina fue Juan Manuel de Rosas, quien gobernó desde 1829 hasta 1852. Durante su gobierno, se promulgaron varios códigos, incluido el Código Civil de 1869. Este código fue el primero de una serie de códigos que se promulgaron en la Argentina durante el siglo XIX.

El primer presidente de la Argentina fue Juan Manuel de Rosas, quien gobernó desde 1829 hasta 1852. Durante su gobierno, se promulgaron varios códigos, incluido el Código Civil de 1869. Este código fue el primero de una serie de códigos que se promulgaron en la Argentina durante el siglo XIX.

La política educativa

La política educativa en la Argentina durante el siglo XIX se caracterizó por la creación de escuelas primarias y secundarias. En 1824, se promulgó el primer Código Civil, que estableció la base legal para la creación de escuelas. Durante el gobierno de Rosas, se promulgaron varios códigos, incluido el Código Civil de 1869. Este código fue el primero de una serie de códigos que se promulgaron en la Argentina durante el siglo XIX.

La política educativa en la Argentina durante el siglo XIX se caracterizó por la creación de escuelas primarias y secundarias. En 1824, se promulgó el primer Código Civil, que estableció la base legal para la creación de escuelas. Durante el gobierno de Rosas, se promulgaron varios códigos, incluido el Código Civil de 1869. Este código fue el primero de una serie de códigos que se promulgaron en la Argentina durante el siglo XIX.

400 años de la fundación de la Universidad Nacional de Córdoba (1862)

Imagen C (27: 48).

Las columnas centrales con texto explicativo refieren mediante llamadas (en este caso, A, B e InfoPlus) a elementos ubicados en las columnas laterales o en los márgenes inferiores: las imágenes (generalmente en color, excepto las fotografías documentales en blanco y negro) y la plaquetas denominada "InfoPlus" (incluida en cada página par), que ofrece información extra. De este modo, el diseño de página replica ciertos modos de organización de los *blog* o *páginas web*, en donde, las llamadas ubicadas en el texto central, remiten, como "links", a imágenes con epígrafes o recuadros de información, como si fueran las distintas "ventanas" que se abren de una página web central. Vale aclarar que en este caso se plantea la escena genérica de forma fragmentada, pero de

ninguna manera se instaura la escenografía de blog o página web, pues el marco escénico no es puesto en segundo plano y, por ende, el destinatario no recibiría el texto como una publicación electrónica.

Aunque en el ejemplo existe la jerarquización de la información dada por la importancia gráfica destinada al texto expositivo-explicativo central, predominan el montaje de imágenes, los recuadros con textos destacados y la yuxtaposición de fragmentos, cuyo vínculo no siempre se percibe con claridad. Por ejemplo, no es explícita la relación que se establece entre la explicación relativa a la Cámara de Apelaciones y la información acerca del Código Civil en “InfoPlus”, a la que se remite mediante una llamada. Por otro lado, es posible que también cuestionemos la relevancia de dicha información, para comprender el tema general. Es decir, la decisión de colocar esa información en un elemento paratextual y no en la explicación central no siempre responde a criterios precisos de la coherencia expositiva.

En este sentido y a partir de estas nuevas formas de distribución y de las funcionalidades diferentes que adoptan los recuadros, planteamos entonces que el diseño de estos nuevos libros quiebra las nociones de texto y paratexto y su función intrínseca. Tengamos en cuenta que, según su etimología, *paratexto* proviene del latín *para*: “al lado de” y *textum*: “texto”; es decir, es todo lo que rodea al texto. Genette (1987: 16) lo define como “un discurso auxiliar al discurso del texto, que es su razón de ser”¹⁵². Así, el paratexto ofrece datos subsidiarios, aunque necesarios para comprender lo que se lee, y “pone su naturaleza polimorfa a disposición del texto y de su recepción” (Alvarado, 1994, 39). Sin embargo, planteamos que en los libros del MPM, los recuadros o plaquetas no necesariamente ayudan a configurar la explicación central a la que refieren. No se trata de notas al pie o de bloques con tipografía menor, que solo pueden ser entendidos a partir de la exposición central, como sucedía en los libros del MPA. Por el contrario, las plaquetas suelen ser conceptualmente autónomas, pues pueden ser leídas prácticamente como un texto independiente, como es el caso de la plaqueta sobre el Código Civil ya aludida. El recuadro no está al servicio de completar la explicación y ni de contribuir con el devenir expositivo, como en el caso de las notas

¹⁵² Los elementos paratextuales, según Genette (1987), pueden ser verbales (notas al pie, índices, prólogos), icónicos (ilustraciones, fotos), materiales (diseño, tipografía) y factuales (sucesos que pesan sobre la recepción, como datos contextuales). Dentro de los elementos materiales ubicamos el tema que nos compete: el diseño y la distribución en bloques y recuadros.

que son subsidiarias y solo tienen sentido al ser leídas en relación con el texto central¹⁵³. Por ello puede afirmarse que estos recuadros no suelen funcionar como textos al servicio del texto principal (ver en § 6.2.2.2).

De esta descripción se desprende la idea de que la configuración discursiva en los libros del MPM ha cambiado: la información se dosifica y se diversifica en distintos escenarios independientes. La “dosificación” de la información ya no le corresponde entonces al docente, sino que queda a cargo del locutor-autor de libro de texto. En este punto cabe hacer referencia a que, de acuerdo con Menéndez (1999: 93), en el libro de texto existe “un sujeto duplicado constituido por un sujeto discursivo original, que escribe el libro, y por un sujeto discursivo sustituto que lo reorganiza el hacer uso de él”, que es el docente. Según nuestro análisis, ciertas acciones, tradicionalmente llevadas a cabo por el profesor en el aula, como la decisión sobre la cantidad y el modo de ofrecer la información, son efectuadas aquí por el locutor-autor del libro.

Como estrategia para simplificar la explicación, se generan, así, trozos explicativos acotados. La consecuencia es una amalgama de textos más breves, con independencia conceptual y que requieren una menor concentración por parte del lector¹⁵⁴. Si la escritura es fragmentaria, el tipo de lectura que se estimula es también de tipo fragmentario. Sin dudas, la lectura dispersa y divergente que se genera a partir de los libros de texto se aleja de la lectura prolongada y concentrada que exigen los textos especializados.

Recapitulando, planteamos que los recuadros dejan de ser subsidiarios y auxiliares al texto central. En efecto, la explicación del tema puede aparecer tanto en el texto principal como dosificada en las zonas paratextuales. De esta manera, se desdibujan algunas las propiedades que caracterizan a la escritura especializada. El riesgo para un lector lego es que interprete los recuadros como accesorios, que los considere desvíos innecesarios, y desdeñe la información importante que presentan. Es

¹⁵³ Una de las profesionales de la edición entrevistada brinda un ejemplo al respecto: “Cuando (...) ves el tema de la brújula, de la orientación, después ponés con un texto complementario quién inventó la brújula, toda la historia de los chinos, de los navegantes... es información que si [los alumnos] no la leen no pasa nada. Esa es la idea del texto complementario, porque en general muchas veces no se lee ese texto”. (Anexo III, e4).

¹⁵⁴ Al respecto una de las profesionales de la edición entrevistada ratifica la implementación del mecanismo de “dosificación” de la información en los libros del MPM: “Yo creo que lo que se plantea hoy en día es que a los chicos les cuesta muchísimo sostener una carga importante de lectura, y de alguna manera el mercado editorial se está adaptando a ese planteo en primaria y secundaria. Entonces lo que se hace es dosificar la carga de lectura, distribuirla estratégicamente en plaquetas, es decir, lo que antes ocupaba todo el cuerpo del texto ahora tenés la plaquetita. Se van armando microtextos independientes, lo que hace que vos localices la atención un ratito, y acá otro ratito, y no tengan que sostener una carga de lectura tan intensa” (Anexo, III, e5).

sabido, tal como han demostrado diversas investigaciones (Alvarado, 1994; Arnoux *et al.* 2002, 2004 y 2009; Nogueira coord., 2003; Marin y Hall, 2003 y 2007) que un lector lego no suele registrar el paratexto o no sabe cómo decodificarlo: “lo ‘marginal o periférico de muchos elementos paratextuales puede connotar para un lector poco avezado, escasa importancia” (Alvarado, 1994: 83). En este sentido, señalamos que la característica predominante de la nueva disposición discursiva de los segmentos explicativos de la escena genérica es la desarticulación de las funciones de texto y paratexto a través de la fragmentación discursiva. Tal aspecto puede convertirse en un obstáculo también para que el alumno ejerza con experticia la lectura de elementos paratextuales y la jerarquización de la información en textos especializados.

El ejemplo al que aludimos (imagen C), además, da cuenta de que la explicación se modela a través de procedimientos correspondientes a otros tipos de géneros (en este caso de los modos de organización de las páginas web) y se produce el desdibujamiento de las propiedades discursivas que tradicionalmente caracterizaron a los textos especializados. Así, se modela una escena genérica próxima a la conceptualización de escritura hipertextual¹⁵⁵, postulada por A. M. Chartier (2004) y que consiste en la apelación al *collage* y al montaje de textos de diferentes discursos. Según Chartier, este tipo de escritura se diferencia notablemente de la escritura de la tradición escolar y académica, consistente en una producción estructurada que promueve una lectura lineal.

En relación con la noción de “fragmentación”, existen, por un lado, posturas teóricas que caracterizan las transformaciones introducidas por el diseño gráfico y las estiman adecuadas. Son los casos de Alvarado (1994), quien considera al diseño doblemente significativo pues “permite jerarquizar la información según grados de importancia y facilitar la comprensión” (Alvarado, 1994: 38)¹⁵⁶, y de Gazali (en Cubo de Severino, 2007: 339), quien sostiene que los autores de los manuales escolares incorporan elementos icónicos (columnas de diferente color de fondo, las flechas, los signos de interrogación colocados en los márgenes) para conducir al lector en el proceso de aprendizaje.

¹⁵⁵ Según A. M. Chartier, los hipertextos (la comunicación en línea e Internet) permiten navegar de texto en texto a través de documentos sonoros y visuales con ayuda de los vínculos insertos en los programas. Por otra parte, los conceptos de escritura y lectura fragmentarias que trabaja la autora no deben considerarse negativos, sino como característicos de la cultura contemporánea.

¹⁵⁶ Alvarado menciona como procedimientos habituales del diseño de los libros de los noventa la diferenciación de bloques tipográficos que ya mencionamos, así como recuadros, tipografía especial, etcétera (Alvarado, 1994: 38). No obstante, destacamos que el trabajo de Alvarado analiza los libros producidos antes de la Reforma Educativa, cuando los cambios eran aún incipientes.

sabido, tal como han demostrado diversas investigaciones (Alvarado, 1994; Arnoux *et al.* 2002, 2004 y 2009; Nogueira coord., 2003; Marin y Hall, 2003 y 2007) que un lector lego no suele registrar el paratexto o no sabe cómo decodificarlo: “lo ‘marginal o periférico de muchos elementos paratextuales puede connotar para un lector poco avezado, escasa importancia” (Alvarado, 1994: 83). En este sentido, señalamos que la característica predominante de la nueva disposición discursiva de los segmentos explicativos de la escena genérica es la desarticulación de las funciones de texto y paratexto a través de la fragmentación discursiva. Tal aspecto puede convertirse en un obstáculo también para que el alumno ejerza con experticia la lectura de elementos paratextuales y la jerarquización de la información en textos especializados.

El ejemplo al que aludimos (imagen 2), además, da cuenta de que la explicación se modela a través de procedimientos correspondientes a otros tipos de géneros (en este caso de los modos de organización de las páginas web) y se produce el desdibujamiento de las propiedades discursivas que tradicionalmente caracterizaron a los textos especializados. Así, se modela una escena genérica próxima a la conceptualización de escritura hipertextual¹⁵⁵, postulada por A. M. Chartier (2004) y que consiste en la apelación al *collage* y al montaje de textos de diferentes discursos. Según Chartier, este tipo de escritura se diferencia notablemente de la escritura de la tradición escolar y académica, consistente en una producción estructurada que promueve una lectura lineal.

En relación con la noción de “fragmentación”, existen, por un lado, posturas teóricas que caracterizan las transformaciones introducidas por el diseño gráfico y las estiman adecuadas. Son los casos de Alvarado (1994), quien considera al diseño doblemente significativo pues “permite jerarquizar la información según grados de importancia y facilitar la comprensión” (Alvarado, 1994: 38)¹⁵⁶, y de Gazali (en Cubo de Severino, 2007: 339), quien sostiene que los autores de los manuales escolares incorporan elementos icónicos (columnas de diferente color de fondo, las flechas, los signos de interrogación colocados en los márgenes) para conducir al lector en el proceso de aprendizaje.

¹⁵⁵ Según A. M. Chartier, los hipertextos (la comunicación en línea e Internet) permiten navegar de texto en texto a través de documentos sonoros y visuales con ayuda de los vínculos insertos en los programas. Por otra parte, los conceptos de escritura y lectura fragmentarias que trabaja la autora no deben considerarse negativos, sino como característicos de la cultura contemporánea.

¹⁵⁶ Alvarado menciona como procedimientos habituales del diseño de los libros de los noventa la diferenciación de bloques tipográficos que ya mencionamos, así como recuadros, tipografía especial, etcétera (Alvarado, 1994: 38). No obstante, destacamos que el trabajo de Alvarado analiza los libros producidos antes de la Reforma Educativa, cuando los cambios eran aún incipientes.

Por otro lado y en las antípodas de estos enfoques benévolos, algunas investigaciones han abordado la fragmentación discursiva en el libro de texto como conflictiva y problemática (Carbone, 2003, Romero 2004 y Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003). Por ejemplo, Romero se refiere a la fragmentación de la información como “abrumadora” y la caracteriza del siguiente modo:

Los cambios afectaron inicialmente el diseño gráfico. La maqueta, notablemente modificada, quedó en el centro de cada propuesta editorial, y a ella se ajustó el trabajo de autores y editores. En los nuevos diseños, los textos centrales se hicieron más breves y hubo más espacio para las ilustraciones, textos recuadrados, cuadros, páginas con temas especiales, mapas conceptuales, fuentes y citas de autoridad específicas, y sobre todo numerosas actividades (Romero *et al.* 2004: 150).

Asimismo, Somoza Rodríguez y Ossenbach (2003) mencionan la tendencia a la predominancia iconográfica en los manuales escolares y la fragmentación “exagerada y excesiva”, propia de los discursos hipertextuales. En efecto,

El texto principal se ha empequeñecido dejando paso, como decíamos antes, a un conjunto de “cuadros de texto” más o menos complementarios o paralelos, y a esquemas, diagramas, organigramas y mapas conceptuales (...) Los libros de texto de última generación ya no cuentan una historia, pocos describen un fenómeno, o escasamente explican un proceso, sino que proporcionan trozos más o menos parciales (y hasta inconexos), cada uno incompleto en sí mismo, y se espera que los alumnos los organicen en su mente y los reproduzcan como, ahora sí, un relato secuencial. (Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003).

Para estos autores, los elementos que, en mayor medida, contribuyen a generar un efecto de dispersión y fragmentación son la brevedad de los textos centrales (es decir, la explicación propiamente dicha) frente a la inclusión de recuadros (o plaquetas) y los elementos gráficos, además del aumento de imágenes y actividades.

De acuerdo con dicha perspectiva, la distribución de la explicación en diferentes bloques puede tornarse confusa y obstaculizar la comprensión lectora, debido la “falta de estructuración” (Carbone, 2003: 110), “la ruptura de la secuencialidad” (Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003) y la existencia de “trozos expositivos parciales e incompletos” (Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003) y “distractores” (Romero, 2004: 221); en efecto:

La “lectura” de un manual escolar implicaría desde entonces operaciones mentales de decodificación de naturaleza diferente y más complejas que la anterior “lectura” prácticamente secuencial y continua de desciframiento y comprensión de un texto escrito complementado con alguna imagen (Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003).

No obstante y más allá de la complejidad que supone una lectura de este tipo, consideramos que los efectos de sentido producidos contribuyen a la pérdida de la especificidad de las propiedades de los discursos disciplinares. En consecuencia, el destinatario se enfrenta un modelo enunciativo que no lo prepara cabalmente con el fin de adquirir la experticia que se requiere para leer y comprender textos especializados con eficacia. De hecho, el lector construido en este modelo enunciativo sería alguien que solo puede leer textos cortos y que debe ser guiado entre los fragmentos textuales para poder encontrar un significado, al parecer “preestablecido”. Si retomamos el ejemplo que presentamos, podemos plantear que el destinatario del libro 27 es *guiado y conducido* a partir de las llamadas por diferentes áreas textuales e icónicas y de este modo emerge la pretensión de *condicionar* un determinado recorrido por diferentes “trozos” de texto, porque el lector lego no siempre podría asignarles una coherencia y asimilarlos como una supuesta totalidad. Así, observamos que aunque las propuestas editoriales promueven la distribución de la información en diferentes bloques, en ocasiones apelan a ciertos recursos (como la inclusión de llamadas) para auxiliar la lectura y controlar los sentidos. En estas propuestas se encuentran, también, mecanismos de regulación discursiva producidos desde la estructura enunciativa.

Se puede coincidir en que todo tipo de texto contribuye en alguna medida con el procesamiento lingüístico de los lectores; por ejemplo, para Cubo de Severino (2010: 25), los medios gráficos derivados de las nuevas tecnologías (blogs, msn, twitter) juegan a favor del procesador perceptual y lingüístico del lector en formación, pues “la lectura de textos cortos y abreviados incentiva el proceso”. No obstante, consideramos que un manual escolar debería ofrecer a los lectores textos que presenten las características discursivas de los géneros especializados y que los preparen para la lectura académica y que no solamente estén constituidos por textos “cortos” y “abreviados”, porque, como sostiene Carlino (2005: 15), la alfabetización académica implica formar al alumno en una cultura específica, con “ciertas maneras de leer y escribir”. Se trata de contribuir con el desarrollo de las habilidades discursivas pertinentes que permitirán al estudiante aprender cómo funcionar en ella.

Para completar este apartado, indicamos que puede establecerse un vínculo entre la configuración discursiva de los libros escolares de secundario del MPM y la escritura no experta en relación con la “fragmentariedad” (Desinano, 2009 y García Negroni y Hall, 2010) que ambos manifiestan. En este sentido, Desinano (2009: 96) concibe la “fragmentariedad” en la escritura de los alumnos ingresantes al nivel universitario en

tanto discontinuidad, que “surge de una serie de enunciados aislados porque no hay realmente un texto en el que se manifieste el dinamismo de la interrelación posible entre enunciados”. De ahí, que es posible plantear que los diferentes grados de “fragmentariedad” textual que presenta la escritura no experta tengan su origen en la cultura de la educación secundaria, en la medida en que los materiales pedagógicos se estructuran a partir de diversos trozos explicativos, cuya interrelación no siempre da lugar a un “texto” –este tema es retomado en § 7.3–.

5.4.1.2. Libros para trabajar

Como ya se mencionó en el capítulo 3, en los libros del MPM analizados se registra un paulatino aumento en la cantidad de actividades, que no solo se ubican en las páginas finales de las unidades como en los libros de los períodos previos, sino también en las páginas centrales de los capítulos. Pueden aparecer en áreas periféricas: alrededor de los segmentos expositivos (en plaquetas laterales o en la parte inferior), o bien en sectores de mayor relevancia, como en páginas especiales dentro del cuerpo del capítulo o intercaladas en la teoría. Incluso, en los libros de Lengua y Literatura abordados, las actividades ocupan la columna central. Al mismo tiempo, los libros disponen de un espacio considerable para la escritura o actividades de completamiento. En este sentido, se evidencia una transformación específica respecto de la materialidad del libro: la actividad irrumpe en las páginas en las que antes había solo teoría y en algunas se puede escribir como si fueran las hojas de una carpeta.

La nueva configuración de los libros de texto muestra que el foco ha cambiado: ya no se jerarquiza la exposición de los contenidos disciplinares, que ahora ocupa un espacio más acotado (y, en ocasiones, subsidiario como observamos en la imagen C) frente a las actividades. Ahora, el foco está puesto también en los contenidos procedimentales y en alcanzar ciertas *competencias* a través de ellos, enunciados en el currículum prescripto (ver § 3.3.2). De acuerdo con varios investigadores (Carbone, 2003; Vallejos Llobet *et al.*, 2004 y Espinoza, Casamajor y Pitton., 2009), el haber dejado los contenidos en un segundo plano produjo nuevas dificultades, especialmente la de “distorsionar la idea de actividad intelectual del alumno al transformarla en una suerte de activismo, más del hacer que del pensar” (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009: 51). En este mismo sentido, Carbone (2003) refiere a la tendencia tecnicista y utilitaria

que ya caracterizaba a los libros del período que precede a la Ley Federal de Educación: “el acento está puesto en conducir al alumno a la realización de actividades que se corresponden con los objetivos” (Carbone, 2003: 98). Al respecto, para algunos autores, los libros de texto:

...ya no se limitaban a trabajos que podían realizarse con el propio manual sino que invitaron a los alumnos a la búsqueda y procesamiento de información. Así, las actividades podían completar contenidos que no figuraban en los textos centrales o recuadrados. Nuevamente, la consigna general parece ser la de ampliar el espectro de miradas posibles sobre el tema y los recursos para acceder a ellas (Romero *et al.*, 2004: 150-151).

Según esta perspectiva, los manuales escolares del MPM de todas las disciplinas –aunque en mayor proporción en los editados luego de la Ley Federal– incluyen diversidad de ejercicios, como actividades de investigación (cf. 17), trabajo con la oralidad (cf. 18), producción escrita (cf. 19), etc. y, según observamos en los ejemplos citados, se plantean ejercicios individuales, pero también grupales –a diferencia del modelo anterior–. Entre las actividades grupales, distinguimos dos tipos. Uno de ellos lo constituyen las consignas que podemos denominar simples (cf. 19), que se conforman por una orden (“escriban”), y a veces están acompañadas de algún consejo o sugerencia (“pueden referirse a alguna de las ideas...”). El otro tipo de consignas grupales son las que llamamos compuestas (cf. 18), que incluye una serie de pasos con orientaciones específicas para cumplir un fin determinado, en este caso realizar un debate oral¹⁵⁷.

(17) Realiza [sic] una pequeña investigación. Consulta [sic] en enciclopedias o libros especializados: ¿Qué diferencias existen entre las máquinas actuales, la de la Revolución Industrial y las del período anterior? Trabaja [sic] teniendo en cuenta: materiales de construcción, fuentes de energía, procedimientos con los que eran construidas, destreza del que las usa. (14: 192)

(18) Ahora, elijan un tema que haya sido muy comentado durante la semana. En grupos:

- Busquen en un diario algún texto de opinión que trate sobre él y léanlo detenidamente.
- Subrayen cuál es la idea que representa, marquen con corchetes cómo la fundamenta y subrayen con otro color a qué conclusión llega. Pueden hacer marcaciones en el margen.
- Luego armen el esquema siguiendo el modelo de esta página (aunque, claro, haciendo los cambios necesarios para su tipo de texto).
- Preparen en clase un debate acerca de todos los textos que buscaron. (21: 92)

¹⁵⁷ Incorporamos esta diferenciación a modo descriptivo, sin intención de realizar un análisis exhaustivo respecto de los tipos de consignas que se encuentran en los libros de texto, pues ello excede nuestros objetivos de análisis. Diversos estudios se han ocupado de caracterizar los tipos de consignas en los discursos pedagógico y académico, como Martín (1990), García Debanc, C. (1994), Gvirtz, S (1999) y Zamudio y Atorresi (2000), entre muchos otros.

(19) En grupos, escriban un artículo de opinión sobre Harry Potter. Pueden referirse a alguna de las ideas de los textos que leyeron. (21: 90)

Por un lado, las propuestas editoriales buscan promover la variedad en las actividades para ofrecer diferentes alternativas de trabajo al docente, con la pretensión de alejarse de la práctica de lección y estudio de memoria que caracterizaban al modelo de enseñanza anterior. Aunque las propuestas hacen el esfuerzo de proponer ciertas actividades (cf. 17 a 19) para suscitar la lectura *reflexiva y crítica* –que “requiere que el lector no solo identifique palabras del texto, sino que también establezca relaciones entre conceptos y datos” (Hall, 2007: 11)–, prevalecen las que promueven la *lectura extractiva de datos* adjudicada al modelo anterior (cf. 20 a 25).

Según Hall, la práctica de lectura *reflexiva y crítica* aparece en los libros de textos de edición reciente de distintas disciplinas, tanto de nivel primario como secundario, a través de consignas no pueden ser respondidas “repetiendo” las palabras del texto, pues el alumno debe relacionar datos y construir una respuesta propia. Sin embargo, Hall destaca que al igual que la lectura extractiva de datos, la lectura reflexiva forma parte de la tradición contenidista (Orlandi, 2004), pues también hace hincapié en lo que *el texto dice* (como si tuviera contenidos, que fueran únicos y evidentes) y no en *cómo lo dice*, esto es en los modos de decir, en *cómo construye los sentidos*:

Las prácticas que contemplan una *lectura reflexiva y crítica* son indiscutiblemente más productivas que la *lectura extractiva de datos*, sin embargo, las dos son insuficientes. Aún cuando son muy diferentes entre sí, ambos tipos de lectura se encuadran dentro las que denominamos *contenidistas*. Orlandi (2004), siguiendo a Pêcheux, habla de perspectivas discursivas que se encuadran dentro de lo que designa como “contenidismo”. Se refiere a trabajos que consideran que las palabras son transparentes y que, por lo tanto, suponen que se las puede atravesar para llegar a los “contenidos”. Los análisis que se hacen desde esta perspectiva, afirma Orlandi, separan “forma” de “contenido” y deja de lado el orden del lenguaje. En efecto, las prácticas de *lectura contenidistas* focalizan en “lo que los textos dicen” y no en los *modos de decir* con los cuales se construye el conocimiento (Hall, 2007: 13).

En este marco y a pesar de los diferentes tipos de actividades propuestos en los nuevos manuales, destacamos que no se promueven las actividades de *facilitamiento* y reflexión metalingüística, sino que prevalecen las de la tradición contenidista y clasificatoria, y reproducen así los rasgos del modelo pedagógico anterior. Así, encontramos:

a) preguntas de cuestionarios (9 y 9):

- (20) ¿En qué se diferencia el bosque austral del bosque chaqueño? (20: 46)
(21) ¿Qué significa la consigna socialismo en un solo país? ¿A qué idea se oponía esta consigna?
(26: 151)

b) ejercitación, con diferentes variantes, como opciones para marcar la correcta, consignas con verdadero o falso, ejercicios de completamiento o de redacción de textos de verificación de la comprensión (cf. 22 y 23):

- (22) Descubrí la única afirmación falsa entre todas las demás verdaderas.
a) Para encender una lámpara se necesita un circuito cerrado.
b) Para que una lámpara funcione tiene que conectarse a una fuente.
c) Si se conectan varias pilas juntas la lámpara da más luz.
d) Para que funcionen, las pilas deben conectarse de manera “que unan sus fuerzas y no que se enfrenten”.
e) La forma del circuito no afecta su funcionamiento, siempre que no se alteren las conexiones.
f) Si se unen los polos de una pila con un cable se producirá un cortocircuito y la pila se agotará rápidamente.
g) Para evitar que las pilas se consuman deben ser conectadas al final y desconectadas enseguida.
h) Cuantas más lámparas se conectan en serie, más brillará cada una de ellas.
i) Cuando se conectan varias lámparas iguales en paralelo, todas brillan por igual.
j) El brillo de una lámpara puede servir como un indicador de la “fuerza de la electricidad”.
k) En algunos de los circuitos puede haber “extremos muertos” donde las cargas no circulan.
CNS34
(23) ¿Qué tipo de acciones señalan las frases verbales que transcribieron? Marquen la opción correcta: Acciones que continúan en el tiempo - Acciones ya finalizadas (24: 48)

c) lecturas, que abarcan la comprensión y análisis de los textos (cf. 24 y 25).

- (24) Indiquen cómo finalizan, dentro de esta escena los tres conflictos.
Conflicto 1: -----
Conflicto 2: -----
Conflicto 3: -----
(28:118)

- (25) Expone [sic], brevemente, en forma oral, el contenido del “Poema 15”. (13: 63)

También abundan en las propuestas de Ciencias Naturales ejercicios de experimentación (cf. 26), como es el caso de los trabajos prácticos que, en algunos libros, pasan a llamarse “Guías para trabajos de campo” o “Instructivos”, y buscan que el alumno compruebe la veracidad de la teoría expuesta en la explicación.

- (26) En grupo, fabriquen una botella de Leyden muy sencilla y eficaz. (22: 35)

Además, todos los libros presentan ejercicios de integración ubicados al final de cada capítulo que ocupan una o dos páginas así como actividades en las escenografías.

No obstante, la disposición y la importancia dada a las actividades varía según el área disciplinar y en relación con el cambio de perspectiva didáctica a partir de la Reforma y, en especial de los CBC de 1995, como damos cuenta a continuación.

a) Explicación y actividades en Ciencias Sociales

La postura que las propuestas editoriales mantienen en torno a la conformación de la escena genérica en los libros de Ciencias Sociales es presentar extensos segmentos expositivo-explicativos y narrativos¹⁵⁸ y pequeños bloques de actividades en cada página o cada doble página. En este sentido, al analizar la conformación de la escena genérica, comprobamos que la densidad de palabras¹⁵⁹ por página, según se observa en los cuadros 1 y 2, es mucho mayor en la explicación (alcanza el 80%) que en los ejercicios (20%).

Cuadro 1. Densidad de palabras. Cantidad de palabras en una página del libro 15, Historia del Libro de Kapelusz, 1993 (p. 168)

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
186	156	30
100%	80%	20%

Cuadro 2. Densidad palabras. Cantidad de palabras en doble página del libro 26, Ciencias Sociales del Libro de Estrada, 2005 (p. 240 y 241)¹⁶⁰

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
622	500	122
100%	80%	20%

Aunque la cantidad segmentos instructivos es mucho mayor que en el modelo anterior, el diseño de la maqueta de cada uno de los libros manifiesta que la cantidad de

¹⁵⁸ La secuencia narrativa (Adam, 1992) es el modo de organización prototípico del relato histórico. Presenta “una sucesión de acciones encadenadas sobre un eje temporal que permite ubicar una situación inicial, una final, y una serie de transformaciones entre la primera y la segunda” (Arnoux, *et al.*, 2004: 38). No obstante, no debe entenderse a la Historia como una mera narración sino como una interacción de estructuras sociales y políticas de carácter complejo (Jacott y Carretero, en Carretero *et al.* 2007: 97), expresada también a través de secuencias expositivo-explicativas.

¹⁵⁹ Se trata de la cantidad de palabras por página. En cada caso, presentamos a modo ejemplar los resultados de un libro del área de cada período.

¹⁶⁰ Este libro presenta las secuencias expositivo-explicativas en las páginas pares y las actividades en las impares. Como nos interesaba conocer particularmente las diferencias de densidad léxica entre las explicación y las actividades para analizar la conformación de la escena genérica, realizamos el conteo en la doble página.

segmentos explicativos es profusa. Tal como ya mencionamos, la distribución del texto en la página indica gráficamente la importancia dada a los elementos. Todos los libros de Historia o Ciencias Sociales recurren al uso de las dos columnas para señalar la relación jerárquica: el texto de la columna central se evidencia como fundamental y corresponde a la secuencia explicativa, y el de los laterales, donde se encuentran las actividades, se manifiesta como subsidiario y dependiente de esa explicación.

b) Explicación y actividades en Ciencias Naturales

Como es sabido, las disciplinas que integran las Ciencias Naturales poseen un objeto de estudio común, relacionado con los fenómenos y procesos que se suceden en el universo “natural” y, además, comparten la metodología experimental. En este sentido, la estructura de la ciencia está dada en, al menos, dos dimensiones que se complementan y retroalimentan: la teórica, organizada por teorías, principios y leyes, y la procesual, “dada por los procesos que sustentan las múltiples metodologías que se ponen en juego en la producción del conocimiento científico” (Liguori y Noste, 2005: 31). Atento a ello, nos preguntamos cómo los libros manifiestan ambas dimensiones. Si en el MPA la teoría estaba apartada claramente de la experimentación, en el MPM, ¿qué lugar se le asigna a la experimentación? ¿Esta posee un espacio central dentro de la escena genérica?, ¿o bien se la ubica en escenografías, diferenciadas y aisladas de la teoría? Al respecto, se comprobó que, al igual que en Ciencias Sociales, la escena genérica de Ciencias Naturales se conforma con extensos bloques expositivo-explicativos y acotados segmentos de actividades. De esta forma, lo ilustran los cuadros 3 y 4, en donde se representa la densidad léxica por página. No obstante, en el período 1983-1995, la inclusión de ejercicios en las páginas centrales de capítulo es poco frecuente y así la importancia dada a la experiencia es reducida. En la mayoría de las propuestas editoriales, incluso las posteriores a la Ley de Federal de 1993, se ofrece un saber dado por “adocctrinamiento”: primero aparece la teoría y luego las actividades cuyo objetivo principal reside en aplicar los contenidos dados.

No obstante, el libro 22 plantea una puesta en página totalmente diferente y, en concomitancia, construye una imagen de ciencia distinta a la de los otros libros. En esta propuesta, la dimensión empírica parece “irrumper” literalmente en la teoría y la densidad de palabras es más alta en las actividades que en las secuencias explicativas (ver cuadro 5).

Cuadro 3. Densidad de palabras. Cantidad de palabras en la escena genérica del libro 18, Biología, de Zarur, 1985, (p. 230).

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
380	299	81
100%	80%	20%

Cuadro 4. Densidad de palabras. Cantidad de palabras en la escena genérica del libro 19, Ciencias Naturales, de Puerto de Palos, 2006, (p. 325)

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
616	411	205
100%	70%	30%

Cuadro 5. Densidad de palabras. Cantidad de palabras en la escena genérica del libro 22, Ciencias Naturales, de Santillana, 2005 (p. 160).

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
515	170	345
100%	30%	70%

Entre las secuencias expositivo-explicativas de libro 22, se suelen intercalar actividades o desarrollos de experimentos e imágenes (se plantea un pasaje desde la acción científica (el instructivo de la experiencia) a la ciencia como teoría (secuencias expositivo-explicativas). En la entrevista realizada a una de las editoras de este libro (Anexo III, e2b) menciona que, al tratarse una propuesta innovadora, fue solo aceptada por un grupo reducido de docentes y no logró imponerse en el mercado (cf. 27)¹⁶¹. A partir de esas consecuencias de uso es posible reflexionar sobre cuán arraigadas se encuentran las representaciones tradicionales del saber y del aprendizaje que provocan un rechazo de propuestas innovadoras por parte de los docentes.

¹⁶¹ Respecto de este caso consultamos a una autoridad responsable de la editorial, que confirma la hipótesis de que las propuestas innovadoras no cumplen con las expectativas de venta y son reemplazadas por productos más tradicionales. La editora responsable comentó: “En general, los libros más innovadores se venden bien el año que salen, pero no persisten tanto en el mercado como los libros más tradicionales. Parece ser que hubiera algo así como ‘miedito’ de usarlos, el docente se tiene que involucrar más en el uso del libro, acompañar más al pibe para que lo siga y eso es algo que no suele pasar... Más en tercer ciclo o en secundaria, en que los pibes se las tienen que arreglar solos. Como siempre, hay un grupo de docentes que se ‘animan’ a trabajar con el libro, pero son los menos” (entrevista realizada personalmente). Por razones contractuales con la editorial en la que trabaja, esta informante nos solicitó que resguardemos su identidad y, por eso, no ofrecemos sus datos personales.

(27) Ese libro fue súper innovador y, justamente por eso, solo fue aceptado por un grupo de docentes, a nuestro criterio, los más “copados”. Ese tipo de docente no abunda y por eso los libros actuales son más clásicos. (Anexo III, e2b)

En suma, vemos cómo a partir del diseño de la escena genérica los manuales de Ciencias Naturales pueden exhibir esquemas enciclopédicos y/o despliegan patrones ritualizados del primer activismo o con pretensiones constructivistas.

c) Explicación y actividades en Lengua y Literatura

Si bien en los libros actuales de todas las áreas es evidente “la influencia de las nuevas pedagogías atentas a la actividad, a los centros de interés, a la espontaneidad” (A. M. Chartier, 2004: 417), especialmente en el área de Lengua (que incluye gramática “tradicional”, gramática en uso, sintaxis, estudios textuales, comunicacionales y discursivos, etc.) el espacio destinado a la práctica es considerablemente mayor e, incluso, en los libros del último período su densidad de palabras es más alta en esa sección.

En los libros previos a la Ley Federal de Educación de 1993, la inclusión de actividades es más acotada y la densidad léxica de las actividades puede llegar al 40 % (como vemos en el cuadro 6). Pero si, por ejemplo, tomamos al azar una de las páginas de uno de los libros publicados después de la Reforma y contamos la cantidad de palabras en cada sector, observamos que el porcentaje es más alto en las actividades (siempre superan el 50%, según detalla el **cuadro 7**), aun cuando en estas hay una disposición gráfica más aireada, con mayores recursos gráficos, y renglones o recuadros vacíos para que el alumno escriba.

Cuadro 6. Densidad de palabras. Cantidad de palabras en una página del libro 13, Lengua, Santillana, 1989 (p. 68).

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
480	300	180
100%	60%	40%

Cuadro 7. Densidad de palabras. Cantidad de palabras en una página del libro 28, Lengua, Estrada, 2004 (p. 80).

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
245	51	194
100%	20%	80%

Las actividades pueden ocupar la columna central, mientras que la explicación las columnas laterales o plaquetas al pie de página. De esta manera, el diseño de la maqueta refleja la importancia dada a las actividades respecto de la explicación.

La organización de la página muestra dónde está puesto el foco: lo central es la práctica y el hacer, mientras que la explicación se percibe como subsidiaria. Si bien esta estructura pertenece a parte de la tradición didáctica de la gramática cuya metodología se base en la aplicación práctica y la inclusión de ejercicios y análisis gramatical, también constituye una forma de presentar los lineamientos de la Reforma Educativa¹⁶². Siguiendo el denominado enfoque “comunicativo funcional” adoptado por el Currículum Oficial, los libros buscan abordar la lengua “en acto” y “en uso”:

Los contenidos de Lengua suponen un hacer y un pensar en cómo se hace, atendiendo al asunto, al auditorio, al propósito a los recursos disponibles (CBC, 1995: 44).

Entonces, de acuerdo con el enfoque comunicativo propuesto, con la premisa de trabajar la lengua en uso y con un espíritu que se pretende constructivista (ver § 3.3.2), los libros inician el capítulo con una página de apertura, y cada tema comienza a partir de los diferentes formatos que pueden adoptar las escenografías lúdicas o de críticos literarios, como un texto literario o una historieta. Luego se presenta una batería de actividades para que el alumno descubra “intuitivamente” los contenidos –tanto en Lengua como en Literatura–, que luego serán sistematizados en la teoría. Así, indicamos que la estructura de la escena genérica puede expresar dos representaciones de la disciplina, que coexisten aunque son opuestas:

- 1) *La relavorización de la disciplina*, en tanto se tiene en cuenta la importancia de la lengua en uso y se prioriza el rol del lector como agente activo de conocimiento, según los requerimientos de la normativa ministerial de 1995 (§ 3.3.2).
- 2) *El demérito de la disciplina*, ya que el hecho de que se incluya poca teoría y se recurra a una mayor inclusión de actividades –junto con el despliegue de escenografías, según analizaremos posteriormente– se puede relacionar con la necesidad de atraer al destinatario hacia un área del conocimiento

¹⁶² Según lo demuestran los resultados que exponemos en los cuadros, la densidad léxica en las actividades es mucho mayor en el período posterior a 1995.

considerada como “aburrida” y que, por ende, debe presentarse como sencilla y atractiva para lograr la adhesión de los lectores.

A partir de lo expuesto, concluimos, por un lado, que en el período posterior a la Ley Federal de 1993 y los CBC de 1995, la inclusión de actividades es mayor en todas las áreas; por el otro, el planteo de la escena genérica de las Ciencias (Sociales y Naturales) es diferente al de Lengua y Literatura. Mientras que las propuestas editoriales de Lengua y Literatura presentan la escena genérica compuesta por breves segmentos expositivo-explicativos, que se perciben como subsidiarios, y extensos bloques de actividades centrales, los libros de Ciencias Sociales y Naturales exhiben secuencias expositivo-explicativas nodulares.

Esto genera representaciones contrapuestas respecto del saber disciplinar escolar: Lengua y Literatura construye un saber experiencial y práctico que supone “poca teoría”; en las antípodas, las Ciencias despliegan una explicación extensa que podría percibirse como de mayor sustento y aval teórico.

5.4.2. El despliegue escenográfico

La incorporación de diversos discursos y géneros –muchos de los cuales eran antes ajenos a la escuela– comenzaron a configurar escenografías novedosas que implican “un distanciamiento del escenario de evento discursivo original” (Maingueneau, 2006: 158). A su vez, se orientan a propósitos determinados y producen diversos desplazamientos discursivos en función de la escena englobante (discurso pedagógico). Según sostiene Carbone, respecto de las transposiciones¹⁶³:

Las cualidades de los procesos transpositivos son altamente complejas, pues suponen que las intenciones de facilitación deben ser pertinentes en sus estrategias comunicativas con las convenciones que caracterizan cada ámbito de conocimiento (Carbone, 2003: 126).

¹⁶³ Desde un enfoque semiológico, Steimberg (1993) caracteriza las transposiciones mediáticas como un fenómeno propio de la cultural actual, que consiste en el pasaje de ciertos géneros de la comunicación (películas, novelas, teatro) a otros y que pueden alcanzar importantes logros pedagógicos. Asimismo, Carbone (2003 y 2004) sostiene que la transposición de este formato a los libros de textos es habitual y favorece el aprendizaje. Por su parte, Traversa (2001) utiliza la noción de “dispositivos” para dar cuenta de los fenómenos de producción de sentido, en el espacio de los “medios”. El autor sostiene que ciertas condiciones soportan el desplazamiento de *enunciado* a *enunciación* y estas pueden designarse como el lugar de acción del “dispositivo” (Traversa, 2001: 240).

En este sentido, la disposición escenográfica podría ayudar a los docentes no solo a lograr una mejor motivación en los alumnos, al abordar los temas en forma novedosa, sino también a acercarlos a géneros característicos del ámbito disciplinar escolar –como los instructivos de trabajo de campo o los artículos de revistas de divulgación en los libros de Ciencias Naturales–, utilizando, a su vez, diferentes metodologías de estudio. Como se observa, uno de los motores principales del despliegue escenográfico es la construcción de nuevos destinatarios, a quienes hay que persuadir y formar en distintas habilidades y lecturabilidades¹⁶⁴.

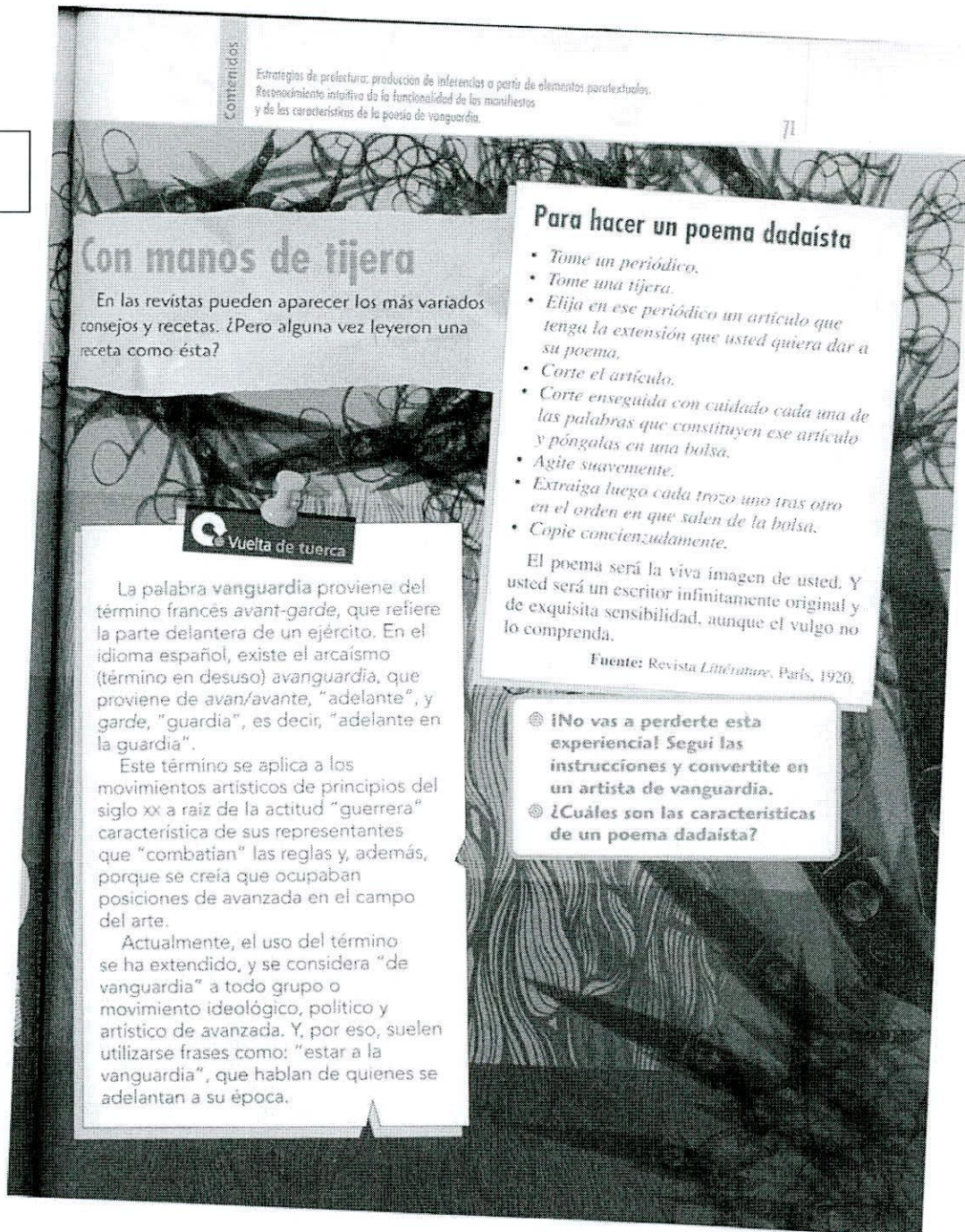
Vale destacar que los libros del MPM pueden admitir la introducción de diversas *escenografías enunciativas*, cada una de las cuales tendrá como efecto el desplazamiento escenográfico a otro plano, donde el destinatario se pondrá en contacto con situaciones discursivas de distinto tipo. Tal como asegura Maingueneau (2006), para que una escenografía puede ser considerada como tal debe instituir su propio dispositivo y validarse progresivamente desde la enunciación y no funcionar como un simple elemento de decoración (como si ocupara el interior de un espacio ya construido e independiente del discurso). Si bien tomamos ese concepto, lo aplicamos según las particularidades de nuestro objeto de estudio: un discurso, altamente atravesado y tensionado por “genericidades” y lógicas diversas. Así, ampliamos y complejizamos esta categoría, que Maingueneau y otros autores posteriores utilizan para géneros y casos bastante prototípicos.

Atentos a la fragmentación y diversidad constitutiva del libro de texto del MPM, consideramos que en este se despliegan diversas escenografías de acuerdo con el objetivo buscado y la disciplina. En su empeño por actuar sobre el destinatario e interperarlo de diferentes formas, el locutor-autor construye varias escenografías, se desdobra y se posiciona desde otros lugares enunciativos. Así, ciertas partes de los libros de texto pueden leerse como una clase; otras, como un diálogo entre amigos; otras, como una página web; otras, como un taller literario; otras, como una revista de divulgación, etcétera. Por ejemplo, la escenografía que caracterizamos como *revista literaria* (imagen D) introduce el tema que se tratará en el capítulo, la poesía vanguardista, y habilita una actividad: descubrir las características de un poema dadaísta. Se construye el contexto de enunciación de una revista literaria de manera

¹⁶⁴ Sumado a ello, también se encuentran ciertos factores mercantiles a la hora de decidir la adopción de un libro, entre ellas –y tal como especificamos en el capítulo 3–: la existencia de “libros-novedades”, el descuento en la compra final y el “obsequio” de libros, guías docentes y de otros objetos (ver § 3.3.2).

explícita, a través del diseño, la mención de la fuente y el texto de la consigna. Así, el alumno ingresa en la escenografía de una revista literaria de París de 1920, y allí se le asigna un determinado rol: ser un poeta de vanguardia. La escenografía elegida no es casual, pues manifiesta una concepción pedagógica y una autorrepresentación del campo disciplinar que privilegia una actitud lúdica y creativa.

Imagen D
(22: 71)



En la imagen E, la escenografía dentro de la cual el alumno se halla situado es una experiencia de laboratorio, construida por el manual escolar. El lector recibe el

texto como un instructivo de experimento de laboratorio y, a la manera de un técnico/científico, debe seguirlo para construir una incubadora y analizar nada más y nada menos que el desarrollo de un embrión de pollo.

Imagen E
(19: 149)

EXPERIENCIAS

3. LABORATORIO

1. Estudio del desarrollo embrionario en un pollo (como comparación de un estudio médico en embriones humanos)

Aristóteles fue el primer naturalista que estudió el desarrollo embrionario de los pollos e incluso comunicó varios estadios de su desarrollo. Mucho de lo que se conoce actualmente acerca de los primeros estadios de desarrollo en el ser humano se investigó a partir del desarrollo embrionario de esta especie tan útil al ser humano. Esto se debe en gran medida a la dificultad de estudio de los embriones humanos (a pesar de que en la época actual ya se dispone de técnicas avanzadas y de estudio in vivo de embriones).

Objetivo: construir una incubadora y analizar el proceso de desarrollo de un embrión de pollo.

Materiales: un cajón de madera; una lámpara de 60 vatios con portalámpara; una huevera plástica para seis huevos; doce huevos; una tela metálica y un vidrio (igual al tamaño del cajón); un centímetro y una balanza de precisión; papel de filtro; una cubeta chata con agua; una cápsula de Petri; marcador; termómetro de mercurio; una lima; una lupa; una tijera; una pinza; un gotero; portabojetos; microscopio o lupa binocular.

Características del modelo. Para armar la incubadora necesitan:

- El cajón con agujeras en la base para permitir la circulación del aire.
- El portalámpara para mantener la temperatura de incubación.
- El vidrio como tapa para cerrar y abrir y la tela metálica como estante a 20 cm del suelo.
- La cubeta con agua en el piso del cajón para mantener la humedad de la cámara incubadora.

Procedimiento

- 1.1. Analicen los huevos de la muestra conseguida. Pésenlos y midan su longitud.
- 1.2. Construyan la tabla de frecuencias para cada medición y un histograma correspondiente con los datos obtenidos en las mediciones.
- 1.3. Seleccione seis huevos, colóquenlos en la huevera plástica para su análisis.
- 1.4. Preparen la cámara mediante el encendido de la lámpara durante unas seis horas.
- 1.5. Pongan el termómetro en el estante para controlar que la temperatura no supere los 38 °C. Utilicen el vidrio, cerrando o abriendo para graduar la temperatura.
- 1.6. A la temperatura adecuada, ubiquen los seis huevos fecundados en la huevera dentro de la incubadora marcando con lápiz la fecha de incubación.
- 1.7. Cada 12 horas hagan girar 180° cada uno de los huevos.
- 1.8. Retiren un huevo a los 3, 5 y 7 días, tratando de no agitarlo, para realizar el estudio del desarrollo embrionario correspondiente.
- 1.9. Dibujen un círculo con el marcador en el diámetro mayor en cada huevo examinado. Colóquenlo suavemente sobre una cápsula de Petri.
- 1.10. Descubran el embrión. Para ello realicen un corte muy leve, casi pegado a la cáscara, utilizando las tijeras, las pinzas y un gotero para absorber la clara y dejar visible al embrión. Limen los bordes de la cáscara suavemente a medida que cortan. Esta tarea debe realizarse con sumo cuidado para evitar la rotura y la pérdida del material. No deben agujerear la membrana vitelina para no oscurecer el material. El embrión debe flotar en el centro.
- 1.11. Tomen con la pinza el material y deposítelo suavemente en un círculo de papel de filtro.
- 1.12. Colóquenlo en el portabojetos y obsérvenlo con el menor aumento.

Análisis

- a) Observen y esquematicen las estructuras que se desarrollaron durante la experiencia.
- b) Comparen y describan lo que observaron en cada día del estudio. ¿Para qué se giran los huevos 180° cada 12 horas?
- c) Investiguen en la bibliografía o en un sitio de la red cómo se denominan las partes que dibujaron. ¿Qué similitudes y qué diferencias encuentran con el embrión humano?

capítulo 8 | 149

Teniendo en cuenta tales aspectos, podemos considerar que el libro de texto del MPM recibe la influencia de los discursos de los medios, las nuevas tecnologías y las

prácticas que incentivan los CBC –como los experimentos de laboratorio–, y emplea algunos de sus recursos para apelar a los destinatarios y construir un dispositivo enunciativo más atractivo. Si en una primera instancia, los libros de texto presentaban escenografías en forma acotada e, incluso, con una regularidad esporádica, en los manuales escolares editados a partir de fines de los 90 se comienza a registrar una *sobreabundancia de escenografías* en pos de configurar un modelo enunciativo nuevo y destinatario poseedor de “saberes socialmente significativos” y “competencias” diversas, en términos de los CBC, y capaz de abordar distintos tipos de discursos provenientes de las prácticas mediáticas y digitales.

La inclusión de una atractiva variedad de discursos proviene de la necesidad de mostrar un espíritu plural y “democrático”, tal como lo recomienda la Reforma Educativa de 1993. Por ejemplo, los (CBC) recomiendan para Ciencias Sociales la inclusión de textos de distintas fuentes, especialmente de los medios de comunicación, y destacan como saber valioso:

El conocimiento de los diferentes tipos de materiales a través de los que se obtiene y procesa información acerca de la realidad social (material cartográfico, fuentes sobre el pasado, estadísticas y registros cuantitativos, textos e imágenes proporcionados por los medios de comunicación). Los mismos serán trabajados en relación tanto con el tipo de información que ofrecen como con los lenguajes y recursos expresivos que los distinguen (Ministerio de la Nación, 1995).

Por su parte, la normativa oficial promueve, respecto de las Ciencias Naturales, la formación de los alumnos en alfabetización científica como parte de una necesidad educativa global y por ello anima la consulta de materiales de divulgación científica. Meinardi (2005), una especialista en Ciencias Biológicas, que ha estudiado la articulación entre los contenidos disciplinares y las estrategias didácticas en dicha área, sostiene:

En la actualidad hay enormes cantidades de personas que se podrían considerar científicamente ignorantes. Más allá de las diferencias en la apropiación de los beneficios sociales que traen aparejados los diversos desarrollos científicos que se expresan con sumo patetismo en el campo de la salud esta ignorancia se puede observar en las dificultades que se observa en muchas personas para comprender una noticia gráfica o televisiva de divulgación científico (Meinardi, 2005: 2).

En este sentido, poner en contacto a los alumnos con géneros o formatos propios de la divulgación de la ciencia apuntaría a la formación de “lectores críticos de

información científica”, que puedan “analizar artículos periodísticos científicos” (Meinardi, 2005: 2). Si bien en las propuestas editoriales analizadas registramos la en las escenografías la incorporación de géneros diversos, estos provienen casi siempre de la divulgación científica. En muy pocos casos se trata textos académicos disciplinares como, por ejemplo, informes o artículos científicos, que consideramos podrían ser un buen punto de partida para iniciar a los alumnos en la lectura de ese tipo de discurso¹⁶⁵. Al respecto, una de las dificultades de los estudiantes universitarios para entender lo que leen se debe a que se enfrentan por primera vez con textos que no están dirigidos a ellos sino a otros investigadores y por ello hay ciertos códigos que no comparten y que se erigen como obstáculos para su interpretación (Carlino, 2005: 89). Desde tal perspectiva, se estima fundamental formar a los estudiantes de secundario en la comprensión de textos académicos, para que puedan familiarizarse con su discursividad –en sus códigos, según Carlino– y acceder a una lectura crítica y reflexiva.

Respecto de la constitución de la subjetividad pedagógica, señalamos que el despliegue escenográfico contribuye a conformar, así, un *ethos* “actualizado” que se diferencia claramente de la representación más difundida acerca del discurso pedagógico-escolar: “pasividad” y “aburrimiento”. Por otra parte, la redundancia de tales escenografías lleva a percibir las como naturalizadas y validadas en tanto propias de los libros de texto¹⁶⁶. Sin dudas, se trata de un cambio discursivo que funda un nuevo modelo de dispositivo enunciativo y que, por ende, legitima nuevas prácticas de producción y recepción de este tipo de libros. De esta manera, nos proponemos examinar estas fórmulas naturalizadas de la comunicación escolar, para dar cuenta de los sujetos que se construyen a través de ellas y qué competencias les adjudican.

Las escenografías comunes a todas las disciplinas las hemos llamado *escenografías escolares generales* y las analizamos en § 5.4.2.1. Sin embargo, existen otras exclusivas de cada área que se configuran a partir de movimientos de confluencia y tensión entre las prácticas académicas de referencia y los requerimientos ministeriales. En este sentido, como ya adelantamos, consideramos que la construcción escenográfica responde a una configuración pedagógica disciplinar específica. En efecto, *las*

¹⁶⁵ Como caso paradigmático, haremos referencia al libro 21, del área de Lengua. Al tratar el género “informe de lectura” y caracterizarlo como académico, por tener un público especializado, aparece como ejemplo un texto pedagógico, perteneciente de un libro de texto de Polimodal: *Adolescencia y salud*, Santillana, 2005 (capítulo 10, pags. 148 a 159 del libro 21).

¹⁶⁶ Los usuarios de libros de texto así como los editores y autores entrevistados (Anexos II y III) suelen coincidir en que este aspecto caracteriza a los manuales de esta época y por ello perciben la diversidad textual y discursiva como propia y “natural”.

escenografías escolares disciplinares, que se abordan en § 5.4.2.2., muestran una determinada autorrepresentación pedagógica del saber escolar en cada área.

5.4.2.1. Las escenografías escolares generales

Entre de las escenografías escolares relevadas, encontramos algunas que son comunes a todas las disciplinas y que exhiben ciertos aspectos valorizados por la cultura escolar. En función de los focos de interés y de los objetivos específicos que persiguen –la adquisición de competencias, contenidos procedimentales y actitudinales, y el acceso a prácticas discursivas diferentes–, distinguimos tres tipos de escenografías que ahora enunciaremos y a continuación desarrollaremos en forma exhaustiva. Estas son:

a) *las escenografías del aula o de estar en clase*, en las que se observa la importancia dada al trabajo con la oralidad y el intercambio en el aula;

b) *las escenografías lúdicas*, en donde se percibe el hincapié puesto en la concepción contemporánea de la diversión y el posible “disfrute” por el aprendizaje;

c) *las escenografías de la biblioteca*, que facilitan el acceso directo a diferentes fuentes con el objetivo de contribuir a las llamadas competencias culturales del alumno¹⁶⁷.

Consideramos que la puesta en juego de escenografías enunciativas, además de querer plasmar ciertos requerimientos curriculares, constituye la pretensión por construir un discurso lúdico y argumentativo, que se aparte del discurso autoritario (Orlandi, [2003] 2009) y monódico que caracteriza al libro escolar.

a) Las escenografías del aula o de estar en clase

Se trata de escenografías que intentan reproducir la interacción oral entre el profesor y los alumnos. El locutor-autor asume el rol de profesor y establece *diálogos ficticios* con el lector, a quien configura como alumno. Este tipo de escenografías funciona como *correlatos de las intervenciones o propuestas pedagógicas* que suele realizar un profesor en la clase: tiene la impronta del diálogo y el intercambio oral (ejemplos 27 a 33). Como observamos en los ejemplos, aparecen alusiones directas al interlocutor,

¹⁶⁷ Las *competencias enciclopédicas o culturales* se encuentran conformadas por los conocimientos implícitos que se tienen sobre el mundo, y que dependen casi exclusivamente de la formación cultural de cada sujeto (García Negroni y Estrada, 2006).

expresadas en pronombres (*ustedes*) o desinencias verbales (*comenten, recuerden, revisen, encontrarán, tengan en cuenta*).

(28) Antes de leer esta página revisen el apartado 11 del capítulo 7 (“El imperialismo”). (26: 204)

(29a) En las páginas 220 y 221 de la sección Normativa, encontrarán todos los usos de verbos que forman oraciones impersonales. (28: 120)

(29b) Recuerden que los adverbios además de modificar verbos y otros adverbios, también modifican adjetivos. (28: 157)

(30) Recuerden que los sectores de la actividad económica son tres: primario (agricultura, ganadería, pesca, minería y explotación forestal), secundario (industria) y terciario (servicios). (26: 294)

(31) Tengan en cuenta que las áreas de montaña en la Argentina son áridas en el norte y en el centro, y húmedas en el sur. (26: 34)

Como se desprende de estos ejemplos, los roles discursivos se conforman y se redistribuyen en la enunciación misma: el locutor-autor se desdobra para “hablar” e “interpelar” al alumno, como lo haría un profesor. Así, hay espacios que tienen la función de dirigirse al alumno e inculcarle una acción, como remitirlo a otra parte del libro (cf. 28 y 29a), hacerle recordar ciertos contenidos de la materia que ya se consideran aprendidos (cf. 29b y 30) u ofrecer información relevante (ejemplo 31). Incluso, el libro 21 dispone de plaquetas con roles discursivos específicos, cuyos nombres denotan una función determinada: el “Ayudante” (cf. 32) o el “SOS” (cf. 33) brinda definiciones o datos y explicaciones extra (cf. 32 y 33) y el “Bla, bla” (cf. 34) propone un intercambio oral.

(32) **Ayudante.** Las ideas también pueden relacionarse por yuxtaposición, es decir, a través de signos de puntuación (, / ; / :). Por ejemplo, los dos puntos se usan para anunciar una enumeración, preceder a una cita textual o introducir una conclusión. (21: 4)

(33) **SOS ¿Es lo mismo velocidad que rapidez?**

No, la velocidad de un cuerpo es un vector. Se representa mediante una flecha que indica lo rápido que se mueve el cuerpo y en qué dirección lo hace. La rapidez es solo la longitud de ese vector (módulo). El velocímetro del tablero de un auto indica rapidez, pero no la velocidad, porque no aclara hacia dónde se está moviendo. Por ejemplo, si dos cuerpos se mueven con la misma rapidez y en diferentes direcciones, tienen la misma rapidez pero velocidades diferentes. (22: 11)

(34) **Bla bla...** Comenten entre ustedes si conocen leyendas urbanas, relatos o historias de terror en los que lo sobrenatural no se ponga en duda. (21: 47)

En estos ejemplos encontramos imaginarios de alteridad, pues el locutor-autor construye otro locutor (un locutor_i) y lo ubica en un espacio diferente al del locutor de la explicación, y desde ese nuevo lugar, como un “cómplice”, interpela al destinatario-alumno: le ofrece datos que lo asisten en la interpretación del texto y evitan que tenga que consultar otra fuente de referencia (cf. 32 y 33), le propone intercambios orales

amenos (cf. 34), lo asiste en operaciones cognitivas como recordar y relacionar conceptos, etc. El mismo diseño indica que este tipo de escenografías es subsidiario de la explicación, pues lo ubica en sectores periféricos, ya sea en la columna de aire o en los márgenes inferiores. Es decir que tal escenografía podría pensarse como correlatos de las intervenciones o propuestas pedagógicas que suele realizar un profesor en el aula. Incluso, algunos de los ejemplos mencionados (como los casos 32 y 33) podrían asimilarse a las anotaciones que suele escribir un docente en el pizarrón durante la clase. Así, a través de la *escenografía de estar en clase*, se incita al alumno a la realización de tareas específicas, como si fueran enunciadas por el profesor y, por otro lado, le facilita al docente la labor de planificación y confección de las consignas.

b) Las escenografías lúdicas

A través del despliegue de juegos, historietas, viñetas, etc.¹⁶⁸, se instaura una escenografía particular que intenta persuadir al alumno para que asuma una actitud lúdica frente al aprendizaje. Lejos de la seriedad y la formalidad que suelen proponer los libros del MPA, las escenografías lúdicas le proponen al destinatario-alumno un espacio de esparcimiento y disfrute. Por ejemplo, en (35), la apertura de capítulo de Lengua y Literatura plantea la creación de objetos con atributos novedosos. Aunque se manifieste como un juego, esta propuesta apela a los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre el tema de argumentación.

(35) La fábrica de ideas

Una fábrica quiere incorporar novedades en algunos de sus productos y su creativo más brillante se encargó de esta tarea.

Novedad del producto: el paraguas se agranda, según la cantidad de personas que tenga que cubrir.

Novedad del producto: un gorro con visera que tiene ventilador para los días de mucho calor.

Novedad del producto: un horno de microondas "inteligente". El usuario coloca los ingredientes, el horno lee la receta, y la prepara solo.

-¿Qué opinan de las novedades propuestas para estos productos? ¿A qué público se dirige cada uno?

-¿Qué aspectos negativos podría encontrar la competencia?

-Propongan en grupos tres novedades más para cada producto y den sus fundamentos. Voten cuáles de las propuestas tendrían más éxito en el mercado y expliquen por qué.

(21: 84)

¹⁶⁸ Si bien podría pensarse la historieta como una escenografía definida, la incluimos dentro de las escenografías lúdicas, pues poseen un objetivo común: desplazar al lector a un plano de distensión y disfrute.

Rasgos de identidad

Imagen F
(24: 44)



Mora.- Demoliendo candombes, suena fuerte, tiene presencia pero... Esperando la camioneta.

Pedro.- ¿Qué camioneta?

Mora.- Qué se yo, lo propuso Fede. Ay, mirá éste, qué tierno: Manifestando cariño.

Pedro.- Mmm...

Mora.- No te gusta, bien, veamos: El candombe arruinado, Tambores pintados. Qué difícil, es muy difícil y encima después convencer al resto, ¿quién me mandó a meterme en semejante historia? Con todo lo que tengo que estudiar...

Pedro.- Vivir el candombe, Soñar candombes... Escuchá: Jugarla de músicos.

Mora.- ¡Ahí está! Jugarla de músicos, es hermoso. Estoy entre ése y Manifestando cariño.

Pedro.- Y bueno, llevemos los dos y que voten.

Mora.- Ya veo la gacetilla, a ocho colores, con fotos, imágenes de tambores, chicos bailando, una multitud haciendo la clave, reportajes, viajes, festivales.

Pedro.- Dale, Mora, que llegamos tarde.



Los verbos conjugados son los que tienen terminaciones o desinencias que indican las categorías gramaticales de persona, número, tiempo y modo. Sin embargo, hay otras formas, llamadas verboides, que son formas no conjugadas o formas no personales del verbo. Las tres clases de las que dispone nuestro idioma son el Infinitivo (*inventar*), el Participio (*inventado*) y el Gerundio (*inventando*).

Con respecto a la escenografía de la historieta, se presenta en forma visual y atractiva un formato narrativo-conversacional que pretende acercar a los alumnos a su contexto diario, pues recrea una escena cotidiana cuyos protagonistas son adolescentes (imagen F), o bien incluye una tira de autor muy conocida, como es el caso de *Mafalda* de Quino, *Matías* de Sendra, *Clemente* de Caloi, etc. Carbone (2003 y 2004) sostiene

que la transposición de este formato a los libros de textos es habitual y favorece el aprendizaje:

Estas (las transposiciones) aparecen en diversas formas de adopción de géneros de la comunicación de masas, entrelazados con los textos informativos de carácter didáctico. Muchos de ellos buscan la adhesión de los lectores a través del lenguaje de la historieta. En estos casos hay estrategias de articulación con los textos dedicados a la progresión del conocimiento, que se proponen sintonizar a los alumnos con lo cotidiano. Algunos se destacan por la originalidad con que se apropian del lenguaje narrativo y conversacional del género, conjugado con la imagen para lograr sus propósitos (Carbone, 2003: 127).

A partir de tales propuestas, el efecto de sentido que se produce es el desplazamiento del carácter formal y serio del texto tradicional a una escenografía de índole informal y divertida, que busca captar la atención del lector con mayor efectividad. A la vez, se fomentan otras competencias en el destinatario-alumno, como interpretar formatos con componentes icónicos y verbales, ejecutar distintos tipos de acciones según el rol que se le asigne en cada propuesta escenográfica: debe detectar errores en diarios como si fuera un editor, descubrir enigmas como un detective, estar dispuesto a competir y ser participante de un juego, etcétera.

c) Las escenografías de la biblioteca

Mediante la disposición de este tipo de escenografía se busca que el alumno pueda conformar y consolidar sus competencias culturales y enciclopédicas. Las herramientas del diseño han permitido reproducir soportes de lecturas “reales” (de diarios, revistas, enciclopedias libros literarios), y así la construcción escenográfica se percibe genuina y fiel a las características de los géneros evocados.

La biblioteca se compone básicamente de dos tipos de materiales, que excluyen a las prácticas académicas pues prácticamente no se registran escenografías de textos científicos especializados. Por un lado, predominan, los textos de los medios de comunicación: artículos periodísticos, *páginas web* y *blogs*, etc., y por otro, los textos que podríamos llamar de cultura general: enciclopedias, diccionarios, etc. Dentro de este último grupo se encuentran los glosarios o “minidiccionarios” (cf. 36 y 37). Se considera como glosario a un catálogo de palabras de una misma disciplina o de un mismo campo de estudio, ya sea definidas o comentadas. En las distintas disciplinas de

ambos períodos se suelen presentar entre uno a cinco términos disciplinares definidos por página (aunque no aparecen en todas). En la explicación central los términos son resaltados gráficamente, a través del subrayado o de tipografía especial (negrita o en color), y luego se los replica en la escenografía de glosario, ubicada en la columna lateral. A la manera de un diccionario, los “glosarios” acercan las definiciones de cierto vocabulario específico que se presume desconocido para el destinatario-alumno, como “monopolio” y “consulado” (cf. 36), y “empresa multinacional” y “sociedad anónima” (cf. 37). Sin dudas, tales recursos aportan la pretendida asepsia y neutralidad propia de la definición de diccionario y/o enciclopedia –contribuyen a los “efectos de cientificidad pedagógica”, § 4.2–, pero también funcionan como un mecanismo de *simplificación*. Por un lado, el diseño colabora para que la definición sea leída como parte de un glosario, pues simula el formato de una entrada de diccionario: la palabra a definir aparece destacada y en minúscula y luego se presenta la frase que la define. Por otro lado, se desliga al destinatario-alumno de la situación de buscar en otra fuente el término desconocido, o cuyo significado es aconsejable precisar. Finalmente, se ofrece al destinatario-alumno una sola alternativa de definición, y la explicación se torna, así, unívoca y definitiva. Este recurso y otras transgresiones discursivas al servicio de la denominación serán desarrolladas con exhaustividad en § 7.2.2.

(36) **Minidiccionario**

monopolio: sistema exclusivo en el cual los intercambios solo pueden realizarse dentro de los límites que fija el Estado, excluyendo toda forma de competencia extranjera y regulando estrictamente el comercio.
consulado: corporación de mercaderes destinada al fomento del comercio y a ser tribunal mercantil. (14: 116).

(37) **Empresa multinacional.** Empresa con sedes en diversos países, también llamada transnacional o internacional.

Sociedad anónima. Es la empresa capitalista por excelencia. Los propietarios son los accionistas y suelen ser personas diferentes de las que dirigen la empresa. (20: 53)

En suma, a partir de la escenografía de biblioteca se conforma un espacio cultural “ideal” al que el lector debe acceder. Así, se rompen las fronteras entre texto de estudio, texto de consulta y textos de medios masivos de comunicación, pues todo está al alcance del alumno en el mismo capítulo del libro. El locutor-autor, en su rol de guía, ayuda al destinatario-alumno en la consulta de materiales accesorios. Si bien el sujeto pedagógico forma al destinatario-alumno en ciertas competencias de lectura que

exceden al material de estudio, se desliga de formarlos en la especificidad discursiva de los textos especializados.

Llegados a este punto cabe señalar que la disposición de las escenografías escolares es una estrategia de reformulación de las prescripciones del currículum prescripto, que contribuye con la función implícita que ha desarrollado el libro de texto en este período de ser “formador docente”. Por un lado, tales escenografías cumplen en incorporar la diversidad genérica propuesta por los CBC –escenografías lúdica y de biblioteca– y, por otro lado, constituyen espacios en donde el locutor-autor adopta el rol del docente –por ejemplo, el locutor-autor “hace” de docente en la escenografía de estar en clase y le acerca material complementario desde la escenografía de biblioteca–. Como ya hemos señalado, los libros de texto del MPM han cumplido la función de interpretar y reelaborar los lineamientos de la Reforma Educativa y, por ende, de formar a los docentes en el nuevo enfoque. Si bien las escenografías lúdicas muestran un intento por construir un discurso argumentativo y pluralista, la tentativa es superficial y no cumple tal objetivo, pues la organización enunciativa potencia la pretensión de orientar la interpretación y controlar los sentidos. En efecto, a través del despliegue escenográfico, el locutor-autor reafirma, desde diferentes espacios, su desempeño como regulador discursivo.

El corolario, entonces, es un producto que se parece más a los materiales destinados a alumnos de nivel primario, donde prevalecen los juegos, los diálogos informales y la viñetas. Paulatinamente se transforma así al libro de EGB 3 o de los primeros años de secundaria como un discurso que tiene rasgos más cercanos a los manuales del nivel primario, que a los académicos.

5.4.2.2. Las escenografías disciplinares

Más allá de las escenografías comunes, encontramos otras específicas de cada área, cuya construcción surge de la tensión de distintos discursos –como el académico y el curricular–, y dan lugar a un *ethos* disciplinar escolar (§ 2.3.5). En este sentido, observamos cómo cada asignatura pone de manifiesto su *ethos* disciplinar escolar específico a partir de la movilización de determinadas escenografías.

a) Un acercamiento a las fuentes de investigación. Las escenografías enunciativas de Ciencias Sociales

Las escenografías desplegadas en Ciencias Sociales se asocian con formatos o prácticas discursivas características de la investigación, que pretenden “transformar” al destinatario-alumno en un investigador que debe leer, consultar diferentes fuentes, mirar, relacionar datos y sacar conclusiones. En este sentido, el despliegue de la escenografía del investigador social (historiador o geógrafo) produce *un efecto de introducción de multiplicidad y diversidad de puntos de vista* (imagen G, en la página siguiente). Mediante esta escenografía se hace hincapié en las actividades que realiza un investigador, como recurrir a archivos con material de época y documentos; consultar el estado de la cuestión, estadísticas, diferentes fuentes, etcétera. Se trata de fuentes primarias y secundarias: documentos oficiales, relatos históricos, ensayos, leyes, textos de distinto tipo (afiches, volantes, páginas de diarios de la época, portadas de revistas, etc.), glosarios, mapas, gráficos, cuadros estadísticos, pinturas y viñetas. Acorde con su tradición, el de las Ciencias Sociales es un discurso que conforma un *ethos* interesado en mostrar el conocimiento disciplinar (García Negroni, 2008a), esto es las fuentes, los archivos, etc. Sin dudas, estas escenografías se constituyen como los espacios privilegiados para *mostrar y exhibir los discursos ajenos*, y distinguirlos y separarlos de la voz principal del libro –alojada en las secuencias explicativas de la escena genérica–. No obstante, los discursos ajenos generalmente siguen la línea argumentativa sostenida en la explicación (la avalan y complementan); no suelen contraponerse en los conceptos ni generar el debate, como analizaremos en mayor detalle en el capítulo 6.

Por otra parte, registramos que en Ciencias Sociales prevalecen las fotografías con epígrafes (fotos documentales, tapas de diario, publicidades, afiches), reproducciones de obras de arte, tablas, mapas, gráficos y cuadros con estadísticas¹⁶⁹, cuya “lectura” es sugerida por los CBC:

Leer e interpretar mapas, cartas geográficas, imágenes fotográficas y satelitarias, y organizar la información obtenida desde los mismos a través de diferentes tipos de registros cuadros, diagramas, síntesis (Ministerio de Educación, 1995).

¹⁶⁹ Mientras que en Ciencias Naturales, como analizaremos en el siguiente capítulo, predominan las fórmulas, los esquemas y las infografías

Estos recursos, ya sea imágenes, producciones artísticas, cuadros con datos estadísticos, etc., colaboran con la comprensión de la explicación en la medida en que, al constituir fuentes de investigación histórica, geográfica y del civismo¹⁷⁰, funcionan como ejemplos del saber expuesto.

Imagen G
(20: 74)

7 Actividades primarias extractivas

Pensemos juntos
¿Qué se extrae? ¿Cómo? ¿Para qué?

BOLIVIA
La Oulaza
Pichanal
San Salvador de Jujuy
Salta
San Miguel de Tucumán
San Fernando del Valle de Catamarca
La Rioja
San Juan
San Luis

PARAGUAY
Fonseca
Corrientes (Arg)
Posadas

BRASIL
Embahe do Saito Grande

URUGUAY
Rivariac
Paraná

En una localidad, los habitantes venden la miel que ellos mismos producen.

Las comunidades indígenas obtienen recursos en el bosque para autoconsumo.

Hay castaños fuertes.

Desmonte en amplias zonas.

La ganadería y la agricultura avanzan sobre el bosque.

Complejo Hidroeléctrico Yacireta-Appel

Un geógrafo estuvo recorriendo distintos países latinoamericanos en busca de información sobre el aprovechamiento de los recursos naturales, en especial, de las selvas y los bosques. En esta página se muestra parte del viaje que realizó por el norte argentino, donde figuran, además, algunas notas de viaje que luego usó para escribir un artículo, que tituló: "Vida del bosque o a costa del bosque".

¿Por qué creen que utilizó ese título? ¿Qué formas de uso del bosque reconocen en las ilustraciones? ¿Cómo se vincula cada una con el título?

¹⁷⁰ Al respecto, Cruder (2008) señala: "En el área de Sociales, los recursos toman el nombre de fuentes. A modo de prueba empírica, función que bien puede cumplir en muchos casos, pero que no constituye *per se*, su función en todos, la propuesta curricular privilegia el valor testimonial. Ello conduce, en forma inevitable, a una discusión más amplia y que involucra el problema de la objetividad, la veracidad y la problematización diferencial atendiendo a los distintos dispositivos técnicos, lo que en el proceso de la recepción remiten a distintas lecturas. Pareciera desatenderse un punto clave en relación con las imágenes y es que la cuestión de la verdad deberá ser planteada a partir de lo que el discurso afirma sobre lo que la imagen muestra, y no en sentido contrario" (Cruder, 2008: 64 y 65).

En suma, las escenografías desplegadas específicamente en los libros de Ciencias Sociales se asocian con formatos característicos de la *investigación*, que pretenden que el destinatario-alumno adopte el rol de un investigador que debe leer, consultar diferentes fuentes, mirar, relacionar datos y sacar conclusiones, sin embargo, la diversidad de puntos de vista –que constituye el discurso académico es limitada– y, por ende, la adopción de ese rol por parte del alumno finalmente no se cumple.

Producto de la tensión entre la tradición discursiva, los requerimientos ministeriales y la impronta pedagógica de pertenencia, el discurso de las Ciencias Sociales conforma un *ethos escolar enciclopédico* que, respetando las convenciones del género, muestra el discurso ajeno, las imágenes y los recursos gráficos en recuadros y viñetas: los destaca y los exhibe, separándolos del propio y seleccionado solo aquellos que poseen la misma orientación argumentativa.

b) Una apuesta a la alfabetización científica. Las escenografías enunciativas de Ciencias Naturales

Las escenografías específicas de Ciencias Naturales, como la *escenografía de divulgador científico y revista de divulgación*, se corresponden con prácticas y formatos de la divulgación de la ciencia, que suelen circular en diferentes soportes y medios destinados al público lego adulto, tales como artículos de divulgación, *blogs*, biografías, enciclopedias, etc. Mediante ellas, se modela un *ethos de divulgador científico*, cuyo objetivo sería formar a los alumnos en el manejo de los géneros de reproducción del saber para iniciarlos en las ciencias experimentales (imagen H).

Las escenografías dispuestas por los libros de textos de Ciencias Naturales intentan acercar a los destinatarios-alumnos a los géneros, formatos y prácticas discursivas científicas o típicas del hacer científico (por ej., a través de conferencias, artículos de divulgación, etc.). Ahora bien, debemos tener en cuenta que, en el ámbito científico, existen prácticas discursivas que contribuyen a generar saberes y propiciar el avance en las áreas de conocimiento, como los informes, los artículos especializados y las tesis, y otras, cuyo objetivo principal es transmitir conocimientos a un público no experto, como los artículos de divulgación científica y las infografías. Entonces, ¿cuáles de estas prácticas discursivas predominan en el corpus analizado? ¿Las “directas” de

producción de conocimiento, o las de “reproducción” del saber, que se obtienen a partir de reglas de recontextualización?

Imagen H
(23: 204)

TEMAS Y PROBLEMAS

¿Existe el “eslabón perdido”?

Gran parte de las evidencias acerca de nuestros antepasados humanos proviene del descubrimiento y del estudio de los fósiles. La verdadera dificultad para completar el árbol genealógico humano radica en que no tenemos suficientes fósiles de nuestros antepasados. Existen muchas razones para ello.

Por un lado, los primeros humanos no eran muchos probablemente, su población era semejante en número a la de los chimpancés actuales. Por otro lado, los cuerpos de los animales terrestres suelen ser dispersados por los carroñeros o descompuestos por microorganismos, y por eso no es frecuente que se conserven restos esqueléticos. Incluso, si llega a formarse un fósil, no hay garantía de que la roca donde se encuentra sea accesible: es probable que los fósiles más importantes del mundo estén fuera de nuestro alcance. Otra causa de la escasez de fósiles humanos es el método que emplean los científicos para encontrarlos. A menudo, la gente se sorprende cuando se entera de que, en nuestra era de alta tecnología informatizada, los cazadores de fósiles aún siguen caminando, como hace cientos de años, con la mirada en el suelo, hasta que finalmente hallan un ejemplar que yace en la superficie.

Esto significa que la Paleontología humana es un campo que siempre carece de datos. Y, seguramente, seguirá careciendo de ellos. No sucede lo mismo que en la Física, que permite que alguien comience con un experimento hasta acumular toda la información necesaria. Por ejemplo, nuestro conocimiento de nuestro parentesco más cercano, el *Homo sapiens neanderthalensis*, se basa en aproximadamente una docena de cráneos y partes fósiles que provienen tal vez de una docena de individuos. Esto implica que la Paleontología humana es uno de los pocos campos científicos en los que un solo hallazgo puede desencadenar una verdadera revolución en los conocimientos.

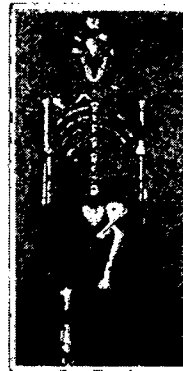
En 1974, mientras buscaba muestras en Etiopía, Donald Johanson descubrió el fósil que hoy conocemos como “Lucy”, que era el ancestro humano más antiguo hasta ese momento. La mayoría de los árboles genealógicos que se habían reconstruido hasta entonces colocaban al *Australopithecus afarensis* (el nombre científico de “Lucy” y sus semejantes) en la base del árbol, hace unos 3,8 millones de años, y mostraban que varias especies relacionadas con esa se desarrollaban, a lo largo del tiempo, hasta la actualidad. Pero, como cada miembro del árbol solo se conoce a través de unos pocos fósiles, es difícil decir con exactitud cuándo apareció y desapareció cada una de las ramas, y si un fósil en particular pertenece a un vástago lateral o al tronco

principal del árbol. Ahn hoy existe un debate acerca de si el *Homo sapiens neanderthalensis* debe considerarse un verdadero antepasado del hombre o nada más que un primo muy lejano.

No obstante, cuando se trata de nuestros ancestros más recientes, es posible hacer un esbozo aproximado del árbol familiar. Pero, cuando se intenta vincular las ramas recientes con el pasado más distante comienzan los problemas. Existen buenos registros fósiles de primates de hasta hace 8 millones de años: son criaturas pequeñas, semejantes a los monjes, que pocas vacilarían en poner aparte del árbol genealógico humano. Sin embargo, entre esos primeros primates y “Lucy”, se extiende un lapso desconocido de 4 millones de años.

A veces, la discusión sobre los precursores del hombre se plantea en términos de un “eslabón perdido”, una criatura a mitad de camino entre los simios y los actuales seres humanos. Esta noción se basa en la idea de que nosotros descendemos, de algún modo, de los simios actuales. Se trata de una interpretación errónea de la Teoría de la evolución, que no existe nada semejante. Lo que la Teoría de la evolución enseña es que tanto los seres humanos actuales como los grandes simios descendemos de un antepasado común, que vivió hace millones de años

Fuente: traducido y adaptado de
101 cosas por las que la vida es maravillosa
de James Trefil, Good & Beautiful



El esqueleto de “Lucy” pertenece a un *Australopithecus afarensis* de sexo femenino, que habría vivido hace 3,5 millones de años. Mide unos 120 centímetros, caminaba en dos pies y tenía un volumen cerebral más parecido al de un chimpancé que al de un homínido.

ACTIVIDADES

- 1 Ubiquen a “Lucy” en el árbol genealógico que aparece en el comienzo de este capítulo.
- 2 ¿Por qué es difícil compilar evidencias para establecer la evolución del hombre?
- 3 ¿Por qué la idea de un eslabón perdido es una interpretación errónea de la Teoría de la evolución?

204 LA EVOLUCIÓN

Según Martin (1993), el género más frecuente en los libros de Ciencias Naturales es el informe; Vallejos Llobet sostiene incluso que “los libros de ciencia se pueden considerar en sí mismos como amplios informes” (Vallejos Llobet, 2004: 151). No obstante, los libros de texto analizados, con el propósito de dinamizar los temas disciplinares y seducir a los alumnos con los nuevos lenguajes y tecnologías, se alejan del formato convencional del “informe” y, como complemento de las explicativo-

expositivas, despliegan variadas escenografías, generalmente cercanas a las revistas, *blogs* o páginas web de divulgación científica.

Estas se corresponden generalmente con prácticas cercanas a la divulgación científica, y sus textos, en su mayoría, son creados por el propio equipo editorial (es decir, elaborados *ad hoc*):

-explicaciones, infografías, esquemas, ecuaciones e instructivos de experimentos, situados en el cuerpo central;

-biografías y recuento de experimentos, así como imágenes, esquemas, infografías, etc., ubicados en la periferia de la página, ya sea en la parte inferior, o en recuadros o plaquetas, etc.; en escasas ocasiones, también, artículos de divulgación extraídos de diarios y revistas “reales”, con abundantes imágenes.

Como se observa, los libros de textos de Ciencias Naturales ponen en juego escenografías relacionadas con prácticas discursivas de divulgación del saber; casi en ningún caso encontramos en las páginas de desarrollo de capítulo textos académicos de base, como, por ejemplo, informes o artículos científicos que, como ya mencionamos, podrían ser un buen punto de partida para iniciar a los alumnos en dichas prácticas.

Entre los formatos de divulgación que conforman las escenografías, las biografías y los recuentos de experimentos se distinguen por su pretensión de ofrecer una imagen más humana de la ciencia, al focalizar en los sujetos intervinientes y en la construcción y creación del conocimiento –y no como un producto dado y acabado–.

En ese sentido, puede sostenerse que los libros de texto analizados construyen escenografías propias de la divulgación científica, en donde texto, actividad e imagen se conjugan para seducir a los lectores legos y formarlos en las competencias exigidas por la cultura de entre siglos. La exposición de la teoría se despliega a través de diferentes escenografías que inician al destinatario en la alfabetización científica: las imágenes (fotos, gráficos, infografías, ilustraciones) se presentan como evidencias privilegiadas del conocimiento; los instructivos de experiencias funcionan también como actividades e intentan que los alumnos se “comporten” como científicos; las biografías y los recuentos de experimentos, ubicados en recuadros, además de mostrar el quehacer humano de la ciencia, apuntan a que el joven lector entre en contacto con la historia de la ciencia de una forma más amena. Por ejemplo uno de los libros de Ciencias Naturales editados en 2006 (libro19) presenta las secciones “Ciencia de producción argentina” y

“Ciencia argentina en acción”, donde se configuran escenografías de artículos de divulgación científica escritos por científicos argentinos. Aquí, las escenografías construyen una representación de la ciencia, de la comunidad científica y del científico diferente del estereotipo tradicional, “orientada a atenuar el dogmatismo y el endiosamiento de lo científico, presentando sus prácticas en un contexto de grandeza, pero también de limitaciones humanas” (Vallejos Llobet, 2004: 175). En efecto, en esta sección se introducen artículos sobre un tema determinado, escritos por científicos contemporáneos argentinos que, trabajan en el Conict; tienen cuerpo –se incluye una foto de cada investigador– y voz (muchos hablan en primera persona). Cabe destacar que en los libros de Historia, Geografía y Lengua de esta misma editorial no figura una sección de este tipo. A partir de tal “ausencia”, notamos que la autorrepresentación de dichas áreas como “ciencias” es más débil que en Ciencias Naturales, la cual es la única que coloca el foco de atención en los investigadores, pues se les asigna un espacio para mostrar su “voz”.

En suma, destacamos el predominio en todos los libros de Ciencias Naturales de la construcción escenográfica del saber a través de formatos y prácticas de la divulgación de la ciencia, que suelen circular en diferentes soportes y medios destinados al público lego adulto, tales como artículos de divulgación, *blogs*, biografías, enciclopedias, etc. Así, se construye un *ethos* de divulgador científico, cuyo objetivo es formar a los alumnos en el manejo de los géneros de reproducción del saber.

c) Entre la utilidad, el juego y el placer. Las escenografías enunciativas de Lengua y Literatura

Esta área presenta como escenografías específicas las de *crítico literario* y las de *escritura o taller literario*. Si bien se busca que el lector actúe como un especialista del área al desempeñar el rol de *crítico literario*, tales espacios escenográficos son escasos y, por otro lado, vale destacar que casi no se encuentran escenografías que apunten a que el lector trabaje y reflexione sobre las propiedades del lenguaje y actúe “como un lingüista”. Así, las propuestas editoriales analizadas apelan a la práctica y al “hacer”, a través de una actitud lúdica y una búsqueda constante por acercarse al contexto cotidiano del lector. Ponen de manifiesto un *ethos menos rígido y más ameno*, que

privilegia el enfoque didáctico (comunicativo) por sobre la representación científico-académica de la disciplina.

Para seducir y convocar al lector, esta disciplina construye la *escenografía de escritura o taller literario*, conformadas por secuencias instructivas del estilo de carpetas de clase y ejercicios de taller literario (imagen I). Sin dudas, la inclusión de este tipo de escenografía apunta a que el alumno realice una serie de consignas de una forma más “atractiva”: se lo convoca desde otros formatos para distanciarlo de la instancia escolar de instrucción, práctica y evaluación.

El **abc** de la escritura

Escribimos un cuento de terror

- 1)** Elijan, de a dos, una de estas situaciones como punto de partida para escribir una historia de terror:

 - Inesperadamente, un hombre queda encerrado en:
 - un museo de cera.
 - un museo de Ciencias naturales.
 - un sótano.
 - En la pared de una habitación, una mancha de humedad forma la silueta de un ser monstruoso. Por la noche, “eso” cobra vida.
 - Una mujer comienza a escuchar extraños ruidos y conversaciones ininteligibles que provienen del interior de una casa vecina, deshabitada desde hace muchos años.
 - Una familia alquila una casa para pasar sus vacaciones, sin saber que el terreno sobre el que ha sido construida fue, antiguamente, un cementerio.
- 2)** Imaginen cómo se desarrollarán los hechos. Decidan cuáles van a ser las secuencias del relato y anoten una lista de acciones principales, que les sirvan como “esqueleto” de la narración.
- 3)** Determinen si narrarán los hechos en forma cronológica o alterando el orden en que ocurrieron; por ejemplo, si eligieran la segunda opción, podrían comenzar por el final y luego relatar los hechos “hacia atrás”.

Imagen I
(21: 54)

- 4)** Escriban un fragmento que funcione como marco del cuento. Recuerden que el espacio y el tiempo en que suceden las acciones pueden mencionarse de manera precisa o imprecisa, según el efecto que deseen provocar.
- 5)** Redacten un primer borrador del cuento. No olviden incluir descripciones (de ambientes y de personajes) que contribuyan a crear, gradualmente, una atmósfera inquietante.
- 6)** Intercambien su borrador con el de sus otros compañeros; verifiquen si se comprende claramente el desarrollo de la historia y, si no fuera así, propongan las modificaciones que crean necesarias. Controlen también la ortografía y la puntuación.
- 7)** Pasen el cuento en limpio, pónganle un título y compártanlo con sus compañeros.

Vale destacar que, en Lengua y Literatura, como recurso para la construcción de escenografías, predominan las ilustraciones, a diferencia de las Ciencias en donde abundan las fotografías. En la actualidad, las ilustraciones poseen una impronta lúdica y artística que se contrapone con la precisión referencial y el estatuto documental asignado a la fotografía (Gauthier, 1984 y Alvarado, 1994). Por ello, es coherente que en Lengua y Literatura abunden las ilustraciones, ya que encuentran una fuerte ligazón con el componente lúdico y estético-poético actual de los libros de texto de esta disciplina. Recordemos que aquellos editados antes de los 80 carecían de elementos icónicos, ya fueran ilustraciones o fotografías (MPA). Por ende, se observa un cambio de representación, que muestra la tensión de los últimos años existente entre la disciplina académica, la norma ministerial y el espacio pedagógico modelado.

5.5. Consideraciones finales

Las nociones de *escena genérica* y *escenografías enunciativas* propuestas por Maingueneau (1999, 2004, 2006) nos han permitido apreciar matices de configuración discursiva en los libros de texto. La idea de la construcción de diferentes escenas de los libros escolares constituye un punto importante para el análisis, pues brinda la posibilidad de ponderar la subjetividad pedagógica, las representaciones de los lectores modelo, internos al texto, y la imagen del saber escolar construida a lo largo del tiempo. En efecto, los modos de configuración de la escena genérica son mecanismos de creación pedagógica original, que dan cuenta del dispositivo discursivo validado según los umbrales de lo decible en cada coyuntura sociopolítica.

Por un lado, los libros del MPA fundan la escena genérica y definen los aspectos prototípicos del discurso del libro de texto. La legitimidad de su enunciación se establece en la evocación de ciertos elementos del modelo enciclopedista-contenidista y del discurso académico contemporáneo con el que se vincula. De esta forma, se crea un entramado enunciativo que impone los rasgos prototípicos pedagógicos y, en concomitancia, una nueva forma de organización discursiva escolar. La producción de los libros del MPA responden a ciertos elementos contextuales, como al aumento de la matrícula en el nivel secundario y al enfoque contenidista planteado en los sucesivos Programas y Planes de estudio. Se construye, así, un modelo pedagógico-academicista centrado en la exposición del saber.

Por otro lado, los libros del MPM tienen la pretensión de rebatir y oponerse a los modos de organización discursiva de la generación anterior de manuales. Para ello abandonan paulatinamente la rigidez de las convenciones establecidas por su escena genérica y comienzan a demostrar una significativa propensión por el despliegue escenográfico. De este modo, un nuevo modelo enunciativo emerge gradual y lentamente en los libros de texto de los 80, se afianza en los 90 a partir de los nuevos diseños curriculares y los avances tecnológicos, hasta consolidarse en el nuevo siglo.

Las propuestas editoriales recurren a una nueva forma de organizar la escena genérica –caracterizada por la “fragmentación” de la exposición, el “activismo” y el despliegue de las escenografías– que buscan plasmar los nuevos aspectos de las innovaciones pedagógicas y la Reforma Educativa, tales como las *competencias*, los *conocimientos procedimentales* y *actitudinales* y los *saberes socialmente significativos*. De hecho, los libros del MPM resignan los modos de organización de la cultura académica y se centran en brindar el acceso a las diferentes manifestaciones discursivas de la cultura escolar “democrática” y mediática (intercambios orales entre alumno y profesor, blogs, notas periodísticas, materiales de consulta, historietas, etc.). Si bien les proponen a los lectores legos una gran diversidad de prácticas discursivas, dejan de enfrentarlos con textos especializados, cuya lectura les permitiría alcanzar una adecuada experticia en la comprensión de los discursos académicos. En efecto, estas propuestas editoriales se conforman como espacios que afianzan la pertenencia y el acceso a la cultura mediática / globalizada y, a través del despliegue de diferentes recursos, atenúan la dificultad (y la “extrañeza”) que puede suponer un texto especializado de escritura continua. En suma, no se introduce a los estudiantes en esas nuevas prácticas discursivas con las que se encontrarán en la universidad.

Particularmente, los libros del MPM recurren a la puesta en juego de escenografías enunciativas como una estrategia de alejamiento de la representación monódica y objetiva, característica de la escena convencional de los manuales escolares, vigentes al menos hasta la década de los 80. Para diferenciarse del *ethos* rígido y autoritario el modelo anterior, modelan un *ethos* pedagógico innovador. Con ese objetivo, se apropian de recursos de los libros del nivel primario, adoptan el rol del profesor –a quien ahora se lo debe también formar– y priorizan los saberes de la cultura mediática / globalizada. A través de la puesta en juego de “mecanismos enunciativos alternativos”, como la dosificación de la información en trozos textuales, la fragmentación y la sobreabundancia de escenografías, enfrentan a los alumnos con

nueva lecturabilidad y los forman en otras competencias. La cultura lectora de la escuela secundaria se configura, así, alejada de la académica-especializada. Asimismo, al retomar y profundizar las nociones de “fragmentación” y “ruptura de la secuencialidad” (Carbone, 2003; Somoza Rodríguez y Ossenbach Sauter, 2003, Romero *et al.* 2004 y Desinano, 2009), comprobamos que la habilitación de numerosas y diversas escenografías enunciativas constituye un mecanismo de “simplificación”, que excluye la reflexión microdiscursiva. Por todo ello, se refuerza una de las hipótesis que vertebran nuestra tesis: los libros de texto –tanto los del MPA como los del MPM– se centran en desplegar estrategias de *simplificación* de la explicación pero no de *facilitamiento* para la constitución de los destinatarios-alumnos como sujetos de discurso académico.

Además, hemos dado evidencia de la vinculación entre la fragmentación que presentan los libros de texto del MPM y la escritura no experta. La “fragmentariedad” –entendida como la discontinuidad entre enunciados aislados en un texto, que la bibliografía especializada (Desinano, 2009 y García Negroni y Hall, 2010 y 2011) caracteriza como prototípica de la escritura de los estudiantes universitarios y que manifiesta su inadecuación como sujeto de discurso académico– replican las propiedades de fragmentación del texto pedagógico.

Llegados a este punto, señalamos que el análisis de la conformación de la escena genérica y el despliegue (o no) de escenografías enunciativas han mostrado la conformación de sujetos pedagógicos y de destinatarios diferentes en cada modelo enunciativo. Sin embargo, a través la recurrencia de la “especialización del saber” y de la lectura extractiva de datos dimos cuenta de que la representación del saber único y objetivo, de la ciencia neutra y monódica y del aprendizaje como “transmisión” de conocimientos persiste tanto en un modelo como en otro.

Por otra parte, el análisis de la escena de enunciación corroboró nuestra hipótesis acerca de que las disciplinas escolares constituyen construcciones originales y específicas. A través de la configuración de la escena genérica, el uso de imágenes y el despliegue de escenografías, cada disciplina modela un *ethos* que no se corresponde directa y unívocamente con su tradición discursiva académica ni con la normativa ministerial, sino que deviene de una serie de diversos factores (sociales, educativos, curriculares, académicos, instrumentales, etc.). Allí, el discurso pedagógico disciplinar se posiciona y deja sus huellas.

En suma, el abordaje de las características escénicas de los dos modelos enunciativos hizo visible que si bien la construcción de los sujetos que promueve cada

uno es diferente, existe una continuidad respecto del imaginario del saber y del aprendizaje. En el próximo capítulo nos centramos en los modos de referir al discurso ajeno (Bolívar, 2005 y García Negroni, 2008) y las formas de “modalización autonómica” (Authier-Revuz, 1995) como mecanismos de “reformulación” de los currículums prescriptos, puestos en juego para simplificar el proceso de aprendizaje y auxiliar a los destinatarios.

CAPÍTULO 6

LAS VOCES DE LOS “OTROS”. A PROPÓSITO DE LAS FORMAS DE HETEROGENEIDAD ENUNCIATIVA

La realidad es una palabra que no significa nada sin comillas.

Vladimir Nabokov

6.1. Consideraciones preliminares

Entre los diversos autores que se ocupan de estudiar el discurso pedagógico, existe un consenso general acerca de que este suele reducir la multiplicidad de discursos de referencia y evitar la explicitación de las fuentes (Hyland, 2000; Orlandi [2003] 2009 y Hall y Marín, en García Negroni coord., 2011). En efecto y como ya señalamos, los textos pedagógicos, con el fin de constituirse como una voz única –la de la autoridad y portadora del saber–, despliegan diferentes estrategias para ocultar los rasgos de la polifonía, por ejemplo, evitar la alusión a las fuentes de enunciación académica, presentar los conceptos como cosas o hechos que suceden *per se*, y soslayar el propio punto de vista del locutor-autor y la dimensión polémica.

Sin embargo y tal como hemos demostrado, existen ciertos elementos microdiscursivos que evidencian la subjetividad y la polifonía –constitutivas de todo discurso–, en la medida en que son verdaderas huellas de la presencia del enunciador, como los modos de heterogeneidad mostrada marcada: los modos de referir a la palabra ajena a partir de referencia y citas, y las formas de “modalización autonímica” (Authier, 1995), es decir las comillas y la tipografía especial. Si bien algunos de estos

mecanismos son recurrentes en los distintos géneros del discurso pedagógico¹⁷¹, otros son específicos o tienen una aplicación y una función especial en el libro escolar de la escuela media que aquí analizamos.

Tal como se adelantó en el capítulo 2, Authier-Revuz (1984 y 1995) distingue dos grandes heterogeneidades enunciativas: la constitutiva y la mostrada. La primera pone de manifiesto que el discurso, a pesar de que el sujeto tenga la pretensión de ser fuente autónoma del sentido, es constituido por otros discursos; la segunda altera la unicidad aparente del discurso al incorporar otras voces con señales explícitas o no. Dentro de este último grupo, se distinguen las formas no marcadas, en donde la presencia del otro aparece sin marcas explícitas, como, por ejemplo, el discurso indirecto libre, la ironía, y la imitación, y las formas marcadas, en las que la presencia del otro se distingue unívocamente mediante determinados recursos lingüísticos: inserto en el hilo de los discursos preexistentes, el yo delimita las zonas de contacto que le devuelven la ilusión de ser dueño de las palabras. Algunos ejemplos de este tipo de heterogeneidad son el discurso directo, las palabras entrecomilladas, o señaladas con itálicas, y las glosas.

A la luz de estas nociones, en el presente capítulo abordamos los modos de referir al discurso ajeno (Bolívar, 2005 y García Negroni, 2008a y b) y las formas de “modalización autonímica” (Authier-Revuz, 1995) como mecanismos de “reformulación” de los currículums prescriptos y los discursos académicos fuente, puestos en juego para simplificar el proceso de aprendizaje y auxiliar a los destinatarios.

En primer lugar, presentamos el mecanismo de “especialización del saber” como rasgo prototípico del género, que instaurado por el MPA es retomado y reformulado por el MPM (§ 6.2). Por un lado, explicamos que, en ambos modelos, el locutor-autor construye, en los segmentos explicativos, un saber que pretende ser monódico y neutro (§ 6.2.1). Por otro lado, comprobamos que los espacios paratextuales del MPA evocan las características de dialogismo explícito del discurso académico –exhibición de la alteridad, del punto de vista y la polémica–, mientras que los del MPM habilitan escenografías de los géneros de los medios y las nuevas tecnologías, soslayando los académicos, y evitando explicitar el punto de vista y la controversia (§ 6.2.2). Esto,

¹⁷¹ García Negroni, Hall y Marin (2005) y Hall y Marin (en García Negroni coord., 2011) caracterizan distintas formas de neutralización de las fuentes de enunciación en manuales universitarios. Entre ellas, identifican las nominalizaciones, las formas nominales como responsables enunciativos, usos de pasivas con se y de la primera persona del plural.

sumado a otros mecanismos, como ciertos modos de referencia que operan y alteran la voz ajena (textos adaptados y fragmentados, “citas marginales” y “discursos re-creados”) que serán analizados a lo largo del capítulo, nos permite plantear que los libros del MPM *simplifican* la explicación, en mayor grado que los del modelo anterior, pero sin disponer de espacios de *facilitación* del saber.

En segundo lugar, proponemos las formas de “modalización autonómica” (Authier-Revuz, 1995) como mecanismos de “regulación y control del orden discursivo” (Bernstein, 1990) (§ 6.3). Entre ellas destacamos el uso de tipografía especial (negritas o bastardillas), que señalan los significados relevantes por el locutor-autor del manual, y luego analizamos exhaustivamente los distintos usos de las comillas con valor polifónico. A partir del análisis advertimos un uso profuso de algunas estas formas en los libros del MPM; lo cual evidencia una actitud de mayor vigilancia y normativización –impulsada por las políticas editoriales– que también conlleva una pretensión de “simplificación”, aunque no de “facilitamiento”.

Finalmente, profundizamos el análisis, realizando un estudio comparativo disciplinar respecto de estos rasgos lingüísticos (§ 6.2.3 y § 6.3.2) y luego exponemos las conclusiones parciales sobre el tema (§ 6.4).

6.2. La alteridad en foco. La espacialización del saber

Como ya se ha dicho en capítulos previos, el hecho de que el libro de texto de secundario, como todo discurso pedagógico, pretenda transmitir conocimientos que se perciban como objetivos e incuestionables así como plantear un proceso de aprendizaje que parezca sencillo y eficaz, acorde con sus destinatarios inexpertos, los alumnos –aunque también pensando en los docentes, cuya labor hay que *simplificar*–, se ha materializado en mecanismos de anulación de las referencias a las fuentes bibliográficas. No obstante y, a diferencia del manual de la escuela primaria, el libro de texto de secundario ha recibido también el imperativo de exhibir la dimensión polifónica, ya sea por la influencia de la tradición académica de referencia, ya sea por las exigencias de la normativa ministerial. Como estrategia discursiva para plasmar estas exigencias “cuasi-contradictorias”, el libro de texto de secundario plantea su organización discursiva a partir del mecanismo de “espacialización del saber” que, como ya se ha explicado, consiste en la delimitación de un espacio discursivo específico

para presentar los conocimientos disciplinares como si fueran neutros y monódicos, localizados en las secuencias expositivo-explicativas, que se ostentan separados de las voces ajenas, ubicadas en el paratexto. Si en los segmentos explicativos de la escena genérica, la voz divulgada tiende a ocultarse, en ciertos elementos paratextuales y subsidiarios a la explicación central, se explicita. Tal mecanismo, instaurado por los libros MPA, es luego reformulado por los libros del MPM.

En efecto, por una parte, los autores y editores de los libros del MPA, influidos por su formación académica profesional y la tradición editorial de base, evocaban los rasgos dialógicos característicos de las prácticas académicas, y los ubicaban en notas al pie y bloques tipográficos. Como ya demostramos, en dichos espacios se filtra el espíritu crítico académico: emergen la interpretación personal del locutor-autor, los puntos de vista contrapuestos y la polémica sobre los puntos de interés personales (capítulos 4 y 5).

Por otra parte y sobre la base de la nueva plataforma sociopolítica que se inició hacia 1983 y promulgaba valores democráticos y pluralistas, en los planes editoriales emergió la necesidad imperiosa de modificar el tratamiento de los libros de texto. Tal requerimiento no implicaba solo cambios en los contenidos, sino también en la organización discursiva, debido a que los manuales de la generación anterior eran considerados relatos únicos, cerrados y autoritarios (Romero *et al.*, 2004: 221). Así, desde diferentes sectores de la sociedad argentina –los espacios académicos universitarios, las nuevas corrientes pedagógicas, los ámbitos de legislación educativa y también la opinión pública en general–, surgió paulatinamente el planteo de que los libros escolares debían exhibir diversas voces y no cerrarse en una exposición cerrada y hegemónica: Ante esta exigencia, la nueva política editorial, evocó el mecanismo de “la espacialización del saber” y lo reformuló. Si bien las propuestas mantuvieron los segmentos expositivo-explicativos que exhiben el saber “indiscutido” de la disciplina, casi sin referencias explícitas a autores académicos o discursos disciplinares previos, reemplazaron los bloques tipográficos y las notas al pie por escenografías enunciativas, que se constituyeron como los espacios elegidos para la exhibición de las voces ajenas. En este sentido, los autores y editores de los libros del MPM, influidos por los requerimientos de los Contenidos Básicos Comunes que instaban al trabajo con una gran “variedad” de formatos discursivos de uso social, ponen en juego escenografías correspondientes a diversos géneros, pero estas generalmente no contribuyen al devenir discursivo de la explicación ni incluyen puntos de vista divergentes.

A continuación se explican las propiedades de cada uno de los espacios discursivos en los libros de ambos períodos y las diferentes estrategias desplegadas para presentar los discursos ajenos.

6.2.1. La neutralización del discurso ajeno en la explicación

6.2.1.1. La anulación de la distancia enunciativa

Es posible afirmar que el discurso del libro de texto corresponde a una noción muy amplia de la configuración estilo indirecto: todo texto escolar remite a una o más fuentes (el currículum oficial, los textos académicos, los discursos de divulgación científica, etc.), que son reescritas por los autores y editores. En este sentido y, como venimos sosteniendo a lo largo de esta investigación, el libro escolar no se limita a reproducir los discursos de esas fuentes, sino que los adapta y los transforma (Chervel, 1991) y así genera un discurso propio, con características específicas, que vehiculiza una determinada representación del saber presente en ambos modelos enunciativos.

A diferencia de otros discursos, como el periodístico, en donde la reescritura suele ser perceptible en la superficie del texto debido a que las normas de redacción exigen que se mencione la fuente (Reyes, 1982: 6), en el libro de texto la referencia a la fuente del saber no es obligatoria y, precisamente para lograr un efecto de neutralidad y simplicidad, se evita su mención explícita en la exposición.

Para explicar el modelo de retransmisión pedagógica en los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica de ambos modelos enunciativos, proponemos el siguiente esquema, adaptado de Reyes (1982). Consideramos a $Z(it)$ como el locutor-autor del libro de texto, y a X como el enunciado que transmite, que se trata siempre de un acto de habla¹⁷². Vale destacar que el libro de texto no explica

¹⁷² Para la formulación de este esquema nos basamos en la propuesta que elaboró Reyes (1982) para explicar la reformulación en la prensa. Según la autora, el modelo de retransmisión periodística básico (tengamos en cuenta que la retransmisión puede ser muy compleja debida a la existencia de la cadena de fuentes) sería el siguiente:

(1) *El diario dice que la fuente dice que un sujeto hizo (dijo que) X.*

(2) *El diario dice que la fuente dice que X (acontecimiento).*

(3) *Z (p) dice que S (f) dice que S hizo (dijo que) X.*

La autora define a $Z(p)$ como el sujeto de la enunciación periodística, el periodista siendo $Z=S$; a $S(f)$ como sujeto de la Sit E trasladada y reformulada, que se presenta como fuente de enunciación; a S como sujeto de los enunciados retransmitidos, ya se trate de actos de habla o de cualquier clase de actos. Vale aclarar que la primera proposición $Z (p) dice$ no se encuentra generalmente verbalizada y la mención de $S (f)$ suele ser obligatoria en noticias no locales.

acontecimientos sino discursos, es decir aquello que una fuente académica o curricular expresó sobre un concepto.

(i) *El libro de texto dice que la fuente dijo que X.*

(ii) *El libro de texto dice que X (concepto).*

(iii) *Z (lt) dice X.*

(iv) *Es X.*

Al exponer un saber recontextualizado y producto de la transposición didáctica, el libro escolar suele borrar las huellas del enunciador pedagógico, así como las del texto científico o normativo que reformula. De este modo, oculta los diferentes puntos de vista para generar la “ilusión de la transparencia” (Chevallard, 1991) y construir un saber en apariencia universal, objetivo y neutro. Atento a ello, la formulación más habitual de la explicación de la escena genérica del libro de texto es la de tipo (iv). Así lo demuestra el ejemplo (1). Allí aparece la afirmación de que “ptialina” es un encimo aunque no se mencionan explícitamente el enunciador de libro de texto –Z (lt)–, ni la fuente científica que acrediten tal aseveración. Los conceptos, entonces, parecen existir por sí mismos: como si fueran objetos con una existencia propia en el mundo.

(1) La ptialina es un encimo que se encuentra en la saliva, segregada en la boca de algunos animales y del hombre, por las *glándulas salivales* (2: 56)

No obstante, también es posible que la referencia a la fuente científica se encuentre verbalizada a través de estrategias lingüísticas de despersonalización. Atento a ello, una variante en la transmisión pedagógica podría ser la siguiente, siendo Z (lt) el sujeto de la enunciación pedagógica y S (f) el sujeto de la Sit E reformulada (fuente):

(i) *El libro de texto dice que la fuente dijo que X.*

(ii) *Z (lt) dice que S (f) dice que X.*

(iii) *S (f) dice X.*

A través de esta formulación, el locutor-autor explicita S (f), pero lo hace en forma despersonalizada, con la intención de que la fuente permanezca neutralizada, como lo ilustra el ejemplo (2). Allí, el *se impersonal* (en “se” habla) remite a un S (f) indeterminado. De este modo, los conceptos “núcleos” y “modificadores” son atribuidos al saber actual de la doxa, que se construye así de forma indefinida y generalizada.

(2) Son también resabios de la época de confusión entre la Gramática y la Lógica las denominaciones de *sujeto* y *predicado lógicos o gramaticales*. Actualmente, se habla de núcleos y modificadores. (4: 24)

Si bien en este caso hay una referencia a un discurso previo (“alguien habló de núcleos y modificadores”, pero no se sabe exactamente quién), la alusión es vaga e imprecisa. En este sentido y como también lo demuestran los ejemplos (1), (3), (4) y (5), los conceptos definidos (“ptialina”, “esquema de comunicación”, las consecuencias de la Conquista para los “amerindios” y la “vacilación” del cuento fantástico) se presentan bajo la forma de “resultados” sin incluir la fuente de enunciación responsable ni la tradición teórica que propuso o acuñó la terminología en cuestión.

(3) En toda comunicación, alguien (el *emisor*) dice algo (el *mensaje*) a un destinatario (el *receptor*) acerca de un tema (el *referente*). El mensaje se construye mediante un sistema de signos (el *código*) se transmite a través de un medio (el *canal*), que puede ser, por ejemplo, una publicación escrita, el teléfono, el correo, en forma electrónica, cara a cara, etcétera. (28: 14)

(4) *Para los amerindios*, el impacto de la superior civilización europea fue mucho más fuerte aún. La conquista y la implantación de la civilización europea interrumpió totalmente el desarrollo de las civilizaciones precolombinas más avanzadas y los “indios” de todo el continente se vieron paulatinamente desplazados o sometidos por los europeos. En grandes regiones el indígena fue integrado a la vida colonial; otros permanecieron alejados de la civilización y en permanente guerra con ella hasta el siglo XIX; en algunos casos —en las Antillas— el aborigen fue totalmente extinguido. Sin embargo, el contacto de los dos mundos produjo a la larga... (15: 45)

(5) El cuento fantástico tiende a la ambigüedad, porque permite que se lo pueda explicar de maneras diferentes. Esta ambigüedad cuestiona el carácter realista y verosímil de lo narrado. Frente a ella, el lector *vacila* entre dos interpretaciones. Por un lado, su experiencia de lo real y lo cotidiano lo motiva a encontrar una explicación lógica y natural de los sucesos narrados; por otro, la naturaleza ilógica de los hechos lo inclina hacia una explicación sobrenatural. (24: 182)

Como se constata, en ninguno de los casos se introducen referencias a los autores responsables de las nociones o teorías, y ni siquiera se tienen en cuenta las variaciones conceptuales o de paradigma que estas han tenido. Por ejemplo, no se indica quién ha postulado la noción de “ptialina” en (1), ni que Roman Jakobson es el creador del “modelo de la comunicación” expuesto en (3)¹⁷³. Respecto de (4), tampoco se explicita cuál es la fuente de la explicación de las consecuencias de la Conquista. Los hechos, entonces, se presentan como verdades, aunque la explicación se encuentre plagada de valoraciones, e incluso de expresiones imprecisas y prejuiciosas; por ejemplo, se menciona que la civilización europea era “superior” a la de los pueblos originarios, que el aborigen fue “extinguido” y que la Conquista se trató de un “encuentro entre dos mundos”, etc. Por su parte, en (5), además de no explicitar de qué

¹⁷³ En el próximo capítulo abordaremos los efectos de sentido que acarrearán casos como este, en el que el tecnicismo figura entre paréntesis.

teoría se ha extraído el concepto de “vacilación”, no hay ninguna referencia a las diferentes concepciones existentes respecto del cuento fantástico (como las de Tzvetan Todorov, Rosemary Jackson o Julio Cortázar, entre muchos otros).

A través de estos ejemplos, comprobamos la construcción de una versión didáctica de los conceptos, en pos de modelar una exposición llana y sencilla, sin conflictos epistemológicos¹⁷⁴. Al silenciar las fuentes, al no incorporar explícitamente discursos previos, puntos de vista diferentes ni remitir a los enunciadore responsables, la explicación puede ser percibida por los destinatarios como “natural”, “experiencial”, “transparente” y no como lo que es: el resultado de polémicas disciplinares y de una compleja construcción discursiva. Así, observamos que, en la explicación de los libros de ambos períodos, la fuente divulgada desaparece, la responsabilidad del autor del libro de texto también se desdibuja (mediante diferentes estrategias, como las de despersonalización) y el discurso pretende construirse como una “verdad” y no como una interpretación desde un punto de vista¹⁷⁵. Comprobamos así que, refiriéndonos a este aspecto, la representación acerca del saber unívoco y del aprendizaje llano persiste a lo largo de las décadas, pues persiste en los dos modelos enunciativos.

6.2.1.2. Los intersticios del discurso fuente

Entendida como una representación lingüística de un objeto también lingüístico, la cita es una representación total o parcial, fiel o aproximada de otro texto; el grado de semejanza con el texto citado depende de los objetivos del hablante y de la situación comunicativa, y puede abarcar desde estilo directo e indirecto hasta ecos de intención irónica, evidenciales y estilo indirecto encubierto (Reyes, 1994). Si bien en el corpus prevalece la pretensión de ocultar las voces ajenas en los segmentos teóricos, se comprueba que existen diferentes formas de citar el discurso fuente de manera más solapada y con mayor grado de despersonalización, como las “nominalizaciones”, “las

¹⁷⁴ Vale recordar que, según desarrollamos en el capítulo 3, algunos de los editores entrevistados estiman que los autores basan sus escritos no en los textos académicos, sino en otros libros de texto. Por lo cual la complejidad de la retransmisión pedagógica se complejiza, en la medida en que se crea una serie de discursos recontextualizados. Ver la entrevista 34: “En algunos casos, yo creo que los autores recurren como fuente para su escritura a otros libros de texto, que eso es lo malo porque ahí vos ves que se repiten mucho los textos. (e34)”.

¹⁷⁵ En este sentido, los libros de texto recurren en sus secuencias explicativas al ocultamiento del carácter argumentativo y polifónico que, tal como sostienen Pereira y Di Stéfano (2001) y Marin y Hall (2002a), para el caso de los manuales universitarios, son elementos discursivos característicos de los textos que comunican conocimiento.

pasivas con se”, y los “discursos narrativizados”, entre otros. A partir del análisis, observamos que las estrategias detectadas se despliegan en los libros de ambos períodos y de las diferentes disciplinas, con objetivos similares. De esta manera, corroboramos que la apelación al discurso ajeno y los modos de concretarla contribuyen y consolidan representaciones del saber, de la ciencia y del aprendizaje comunes a ambos modelos. Como era de esperar la ocurrencia de citas es muy baja, según lo detalla el cuadro 1 (§ 6.2.3); vale aclarar que cada libro tiene alrededor de 250 páginas¹⁷⁶.

A continuación, presentamos las distintas formas de referencia al discurso ajeno divididas en dos grandes grupos: por un lado, las formas de despersonalización (García Negroni, 2008a)¹⁷⁷, que contribuyen a generar un efecto de mayor objetividad y neutralidad y, por otro, las de mayor grado de personalización, que refieren a la mención de otros enunciadores, por medio de distintos tipos de recursos referidos.

I. El uso de estrategias de despersonalización

Uno de los rasgos del discurso explicativo, como ya señalamos, es el uso de mecanismos de despersonalización que contribuyen a generar el efecto de objetividad anhelado (Zamudio y Atorresi, 2000). Entre las formas de despersonalización localizadas en el corpus, se distinguen –de mayor a menor grado de pretensión de imparcialidad–: las *formas desagentivadas con pasiva con se* (“se habla” en 2, “se considera” en 6, “se sabe” en 7 y “se discute” en 9), las *nominalizaciones* (“discusión” y “mayor consenso” en 8 y la “posición” en 9), las *frases nominales* (“en varias publicaciones” en 10; “modernas teorías” en 11; “las teorías de Ana María Barrenechea, Amado Alonso y Andrés Bello” en 12), la metonimia (“los principios y métodos del estructuralismo” en 12) y los *usos de expresiones impersonales con infinitivo* (“es incorrecto utilizar” en 13).

¹⁷⁶ Como ya hemos explicado en la sección de Metodología (capítulo 2), para realizar el conteo de los elementos microdiscursivos, acotamos el corpus a doce libros, seis de cada período y dos por disciplina en cada período. Las ocurrencias referidas se obtienen por disciplina y por período.

¹⁷⁷ Para emprender el análisis de las formas que remiten mayor objetividad, tendremos en cuenta el estudio realizado por García Negroni (2008a) sobre un corpus de artículos de investigación científica. Al respecto, la autora sostiene que en el subcorpus de Medicina: “las ideas y las contribuciones de otros especialistas en la materia no se presentan mediante la inclusión de citas de sus discursos, sino bajo la forma de resultados alcanzados; seleccionándose, para ello, formas desagentivadas como voz pasiva con ‘se’, estructuras impersonales o formas nominales metonímicas que atribuyen a los textos o a las investigaciones las tesis o conclusiones de sus autores”.

- (6) En la actualidad, se considera una Sistemática filogenética, según la cual cada taxón refleja una hipotética historia evolutiva a partir de un ancestro común y, por lo tanto, se caracteriza por sus relaciones de parentesco o grado de semejanza. (19: 111)
- (7) Se sabe, por análisis realizados, que el cinc que se utiliza en el laboratorio no es puro, sino que tiene un 15% de impurezas que no intervienen en las reacciones químicas. (22: 85)
- (8) En la actualidad, se halla en discusión el número final de reinos, aunque sí existe cada vez mayor consenso a favor de los principales que se mencionan a continuación. (...) (1: 111)
- (9) Estas evidencias contribuyen a sostener la posición, compartida por muchos científicos, según la cual la evolución es un hecho, aunque se discute acerca de los mecanismos del cambio evolutivo (23: 200)
- (10) En varias publicaciones del INDEC se pueden encontrar cuadros de datos donde la información está agrupada por regiones. (20: 25)
- (11) Modernas teorías sostienen hoy la imposibilidad de separar Morfología y Sintaxis en el estudio de la teoría gramatical. (4: 24)
- (12) Esta teoría gramatical así desarrollada trata de reordenar con un sentido más moderno y de acuerdo con los métodos de las nuevas corrientes estructurales los contenidos de los programas oficiales, siguiendo sus líneas básicas. Nos hemos basado fundamentalmente en las teorías de Ana María Barrenechea, Amado Alonso y Andrés Bello, y los principios y métodos del estructuralismo. (4: 38)
- (13) Es incorrecto utilizar un verbo de decir seguido por *de que*. (19: 78).

Como es evidente, todas estas formas permiten dejar indeterminado al agente de la acción. Así, la responsabilidad de la fuente sobre el discurso de referencia queda neutralizada. Por ejemplo, en (2) y (6), el empleo de la *pasiva con se* permite eludir la identidad de los sujetos que ejecutan las acciones manifestadas por los *verba dicendi*¹⁷⁸ “hablar” y “considerar”, respectivamente. El significado inherente a “considerar”, que es “brindar una opinión”, según el *DRAE*, aparece neutralizado a través de la impersonalización. Del mismo modo, el verbo declarativo “hablar” ligado al *se impersonal*, como mencionamos en el apartado anterior, refuerza el sentido de que se trata del “decir/saber” generalizado de la doxa. Además, en ambos casos, las construcciones adverbiales temporales “en la actualidad” y “actualmente” refuerzan la idea de se trata de nociones novedosas, de acuñación reciente. Un caso similar lo representa el sintagma “modernas teorías” (cf. 11), pues el adjetivo calificativo “modernas” fortalece el carácter novedoso que supondría separar morfología y sintaxis en el estudio gramatical. A su vez, la anteposición del adjetivo al sustantivo le quita el carácter descriptivo y, al volverlo evaluativo, prevalece la actitud valorativa y subjetiva del locutor-autor. Por su parte, la construcción impersonal “se sabe” (cf. 7) apela a un conocimiento generalizado de la disciplina que se refuerza con la construcción causal

¹⁷⁸ Vale recordar que los *verbos dicendi* describen acciones que pueden realizarse con palabras (Maldonado González, 1999: 3562 y 3563). Entre ellos hay verbos de opinión (considerar, juzgar), de valoración positiva (alabar, felicitar), verbos de valoración negativa (criticar, reprochar), verbos declarativos (decir, comunicar), verbos de manera de decir (susurrar, gritar), verbos marcadores de modalidad de enunciación (exclamar, preguntar), verbos de orden o mandato (prohibir, encargar), verbos de petición (suplicar, exigir), verbos declarativos con valor prospectivo (predecir, avisar).

“por análisis realizados”, que lejos de funcionar como prueba del conocimiento introducido, le asigna un carácter vago e impreciso a la fuente.

En el caso de las frases nominales “varias publicaciones” (cf. 10) y “modernas teorías” (cf. 11), es esperable que la presencia de los adjetivos acote el sentido de los sustantivos (Hall, 2011), sin embargo, esto no ocurre pues el significado de las expresiones sigue siendo difuso. Debido a que se trata de un destinatario inexperto, las publicaciones del INDEC a las que el locutor-autor remite como prueba de su aseveración, o los aportes científicos posteriores a los que hace mención, no generan un efectivo aporte informacional ni una colaboración en la interpretación.

Sin embargo, en algunos libros encontramos frases nominales especificadas con sustantivos personales o sustantivos comunes que refieren a corrientes teóricas, como sucede en (12): “las teorías de Ana María Barrenechea, Amado Alonso y Andrés Bello, y los principios y métodos del estructuralismo”. Si bien estos casos son pocos, su ocurrencia asigna una mayor especificidad a la explicación y señala y distingue, al menos, una filiación teórica.

Con respecto a (13), la vaguedad de la información se produce a partir de la frase impersonal “es incorrecto utilizar”, que deja sin identificar al agente de la acción. Sobre la base de que ciertos adjetivos de obligación (+ prohibido), “funcionan como predicado de una frase nominal” (Gallardo, 2005: 207); en este ejemplo “incorrecto” indica el uso no válido (+ prohibido) de una expresión sintáctica. Mediante estas formas, el locutor-autor evita no solo mencionar la fuente (por ejemplo, la RAE), sino también atenuar su propia acción prescriptiva (el locutor-autor señala que no se puede utilizar determinada expresión). De este modo, elude la imposición directa de una norma o teoría, y enuncia la regla como de validez general o universal.

Con relación a los casos (8) y (9), el locutor-autor exhibe la existencia de puntos de vista divergentes e, incluso, la existencia de la controversia en torno al saber científico, aunque lo hace de un modo solapado y difuso. En efecto, se aplican las expresiones de mayor grado de impersonalidad: la frase impersonal “se discute” (cf. 9) y las nominalizaciones “consenso” (cf. 8), “discusión” (cf. 8) y “posición” (cf. 9)¹⁷⁹.

A la luz de estos ejemplos, que se repiten en las secuencias expositivo-explicativas de ambos modelos (MPA y MPM), comprobamos que los autores-

¹⁷⁹ Si bien en (12) la nominalización “posición”, está acompañada por la frase nominal “compartida por muchos científicos”, su significado se mantiene encriptado pues no permite identificar en forma precisa la identidad de los sujetos que sostienen tal posición.

locutores suelen construir la polémica como una abstracción, borrando los sujetos implicados y eludiendo los factores contextuales que inciden sobre los debates. Transformados en entidades, los discursos se objetivizan y se presentan como resultados con la ilusión de evitar presentar a los sujetos como constructores de ese saber.

En suma, verificamos que el uso de estrategias despersonalizadas responde a objetivos comunes en los dos modelos enunciativos. En efecto, cuando existe una necesidad de atribuir un concepto a una fuente, ya sea porque este ha sido consensuado recientemente por la comunidad científica, ya sea porque este ha sido objeto de debate, se suele recurrir a fórmulas de mayor despersonalización que permiten neutralizar el agente de la enunciación y referir al saber bajo la forma de hechos y resultados, y no como producto de un discurso previo.

II. La apelación a mecanismos que manifiestan mayor personalización

Es sabido que parte de la tradición escolar se construye en torno a la selección y consolidación de ciertos paradigmas y teorías (Kuhn, 2005) y, por consiguiente, sus productores (investigadores, teóricos y científicos) son configurados discursivamente por los libros de texto en tanto autoridades y referentes en cada área del saber. En efecto, los libros de texto, haciendo eco a la normativa curricular y a las tendencias académicas disciplinares de cada período, legitiman los exponentes científicos e inciden en su constitución como figuras arquetípicas de la cultura escolar. Si los libros escolares de nivel primario han construido el “panteón de los héroes históricos” (Cucuzza, 2007), es posible afirmar que los libros de secundario, además, contribuyen con la conformación del “panteón de los héroes científicos”. Sin dudas, los manuales del nivel medio permiten la circulación y les dan visibilidad a los teóricos que son considerados por la comunidad disciplinar como exponentes de cada área. Por ejemplo, los Contenidos Básicos Comunes para el área de Lengua de EGB3 (1995) presentaron la noción de “secuencia textual”¹⁸⁰ y, a partir de ello, Adam (1994), su creador, que hasta entonces era un teórico desconocido en la institución escolar, se convirtió en un referente obligatorio para la disciplina, especialmente en el nivel medio.

Vale destacar que el “panteón de los héroes científicos” en las ciencias “blandas” cambia significativamente de un modelo a otro, lo cual demuestra la

¹⁸⁰ En la confección de los CBC participaron, entre otras, Elvira Arnoux y Magdalena Viramonte de Ávalos, que tomaron el concepto de Adam y los presentaron como contenido curricular.

tendencia a la renovación disciplinar que se propone la “política de mercantilización pedagógica” respecto de esta rama. En los libros de Historia del MPA, se destacan historiadores como Canter, Levene, Zorraquín Becú, o Ruiz-Guiñazú y en los del MPM, Lehman, Hobsbawn y J. L. Romero. En los libros de Castellano del MPA, figuran, Bello, A. M. Barrenechea, A. Alonso, T. Navarro Navarro, mientras que en Lengua del MPM las referencias a los especialistas son escasas y corresponden a Adam, así como la RAE, citada esta en tanto organismo de autoridad normativa. Por el contrario, en Literatura sí hay una alusión a especialistas, desde escritores-ensayistas, como Lovecraft, O. Paz, J. L. Borges, J. Cortázar, etc. hasta teóricos literarios, como Todorov o R. Jackson. Comprobamos una vez más cómo el locutor-autor del área de Lengua mitiga la referencia a fuentes académicas, tendencia que será analizada a lo largo del capítulo. Por el contrario, en las propuestas de Biología del MPA y en las de Ciencias Naturales del MPM, los héroes científicos aludidos se mantienen, así como su ocurrencia. Entre ellos se destacan: Hipócrates, Galileo, Linneo, Darwin, Newton, Pasteur, Eistein, etc. Se hace visible, de este modo, que los referentes de las ciencias duras se preservan y su vigencia se sostiene en el tiempo, esto habla de una tradición disciplinar consolidada, aunque esto también puede indicar cierta rigidez y estaticidad.

A través del análisis efectuado en nuestro corpus, comprobamos que solo aquellos científicos considerados como autoridades y referentes de cada disciplina pueden ser identificados y nombrados en los segmentos explicativos de la escena genérica e, incluso, en algunas ocasiones son citados. En estos casos la alteridad y la subjetividad del conocimiento científico operan en la legitimación del discurso escolar, pues colaboran con el efecto de cientificidad y funcionan como aval del saber. O visto desde otro ángulo, también puede plantearse que solo un científico es considerado realmente un referente, cuando es citado y su discurso configura la explicación misma del libro de texto.

Validados, entonces, como prototípicos científicos, estos sujetos pueden ser citados en los segmentos explicativos de la escena genérica mediante diversas estrategias de personalización, entre ellas, los *discursos narrativizados* (Genette, 1972 y Charaudeau, 1997) y distintos tipos de citas: *citas de parafraseo*, *citas integradas* y *citas destacadas* (Bolívar, 2005).

En primera instancia, nos referimos a los *discursos narrativizados* (Genette, 1972 y Charaudeau, 1997) que, como mecanismo de personalización, es uno de los que presentan una mayor gradación respecto de su pretensión de objetividad, pues para

Genette, se trata del “estado más distante y, en general, más reductor” (1989: 228) del discurso referido. Se trata de una noción que ha sido propuesta por la teoría literaria: a partir de la distinción entre “relato de acciones” y “relato de palabras”, Genette (1972 y 1989) define al discurso narrativizado como un modo de reproducción de discurso o de pensamiento en la narración literaria, que se caracteriza porque no se percibe citación ni reproducción del texto original. En este mismo sentido, de acuerdo con Charaudeau (1997), en el discurso narrativizado lo dicho originalmente puede ser referido de modo que se integre totalmente hasta desaparecer en el decir de quien lo enuncia; se convierte así al locutor de origen en agente de un acto de decir.

Sobre la base de estos conceptos, Moyano (2007) y Brunetti (2009), cuyas investigaciones de tesis se centraron en el análisis de discurso periodístico, caracterizan al discurso narrativizado como aquel que transforma los discursos referidos de los sujetos en acciones.

El discurso narrativizado puede detectarse porque está constituido por una expresión introductoria que contiene o no un verbo de decir, pero que está cargado siempre de una cierta subjetividad, y que no es seguido por la conjunción *que*, pues si no pertenecería al discurso indirecto. Moyano (2007) brinda el siguiente ejemplo: “El ministro cargó duro ayer contra la conducción del ente monetario” y así lo explica: “Allí cargar no es por sí solo un verbo de habla. Sin embargo en ‘cargó duro contra’ está refiriendo indudablemente a un discurso ajeno, donde esta expresión puede ser asociada a criticar” (Moyano, 2007: 38)¹⁸¹.

En nuestro corpus, y en mayor cantidad en el área de las Ciencias Naturales¹⁸², registramos cierta recurrencia al discurso narrativizado, que implica un importante grado de interpretación y reelaboración por parte del locutor-autor. En efecto y tal como lo demuestran los siguientes ejemplos, el discurso referido se diluye como tal y se manifiesta como una serie de actos y hechos narrados.

(14) Desde Aristóteles, filósofo y biólogo griego (384-322 a. C.), los científicos trataron de clasificar los seres vivos para su mejor comprensión, pero se podría decir que el primer gran sistémico fue Carlos Linneo, naturalista sueco del siglo XVIII. Basó su clasificación en la naturaleza de los seres vivos, agrupando a cada organismo con sus parecidos, pero su sistema no llegó a explicar la variedad entre los seres de una misma especie. En 1735 publicó una obra muy importante: el *Systema Naturae*, donde hace una clasificación metódica de plantas y animales (17: 317).

¹⁸¹ Para ampliar sobre las características del discurso narrativizado y su uso en la prensa, consultar Moyano (2007) y Brunetti (2009).

¹⁸² El estudio comparativo disciplinar y la interpretación de la mayor ocurrencia de citas en las Ciencias Naturales será abordado en 6.2.3.

(15) Por primera vez en la medicina, Hipócrates centralizó en el hombre los procesos que producían las enfermedades y fundamentó sus estudios mediante: el examen cuidadoso de los enfermos; la descripción fidedigna de los signos y síntomas de las enfermedades; la recopilación de los datos obtenidos mediante la observación de sus enfermos (18: 27).

(16) Recientemente la Real Academia Española autorizó la escritura de los pronombres sustantivos sin tilde solo en aquellos casos en que no se produzca confusión (13: 133).

(17) Erasmus Darwin (1731-1802), considerado su mayor y más complejo presentador, postuló la Teoría de la Evolución en su versión original. (18: 123)

(18) En el año 1858, Félix Archiméde Pouchet (1800-1876) se manifestó a favor de la generación espontánea y realizó el siguiente experimento: colocó agua destilada y hervida en un frasco, agregó un poco de oxígeno y nitrógeno y una borra de heno (que tenía en otro frasco conservado durante algún tiempo al calor de la estufa). Puso el frasco boca abajo sobre una cuba de mercurio. Después de algunos días, el agua estaba llena de microorganismos. Entonces, el científico francés Louis Pasteur (1822-1895) se sumó a la ya conocida polémica y criticó a Pouchet por introducir “aire común” en sus experiencias. (22: 196)

Como es evidente, el discurso narrativizado permite un acercamiento un poco mayor a la subjetividad científica que en los casos hasta ahora descriptos (los recursos de despersonalización). Sin embargo, la manifestación de la alteridad de las fuentes científicas es endeble, pues del dicho original poco queda. No solo las formas de atribución a la fuente desaparecen, sino que la interpretación del locutor-autor adquiere gran importancia, pues este, mediante el relato y la selección léxica, califica y caracteriza el discurso referido. El contenido del discurso aludido no es especificado y solo se hace referencia al acto verbal; tal como afirma Perret (1994), en el discurso narrativizado las palabras ajenas se reducen a un verbo o a un par de sustantivos. De este modo, como observamos en los ejemplos, el enunciador del discurso referido (Linneo, Hipócrates, la Real Academia Española o Pasteur) se convierte en agente de un acto de decir –de una acción–, que de *decir algo* pasa a *hacer algo*. Por ejemplo, en (14) Linneo no dice algo, sino que *basa, agrupa, explica y hace una clasificación*, y sus conceptos son resumidos y reinterpretados por el locutor-autor. Como muestran los ejemplos, los verbos utilizados, que pueden ser del tipo *dicendi* (*explicar, manifestar, criticar, fundamentar, autorizar*) o no (*basar, agrupar, hacer, sumar, centralizar*), subrayan el valor dado por el locutor-autor a las experiencias del sujeto científico y las caracteriza. En efecto, el verbo no solo aporta información sobre el discurso aludido, sino que también le brinda instrucciones al destinatario de cómo interpretarlo. Por ejemplo en (14), el locutor-autor condensa la investigación realizada por Linneo en una serie de acciones, referidas mediante distintos verbos, aunque solo uno es del tipo *dicendi* (*explicar*). Los demás verbos dan cuenta de acciones cognitivas y experienciales (*basar, agrupar y hacer*). Por su parte, en (15), (16) y (17) los verbos elegidos por el locutor-autor remiten a acciones que ponen el acento en mostrar el estatus de autoridad

del enunciador referido y la condición de verdad de lo que enuncia. Así lo evidencia el uso de los verbos “fundamentar”, cuyo significado es “establecer, asegurar y hacer firme algo” (según el *DRAE*), “autorizar”, que implica “confirmar, comprobar algo con autoridad” (según el *DRAE*) y “postular”, que supone dar cuenta de una “proposición cuya verdad se admite sin pruebas y que es necesaria para servir de base en ulteriores razonamientos” (según el *DRAE*). Finalmente, en (18), el locutor-autor construye la confrontación entre Pocuhet y Pasteur a través del relato de una serie de actos y acciones (mediante el uso los verbos *dicendi* “manifestó” y “criticó”, y la nominalización “polémica”). Sin embargo, esta no es presentada realmente como una polémica entre teóricos, sino que lo que se exhibe es que una teoría ha sido refutada y reemplazada por otra; en términos de Kuhn (2005): un paradigma supera al anterior (positivismo). Con esta estrategia, el locutor-autor diluye la dimensión discursiva de la contienda, pues, por un lado, focalizan las acciones y la experiencia y, por el otro, evidencia la representación de la ciencia como progreso: una teoría falsa que ha sido reemplazada por una correcta.

De este modo, se corrobora que si bien el discurso narrativizado permite cierto acercamiento a la subjetividad de las prácticas científicas, el discurso ajeno se termina fundiendo en el discurso citante y se objetiviza: lo dicho se convierte en un hecho y el enunciador referido en un agente del acto de decir, que se transforma en un mero “personaje” del relato. Prevalece, así la interpretación del locutor-autor, que suele reformular la palabra ajena, apelando al imaginario del saber como una entidad “verdadera” y “firme”. Los casos en que se manifiesta la confrontación y la polémica entre posturas, se da en términos de Kuhn (2005), cuando ha ocurrido un cambio de paradigma y el libro de texto deja sentado que las teorías previas han sido refutadas y por lo tanto la ciencia ha “avanzado” y “progresado”. Por consiguiente, en la mayoría de los casos, los libros de textos de ambos períodos se alejan de la concepción de la *ciencia* como construcción verbal (Cassany, 2006).

En segunda instancia, no referimos a los distintos tipos de citas registradas en los segmentos explicativos de la escena genérica. Entre ellas se encuentran las citas de paráfraseo, que son “aquellas partes del texto que se refieren o mencionan las ideas, conceptos e investigaciones de otros autores y que se acompañan con el nombre del autor y/o número de página (opcional)” (Bolívar, 2005: 84). Comprobamos que, en los libros de texto, se utilizan para proporcionar evidencia sobre el saber desarrollado, aludiendo a un otro reconocido, aunque no se consignan los datos de la fuente como sí

lo exigiría la norma académica (cf. 19 a 22). También, se hallan las citas integradas que “no interrumpen el texto, pero que se colocan entre comillas o en cursivas y pasan a formar parte del discurso del autor” (Bolívar, 2005: 83); de este modo quedan claras las fronteras entre el discurso citado y citante, pero tampoco se consignan los datos bibliográficos (cf. 23 y 24). Y por último, las citas destacadas, que son “aquellas citas textuales que, por su longitud, generalmente interrumpen el texto; se presentan entre comillas o en cursivas y van acompañadas con el nombre del autor, el año y la página” (Bolívar, 2005: 83). No obstante, en nuestro corpus las citas destacadas son escasas y aparecen solo en el libro de Biología de Zarur (18)¹⁸³. Allí, las citas se colocan en recuadros aislados entre las secuencias expositivo-explicativas, pero sin su fuente correspondiente, según observamos en (25). De todos modos, vale aclarar que puede darse la aparición en forma seguida de distintos tipos citativos, que produce lo que van Dijk (1990) denomina “encadenamientos de citas”; son los casos del discurso narrativizado y el de la cita integrada de (cf. 23) o el del discurso narrativizado sobre Hipócrates (cf. 15), al que le sigue una cita destacada (cf. 25).

(19) Los biólogos coinciden en que toda forma inicial de vida necesitó, seguramente, de un manual de instrucciones que pudiera copiarse y transmitirse a través de las sucesivas generaciones (22: 199).

(20) A mediados del siglo XX, un grupo de pensadores conocidos como la Escuela de Frankfurt, se ocuparon de los medios y los denominaron **industrias culturales**. Intentaban aclarar así que los medios eran empresas que –como todas las empresas– se regían por cuestiones económicas y que, políticamente, contribuían a aumentar el dominio de las clases de mayor poder económico a través de su influencia cultural. Y esto lo llevaban a cabo a través de la manipulación de la información. (20: 277)

(21) Siguiendo la aguda teoría de Bello, llamamos cuasi-reflejas a las construcciones en que las formas pronominales (*me-te-se*) no desempeñan la función de objeto directo ni indirecto (4: 35)

(22) Según Darwin y Wallace, la naturaleza es muy fecunda y en cada especie nacen muchos más individuos de los que pueden llegar a sobrevivir. El ambiente no puede sostener a toda la población y se genera una lucha por la existencia, en la que muchos mueren en forma precoz. Este postulado se denomina **superproducción de la naturaleza**. (19: 123)

(23) Newton relacionó las causas del movimiento con las fuerzas de una manera diferente a como lo había hecho Galileo Galilei, y reescribió el principio de inercia como su Primera Ley del Movimiento que establece: “*Todo cuerpo continúa en reposo o en movimiento uniforme en línea recta, a menos que sea forzada a cambiar ese estado por fuerzas ejercidas por él*”. (23:)

(24) Para completar el análisis de los números cuánticos, es preciso tener en cuenta el **Principio de Exclusión** enunciado por el físico austriaco Wolfgang Pauli (1900-1958), que afirmó: “*Un átomo no puede tener dos electrones con los cuatro números cuánticos iguales, por lo que un orbital, que tiene los mismos n, l, m se pueden encontrar como máximo dos electrones, cada uno de ellos con spin opuesto*”. (19: 278)

(25) Hipócrates es considerado el padre de la Medicina, no tanto por los diagnósticos o tratamientos que pudo hacer, sino por la metodología que aplicó en sus investigaciones. Así explicaba en sus escritos:

¹⁸³ Consideramos que la ocurrencia de este tipo de citas en un libro editado a mediados de la década del 80 resultó el paso previo para el despliegue de las “citas marginales”.

“Cuando el sueño pone fin al delirio, ello es buena señal”.

“Lasitud y cansancio sin causa es indicio de enfermedad”.

“Las personas de edad pueden soportar el ayuno más fácilmente; después los adultos y los soporta menos la gente joven; y menos que nadie los niños y de estos aún los que no poseen una gran vitalidad”.

Hipócrates (18: 27)

Como lo demuestran los ejemplos (19) y (20), el locutor-autor alude, con citas de parafraseo, a sujetos colectivos (“los biólogos” y “un grupo de pensadores conocidos como la Escuela de Frankfurt”) y los posiciona como fuentes de autoridad; mediante esta estrategia el efecto de sentido conseguido consiste en la extensión de la atribución del saber hacia un grupo de especialistas más amplio, aunque indefinido. Por un lado, en (19) el locutor-autor presenta la idea de un saber como avalado por la comunidad científica (“los biólogos coinciden”) y, de esta forma, le da un estatus de verdad y consenso a la idea de que “toda forma inicial de vida necesitó, seguramente, de un manual de instrucciones que pudiera copiarse y transmitirse a través de las sucesivas generaciones”. Por el otro, en (20) se registra una mayor determinación que en el caso anterior debido a que se nombra una corriente teórica específica (“la Escuela de Frankfurt”) y se explicitan sus principios.

Pero también las citas de parafraseo son usadas por el locutor-autor para manifestar su actitud, ya sea de adhesión, ya sea de cierto disenso, en torno a una postura teórica. Se trata de otro mecanismo que evidencia solapadamente la subjetividad pedagógica. En (21), el uso del gerundio “siguiendo” manifiesta la deferencia por parte del locutor-autor a la “teoría de Bello”, a la que caracteriza en forma positiva a través del adjetivo calificativo evaluativo “aguda”. Como observamos en (22), “la preposición ‘según’ también permite introducir puntos de vista ajenos con los que el sujeto de la enunciación podrá o no identificarse en la continuidad discursiva” (García Negroni, 2008a). En este ejemplo se observa que el uso de la preposición *según* se relaciona con la intención del locutor-autor de tomar cierta distancia del punto de vista citado, aunque no presente contraargumentos ni desate una polémica. Debido a que el postulado de “superproducción de la naturaleza” puede generar disenso o controversias, el locutor-autor la introduce con la preposición “según”, que le permite adoptar cierta distancia.

Por otra parte, comprobamos que las citas integradas y destacadas exhiben las leyes o enunciados prototípicos de la disciplina, como los emitidos por Newton, Pauli e Hipócrates, el padre de la Medicina (cf. 23, 24 y 25). En este sentido, la voz del teórico aludido aparece configurada como parte del saber que se construye en la explicación.

Sobre la base de lo expuesto, corroboramos que las escasas estrategias de personalización halladas permiten mostrar la dimensión subjetiva del saber, haciendo foco en los exponentes de cada disciplina. No obstante comprobamos que, mediante la puesta en juego del discurso narrativizado y las formas de construcción de las citas de parafraseo, las palabras ajenas se diluyen y quedan reducidas a la reformulación del locutor-autor. Así, el discurso citado se objetiviza y abandona la impronta personal de su productor. Por otra parte, las citas integradas y las citas destacadas, cuya ocurrencia es escasa, se centran en la exhibición de leyes, principios y frases célebres, que posiblemente sirven al objetivo de conformar el “panteón de los héroes científicos” y formar a los alumnos en la tradición disciplinar “canónica”.

Podemos confirmar, entonces, que la regulación discursiva de los libros de texto en ambos modelos opera sobre la voz ajena en la explicación, para mostrar una imagen de saber “verdadero” y “dogmático”, y a la ciencia como una serie de hechos que se afirman y se confirman, pero que muy pocas veces se exhiben como un conjunto de discursos, producidos a partir de la polémica y el disenso.

Es posible afirmar que esta concepción de ciencia aliente ciertas representaciones de los alumnos vinculadas con concebir el saber como imparcial, universal, estable, como si la subjetividad no existiera y los conceptos, los enfoques y las teorías fueran objetos empiria pura. Consideramos que un imaginario de este tipo atenta contra el espíritu crítico que requiere la constitución de un sujeto de discurso académico, en la medida en que acarrea la idea equivocada de que los textos tienen una sola interpretación y que los discursos no son espacios ideológicos subjetivos ni creativos.

Si en los de textos de secundario existe una forma posible de exposición del saber y una única respuesta *para encontrar*; en los textos científicos, hay varias posturas, controversia y diversas interpretaciones *por buscar*. Vale traer a cuenta que, según Carlino (2005: 85), las dificultades para leer en la universidad “no se deben a que los estudiantes carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas”. Y nosotros agregamos que esas nuevas culturas vehiculizan una representación sobre la ciencia diferente a la que circula en los discursos escolares, que implica también una forma distinta de leer.

6.2.2. La exhibición del discurso ajeno en los límites discursivos

6.2.2.1. *Discontinuidades y rupturas*

Como ya hemos explicado en los capítulos anteriores, los libros del MPA disponen de notas al pie –cuyo uso se vincula con el discurso académico que evoca– y de bloques tipográficos –que corresponden a un recurso propio del discurso pedagógico del libro de texto de secundario– para exhibir la voz ajena, la controversia y el punto de vista propio y separarlos del saber construido en la explicación, que se presenta configurado como universal e incuestionable. A partir del análisis realizado, se comprueba que los modos de referencia al discurso ajeno en estas zonas paratextuales coinciden con los encontrados en los segmentos explicativos de la escena genérica que acabamos de mencionar. Sin embargo y debido a la mayor ocurrencia de apelación al discurso ajeno, encontramos una gran cantidad de “encadenamientos de citas” (van Dijk, 1990), como lo ilustra (26). Allí el bloque en tipografía menor reviste una mayor complejidad que el texto central, pues exhibe una secuencia polémica: la controversia entre los historiadores sobre un mismo tema.

(26) Cisneros, por su parte, destacó un cuerpo de mil hombres, mandados por Nieto, quien entró en Chuquisaca el 24 de diciembre, sin hallar resistencia, e impuso algunas penas de prisión y destierro, pero ninguna de muerte. Los sucesos de La Paz y Chuquisaca, lejos de amilanar a los porteños, parecieron comunicarles varios bríos. La idea de revolución ganaba terreno y era el tema de las reuniones secretas celebradas en la fábrica de jabones y velas dirigida por Vieytes, en la casa de Nicolás Rodríguez Peña y en la de Francisco M. de Orma.

La tradición, recogida por historiadores como Mitre y Groussac, nos habla de una “sociedad de los siete”, compuesta por tal número de miembros. Juan Canter niega categóricamente su existencia con los siguientes argumentos: “No hay acuerdo sobre quiénes eran los presuntos asociados las diversas listas citadas traen más de doce nombres; no se la menciona en ninguna de las memorias y autobiografías de los personajes de la época; no hay documento alguno referente a la sociedad; no hubo una suficiente unidad de acción en los acontecimiento de mayo reveladora de la presencia de un grupo dirigente organizado”. (3: 130)

En este ejemplo, se produce una serie de combinaciones de citas: a la frase nominal (“la tradición recogida por historiadores como Mitre y Goussac...”) se encadena un discurso narrativizado, que plantea una polémica a partir del verbo “negar” y es reforzada por el adverbio “categóricamente” (“Juan Canter niega categóricamente...”), y una cita integrada que expone los contraargumentos de Canter (frase entrecomillada).

Sin dudas, el locutor-autor de los MPA, al ubicar el discurso ajeno y la dimensión ajena separada de la explicación, configura un mecanismo de *simplificación*, pero sin propiciar ningún tipo de estrategia de *facilitamiento* que ayude al destinatario a

comprender con mayor facilidad la complejidad polifónica. En efecto, en los libros de MPA no existen segmentos que comenten o propongan una reflexión sobre los fragmentos citados ni tampoco se presentan preguntas en los cuestionarios finales de cada capítulo que los retomen o que ahonden sobre la información que ofrecen o acerca de la controversia que desatan. Este tipo de lectura que, como expusimos en § 5.3.2, Hall denomina *lectura extractiva de datos*, se focaliza en hallar un dato, pues se realiza con el fin de obtener una información específica del texto en cuestión. Como señalamos en ese apartado, sería necesario que este tipo de lectura se complemente con una de tipo crítico y reflexivo, que implique formar juicios, críticos, abordar problemas y analizar el discurso, para que el estudiante pueda lograr la autonomía en la interpretación y se forme como futuro sujeto de discurso académico-científico.

Por otra parte, vale indicar que Orlandi (2008) considera que las notas al pie de página son “índices de la fuga de sentidos”, pues producen un efecto pragmático clave y eficaz: reafirman la ilusión de completitud y anuncian la pretensión del locutor-autor por “domesticar la dispersión”. Al respecto, señalamos que tanto las citas como los bloques tipográficos en nuestro corpus desencadenan un efecto de este tipo. Por un lado, el locutor-autor muestra el saber como si fuera unívoco y homogéneo en los segmentos explicativos. Por el otro y con pretensiones de modelar un todo que abarque al menos algunos sentidos diferentes, exhibe la alteridad y da cuenta de la existencia de puntos de vista divergentes en las zonas paratextuales. Al organizar el texto, jerarquizarlo y marcar los límites internos, el locutor-autor le asigna unidad al discurso, lo ordena (el saber incuestionable, por un lado; la opinión y la controversia, por el otro), y presenta una superficie textual “completa” y “acabada”. El efecto de sentido es, entonces, la configuración de una totalidad que busca superar lo incompleto y dominar los implícitos. La construcción de un imaginario de saber establecido y completo se encuentra al servicio, entonces, de dos objetivos pedagógico regulatorios: “tranquilizar” a los destinatarios-docentes y reafirmar la relación de poder que mantienen con los destinatarios-alumnos.

Como ya se ha dicho, frente a la configuración de los libros del modelo precedente (MPA), que se percibe como monódica y “autoritaria” y, en respuesta a las nuevas demandas pedagógicas que exigen mostrar diferentes perspectivas sobre un mismo tema (Romero *et al.*, 2004), el “modelo enunciativo pedagógico-mediatizado” (MPM) intenta introducir en forma explícita el discurso ajeno. No obstante, evoca, retoma y vuelve a generar la “espacialización del saber”. En efecto, la incorporación de

las citas se realiza en escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999) apartadas y separadas del cuerpo explicativo, en el que –como solía ocurrir en el modelo anterior– se exponen conocimientos como si fueran verdades impersonales. El efecto de sentido se replica: la configuración de una totalidad que busca superar lo incompleto y dominar los implícitos se mantiene, pero como demostraremos a continuación esta pretensión se potencia, se expande y se reformula a partir de nuevos modos de referencia que operan y alteran la voz ajena: las “escenografías enunciativas” ya explicadas (capítulo 5), los “textos adaptados”, “citas marginales” y “discursos re-creados”. En otras palabras: aunque ambos modelos comparten similares objetivos –construir el saber disciplinar como “objetivo” y “monódico” y evitar exhibir en la explicación central la dimensión argumentativa y polifónica que lo constituye y atraviesa–, el mecanismo de la *espacialización del saber* es reformulado. Así, la *diversidad de voces* y, en ocasiones, *el componente polémico* son elementos subsidiarios, complementarios en el nuevo modelo enunciativo. En suma, los libros del MPM, retoman la “espacialización del saber”, que como un “modo de decir pedagógico” funciona como legitimador y fuente de autoridad en la enunciación, pero que reformulan según los *umbrales de lo decible*.

6.2.2.2. Las escenografías y el control discursivo

Sobre la base de las recomendaciones curriculares y de los nuevos enfoques didácticos que animan la introducción de perspectivas diversas, como ya hemos explicado, las propuestas editoriales han modificado las maquetas, es decir los diseños de página, respecto de los libros de la generación anterior y, comenzaron a contemplar espacios gráficos especiales para ubicar la voz ajena. En efecto, cuando los libros del MPM exhiben las voces-ajenas lo hacen separándolas y diferenciándolas de la explicación central, que se sigue configurando como llana –sin “contaminación” de voces– y lo más clara posible –se muestra una sola voz que explica *el* saber legítimo–, tal como hemos mostrado en el apartado anterior.

A través de la incorporación del discurso ajeno en las escenografías, el locutor-autor del libro de texto del MPM se posiciona como experto didáctico y concedor de las propuestas metodológicas actuales en relación con sus destinatarios: da cuenta de que conoce y maneja no solo los conceptos del campo disciplinar, sino también la información tomada de soportes variados, pues “el autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra también dar de sí una imagen o *ethos* discursivo (Maingueneau,

1999), acorde con las exigencias del discurso académico, mostrándose como alguien que conoce el tema y sus antecedentes, y a la vez es objetivo, riguroso y creíble” (García Negroni, 2008a: 25). De este modo, los autores dan cuenta de su experticia y conocimiento del estado de la disciplina y de los lineamientos ministeriales. Pero, además, la inclusión de fuentes y de diversos géneros ofrece una variedad discursiva novedosa y atractiva para los destinatarios docentes como para los alumnos. Tal mecanismo discursivo contribuye a modelar un *ethos* didáctico innovador y se vincula con la producción constante de “novedades discursivas” (Angenot, 2010). Sin dudas, el despliegue de escenografías y la introducción de “nuevas” voces en cada libro editado contribuyen a generar el efecto de diversidad y “novedad discursiva”. En este sentido, las propuestas introducen una gran “variedad” de formatos discursivos de uso social, como discursos políticos, leyes, notas de diarios o de páginas *web*, pero solo pocos fragmentos de textos académicos, como lo ilustran los ejemplos que presentamos a lo largo de este capítulo.

Los modos de referencia al discurso ajeno en las escenografías abarcan las distintas subclases que expusimos en el punto anterior. Sin embargo, la ocurrencia de estrategias de personalización es mucho más alta que en los segmentos explicativos de la escena genérica –aunque con diferencias entre las disciplinas, según analizaremos en § 6.2.3–, debido a que los espacios escenográficos se configuran como las zonas donde se exhibe la subjetividad y la alteridad. En efecto, se registra una mayor cantidad de discurso narrativizado y citas, que genera, incluso, “encadenamientos de citas”, pues el locutor-autor pone el acento en destacar la subjetividad científica, con el fin de formar a los alumnos en la tradición disciplinar “canónica” y también de iniciarlos –con otras tácticas y de un modo innovador– en el conocimiento del “panteón de los héroes disciplinares”. Para exponer solo algunos ejemplos, a continuación observamos que en las escenografías de “enciclopedia” de Lengua y Literatura, se despliegan citas integradas y de parafraseo para exponer el saber de especialistas sobre aspectos literarios, como en (27), donde el locutor-autor remite a Bergson para tratar el cuento de humor, o en (28), donde se menciona a Lovecraft para caracterizar los cuentos de miedo; sin embargo, casi nunca y como desarrollaremos en § 6.2.3 se encuentran remisiones a lingüistas o gramáticos. En las escenografías de “investigador social” de los libros de Ciencias Sociales, como en (29), se incluye un discurso narrativizado (“marcha de protesta”) y una cita directa con ruptura sintáctica (el fragmento de un discurso de Luther King), que delimita ambos discursos (el citado y el citante) y

funciona a modo de fuente del conocimiento; o en (30), donde la cita de parafraseo, que es introducida por la preposición *según*, sirve para ofrecer información sobre la “fuga de cerebros”, cuya fuente corresponde a un organismo reconocido, como lo es la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Por su parte, las escenografías de “biografías” de Ciencias Naturales –que como explicamos en el capítulo anterior ponen el énfasis en destacar los productores del conocimiento y, así, muestran su pretensión por ofrecer una imagen más humana de la ciencia– optan por los discursos narrativizados (31), que desencadena un efecto de sentido similar al producido en los segmentos explicativos de la escena genérica: el discurso ajeno se termina fundiendo en el discurso citante y se objetiviza. Es el caso de (31); allí el locutor-autor narra los logros científicos de Newton y Hertz, mediante la referencia a experiencias de laboratorio. Los verbos *revelar* y *demostrar* focalizan la producción empírica de la ciencia, más que su impronta discursiva: se muestra que *la experiencia revela y demuestra*, y no se hace hincapié en el discurso del científico. Por otra parte, el resultado de las experiencias aparece impersonalizado mediante el impersonal *se*: “se confirmó”, que deja indeterminado al agente de la acción.

(27) Los filósofos y la risa

Poco antes de que Freud escribiera “El chiste y su relación con lo inconsciente”, Henri Bergson (1859-1941) publicó *La risa*. Allí el filósofo sostiene que la risa es un fenómeno exclusivamente humano. (21: 19)

(28) Orígenes de la literatura de terror

Dijo H. P. Lovecraft: “La emoción más antigua y más intensa de la humanidad es el miedo, y el más antiguo y más intenso de los miedos es el miedo a lo desconocido”. Es posible afirmar que el cuento de terror es tan viejo como el pensamiento y el lenguaje humanos. (21: 48)

(29) Info Plus

Martin Luther King (1929-1968)

Martin Luther King fue un pastor protestante, defensor de los derechos civiles y propulsor de la integración racial a través de protestas sociales no violentas. Su poder de convocatoria lo llevo a encabezar, en agosto de 1963, la histórica marcha de protesta hacia Washington; un año más tarde, obtuvo el Premio Nobel de la Paz.

Dijo en su discurso más famoso: “Yo tengo un sueño: que mis cuatro hijos pequeños vivirán un día en una nación donde no serán juzgados por el color de su piel sino por el contenido de su carácter”.

(27: 100)

(30) InfoPlus

Fuga de cerebros

Se conoce como “fuga de cerebros” al fenómeno de emigración de personas con formación profesional y altamente calificados hacia otros países que ofrecen buenas condiciones para el desarrollo profesional y mejores salarios.

Según un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Argentina fue el país de Latinoamérica que más científicos y técnicos aportó en la década de 1990 a los Estados Unidos.

(25: 52)

(31) Historia de la Ciencia

Un fantasma que no asusta. Cada onda luminosa se ve de un color, según la frecuencia de la onda. Por ejemplo, una onda luminosa que se ve roja tiene una frecuencia de unos $4,5 \times 10^{14}$ Hz y una onda violeta, de unos $7,5 \times 10^{14}$ Hz.

Una colección de ondas del mismo tipo y diferentes frecuencias se llama espectro (que significa fantasma). ¿Qué tienen que ver los fantasmas acá?, te preguntarán. Hay una razón, el espectro de ondas más famoso de la historia fue una aparición asombrosa, como un fantasma que estaba a la vista de todos, pero nadie podía ver. Y en realidad, nadie lo ve así nomás, hace falta un material transparente para ponerlo al descubierto.

Fue Isaac Newton quien, en 1665, reveló la existencia del famoso espectro: hizo atravesar la luz blanca del sol por un prisma de vidrio, del cual emergió convertida en un bonito arco iris. Mediante otro prisma similar, reunió los rayos de colores del arco iris y encontró que ¡volvían a formar la luz blanca! Newton había descubierto a los colores escondidos dentro de la luz blanca. Así, demostró que la luz que vemos blanca es una superposición de ondas luminosas de muchísimas frecuencias diferentes.

Muchos años después, en 1885, el físico Heinrich Hertz produjo por primera vez en un laboratorio ondas de radio, demostrando su existencia, nunca confirmada hasta entonces. El comportamiento de estas ondas resultó completamente similar al de las ondas luminosas, ambas se transmiten y desvían de la misma manera y la única diferencia entre ellas es su frecuencia, mucho menor para las ondas de radio.

Se confirmó entonces que las cargas eléctricas al agitarse producen ondas electromagnéticas de diferentes frecuencias. Como el rango de frecuencias de estas ondas es muy amplio, se las denomina con diferentes nombres, de acuerdo con el valor de su frecuencia. El conjunto de todas estas ondas se llama espectro electromagnético. Las ondas luminosas forman una porción mínima de este amplio espectro. (22: 42)

Con relación a la funcionalidad de las referencias a los discursos ajenos en las escenografías, consideramos que no son utilizadas como *evidencia citativa* (Chafe, 1986)¹⁸⁴; es decir a modo de refuerzo argumentativo del saber y aval de autoridad. Al respecto, recordemos que el libro de texto no construye conocimientos como sí sucede en el discurso académico, donde los autores deben dar pruebas de la originalidad y novedad de sus aportes. Por el contrario, los libros de texto son depósitos de conocimiento codificado y consensado, que muestran los paradigmas de cada disciplina (Hyland, 2000 y Kuhn, 2005). Al reflejar el canon, exponen un saber legitimado que ningún miembro competente de la disciplina cuestionaría y, de este modo, comunican “verdades” ya probadas y por eso no necesitan señalar la fuente de

¹⁸⁴ En este punto, debemos referirnos al concepto de *evidencialidad* propuesto por Chafe (1986), que se relaciona con las actitudes del sujeto frente al conocimiento. Chafe señala cuatro modos de conocimiento, cuyas fuentes asignan más o menos confiabilidad: *la creencia, la inducción, la información sensorial y la deducción*. *La creencia* es un modo de conocimiento en el cual la preocupación por la evidencia está degradada: “la gente cree cosas porque otra gente, cuyos puntos de vista respetan, las cree también o, simplemente, porque por cualquier razón, quiere creerlas. Debe haber evidencia que sustente una creencia, evidencia que un “crédulo” puede citar si es presionado por un “incrédulo”, pero la creencia está siempre basada en algo más que en una sola evidencia (Chafe, 1986: 266). Para Chafe, la *inducción* es un modo de conocimiento basado en la evidencia, mientras que la *evidencia sensorial* señala que el tipo de evidencia es perceptual. Dentro de ella encontramos, el rumor, que es un modo de conocimiento basado en el discurso de otras personas; en la escritura académica el conocimiento obtenido a través del lenguaje se indica con los recursos formales propios del discurso citado (citas). Para finalizar, la *deducción* es un modo de conocimiento basado en una hipótesis. En palabras de Chafe consiste en “inventar un modelo que predice lo que contará como evidencia” (Chafe, 1986: 269). Tal razonamiento entraña un salto intuitivo a una hipótesis a partir de la cual pueden deducirse conclusiones sobre la evidencia.

donde se ha obtenido el conocimiento (Hyland, 2000). Mediante la puesta en escena discursiva, la explicación de los libros de texto muestra aseveraciones que se perciben como hechos ya establecidos y probados, y que pretenden lograr una convicción de “verdad”. En este sentido, la inclusión de discursos ajenos en las zonas paratextuales no tiene la pretensión de mostrar evidencias de validez del saber expuesto –más allá de que la alusión a un teórico reconocido o a datos aportados por organismos prestigiosos, seguramente, pueda reforzar su legitimidad–, sino que está al servicio de la conformación de un *ethos* pedagógico “confiable” que se manifiesta democrático y permeable a introducir voces ajenas –aunque no necesariamente divergentes ni problematizadoras–. Por un lado, el locutor-autor demuestra experticia y conocimiento en el estado de la cuestión disciplinar frente al destinatario-docente; le brinda al destinatario-alumno un acercamiento a los exponentes de la disciplina (a pesar de que no sea más que una “ficción discursiva”). Pero además, el locutor-autor reafirma la “ilusión de completitud”, en el sentido de Orlandi (2008): la dispersión se limita a una serie de textos posibles, a un conjunto de voces legitimadas, al despliegue de ciertos recursos de reformulación dispuestos para controlar y dominar los sentidos.

Configuradas como espacios de exhibición de la alteridad, las escenografías enunciativas en los libros del MPM vehiculizan nuevas representaciones sobre la subjetividad pedagógica y los destinatarios: el locutor-autor ostenta el manejo de fuentes y focaliza en la subjetividad científica, no solo porque la representación del destinatario-alumno es un sujeto que hay que convocar desde otras escenas discursivas más atractivas, sino también debido a que la imagen del destinatario-profesor es alguien a quien hay que persuadir y formar. No obstante, la concepción de la *ciencia aséptica* y la de un *saber verdadero y neutro*, sin conflictos epistémicos, así como la de un *aprendizaje llano y unívoco* perdura e incluso se refuerza. Y uno de los mecanismos que vehiculizan estas representaciones lo constituyen las nuevas estrategias de *simplificación* del discurso, como la eliminación de la polémica y la controversia.

En efecto, el locutor-autor recurre al discurso ajeno para ampliar y enriquecer la explicación, y no para disentir o polemizar con aquel. Como lo ilustra el ejemplo (32), la referencia a otra voz se utiliza para expandir y ofrecer información sobre un aspecto apenas mencionado en los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica.

(32) C Stalin y la industrialización forzada

Stalin, que presidió la edad de hierro de la URSS que vino a continuación [de la Nueva Política Económica], fue un autócrata de una ferocidad, una crueldad y una falta de escrúpulos excepcionales o, a decir de algunos, únicas. Pocos hombres han manipulado el terror en gran escala. No cabe duda de que, bajo el liderazgo de alguna otra figura del Partido Bolchevique, los sufrimientos del pueblo de la URSS habrían sido menores, al igual que la cantidad de víctimas. No obstante, cualquier política de modernización acelerada de la URSS, en las circunstancias de la época, habría resultado forzosamente despiadada, porque había que imponerla en contra de la mayoría de la población, a la que se condenaba a grandes sacrificios, impuestos en buena medida por la coacción. La economía de dirección centralizada responsable mediante los "planes" de llevar a cabo esta ofensiva industrializadora estaba más cerca de una operación militar que de una empresa económica.

Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica, 1995.

* *Lean la lectura C. En ella, Hobsbawm hace una evaluación de las cualidades de Stalin como persona y como estadista. ¿Qué aspectos destaca? ¿Qué concesión hace a la política instrumentada por Stalin? ¿Cómo la justifica?* (26: 151)

5. La consolidación del poder soviético

Una vez terminada la guerra civil, el gobierno soviético tomó una serie de medidas orientadas a consolidar su poder. A pesar del autoritarismo y la burocratización que caracterizaban al régimen, el período entre 1921 y 1924 fue de relativa apertura y pluralismo; sobre todo, comparado con los períodos precedente y posterior.

En el plano económico, Lenin llevó adelante la llamada *Nueva Política Económica (NPE)*, que tenía como finalidad acelerar la recuperación de la economía soviética, promoviendo mecanismos típicos del capitalismo. Esta tendencia fue muy clara en el sector agrario, en el que se dispuso la libre comercialización de las cosechas, la compra y venta libre de la propiedad agraria, y la incorporación de trabajadores asalariados. Fue una política económica exitosa; la producción agropecuaria se recuperó, y crecieron también la demanda y la producción de bienes industriales.

En 1922, se formó la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que integraba a regiones que habían pertenecido al Imperio Ruso, en un pie de igualdad con Rusia. El mismo año, Lenin sufrió una grave enfermedad que lo alejó del gobierno hasta su muerte, producida en 1924.

El ascenso de Stalin

Tras la muerte de Lenin, se afirmó el liderazgo de José Stalin. Stalin era un dirigente astuto y despiadado, que logró concentrar en sus manos los resortes del poder soviético hasta su muerte, en 1953. La primera y más importante de sus víctimas fue León Trotsky, que había sido el líder del soviet de Petrogrado —y, por lo tanto, una figura fundamental en la revolución de octubre— y el jefe del Ejército Rojo. En 1925, Trotsky fue desplazado de su cargo de comisario de guerra; dos años después fue expulsado del Partido Comunista y, en 1929, debió abandonar la URSS.

Stalin organizó un sistema basado en el monopolio del poder en manos del Partido Comunista, con un férreo control de la prensa, la edición de libros, la educación y la investigación científica, que debían ajustarse a la ideología marxista leninista, sintetizada por el propio Stalin e interpretada por el Partido Comunista.

El socialismo en un solo país

El socialismo en un solo país fue una consigna formulada por Stalin, que implicaba un viraje estratégico en la política comunista. Hasta 1924, predominaba la idea de que la revolución soviética solamente podría sobrevivir si era parte de un proceso revolucionario más amplio, que comprendiera, sobre todo, a países en los que el capitalismo estuviera más desarrollado y la clase obrera fuera más numerosa. De acuerdo con la tesis del *socialismo en un solo país*, la prioridad del gobierno soviético debía ser la consolidación del único Estado socialista, es decir la URSS, y había que relegar la revolución mundial a un futuro lejano. La Tercera Internacional, que acogía a todos los partidos comunistas del mundo, tuvo que adaptar su línea a las prioridades fijadas por los soviéticos.

En este período, el gobierno soviético lanzó un ambicioso plan de industrialización, contando con el dinamismo del sector agropecuario para financiarlo. Sin embargo, una serie de malas cosechas desencadenó un serio conflicto agrario entre el gobierno soviético —que había retornado a la política de confiscaciones de cosechas— y los propietarios rurales. La respuesta del gobierno fue una dura represión, la persecución y el exterminio de los propietarios rurales, y la colectivización de la producción agraria. En esos años, se produjo un avance industrial muy importante, bajo el control y la presión del gobierno.

Stalin (que significa "acero") era el apodo de José Vissarionovich Dzhugashvili (1878-1953). Hombre de confianza de Lenin, había manifestado sus simpatías por el socialismo desde 1917, fecha en que Stalin se convirtió en secretario general del Partido Comunista.

La Tercera Internacional (conocida también como *Internacional Comunista o Comintern*) fue organizada por Lenin en marzo de 1919, para diferenciarla de la Segunda Internacional, que había virado hacia posturas reformistas. La Primera había sido la Asociación Internacional de Trabajadores, creada en Londres en 1864 por los obreros ingleses y franceses.

Según vemos en la imagen A en los segmentos expositivo-explicativos se desarrollan ciertos aspectos de la política de Stalin, mientras que en el fragmento citado, correspondiente a Hobsbawm, se desarrolla un aspecto del tema (la personalidad de Stalin) conservando la misma línea argumentativa (la visión negativa sobre la política de Stalin). El fragmento textual incorporado suele constituir un recurso didáctico que propicia una actividad presente en el cuestionario que figura abajo. Allí, el locutor-autor, ordena la lectura del texto y sintetiza el tema tratado allí planteado (“Lean la lectura C. En ella, Hobsbawm hace una evaluación de las cualidades de Stalin como persona y como estadista”) y, luego, propone una serie de preguntas contenidistas, que pueden ser contestadas solo con la información que aparece en la cita. Registramos, una vez más, que la lectura que predomina en los libros de texto es de tipo *extractiva de datos* que, como sostiene Marin (2007), no contribuye con la formación de los alumnos en las habilidades de comprender y producir textos académicos (§ 5.4.1.2). De hecho y como ya explicamos, la lectura extractiva consiste en que el alumno encuentre *una respuesta correcta* y deja de lado las acciones que implica una lectura crítica, como detectar los puntos de vista, discernir posturas, aprehender o generar conceptos a partir del texto o de varios, etc. Se reafirma, así, el imaginario de que en los libros escolares existe una única interpretación o una respuesta correcta que se “aloja” en los textos mismos.

Otro ejemplo lo constituye la cita del fragmento de Lucien Blanco (cf. 33), que amplía y brinda información acerca de las características que tenía la nueva organización constitucional democrática de Japón, específicamente la recuperación de las “libertades”, apenas mencionada en la explicación central (imagen B), pero sin generar ningún tipo de polémica o controversia. Le corresponde también una pregunta de contenido (d), que figura en la secuencia instructiva lateral.

(33) InfoPlus

La recuperación de las libertades en Japón

“Después de largos años de un militarismo autoritario, era necesario que [...] nacieran también en el Japón las libertades públicas de las democracias occidentales, lo que exigía, por tanto, una reforma profunda de las estructuras sociales. Una de las primeras medidas tomadas por el “Comando Supremo de las Potencias Aliadas” fue la derogación de las leyes que habían limitado –bajo el gobierno de los militares- los derechos fundamentales del individuo. Los prisioneros políticos fueron liberados, la libertad de expresión y la de opinión restablecidas, los poderes de la policía –considerables antes de la guerra- fueron seriamente limitados. Los partidos políticos volvieron a hacer su aparición en el escenario nacional”.

Lucien Blanco (comp.), *Asia contemporánea*, México, Siglo XXI, 1976.
d. ¿Qué significaba para Japón recuperar las libertades de las democracias occidentales?
(27: 98)



Las ruinas de Hiroshima, agosto de 1945. Fuente: *Historia del mundo contemporáneo*, 1994, p. 100.

Japón después de la Segunda Guerra Mundial

Al término de la Segunda Guerra Mundial, tras la destrucción de Japón por las bombas atómicas, el país se encontraba en un estado de ruina. La estructura económica se encontraba destruida. La economía japonesa se recuperó gracias a la ayuda de los Estados Unidos.

En 1946 y 1947, los Estados Unidos modificaron la constitución japonesa, pasando de un sistema imperial a un sistema parlamentario. La estructura de la nueva constitución otorgó el poder ejecutivo al Emperador, el poder legislativo al Parlamento y el poder judicial al Tribunal Supremo.

La Constitución estableció entre otros aspectos, uno de los más importantes, la abolición de un sistema imperial y la adopción de un sistema parlamentario. La estructura de la nueva constitución otorgó el poder ejecutivo al Emperador, el poder legislativo al Parlamento y el poder judicial al Tribunal Supremo.

Desde el punto de vista político, Japón recuperó su soberanía en 1952, tras la firma del Tratado de San Francisco, por el cual la administración estadounidense renunció a sus derechos de soberanía sobre el territorio japonés.

La recuperación económica nipona

A partir de 1946, la política económica japonesa se centró en la reconstrucción de la economía y en la promoción de la industria. El gobierno japonés adoptó una política de austeridad y de ahorro, lo que permitió la recuperación económica del país.

La política económica japonesa se centró en la reconstrucción de la economía y en la promoción de la industria. El gobierno japonés adoptó una política de austeridad y de ahorro, lo que permitió la recuperación económica del país.

La recuperación de las libertades en Japón

Después de la Segunda Guerra Mundial, Japón se convirtió en una democracia constitucional. La Constitución japonesa garantiza la libertad de expresión, la libertad de prensa y la libertad de reunión.

Lucien B. Smith, *Historia del mundo contemporáneo*, 1994, p. 100.

Imagen B (27: 98)

Según observamos, desde el segmento instructivo correspondiente a cada cita no se plantea su vínculo con el discurso citante. El locutor-autor *simplifica* el texto al no habilitar explícitamente la vinculación de sentidos entre ambos discursos, pero no proporciona un mecanismo de *facilitamiento* para reflexionar sobre ellos y abordarlos. Es así como “hay un proceso de naturalización de la lectura que trae consigo el prejuicio de pensar que con el solo hecho de leer, el alumno podrá funcionar en ese discurso”, según sostiene Desinano (2009: 40). En este sentido, las propuestas editoriales no despliegan estrategias que muestren al alumno cómo funciona el discurso especializado y que le permitan reflexionar sobre él. Es preciso tener en cuenta que:

La discursividad científica, como ninguna otra, exige la presencia de la interrogación como condición de su propio desarrollo y es así como el acercamiento a un texto científico debería plantearse en todos los casos desde un alto nivel de problematización que asegura las posibilidades de acceso. Justamente este último hecho es el que parece estar ausente dentro del tratamiento del discurso científico en el texto escolar. (Desinano, 2009: 40).

Por último y como ya habíamos mencionado, existe un tipo de cita característico de los libros del MPM, que tiene propiedades y funciones particulares. Se trata de los casos (32) y (33), a los que hemos denominado “cita marginal” y abordamos a continuación. Luego, describimos otras operaciones de simplificación discursiva, como la “fragmentación”, la “adaptación” de citas y la inclusión de los discursos que llamamos “recreados”.

I. Las citas marginales. La voz ajena en los márgenes

Caracterizamos a las “citas marginales” como aquellas que se exhiben separadas de la explicación y no contribuyen necesariamente a la construcción colaborativa del conocimiento, en tanto que el locutor-autor no las utiliza para retomarlas como aval ni para confrontarlas, refutarlas o disentir de ellas. Si bien comparten algunos rasgos con las citas destacadas, pues ambas pertenecen a especialistas reconocidos del área y se conforman con textos “extensos” (de más de tres o cuatro líneas), las citas marginales pueden aparecer entrecomilladas (33) o no (32), pero siempre se presentan mediante distintos tipos de recursos gráficos (insertas en recuadros y plaquetas) e integran diversas escenografías, como ficheros, volantes, afiches, cartas, notas de diario, biografías, escenografías de investigador social, etcétera. Sin embargo, la diferencia nodular entre los tipos de citas reside en el vínculo de sentido que mantiene con el texto citante. Llegados a este punto vale señalar que las citas destacadas complementan el sentido del texto citante y posibilitan la configuración conceptual; esto sucede en (25), donde el texto de Hipócrates constituye un ejemplo de la metodología implementada por el investigador, que se relaciona, textualmente, con los dos puntos (“Así explicaba sus escritos: ...”). Por el contrario, las citas marginales no influyen en el devenir discursivo de la exposición e, incluso, en muchos casos funcionan como discursos paralelos e independientes, como ocurre en (32) y (33). En otras palabras, si los fragmentos de Hobsbawn o de Blanco no se incluyeran, la explicación tal como se presenta podría entenderse sin problemas; esto no podría suceder, como acabamos de ver, en las citas destacadas, pues la explicación quedaría incompleta. En este sentido, es posible reafirmar, atendiendo a lo desarrollado en el capítulo anterior (ver § 5.4.1), que las propuestas editoriales buscan formar a los estudiantes en una nueva lecturabilidad, las características de la web y los medios. Proponen una lectura disgregada, planteada a

partir de la lectura de trozos o fragmentos, que requiere poca atención y concentración y un proceso interpretativo breve.

Otra de las diferencias registradas es que en las fuentes de las citas marginales suelen aparecer casi todos los datos bibliográficos: nombre del libro, editorial, lugar y año de edición, aunque generalmente no se consigna la página de la extracción de la cita como sí sucede en los géneros académicos. De hecho, esto se comprueba en las citas marginales de (32) y (33), en las que falta el número de la página de donde se provienen. Al respecto, reiteramos que los libros de textos no suelen cumplir con la rigurosidad en el citado completo que exige la tradición académica. Encontramos aquí otro aspecto formal de los discursos especializados soslayados por los libros de texto. Esto puede traer efectos sobre el funcionamiento lingüístico-discursivo de los sujetos (Desinano, 2009), ya que si no existe una formación de los alumnos cuando en su formación superior se enfrenten con textos especializados no sabrán interpretar o reconocer su importancia (como datos sobre el contexto de producción o circulación, o la indeterminación de la fuente).

Utilizadas para desarrollar un aspecto de la explicación apenas mencionado, las citas marginales suelen estar al servicio del fin pedagógico de propiciar actividades, generalmente contenidistas y extractivas de datos, y no de reflexionar discursiva y metalingüísticamente para formar lectores críticos.

A su vez, distinguimos las “citas marginales integradas” de las “citas marginales no integradas”. Hablamos de “citas marginales integradas” en los casos en los que en la explicación aparece una referencia que remite a la cita incluida, como sucede en (32), con la letra C; en (33), mediante el logo de “Infoplus”; o en (34), con el símbolo &¹⁸⁵. En el caso de las *citas marginales no integradas*, estas se colocan en forma independiente y emancipada del texto central, pues no se incluyen referencias ni remisiones a él: el orden y la pertinencia de lectura de la cita queda a exclusivo criterio del lector. Esto se aplica en (35), donde el locutor-autor introduce una cita de Jorge Luis Borges que desarrolla las características del Ultraísmo, uno de los movimientos vanguardistas que es apenas mencionado en la teoría del capítulo en cuestión.

¹⁸⁵ Este procedimiento fue mencionado en 5.4.1.1, en alusión al fenómeno de la “fragmentación” y la ruptura de secuencialidad” (Somoza Rodríguez y Ossenbach Sauter, 2004). Asimismo, dimos cuenta de la vinculación entre la escena y las escenografías y señalamos cómo este despliegue discursivo replica ciertos modos de organización de los *blog* o *páginas web*.

(34) **Consecuencias del descubrimiento de América**

La expedición dirigida por Cristóbal Colón, en 1492, y los viajes que lo siguieron, pusieron en contacto dos mundos diferentes, y hasta entonces mutuamente desconocidos [10]

Para los pueblos de Europa, América, como antes la costa africana y luego Asia u Oceanía fue un jalón en su abandono del “encierro” del Mediterráneo y los mares costaneros a cambio de la extraordinaria expansión oceánica de los cuatro siglos siguientes. América les proporcionó mercados, fuentes de materias primas, territorios donde colocar sus excedentes de población. Nuevos productos –cacao, maíz, papa, etc.– influyeron en su alimentación y –como en el caso del tabaco o de la hamaca colgante (aplicada desde entonces en los inestables navíos de la época)- sus costumbres. [...]

[10] **Un juicio contemporáneo**

Decir que Colón descubrió América es un error: Colón reveló a los europeos la existencia de continentes e islas que ya estaban habitados y los habían estado por muchos siglos. Colón no descubrió un nuevo mundo; tan solo estableció un contacto entre dos mundos, ambos ya viejos. Lo más importante es que lo hizo cuando los pueblos de Europa Occidental habían desarrollado barcos e instrumentos de navegación tan buenos como para mantener ese contacto por medio de viajes regulares, de manera que la gente, las plantas y los animales empezaron a fluir constantemente del mundo europeo al mundo americano. En la mayor parte de América latina, y aun en cierta medida en América del Norte, se produjo una unión más o menos estrecha de esos dos diferentes estilos de vida. En las Antillas, esa fusión resultó casi nula, pues el impacto que la Conquista provocó en la raza más débil fue muy poderoso.

Parry, J.H. y Sherlock, P. *Historia de las Antillas*.

Actividad: 1. ¿Por qué objetan estos historiadores de nuestro tiempo el término “descubrimiento”? 2. ¿Qué factores dieron trascendencia a la empresa colombina?

(15: 44).

(35) **¿Una vanguardia o muchas vanguardias?**

Se conoce como vanguardia al conjunto de tendencias estéticas en las artes plásticas y en la literatura que tuvieron lugar a principios del siglo XX en Europa y luego se derivaron a América. Sus exponentes fueron, entre otros: en literatura, Guillaume Apollinaire y Andre Breton, y en las artes plásticas, Salvador Dalí, Edvard Munch y Pablo Picasso.

A su vez, existieron distintos movimientos vanguardistas, que se caracterizaron por tener un fundador que redactaba un manifiesto, en donde se declaraban los principios estéticos del grupo. Estos movimientos fueron conocidos como los “ismos” (el Expresionismo, el Cubismo, Surrealismo, el Dadaísmo, el Ultraísmo, etc.) y, aunque existían diferencias entre sí, tenían rasgos comunes, por ejemplo:

- Ruptura con los aspectos académicos y normativos preexistentes que “esclavizaban” al creador.
- Inclinación por destacar en el arte lo desagradable, con el objetivo de provocar una reacción fuerte en el destinatario.
- Propiciar un arte no figurativo, es decir, evitar el arte imitativo, ya que el artista puede crear nuevos mundos imaginativos y “autosuficientes”.

La estética del grupo Florida. Principios del Ultraísmo

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

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

(21:81)

En los casos en que la cita marginal se opone conceptualmente a la explicación central, comprobamos que no se produce la explicitación de la controversia ni la polémica explícita entre ambas. Así, la cita funciona como un texto paralelo, y la contradicción permanece sin resolución, pues las actividades tampoco trabajan sobre esas diferencias. En el segmento explicativo de (34) el encabezado del subtema “Consecuencias del descubrimiento de América” remite a la cita marginal “Un juicio contemporáneo”, donde Parry y Sherlock sostienen que es erróneo afirmar que Colón descubrió América. Es decir que la teoría usa el concepto “descubrimiento” (presente en el título mismo) sin conflictos e, incluso, lo expone como legítimo, aunque luego sea refutado en el discurso citado. De hecho, la objeción que realiza la cita sobre el concepto de “descubrimiento” no es retomada por el texto citante que, por el contrario, lo presenta como validado. En ningún momento se plantea la polémica entre la cita y explicación y se profundiza sobre el efecto de sentido que provoca considerar al evento como un “descubrimiento”; en todo caso esta reflexión, delineada en una de las preguntas de la actividad (“¿Por qué objetan estos historiadores de nuestro tiempo el término ‘descubrimiento’?”), quedaría para que la realizara el destinatario-alumno¹⁸⁶. Así, la cita constituye un texto paralelo y hasta emancipado conceptualmente del citante.

Podría pensarse, entonces, que las citas marginales manifiestan una ruptura entre los modelos. El locutor-autor del modelo del MPM cambia su posición de sujeto pedagógico estable y su facultad para construir su discurso como una totalidad “coherente” –dada en el modelo anterior a partir de citas y bloques tipográficos–, ya que es invadido por otros sentidos posibles, por textos que presentan nuevos enfoques y que el locutor-autor no logra o no busca controlar totalmente. Si bien superficialmente las escenografías y los distintos tipos de citas pueden contribuir con el efecto de modelar una totalidad y organizar el sentido –separando el saber “monódico” de la alteridad–, en realidad, las escenografías enunciativas, la fragmentación y la ruptura de secuencialidad y el despliegue de citas marginales, entre otros, logran el efecto inverso: evidencian la incompletitud, la inexorable “fuga de sentidos”, en términos de Orlandi (2008), y la imposibilidad de controlar los implícitos, la otredad y la divergencia que constituyen todo discurso.

¹⁸⁶ No obstante, en estos casos, destacamos como positiva la actitud manifiesta del locutor-autor por mostrar visiones teóricas contrapuestas, aunque lo presente de forma atenuada y simplificada.

II. Los discursos citados: uso de corchetes y el recurso de la adaptación

Sin dudas, la incorporación de una cita en cualquier género implica que el autor ha realizado las operaciones de selección y fragmentación y de recontextualización, sin mostrarlo explícitamente. Según ya mencionamos en el capítulo 5, diversas investigaciones han caracterizado la fragmentación discursiva en el libro de texto de las últimas décadas (MPM) como excesiva, conflictiva y problemática (Carbone, 2003, Romero *et al.* 2004 y Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003). Por ejemplo, Romero *et al.* 2004) se refiere a la fragmentación de la información como “abrumadora” y Somoza Rodríguez y Ossenbach (2003) sostienen que los libros escolares “proporcionan trozos más o menos parciales (y hasta inconexos), cada uno incompleto en sí mismo, y se espera que los alumnos los organicen en su mente y los reproduzcan como, ahora sí, un relato secuencial” (Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003: 5). En este sentido, los problemas de comprensión y producción advertidos en los estudiantes pueden encontrar una explicación en las características fragmentarias de los textos, los cuales manifiestan “rupturas lingüístico-discursivas” (Desinano, 2009).

De acuerdo con Bernstein [1975] (2005), los principios internos del discurso pedagógico regulan la producción de objetos específicos e instauran reglas del orden discursivo que aluden a la selección y criterios del saber. Por un lado, las citas integradas, destacadas o marginales implican una fragmentación inicial: se elige y extrae solo un segmento del discurso citado. Pero en los libros del MPM, se registra otro tipo de fragmentación explícita: dentro del texto citado lo que fue excluido es señalado por el uso de corchetes. Según aconsejan diferentes manuales de estilo, los corchetes pueden utilizarse si se omite una parte del texto que se transcribe (cf. 33 y 36). Si se trata de una única palabra o un fragmento, se señala con puntos suspensivos dentro de corchetes (García Negroni, 2010: 123). También, los corchetes se utilizan para indicar intervenciones del locutor-autor sobre el texto introducido, como agregar ciertos datos que él considera claves para la interpretación (cf. “[de la Nueva Política Económica]” en 32).

(36) Documentos

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Artículo 1. La Ciudad de Buenos Aires, conforme al principio federal establecido en la Constitución Nacional, organiza sus instituciones autónomas como democracia participativa y adopta para su gobierno la forma republicana y representativa. [...]

Artículo 2. La Ciudad de Buenos Aires se denomina de este modo o como “Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.

Artículo 3. Mientras la Ciudad de Buenos Aires sea Capital de la República, su Gobierno coopera con las autoridades federales que residen en su territorio para el pleno ejercicio de sus poderes y funciones. [...]

(20: 23)

Como vemos en (36), se reproducen algunos artículos de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mediante el primer uso de los puntos suspensivos dentro de los corchetes, el locutor-autor indica que el artículo 1 está incompleto y con el segundo uso, que el texto continúa. Respecto de este último empleo, se plantean dos posibles interpretaciones: que el artículo 3 se encuentra trunco, o que está completo pero existen más artículos en la Constitución que se omiten. Como es evidente, los textos citados suelen fragmentarse para que sean más cortos o sencillos: se extraen ciertas partes que se suponen más complicadas o que remiten, tal vez, a conceptos previos aparecidos en el texto citado.

Tal como sostiene Orlandi (2008: 116), ciertos signos de puntuación –como los puntos suspensivos– funcionan como marcas de subjetividad, en la medida en que la alteridad aparece indicada. Planteado de este modo, los signos de puntuación evidencian la intención del locutor de organizar los sentidos y mostrar una supuesta completitud, pues puntuando este reafirma la pretensión de controlar su decir y dominar los explícitos como los implícitos: “En el imaginario pragmático del sujeto responsable, que se piensa regido por sus intenciones, se produce lo que llamamos ‘efecto de completitud’: un sujeto capaz de asignar unidad, progresión, completitud y, por su voluntad y espíritu de decisión, un sujeto capaz de distinguir y practicar el buen uso y la buena medida de la lengua en el texto” (2008: 123)¹⁸⁷. Específicamente, respecto de los puntos suspensivos, la autora señala que se trata de “signos de silencio”, ya que constituyen la presencia de una ausencia anunciada. Concebidos como formas de materialización del acontecimiento y organización de los sentidos, los puntos suspensivos funcionan como mecanismos de textualización que señalan que algo falta en el discurso. A través de su uso, el locutor-autor pretende abarcar tanto lo explícito como lo implícito, en vistas a regular lo no dicho (Orlandi, 2008: 125).

¹⁸⁷ La traducción es nuestra.

Sobre esta base teórica, consideramos que los dos usos de corchetes en las citas en los libros de texto –los corchetes con comentarios del locutor-autor pedagógico y los corchetes con puntos suspensivos– funcionan como mecanismos de control discursivo y de reafirmación del imaginario de completitud por parte del locutor-autor. En ambos casos, opera la ilusión de que el locutor-autor es el sujeto responsable de que el texto citado sea “verdadero” y claro, y para ello está habilitado para agregar o sacar información. A través de los comentarios entre corchetes, él realiza la acción de añadidura, reponiendo la información que falta y, mediante los puntos suspensivos, la de supresión, pues indica que parte del texto ha sido eliminada. De este modo, el locutor-autor pretende mostrar fidelidad respecto del texto y controlar la dispersión de sentidos, reafirmando la ilusión de completitud, de producto acabado y finito. Aunque el mecanismo de la citación persigue un efecto de fidelidad a las palabras originales, los mecanismos discursivos mencionados dan cuenta de que se produce un recorte en el sentido, pues la discursividad es interpretada por el locutor-autor pedagógico, que la reformula, la resume, la espacializa o bien la completa. En suma, el uso de los corchetes dentro de una cita desempeña una función polifónica: manifiesta la subjetividad pedagógica –en la medida en manifiesta la acción explícita del locutor-autor de sacar o reponer información–, a la vez que exhibe la fuga de sentidos –los puntos suspensivos remiten a una alteridad que el sujeto de la enunciación buscó en vano dominar–.

Además del uso de los corchetes en las citas, registramos otro mecanismo en los libros del MPM –también ausente en los del MPA– que opera sobre la voz ajena y que se refiere a la variación respecto del grado de fidelidad o veracidad de los textos incorporados. Si bien en la mayoría de las citas marginales figuran los datos bibliográficos correspondientes, cuya función es, como ya señalamos, avalar la originalidad del texto incluido y que contribuyen a la construcción del destinatario-alumno como sujeto de discurso académico, también hallamos otros en los que aparece la nominalización “adaptación” o el participio “adaptado”, que aclaran que el texto ha sido transformado en alguna parte, aunque no se brindan datos de dónde y en qué medida (cf. 37 y 38).

(37) Nuevos agentes productivos en el agro pampeano

A comienzos de la década de 1980 se produce un boom en la producción de cereales y oleaginosas. Este incremento deriva de la introducción de paquetes tecnológicos, la doble cosecha y la utilización de nuevas semillas.

El boom agrícola continúa hasta hoy y estimula el desarrollo de nuevos agentes, como los contratistas y los *pools* de siembra.

-Los contratistas son pequeños empresarios agrícolas sobremecanizados –cuentan con personal capacitado para el asesoramiento tecnológico, disponen de maquinarias y equipos, forman alianzas con fábricas de fertilizantes y semillas, etc.- que realizan tareas agrícolas en tierras arrendadas y reciben como pago por su trabajo parte de la cosecha.

-Los *pools* de siembra son empresas externas al sector agrícola –bancos, AFJP, inversionistas particulares- que se articulan mediante la conformación de un fondo común de inversión que destinan a la administración de explotaciones agropecuarias.

Norma Giarraca, “Procesos de globalización y cambios en la agricultura argentina”, 1996 (adaptación). (26: 65)

(38) Empleo e industria en los noventa

En el marco de un mayor nivel de actividad, el proceso de reestructuración observado a partir de 1990 ha afectado, y de manera muy significativa, los niveles de empleo y, por ende, de la productividad de la mano de obra.

Al respecto, el costo en términos de empleo industrial fueron 80.000 puestos menos de trabajo. Si la comparación se realiza con los niveles de ocupación prevalecientes a mediados de los 80, la industria ha eliminado alrededor de 240.000 puestos laborales.

Es posible identificar, por lo menos, cinco caminos a través de los cuales se reajustaron los niveles de empleo. El primero, la racionalización de los planteles de fábricas y de las estructuras administrativas, de comercialización y de gerencia. El segundo, por la sustitución de partes, piezas e insumos de producción nacional por bienes de origen externo; esto es, la tendencia creciente a mayores niveles de ensamblaje. El tercero, sustituyendo los bienes finales por importados. El cuarto, mediante la incorporación de nuevo equipamiento y tecnología ahorradora de mano de obra. Por último, mediante la subcontratación de tareas que antes se realizaban en el interior de las plantas. Adicionalmente, el cierre de empresas industriales y la escasa creación de firmas nuevas profundizaron la caída del empleo industrial.

R. Bisang y otros, “La transformación industrial en los noventa. Un proceso con final abierto”, en Desarrollo Económico, Número Especial, Vol.36, 1996 (adaptación). (26: 53)

En los textos adaptados, la voz ajena es modificada en pos de ciertos objetivos pedagógicos y/o comerciales funcionales a las políticas editoriales. Por un lado, a través de la adaptación textual, se busca la adecuación del discurso al destinatario construido: se trata de textos de especialistas que suponen una cierta dificultad para el lector lego. Es decir, que cuando se introducen textos académicos es posible que el locutor-autor realice una adaptación. Esta, entonces, funciona como un mecanismo de *simplificación*, que impide el contacto de destinatario con el texto “real”, con sus complejidades inherente y, por consiguiente, el libro de texto presenta “rupturas lingüístico-discursivas” (Desinano, 2009). Por otro lado, el fin comercial implica el ajuste a la política e ideología editorial, en tanto existen temas más polémicos o controvertidos que otros y que suponen una cierta cautela, como puede ser el tema del sida tratado en (39).

(39) Identifican el gen del virus del sida que bloquea el sistema inmune

(...)

Fuente: Adaptado de un artículo del diario “Clarín” del 27 de agosto de 2003. (23: 280)

Así, a diferencia del autor de discurso académico, el del libro de texto rescinde ser “riguroso” y “creíble” (García Negroni, 2008a) en pos de ser *accesible y comprensible*, características propias del intercambio pedagógico y de las reglas de recontextualización del saber inherentes al género manual escolar, pero también acordes con lo “políticamente correcto” (Courtine, 2006). Según expusimos en § 1.3.1, para Courtine lo “políticamente correcto” domina las normas discursivas y genera textos reescritos en los manuales escolares. Es así como la fragmentación y la adaptación de obras también responde a los criterios de lo políticamente correcto y a los *umbrales del decir* de cada época.

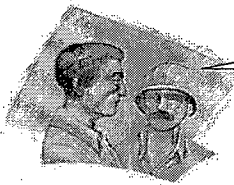
Finalmente, indicamos que, si en los libros del MPM, los corchetes funcionan como mecanismos explícitos de la alteridad y de subjetividad pedagógica, el recurso de la adaptación sirve a los fines de diluir la manipulación sobre el discurso ajeno. Sin embargo, en ambos casos, nos encontramos frente a “gestos de interpretación” (Orlandi, 2008), que expresan de diferentes maneras el poder simbólico y regulatorio ejercido por el locutor-autor pedagógico, que opera sobre la textualidad del discurso ajeno y puede transformarlo a su parecer. En este punto observamos demostramos que la pretensión de control discursivo y de completitud por parte del locutor-autor de los libros del MPM se reformula y potencia.

III. Los discursos “re-creados”

Como ya indicamos en el capítulo anterior, la alteridad explícita puede manifestarse también en determinadas *escenografías lúdicas*, como viñetas –ubicadas en páginas especiales o en las columnas de aire, junto a la explicación central–, en donde se “reproducen” las voces de personajes relacionados con la disciplina, como si ellos mismos hablaran. A través de la “ficción de hacer dialogar a dos o más personajes” (Méndez García de Paredes, 1998), se puede aportar color local y crear un posible efecto de veracidad, pues se juega con la idea de que se introducen formas de habla características de diversos sectores sociales y políticos. A partir de tal construcción discursiva, dichas viñetas podrían ser interpretadas por el lector inexperto como “testimonios” producidos por los protagonistas de los hechos, es decir que pueden funcionar como pruebas de una “verdad”. En este caso, se cambia o se alterna la

perspectiva del autor del manual por la de un “otro” (sujeto o grupo social) para mostrar “en forma directa” su punto de vista, su concepción de mundo, su ideología, etc., a pesar de que se trata de una puesta en escena discursiva, como se observa en (40). Allí se “reproduce” un diálogo entre dos obreros que da cuenta del clima opresivo y del conflicto salarial de los trabajadores durante la última dictadura militar argentina, que ejemplifica e ilustra la teoría expuesta en la misma página del libro.

(40)



La plata alcanza cada vez menos, pero si uno protesta...

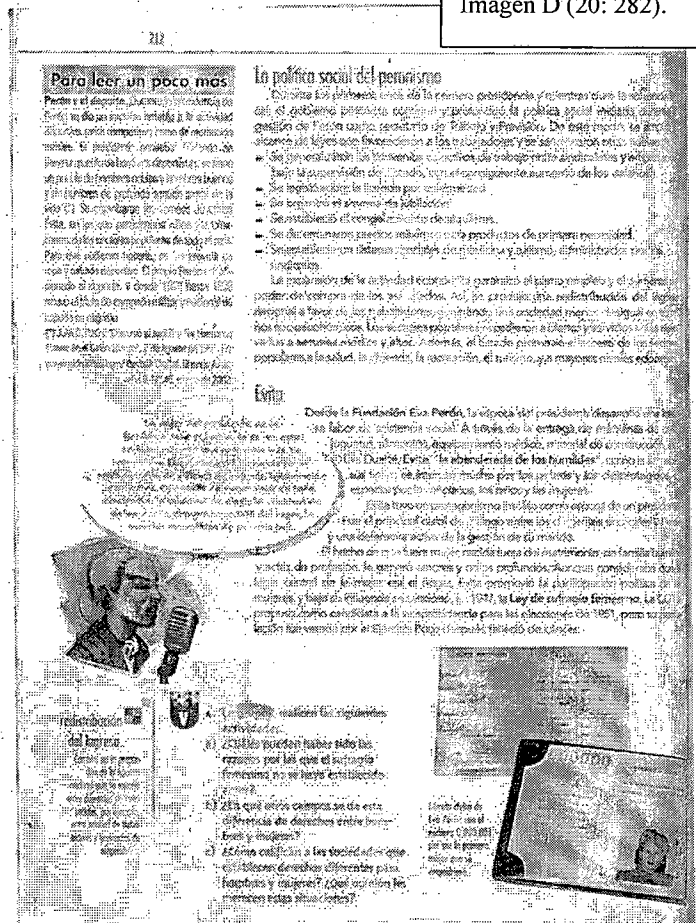
(20: 248)

Este tipo de viñetas pueden ser percibidas como espacios de alteridad, en la medida en que les “dan” voz a agentes sociales que generalmente no pueden expresarse (obreros, amas de casa, soldados, inmigrantes, refugiados) y en ese sentido pueden plantearse como un intento por mostrar las voces calladas y censuradas. Sin embargo, al ser creadas por el locutor-autor, exhiben la representación que él tiene sobre el grupo social-al-que alude y de este modo dan cuenta del estereotipo configurado respecto de ciertos personajes, como el obrero, el científico, el aristócrata, el adolescente, etc. En otras viñetas de este

tipo, además, “hablan” figuras históricas legitimadas; se “reproducen” las ideas o discursos de personajes históricos importantes como, por ejemplo, Eva Perón (imagen D) o los presidentes Justo de Urquiza o Juan Domingo Perón¹⁸⁸.

¹⁸⁸ No siempre es sencillo para el lector darse cuenta de “quién habla”. En algunos casos, hay que releer el texto explicativo central y relacionarlo con las palabras enunciadas por el personaje, para descubrir de quién se trata.

Imagen D (20: 282).



Asimismo, en algunos casos estas viñetas se utilizan para introducir conceptos teóricos y hacer así más dinámica la explicación, como en la imagen E, donde una “joven” caracteriza el sábalo y en un diálogo ficticio con el lector le cuenta las consecuencias negativas de la sobrepesca (este ejemplo fue presentado en § 2.3.3). Del mismo modo que en los casos anteriores aquí se construye un imaginario de alteridad. En efecto, se cambia o se alterna la perspectiva del autor del manual por la de un “otro” (sujeto o grupo social) para desarrollar un tema de una manera “innovadora”, que a la vez contribuye al efecto de “novedad discursiva” (Angenot, 2010). Como lo ilustra la imagen E, se puede recurrir a personajes adolescentes o jóvenes para propiciar un acercamiento con el destinatario-alumno basado en la identificación etaria. O bien se presenta un concepto, como si fuera enunciado por un especialista, o por alguien que esté relacionado con el tema por algún motivo, como por ejemplo por el trabajo que realiza, como un minero, un guardaparque, un médico, etc. Así, ciertas viñetas se utilizan con el fin de introducir otros conceptos teóricos e incentivar al destinatario en la lectura de la explicación. Retomando las categorías de “dialogismo” y “novela polifónica” de Bajtín (1976 y 1982) que habíamos explicado en § 2.2, estas “voces” puestas en escena por el locutor-autor de libro de texto aluden a una alteridad constitutiva del discursivo. Desde tal perspectiva, este mecanismo puede concebirse como un intento por parte del locutor-autor de dar voz a las voces acalladas, en la medida en que existen ciertos aspectos político-sociales que solo son posibles de abarcar desde una posición ostensiblemente dialógica (Bajtín, 1982). Pero también, debido a que el locutor-autor reelabora esos otros discursos y esa “realidad”, las viñetas ofrecen una interpretación subjetiva, parcial, que siempre implica una evaluación por parte del sujeto pedagógico. De este modo, los “discursos recreados” ponen escena la ideología del sujeto pues hacen foco en el punto de vista que este tiene sobre el personaje cuya voz recrea. Este recurso vehiculiza, así, ciertas creencias y normas del autor-locutor, es decir los supuestos ideológicos, porque “hablamos con nuestra ideología, nuestra colección de lenguajes, de palabras cargadas con valores” (Booth, 257).

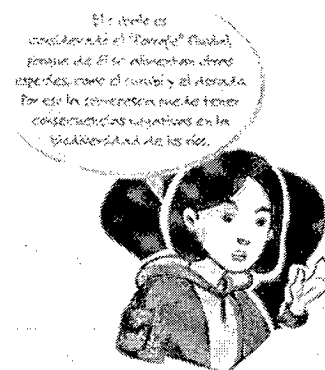


Imagen E. (20: 78).

Por lo analizado hasta aquí, puede afirmarse que el locutor-autor de los libros del MPM construye diferentes escenografías donde ubica las voces ajenas: las muestra, las exhibe, las hace ostensibles, pero separándolas y diferenciándolas de su propia voz. Es

decir que el texto escolar presenta un saber sostenido por distintas voces: lo afirma el autor del libro y lo ratifican los autores citados o los personajes textuales creados. Como sostiene Bernstein (1990), los principios internos del discurso pedagógico regulan la producción de objetos específicos e instaura reglas del orden discursivo que aluden a la selección y criterios del saber. En suma, el citado de textos en escenografías constituye un efecto de sentido de diversidad y multiplicidad de puntos de vista. Sin embargo, según hemos demostrado en esta sección, los discursos incorporados no presentan posturas diferentes ni exponen contraargumentos, sino que se trata de textos que poseen la misma orientación argumentativa de la explicación. De este modo, los textos citados avalan y legitiman los conceptos vertidos en la “teoría” y refuerzan la idea de que solo existe “una exposición del saber” (Carlino, 2005: 91). El discurso pedagógico busca silenciar, así, la naturaleza polémica del conocimiento científico y mitigar la controversia.

6.2.3. El estudio comparativo

La representación más difundida acerca de los libros de texto editados previamente al advenimiento de la democracia en los 80 (MPA) es, como ya hemos dicho, la de una explicación limitada a un “relato único, cerrado y autoritario” (Romero *et al.*, 2004). Sin embargo y tal como lo ejemplifica el cuadro 1, la cantidad de citas y referencias registradas en las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica del MPA suele superar a las del MPM. Esta tendencia general se explica, por un lado, a partir de la impronta dialógica que este modelo toma de la tradición académica, con la cual establece un lazo de filiación. Por otro lado, debemos señalar que los libros del MPM intentan simplificar su enunciación diluyendo las referencias a los discursos ajenos en la explicación. No obstante, encontramos un único caso en el MPM, donde se registra una mayor ocurrencia de ciertas formas de referencia al discurso ajeno que en los libros del MPA: la disciplina de Ciencias Naturales. Recurriendo a las estructuras metonímicas, los discursos narrativizados y las citas integradas, el locutor-autor de esta área cumple con la directiva ministerial de mostrar la subjetividad y alteridad ajenas, pero lo hace objetivando los discursos y presentándolos con una impronta más neutral y aséptica, característica de la tradición disciplinar en la que se inscribe.

Cuadro 1. Cantidad de citas y referencias a otros autores en Libros del MPA y MPM en las tres disciplinas.

Libros	MPA (1960-1982)			MPM (1983-2006)		
	Castellano	Historia	Ciencias Biológicas	Lengua y Literatura	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales
Pasiva con señalizaciones	8	12	29	2	6	5
Estructuras metonímicas	4	2	14	-	1	19
Discursos narrativizados	14	14	27	9	3	50
Citas de parafraseo	5	28	13	1	8	33
Citas integradas	6	15	14	4	12	26
	60	300	95	-	-	-
	-	-	-	20	260	155
	-	-	-	16	220	35
Total	102	382	204	52	515	329

**No se incluyeron citas destacadas, pues estas solo figuran en único libro y, por lo tanto, no constituye un dato representativo.*



Citas en secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica.



Citas en zonas paratextuales.

Pero la tendencia en la ocurrencia de citas y referencias se revierte si nos referimos a las zonas paratextuales. Como muestra el cuadro, la cantidad aumenta considerablemente en los libros del MPM, debido a la intensión manifiesta de exhibir y ostentar el discurso ajeno, en vistas a cumplir con los requerimientos curriculares, pero sin desatender a la construcción de una explicación supuestamente monódica y neutral. Respecto del análisis contrastivo entre las disciplinas, señalamos que, si bien la cantidad de referencias al discurso ajeno encontrada es escasa en todas las áreas, Lengua y Literatura es que la que presenta la menor ocurrencia. La abundante introducción de discurso ajeno que García Negroni (2008) menciona como rasgo característico de la tradición disciplinar de esta área (Ciencias del lenguaje, Lingüística y Literatura) se oculta en los libros de texto de Castellano o Lengua y Literatura. En este punto, consideramos que Lengua, al ser la disciplina que socialmente posee un menor rango de “cientificidad” en comparación con otras –como Ciencias Sociales o Ciencias Naturales–, opta por exhibir en menor medida el discurso ajeno para generar el efecto de sentido de que el saber se perciba como monódico, veraz y transparente. Por otra parte, Lengua es la que más diferencias manifiesta no solo en relación con el discurso

disciplinar con el que puede vincularse (Lingüística), sino entre los modelos: mientras que los libros del MPA presentan un total de 102 citas y referencias, los del MPM exhiben casi la mitad. La menor ocurrencia de casos se puede relacionar con el despliegue de secuencias explicativas más breves en los MPM, como explicamos en el capítulo anterior; no obstante, es posible atribuir esta transformación discursiva al cambio de paradigma disciplinar, que viró del historiográfico al comunicativo (Cuesta, 2003 y Bombini, 2004). Como ya se ha dicho en los capítulos previos, las propuestas editoriales del área configuran la representación de la lengua centrada en el “uso” y dejan en segundo plano el abordaje teórico. Al intentar plasmar el enfoque “comunicativo” –que exigían las resoluciones ministeriales– el conocimiento se plantea como experiencial, es decir como obtenido de la intuición y la práctica, y no es exhibido como una construcción discursiva, producto del trabajo de investigadores. Prácticamente no hay mención a lingüistas y gramáticos en los libros del MPM, y las referencias encontradas aluden a especialistas de la Teoría Literaria y escritores.

Por otro lado, la importancia otorgada al discurso ajeno en Historia puede considerarse como un rasgo propio de la tradición académica de las Ciencias Sociales. Al respecto, en un trabajo sobre artículos científico-académicos de la disciplina de Historia, García Negroni (2008a) destaca la fuerte presencia –en contraposición a las llamadas “ciencias duras”– de referencias y citas textuales que, según comenta, da cuenta de la importancia que tienen para esta disciplina los textos previos, que contribuye a formar “la construcción de un ethos preocupado por mostrar el conocimiento disciplinar” (García Negroni, 2008a: 27). Así, lo demuestra la alta cantidad de citas y referencias que presenta Historia en los MPA y Ciencias Sociales en los MPM. La cifra más alta corresponde a las citas marginales, que constituye la estrategia por excelencia para exhibir la voz ajena.

Por su parte, Ciencias Naturales suele respetar las formas supuestamente objetivas y asépticas de su tradición, aunque como ya señalamos, los libros del MPM, en vistas de cumplir con los requerimientos curriculares incorporan una mayor cantidad de citas y referencias. La ocurrencia más alta corresponde al discurso narrativizado, cuya aplicación contribuye a diluir las fronteras entre el discurso citado y el citante. Posicionado como regular discursivo, el locutor-autor pedagógico controla la voz ajena a través de su propia narración y así logra objetivarla: los discursos se perciben como objetos.

Finalmente, señalamos que a lo largo de este apartado dimos cuenta de que los “modos de decir pedagógicos” trascienden las características de la tradición discursiva de cada área disciplinar. Las reformulan, las mitigan o bien las diluyen, ratificando así la especificidad genérica aunque vehiculizan también imaginarios disciplinares.

6.3. La alteridad solapada. Los comentarios metaenunciativos

6.3.1. Las formas de “modalización autonímica”

Como ya hemos mencionado, la “modalización autonímica” es habitual en el discurso académico, pues constituye una forma de que el locutor-autor comente su propia enunciación y modele un *ethos* de alguien atento a su propio decir y al de los otros (García Nègroni, coord., 2011). En el caso del discurso pedagógico, presenta ciertos usos particulares, que serán abordados en esta sección. Como ya desarrollamos en § 4.3.1.3, el libro de texto recurre a ciertas formas de “modalización autonímica” (Authier-Revuz, 1995)¹⁸⁹ para configurar “modos de decir pedagógicos”.

En este apartado no proponemos ampliar su caracterización y profundizar el análisis comparativo entre los modelos enunciativos y las disciplinas. Primero, nos referimos a las formas de “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores” que, a través del uso de tipografía especial, como negritas, versalitas y bastardillas, cumplen principalmente la finalidad didáctica de control del orden discursivo (§ 6.3.1.1) así como de construcción del campo conceptual y del “buen decir” de la disciplina. Luego, nos centramos en el empleo de las comillas: por un lado, las “comillas pedagógicas” y las “comillas de lo conceptualmente incorrecto”, que refieren a la “no coincidencia de las palabras consigo mismas” y a la “no coincidencia entre las palabras y las cosas”, respectivamente (§ 6.3.1.2); por el otro, las que señalan lo “políticamente incorrecto” en términos de Courtine, 2006, y las “comillas coloquiales”, que corresponden a la “no coincidencia del discurso consigo mismo” (§ 6.2.1.3). De este modo, damos cuenta de cómo las comillas manifiestan un “gesto didáctico” al señalar, en mayor medida, lo que se aparta del “correcto decir” de la disciplina.

¹⁸⁹ Como ya mencionamos, Authier-Revuz (1995) clasifica la “modalización autonímica” en cuatro formas de la “no coincidencia del decir”. Para consultar esta clasificación, ver § 4.2.2.3.

Es sabido que, a través de la “modalización autonímica”, el locutor-autor construye diferentes niveles enunciativos en el interior del discurso para comentar su enunciación. Consideramos que, en pos de una alfabetización académica integral, es necesario que los libros de texto promuevan en el estudiante la detección de estos niveles y el análisis de la función en casos concretos de las formas de heterogeneidad mostrada marcada. En otras palabras, se trata de iniciar al alumno en la alteridad propia del discurso especializado, en interrogar su materialidad discursiva y reflexionar acerca de que las “comillas, bastardillas y glosas que acompañan lo que se dice muestran que lo dicho puede estar atravesado por un metadiscurso con el que el autor comenta la propia enunciación” (García Negroni coord., 2011). Lejos de cumplir este objetivo, se alude en este apartado a la nula ocurrencia de estrategias de *facilitamiento* en los libros de texto, que contemplan la formación del alumno en tales rasgos de alteridad y subjetividad.

6.3.1.1. El uso de tipografía especial o “aquello que el alumno debe saber”

La relación de asimetría característica del discurso pedagógico y la necesidad por parte del locutor-autor de regulación del orden discursivo y de cooperación con el destinatario alumno –en tanto que el primero le transmite un saber que el segundo que no posee–, propician una abundante aparición de formas opacantes de comentario meta-enunciativo que indican la “no coincidencia entre los participantes” en el libro de texto de los dos modelos propuestos. De esta forma, las palabras, las expresiones e, incluso, las frases enteras que el locutor-autor estima no conocidas por el destinatario lego son señalizadas en los manuales escolares a través del uso de tipografía especial. Mediante bastardillas, versalitas y negritas, el locutor-autor localiza y le muestra al destinatario inexperto los términos o conceptos fundamentales para la disciplina y, por ende, a los que debe prestarle especial atención. No es casual que la marcación se realice casi exclusivamente en los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica (y no en las escenografías), pues allí se “encuentra” el saber disciplinar que el alumno “debe” aprender. En ciertos contextos de uso, la tipografía de bastardilla o itálica constituye un punto de heterogeneidad marcada en el discurso. En efecto:

La cursiva, itálica o bastardilla es una letra inclinada hacia la derecha que se utiliza en los textos compuestos con letra normal para destacar una palabra, frase u oración. Al igual que las comillas, que en algunos contextos pueden reemplazarla, la letra cursiva circunscribe un punto de heterogeneidad marcada en el discurso (Authier, 1981, 1995) y, al hacerlo, permite al locutor

desdoblar su discurso para comentar las palabras que emplea, al mismo tiempo que las utiliza. (García Negroni, 2010: 166).

Más allá de los usos estándares regulados por la Real Academia Española, como reproducir los extranjerismos crudos y mencionar los títulos de los libros¹⁹⁰, en muchos de los libros del MPA se la suele emplear para indicar que una palabra, un sentido o una manera de decir no son necesariamente compartidos por el lector. Por ejemplo, en (41) el autor destaca algunos conceptos que considera relevantes. Así, comenta ciertas expresiones que, a su criterio, son nuevos o importantes (*proposición subordinada, proposiciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales*), o bien, términos pivotes imprescindibles para entender la explicación (*sustantivo, adjetivo, adverbio*).

(41) La *proposición subordinada* puede desempeñar las mismas funciones de *sustantivo*, del *adjetivo* o del *adverbio*. Hay pues, *proposiciones sustantivas, adjetivas y adverbiales*. (4: 67)

Sin dudas, la ocurrencia de la bastardilla es alta en los libros del MPA, debido a factores relacionados con el diseño gráfico y las tecnologías de impresión (antes de los 80 estaba muy poco difundido el uso de la negrita). Sin embargo, en menor proporción, recurren también a la versalita, que “presenta el dibujo de la letra mayúscula, pero con el tamaño de la letra minúscula” (García Negroni, 2010: 169), para señalar “la no coincidencia entre los participantes” según muestran los ejemplos (cf. 42a) y (cf. 42b). Se trata de un uso no contemplado por los manuales de estilo, los cuales circunscriben la versalita para escribir números romanos en ciertos contextos y para listar nombres de autores en bibliografías (García Negroni, 2010: 170).

(42a) La CAPILARIDAD es la propiedad física que tienen los líquidos en ascender adhiriéndose a las paredes de los vasos o tubos, y alcanzar mayor altura, cuando más delgados son estos (fig.9-6). (2: 85)

(42b) Se llaman CESURAS las pausas que suelen hacerse en el interior de los versos de arte mayor. Las cesuras dividen al verso en ESTIQUIOS; estos a los efectos de la acentuación y la métrica, funcionan como versos independientemente. Si la cesura es central, el verso se divide en dos *hemistiquios*. (2: 272)

En el caso (42a) el concepto central definido aparece destacado en versalita (CAPILARIDAD). Por su parte, en (42b), encontramos una alternancia entre el uso de versalita y bastardilla. Mientras que los conceptos más generales (CESURAS y ESTIQUIOS) aparecen en versalita, los menos generales y que son abarcados por estos se destacan en

¹⁹⁰ Estos usos son también habituales en los libros de texto.

bastardilla (*hemistiquios*, concepto subsidiario y dependiente de ESTIQUIOS). Así observamos, en este último caso, una diferencia de jerarquía conceptual marcada a partir del uso de tipografía especial.

En relación con la negrita, cuya aparición es relativamente reciente (hacia fines del siglo XIX), podemos mencionar que su empleo no está contemplado en la normativa de la Real Academia Española, pero sí en algunos manuales de estilo recientemente editados:

La negrita tiene un trazo más fuerte y grueso que el de la letra normal. Se la emplea para destacar títulos y subtítulos, en combinación muchas veces con la cursiva o con la versalita. En algunos textos periodísticos se la utiliza con frecuencia para resaltar o destacar una determinada palabra o expresión. (García Negroni, 2010: 171).

En este sentido, la mayoría de los manuales de estilo señala que el empleo de la negrita se restringe al marcado de títulos, epígrafes y voces en diccionarios. Muchos desaconsejan su utilización pues “destruye la uniformidad del gris tipográfico y llama demasiado la atención. Sin embargo, si lo que se pretende es que el lector encuentre fácilmente un punto del texto o justamente llamar mucho la atención, la negrita puede ser adecuada”¹⁹¹. Si bien este último uso es propio y característico de los textos periodísticos según lo explica García Negroni (2010), comprobamos que se ha extendido hacia los textos pedagógicos y especialmente a los libros de texto. Aunque su ocurrencia es muy baja en los libros del MPA, en la mayoría de manuales escolares del MPM recurren a su uso para señalar el léxico especializado que, según el locutor-autor, el alumno debe incorporar y aprender.

Los libros del MPM utilizan la negrita como forma opacante de comentario metaenunciativo (cf. 43), aunque también en menor proporción, la bastardilla (cf. 44). Incluso, en algunas propuestas editoriales se alternan ambas tipografías: en (45), la negrita señala el concepto definido, y la bastardilla, los ejemplos¹⁹².

(43) Dos o más palabras que juntas desempeñan una función, forman una **construcción**. La palabra que sola puede funcionar como toda la construcción se llama **núcleo**. (14: 42)

¹⁹¹ Documento en línea: <http://www.tex-tipografia.com/styles.html>.

¹⁹² Damos cuenta de que en solo uno de los libros analizados se utiliza también el subrayado como forma opacante de comentario meta-enunciativo. Se trata del libro (14) que alterna negritas y subrayados para el comentario metaenunciativo. Generalmente, el término subrayado remite a la escenografía de glosario, y allí la palabras es definida.

(44) Se llamó *vanguardias* a una serie de movimientos artístico que, en las primeras décadas del siglo XX, se propusieron romper con las estéticas vigentes innovadoras y experimentar con las técnicas, los recursos y los materiales. (26: 158)

(45) La **irregularidad de presente** está conformada por el presente del modo indicativo, el presente del modo subjuntivo y el imperativo; por ejemplo: *quiero, quiera, quieran*. (24: 31)

Cabe mencionar que en los ejemplos presentados (41 a 45), el uso de tipografía señala que una palabra o una frase introducida por el libro de texto (“proposición subordinada”, “capilaridad”, “cesura”, “construcción”, “núcleo”, “vanguardia”, “irregularidad del presente”, etc.) no es necesariamente compartida por el destinatario-alumno. Esta marcación podría representarse con una glosa que explicita la naturaleza de la alteridad mostrada y la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores”, del tipo: “X, X es la expresión importante que los alumnos tienen que saber/aprender”. El comentario se realiza, entonces, sobre el léxico especializado incorporado, o bien sobre expresiones –muchas veces definiciones– que se consideran imprescindibles para comprender la explicación. Se registran diversas variantes en el uso de tipografía especial, pues esta puede señalar:

- a) *Un concepto nuevo*: ya sea una palabra, ya sea una frase. En este caso y según ilustran los ejemplos (46) y (47), el comentario realizado por el autor se relaciona con la intención de mostrar al lector los términos disciplinares que debe conocer, incorporar y estudiar (“paradigma verbal” y “Nueva Andalucía”).

(46) Le verbo es la clase de palabra que manifiesta mayor número de categorías morfológicas: persona, número, tiempo, modo y aspecto. La combinación de esas categorías forma el **paradigma verbal**. (13: 169)

(47) El 26 de agosto de 1541 penetraron en el Océano Atlántico a bordo de un barco que de ninguna manera se prestaba para un viaje oceánico, lo que no impidió que el audaz Orellana arribase a España, donde solicitó que se le otorgara el gobierno de esos territorios descubiertos, que él denominó **Nueva Andalucía**. (6: 35)

- b) *Un concepto nuevo y su definición*. En este caso no solo el autor comenta el concepto, sino también su definición. Como observamos en (48) y (49), el comentario no solo es realizado sobre el concepto que se presenta (“actos de habla indirectos” y “pronombres”), sino también sobre la definición del tecnicismo incorporado. De esta manera, el autor realiza un comentario sobre la noción y su significado, y le muestra al destinatario su relevancia.

(48) El emisor realiza **actos de habla indirectos**. En este tipo de actos de habla, el hablante **manifiesta una intención diferente de la expresada por el mensaje que emite**. (24: 84)

(49) Estos **pronombres** pertenecen al segundo grupo porque su significación ocasional depende del hilo del discurso: **toman su significado de la palabra a la cual modifica la proposición**. Esa palabra se llama **antecedente**. (13: 155)

- c) *Un concepto nuevo y ejemplos*. En estos casos, tal como habíamos descripto anteriormente, el autor destaca la pertinencia e importancia del ejemplo. En algunos casos, como sucede en (50) la referencia metadiscursiva sobre el ejemplo (“canguro” y “comadreja”) pretende cumplir una función esclarecedora al contribuir con una explicación más accesible. En efecto, el comentario sobre los ejemplos tiene la intención de ayudar a que el lector logre establecer relaciones entre nociones más abstractas (“marsupio” y “metaterio”) con las más concretas (“canguro” y “comadreja”) y pueda comprender con mayor éxito el concepto central. El efecto buscado sería que, al estar comentados tanto el concepto central como los ejemplos, la puesta en relación entre ambos elementos podría ser más sencilla. En otros casos y especialmente en las propuestas de Lengua y Literatura, se suele comentar los ejemplos desde un punto de vista lingüístico, como sucede en (51), donde “que, quien, cuyo”, etc. que funcionan como casos concretos de pronombres.

(50) **Marsupiales**. Son *metaterios*, es decir mamíferos que nacen vivos, pero en estado de desarrollo muy atrasado; la hembra comúnmente posee una bolsa incubatriz llamada *bolsa marsupial* o *marsupio*, en cuyo interior se encuentran muchas mamas con pezones alargados; en esta bolsa, los hijuelos terminan su evolución. La mayoría de los marsupiales como el *canguro* en primera línea son australianos; en América se destacan las distintas formas de *comadreja* (overa, colorada, etc.) (1: 315)

(51) Los **pronombres relativos** toman la significación del sustantivo que los antecede o que los sigue. Estos pronombres son **que, quien, cuyo, donde, como, cuando** y **cuanto**. (24: 20)

- d) *Los datos principales de un tema o contenido*. Aquí, el locutor-autor destaca las expresiones que considera esenciales para que el lector lego logre comprender la explicación. En (52), los términos claves serían las coordenadas de espacio y tiempo (la “base naval estadounidense de Pearl Harbor” y “diciembre de 1941”) y la denominación que se introduce (“los Aliados”). Por otra parte, cabe destacar que a partir de las formas de comentario meta-enunciativo pueden detectarse cuáles son los significados relevantes para cada materia y en cada período. Por ejemplo, en (53) observamos cómo los nombres de los personajes históricos son señalados metadiscursivamente como notables.

(52) El desarrollo de la guerra dio un vuelco fundamental cuando en **diciembre de 1941** la aviación japonesa atacó la **base naval estadounidense de Pearl Harbor**, en Hawaii, lo que decidió a los Estados Unidos, hasta entonces neutral, a declarar la guerra al Eje y sumarse a los que pasaron a llamarse **Aliados**. (20:173)

(53) El 20 de abril, los electores eligieron Director Supremo provisorio al general *Rondeau*, quien sería reemplazado –mientras permaneciese al frente del Ejército de Norte- por *Ignacio Álvarez Thomas* en calidad de suplente. Para impedir los males que pudieran sobrevenir de un ejecutivo unipersonal, agravado por la disolución de la Asamblea, el Cabildo nombró una *Junta de Observación*, compuesta de cinco miembros, con atribuciones para impedir excesos del Director Supremo y encargada de dictar un Estatuto. (3: 218)

En síntesis, el destacado de conceptos, definiciones y atributos, a través de la bastardilla, versalita o negrita, cuyo uso es profuso en todas las disciplinas, expresa la relación de asimetría inherente al discurso pedagógico: el locutor-autor del libro de texto le señala al destinatario poco experto (alumno) qué es lo importante en la explicación. Así, el autor regula el orden discursivo mediante las operaciones de selección y jerarquización de los conceptos e indica cuáles son los “significados relevantes” (Bernstein, 1975). No obstante, el libro de texto también ayuda al docente para que localice rápidamente dichos significados claves, pues:

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

De esta forma, se potencia la configuración de un *ethos* pedagógico que, en tanto autoridad en el saber, es experto del “correcto decir” y guía del aprendizaje. En el apartado § 6.3.2 se analizará, a partir de la ocurrencia de esta forma opacante de comentario metaenunciativo, las diferencias entre los modelos enunciativos y disciplinas.

6.3.1.2. Las comillas pedagógicas y las comillas de lo conceptualmente incorrecto

El locutor-autor de los libros de texto de ambos períodos recurre a formas de la “no coincidencia de las palabras consigo mismas”, para introducir una expresión con el fin de enmarcar uno de los sentidos o acepciones posibles del término, o bien señalarla en su sentido metafórico. De este modo, los “comentarios meta-enunciativos” se vinculan con ciertas formas de juego léxico (polisemia, ambigüedad, homonimia) y, tal como

sostiene García Negroni (2008a), pueden indicar desde reserva o rechazo respecto del ‘sentido que está de más’, hasta total aceptación de la plurivocidad de sentidos. Por un lado, los ejemplos (54) a (56) ilustran cómo los usos de comillas acotan el significado de las palabras con el fin de auxiliar al lector lego en la explicación.

(54) El iluminador también es el encargado de crear “climas” que acompañen el estado interno o emocional de los personajes. (13: 152)

(55) Las mariposas diurnas frecuentan las flores rojas y blancas; las nocturnas (polillas) son atraídas por las blancas y a amarillas, más visibles en la oscuridad, cuyo perfume aromático se intensifica al atardecer. Al tomar el néctar con sus largas “trompas”, recogen el polen que frecuentemente queda adherido a sus patas. (8: 168)

(56) Tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el Gran Buenos Aires y en otras ciudades del interior del país, se lleva a cabo una serie de tratamientos para la transformación del agua “cruda” en apta para el consumo humano (**potabilización**). (19: 42)

En (54), el locutor-autor no se refiere a los significados de clima que pueden encontrarse en el diccionario, como el “conjunto de condiciones atmosféricas que caracterizan una región” o la “temperatura particular y demás condiciones atmosféricas y telúricas de cada país”¹⁹³, sino en un sentido extendido a otra área. Es decir que se extrapola el sentido de “clima”, propio de la Geografía, hacia el plano del arte: se trata de los “ambientes que pueden generarse en una obra de teatro”. Del mismo modo, en (55) el autor señala una cierta reserva sobre el vocablo “trompas”, respecto del “sentido que está de más”. Es decir, que aquí el autor se refiere a una de las acepciones del término, en tanto “aparato chupador, dilatable y contráctil que tienen algunos órdenes de insectos” y no al sentido más extendido y de uso corriente, como “prolongación muscular, hueca y elástica de la nariz de algunos animales, capaz de absorber fluidos”¹⁹⁴. Algo similar sucede en (56), donde el locutor-autor se desdobra en comentar para señalar que la palabra “cruda” no se corresponde con el sentido amplio del término, sino que refiere a un uso particular: el agua cruda, que “por contener muchas sales, endurece las legumbres que se cuecen en ella y, bebida, dificulta la digestión”¹⁹⁵.

Más allá de estos usos que acotan y brindan precisiones sobre los significados de ciertas palabras, encontramos un empleo especial de comillas que caracterizamos en § 4.3.1.3 como uno de los “modos de decir pedagógicos”: “las comillas pedagógicas”. Como ya explicamos en dicho apartado, pueden estar representadas por glosas que

¹⁹³ Según las acepciones 1 y 2 del *DRAE*, respectivamente.

¹⁹⁴ Según las acepciones 2 y 3 del *DRAE*, respectivamente.

¹⁹⁵ Según el *DRAE*, en la entrada ~*agua cruda*.

manifiestan que el sentido de que las palabras es equívoco, como en “X, en sentido metafórico”. Se trata de términos con bajo rigor científico o teórico, que son puestos en juego para auxiliar al destinatario-alumno en la explicación. No obstante, además de la finalidad pedagógica de la metáfora como instrumento facilitador para la transmisión del conocimiento, es necesario recalcar su relevancia como mecanismo de conceptualización en el campo de la creación y comunicación de la ciencia (Fox Keller, 2000 y Ciapuscio, 2003). En este sentido, la metáfora es un ejemplo de lenguaje performativo, que se manifiesta como un recurso eficaz no solo para que el público lego conceptualice fenómenos abstractos, sino que debido a su potencialidad epistemológica contribuya a la construcción de nuevos conceptos¹⁹⁶.

En los siguientes ejemplos, la palabra entrecomillada remite a una analogía o metáfora, a la que el locutor-autor recurre con el fin de hacer más concreta y sencilla la explicación.

(57) Las distintas “voces” de los vertebrados se deben a elementos más o menos complejos, que se encuentran en el aparato respiratorio y que posibilitan la emisión de sonidos cuando sale el aire. (9: 169)

(58) Renació así el culto a la Virgen María y a los santos y muchos creyeron poder “comprar” la salvación a través de las **indulgencias**. (14: 84)

(59) Los cambios que se producen en el organismo son mucho más lentos que los del sistema nervioso, ya que las hormonas “viajan” con la velocidad que le permite su “vehículo”. (22: 140)

Como observamos en (57), el concepto de “voz humana” es asimilado al de los sonidos que emiten los vertebrados o en (58) el verbo “comprar”, en su calidad de transacción, es invocado para explicar el fenómeno de las indulgencias en el gobierno de Carlos, en el Sacro Imperio (Siglo XVI). Por otra parte, en (59) el “proceso de las hormonas” se asimila a la de un *camino*. De esta forma, el funcionamiento de las hormonas se plantea como un *viaje* sobre un *vehículo*. La metáfora del *camino* o el *viaje*

¹⁹⁶ Fox Keller (2000) se ha dedicado a explorar el papel de las metáforas de la ciencia y ha llegado a la conclusión de que existe una relación entre el cambio de metáforas en las explicaciones científicas, el surgimiento de nuevas orientaciones en la investigación y la transformación social consecuente. Como ejemplo se refiere a la metáfora fundacional del ADN. En 1953, Watson y Crick identificaron el ADN como el material genético e introdujeron la metáfora de la información en el repertorio del discurso biológico. En efecto, el ADN transporta la “información genética” (o programa) y los genes “producen sus efectos” al dar las “instrucciones” para la síntesis proteínica. Es así como la metáfora El ADN, en tanto código/texto por descifrar, abrió el campo de investigación de la estructura molecular y del genoma humano (Ciapuscio, 2003).

nos muestra cuán arraigada está en la lengua la idea de que los procesos son trayectos¹⁹⁷.

En todos los casos, las comillas indican que la palabra introducida presenta una cierta imprecisión conceptual, por ejemplo en (57), donde se expone la idea de que los animales tienen voz. Funcionan como un “gesto didáctico”: señalan la debilidad del término introducido pero remarcan su pertinencia pedagógica, pues serviría a los efectos de que el alumno comprenda con mayor claridad la explicación.

Por otra parte, encontramos que las comillas marcan también la “no coincidencia entre las palabras y las cosas”, que refieren “lo conceptualmente incorrecto”, según lo ilustran los siguientes ejemplos:

(60) Las llamadas impropriamente “flores de girasol” son en realidad inflorescencias indeterminadas que reciben el nombre de *capítulos*. (8: 165)

(61) El *scolex* (impropriamente llamado “cabeza”) es pluriforme y muy pequeño en relación con el resto del cuerpo (1: 29)

En (60) y (61) el locutor-autor se desdobra en comentarista para indicar que los ítems “flores de girasol” y “cabeza” no se relacionan exactamente con la realidad a la que remiten y, por lo tanto, no son las expresiones más apropiadas para referir al concepto en cuestión. Por consiguiente, los autores las acompañan con las nomenclaturas científicas correspondientes (*capítulos* y *scolex*) que, al colocarlas en bastardilla, las jerarquizan como términos “correctos” y precisos. Presentados entonces como tecnicismos, estos últimos son los conceptos que el lector debe conocer y aprender. La introducción de las glosas “llamadas impropriamente” en (60) e “impropriamente llamado” en (61) aclaran el uso incorrecto, aunque generalizado, de los términos; en efecto, el adverbio “impropriamente” refuerza el rechazo por parte del locutor-autor a esa expresión, en tanto que remarca su carácter inadecuado. Se trata, de acuerdo con

¹⁹⁷ Desde un enfoque cognitivo, Lakoff y Johnson (1995) sostienen que la metáfora no es solo una figura retórica de naturaleza meramente estética, sino tiene que ver con el conocimiento del mundo. Para comprender ciertos fenómenos intangibles y vastos, que el ser humano no percibe en forma directa, los metafórica, y así puede “aprehenderlos” y entenderlos. En efecto, las metáforas permiten comprender un determinado campo de la experiencia en términos de otros y, por ello, el sentido conceptual por el que pensamos y actuamos es de naturaleza metafórica. Para Lakoff y Johnson (1995), las imágenes esquemáticas, que generalmente originan las proyecciones metafóricas, consisten en estructuras basadas en la experiencia, que se proyectan a dominios abstractos y “conforman los cimientos del conocimiento humano, son imágenes complejas que incluyen diversos elementos y sus relaciones” (H. Díaz, en Di Stefano (coord.), 2006: 55). Entre las imágenes esquemáticas que dan origen a las proyecciones metafóricas, se encuentra la imagen del camino, que acabamos de mencionar.

Ciapuscio (2007: 49), de “comentarios metadiscursivos valorativos”, que pueden marcar una tenue distancia en relación con el concepto introducido por ejemplo: “por decirlo de algún modo” o términos señalizados con comillas o señalar la calificación de la relevancia del concepto: “no importan los nombres”, o reformulaciones de otros discursos, como: “en forma más científica”; en el capítulo 7 cuando nos referimos a los “comentarios denominativos”.

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

Las palabras o expresiones entrecomilladas son introducidas por el locutor-autor con el fin de lograr una explicación más sencilla y concreta; sin embargo, estimamos que el comentario que sobre ellas se efectúa, y que restringe o expande su significado, no siempre puede ser interpretado exitosamente por el lector lego. Son pocos los casos, como en (60) y (61), en los que el locutor-autor acompaña los términos entrecomillados con una glosa, que pueda ayudar al destinatario-alumno a interpretar el comentario realizado.

6.3.1.3. Las comillas coloquiales y las comillas de lo políticamente incorrecto

También el locutor-autor pedagógico recurre a las comillas para señalar la “no coincidencia del discurso consigo mismo”. De este modo hace referencia a discursos previos e introduce solapadamente su punto de vista, mostrando ya sea su adhesión, ya sea su reparo. En primera instancia, nos referimos a las “comillas coloquiales” que indican divergencias en cuanto al uso de expresiones propias de otros registros o variedades discursivas. Así y tal como señala García Negroni (2008a: 19): “los comentarios meta-enunciativos inscriben la no coincidencia en el campo del plurilingüismo, en el sentido de Bajtín, al señalar, en el hilo del discurso, un elemento como perteneciente a otra variedad, a otra lengua o a otro registro discursivo, diferente, según el locutor-autor, de la variedad, lengua o registro del discurso propio”. Por ejemplo, en los casos (62) a (65) el autor marca con las comillas un término que pertenece a otro registro discursivo y no al científico. Así, muestra una reserva sobre la

pertinencia de los términos “blanco del ojo”, “gigantes”, “El Chacho” y “bañomaría” en los respectivos ámbitos disciplinares.

(62) El resto de esta membrana de sostén es la *esclerótica* o ‘blanco del ojo’. (1: 62)

(63) Entre las *células macroscópicas* o “gigantes” podemos mencionar: la *yema* del huevo de las aves –representa inicialmente el *óvulo* fecundado- cuyo diámetro puede ser de varios centímetros. (1: 130)

(64) La resistencia fue encabezada por el cuadillo riojano Ángel Vicente Peñaloza –apodado “El Chacho”- descendiente de una familia de su provincia, quien por su larga actuación había sido promovido al grado de coronel mayor del ejército nacional. (3: 440)

(65) Se procede luego a quitar la clorofila introduciéndola en un recipiente con alcohol, al que se somete a “bañomaría”. (2: 76)

En otros ejemplos, como en (66) y (67), el locutor-autor, explicita el sentido de las comillas mediante un comentario evaluativo valorativo del tipo “la llamada popularmente” o “vulgarmente se la llama”, que evidencian la pertenencia de las expresiones “lluvia de azufre” y “piel, cáscara o pellejo” a un registro o una variedad popular o vulgar.

(66) Además, estas plantas, para compensar la dificultad de su polinización (dependiente fundamental del viento), poseen grandes cantidades de polen, que al ser liberado produce la llamada popularmente “lluvia de azufre”, que determina la formación de un manto dorado sobre la superficie del suelo. (9: 101)

(67) El *epicarpio* (del gr. *epi*, sobre; y *karpos*, fruto) es la capa externa del fruto. Vulgarmente se la llama “piel, cáscara o pellejo” del fruto. (2: 119)

Mientras que en (66) el autor explica el concepto “lluvia de azufre” y lo utiliza sin conflicto, en (67) el autor evidencia el carácter poco apropiado de “piel, cáscara o pellejo” en un ámbito científico e introduce a nomenclatura “epicarpio”, que al marcarla con bastardilla la señala como término disciplinar. Sin embargo, la expresión entrecomillada de (67) se manifiesta necesaria, pues funciona como término pivote para interpretar y precisar el tecnicismo¹⁹⁸.

En segunda instancia, señalamos que las comillas que indican la “no coincidencia del discurso consigo” pueden desempeñar otra función que consiste en realizar la marcación de otros discursos de los que el autor disiente. Se trata de las “comillas polémicas” (García Negroni *et al.*, 2006), cuyo uso revela una orientación argumentativa, pues el locutor-autor manifiesta una postura de confrontación o rechazo frente al concepto que introduce. Si bien, en los libros de texto analizados las comillas

¹⁹⁸ Según observamos en este caso, la letra bastardilla indica la presencia de otra lengua, el griego: *epi* y *karpos*.

de “no coincidencia del discurso consigo” pueden indicar una reserva del locutor-autor frente al carácter inadecuado o poco afortunado de la denominación en términos ideológicos, no llegan a ser “polémicas”. En efecto, nuestro análisis ha corroborado, que el locutor-autor se desdobra en comentarista para indicar que un término es “políticamente incorrecto”, pero sin polemizar o disentir explícitamente de él y que, como ya mencionamos, se trata de uno de los “modos de decir pedagógicos”. Según explicamos en § 1.3.1 y retomamos en § 4.2.2.2, Courtine (2006) propone que lo “políticamente correcto”, pretende regular qué es lo que se puede decir y cómo en un campo discursivo dado. Siguiendo esta línea de pensamiento y aplicado a nuestro objeto de estudio, lo “políticamente correcto” en los libros de texto, que es instaurado por las normas ministeriales y el campo académico, domina las normas discursivas y funciona como una forma de control lingüístico. La modalización autonímica es una estrategia desplegada por el locutor-autor para comentar aquellas denominaciones que no son consideradas “políticamente correctas”. Como lo demuestran los siguientes ejemplos, el locutor-autor se desdobra para comentar desde un punto de vista ideológico el término introducido: “Eje del mal”, “Revolución libertadora”, “subversión”, “indios” y “barbarie asiática”.

(68) Esta lista constituye el llamado “**Eje del mal**”, e involucra a países que poseían o podían tener capacidad para desarrollar armas de destrucción masiva, como Corea del Norte, Irak o Irán, o que podían estar vinculados a redes terroristas, como Sudán. (20: 242)

(69) Los militares que encabezaron la “Revolución libertadora” estaban divididos respecto de la política a seguir con el movimiento peronista. (27: 165)

(70) (...) Lanusse se propuso firmar con los partidos políticos un Gran Acuerdo Nacional (GAN) compuesto por tres puntos: el repudio a lo que denominaba “subversión” (los grupos armados). (20: 224)

(71) La conquista y la implantación de la civilización europea interrumpió totalmente el desarrollo de las civilizaciones precolombinas más avanzadas y los “indios” de todo el continente se vieron paulatinamente desplazados o sometidos por los europeos. (15: 45)

(72) Los hunos, hombres oscuros, de rostro huesudo, ojos pequeños y nariz deprimida –tan extraños a los tipos europeos– vivían caballo o en carros, dominando pueblos en el ejercicio de lo que algunos llamaron la “barbarie asiática”. Sin embargo, vista como una rebelión contra la corrupción imperial de los romanos, su lucha podía sentirse como ejecutora de una justicia primitiva aunque destructiva. (16: 65)

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

Por un lado, en (68) el locutor-autor señala la importancia del concepto “Eje del mal”, a través del uso de la negrita y, de esta manera, señala la “no coincidencia con el lector”. Pero, además, realiza otro comentario, pues a través de las comillas vehiculiza su discrepancia con ese término. Podría interpretarse que locutor-el autor manifiesta una cierta reticencia por considerar a países como Corea del Norte, Irak, Irán o Sudán, como un “Eje del Mal”. De esta forma, el fin de las comillas es marcar que se establece una cierta distancia con un concepto que pertenece al campo disciplinar pero que el sujeto pedagógico no necesariamente comparte. Con relación a “Revolución Libertadora” (cf. 69), las comillas también representan una marca de disenso, en tanto consideramos que el locutor-autor muestran una reserva o divergencia respecto de que el hecho denotado – un golpe de Estado– se conciba como una revolución “libertadora”. En ambos casos, observamos que el uso de las comillas muestra un desacuerdo con el término que introduce, pero que lo manifiesta solapada y decorosamente, sin desarrollar una contraargumentación como sí sería de esperar en un texto académico.

Por otro lado, en (70), (71) y (72), se entrecomillan algunas expresiones, a las que no se les asigna un estatus de término disciplinar, pues no se les aplica un comentario metadiscursivo de “no coincidencia entre los interlocutores”, como sucedía en los ejemplos anteriores. En estos tres casos, a través de las comillas, el locutor-autor manifiesta cierto desacuerdo respecto del término que comenta. En cada uno la mención al sujeto responsable de la denominación es diferente: en (70) se trata de un sujeto definido, “Lanusse”; en (72) es impreciso, pues está presentado a partir del pronombre indefinido “algunos”; y en (71) permanece oculto, en la medida en que no se explicita quiénes denominaban “indios” a los pueblos originarios, ni tampoco se explica el origen de esta denominación¹⁹⁹. De esta forma, el autor evidencia su punto de vista porque manifiesta un desacuerdo implícito ante la noción que introduce (*Lanusse denominaba subversión a X, pero no necesariamente nosotros; Y denominaba indios a los pueblos originarios, pero no necesariamente nosotros*), pero sin desarrollar la dimensión polémica de la argumentación (refutación de contraargumentos). No obstante, en algunos casos, aunque son pocos, vale destacar que la controversia se explicita y se fundamenta, por ejemplo en (72) el conector adversativo “sin embargo” refuta la idea de barbarie asiática e introduce el punto de vista del locutor-autor: *Y llamaron a X la barbarie asiática, pero no necesariamente nosotros, porque “vista como una rebelión*

¹⁹⁹ Como es sabido, al arribar en América, Colón creyó que había llegado a India y por eso denominaba a sus habitantes “indios”.

contra la corrupción imperial de los romanos, su lucha podía sentirse como ejecutora de una justicia primitiva aunque destructiva”.

Llegados a este punto, señalamos que el uso de las “comillas coloquiales” se acerca más al de las comillas “pedagógicas” y de “lo conceptualmente incorrecto”. En los tres casos las comillas manifiestan la inadecuación de un término desde el punto de vista teórico-disciplinar: indican que no se trata de tecnicismos o de conceptos legitimados en cada área del saber. Estos usos son puestos en juego como una estrategia de “simplificación”, que en ciertos casos, como vimos, genera hasta imprecisiones y errores teóricos. A excepción de los pocos casos en los que se explicitan las glosas (en las comillas de “lo conceptualmente incorrecto”), no se detectan mecanismos de “facilitamiento”.

Por su parte, “las comillas de lo políticamente incorrecto” comentan un término a partir de su pertinencia ideológica. Es decir, puede tratarse de un tecnicismo o de una terminología propia de la disciplina, pero que el locutor-autor pedagógico la señala como inadecuada debido a los sentidos que genera. Como explicamos, en los casos analizados, no se explicita la polémica ni se despliegan mecanismos de “facilitamiento” para ayudar al destinatario a interpretar el sentido de las comillas. De esta forma, el locutor-autor despliega una forma de control lingüístico al indicar qué términos no son adecuados, pero al no profundizar en la dimensión ideológica del discurso no se suele generar una reflexión sobre ellos. De esta manera y atendiendo a que “el lenguaje ocupa un lugar privilegiado en relación con él [el prejuicio], ya que permite su reproducción continua y cotidiana” (Menéndez, 2008), consideramos que las propuestas editoriales soslayan la reflexión necesaria sobre los estereotipos y cómo se producen y se legitiman los conceptos disciplinares –es decir, su dimensión ideológica–.

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

En suma, la mayoría de los usos de comillas manifiestan un “gesto didáctico” al señalar los términos que se apartan del “correcto decir” –conceptual o ideológico– de la disciplina y contribuyen a formar un *ethos* pedagógico regulador de los sentidos. La

reflexión metalingüística queda relegada y, por ende, la modalización autonímica no siempre puede ser interpretada exitosamente por el destinatario-alumno.

6.3.2. El estudio comparativo

Tal como lo demuestra el cuadro 2 de la página siguiente, la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores” constituye la forma de modalización autonímica de mayor ocurrencia en todas las disciplinas y en ambos modelos. Sin embargo, su particular profusión en los libros del MPM (en Castellano, pasa de 365 casos a 1300; en Historia, de 5800 a 13400; en Biología, de 4800 a 5000) exhibe la marcada intensión propiciada por la política editorial de mercantilización pedagógica de regular los sentidos y orientar la interpretación textual. Configuradas como mecanismos de “simplificación”, las palabras comentadas en negrita o bastardilla reafirman en el discurso del MPM el interés por parte del locutor-autor de hacer más sencilla la explicación, pero también por controlar los sentidos, en tanto que estas contribuyen a la jerarquización de los conceptos y al trazado del rumbo argumentativo.

Al imponer un modo de lectura “correcto”, delineado por el destacado de palabras o frases que exhiben su supuesta relevancia sobre otras, construyen *un único y legítimo* modo de lectura y de acceso al texto. En cierta medida, se obtura así la posibilidad de que los destinatarios encuentren por sí mismos las palabras que ellos consideren claves y puedan delinear su propia “ruta” de lectura.

De este modo, los libros del MPM confirman las representaciones a las que nos referimos en esta tesis: la de un *saber* unívoco y objetivo; la de un *ethos* pedagógico que refuerza su interés por controlar la interpretación, ya sea mediante la recurrencia a ciertos modos de decir, ya sea través de la aplicación de la lectura extractiva de datos; la de destinatarios legos (tanto alumnos como docentes), a quienes hay que guiar, formar e instruir.

Cuadro 2. Cantidad de formas de modalización autonímica

Libros	MPA (1960-1982)			MPM (1983-2006)		
	Castellano	Historia	Ciencias Biológicas	Lengua y Literatura	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales
Formas de no coincidencias						
Entre los coenunciadores	365	5800	4800	1300	13400	5000
Entre las palabras y las cosas	2	11	12	-	-	-
De la palabras consigo mismas	5	19	25	7	23	62
Del discurso consigo mismo	21	105	67	8	135	81

Con respecto al uso de comillas, observamos que prevalecen las que señalan la “no coincidencia del discurso consigo mismo”. Su ocurrencia en ambos modelos manifiestan la intensión de las propuestas editoriales por comentar aquellas denominaciones que no son consideradas propias del “registro disciplinar” o “políticamente correctas”, con el objetivo de construir un *ethos* decoroso y consistente disciplinar e ideológicamente. La merma de este uso en los libros de Lengua y Literatura del MPM respecto del MPA confirma la tendencia de esta disciplina por ocultar la subjetividad y alteridad constitutivas. Pero por otro lado, detectamos un aumento en el uso de las comillas de lo “políticamente incorrecto” en los libros de Ciencias del MPM, que confirma la ya mencionada inestabilidad en la posición del sujeto pedagógico de los libros de las últimas décadas. A pesar de que el locutor-autor despliega estrategias para mantener el control sobre la interpretación, las formas de “modalización autonímica” permiten la fuga de otros sentidos posibles, que el locutor-autor no logra dominar totalmente. Dicho de otro modo, en las palabras entrecuilladas resuenan otros discursos y su interpretación no puede ser vigilada por el locutor-autor: los implícitos quedan en “poder” del destinatario.

Por otra parte, las comillas que indican la “no coincidencia de las palabras consigo mismas” y que representan un “modo de decir pedagógico”, esto es las llamadas “comillas pedagógicas”, tienen una ocurrencia mucho menor que las que mencionamos anteriormente. Consideramos que este fenómeno se produce porque, si bien las “comillas pedagógicas” se despliegan para colaborar con el destinatario-alumno en la interpretación, los libros del nivel secundario cumplen la exigencia de ofrecer una mayor precisión terminológica que las palabras comentadas no cumplen.

Con respecto a la escasa presencia de las comillas que manifiestan la “no coincidencia entre las palabras y las cosas” y su presencia exclusiva en los libros del

MPA, es conveniente hacer hincapié en que este tipo de modalización autonómica es usual en los géneros académicos (García Negroni, 2008a y 2008b). Su aparición, entonces, funcionaría como una forma de evocación de los “modos de decir académicos”, característicos del MPA (y ya no del MPM). Pero además debemos señalar que los comentarios valorativos (Ciapuscio, 2007) del tipo “impropiamente llamado”, con los que son acompañadas estas modalizaciones, fijan una distancia con el concepto e implican una evaluación y una toma de postura explícitas, que solo un locutor-autor constituido como especialista disciplinar, como lo es el del MPA, puede adoptar y que solo puede presentar ante un destinatario-docente construido como experto. Por otra parte, también es posible explicar la ausencia de las comillas de “lo conceptualmente incorrecto” en los libros del MPM a partir de que, en su afán por simplificar la exposición, el locutor-autor opta por excluir toda aquella información que pueda ocasionar confusiones o introducir una mínima complejidad. En efecto las frases señaladas con las comillas de “lo conceptualmente incorrecto” no son introducidas para auxiliar o clarificar la interpretación como sí sucede con las palabras o frases que encierran las comillas pedagógicas.

En relación con el análisis contrastivo entre las disciplinas, el uso de formas de “modalización autonómica” presenta la misma tendencia que encontramos con respecto a la introducción de referencias y citas. Lengua y Literatura es la disciplina que menos ocurrencia presenta, debido a su afán por ocultar la dimensión subjetiva, como ya mencionamos, luego le sigue Ciencias Naturales y finalmente Ciencias Sociales. Sin embargo, hay ciertos usos que vale aclarar. Por un lado, Ciencias Sociales presenta la mayor cantidad comillas de lo “políticamente incorrectos”, justamente porque se trata de un área del saber que asigna valores (Arnoux, 2007) y construye al destinatario-alumno como ciudadano. Por ello, la representación ideológica que construye Ciencias Sociales es más axiológica que en las otras áreas. Por otro lado, la proliferación de “comillas pedagógicas” en Ciencias Naturales demuestra que la apelación a metáforas para explicar conceptos abstractos es un recurso importante de la disciplina. También hay que tener en cuenta que el aumento de estas comillas en los libros del MPM manifiestan la influencia que recibe de otros géneros, como la divulgación científica, que es adepto al uso de las metáforas para facilitar la explicación (Ciapuscio, 2003)²⁰⁰.

²⁰⁰ Para un análisis sobre las metáforas en el discurso científico y en la divulgación, consultar Ciapuscio (2003).

A lo largo de este apartado demostramos que las formas de “modalización autonómica” trascienden las características de la tradición discursiva de cada área disciplinar, especialmente aquellas que constituyen “modos de decir pedagógicos”, como el uso de tipografía especial y las “comillas pedagógicas”, “coloquiales” y de lo “políticamente incorrecto”. Sin embargo, comprobamos también que sus ocurrencias no solo vehiculizan los imaginarios construidos por cada modelo, sino también manifiestan las representaciones de cada área del saber.

6.4. Consideraciones finales

Recapitulando, a lo largo de este capítulo hemos intentado hacer visibles dos aspectos polifónico-argumentativos nodulares en el discurso de los libros de texto, que contribuyen no solo con la conformación de las funciones de control y regulación discursiva por parte del sujeto pedagógico, sino también en la construcción de la representación del saber escolar legítimo. En primer lugar, mostramos los mecanismos desplegados por los modelos enunciativos de los libros de texto en relación con los modos de referir el discurso ajeno y de reformular las fuentes disciplinares y académicas. Revelamos que el discurso del libro de texto de secundario se apoya en el recurso de la “especialización del saber”, uno de los “modos de decir pedagógicos” que funciona como mecanismo de organización y control de la multiplicidad de voces (Hyland, 2000). Este recurso consiste en la delimitación de dos espacios discursivos: el de la “teoría”, configurado por las secuencias explicativas-expositivas de la escena genérica que presenta los conocimientos disciplinares como si fueran neutros y monódicos, y el de las zonas paratextuales que exhiben los discursos ajenos. Los libros del MPA instauran este recurso como una estrategia de *simplificación* para organizar y controlar los saberes. Sin embargo, el locutor-autor modela zonas paratextuales donde evoca el dialogismo explícito y la dimensión polémica propia del discurso académico, con el que establece un vínculo de filiación. Las notas al pie y los bloques tipográficos son los espacios destinados para tal fin y, a través de su construcción, el locutor-autor intenta generar un efecto de sentido de texto “completo” y acabado (Orlandi, 2008).

Por su parte, los libros del MPM reformulan el mecanismo de “especialización del saber” apelando a la puesta en juego de las escenografías enunciativas como espacios de exhibición de la alteridad, a la vez que configuran nuevas estrategias de *simplificación* de la explicación, que operan sobre la voz ajena para quitarle

complejidad y atenuar los aspectos controversiales. En efecto, mediante la eliminación de la polémica y la controversia, así como a través del despliegue de las “citas marginales”, los “textos fragmentados y adaptados” y los “textos re-creados”, el locutor-autor pretende dominar la dispersión de sentidos y reafirmar la “ilusión de completitud” (Orlandi, 2008), en la medida en que la diversidad y heterogeneidad discursivas se diluyen pues quedan limitadas a una serie de textos intervenidos, que siguen la misma línea argumentativa expuesta en la explicación.

Este despliegue enunciativo vehiculiza nuevas representaciones sobre el *ethos* pedagógico y los destinatarios, tanto alumnos como docentes, a la vez que consolida y refuerza los principios de la *doxa escolar* tradicional respecto de la ciencia, el conocimiento y el aprendizaje. Si bien las escenografías, los distintos tipos de citas y los nuevos recursos desplegados por el locutor-autor del MPM parecen contribuir con el efecto de totalidad y la regulación discursiva –eludiendo la controversia, ofreciendo diversidad de textos “novedosos” y “domesticando” los discursos a partir de la intervención en la voz ajeno–, como demostramos a lo largo del capítulo, en realidad evidencian la incompletitud, la inexorable “fuga de sentidos” y la imposibilidad de controlar los implícitos y la divergencia que constituyen todo discurso.

Por otra parte, planteamos que aunque los dos modelos utilizan recursos del discurso académico –como los mecanismos de despersonalización para referir a la palabra ajena– ninguno propicia estrategias de *facilitamiento* que promuevan la reflexión metalingüística sobre los modos de referir el discurso ajeno y la localización de la dimensión polifónica, y por ello no se logra promover la iniciación del destinatario en la alfabetización académica.

En segundo lugar, comprobamos que las formas de “modalización autonímica” especialmente aquellas que constituyen los “modos de decir pedagógicos”, como el uso de tipografía especial y las “comillas pedagógicas”, “coloquiales” y las que marcan lo “políticamente incorrecto”, constituyen estrategias de *simplificación*, que manifiestan un “gesto didáctico” al señalar los términos que pertenecen o bien que se apartan del “correcto decir” –conceptual o ideológico– de la disciplina. Estas formas contribuyen a consolidar un *ethos* pedagógico regulador de los sentidos, que se erige como custodio del “correcto decir” y guía del aprendizaje. Como hemos explicado, en la mayoría de los casos analizados en ambos modelos, no se explicita el comentario implícitamente realizado ni se despliegan mecanismos de *facilitamiento* para ayudar al destinatario a

interpretar el sentido de la tipografía especial o de las comillas, y por lo cual estimamos que no siempre el destinatario logre interpretarlas exitosamente.

Atendiendo a las hipótesis que guía nuestra investigación, en este capítulo hemos demostrado, por un lado, que la “espacialización del saber” y ciertas formas de la “modalización autonímica” se constituyen como “modos de decir pedagógicos”, que le confieren especificidad y legitimidad al género. Por otro lado, corroboramos que en ambos modelos se producen “rupturas lingüístico-discursivas” (Desinano, 2009) dadas, a partir del despliegue de los “modos de decir pedagógicos”, que operan como estrategias de “simplificación” así como por la falta de mecanismos de “facilitamiento” para la comprensión, que propicien la desnaturalización de formulaciones lingüísticas cristalizadas.

Finalmente, dimos cuenta de que si bien los “modos de decir pedagógicos” aquí analizados trascienden las disciplinas, su uso y ocurrencia vehiculizan los imaginarios construidos por cada área del saber. De este modo, comprobamos que en el caso de los libros de Biología e Historia del MPA y el MPM se produce la reformulación de ciertos rasgos de la tradición discursiva disciplinar de pertenencia, mientras que en Lengua tienden a diluirse. En este punto, consideramos en primer lugar que Lengua, al ser la disciplina que socialmente posee un menor rango de “cientificidad” en comparación con las otras, opta por mitigar los rasgos de subjetividad con la pretensión de que el saber se perciba como veraz y neutral. En segundo lugar, estimamos que como los libros de Lengua del MPM intentan plasmar el enfoque “comunicativo” –que exigen las resoluciones ministeriales– se inclinan por presentar el conocimiento como experiencial, natural y dado, evitando incluir referencias a la construcción discursiva de la disciplina de Lengua.

Siguiendo los lineamientos e hipótesis planteados hasta esta instancia, en el próximo capítulo nos proponemos complejizar el análisis, examinando los distintos “modos de decir pedagógicos” utilizados en la construcción de la definición y la explicación de los libros de texto de cada modelo enunciativo. Asimismo, nos abocamos a presentar un estudio comparativo exhaustivo de segmentos explicativos entre períodos en cada área del saber.

CAPÍTULO 7

LA DENOMINACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE LA ESTABILIDAD DEL SENTIDO. A PROPÓSITO DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPLICACIÓN

La educación por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales.

Michel Foucault. *El orden del discurso*

7.1. Consideraciones preliminares

La mirada retrospectiva sobre nuestro corpus permite ratificar el postulado de que el discurso pedagógico se caracteriza por una “supervalorización terminológica” (Orlandi, 2008). En efecto, los libros de texto de cada uno de los modelos enunciativos y áreas del saber analizados presentan diversos mecanismos microdiscursivos puestos al servicio de la denominación. Atento a ello, es posible afirmar que la pretensión por construir un estable discursivo y ofrecer un conocimiento sólido e invariable, sin fisuras y que no genere incertidumbre en los lectores, se traduce en la puesta en juego de estrategias lingüísticas centradas en la presentación de conceptos y en la formulación de una explicación unidireccional. El análisis realizado nos permite destacar, entre estas estrategias, a las definiciones, los comentarios y evaluaciones metadiscursivos así como también una serie de “transgresiones discursivas”, formuladas y reformuladas de acuerdo con el *acceptable discursivo* de cada formación discursiva.

Dentro de este marco, el último capítulo de la tesis, interesado en indagar los mecanismos de introducción de las definiciones en tanto formas de reconstrucción y reelaboración de los currículums prescriptos, tiene dos propósitos. Por un lado, complejizar el análisis presentado hasta esta instancia, considerando los distintos “modos de decir pedagógicos” utilizados en la construcción de la denominación y la

explicación de la escena genérica. Por otro lado, presentar un estudio comparativo exhaustivo de segmentos explicativos entre períodos en cada área del saber.

En primera instancia, describimos el uso de definiciones, comentarios y evaluaciones metadiscursivos e indagamos ciertos “modos de decir pedagógicos” que se utilizan para presentar las definiciones sobre la base de la noción de “comentario metadiscursivo denominativo” (Gulich y Kotschi, 1995, Ciapuscio 2007 y Tosi, 2008c). A continuación, nos abocamos al estudio de las que llamamos “transgresiones discursivas al servicio de la denominación”, entre las que distinguimos las “falsas consecuencias de denominación”, las “cláusulas condicionales de denominación” y la “reformulación parafrástica de denominación”. Las caracterizamos como mecanismos puestos en juego por los libros del modelo pedagógico academicista (MPA), y que décadas más tarde son evocadas y reformulados por los del modelo pedagógico mediático (MPM), con la pretensión de generar un efecto de *cientificidad pedagógica* (§ 4.2) y lograr que los conceptos se perciban como una entidad empírica, y no como una construcción verbal. Planteados de esta manera, tales mecanismos lingüísticos funcionan como huellas del control discursivo implementado por el sujeto pedagógico, en su esfuerzo por orientar e imponer una determinada interpretación y acotar la dispersión de sentidos. Concluimos el análisis de cada aspecto con el estudio comparativo entre los modelos enunciativos y las disciplinas (§ 7.2).

En segunda instancia, sistematizamos las propiedades distintivas de cada modelo y de cada área del saber, así como los rasgos que ponen de manifiesto la continuidad entre los discursos, a través del análisis concreto de secuencias explicativas (§ 7.3). A través de este recorrido, mostramos que si bien la materialidad lingüística evidencia la construcción de subjetividades pedagógicas, imágenes de destinatarios y representaciones disciplinares distintas, es atravesada por concepciones sobre la ciencia, el saber y el aprendizaje constantes.

Finalmente (§ 7.4), brindamos las conclusiones parciales del capítulo poniendo el acento, por un lado, en la formulación de las definiciones y denominaciones y, por el otro, en la relación entre la especificidad lingüística genérica, las disciplinas escolares (Chervel, 1977 y 1991 y Julia, 2001 y 2002, entre otros) y las tradiciones discursivas (Garatea Grau, 2001 y Bolívar, 2005).

7.2. La construcción del estable discursivo

7.2.1. Definiciones, comentarios y evaluaciones metadiscursivos

En los últimos años, autores de distintas tradiciones (Hyland, 2000; Montolío coord., 2000; Arnoux *et al.* 2004; Gallardo, 2004a y 2004b; Vallejos Llobet *et al.*, 2004; García Negroni *et al.*, 2006; García Negroni, 2008a y 2008b; Ramírez Gelbes, 2007 y 2008, Hall y Marin, 2011; García Negroni, coord., 2011) se han ocupado de estudiar –en el campo de la terminología, el discurso científico y la divulgación científica– los procedimientos lingüísticos utilizados para la conformación de la “definición” y el desarrollo de la explicación en textos especializados.

Específicamente respecto de la “definición”, ciertas perspectivas ponen el acento en concebirla como una forma de describir un objeto en el mundo. Es el caso de la línea de investigación de Ferrater Mora (1975), que distingue distintos tipos de definiciones y entre ellas destaca la “definición real”, a la que caracteriza como una expresión mediante la cual se señala “lo que es una cosa”, es decir “su naturaleza o esencia”. Asimismo, diversos manuales de escritura especializada presentan la definición como un modo de atribución de características sobre un objeto. Por ejemplo, Figueras y Santiago (en Montolío coord., 2000) así la caracterizan: “La definición consiste en predicar determinadas características de un objeto, un proceso o un fenómeno con el objetivo de determinar a qué clase pertenece y cuáles son sus atributos distintivos, idiosincráticos que lo convierten en un objeto singular”.

Lejos de entender la “definición” como una descripción, la corriente francesa del Análisis del Discurso la concibe como una forma de organización y de pretensión de una ilusoria “estabilidad”. De esta perspectiva, Pêcheux (1975) postula que la definición permite dotar al mundo de estructura y escapar de la idea de la heterogeneidad e inseguridad. Por su parte y como ya mencionamos, Orlandi [2003] (2009) plantea que el discurso pedagógico crea conclusiones exclusivas y tiende a la producción del sentido en una única dirección; la definición, entonces, al presentar la coincidencia entre las entidades y las frases que la definen, es una estrategia puesta al servicio de la generación del efecto de lectura unívoca y unidireccional.

Por otra parte, existen profusas clasificaciones según la función o composición de las definiciones. Por ejemplo, Arnoux *et al.* (2004: 89) distinguen las definiciones de acuerdo con su aplicación y caracteriza la “definición descriptiva”, que es aquella que

se ocupa de describir o caracterizar un concepto, la “definición de denominación”, que presenta el término científico empleado y la “definición funcional”, que pone el acento en la función que cumple el objeto. La autora señala que para conformar la estructura de una definición, en todos los casos, se apela a nexos que señalan la relación de equivalencia entre el término y la definición, como los verbos “es”, “se denomina”, “se llama”. Con un enfoque sistémico, Monti (en Vallejos Llobet comp., 2004: 87) diferencia la “denominación o designación”, cuya función no es aclarar en qué consiste un fenómeno, sino en destacar el término técnico que le pone nombre, de la “definición propiamente dicha”, que consiste en la constitución de una relación ecuativa entre un término y su significado. Asimismo, Monti (en Vallejos Llobet comp., 2004: 84) indica que para establecer una relación entre el nombre-referente y las entidades se recurre a los verbos “ser”, “llamar”, “designar” o “denominar”. Como es evidente, ambas autoras brindan una aproximación a las nociones de “definición descriptiva” y de “denominación” y ponen el acento en los verbos utilizados para su construcción, pero no hacen hincapié en el contenido semántico ni en la función particular que desempeña cada uno de estos verbos o en los efectos de sentido que producen.

Si bien investigaciones recientes sobre el discurso de libros de texto de la escuela secundaria en la Argentina (Cubo de Severino, 2000; Otañi y Gaspar, 2001; Otañi, 2005; Monti, 2004) han caracterizado los diferentes tipos de operaciones de denominación y clasificación, así como la ocurrencia de fenómenos léxicos e, incluso, algunos de estos trabajos se refieren a la presencia de expresiones metalingüísticas (Monti, 2004 y Otañi, 2005)²⁰¹, ninguno se centra en su abordaje.

A partir de esta pequeña revisión, consideramos imprescindible el abordaje de las definiciones en los libros de texto desde un enfoque polifónico argumentativo. Para comenzar, distinguimos dos tipos de definiciones, en cuanto a su estructura y a su naturaleza polifónica:

- 1) *Las definiciones del tipo “A es X”*, que plantean una relación de equivalencia entre los componentes, dada a través del verbo “ser”. Como desarrollaremos a

²⁰¹ Otañi (2005), al analizar los “semitérminos” (términos pivote) en los libros de texto, menciona que para la construcción de definiciones se usan expresiones metalingüísticas, es decir “expresiones que señalan metalenguaje, que suelen ser verbos de acción lingüística (como *llamarse*, *denominarse*, *querer decir*, *designarse*) o secuencias con un valor equivalente (como *ser conocido como*, *ser conocido con el nombre de*)” (Otañi, *ibíd*: 5), pero no ahonda en sus propiedades.

continuación, este tipo de construcciones alude a presentar “una verdad”, emancipada de toda instancia de enunciación.

- 2) *Las definiciones formuladas mediante expresiones metalingüísticas*, como “recibe el nombre”, “se llama”, “denominamos”, que actúan como comentarios denominativos (Gulich y Kotschi, 1995, Ciaspuscio, 2007 y Tosi, 2008). Según nuestra hipótesis, que ya adelantamos en el capítulo 4 y profundizaremos en el presente capítulo, estos elementos lingüísticos, si bien son dispuestos para generar un efecto de objetividad y cientificidad, evidencian la subjetividad y la alteridad, en la medida en que no solo contribuyen a modelar un determinado *ethos* pedagógico y disciplinar (Tosi, 2008c), sino que también vehiculizan, en diferentes niveles, puntos de vista ajenos.

En relación con las definiciones del tipo “A es X”, estas plantean una paridad entre el término –comentado en todos los casos por la forma de modalización autonómica que manifiesta una no coincidencia entre los interlocutores y está señalada en bastardilla o negrita– y la definición, según lo ilustran los ejemplos (1) a (3). De este modo, *hojas* se equipara a “órgano verde y aplanado que cumple tres funciones” y “el género” equivale a *una particularidad del sustantivo*. Respecto de los *federales apostólicos* y los *federales doctrinarios*, estos se definen a partir de una formulación evaluativa, (“mayoría incondicional a Rosas” y “respetuosos de la división de los poderes”, respectivamente) que se presenta en términos de una correspondencia directa y unívoca con cada uno de los términos definidos. En todos los casos, este efecto de sentido es posible gracias al contenido semántico de “ser”. Como sostiene Ramírez Gelbes (2004), al tratarse de un verbo semánticamente vacío, suele funcionar como el signo “igual” en matemática, parangonando los dos miembros de la ecuación, o como si propusiera una verdad autónoma y absoluta, independiente de la instancia de la enunciación. De esta manera y como lo confirman los ejemplos, el verbo “ser”, en su función “identificadora”, provee una descripción estable que es válida para todo contexto posible, pues excede los límites de la instancia de la enunciación²⁰².

²⁰² De acuerdo con Ramírez Gelbes (2004), el verbo *ser* es un verbo semánticamente vacío, “insensible al tiempo y al aspecto semántico”. Por ello, se convierte en el verbo adecuado para la constitución de predicados oracionales que refieren específicamente a propiedades, como es el caso de las definiciones. Además, la autora establece una diferenciación entre el verbo “ser” y “estar”. Mientras que el primero

- (1) La *hoja* es un órgano verde y aplanado que cumple las tres funciones que aseguran la vida vegetal. (17: 85)
- (2) El género es la particularidad del sustantivo mediante el cual obliga al adjetivo de dos terminaciones a adoptar una forma única. (5: 267)
- (3) En el período intermedio se sucedieron *Balcarce* y *Viamonte*, que aunque eran federales no pudieron sostenerse por el ambiente de violencia que se vivía a causa de las dimensiones dentro del mismo partido, pues los *federales apostólicos*, que eran mayoría incondicionalmente adictos a Rosas, deseaban que este gobernara con todas las facultades que demandara, en tanto que los *federales doctrinarios* eran respetuosos de la división de los poderes. (10: 12)
- (4) obraje: establecimiento donde se elaboran productos textiles con trabajadores indígenas forzados. (14: 142)
- (5) cordón industrial. Localidades en las cuales se encuentra una alta concentración de establecimientos industriales. (20: 210)

No obstante y como ya señalamos en § 4.3.2, este tipo de denominación es reformulada por los libros del MPM. Además de utilizar el verbo “ser” para construir la equivalencia entre los componentes dentro de la secuencia explicativa de la escena genérica (cf. 1), el locutor-autor recurre a otros mecanismos.

Por un lado, ubica las denominaciones con verbo “ser” también en escenografías lúdicas. Según muestra la imagen A (en la siguiente página), el discurso recreado en la viñeta presenta una definición como si fuera enunciada por un especialista, en este caso un guardaparque –recurso ya explicado en § 6.2.2.2–. A través de un locutor₁, el guardaparque el término áreas protegidas es definido en términos de paridad mediante el verbo ser: “Las áreas protegidas son lugares donde se procura conservar las características originales de algunos biomas de nuestro país”.

Por otro lado, el locutor-autor pone en juego la escenografía de glosario o diccionario y apela a los dos puntos (cf. 4) y al punto (cf. 5) para señalan la equivalencia entre los términos. Todos estos mecanismos discursivos favorecen al imaginario de que existe una coincidencia entre la entidad y su definición.

provee una descripción estable, perenne o permanente, o bien absoluta a la manera de una; el verbo *estar* constituye una descripción inestable, en movimiento o en cambio, como la descripción de algo que ya ha terminado y, por lo tanto, va a transformarse o puede transformarse: una descripción, en fin, válida dentro de los límites de la instancia de la enunciación.

Las áreas protegidas, como los parques y reservas naturales, son las lugares donde se procura conservar las características originales de algunos biomas del país.

Los principales biomas

Los biomas son grandes ecosistemas que tienen una flora y una fauna adaptadas en el transcurso de cientos de años a las condiciones naturales, especialmente climáticas, de un área determinada. En la actualidad, en nuestro país, los biomas se hallan muy modificados por la acción humana.

A continuación se dan algunas características de los más importantes, que, como podés ver, se identifican por las especies vegetales predominantes:



- **Selvas.** Se caracterizan por contener una gran diversidad de especies vegetales y animales. La vegetación es densa, formada por árboles, arbustos, enredaderas, lianas y epífitas. Hay árboles de diferentes alturas que forman, junto con otras especies vegetales, estratos o pisos. En el norte del país se desarrollan la selva misionera y la selva tucumano-oranense (también conocida como las yungas).
- **Bosques.** Se diferencian de las selvas porque presentan una menor variedad de especies vegetales y el predominio de algunas especies de árboles. Se destacan dos zonas de bosques en el país: el bosque chaqueño, formado por especies de maderas duras como el quebracho, y el bosque húmedo austral, también llamado subantártico o andino patagónico, que se extiende en los Andes patagónico-fueguinos; éste es un bosque mixto, porque está formado por árboles de hojas perennes, como las coníferas, y de hojas caducas (especies caducifolias).
- **Parques y sabanas.** Son biomas en los que se mezclan especies de árboles y de hierbas o pastos. En el paisaje se observan bosques o árboles rodeados de pastizales. Se encuentran principalmente en la llanura chaqueña -parque chaqueño- y en algunas zonas de Corrientes y Entre Ríos.
- **Pastizal.** Está formado por hierbas y pastos que originan un tapiz vegetal continuo que cubre grandes extensiones de suelo; los árboles son escasos. El pastizal pampeano se desarrolló en la mayor parte de la llanura pampeana, pero es uno de los más modificados del país, ya que se han plantado nuevas especies de pastos y numerosos árboles.
- **Espinal.** Está formado por arbustos espinosos y especies arbóreas como el algarrobo y el caldén, y rodea el área del pastizal.
- Los biomas de zonas áridas se caracterizan por las especies vegetales xerófilas, es decir que se adaptan a los climas secos, como los arbustos bajos, con hojas pequeñas o espinas que retienen humedad en la planta. En general, la vegetación es escasa y no cubre totalmente el suelo. Entre estos biomas se encuentran la estepa de altura, que se desarrolla en las laderas

más altas de los cordones cordilleranos y en la Puna, y el monte, en los valles, bolsones y laderas del noroeste, de las Sierras Pampeanas y de la Precordillera. En algunas zonas donde el suelo es más húmedo crecen algunas especies de árboles. En las mesetas patagónicas se desarrolla la estepa patagónica, con especies de pastos duros y arbustos pigmeos.



Logo Rojo en el Parque Nacional Tierra del Fuego.



¿. ¿En qué se diferencia el bosque austral del parque chaqueño?

Imagen A (20: 46).

Diferente es el caso de los comentarios metadiscursivos que, según nuestra hipótesis, tienen una función polifónica pues vehiculizan discursos ajenos y muestran el comentario y el monitoreo que realiza el locutor-autor sobre la denominación que introduce. Respecto del uso de las definiciones formuladas mediante expresiones metalingüísticas, exponemos a continuación los aportes de la Teoría de Acciones de Producción Discursiva (Gülich y Kotschi, 1995) y los trabajos posteriores de reformulación (Ciapuscio, 2007), con el fin de plantear y caracterizar los “comentarios metadiscursivos”.

Vale tener en cuenta de que Gülich y Kotschi distinguen tres tipos de huellas de producción discursiva en el discurso oral: 1) los *procedimientos de verbalización*, que constituyen la “oralidad conceptual”, tales como los fenómenos de duda, expresiones incompletas, palabras o sílabas repetidas; 2) los *procedimientos de tratamiento*, a través de los cuales el hablante efectúa un tipo de reformulación sobre una expresión, por ejemplo, paráfrasis, repeticiones, correcciones, generalizaciones, ejemplificaciones, etc.²⁰³; 3) los *procedimientos de calificación* o los *comentarios y evaluaciones metadiscursivos*, que son “una manifestación explícita del constante monitoreo cognitivo del hablante sobre su discurso” (Gülich, y Kotschi, 1995: 5), cuyos marcadores son: “como se dice”, “como diría”, “entre comillas”. Dentro de este último grupo, se hallan expresiones de orden metadiscursivo con dos funciones básicas: por un lado, los *comentarios metadiscursivos*, que buscan definir o limitar las expresiones, a través, por ejemplo, de “como se dice” o “como se llama” y, por el otro, las *evaluaciones metadiscursivas*, que califican y valoran las expresiones, por ejemplo: “es un término un poco amplio” o “es una palabra un poco rara”. Siguiendo esta línea teórica, Ciapuscio (2007) analiza y caracteriza los comentarios y las evaluaciones metadiscursivos en un corpus específico de conferencias de divulgación científica y distingue dos subclases de comentarios: los *comentarios valorativos* que construyen una distancia en relación con el concepto, por ejemplo: “por decirlo de algún modo”, o bien señalan la calificación de la relevancia del concepto: “no importan los nombres”, o reformulaciones de otros discursos, como: “en forma más científica” y los *comentarios denominativos*, que según la autora:

realizan el (mero) señalamiento metalingüístico de una expresión y que incluyen la modalidad impersonal (“se llama”, “se denomina”), especialmente cuando se trata de terminología, o personalizada (“yo lo llamo”, “lo llamaríamos”), en el caso de expresiones más generales, empleadas *ad hoc* para significados precisados por el especialista en la situación (Ciapuscio, 2007: 49).

²⁰³ No haremos referencia en esta tesis a los “procedimientos de verbalización”, pues constituyen huellas propias del discurso oral, cuyo abordaje escapa a nuestro objeto de estudio. Entre los “procedimientos de tratamiento”, Gülich y Kotschi (1995) primero caracterizan a las “operaciones reformulativas” y, dentro de ellas, distinguen las “parafrásticas” (repeticiones y paráfrasis) de las “no parafrásticas” (correcciones y disociaciones, estas últimas entendidas como recapitulaciones, reconsideraciones e instancias de distanciamiento). Luego se ocupan de analizar las “operaciones no reformulativas” y con ese objetivo diferencian las generalizaciones de las ejemplificaciones. Con respecto a las “operaciones reformulativas”, hemos presentado en el capítulo 4 un tipo específico en tanto “modo de decir pedagógico”, que hemos llamado la “reformulación denominativa”. Su abordaje será retomado y profundizado en § 7.2.2.

En este aspecto manifestamos un punto de desacuerdo con la autora, en la medida en que, como demostramos a continuación, lejos de realizar “un mero señalamiento metalingüístico de una expresión”, los “comentarios denominativos” constituyen “modos de decir pedagógicos”, que en tanto elementos polifónico-argumentativos expresan la subjetividad pedagógica y la alteridad, y contribuyen a modelar un determinado *ethos* pedagógico disciplinar.

Por un lado, como ya explicamos en el capítulo anterior, los “comentarios valorativos” suelen estar acompañados por comillas que manifiestan la “no coincidencia entre las palabras y las cosas”. Su uso es exclusivo en los libros del MPA, según hemos explicado, y se relaciona con la evocación de ciertos *modos de decir académicos* (ver § 6.3.1.2.). El comentario valorativo impone una restricción sobre los términos a utilizar, pues indica no solo que estos no forman parte de la disciplina, sino que advierte al destinatario acerca de su imprecisión o incorrección. A través de este tipo de comentario, el autor realiza una evaluación y una toma de postura explícita respecto de la denominación que cuestiona y que, en algunas ocasiones, como el ejemplo (60) de § 6.3.1.2, rechaza²⁰⁴. En efecto, en ese caso el locutor-autor no solo explicita que el nombre “flores de girasol” no es correcto mediante el comentario evaluativo “llamadas impropriamente”, sino que brinda otro término, que considera adecuado, expresada mediante el verbo “ser” y el marcador de reformulación (reconsideración o distancia) “en realidad”. De este modo, introduce una reformulación (“son en realidad inflorescencias indeterminadas”) y rectifica lo dicho en el primer término redireccionando el sentido de la explicación. El locutor-autor adjudica a la nueva entidad (“inflorescencias indeterminadas”) el *tecnicismo* “capítulo”, a través de un comentario, pero esta vez denominativo (“reciben el nombre”). Algo similar sucede en los ejemplos (6a) y (6b), en los que el comentario valorativo se introduce a modo de aclaración entre paréntesis. En ambos casos, el participio “llamados/llamada” y la palabra comentada con las comillas (“comillo” y “venenosa”) vehiculizan un punto de vista ajeno, que es descalificado por el locutor-autor mediante el adverbio “mal”. Incluso, en (6b) en una nota al pie, el autor expande la explicación no solo sobre la “incorrección” del término “venosa”, sino sobre uno vinculado a él, “arterial”.

²⁰⁴ Se trata de (60): Las llamadas impropriamente “flores de girasol” son en realidad inflorescencias indeterminadas que reciben el nombre de capítulos. (8: 165). Ver § 6.3.1.2, para consultar el análisis de este ejemplo en función del comentario metaenunciativo que se le aplica.

(6a) Los dos incisivos superiores notablemente desarrollados y constituyendo defensas (mal llamados “colmillos”). 1: 321

(6b) La *sangre carboxigenada* (mal llamada “venosa”) llega al corazón por medio de cuatro venas ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Mal llamada “venosa” porque existen venas que contienen sangre oxigenada. En el mismo sentido es incorrecto decir sangre “arterial”, pues algunas arterias permiten el paso de la sangre considerada “impura” o “venosa” en el sentido vulgar. Con el propósito de evitar esta confusión terminológica emplearemos las denominaciones: *sangre oxigenada*, para la que contiene especialmente este gas y *sangre carboxigenada* para la que vuelve “cargada” con anhídrido carbónico. Con esto no se prejuzga sobre la naturaleza de los conductos sanguíneos que sirven para el pasaje de una u otra clase de sangre. (1: 59)

Como ya mencionamos, la ocurrencia de los “comentarios valorativos” es muy poca, pues guiados por su pretensión de simplificación, los libros evitan no solo mencionar datos que no se consideren correctos sino realizar valoraciones que puedan representar una complejidad argumentativa para el destinatario. Por otra parte y teniendo en cuenta que los libros de texto funcionan como “depósitos del conocimiento codificado y consensuado” (Hyland, 2000), el locutor-autor se centra en la exposición de los conceptos legitimados, es decir de aquellos que sean considerados como “verdades”, en tanto pertenecen al paradigma de cada disciplina (Kuhn, 2005).

Por otro lado, los “comentarios denominativos” se constituyen como expresiones con valor más aséptico, cuyo uso responde al carácter “autoritario” del discurso pedagógico (Orlandi [2003] 2009) así como a las pretensiones de objetividad y *cientificidad pedagógica* (§ 4.2) propios del género. No obstante, a continuación demostramos cómo no solo introducen el léxico especializado sino también señalan una determinada orientación argumentativa pues, a través de la selección de las diferentes expresiones, el locutor-autor se oculta o deja entrever su postura o la de los especialistas.

7.2.1.1. Los comentarios denominativos

Los “comentarios metadiscursivos” presentan una estructura binaria general, conformada por dos términos semánticos equivalentes: el término a definir y la expresión que lo define (uno de los cuales puede presentarse anafóricamente), y una forma metalingüística que relaciona ambos (Kotschi, 1986). En el género que analizamos abundan las expresiones metalingüísticas estandarizadas, como “se denomina”, “se llama”, “se conoce como”, “recibe el nombre de...”, etc., que señalan una denominación especializada –propia del discurso científico al que apela el libro de

texto– con un significado preciso y acotado. A partir del uso de estas formas, que no suelen presentar mitigaciones, el autor, atento a la finalidad pedagógica que persigue, busca introducir al destinatario lego en la terminología específica y eliminar la vaguedad e imprecisión teóricas. Sin embargo y como ya dijimos, la funcionalidad y el alcance de los comentarios denominativos van más allá: en ellos emergen también otros puntos de vista.

Para llevar a cabo el análisis rastreamos los comentarios denominativos en nuestro corpus y los clasificamos. Los cuatro primeros tipos los incluimos entre los que contribuyen a lograr un efecto de impersonalidad y objetividad discursivas, en tanto se omite quiénes son los sujetos que propiciaron la acuñación de los términos, mientras que las otras dos clases de comentarios las colocamos en el grupo de los que manifiestan cierto grado de agentivación explícita, pues aparecen mencionados los agentes de la denominación y también es posible identificar la postura del autor. A continuación, presentamos la clasificación propuesta:

A. Formas de impersonalidad discursiva: se trata de construcciones que presentan la forma “recibe el nombre de...” y similares, así como las impersonales y las que se construyen en voz pasiva –entre las que distinguimos tres tipos según el nivel de impersonalidad y objetividad manifiesto–, a saber:

1) **Uso de las expresiones “recibe el nombre de”, “bajo el nombre de”, “con el término de”, “con la denominación de”.** Mediante el uso de estas expresiones metalingüísticas, el agente queda omitido, es decir no se explicita quién ha realizado la acción de nombrar, y el discurso aparece de esta manera desembragado. Por ejemplo:

(7) Ese repertorio recibe el nombre de géneros discursivos. (21: 14)

(8) El material genético forma largas hebras o hilos que, en conjunto, reciben el nombre de cromatina. (23: 219)

(9) Hacia el este de la zona puneña se eleva un conjunto de sierras (como la Sierra de de Santa Victoria y la de Aguilar, entre otras), que se agrupan bajo el nombre de Cordillera Oriental. (20: 32).

(10) Se da el nombre de fauna regional al conjunto de animales que viven en una región del país y el nombre de fauna autóctona de un país o de una región, al conjunto de especies animales oriundas de ese lugar, que ha tenido su origen en ese lugar (2: 231)

En (7) y (8), figura el verbo *recibir*, que es transitivo y, por lo tanto, supone un agente y un paciente de la acción; según la primera acepción del *Diccionario del español actual* (1999), *recibir* implica que “(alguien) pasa a tener algo que (alguien) le da”. Por un lado, el agente se encuentra elidido: no se sabe quién le asigna el nombre al concepto: simplemente “le llega”. Por el otro, la acción de denominar se encuentra objetivada a partir de la nominalización “nombre”. De la misma manera, en las construcciones (9) y (10), constituidas por los verbos transitivos “dar” y “agrupar”, respectivamente, se produce la omisión del agente de la acción y a través de la nominalización “nombre” el proceso se transforma en entidad. En estos dos últimos casos, además, el efecto de desagentivación se potencia a partir de la forma de pasiva con *se* que anula también la posibilidad de identificar al responsable de denominación.

- 2) **Uso de pasivas con se.** Como ya señalamos, los verbos de denominación son transitivos y suponen dos participantes: un *agente* y un *paciente*, es decir *alguien* que nombra *algo*. La *construcción de la pasiva con se*²⁰⁵ (cf. 9 a 12) es semánticamente impersonal ya que permite dejar indeterminado a quien se considera responsable de la acción, en este caso de la denominación (“se llama” o “se denomina”) y, así, se construye un discurso que intenta mostrarse despersonalizado, objetivo y neutro. En estas expresiones, una voz indeterminada que emerge en “se” es la responsable del término que el locutor-autor presenta.

(11) *Se llama sustancia intercelular* la que sirve para unir y separar a un mismo tiempo a las células componentes (1: 158).

(12) Cuando el gerundio está incluido, su sujeto puede coincidir con a) el sujeto de la oración; b) el sustantivo objeto directo. Este gerundio *se llama conjunto*. (11: 202)

(13) *Se denomina rendimiento de la reacción (%R)* a la relación existente entre la cantidad de producto obtenida y la cantidad de producto esperada en los cálculos estequiométricos. (22: 85)

(14) *Se denomina concordancia* la relación entre palabras que responden al mismo género y número (entre sustantivo y adjetivo), o a la misma persona y número (entre sujeto y verbo). (28: 204)

Como demuestran los ejemplos, mediante el uso de pasivas con *se*, las definiciones se presentan como rígidas y categóricas, y los conceptos como

²⁰⁵ Las pasivas con *se* dan lugar a construcciones cuasirreflejas de tercera persona. Sintácticamente forman oraciones bimembres debido a que presentan sujeto sintáctico y, por consiguiente, se produce la concordancia con el verbo. Sin embargo, son semánticamente impersonales, pues el *se* pasivo “marca la indeterminación del agente o actor de la acción indicada por el verbo” (García Negroni, 2010: 429).

reflejos directos de la realidad, y no como constructos o interpretaciones. ¿Quién y cómo llegó a configurar el concepto de “gerundio conjunto” o “rendimiento de la reacción”?²⁰⁶ Al respecto, según señala Hall (2011: 135 y 136), las definiciones delimitan con bordes muy precisos los objetos y ocultan, así, los procesos históricos e ideológicos mediante los cuales fueron construidos.

- 3) **Uso de participio con interpretación verbal.** Es sabido que el participio, en tanto forma no finita del verbo, presenta los procesos como terminados. En este sentido, los comentarios denominativos de nuestro corpus, enunciados bajo la forma del participio, eluden mostrar la denominación en su fase de desarrollo y proceso y hacen hincapié en el resultado final: “Y llamado X”. Es preciso tener en cuenta que los participios pueden adoptar una doble función, ya sea como verbos, ya sea como adjetivos (Bosque, 1991, García Negroni coord., 2011). Incluso, según alerta Bosque (1991), en algunos casos se producen ambigüedades respecto de su interpretación, pues pueden vehiculizar tanto una interpretación verbal como adjetiva²⁰⁷. Sin embargo, en los casos encontrados en el corpus prevalece la interpretación verbal del participio. Lo explicaremos con un ejemplo, en (15) hallamos la expresión de participio “un uso llamado leísmo”, donde “uso” es sujeto paciente de “llamar” y permite la inclusión de un complemento agentivo, que podría ser “por los especialistas”, “por los gramáticos”, etcétera. En ningún caso admite la posibilidad de adelantar el participio en una posición pronominal (“un llamado uso”), lo cual cancela la interpretación adjetiva del participio. Sin embargo, en los ejemplos registrados en nuestro corpus, las construcciones no suelen formarse con complementos agentivos (cf. 15 a 18). Consideramos que esta ausencia puede incidir en que los

²⁰⁶ Respecto de (12), vale destacar que la definición se construye mediante “cláusulas empotradas”. Se trata de un mecanismo de *cambio de rango*, por el cual una cláusula o frase pasa a funcionar dentro de la estructura de un grupo. La función característica de un elemento empotrado es como posmodificador de un grupo nominal” (Monti, 2004: 83). Siguiendo este concepto, en (12), la denominación funciona como posmodificador del grupo nominal de la cláusula anterior.

²⁰⁷ Teniendo en cuenta las explicaciones dadas por Bosque (1991) y García Negroni (2010), daremos cuenta de la ambigüedad de los participios en cuanto a su doble interpretación con un ejemplo. El sintagma “opinión autorizada” (donde “autorizada” es un participio) posee una interpretación verbal en la medida en que “opinión” es sujeto paciente de “autorizar” y admite un agente: “Se trata de una opinión autorizada por el gobierno”. Ahora bien, tal como expone García Negroni (2010: 394), este participio puede tener también “una interpretación adjetiva, como lo pone de manifiesto la posibilidad de adelantar el participio en una posición pronominal” y así es posible decir: “Se trata de una reducida edición”, y allí “reducida” equivale a “pequeña”. Como es evidente, en esta posición, “edición” no admite la lectura como sujeto paciente.

lectores poco avezados (destinatarios-alumnos) les asignen a los participios una interpretación adjetiva y que, por ende, no puedan detectar su función verbal, que es vehicular un discurso ajeno: “Alguien llamó X a Y”. De esta forma, se potencia el efecto de impersonalidad, en la medida en que los sujetos productores de los conceptos no son identificados. En todo caso, solo un destinatario experto –no el alumno– podría realizar esta interpretación e, incluso, identificar el sujeto empírico de la enunciación.

Entonces, al igual que el caso de la pasiva con *se*, la construcción formada con un participio con interpretación verbal permite la omisión del agente de la acción. Pero mientras que, en el caso de la pasiva con *se*, se anula toda posibilidad de reposición del agente pues sintácticamente esto es inadmisibles, la construcción de participio, como acabamos de señalar, contempla la posibilidad de añadir un complemento agentivo que explicita el responsable de la acción. Es decir, en una construcción de participio con interpretación verbal, el agente se encuentra supuesto y es posible reponerlo. Planteada de esta forma, la reposición puede ser de dos tipos: una, que habilita la identificación del agente de denominación disciplinar; por ejemplo, el locutor-autor puede atribuirle una denominación a la “doxa disciplinar”, así y con relación a (15), es posible suponer que tal uso “es llamado *leísmo por los especialistas de la Gramática*”. Otra interpretación posible, de corte más impreciso e impersonal, consiste en asignarle la responsabilidad de la acuñación del término a la “doxa popular”, por ejemplo respecto de (14) puede arribarse a la siguiente hipótesis: “Ciertos grupos militares fueron denominados *carapintadas por la sociedad*” (en tanto voz popular/colectiva). En todos los casos, los participios expresan un discurso previo ajeno, con el que el locutor-autor acuerda y sobre el que se basa para formular la exposición.

(15) En España y en algunas regiones de América, se registra un uso llamado leísmo, que consiste en utilizar la forma *le* para el objeto directo masculino. (13: 132)

(16) La **Ley de Punto Final** se promulgó en diciembre de 1986 y la de **Obediencia Debida** tras el levantamiento realizado por grupos militares denominados carapintadas en la Semana Santa de 1987. (20: 253)

(17) El esquema básico del *texto argumentativo* incluye una idea central, llamada tesis, que se defiende por medio de *argumentos y ejemplos* hasta llegar a una *conclusión*, que retoma y completa la idea presentada en la tesis. (28: 170)

(18) **Amitosis**. En esta reproducción, llamada también división directa, el núcleo se alarga y luego se estrangula hasta dividirse por la mitad. (2: 34)

En algunos casos la construcción de participio con interpretación verbal, se utiliza para definir los términos centrales en la explicación como en (15). Pero en otros, se aplican para definir conceptos que pueden ser considerados por el locutor-autor como poco complejos o menos importantes, por ejemplo en (16), los conceptos construidos como centrales son las leyes de “Punto Final y Obediencia Debida”, mientras que “carapintadas” se lo presenta como término subsidiario y dependiente de ellos. Lo mismo sucede en (17), donde “tesis” es solo uno de los conceptos relacionados con el tema central: “texto argumentativo”. En el caso de (18), la construcción de participio con interpretación verbal presenta a “división directa” como otra denominación posible y alternativa a “amitosis”, que al estar acompañada con el adverbio “también” refuerza la idea de que el locutor-autor la ratifica como válida.

En suma, la utilización de los participios denominativos (“llamado”, “denominado”, etc.) permite vehicular una voz ajena sin interrumpir la explicación, pero al no agregar un complemento agentivo el agente de denominación permanece oculto e indeterminado. Tampoco, se introducen estrategias de *facilitamiento* (§ 4.2) para que el destinatario pueda reponerlo.

4) **Uso de construcción de participio o de pasiva con término entrecomillado.**

Dentro de las expresiones de impersonalidad, este tipo de frase es la que transmite mayor subjetividad, pues además de un discurso ajeno vehicular el punto de vista del locutor-autor que puede disentir de él –un movimiento argumentativo que no se daba en el caso anterior–.

Por un lado, identificamos las construcciones de participio con interpretación verbal, ya mencionadas, que introducen un término entrecomillado (cf. 19 a 21). Por otro lado, también se hallan expresiones formadas con pasivas con *se* y participio entrecomillado (cf. 22). Según ya hemos mencionado, en nuestro corpus hemos rastreado que los términos marcados a nivel gráfico por medio de comillas constituyen un procedimiento a través del cual el autor introduce su punto de vista sobre un discurso ajeno para distanciarse de él, pero en forma solapada, sin interrumpir la explicación. Como puede constatarse en los ejemplos, el autor, a la vez que introduce y define un concepto, señala una reserva mediante las comillas –“comillas coloquiales” o que señalan lo “políticamente incorrecto” (§ 6.3.1.3)–.

(19) El LDL, también llamado “colesterol malo”, es un tipo de lipoproteínas que transporta el colesterol hacia el plasma. (19: 333)

(20) Entre estas algas pardas pluricelulares se pueden mencionar como ejemplo *Macrocystis*, llamada vulgarmente “cachiyuyo”, que alcanza a medir muchos metros de longitud y presenta flotadores. (9: 284-285)

(21) En contrapartida, los Estados Unidos ayudaron a Chiang Kai Shek, quien se refugió en la isla de Taiwán, después conocida como **China “nacionalista”**. (20: 191)

(22) Este grupo revolucionario ha sido llamado por muchos historiadores “la Sociedad de los siete”. En la actualidad y debido a los estudios de Juan Cánter, se niega la existencia de dicha sociedad como núcleo dirigente de la Revolución de Mayo. (3: 129)

Sobre la base de lo desarrollado en el capítulo anterior, encontramos que en estos casos las comillas funcionan como señales privilegiadas para la marcación de la “no coincidencia del discurso consigo mismo” (Authier-Revuz, 1995), pues refieren a discursos previos. En (19) y (20) indican la pertenencia del término a otro ámbito y, a la vez, hacen hincapié en la divergencia en cuanto al uso de la expresión “colesterol malo”, que es propia de un registro más informal, y de “cachiyuyo” que es acompañada por una glosa (“llamada vulgarmente”). De esta forma, el locutor-autor marca con las comillas un elemento que pertenece a otro registro discursivo, no al específicamente técnico-científico.

En (21) y (22), se aplican las “comillas de lo políticamente incorrecto” (ver § 6.3.1.3) en la medida en que estas manifiestan un miramiento respecto del carácter inadecuado o poco afortunado de la denominación *nacionalista* y *Sociedad de los Siete*. En la construcción de participio con interpretación verbal que incluye un término entrecomillado aparece el discurso de ajuste de la denominación y emerge el punto de vista del autor, aunque solapadamente. Por un lado, en este tipo de frases encontramos una mayor presencia del participio *conocido/a* (como en el ejemplo 21). Proveniente del verbo “conocer”, que alude a la “percepción o experimentación sobre un objeto, estado o noción” (*DRAE*), este participio vehiculiza un matiz de denominación de corte más empírico o subjetivo que otros verbos como *denominar*, *llamar*, etc. Por otro lado, en algunos pocos casos (todos en los libros del MPA), el locutor-autor explicita el responsable de la denominación de la que se distancia mediante un colectivo (“muchos historiadores”), o bien haciendo referencia a un sujeto empírico. Por ejemplo en (22) –se trata de un párrafo que se halla dentro de un bloque de tipografía menor–, el locutor-autor deja entrever el proceso histórico y la dimensión polémica relacionada con el término *Sociedad de los Siete*. Primero,

el uso del pretérito perfecto compuesto (“ha sido llamado”) ubica la acción de denominación en un tiempo pasado y el complemento agentivo explicita el agente de denominación (“muchos historiadores”). No obstante, el uso del colectivo elude la acción de señalar un responsable específico y por ello la atribución se torna indefinida. Luego, el locutor-autor introduce el componente polémico y avala la refutación de dicha denominación: “En la actualidad y debido a los estudios de Juan Cánter, se niega la existencia de dicha sociedad como núcleo dirigente de la Revolución de Mayo”. De esta forma, la denominación queda circunscripta y el locutor-autor puede disentir de ella; para hacerlo expone puntos divergentes, apelando como autoridad competente a Cánter, y muestra las falencias del término.

En suma, el uso de palabras entrecomilladas en una construcción de participio con interpretación verbal, o bien en una pasiva con *se*, implica una orientación argumentativa, pues el locutor-autor muestra su postura con respecto al concepto que introduce, ya sea de relevancia, pertinencia o alcance ideológico.

B. Formas lingüísticas de personalización discursiva: las siguientes expresiones, que son de escasa frecuencia en nuestro corpus, manifiestan más subjetividad por parte del sujeto pedagógico, pues el ajuste de la denominación aparece explicitado y el punto de vista del locutor-autor puede hacerse manifiesto.

- 5) **Primera persona del plural.** En este grupo se hallan los verbos denominativos mediante la forma de la primera persona del plural, que oscila entre el “nosotros de autor” (caracterizado en § 4.3.1.2) y el “nosotros de condescendencia” (analizado en § 4.3.2). En primer lugar, destacamos que el “nosotros de autor” en la construcción de la denominación es predominante en los libros del MPA, en los cuales, como ya hemos señalado, resuenan los ecos de discurso académico y emerge el *ethos* científico-disciplinar. Como lo demuestran (23a) y (23b), el locutor-autor asume la responsabilidad de su enunciación como autoridad académica competente de la disciplina. En el primer ejemplo, utilizando el verbo denominativo en futuro (“llamaremos”), el sujeto pedagógico establece un nuevo término (“proposiciones adjetivas”) y descarta el anterior (“de relativo”) haciendo hincapié en sus falencias o inadecuación (los relativos

pueden encabezar también proposiciones adverbiales). En el segundo ejemplo, el locutor-autor también utiliza el verbo en futuro (“llamaremos”) para anunciar el uso de un término a lo largo del libro. Argumenta la denominación elegida (“que anunciativo”) haciendo referencia a una autoridad en el campo de la Gramática, como lo es Bello, en cuya tradición se inscribe (“lo llamaremos como Bello”). Sin embargo, en ninguno de los casos presenta un término de acuñación propia como sí lo haría un locutor-autor académico. De hecho, el sujeto pedagógico utiliza la primera persona del plural para conformarse como representante de la comunidad disciplinar y asumir la responsabilidad didáctica de la elección de la terminología empleada²⁰⁸. En segundo lugar, el uso del “nosotros de condescendencia” configura un movimiento retórico de complicidad con el lector, pues promueve que “el destinatario asuma la lengua por su cuenta y se transforme en el locutor del discurso” (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010) y, al menos dentro del texto, parezca que domina la terminología propuesta. En este sentido, el locutor-autor apela a tal estrategia con el fin de reducir la asimetría y construir un imaginario de participación en el proceso de aprendizaje, como comprobamos en (24), donde el hecho de “conocer una teoría” abarca e incluye no solo al locutor-autor, sino al destinatario. En otros casos (cf. 25), toda la explicación está enunciada a partir de la discordancia de liberada (*calificamos, referimos, dirigimos, podemos, llamamos, etc.*).

(23a) Propositiones adjetivas. Las llamaremos adjetivas y no de *relativo*, ya que los relativos pueden encabezar también proposiciones adverbiales. (4: 32)

(23b) El subordinante *que*, encabezador de proposiciones sustantivas, lo llamaremos como Bello, que anunciativo porque tiene algunas particularidades sintácticas que lo distinguen de otros que subordinantes (4: 32)

(24) Fue el ingeniero metalúrgico estadounidense Irving Langmuir (1881-1957), quien retomó sus trabajos, desarrollándolos aún más y formuló lo que en la actualidad conocemos como la teoría del octeto. (22: 58)

(25) **¿Cómo y para qué calificamos al sustantivo?**

Si nos referimos a objetos o personas que se nombran con **sustantivos** podemos **calificarlos**, es decir, señalar sus atributos. Cuando nos dirigimos a alguien para obtener algo (por ejemplo, si un gerente envía una carta al cliente de un banco para ofrecerle una tarjeta de crédito) debemos elegir cuidadosamente cómo hacerlo, de manera que podamos alcanzar nuestro objetivo. expresar nuestra opinión y valoración acerca de ellos o

²⁰⁸ La pretensión pedagógica es incluso explicitada en los libros del MPA, como ocurre en una nota al pie del libro de Biología (2) que remite al subtítulo “Ovulogénesis”, y que explicamos en § 5.3.1. Esta expresa: “Al proceso de la formación de un *óvulo* es común denominarlo *ovogénesis*, pues la palabra *óvulo* y *huevo* tienen igual significado. Sin embargo, –biológicamente– es más didáctico llamarle al proceso *ovulogénesis*, que significa origen del *óvulo* y emplear la palabra *ovogénesis* para referirse al *cigoto* o *huevo*, que es el resultado de la unión de un espermatozoide con un *óvulo*” (2: 138). Allí, el locutor-autor descarta el uso extendido de “ovogénesis” y, a través de una concesión, realiza una aclaración “didáctica” que ratifica el uso del término “ovulogénesis”.

Para calificar al sustantivo podemos emplear:

- adjetivos (por ejemplo, trayectoria *impecable*).
- palabras o expresiones encabezadas por preposiciones (por ejemplo, grupo *de trabajo*)
- palabras o expresiones encabezadas por los nexos comparativos como o cual (por ejemplo, el aprendizaje *como gran desafío*).
- palabras o expresiones que refieren de otra manera aquello que nombra el sustantivo (por ejemplo, el restaurante, *una empresa familiar*,).

Llamamos subjetivemas a las palabras o expresiones que expresan la opinión y valoración del emisor, sea positiva o negativa acerca de un hecho u objeto. (21: 33)

- 6) **Explicitación del agente de denominación: estructura con agente + verbo + paciente.** En este grupo, el agente de la acción, es decir quien nombró/denominó, se identifica como diferente del sujeto pedagógico. Al igual que en la categoría anterior, se encuentran muy pocos casos (cf. 26 a 29).

(26) Zorita fundó en la región catamarqueña habitada por los diaguitas la ciudad de *Londres* (1558)¹.

¹ Zorita llamó a la provincia “Nueva Inglaterra” y a la Ciudad “Londres” en homenaje a María Tudor (reina de Inglaterra), casada con Felipe II de España (3: 33)

(27) En 1905, Albert Einstein (1879-1955) publicó una teoría que explicaba el fenómeno fotoeléctrico; según él, este fenómeno era posible si se admitía que la luz estaba constituida por partículas sin masa, pero con gran cantidad de energía acumulada, a las que denominó fotones. (23: 110).

(28) Mieschner (1844-1895), un químico alemán, aisló una sustancia del núcleo celular a la que denominó nucleína (19: 88)

(29) No obstante, el 16 de septiembre estalló un nuevo movimiento encabezado por el general Eduardo Lonardi, que sublevó los efectivos militares de Córdoba. Así se inició lo que él mismo denominó Revolución Libertadora. (10: 320)

En (26) el comentario denominativo personalizado, expresado mediante el verbo conjugado en tercera persona, se encuentra en una nota al pie, que aclara el significado del concepto comentado a través de tipografía especial (las bastardillas) y que, por ende, se interpreta como importante. Por otra parte, los casos (27) y (28) señalan términos relacionados con descubrimientos esenciales para la ciencia que constituyen los “avances” de la disciplina (entendidos en tanto progreso) y que el alumno debe incorporar. La estrategia de aludir a científicos reconocidos y atribuirles la acuñación de un término contribuye al efecto de conformación del “panteón de los héroes científicos” (§ 6.2.1.2.II). Finalmente, se localizan algunos casos (casi todos, en los libros del MPA) donde el locutor-autor evidencia su punto de vista pues manifiesta una reticencia o desacuerdo ideológico ante la noción que introduce. En (29), la explicitación del agente de enunciación y la expresión que lo antecede (“él mismo denominó”) orienta la interpretación. En efecto es posible afirmar que el locutor-autor

establece una cierta distancia con el término “Revolución Libertadora”, es decir: “Lonardi denominaba Revolución Libertadora a X, pero no necesariamente nosotros”.

En suma, la elección de explicitar los sujetos y la actitud que manifiesta el autor frente a la denominación introducida hacen de esta estrategia un recurso de personalización que tiende a modelar el *ethos* pedagógico disciplinar, cuyo tratamiento exponemos a continuación.

7.2.1.2. El estudio comparativo

Una vez caracterizados los comentarios denominativos en el corpus, presentamos el estudio comparativo entre los modelos enunciativos y las tres disciplinas. En primer lugar, respecto de las diferencias localizadas entre los modelos enunciativos, los datos obtenidos (ver cuadros 1, 2 y 3) evidencian que la mayor cantidad de comentarios denominativos se encuentra en los libros del MPA. Sin dudas, esta mayor ocurrencia se relaciona con las propiedades del discurso académico, en cuya tradición el MPA se inscribe. En la misma materialidad lingüística, resuenan los ecos de los rasgos de alteridad y dialogismo que explicita el discurso académico: el locutor-autor pedagógico, al comentar las denominaciones (solapadamente), vehiculiza discursos ajenos disciplinares.

Si bien los libros del MPM recurren también a este “modo de decir pedagógico”, para generar un efecto de *cientificidad pedagógica* (§ 4.2) o “tecnicidad” e iniciar al destinatario-alumno dentro de la comunidad discursiva disciplinar específica, selecciona y jerarquiza otros más. En efecto, el locutor-autor introduce el código especializado mediante el uso profuso de tipografía especial, en tanto forma de “modalización autonímica” que indica la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores”²⁰⁹, y la inclusión de glosarios y escenografías de definición.

De esta forma, se comprueba que para la construcción de la denominación, los libros del MPA establecen ciertos elementos polifónico-argumentativos –el uso de la tipografía especial que señala “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores” y los comentarios denominativos– como “modos de decir pedagógicos” que contribuyen a la regulación y control discursivo. Los libros del MPM adoptan estas formas pero las

²⁰⁹ Debe tenerse en cuenta que, según analizamos en el capítulo anterior, los libros del MPM presentan una mayor ocurrencia de estas formas respecto de los libros del MPA.

reformulan según las nuevas representaciones del sujeto pedagógico y de los destinatarios. Por un lado, apelan a la configuración de distintas escenografías con el fin de convocar desde un lugar diferente a los destinatarios y de construir un *ethos* “renovado” y, especialmente, con la pretensión de alcanzar una “totalidad” discursiva recurren al despliegue escenográfico de materiales de referencia (glosarios, diccionarios, enciclopedias). De este modo y atendiendo a la política editorial de mercantilización pedagógica, estas propuestas buscan ofrecer nuevos recursos, para conformar el imaginario de “novedad discursiva”. Por otro lado, la preferencia por la construcción de las definiciones con el verbo “ser” en viñetas, diccionarios y glosarios, así como por las formas de “modalización autonómica” que señalan la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores”, evidencian la representación de un saber monódico y objetivo, y la pretensión de controlar el sentido ejercida por el libro de texto en las últimas décadas que impone un determinado sentido de lectura no solo al destinatario-alumno, sino también al docente.

Cuadro 1. Comentarios metadiscursivos de denominación. Ciencias Naturales

Período	Total por período	Usos de + impersonalidad				Usos de - impersonalidad	
		Const.: “Recibe el nombre de...”	Pasiva con se	Participio	Participio o pasiva + término entrecomillado	Primera persona del plural	Explicitación del agente de denominación
MPA	395	80	210	100	1	2	2
MPM	349	32	159	147	3	3	5

Cuadro 2. Comentarios metadiscursivos de denominación. Ciencias Sociales

Período	Total por período	Usos de + impersonalidad				Usos de - impersonalidad	
		Const.: “Recibe el nombre de...”	Pasiva con se	Participio	Participio o pasiva + término entrecomillado	Primera persona del plural	Explicitación del agente de denominación
MPA	215	20	16	101	36	2	40
MPM	142	20	48	61	22	2	11

*Nota: El libro de Ciencias Sociales de Editorial Estrada (26) del MPM, utiliza la *bastardilla* para destacar los conceptos a definir (el equivalente al uso de negrita en los otros libros).

Cuadro 3. Comentarios metadiscursivos de denominación. Lengua y Literatura

Periodo	Total por periodo	Usos de + impersonalidad				Usos de - impersonalidad	
		Const.: "Recibe el nombre de..."	Pasiva con se	Participio	Participio o pasiva + término entrecomillado	Primera persona del plural	Explicitación del agente de denominación
MPA	65	1	38	6	-	17	3
MPM	37	4	16	5	2	10	-

En segundo lugar y respecto del análisis comparativo disciplinar, observamos que en las tres áreas prevalecen los comentarios metadiscursivos de denominación con un alto grado de impersonalidad, que responden a la pretensión de objetividad y neutralidad ya referidas. No obstante, dichos datos reflejan algunas características que diferencian discursivamente las disciplinas y contribuyen a conformar *ethos* disciplinares distintos.

Comprobamos que la mayor cantidad de comentarios denominativos se halla en Ciencias Naturales, en tanto que en Ciencias Sociales registramos casi la mitad y en Lengua y Literatura, la ocurrencia es escasa.

A partir de estos datos detectamos que en las Ciencias abundan los comentarios denominativos pues indican "la referencia al código especializado establecido o al significado acotado que el especialista precisa en el discurso" (Ciapuscio, 2007: 45), que claramente se corresponden con las convenciones del dominio científico, pero en especial el de las ciencias duras (Ciencias Naturales), cuyo *ethos* se manifiesta como un sujeto altamente preocupado por el aspecto técnico del discurso y la valorización de la terminología. Incluso, es muy común en esta área, y con mayor frecuencia en los libros del MPA, la inclusión de "definiciones etimológicas", lo cual incide en la producción del efecto de científicidad. Suelen presentarse entre paréntesis, como ilustran los ejemplos siguientes. Vale aclarar que esta inserción de este tipo de definiciones es poco frecuente en el resto de las áreas abordadas.

(30) En muchos cromosomas se ha podido observar la estructura y se ha establecido que están formados por un filamento espiralado: el *cromonema* (del gr. *chromo*, color y *nema*, filamento). (2: 38)

(31) Las células eucariotas (del gr. *eu*, verdadero, y *carion*, núcleo) son de mayor tamaño que las procariotas, y poseen una estructura mucho más compleja. (23: 212)

Específicamente, Ciencias Naturales arroja un porcentaje que supera el 90% en cuanto a los usos de las formas de despersonalización para la conformación de los comentarios denominativos. Si bien el locutor-autor comenta los tecnicismos, lo hace de un modo impersonal que refuerza la representación aséptica del área, que hemos detectado a lo largo de nuestra investigación. Asimismo, en concordancia con los resultados obtenidos en los capítulos anteriores, descubrimos que es la disciplina que presenta menos diferencias entre los modelos y debido a ello sostenemos que la representación neutra y aséptica de la disciplina se conserva a lo largo de las décadas. De este modo, predomina la idea de que las verdades no son construcciones realizadas por los sujetos, sino que estas simplemente existen y los expertos las “descubren”²¹⁰.

Por el contrario, Ciencias Sociales presenta un alto porcentaje de comentarios metadiscursivos de denominación conformados por participios más término entrecomillado y de explicitación del agente de denominación, respecto de las otras disciplinas: se hallan 36 y 22 casos en el MPA y MPM, respectivamente²¹¹ frente a las otras áreas que no superan los 3 casos. Este uso indica una orientación argumentativa, pues el autor muestra su postura con respecto al concepto que introduce, ya sea de relevancia, pertinencia, precisión o alcance ideológico, por ejemplo: llamadas “camisas pardas”, conocidos como “vecinazos”, conocidas como “**Rodrigazo**”, conocido como “**Guerra Fría**”, conocido como el “**ala conciliadora**”, etc. Además, en los casos en que se introducen complementos agentivos, el locutor-autor establece una cierta distancia con un concepto que pertenece a otro discurso y que no necesariamente comparte: *Evita*, “*la abanderada de los humildes*”, como *la llamaban sus fieles* o *El gobierno militar se denominó a sí mismo Revolución Libertadora* (20). Del mismo modo, la explicitación del agente de denominación exhibe los rasgos propios de la tradición disciplinar por manifestar la alteridad. Así, el *ethos* de las Ciencias Sociales se construye desde una subjetividad más explícita, con rasgos de mayor flexibilidad y dialogismo.

²¹⁰ En este punto, vale destacar la gran ocurrencia en Ciencias Naturales del verbo “descubrir” utilizado para referir a acciones llevadas a cabo por los expertos. Al emplear este verbo, que remite a un “hallazgo, encuentro, manifestación de lo que estaba oculto o secreto o era desconocido” (significado extraído del *DRAE*), el efecto sentido que se construye es que las “verdades” no se construyen, sino que se encuentran. Entendido de este modo, en el ejemplo: “En 1913, el científico inglés **Frederick Soddy** (1877-1956) descubrió que entre algunos átomos del mismo elemento existen pequeñas diferencias en la masa” (22: 52), se entiende que Soddy *halló una verdad que existía pero que estaba oculta*.

²¹¹ Este uso se produce en mayor cantidad en la sección de Historia más que en Geografía. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el porcentaje es menor, ya que en el libro de Ciencias Sociales de Editorial Estrada, utiliza la bastardilla para destacar los conceptos a definir (el equivalente al uso de negrita en los otros libros, como ya mencionamos) y no emplea en ningún caso las comillas.

Por otra parte, los pocos casos de comentarios denominativos que presenta el área de Lengua y Literatura son introducidos generalmente a través de frases semánticamente impersonales, las pasivas con *se* (70%), pues esta disciplina evita mostrar explícitamente el constructo teórico, y la densidad conceptual, como veníamos demostrando a lo largo del abordaje. Una vez más, se aprecian grandes diferencias entre los modelos. La baja ocurrencia de comentarios denominativos y, específicamente, la ausencia de casos de explicitación del agente de denominación en los libros del MPM constituyen una forma de responder al enfoque comunicativo y al constructivismo, sugeridos en los requerimientos curriculares: presentan los contenidos como provenientes del campo empírico y no del teórico. Todo esto da lugar a un *ethos* ameno y experiencial, que invoca en el lector-alumno la experiencia y la intuición. Concluimos, así, que las propuestas de Lengua y Literatura del MPM carecen de la preocupación de construir no solo un contexto discursivo sino disciplinar para el destinatario, en referencia a la baja cantidad de recursos polifónico-argumentativos, como modos de referencia a la palabra ajena, formas de “modalización autonímica” y comentarios denominativos.

Para finalizar el presente apartado, resta por señalar que si bien los comentarios denominativos vehiculizan discursos ajenos, la profusión de las formas impersonales para constituirlos los convierte en formas de *simplificación* (§ 4.2), pues contribuyen a la indeterminación de la fuente y a conformar una explicación que busca ser llana, objetiva y aséptica. Además, vale destacar que en la mayoría de los casos, como demostraron los ejemplos, los términos son doblemente comentados: si sobre ellos se realiza un comentario denominativo suele aparecer también una modalización autonímica que señala la no coincidencia entre los interlocutores. Esta doble marcación reafirma la importancia dada a los tecnicismos en el ámbito escolar (Orlandi, 2008) y, adhiriendo a la postura de Coracini (2002) y Orlandi (2003 y 2008) acerca de que los libros escolares tienden a la legitimación de una única lectura, comprobamos que la tendencia a hacer hincapié en el léxico disciplinar, y no en la reflexión metalingüística, contribuye a la representación de que existe un único sentido en el texto y de que el sujeto pedagógico lo determina. En efecto demostramos, que en el discurso de los libros de texto prevalece la “supervalorización de la terminología” (Orlandi, 2008: 160), a expensas de la reflexión sobre el metalenguaje, ya que en ninguno de los modelos enunciativos se despliegan estrategias de *facilitamiento* (§ 4.2) para descubrir la función polifónica de estas expresiones y desnaturalizar su uso.

7.2.2. Conceptos y definiciones en foco

7.2.2.1. Transgresiones discursivas al servicio de la denominación

Según hemos planteado en el capítulo 4, los libros de ambos períodos despliegan, además de comentarios denominativos, otras estrategias lingüísticas destinadas a la conformación de la definición. Dispuestos para generar un efecto de cientificidad y lograr que el concepto expuesto se perciba como una entidad, estos mecanismos constituyen transgresiones respecto de su uso convencional. Ya presentadas en § 4.3.1.4, en este apartado profundizamos y destacamos tres clases de elementos microdiscursivos que se “desvían”²¹² o reformulan su uso habitual y conforman “modos de decir pedagógicos”:

- 1) El cambio en la función de las reformulaciones parafrásticas, que produce lo que denominamos “reformulación parafrástica de denominación”.
- 2) El uso de ciertos conectores de consecuencia, que da lugar a lo que llamamos las “falsas consecuencias de denominación”.
- 3) El empleo de períodos condicionales que genera las “cláusulas condicionales de denominación”.

Con la pretensión de crear efectos de *cientificidad pedagógica* (§ 4.2), el locutor-autor recurre a tales mecanismos para la construcción de una explicación que busca presentarse como estable y regular los sentidos. Es decir que si los efectos de *cientificidad*, que caracterizan al discurso académico y que Hall (2007) y García Negroni (2008d) vinculan directamente con la idea de que los enunciados “transmitirían” conocimientos científicos que representarían verdades emanadas de sujetos capaces de explicar objetos teóricos de un modo imparcial, en los libros de texto la necesidad de la homogeneidad y de configuración de un mundo semánticamente estable aumenta. Tal como sostiene Coracini (2002: 30), el libro didáctico busca mostrar un significado, como si este fuera garantía de estabilidad. Por eso, como lo explicamos en § 4.2, sostenemos que los efectos constituidos son de *cientificidad*

²¹² En este punto vale aclarar que, siguiendo la línea de análisis de García Negroni (2011), nuestro objetivo no es señalar “errores”, sino mostrar las relaciones que el sujeto establece con el discurso que formula.

pedagógica, pues además presentar los conceptos como verdades objetivas y neutras, se le suma la intención de hacerlo en forma simple y llana, para generar el efecto de homogeneidad y estabilidad.

En primer lugar y respecto de las reformulaciones, Gülich y Kotschi (1995), como ya hemos señalado en el apartado anterior, las definen como procedimientos de tratamiento. Los autores hacen hincapié en que son utilizadas para caracterizar retrospectivamente una expresión que el hablante considera insuficiente. Dispuestas como modos de explicación o bien de modificación de la expresión que las antecede, las reformulaciones pueden establecer una relación de equivalencia entre los términos (reformulación parafrástica) o de cambio de perspectiva respecto del segundo miembro (reformulación no parafrástica). Estos procedimientos se realizan a través de los “reformuladores” (Portolés, 1997), que son marcadores que presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una nueva formulación de lo que se pretendió expresar anteriormente. Como sostiene Portolés (1997: 136), los reformuladores pueden tener diferentes usos; por ejemplo, “es decir” introduce una reformulación que aclara o explica lo que se ha querido expresar en el miembro anterior, aunque ofrece dos posibilidades: volver a expresar mejor lo que se acaba de expresar con una paráfrasis repitiendo el tópico (como lo ilustra I), o mencionar las conclusiones que se infieren del primer miembro, comentando un nuevo tópico, de forma conclusiva o no parafrástica (como lo ilustra II).

(I) Juan tiene cuatro hermanos. Es decir, dos hermanos y dos hermanas.

(II) Juan tiene cuatro hermanos. Es decir, que nunca está solo.

A su vez, Portolés (1997) distingue cuatro tipos de reformuladores. Entre los parafrásticos, menciona:

- *Los explicativos*. Introducen un nuevo miembro como una reformulación aclaración o explicación de lo dicho previamente que pudiera haber resultado poco comprensible. Entre estos reformuladores, el autor menciona “o sea”, “es decir”, “esto es”.
- *Los rectificativos*. Presentan al primer miembro como una formulación incorrecta, que es corregido en segundo, con marcadores tales como “mejor dicho” o “más bien”.

Entre los no parafrásticos, ubica:

- *Los de distanciamiento*. Presentan como no relevante para la prosecución del discurso un miembro anterior. Así muestra que la nueva formulación condiciona la continuación del discurso y limita la pertinencia del miembro discursivo anterior. Entre estos reformuladores, el autor menciona “de todos modos”, “de cualquier forma”, “en todo caso”.
- *Los recapitulativos* presentan el segundo miembro como una conclusión que se propone a partir de un miembro o varios anteriores. Los reformuladores que señalan la misma orientación argumentativa son: “en suma”, “en conclusión”, “en resumen”, etc., y los de orientación opuesta son “en definitiva”, “a fin de cuentas”, “después de todo”, etcétera.

En un trabajo posterior, centrado en el análisis de los reformuladores en el discurso académico, García Negroni (2009) enriquece la clasificación y, dentro de los no parafrásticos, agrega:

- *Los de reconsideración*. Indican que la reconsideración realizada sobre los diversos elementos de su formulación previa lleva al locutor-autor reforzar la argumentación o, por el contrario, ir en un sentido diferente. Ejemplos: “en realidad”, “de hecho”, “en efecto”, “al fin y al cabo”.
- *Los de invalidación*. Anulan retroactivamente algún aspecto de la primera enunciación. Entre estos marcadores, la autora destaca “en fin”, “bueno, no”.

Una vez realizada la aproximación teórica y expuesta la clasificación correspondiente, nos abocamos a indagar nuestro objeto de estudio. Como ya mencionamos, la reformulación explicativa predomina en los libros de texto de ambos períodos, en todas las disciplinas. Más allá de que este recurso sirva a los fines generales de configurar una exposición clara, demostraremos que ciertos usos conducen a la “naturalización terminológica”.

Por un lado, haremos mención a las reformulaciones con aplicación “convencional”. En ellas se registra un primer miembro formado por un término especializado (“nominalización” o “pluriestratificada” en 32 y 33, respectivamente), cuyo significado es especificado en el segundo miembro. La operación reformulativa puede ser explicitada mediante un marcador, como “es decir” de (32), o es posible que a este se le sume el uso de paréntesis (cf. 33), que refuerza la marcación. En otros casos, como en el primer subrayado de (34), la reformulación es realizada, ya no para

comentar un término, sino con el fin de aclarar una explicación que se presumía confusa; de esta forma, el locutor-autor explica que la estabilidad de la mayoría de los isótopos equivale al hecho de que conserven su estructura.

Por otro lado y como adelantemos en el capítulo 4, abundan las “reformulaciones de denominación” (§ 4.3.1.4), que presentan un uso divergente del original. En ellas se presenta un nuevo miembro, cuya función no es explicar o aclarar lo dicho en el miembro anterior, por el contrario: introducen información nueva. El objetivo ya no es aclarar una expresión que podía considerarse confusa, sino exhibir una definición o bien un concepto de alcance general como equivalente a un tecnicismo. Así planteada, la “reformulación de denominación” puede enunciarse, al menos, de dos formas en su primer miembro: con una cláusula definitoria, ya sea descriptiva o funcional (“algunos de ellos tienen núcleos inestables que se desintegran espontáneamente y emiten radiaciones” de 34, o “en orden cronológico, solamente las acciones principales” de 35), o bien con un término no especializado (“externa” y “profunda” en 36, y “cavidad” en 37). En los dos casos, el segundo miembro introduce un término disciplinar que, como tal, aparece comentado con negrita o bastardilla (“radioactivos” de 34, “núcleos narrativos” de 35, “epidermis” y “dermis” de 36 y “hemoceloma” de 37). Presentados los dos miembros de la cláusula como equivalentes, el efecto de sentido sobre la terminología especializada consiste en que parezca una entidad que existe en el mundo o bien el resultado de un operación lineal y literal de traducción.

(32) Otro procedimiento es la **nominalización**, es decir, el empleo de sustantivos abstractos derivados de verbos usados anteriormente. Por ejemplo: “Estos murciélagos *se extinguieron* en el siglo XIX. La *extinción* se produjo, probablemente, por razones climáticas.” (21: 66)²¹³

(33) Un carácter importante del tegumento, por ser exclusivo de los vertebrados, es que la epidermis es siempre *pluriestratificada* (es decir, formada por varias capas o estratos de células). (1: 264)

(34) La mayoría de los isótopos que se encuentran en la naturaleza son estables, es decir que conservan su estructura a través del tiempo. Sin embargo, algunos de ellos tienen núcleos inestables que se desintegran espontáneamente y emiten radiaciones, es decir, son radioactivos.

(35) Se relata, en orden cronológico, solamente las acciones principales, es decir, los núcleos narrativos. (21: 51)

(36) Todo el cuerpo está envuelto por un tegumento constituido por dos capas: una externa o *epidermis* y otra profunda o *dermis*. (1: 55)

(37) Entre la pared del cuerpo y los órganos internos hay una cavidad o *hemoceloma*, ocupada parcialmente por una masa de células que contienen sustancias grasas y que en conjunto constituyen el *cuerpo graso*. (8: 83)

²¹³ En este caso, se detectan por ejemplo, que es un operador de concreción; presentan el miembro del discurso en el que se localizan como un ejemplo de una generalización.

Además, como observamos, en algunos casos, la reformulación es explicitada con el marcador “es decir” (cf. 34 y 35), y en otros con “o” (cf. 36 y 37) que, señalando una disyunción de equivalencia (Portolés, 1997), puede conmutarse por “es decir”. Incluso, en los libros del MPM, la búsqueda por mostrar que existe una equivalencia relativa entre los dos miembros es tan fuerte que no es necesario explicitarla por medio de ningún marcador y por ello se realiza mediante signos de puntuación: los paréntesis o guiones parentéticos, que construyen una relación de igualdad entre los términos (Zorraquino y Portolés 1999 y García Negroni, 2009a y 2009b).

(38) Si tenemos en cuenta la línea de entonación, distinguimos nueve etapas, limitada cada una de ellas por una pausa (*tono terminal*). (16: 17)

(39) Consecuente con esa línea, el tribunal del Santo Oficio –o Inquisición– actuó contra todo sospechoso de herejía en todas las posesiones de Felipe II. (15: 73)

(40) Finalmente, el conflicto estalló en la Semana Santa de 1987, cuando algunos grupos militares –los carapintadas–, encabezados por el teniente coronel Aldo Rico, se acuartelaron en Campo de Mayo y exigieron que se reconsideraran las condenas militares. (26: 280)

El tecnicismo (cf. 38, 39 y 40) se presenta ubicado entre paréntesis o guiones, como si fuera un dato complementario, que pareciera aclarar el significado del primer término. Sin embargo, la materialidad lingüística muestra lo contrario: los signos de puntuación señalan una marcación del locutor-autor, que llama la atención sobre el segundo miembro. Según afirma Portolés (1997), el movimiento reformulativo indica que lo importante se encuentra en el segundo miembro; allí está la información a la que debe prestar atención el destinatario (la terminología científica: “tono terminal”, “Inquisición” o “carapintadas”). En tanto huellas de la subjetividad pedagógica y “gestos de interpretación” (Orlandi, 2008), los usos reformulativos de los paréntesis y los guiones parentéticos vehiculizan el punto de vista del locutor-autor en la medida en que muestran la pretensión de regulación discursiva y de naturalización del término especializado.

Más allá de las reformulaciones explicativas, se registra una alta ocurrencia de recapitulativas –con la misma orientación argumentativa en ambos miembros– dentro del subcorpus de los libros del MPA. Estimamos que esto se debe a que, como ya analizamos en el capítulo 4, las reformulaciones recapitulativas se presentan como evocaciones del discurso académico (ver § 4.3.2). Por el contrario, la presencia del resto, ya sean rectificativas, de distanciamiento, de reconsideración o de invalidación, no es habitual en los libros nuestro corpus. Encontramos pocas ocurrencias, que no superan la decena en todo el corpus. Entre ellos, se destaca el uso de “en realidad”.

Mediante este marcador de reconsideración, el locutor-autor acota el alcance del saber difundido por la doxa, el cual, por ejemplo en (41), aparece formulado en la expresión impersonal “es común decir”. En este caso como en (42)²¹⁴, el marcador “en realidad” señala una reconsideración sobre el miembro previo (“la fotosíntesis se realiza durante las horas de luz solar”) o una suposición generalizada que el locutor-autor explicita (“Hooke no observó células vivas”). De este modo, el marcador “en realidad”, reforzado por la rectificación (marcada por el conector “sino”), acota el alcance de lo expuesto e introduce un segundo miembro con un sentido diferente que, en parte, se encarga de refutar el contenido anterior.

(41) Es común decir que la fotosíntesis se realiza durante las horas de luz solar. En realidad, únicamente durante esas horas se produce la captación de energía solar; pero los demás procesos fotosintéticos continúan en la oscuridad (2: 69)

(42) Dibujo realizado por Robert Hooke a partir de la observación de una lámina de corcho en el microscopio. En realidad, Hooke no observó células vivas, sino los restos de las paredes celulares que forman la corteza del árbol del alcornoque. (23: 210).

Como es evidente, el locutor-autor ofrece sus reparos frente a una idea que, según su perspectiva, no es del todo correcta. Para ello, aporta argumentos que avalan el movimiento de reconsideración e incorpora, así, la información certera. No obstante y como ya mencionamos, este uso es exiguo.

Entonces y, adhiriendo a la hipótesis de García Negroni (2009a y 2009b) acerca de que las operaciones de reformulación contribuyen a formar una determinada imagen de autor, sostenemos que el locutor-autor del libro de texto recurre predominantemente a las reformulaciones explicativas –y no parafrásticas en menor cantidad– para conformar un *ethos* didáctico eficaz, que busca desarrollar una exposición clara, objetiva y unívoca. Guiado por este fin, el locutor-autor no introduce reformulaciones que ostenten segmentos con una orientación argumentativa contraria al desarrollo principal y, al presentar el saber como correcto y llano, evita realizar reformulaciones explícitas que impliquen explicitar un distanciamiento, una rectificación o una invalidación teórica, rasgos prototípicos del discurso académico.²¹⁵

²¹⁴ El ejemplo constituye el epígrafe de una foto.

²¹⁵ Como ya hemos explicado a lo largo de la tesis, el locutor-autor de los libros del MPA manifiestan actitudes de distanciamiento o reconsideración sobre los conceptos, especialmente a través de estrategias lingüísticas de mayor solapamiento que las de reformulación, como el uso de formas de “modalización autonómica (§ 6.3.1) o presentando posturas divergentes a partir de estrategias de despersonalización (§ 6.2.1.2 y § 6.2.2.2). Veamos la siguiente una nota al pie referida al concepto de “batracios”:

(1) Es precisamente por esta característica –de vivir sucesivamente en dos ambientes– que suele emplearse el término *anfíbios* como sinónimo de batracios. Sin embargo, conviene emplear la palabra “anfibio” únicamente en el sentido biológico, y no en el

No solo la ocurrencia prácticamente exclusiva de la formulación explicativa se relaciona con la imagen de un saber lineal y unívoco, sino que la omisión de las actitudes de reconsideración y debate por parte locutor-autor sobre su discurso no contribuye a la constitución del alumno como sujeto académico, en la medida en que estas operaciones, constituyen “modos del decir” característicos de la comunidad académica (García Negroni, 2009b: 55).²¹⁶

En segundo lugar, en relación con el abordaje de los conectores, Portolés (1997) los define como marcadores discursivos que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible²¹⁷. Entendidos de esta forma, los distintos tipos de conectores, vinculan dos enunciados o grupos de enunciados indicando el sentido de la conexión. El significado del conector proporciona una serie de instrucciones argumentativas que guía las inferencias que se han de obtener del conjunto de los miembros relacionados. Entre ellos, los consecutivos –cuyo uso especial en los libros de texto nos ha permitido caracterizarlos como uno de los “modos del decir pedagógicos”– presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una consecuencia del anterior. Se trata de “relacionar un acontecimiento que aparece en el origen de un proceso y juega el rol de desencadenante del otro que resulta su consecuencia” (Gómez de Érice, 2005: 14). Si bien, como explica Portolés (1997) el *pues* consecutivo y *así pues* se limitan a mostrar el miembro en el que se encuentran como un consecuente del anterior; *por tanto*, *por lo*

taxonómico o clasificatorio, pues existen muchos otros ejemplos de animales que sin ser *batracios* son “anfibios” por cumplir su desarrollo sucesivamente en el agua y sobre la tierra o por estar adaptados en el adulto para vivir al mismo tiempo en los dos ambientes; así, para no mencionar más que algunos casos, recordaremos a los mosquitos (insectos), caracoles comunes (moluscos), cocodrilos, yacarés (reptiles), focas y lobos marinos (mamíferos). (...) (1: 286).

Como observamos, la nota al pie acota el uso del término “anfibio”, pero este movimiento rectificatorio no se realiza mediante una reformulación que, en cierta manera, pondrían el foco en la explicitación de la consideración retrospectiva por parte del locutor-autor sobre las expresiones que comenta. En este caso, la reconsideración se introduce con un conector adversativo (“sin embargo”) y se conforma por una explicación que presenta una cláusula lógico-causal central (iniciada con “pues...”) y expresiones impersonales (“suele emplearse”, “conviene emplear”, “mencionar”). Todos estos recursos conllevan a mitigar la dimensión subjetiva pedagógica y a acentuar la construcción objetiva y monódica del saber, al poner el acento en la despersonalización de las operaciones de denominación. No obstante, vale destacar que la forma de discordancia deliberada que involucra al destinatario mediante el uso de la primera persona del plural inclusivo (“recordaremos”), así como una serie de ejemplos (“mosquitos”, “caracoles”, etc.), conducen a ofrecer una explicación más sencilla y concreta, que tiene en cuenta los conocimientos previos del lector.

²¹⁶ En la ya referida investigación de García Negroni (2009b) centrada en el estudio de los marcadores reformulativos en textos redactados por expertos y por estudiantes universitarios avanzados, la autora hace hincapié en que la reformulación no parafrástica es característica de la comunidad especializada y no del corpus estudiantil. En efecto, el bajo uso de este tipo de reformulación por parte de los estudiantes alerta sobre la necesidad de llamar la atención de los estudiantes sobre estas operaciones, pues constituyen “modos de decir” característicos de la comunidad académica.

²¹⁷ Portolés distingue los conectores aditivos, consecutivos y contraargumentativos. Para ampliar la caracterización de estos conectores ver Portolés (2007: 139).

tanto, por consiguiente, por ende y de ahí fundamentan su paso de un antecedente al consecuente en su razonamiento, o en términos de García Negroni (2010: 552) la coordinación consecutiva indica que lo expresado en el segundo miembro puede ser una “deducción” de lo presentado en el primero. En efecto, en la conexión consecutiva, se combinan dos miembros mediante un conector que, no solo unifica en el enunciado sus respectivas significaciones, sino que también los pone en relación deductiva (o de causa-efecto), de manera que el segundo se convierte en un “derivado casi natural”, con “independencia de la relación lógica que puede establecerse entre sus referentes” (Álvarez Menéndez, 1991: 118).

Sobre la base de estos conceptos y como planteamos en § 4.3.1.4, las “falsas consecuencias de denominación” presentan en el segundo término un tecnicismo o expresión que se manifiesta como una consecuencia unívoca e ineludible del primero – es decir, que se presenta producida desde el razonamiento y la lógica—. En los siguientes ejemplos, observamos que los conectores utilizados para tal fin (*por lo tanto, por eso, por cual*) refuerzan el efecto de que el segundo miembro es una deducción razonada y lógica del primero. En (43) la definición de “célula” se presenta como el efecto lógico de la explicación anterior; en (44) los términos “saprófita” o “parásita” también parecen deducirse de la incapacidad de los hongos de sintetizar sustancias. Además, hemos comprobado que la coordinación consecutiva entre los miembros también es señalada en nuestro corpus mediante el uso del gerundio (cf. 45). Como es sabido, la acción denotada por el gerundio respecto del verbo principal puede expresar una circunstancia, una concesión, o una condición (García Negroni, 2010: 391). De este modo, si la relación que expresa el gerundio es, por ejemplo, de consecuencia, su empleo resulta incorrecto. Esto es lo que sucede en (45), donde el gerundio “resultando” introduce una noción disciplinar (“expansión marcadamente mercantil”), que se construye como efecto y consecuencia del primer miembro.

(43) Todos los seres vivos, ya sean animales o vegetales, e independiente de sus formas y tamaños, están constituidos por una suma armónica de células y sustancias producidas por estas. *La célula puede definirse, por lo tanto, como la base física y la unidad de composición y de funcionamiento de la vida.* (1: 130)

(44) Los hongos son vegetales uni o pluricelulares de estructura muy sencilla y carentes de clorofila. Son incapaces de sintetizar sustancias orgánicas, por lo cual son de vida *saprófita* o *parásita*. (18: 68)

(45) Ellas (como las Compañías de Indias Orientales y Occidentales) fueron el instrumento para la creación del imperio colonial, resultando una **expansión marcadamente mercantil**. (14: 140)

En todos los casos descritos, incluso en la aplicación de los conectores consecutivos como en el empleo incorrecto del gerundio como indicador de consecuencia, el locutor-autor tiende a cristalizar y naturalizar los conceptos al presentarlos como deducción lógica. De ahí que propongamos que las “falsas consecuencias de denominación” como uno de los “modos de decir pedagógicos” constituyen transgresiones respecto del uso convencional de los conectores consecutivos y del gerundio, pues presentan los conceptos como consecuencias lógicas, independientes del punto de vista, que eluden la importancia de la construcción verbal y el enfoque teórico que se asume en cada caso.

En tercer lugar, y como ya lo explicamos en § 4.3.1.4, las “cláusulas condicionales de denominación” producen un efecto de sentido similar al de las “falsas consecuencias de denominación”, que tienden a la naturalización de los conceptos. Según diversos autores (Montolío, 1990 y 1999, Serrano, 1994 y García Negroni, 2010), las proposiciones condicionales expresan la condición de que la realización de lo enunciado en el segundo miembro depende de lo formulado en la parte principal y, “según la correlación de tiempos y modos que se establece entre la prótasis condicional y la principal o apódosis las proposiciones pueden ser reales, potenciales o irreales” (García Negroni, 2010: 358 y 9). En las “cláusulas condicionales de denominación” encontramos proposiciones condicionales del tipo “real”, expresadas en modo indicativo. Como lo demuestran los ejemplos (46) y (47), en cada caso la condición funciona como una evidencia o un hecho general a partir del cual se enuncia el segundo término como si fuera una consecuencia: “planta *dioica*”, “grupo parafilético” y “grupo polifilético”. De este modo, la noción incluida en la apódosis se muestra como consecuente a la descripción expresada en la prótasis. En otras palabras, la apódosis refiere un estado de cosas que se presenta como real y concurrente al contenido de la prótasis.

(46) Si las flores masculinas se encuentran en una planta y las femeninas en otras, como los ombúes (angiospermas) o en las cycas (gimnospermas), la planta se llama *dioica* (del gr. *dis*, dos y *oikos*, casa). (9: 98)

(47) Un taxón monofilético estricto u holofilético debe incluir al ancestro común y todos los derivados de él. Si, en cambio, se considera solo algunos derivados y no el ancestro, se habla de un grupo parafilético, y si se incluyen grupos con ancestros no comunes, se habla de un grupo polifilético. (23: 111)

(48) Cuando un ser está formado por muchas células, como en el caso de la cebolla y el pez, se dice que es un ser *pluricelular*. (18: 39)

Además del marcador condicional “si”, las proposiciones pueden presentar el marcador “cuando”, que impregna a la condición de una dimensión temporal. Así lo explica Montolío (1990: 3726): “Todo [marcador] temporal que plantea como cierta y habitual la realización del acontecimiento que expresa acostumbra a ser equiparable a las condiciones reales (Cuando llueve/ Si llueve, se mojan las calles)”. Por ello, en (48) la expresión “Cuando un ser está formado por muchas células...” constituye una condición, debido a que puede parafrasearse de este modo: “Si un ser está formado por muchas células...”. Visto desde este ángulo, el ejemplo (48) presenta, entonces, una “cláusula condicional de denominación” en la medida en que esta no se trata de una fórmula hipótesis/consecuencia, sino de una falsa condición de denominación, que puede plantearse del siguiente modo: “*Cuando/Si es X, se llama/ se habla de/ se dice Y*”. En suma, las “cláusulas condicionales de denominación” como en las “falsas consecuencias de denominación” -las nociones, las definiciones y los términos disciplinares son concebidos como hechos independientes del punto de vista; las relacionales causales y condicionales no se presentan como construcciones o modos de explicar los fenómenos, sino como verdades y entidades empíricas que acotan y dirigen la interpretación. Se trata de “formas trastocadas” (Desinano, 2009), en las que se evidencian los rasgos de ruptura y las restricciones de la lengua (§ 4.2).

Ya desarrolladas las tres aplicaciones específicas de los elementos microdiscursivos que reformulan su uso habitual y conforman “modos del decir pedagógico”, destacamos que no son solo elementos cohesivos, sino que inciden en la imagen del conocimiento que el locutor-autor transmite. Presentes en ambos períodos y en todas las disciplinas, su uso tiende a mostrar la continuidad en la representación del saber y el aprendizaje. En efecto, tal como hemos demostrado a lo largo de este apartado el empleo específico de tales formulaciones lingüísticas contribuye con la constitución de un *ethos* pedagógico preocupado por determinar la orientación del texto y controlar el sentido. Por un lado, podríamos postular que la falta de la autorreflexión de autores y editores sobre su propia enunciación y su discursividad propicia la existencia de estos modos del decir cristalizados. Por otro lado, hacemos hincapié en que la ausencia de estrategias de *facilitamiento* (§ 4.2), como podrían ser actividades que impliquen la reflexión sobre los “modos del decir pedagógico” (reformulaciones, distintos tipos de conexiones o usos de períodos condicionales), dificultan la constitución del alumno como sujeto de discurso académico. Tal como sostiene Menéndez (1999: 102) la paradoja es evidente: “la simplicidad debe abordarse a partir

de diversos tipos de complejidades como, por ejemplo, la terminológica. El léxico es un ejemplo paradigmático al respecto”.

7.2.2.2. El estudio comparativo

Una vez caracterizados las “transgresiones” discursivas de denominación, presentamos el estudio comparativo entre los modelos enunciativos y las tres disciplinas. Configurados como mecanismos de “simplificación” –al igual que las palabras comentadas en negrita o bastardilla, según analizamos en el capítulo anterior– los tres tipos de recursos abordados se utilizan para naturalizar las denominaciones y construir los conceptos como entidades unívocas. Respecto del estudio comparativo entre los modelos, comprobamos que la mayor ocurrencia se registra en los libros del MPM (ver cuadro 4). Este resultado refleja la pretensión de los libros de este modelo por dirigir la interpretación de los destinatarios alumnos y docentes que, como ya hemos dado cuenta a lo largo de la tesis, son construidos ambos como legos a los que hay que instruir.

Por otra parte y en relación con la comparación disciplinar, los resultados obtenidos muestran que la mayor ocurrencia de las transgresiones discursivas se registran en las ciencias duras (ver cuadro 4). Como observamos, las Ciencias Naturales presentan valores muchos más altos que en las ciencias humanas²¹⁸.

Cuadro 4. Ocurrencia de “transgresiones” discursivas de denominación

Libros	MPA (1960-1982)			MPM (1983-2006)		
	Castellano	Historia	Ciencias Biológicas	Lengua y Literatura	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales
Formas discursivas						
Reformulación parafrástica de denominación	60	83	135	95	121	186
Falsas consecuencias de denominación	20	10	80	32	19	120
Cláusulas condicionales de denominación	6	4	53	17	10	80

Consideramos que, guiados por el interés de producir *efectos de cientificidad pedagógica* (§ 4.2), el locutor-autor de Ciencias Naturales, además de los comentarios

²¹⁸ Aunque no es un dato significativo, aclaramos que respecto las ciencias humanas y según demuestra el cuadro, Historia privilegia el uso la “reformulación parafrástica de denominación”, y Lengua las “falsas consecuencias de denominación” y las “cláusulas condicionales de denominación”.

denominativos, recurre en a otros mecanismos, como la “reformulación parafrástica de denominación”, a las “falsas consecuencias de denominación” y a las “cláusulas condicionales de denominación”, para reducir las explicaciones a una falsa fórmula de equivalencia o de relación lógica consecutiva. En suma, es posible afirmar que las ciencias duras poseen un mayor interés por dominar la inestabilidad semántica y por fijar de un modo positivista los criterios teóricos.

7.3. El despliegue explicativo en las disciplinas. Estudio de casos

En este apartado, como ya hemos adelantado, presentamos un estudio comparativo de segmentos explicativos entre los períodos propuestos en cada área del saber. Debido a que es prácticamente imposible encontrar una correspondencia absoluta de los contenidos disciplinares desarrollados en cada modelo (MPA / MPM), pues los planes de estudio y la organización curricular difieren de sobremanera, elegimos para el análisis de casos un tema central común, que sea desarrollado por los libros de ambos modelos –más allá de que los subtemas coincidan o no–. Vale destacar que nos centramos específicamente en el análisis comparativo de los elementos microdiscursivos y su alcance ideológico; la pertinencia del abordaje de los contenidos desarrollados excede el interés de nuestra investigación. Para el área de Lengua, escogimos el tema de “Las funciones del lenguaje” y lo estudiamos en los libros 11 y 24. El caso de Ciencias Sociales comparamos el tratamiento de la “Conquista del desierto” en los libros 3 y 20. Finalmente en Ciencias Naturales, abordamos “La teoría celular” en los libros 2 y 23. A continuación, presentamos el análisis.

7.3.1. Lengua y “uso”

Como hemos demostrado a lo largo de la tesis, la puesta en escena del saber del área de Lengua y Literatura exhibe grandes diferencias entre un modelo y otro. Solo con observar las imágenes adjuntas, notamos que la organización de la escena discursiva del libro del MPM (imagen B) manifiesta divergencias notables con relación al libro del MPA (imagen C).

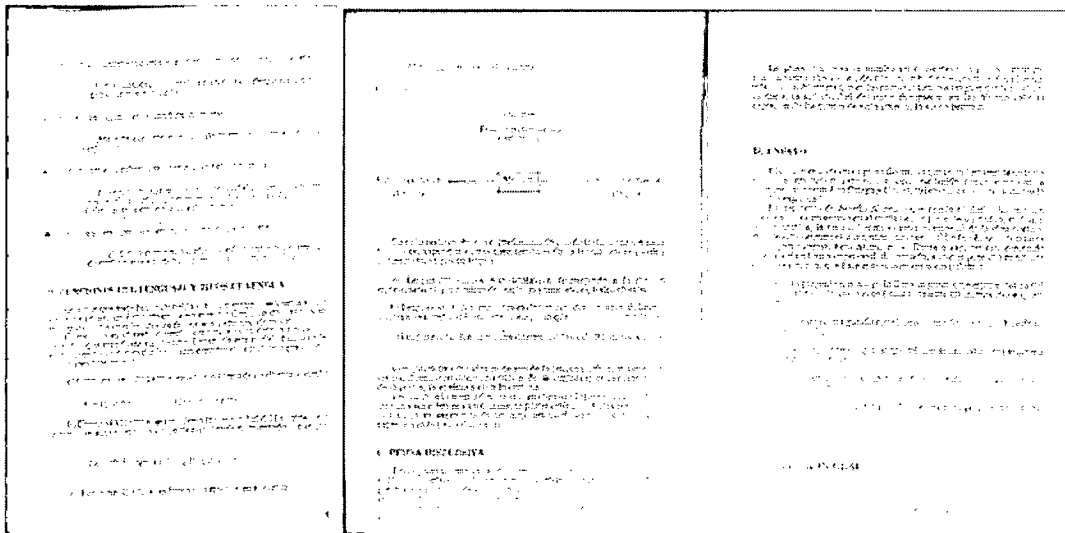


Imagen B (11: 41-43). MPA

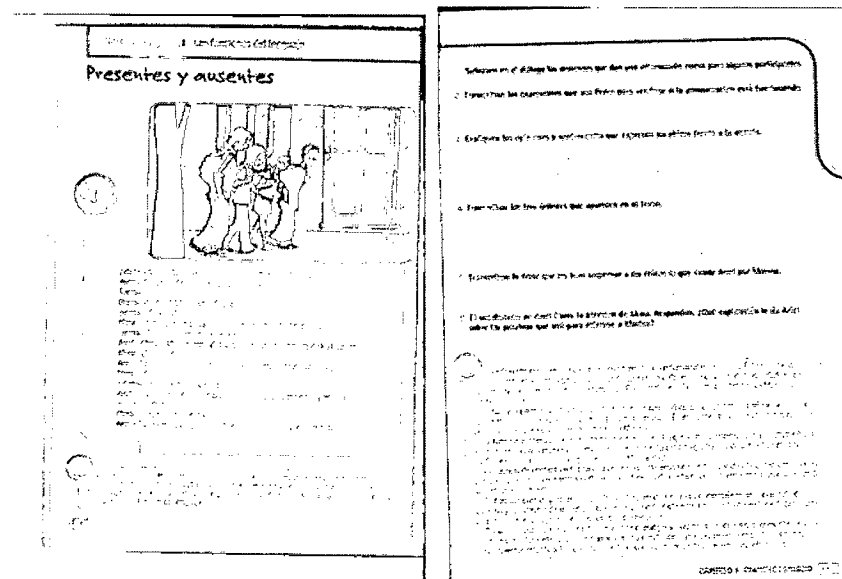


Imagen C (24: 12-13). MPM

Construido desde un enfoque contenidista, el libro de Kovacci (MPA) respeta acérrimamente las rutinas de la escena genérica –indagadas en el capítulo 5–: plantea la explicación a través de un texto de lectura continua y extensa, formado por segmentos expositivo-explicativos centrales y acompañado de un esquema, ubicado en la página 42 –único recurso icónico–. Al final del tema, figura una breve secuencia instructiva: la confección de resúmenes de dos textos presentes en el capítulo.

Por su parte, el libro de Puerto de Palos (MPM), al pretender trabajar “la lengua en uso” y aspirar a aplicar una perspectiva constructivista –de acuerdo con los

lineamientos propuestos por los Contenidos Básicos Comunes, según dimos cuenta en el capítulo 3—, presenta una puesta discursiva que se aparta de las rutinas establecidas por la escena genérica. De esta forma y como ya hemos desarrollado a lo largo del capítulo 5, la nueva puesta en página pretende vehicular las categorías didácticas rectoras de la normativa ministerial. En efecto, como lo ilustra el ejemplo, la organización discursiva elegida por las propuestas editoriales de Lengua constituye un intento de dar cuenta del enfoque *constructivista* y *comunicativo*. Así, identificamos:

- al inicio del tema, el despliegue de la escenografía “historieta”, formato considerado de “significación social”, pues circula en los medios y además, muestra la “lengua en uso”;
- que el espacio central es asignado a las actividades; se trata de la estrategia privilegiada por las propuestas editoriales para “plasmear” los “contenidos procedimentales”, y
- que el área más acotada y periférica la ocupa la teoría, que dispuesta en plaquetas al final de la página; se trata de una estrategia planteada para alejarse del enfoque contenidista.

De este modo, a partir de un texto “significativo” y realizando los ejercicios, el alumno podría descubrir “intuitivamente” los contenidos, que luego serán sistematizados en los breves segmentos teóricos²¹⁹. Sin embargo, como explicamos en el capítulo 3 y según sostienen diversos especialistas en didáctica (Martínez Bonafé, 2002 y Fernández Reiris, 2005, entre otros), el constructivismo implica una interpretación distinta del saber y de la forma de aprendizaje, que se basa en la idea de adaptación y readaptación de las estrategias de enseñanza. Como es evidente, los libros de texto fijan los objetivos y estrategias sin posibilidad de cambio o adaptación durante el proceso de aprendizaje y, por ello, es imposible que adopten el enfoque constructivista (§ 3.3.2). Por otra parte, las actividades son básicamente de identificación y transcripción de fragmentos del diálogo inicial, cuyas respuestas luego se explicitan en los ejemplos del segmento expositivo. Efectivamente, la consigna 4 indica: “Transcriban las órdenes que aparecen en el texto”, y luego, la teoría brinda ejemplos sobre la función apelativa: “Por ejemplo, las órdenes que intercambian Mora

²¹⁹ En este caso, notamos claramente que la propuesta editorial plantea una “guía de la clase por encima del maestro” (López García, 2011: 28), apelando en este caso a ciertos símbolos gráficos que conducen el desarrollo de la clase: el megáfono, junto a la historieta, que indica un trabajo oral o de lectura en voz alta; el ancla, que acompaña todas las secuencias explicativo-expositivas de este libro, que metafóricamente estarían “anclando” los conceptos que “descubrió” previamente el lector.

y Ariel”. Comprobamos aquí que el enfoque planteado es similar al de los libros del MPA: existe la pretensión de que el destinatario-alumno encuentre *el sentido* del texto y pueda acceder *a interpretarlo adecuadamente*. Pero el proceso es distinto: las marcas que garantizan la unanimidad en la interpretación ya no son las ideas principales, sino los ejemplos. Es decir, si el alumno identifica correctamente los ejemplos puede, a través de un proceso deductivo, descubrir el significado final del texto. Resulta significativa, entonces, la forma elegida por las editoriales para formar a los alumnos en el manejo de la lengua en uso. El destinatario ideal es aquel que puede encontrar las pistas adecuadas, los ejemplos correctos. Por otra parte, es llamativo que no se provean estrategias para profundizar sobre ciertos aspectos relacionados con las “funciones del lenguaje” y su clasificación (finalidad, mecanismos lingüísticos, estrategias de mitigación, etc.), así como espacios para la reflexión sobre los efectos de sentido que la predominancia de una función sobre otra pueda producir. Tampoco se ofrecen mecanismos de reflexión metalingüística, que serían altamente pertinentes en este tema –en tanto que se explica el concepto de “función metalingüística”–. Llegados a este punto comprobamos que, como sostiene Coracini (2002: 31)²²⁰, la escuela continúa enfatizando la búsqueda de *un sentido* en el texto, “camuflado” ahora por actividades “comunicativas”.

Con el fin de responder a la existencia de una *doxa* de la gramática como supuestamente aburrida, consideramos que para atraer al destinatario con mayor efectividad, Lengua presenta un mayor despliegue escenográfico. Como estrategia persuasiva central, como ya explicamos en el capítulo 5, las propuestas editoriales recurren al despliegue de escenografías enunciativas. Sin embargo, como lo demuestra nuestro ejemplo (imagen C), suelen presentar diversas falencias lingüístico-discursivas:

- La escenografía introducida está realizada *ad hoc* para el libro²²¹ y, por lo tanto, no constituye un texto de circulación social y real, como lo solicita el currículum, sino se trata de un *artificio discursivo*.
- Esta escenografía constituye un *formato híbrido*, pues se compone de una ilustración y, luego, a modo de diálogo teatral, se listan las voces de los personajes. Si bien tal disposición puede plantearse como un mecanismo de

²²⁰ El autor estudia la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, y arriba a esta conclusión luego de haber analizado interacciones aúlicas y ciertas consignas de libros didácticos.

²²¹ En los libros de nivel primario, suelen figurar personajes que acompañan al alumno en el aprendizaje. Del mismo modo, este grupo de adolescentes que aparecen en la “historieta” son los personajes, cuyas historias vertebran el libro.

simplificación de la lectura, en la medida en que las intervenciones de los personajes aparecen de una forma lineal y ordenada, separada de la parte gráfica, no se enfrenta al estudiante con un texto real, con las características genéricas específicas y sus complejidades inherentes.

- Los diálogos de los personajes están contruidos con un *fin didáctico* más que comunicativo, pues se privilegia que el destinatario lego pueda reconocer fácilmente las “funciones del lenguaje”, que constituyen el tema del capítulo. Por ejemplo, es poco probable que un adolescente hable de una chica en los términos en lo que lo hace Ariel: “*Marina, Marina, amor de los mares, de las estridencias, de las lozanías*”. Tampoco sería muy factible que cuando Mora interroga a Ariel sobre el uso de ciertas expresiones (“de las estridencias, de las lozanías”) él le conteste mencionando su clasificación (“todos sustantivos abstractos”), más que sobre su significado, de dónde las tomó, etc. Es decir los diálogos están contruidos al servicio del tema a tratar: cada uno se relaciona con una *función del lenguaje*. Por ello, los diálogos se perciben como forzados, simulados y artificiales.

Las divergencias descriptas en cuanto a la escena discursiva, sumadas a ciertos elementos microdiscursivos, que a continuación mencionaremos, permiten corroborar que la construcción de la subjetividad pedagógica y de los destinatarios es diferente en cada modelo enunciativo.

Respecto del libro del MPA (imagen B), la configuración escénica ya mencionada, las referencias a discursos disciplinares (la alusión a un discurso de Amado Alonso y la cita de Ortega y Gasset), la presencia del “nosotros de autor” (“hemos titulado”), los diversos recursos de despersonalización empleados para construir el referente (“Función apelativa: se busca una reacción del oyente”) y la neutralización del destinatario (el uso de infinitivo en las actividades: “resumir”) construyen un *ethos* academicista, experto en la disciplina. Pero, además, notamos que la coexistencia de formas agentivadas y desagentivadas contribuye en la constitución del locutor-autor como regulador discursivo y en su rol de “guía” (Tang y John, 1999) del aprendizaje. En efecto, por un lado, el uso de la primera persona del plural inclusivo (“sabemos”, “podemos distinguir”) funciona como una estrategia puesta al servicio de la reducción de la asimetría y la construcción de un imaginario de colaboración en el proceso de aprendizaje. Como ya mencionamos, se trata de un caso de “discordancia

deliberada” (Gili Gaya, 1976), conocido también como “primera persona del plural condescendiente”, en donde el autor busca participar de un modo cordial y “amable” de la actividad asignada al interlocutor. Por el otro, las formas impersonales construyen una enunciación que pretende mostrarse objetiva y aséptica. En este juego discursivo, el destinatario-alumno se conforma como un sujeto al que es necesario guiar, pero que también debe enfrentarse con el discurso especializado. Por ello, el tratamiento hacia el destinatario se vislumbra más formal y consecuente con el estilo académico.

Por su parte, en el libro del MPM (imagen C), el despliegue escenográfico elegido, “un híbrido mediático” (viñeta seguida de diálogo “teatral”), la presencia de personajes adolescentes, la predominancia de la secuencia instructiva sobre la explicativa y la apelación directa al destinatario (el uso de la segunda persona del plural en las actividades: “transcriban”, “subrayen”, “expliquen”), entre otros recursos, tienden a la configuración de un *ethos* amistoso, preocupado por mostrarse actualizado en las nuevas tendencias didácticas y un destinatario más añorado que en el modelo anterior, que debe ser hábil en el uso concreto del lenguaje, aunque este no sea más que una construcción híbrida y artificial.

Más allá de las falencias lingüístico-discursivas mencionadas en el libro del MPM, se registra la ocurrencia de “modos de decir pedagógicos” y ciertas regularidades discursivas que permiten corroborar nuestra hipótesis acerca de que las representaciones sobre el saber y el aprendizaje se mantienen a lo largo de los modelos. En afecto, en ambos modelos se despliegan y se reformulan diferentes usos de los “modos del decir pedagógico” que, en tanto recursos de simplificación, pretenden alcanzar el control y la regulación pedagógica. Entre ellos destacamos, la existencia en ambos modelos de

- la neutralización de las fuentes del saber en los segmentos explicativos, que eluden el marco teórico de la explicación –aunque, como ya mencionamos, la cantidad de referencias es mayor en los libros del MPA–, y
- las formas de “modalización autonímica”, que manifiestan *la no coincidencia entre los interlocutores* y la ostentación del poder simbólico al señalar los conceptos importantes en el tema desarrollado: las bastardillas y versales en el del MPA (*hablante, mensaje, oyente*, DISCURSIVA y EXPRESIVA), y las negritas en el MPM (**función del lenguaje** (cf. 49), **mensaje** y **metalingüística**),

(49) Extracto de la imagen C

En la comunicación se pone en funcionamiento un proceso complejo en el que intervienen muchos elementos: emisor, receptor, mensaje, referente, código y canal. Los mensajes priorizan uno de esos aspectos por encima de los otros según la intención del emisor. Por eso a cada uno de ellos le corresponde una **función del lenguaje**. (24: 12)

Del mismo modo, el uso de la pasiva con *se* (“así se pueden distinguir tres tipos de lenguas” o la metonimia “los mensajes priorizan”) y las definiciones del tipo “A es X” (“El mensaje es el texto concreto” o “El referente es el centro de la función informativa o referencial del lenguaje”), inciden en que el saber se perciba como autónomo y emancipado de toda instancia de enunciación, lo cual le asignaría a la disciplina un estatus de mayor *cientificidad* que, tal como explicamos anteriormente, constituye una de las preocupaciones de esta área del saber.

En concomitancia con nuestra hipótesis rectora, comprobamos que en segmentos explicativos completos, como los analizados aquí, los “modos del decir pedagógicos” y la falta de estrategias de *facilitamiento* (§ 4.2) ocasiona rupturas discursivo-lingüísticas (Desinano, 2009) y da lugar a un fenómeno que llamamos “distorsión discursiva pedagógica”. En este punto cabe señalar que no consideramos que tal fenómeno tenga su origen en errores conceptuales, gramaticales o textuales, sino que lo concebimos a partir de su naturaleza discursiva y del “gesto de interpretación” que genera. En efecto, la “distorsión discursiva pedagógica” se desprende de la ausencia de la construcción de un contexto discursivo y disciplinar, que en el área que estamos analizando es notoria. Debido a que prevalece la representación de que *el alumno tiene que aprender una teoría de un modo sencillo* y de que *el saber se deduce pero no se construye* –ya que es presentado como experiencial, empírico, natural–, en Lengua, más que en cualquier otra disciplina, parece no ser prioritaria la necesidad de un contexto discursivo y disciplinar. De allí, que no se explicita el marco teórico que propone la teoría de “las funciones del lenguaje” y que los modos del decir muestren los conceptos como entidades que existen en el mundo, independientemente del contexto de producción y de los sujetos científicos. Por ejemplo, en el libro del MPM se producen confusiones conceptuales debido a que no se establece el contexto disciplinar que pueda ayudar a interpretar el origen de la teoría explicada o la finalidad de identificar las “funciones del lenguaje”. De este modo, se producen imprecisiones disciplinares, como la utilización de los conceptos de “oración”, “mensaje”, “texto” y “frase” como sinónimos, y la vaguedad en torno a ciertos aspectos, por ejemplo no se

explicita si cada una de las intervenciones de los personajes constituye un mensaje o si todos los mensajes forman un texto.

La “distorsión discursiva pedagógica” puede relacionarse con ciertos procedimientos localizados por García Negroni y Hall (2010 y 2011) en la escritura académica no experta. A partir del análisis cualitativo de un corpus de textos escritos por estudiantes universitarios, las autoras examinan ciertos procedimientos recurrentes, a los que llaman “distorsiones enunciativas deícticas, polifónicas y argumentativas”. Es posible, entonces, pensar una vinculación entre la “distorsión enunciativa” de la escritura de los estudiantes con la lectura de textos pedagógicos. En este punto afirmamos que las “distorsiones discursivas” que presentan los libros de texto, lejos de contribuir a la constitución del estudiante como sujeto académico, la dificultan. Esto se refleja en la escritura de los alumnos, en la que emergen distorsiones deícticas, polifónicas y argumentativas²²².

El fenómeno de “distorsión discursiva pedagógica”, generado en los libros del MPA, se conserva en los libros de Lengua del MPM, los que al configurar la representación de la lengua centrada en el “uso” dejan también en segundo plano el análisis microdiscursivo. Al intentar apartarse de la perspectiva tradicional historiográfica –ya explicada en el capítulo 5–, y plasmar el enfoque “comunicativo” mediante la implementación de escenografías enunciativas y secuencias instructivas soslayan la “reflexión” metalingüística y el acceso efectivo de los estudiantes a las prácticas discursivas especializadas. Con mayor notoriedad que en el modelo anterior, en los libros de Lengua y Literatura del MPM²²³ el locutor-autor privilegia la elisión de las referencias a las fuentes de enunciación y se ocupa de ocultar las formas pronominales explícitas que evidencien la presencia de la subjetividad pedagógica²²⁴.

En suma, concluimos que las propuestas editoriales de Lengua y Literatura ponen el acento en la metodología de enseñanza y la situación de aprendizaje, como táctica para responder a los requerimientos de la coyuntura sociohistórica, pero dejan de lado la preocupación por el discurso.

²²² Para ampliar el análisis sobre “distorsiones enunciativas deícticas, polifónicas y argumentativas” en la escritura académica no experta, consultar García Negroni y Hall (2010).

²²³ Como ya mencionamos y según lo demuestra el ejemplo, los libros del MPA efectúan una alusión mayor a los referentes disciplinares.

²²⁴ Comparando las tres disciplinas, Lengua y Literatura es la que menor ocurrencia presenta no solo de formas personalizadas para referir al locutor-autor y a los destinatarios, sino también de referencias al discurso ajeno y de formas de modalización autonómica.

7.3.2. Ideología y “representación social”

Para el caso de Historia, presentamos las páginas referidas a la explicación del proceso de la “Conquista del desierto” ocurrido en la Argentina en 1879. La imagen D corresponde al libro del MPA y la E al del MPM. Como es evidente la importancia dada al tema, en relación con la cantidad de páginas destinadas a su desarrollo, varía de un modelo a otro. En el MPA se le dedican casi cuatro páginas, bajo el subtítulo “La conquista del Desierto”, y en el del MPM solo un apartado, bajo el subtítulo “La guerra del Paraguay y la ocupación de la Patagonia”

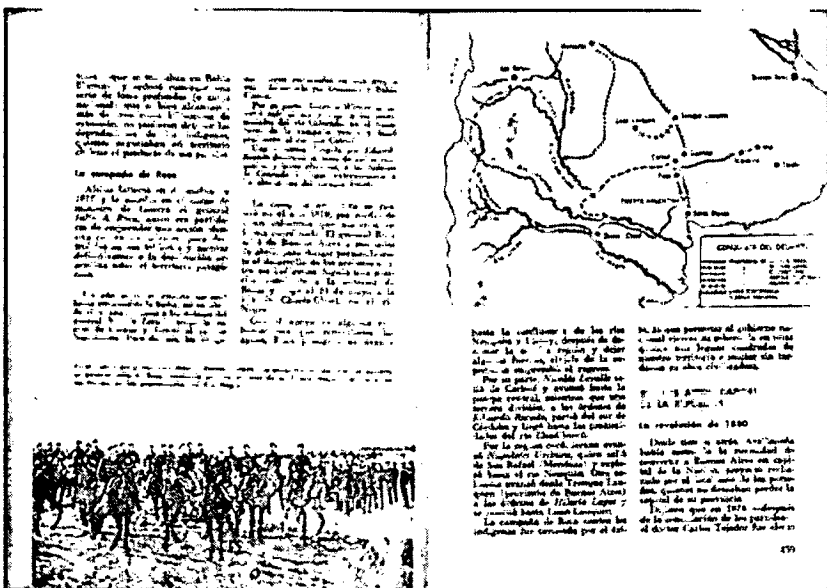
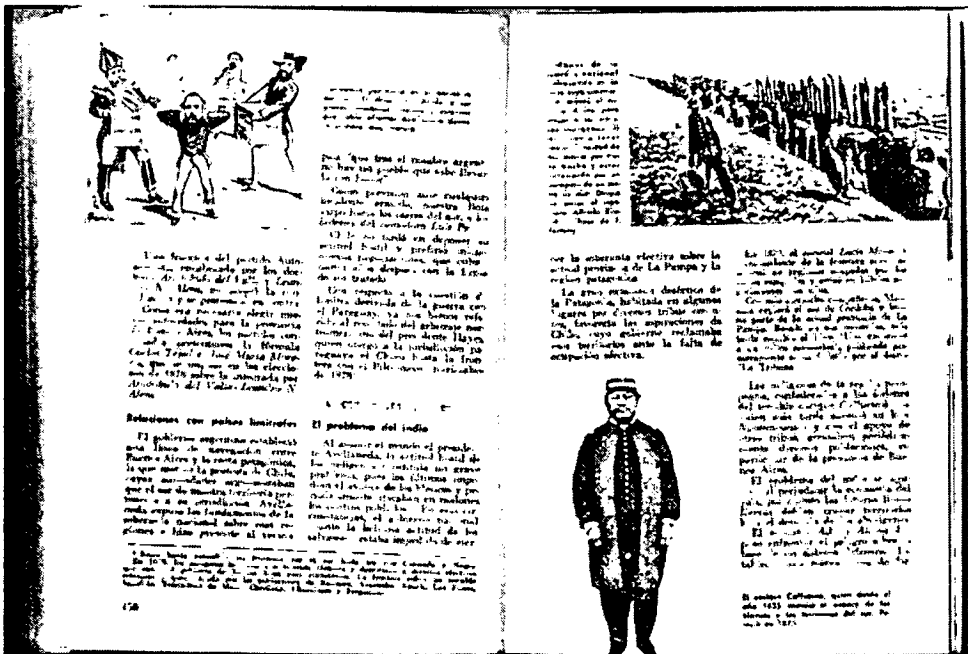


Imagen D (3: 456-459). MPA

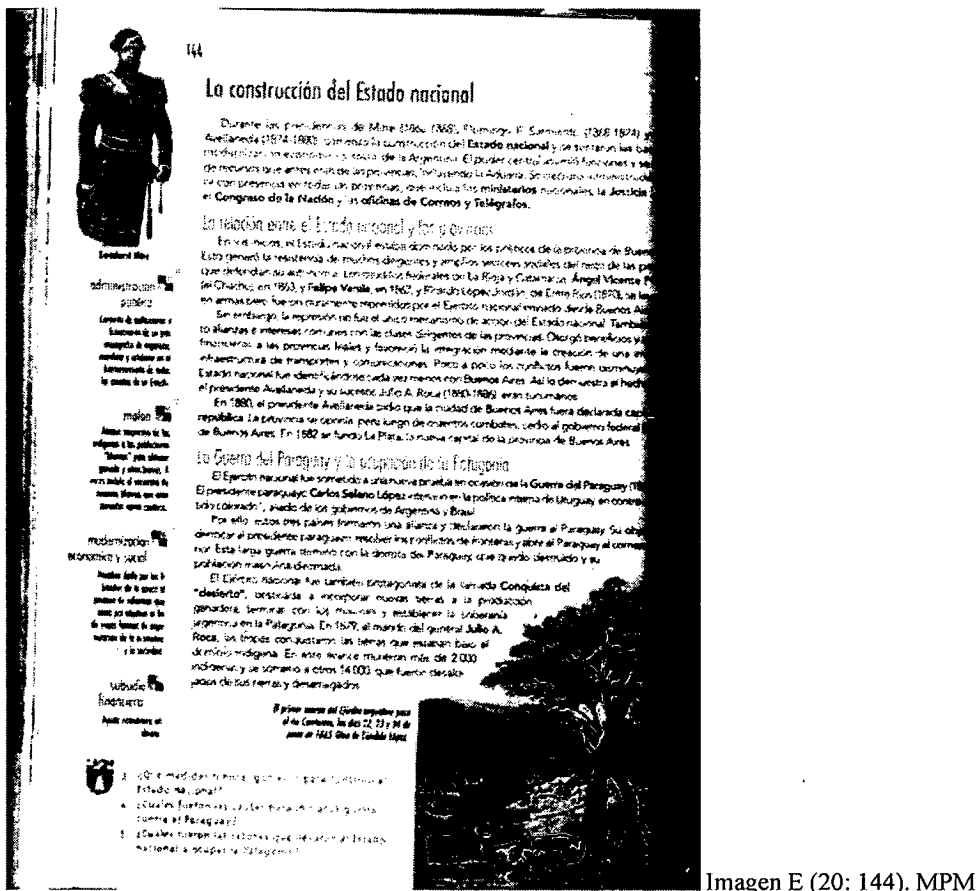


Imagen E (20: 144). MPM

En primer lugar, respecto a la configuración escénica, el libro de Ibáñez, del MPA (imagen D) presenta una escena genérica estricta, con segmentos explicativos lineales, ordenados en dos columnas, con notas al pie y recursos gráficos (fotos). El segmento instructivo se encuentra al final del capítulo y se compone de un cuestionario, cuya resolución se logra identificando las “verdades” existentes en la teoría. Se trata de preguntas tales como: *¿Qué peligro constituía la actitud hostil de los indígenas?, ¿Qué dispuso el ministro Adolfo Alsina?, ¿En qué forma en general Roca enfrentó el problema? ¿Con cuántas columnas se realizó la campaña definitiva?* (3: 462). Como es evidente el segmento instructivo propone una práctica de lectura contenidista que no tiende a favorecer el proceso de interpretación de textos especializados.

Por su parte, el libro de Santillana, del MPM (imagen E) plantea una puesta en escena formada por un segmento explicativo central y elementos paratextuales que conforman la escenografía discursiva de glosario. Por su parte, el segmento instructivo, que se encuentra al final de la página, también propone la actividad de extracción de datos, a saber: “¿Cuáles fueron las razones que llevaron al Estado a ocupar la

Patagonia?”. Como es evidente, y teniendo en cuenta lo explicado en el capítulo 5, ambos modelos prescriben prácticas pedagógicas contenidistas pues presentan actividades que alientan la “localización de la respuesta correcta” (Coracini, 2002: 19) y la producción del sentido en una única dirección (Orlandi, 2003).

Por otra parte, en el ejemplo del MPA figura una nota al pie, que se constituye como una reverberación del discurso académico pues, según ya mencionamos, su uso obedece a convenciones propias de los géneros académicos y tiende a la constitución de sujetos con estatus y competencias específicas. En la notas al pie, como la de nuestro ejemplo, el locutor-autor se construye como un especialista comentador de la exposición, y el lector ideal (tanto el alumno como el profesor), como un sujeto capaz de complementar la explicación con información extra²²⁵. Este modo de formulación lingüística no es esperable en los libros posteriores, que recurren a otras estrategias microdiscursivas. Por ejemplo, en la imagen E aparece el uso de la escenografía enunciativa que hemos llamado *glosario*²²⁶ y que se relaciona con una puesta en página influenciada por los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y los modos de lectura propios de globalización. Así, con la pretensión de facilitar la comprensión y evitar la consulta de materiales externos al libro de texto, se produce un desplazamiento escenográfico a otro plano, en donde se pretende poner en contacto al destinatario con una práctica discursiva diferente, la del diccionario, y se le ofrece la definición de una palabra en forma breve y concisa. A diferencia del modelo anterior, aquí el locutor-autor se construye como un especialista que define los conceptos que considera relevantes para la explicación, y el lector ideal (tanto el alumno como el profesor), como un sujeto disperso y “pseudo-pasivo”, a quien hay que facilitarle la información extra.

En segundo lugar, se detectan ciertos modos de formulación lingüística que corresponden a los libros didácticos de cada momento histórico y formación discursiva y que, según venimos sosteniendo en esta tesis, son también marcas ideológicas que interpelan y construyen a los sujetos.

Como vemos en la imagen E, el locutor-autor, a través del uso de las comillas, se desdobra y comenta ciertas palabras, como en este caso, *desierto* y *blancas*. En la imagen D, tales expresiones no aparecían señalizadas y así se las percibían como

²²⁵ Además de la nota al pie que expande la información el establecimiento de fronteras, encontramos un bloque de tipografía menor que brinda información sobre otras campañas menos relevantes de acuerdo con el locutor-autor, como la de Mansilla y las de Levalle, Winter y Racedo.

²²⁶ Se trata de la definición de *malón* que, junto con otras tres definiciones de tecnicismos (*administración pública, modernización económica y social y subsidio financiero*), conforman la escenografía enunciativa que llamamos glosario.

naturalizadas, como partes constitutivas y no “problemáticas” del discurso. En la imagen E, el comentario denominativo más el término entrecomillado (llamada **Conquista del “desierto”**) constituye una frase que transmite una mayor subjetividad, pues además de un discurso ajeno vehiculizan el punto de vista del locutor-autor –como demostramos en § 7.2.1.1–. El concepto **Conquista del “desierto”** aparece comentado por las comillas que funcionan como una marca de la no coincidencia del autor-lector, en tanto muestran una reserva ante la concepción histórica de que la Patagonia era un desierto, pues se encontraba habitada por pueblos originarios. De esta forma, el fin de las comillas sería marcar que se establece una cierta distancia con un concepto que pertenece a otro discurso, cuya mención es marcada por el autor como “políticamente incorrecta” y lo manifiesta solapada y decorosamente, sin explicitarlo ni a través de glosas²²⁷. Algo similar sucede con el vocablo “*blancas*”, pues el enunciador muestra una cierta reticencia al utilizar dicha expresión. Sin dudas, la nueva formación ideológica determina que ciertos vocablos deben ser puestos en discusión, aunque de manera solapada y sin entrar en contradicciones con la formación discursiva y la matriz²²⁸ del discurso escolar. Recordemos que con el uso de este tipo de comillas, el locutor-autor del libro de texto señala simplemente que un término no es correcto políticamente; es decir que no se trata de una expresión con la que polemice, incluso hasta la marcación en tipografía especial (las negritas) lo señalan como un concepto disciplinar importante. En efecto, como lo demuestra el ejemplo, no hay glosas ni textos que expliciten el sentido del entrecomillamiento. Tampoco se formula alguna consigna que proponga la reflexión sobre el uso de comillas, como podría ser: *¿Cuál es la función de las comillas en “desierto”? o ¿Por qué está entrecomillada la palabra “blanca”?*

Específicamente, respecto del tratamiento de los “pueblos originarios” en el libro de Ibáñez²²⁹ (cf. imagen D), se refiere a ellos como *indios, indígenas y salvajes*, los considera un *problema* y menciona que su actitud era *hostil y belicosa* e impedía el avance de los *blancos*. Es así como el alumno recibe una representación despectiva –y hasta injuriosa– sobre el colectivo *indígenas* (cf. extracto 50). Tales descalificaciones propician el mantenimiento de prejuicios étnicos; en este sentido y tal como sostiene

²²⁷ Como analizamos en el capítulo 6, diferenciamos este tipo de comillas que señalan lo políticamente in/correcto de las llamadas “comillas polémicas” (García Negroni *et al.*, 2006), características del discurso académico. Ver: § 6.3.1.3.

²²⁸ Entendemos como matriz discursiva al espacio común, donde se producen discursos con regularidades similares, o bien como un molde que da forma discursiva a los datos (Beacco, 1988 y Arnoux, 2008). En efecto, actúan como marco, “con valor modalizante, del cual proceden, en grados de conformidad variables, los textos observados que entran en una misma serie” (Charaudeau y Maingueneau, 2002).

²²⁹ Tengamos en cuenta de que su edición data de 1961.

Somoza Rodríguez (2006: 250) ciertas descripciones aparecen “naturalizadas” por la descripción costumbrista de los manuales escolares. Por el contrario en (51), se lo menciona únicamente bajo la denominación de *indígena* y se hace hincapié en las consecuencias que tuvo la campaña militar para ellos: la *muerte*, el *sometimiento*, el *desalojo* de sus tierras y el *desarraigo* (cf. extracto 51)²³⁰.

(50) Extracto de imagen D

LA CONQUISTA DEL DESIERTO **El problema del indio**

Al asumir el mando el presidente Avellaneda, la actitud hostil de los indígenas constituía un grave problema, pues los últimos impedían el avance de los blancos y periódicamente atacaban en malones los centros poblados¹. En estas circunstancias, el gobierno nacional –ante la belicosa actitud de los salvajes– estaba impedido de ejercer la soberanía efectiva sobre la actual provincia de La Pampa y la región patagónica. (...)

¹ Rosas había extendido las fronteras por el sur hasta los Ríos Colorado y Negro. En 1855, los indígenas iniciaron una violenta ofensiva y derrotaron a diversos efectivos que envió el gobierno de Buenos Aires para contenerlos. La frontera sufrió un sensible retroceso y quedó fijada por las poblaciones de Balcarce, Ayacucho, Rauch, Las Flores, Saladillo, Vienticinco de Mayo, Chivilcoy, Chacabuco y Pergamino.

(51) Extracto de imagen E.

La Guerra del Paraguay y la ocupación de la Patagonia

(...) El Ejército nacional fue también protagonista de la llamada **Conquista del “desierto”**, destinada a incorporar nuevas tierras a la producción ganadera, terminar con los malones y establecer la soberanía argentina en la Patagonia. En 1879, al mando del general **Julio A. Roca**, las tropas conquistaron las tierras que estaban en dominio indígena. En este avance murieron más de 2.000 indígenas y se sometió a otros 14.000, que fueron desalojados de sus tierras y desarraigados.

malón. Ataque sorpresivo de los indígenas a las poblaciones “blancas” para obtener ganado y otros bienes. A veces, incluía el secuestro de mujeres blancas que eran tomadas como cautivas.

No obstante, en el libro de Ciencias Sociales de editorial Santillana 20,²³¹ no se habla de los indígenas como un *pueblo originario*²³² ni se profundiza en sus derechos sobre las tierras²³³. Por otro lado, el relato de la campaña es enunciado desde una

²³⁰ En este sentido, el locutor-autor pone el foco en las consecuencias que tuvo esta acción para los indígenas; tengamos en cuenta que una de las acepciones más comunes del término “desarraigo” consiste en la acción y efecto de “separar de alguien del lugar o medio donde se ha criado, o cortar los vínculos afectivos que tiene con ellos” (significado extraído del *DRAE*).

²³¹ Vale recalcar que el libro fue editado en 2006.

²³² *Pueblo originario* se trata de una denominación sugerida por el Anexo del Decreto 1086/05, de 2005, y luego recomendada por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi). El Decreto 1086/05, que establece el plan nacional contra la discriminación, expone y recomienda en su anexo el término los *pueblos originarios* y desestima el uso de otros términos estigmatizantes, como *indios*, *salvajes*, etcétera. Fuente: http://www.puntoprofesional.com/IMG4/decreto_1046-05anexo.pdf

²³³ Según el informe efectuado por el Inadi sobre Pueblos Originarios (junio/2010), que se basa en el Decreto 1086 de 2005 y su anexo, más del 60 por ciento de la población actual del país es descendiente de

perspectiva que tiene como centro y sujeto de la acción al Ejército Nacional. De hecho, los pueblos originarios son incorporados a través de una nominalización adjetivada: *dominio indígena*. De esta forma, es posible afirmar que ambos textos responden a formaciones discursivas diferentes, que son las que determinan lo enunciable. Según la Reformas Educativa de los 90 y los nuevos paradigmas sociales que impulsan tratamientos no discriminatorios, sería muy poco probable que un libro de texto del período realice una caracterización sobre los pueblos originarios similar a la efectuada por Ibáñez, no sería “políticamente correcto”, en términos de Courtine (2006). Sin embargo, la enunciación siempre se mueve dentro de los límites de lo enunciable y por ello no encontramos contradicciones o transgresiones a la formación ideológica ni a las convenciones del género que limitan la polémica explícita, como podría ser, por ejemplo, la explicación de la campaña desde el punto de vista de los pueblos originarios o condenando el accionar español²³⁴.

Como es evidente, cada modelo configura subjetividades pedagógicas y destinatarios diferentes: mientras que en el MPA nos encontramos con la imagen de un sujeto pedagógico “autoritario” que alerta sobre “problemas, amenazas y actitudes belicosas” y con un destinatario que hay que formar en esa idiosincrasia, el locutor-auteur del MPM se construye como un sujeto más democrático y sensible a la otredad y al destinatario como alguien que puede conocer un aspecto histórico un poco más complejo, como tener que estimar dos perspectivas contrapuestas: la del Estado nacional y la de los pueblos originarios. Sin embargo, a través de la puesta en juego de

algún pueblo indígena. Además, hace hincapié en que la Constitución Nacional de 1994 reconoce “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas” y señala que debe garantizarse “la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que ocupan, y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano”. También, recomienda utilizar las denominaciones “pueblos indígenas”, que es el término consensuado por los propios pueblos y utilizado en tratados internacionales, así como “pueblos originarios”, que se emplea para denominar a los primeros habitantes del nuevo Estado argentino —se trata de la categoría dada a los nacidos en el territorio ancestral, hoy en día en los Pueblos del Abya Yala (conocido como América). Por otra parte, desestima el uso del vocablo “indios”, pues es una de las primeras denominaciones utilizadas despectivamente para referirse a algunos pueblos naciones ancestrales. Alerta que la utilización de la palabra “indio” como insulto o cómo sinónimo de salvaje o bárbaro constituye una desvalorización de la cultura indígena. Sin embargo, en boca del colectivo indígena, la palabra “indio” es utilizada para revertir el estigma y reivindicar su cosmovisión y cultura. Asimismo, el Inadi recomienda que los pueblos originarios no sean retratados como extraños u opuestos a la cultura argentina o los “intereses nacionales”; no se produzcan ni se reproduzcan términos, imágenes y tramas discriminatorias, ya sea como burla, insulto, menosprecio o condescendencia respecto de un determinado colectivo; evitar el uso, en noticias, relatos o imágenes, de símbolos o elementos propios de los colectivos en escenas que los muestran como “extraños”, “problemáticos” o “peligrosos”, entre otros. Fuente: <http://inadi.gob.ar/>

²³⁴ No dejemos de tener en cuenta que la editorial Santillana es una empresa española.

los “modos de decir pedagógicos” y de su reformulación, los ejemplos presentados demuestran que la imagen del saber permanece.

Primero, destacamos el uso de la bastardilla o negrita que señala como importantes a los sujetos que intervinieron en la Conquista del “desierto”, como Julio A. Roca. En ambas propuestas también son comentados los segmentos que incluyen el concepto de “malón”, ya sea mediante una nota al pie, ya sea a través del glosario el locutor-autor. Resulta significativa la coincidencia de sentidos, en la medida en que se reduce el accionar indígena a “ataques sorpresivos” o “violentas ofensivas”, y no se profundizan las causas o la situación contextual.

Segundo, reiteramos la ocurrencia de actividades contenidistas, que no ponen el acento en pensar la narración histórica como una construcción discursiva subjetiva ni en proponer una reflexión metalingüística sobre los elementos microdiscursivos utilizados que pueden suponer cierta complejidad por su naturaleza polifónica. Por ejemplo, podría haber actividades que ayudaran en la interpretación de sustantivos abstractos y nominalizaciones (“soberanía”, “desarraigo”, etc.), el uso de las comillas (en “desierto” o en “blancas”), la reposición de los referentes de frases impersonales (“se sometió”) y de los complementos agentivos (“fueron desalojados”), como: “¿Quiénes sometieron a los indígenas?”, “¿quiénes los desalojaron y desarraigaron?”, etcétera.

En tercer y último lugar, señalamos que si bien el *ethos* de esta disciplina –a diferencia de Lengua– se muestra preocupado por exhibir la alteridad –mediante, por ejemplo, el uso de formas de comillas, aunque sin glosas que expliquen y desambigüen su función–, se mantiene la omisión de las fuentes de enunciación, en tanto rasgo discursivo genérico. De este modo, en ambos modelos, prevalece el afán por relatar los hechos como si estos fueran verdades empíricas, surgidas de la realidad, y no como versiones discursivas o constructos ideológicos, mediadas por un punto de vista. Aquí se hacen presentes también los fenómenos de “distorsión” y “fragmentación discursiva”, que se erigen, sin lugar a dudas, como obstáculos para la comprensión y la interpretación no unidireccional.

7.3.3. Ciencia y “neutralidad”

Para desarrollar el estudio comparativo entre los modelos enunciativos en el área de las Ciencias Naturales, nos centramos en abordar el tratamiento del tema “Teoría celular”

en el libro de Dos Santos Lara, editado en 1969 (imagen F), y en el de Editorial Estrada del 2005 (imagen G). Guiados por ese objetivo, el abordaje se circunscribe a los segmentos que introducen el concepto: “La teoría celular” y “La observación de las células” (cf. 52 y 53, respectivamente).

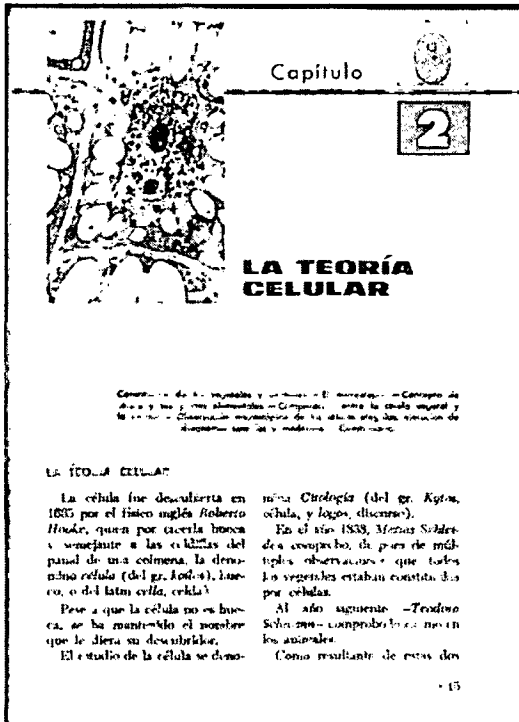


Imagen F (2: 15-17). MPA

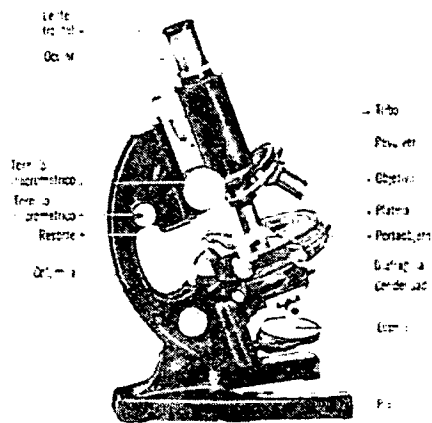
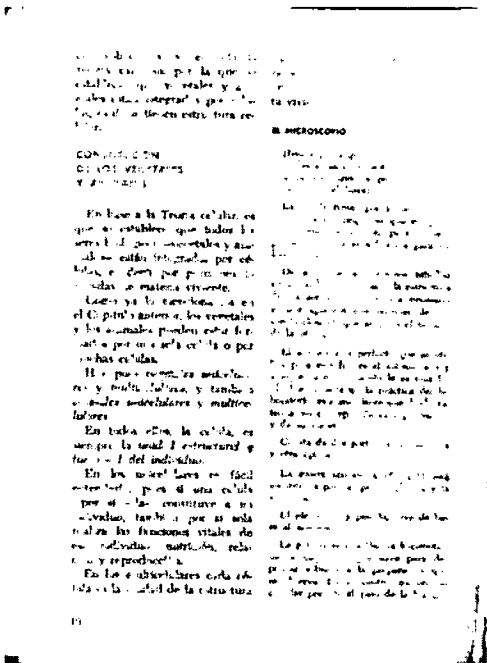
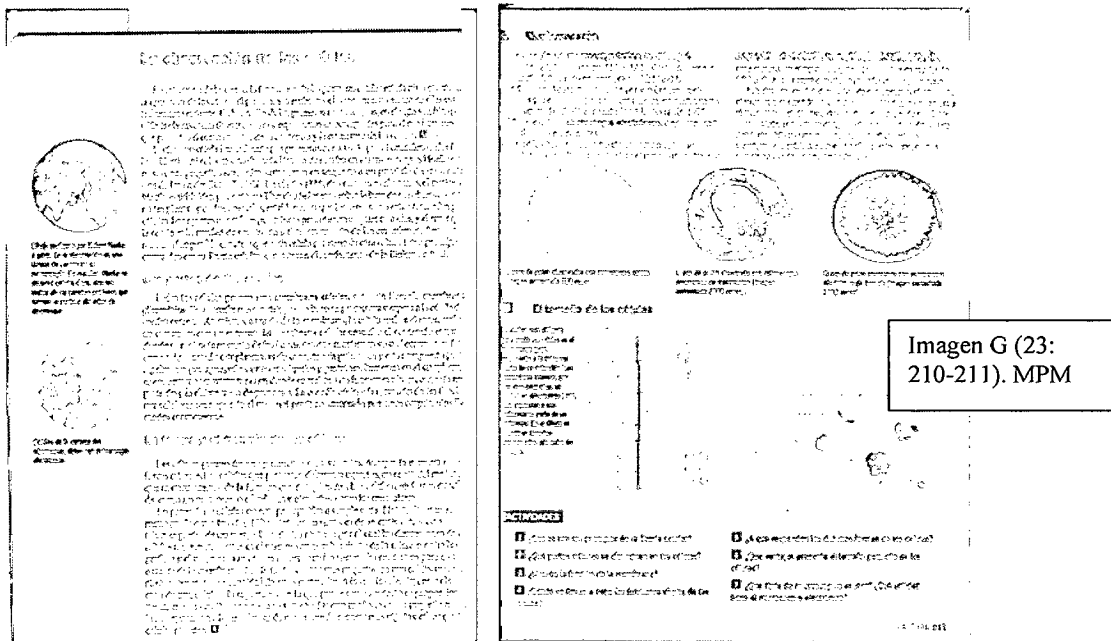


Fig. 12—Microscopio.



El análisis de la configuración escénica nos permite corroborar que los resultados que habíamos obtenido en las disciplinas anteriores, en cuanto a las divergencias existentes entre modelos enunciativos, se reiteran en esta área del saber.

Con un enfoque contenidista y enciclopédico, el libro del MPA (imagen F) manifiesta una estructura escénica compuesta por segmentos explicativos centrales extensos, organizados en forma continua y lineal. La breve secuencia instructiva al final del capítulo presenta un cuestionario, cuya pretensión se reduce a que el destinatario-alumno localice las respuestas correctas, es decir aquellas que el libro didáctico considera como válidas, como si el texto tuviera *un único sentido*, como si alojara una verdad y solo hubiera una lectura posible (Coracini, 2002: 31). Por otra parte, reverberaciones del discurso académico afloran en la materialidad discursiva: la desagenticación en la explicación, oraciones extensas y complejas (“La célula fue descubierta en 1665 por el físico inglés Roberto Hooke, quien por creerla hueca y semejante a las celdillas del panal de una colmena, la denominó célula (del gr. *koilos*, hueco; o del latín *cella*, celda)”, estructuras concesivas antepuestas (“Pese a que la célula no es hueca, se ha mantenido el nombre que le diera su descubridor”) y definiciones etimológicas Citología (del gr. *Kytos*, célula; y *logos*, discurso), entre otras.

Por el contrario, la explicación del libro del MPM se dispone en forma *fragmentaria* (Carbone, 2003, Romero 2004 y Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003),

en la medida en que los segmentos teóricos se organizan como trozos textuales, y deja de percibirse como una totalidad (ver capítulo 5). En efecto, como observamos en la imagen G, el texto explicativo refiere mediante una llamada (en este caso, A) a otro texto ubicado en la página contigua, que ofrece información sobre “el microscopio”²³⁵. De acuerdo con lo caracterizado en § 5.4.1.1, el diseño de página replica ciertos modos de la organización discursiva de los géneros de las nuevas tecnologías, como las páginas *web*, cuyos “links” remiten a espacios digitales y abren “ventanas” de información. Respecto de este aspecto, y como ya hemos señalado en otros sectores de la tesis (como en § 5.4.1.1 y § 6.2.2.2), es posible afirmar que la organización en trozos o fragmentos, propia de los libros de texto de las últimas décadas, se vincula con los procedimientos de “fragmentariedad” detectados en la escritura de los estudiantes y que la bibliografía especializada caracteriza como recurrentes (Desinano, 2009 y García Negroni y Hall, 2010). Sin dudas, algunos de estos procedimientos presentes en la escritura no experta y que manifiestan diferentes grados de fragmentación textual, como las “relaciones anafóricas imprecisas” o las “cadenas latentes” (García Negroni y Hall, 2010 y 2011), pueden tener su origen en la lectura de textos pedagógicos que presentan la explicación en forma fragmentada, es decir constituida por diversos trozos de información, cuyos vínculos y coherencia no siempre quedan establecidos. Este es otro de los aspectos presentes en los libros de texto, como ya comentamos, que dificultan la formación del destinatario-alumno como sujeto académico y que, incluso, pueden acarrear consecuencias negativas, como en este caso, la escritura “fragmentada”.

Volviendo al ejemplo del MPM, la doble página se cierra con un segmento instructivo que una vez más pone el acento en la lectura contenidista: todas las preguntas apuntan a que el lector encuentre la respuesta correcta en el texto explicativo, por ejemplo: “¿Cuáles son los principios de la Teoría celular?” o “¿Qué tipos de microscopios existen? ¿Qué utilidad tiene el microscopio?”. En este sentido, ratificamos que los manuales escolares del MPM también promueven la comprensión literal.

Coincidentemente con las disciplinas ya analizadas, cada modelo enunciativo modela un *ethos* pedagógico específico y destinatarios diferentes de acuerdo con el *acceptable discursivo*. No obstante, según lo demuestran los ejemplos y tal como comprobamos en los capítulos de análisis, las Ciencias Naturales es el área que menos transformaciones discursivas han manifestado de un modelo a otro. Es posible afirmar

²³⁵ Vale destacar que el tema “El microscopio” aparece también el libro del MPA, como bloque de tipografía menor (ver la imagen F, página 16).

que al ser una ciencia “dura”, cuyos métodos son socialmente aceptados y es considerada como una rama del conocimiento legítima y válida, se apega, sin presentar demasiadas tensiones, a las propiedades discursivas de su tradición discursiva y así despliega estrategias de despersonalización, mecanismos de denominación para la configuración de efectos de cientificidad y asepsia (aunque reformulados según la especificidad genérica), la objetivación del discurso ajeno (discursos narrativizados), etc. Si bien existen libros que buscan distanciarse de la tradición disciplinar (el libro 22, referido en § 5.4), estos se perciben claramente como innovadores y excepcionales, según hemos explicado.

En cuanto a la representación del saber y del aprendizaje, esta se mantiene a través de los modelos mediante la recurrencia de “modos del decir pedagógicos” y de su reformulación según cada *aceptable discursivo*. Puesto el foco en la generación de efectos de *cientificidad pedagógica*, ambos modelos enunciativos se ocupan de etiquetar las entidades y forzar las relaciones de causa-consecuencia, para contribuir a la producción del estable discursivo. De este modo, la acentuación del aspecto técnico del discurso y el afán pedagógico por evitar la fuga de sentidos se plasma en la materialidad discursiva, como lo ilustran los ejemplos.

En primera instancia (cf. 52), la idea de que las verdades no se construyen sino que se encuentran (Hyland, 2000) está implícita en ciertos verbos atribuidos a los científicos y a la ciencia en sí: Roberto Hooke *descubre* la célula, Matías Schleiden y Toedoro Schwman *comprueban* la constitución celular de animales y vegetales, y *se* (el referente puede ser la ciencia) *estableció* que los seres vivos *tienen* estructura celular. Por un lado, “descubrir”, como ya explicamos, supone el “hallazgo de lo que estaba oculto o era desconocido” (DRAE); por el otro, “comprobar” alude a “confirmar la veracidad o exactitud de algo” (DRAE) y “establecer” implica “dejar demostrado y firme un principio, una teoría, una idea” (DRAE) más “tener” en presente indicativo que marca una aserción. Así planteada, la tarea de los científicos, lejos de implicar la construcción de una teoría, se reduce a dar cuenta de la empiria y veracidad de los conceptos como si fueran una entidad, es decir una cosa con existencia “real” en el mundo. Asimismo, mediante el discurso indirecto y narrativizado (“*Matías Schleiden comprobó*, después de múltiples observaciones, que todos los vegetales estaban constituidos por células. Al año siguiente –*Teodoro Scwmann*– comprobó lo mismo en

animales”), el locutor-autor pone el acento en la acción de los científicos, y no en el modo en que se construyó la representación en su discurso.

Por otra parte, el interés por la denominación que, como ya mencionamos permite dotar al mundo de estructura y escapar de la idea de la heterogeneidad e inestabilidad (Pêcheux, 1975), se substancia en el uso de las formas de “modalización autonómica” que señalan la no coincidencia entre los interlocutores (*célula*, *Citología*, *Matías Schleiden*), así como en la recurrencia de comentarios denominativos impersonales (“se denomina”), construcciones con frases pasivas, cuyo sujeto es el término a definir (“la célula fue descubierta en 1665 por el físico Roberto Hooke”) y reformulaciones parafrásticas de denominación (“es decir, tienen estructura celular”). No solo se presenta la teoría como producto de naturaleza empírica (“Como resultante de estas dos comprobaciones, se enunció...”), sino también quedan impersonalizadas la enunciación de la teoría y la conceptualización central (“Se enunció LA TEORÍA CELULAR por la que se estableció que vegetales y animales están integrados por células”).

(52) Extracto de imagen F

La célula fue descubierta en 1665 por el físico inglés *Roberto Hooke*, quien por creerla hueca y semejante a las celdillas del panal de una colmena, la denominó *célula* (del gr. *koilos*, hueco; o del latín *cella* celda).

Pese a que la célula no es hueca, se ha mantenido el nombre que le diera su descubridor.

El estudio de la célula se denomina *Citología* (del gr. *Kytos*, célula; y *logos*, discurso).

En el año 1838, *Matías Schleiden* comprobó, después de múltiples observaciones, que todos los vegetales estaban constituidos por células.

Al año siguiente –*Teodoro Schwann*– comprobó lo mismo en animales. Como resultante de estas dos comprobaciones, se enunció LA TEORÍA CELULAR por la que se estableció que vegetales y animales están integrados por células, es decir tienen estructura celular.

En segunda instancia, con relación a (53a), la explicación sobre el estudio de las células se inicia con una cláusula que pretende contextualizar el tema. No obstante, la predominancia de estrategias de despersonalización, como la acumulación de nominalizaciones (“formación”, “aparición”, “conocimiento”, “desarrollo”, “observación”, “existencia”, “estructura”) sin la explicitación de su significado –incluso, muchas de ellas que cumplen la función sintáctica de sujeto (formación, conocimiento, desarrollo) y, por lo tanto, se les asigna la realización de acciones (“la formación de células señala”, “el conocimiento es reciente”, “el desarrollo de los primeros microscopios hizo posible”, etc.)–, oscurecen la explicación y muestran una imagen de ciencia impersonal, desprovista de la responsabilidad individual.

(53a) Extracto de imagen F

En la historia de la Tierra, la formación de las primeras células señala el momento de aparición de la vida en el planeta. Sin embargo, el conocimiento acerca de ellas es relativamente reciente. El desarrollo de los primeros microscopios, en el siglo XVI, hizo posible la observación de estructuras y organismos imperceptibles para el ojo humano, lo que permitió el conocimiento de la existencia y la estructura de las células. A

En el otro párrafo, donde se desarrolla la explicación conceptual sobre la célula (cf. 53b), sí se mencionan los sujetos científicos, que son los mismos nombrados en el libro del modelo anterior: Robert Hooke, Matías Schleiden y Toedoro Schwman y que forman el “panteón de los héroes científicos” (ver capítulo 6). En este punto, encontramos similitudes y diferencias respecto del modelo anterior. Por un lado, el concepto central, la “célula”, vuelve a ser sujeto de una construcción pasiva, cuyo complemento agentivo también está explícito (“el término célula fue utilizado por primera vez en 1665, por el científico inglés Robert Hooke”), pero a diferencia del libro del modelo anterior, la acción relativa al conocimiento contempla la dimensión de la construcción verbal del concepto; así lo demuestran ciertas expresiones (el sustantivo “término” y los verbos “utilizar” y “llamar”) que explicitan el acto de denominación: *el término célula fue utilizado, a cada una de las cuales llamó “célula”*. Sin embargo, en el devenir mismo de la explicación afloran las acciones verbales que denotan la pretensión del locutor-autor por manifestar una verdad. Así lo demuestran los verbos elegidos (“establecer” y “concluir”) y el uso de construcciones impersonales que hacen hincapié en la asepsia y neutralidad científica, (por un lado, en la frase nominal “aportes científicos”, el adjetivo no logra acotar el sentido del sustantivo; por el otro, el comentario denominativo “conocidos como” diluye al agente de denominación y, finalmente, la frase impersonal “fue posible concluir” deja sin identificar al agente de la acción). En suma, aunque el locutor-autor explica que mediante distintas contribuciones científicas se arribó a la Teoría celular, lo hace de un modo indefinido. De esta forma, la representación construida de la ciencia es impersonal, cerrada (esta idea es ratificada explícitamente mediante el verbo “concluir”, cf. 53b) y neutra, en la medida en que no se nombran los sujetos que participaron en esos “aportes” (en ese segmento final no hay nombres propios, a lo sumo el colectivo “científicos”). Pero, además, emerge el imaginario de la ciencia positivista, conformada por aciertos y ajena a los errores humanos (en la ciencia los saberes se “amplían” y se “afirman” hasta lograr una “conclusión”, cf. 53b).

(53b) Extracto de imagen G

El término **célula** fue utilizado por primera vez en 1665, por el científico inglés Robert Hooke. Al colocar una delgada lámina de corcho en un microscopio, Hooke observó unas pequeñas cavidades, semejantes en conjunto a un panal de abejas, a cada una de las cuales llamó “célula”. En el año 1838, dos científicos alemanes, el botánico Matthias Schleiden y el zoólogo Theodor Schwann, sobre la base de sus observaciones en las plantas y en los animales, establecieron que los seres vivos están formados por células. Los aportes científicos posteriores permitieron ampliar esta idea, y afirmar que la célula es la unidad de estructura y funcionamiento de los organismos. Asimismo, también fue posible concluir que toda célula proviene de otra célula. Estos principios, conocidos como **Teoría celular**, constituyen el fundamento de la Biología actual.

En suma, comprobamos que esta área del saber se preocupa especialmente por el aspecto técnico del discurso (Orlandi, 2008) y soslaya el interés metalingüístico, y ocasiona así el ya referido efecto de “distorsión pedagógica”. En este sentido, es posible atribuir el comentario sobre la terminología, a la existencia del “marketing científico” del que habla Orlandi [2003] 2009) que incide en concebir a la ciencia como neutra y universal. Según demostramos a lo largo del análisis, el locutor-autor en ambos modelos conserva los principios de objetividad y neutralidad, característicos de las ciencias duras, y despliega diferentes estrategias pedagógicas centradas en la despersonalización, en la objetivación de los sujetos y en la conformación de conclusiones exclusivas, que tienden a la producción del sentido en una única dirección (Orlandi, [2003] 2009). Se trata, entonces, de un *ethos* que oculta las fuentes de enunciación y hace hincapié en describir los conceptos y relatar los hechos soslayando la subjetividad y la dimensión lingüística que los constituye.

7.4. Consideraciones finales

Como hemos intentado demostrar a lo largo del presente capítulo, los mecanismos lingüísticos de denominación delimitan el terreno propicio para la configuración de un saber escolar “estable” y “verdadero”. Mediante la instauración de líneas de convergencia, que atraviesan los modelos enunciativos y las disciplinas escolares, las estrategias puestas al servicio de la definición garantizan la identidad y legitimidad genérica y, de este modo, estructuran el espacio pedagógico-editorial. Es pertinente recordar que, según Foucault [1970] (2008: 22), la “voluntad de verdad” –uno de los sistemas de exclusión ya mencionados– se apoya en una base institucional que está reforzada por una densa serie de prácticas, como la pedagogía, el sistema de libros y la edición, pero que además es acompañada por la forma que tiene el saber de ponerse en

práctica en una sociedad, es decir cómo es valorado, distribuido y atribuido. De allí emana el interés por parte de las políticas editoriales, ya sea la de “consolidación del canon pedagógico”, ya sea la de “mercantilización pedagógica”, por construir un estable discursivo que aloje la “palabra autorizada” y el “conocimiento legítimo”. Sin dudas, la denominación se constituye como la zona donde la dimensión pedagógica se revela con gran riqueza y despliegue, en la medida en que vehiculiza la pretensión por la estabilidad del sentido y, en términos de Pêcheux (1975), consiste en una tentativa de escapar a la incertidumbre y dotar al mundo de una cierta estabilidad. A través de distintos recursos y según cada *aceptable discursivo* la “voluntad de verdad”, es puesta en valor, es distribuida en las distintas disciplinas. En efecto, las formas de “modalización autonímica”, comentadas con tipografía especial o comillas –abordadas en el capítulo 6 y profundizadas aquí–, las escenografías enunciativas de glosario, diccionario, enciclopedia y viñeta –analizadas en el capítulo 5 y retomadas luego– y todos los recursos estudiados en este capítulo corroboran la gran relevancia dada al nivel técnico de los conocimientos (Foucault [1973], 2008: 22), a la parafernalia terminológica (Orlandi, 2008) y a la condición de *cientificidad* del discurso configurado (García Negroni y Hall, 2010 y 2011). De este modo, la preeminencia y la recurrencia de tales mecanismos enunciativos y polifónico-argumentativos se constituyen reveladoras acerca de la relación que se entabla entre el sujeto pedagógico, y el saber, por un lado, y entre el sujeto pedagógico y sus destinatarios por el otro. En efecto, son huellas de la imagen de los sujetos y del conocimiento en cada momento histórico.

En primera instancia, indagamos los modos prototípicos de configuración de la denominación en los libros de texto. Por un lado, caracterizamos la definición como un procedimiento unidireccional que busca proporcionar estabilidad conceptual y un sentido único a la interpretación. Distinguimos la *definición del tipo “A es X”*, que indica una igualdad o equivalencia entre los términos, de los *comentarios metadiscursivos* (Gulich y Kotschi, 1995 y Ciapuscio 2007), los cuales tienen, según nuestra hipótesis, una función polifónica en la medida en que son huellas subjetividad y alteridad. Entre estos comentarios, caracterizamos a los “comentarios denominativos” (Gulich y Kotschi, 1995; Ciapuscio, 2007 y Tosi, 2008c) como propios del discurso pedagógico pues se trata formas de uso recurrente que, al percibirse como aparentemente objetivas y neutras –en comparación, por ejemplo, con los comentarios valorativos que suponen una mayor subjetividad al explicitar el punto de vista del

locutor-autor-, favorecen la generación del efecto de *cientificidad pedagógica*. A partir de la clasificación propuesta y el análisis exhaustivo de los “comentarios denominativos” dimos cuenta de que estas formas no introducen meramente el léxico especializado, como sostiene Ciapuscio (2007), sino que además señalan una determinada orientación argumentativa pues, a través de la selección de las diferentes expresiones, el locutor-autor se oculta o deja entrever su postura o la de otros especialistas.

Si en la primera parte del apartado inicial examinamos los recursos prototípicos de la denominación, en la segunda nos ocupamos de estudiar las “transgresiones discursivas” que instauran el discurso pedagógico-editorial. De este modo, propusimos la existencia de ciertas estrategias que se “apartan” de su uso convencional y al reformular su sentido se conforman como “modos de decir pedagógicos”, cuya pretensión es favorecer los efectos de *cientificidad pedagógica* ya mencionados y configurar un saber estable, unívoco y cerrado. Entre ellas, desatacamos la “reformulación parafrástica de denominación”, las “falsas consecuencias de denominación y las “cláusulas condicionales de denominación”.

Como se desprende del análisis, todos estos mecanismos de denominación presentes en ambos modelos enunciativos ofrecen huellas de que la imagen del saber permanece a lo largo de las décadas, a pesar de las diferentes políticas educativas y editoriales. Se trata de rasgos lingüísticos que materializan *gestos didácticos* del *correcto decir, de la adecuada interpretación, de la correspondencia unívoca entre teoría y realidad*. De este modo, se conforma un *ethos* pedagógico-editorial preocupado por determinar la orientación del texto y controlar el sentido. Lejos de ofrecer estrategias de *facilitamiento* –como podrían ser la inclusión de actividades que impliquen la reflexión sobre los “modos de decir pedagógicos”–, que tiendan a constituir al alumno como sujeto de discurso académico, el locutor-autor se centra en *simplificar* la explicación, a expensas de provocar reducciones teóricas e interpretativas, según hemos dado pruebas contundentes durante el análisis.

Gran parte de los mecanismos polifónico-argumentativos de denominación que hemos abordado son característicos del discurso del libro de texto en tanto constituyen “modos de decir pedagógicos” y, en esa medida, traspasan los distintos modelos enunciativos y disciplinas. No obstante, puede decirse también que muchos de ellos redefinen posicionamientos específicos en cada modelo enunciativo y disciplina. Por un lado, en cuanto a los modelos enunciativos, comprobamos que la mayor ocurrencia de

los comentarios denominativos en los libros del MPA revela una gran preocupación por parte de las propuestas editoriales de ponderar la terminología disciplinar. A su vez, estos mecanismos inciden en la producción de efectos de *cientificidad* ya que las denominaciones aparecen comentadas y en ellas emergen, aunque solapadamente de acuerdo con la especificidad genérica del libro de texto, discursos ajenos disciplinares. La alteridad implícita en los comentarios de denominación puede pensarse, entonces, como una reverberación del dialogismo característico del discurso académico, en cuya tradición el MPA se inscribe.

Si bien los libros del MPM recurren con asiduidad al uso de comentarios denominativos, optan por introducir la terminología mediante otras estrategias que eluden explicitar la acción de denominar y que así intentan soslayar la alteridad inherente. Se trata de las formas de “modalización autonímica” que indican la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores” y la introducción de escenografías variadas, como glosarios (propios de la divulgación científica), páginas web e historietas, que presentan las definiciones como secuencias de igualdad y equivalencia entre los términos (“*A es X*”, “*A: X*”, etc.). Respecto del despliegue escenográfico, este evidencia el interés por parte de las propuestas editoriales por introducir al destinatario en los formatos de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, según lo solicita la normativa oficial.

Por otro lado, la mayor cantidad de “transgresiones discursivas” registradas en los libros del MPM evidencia la pretensión de *simplificar* la explicación y el aprendizaje al plantear “desvíos discursivos” que cristalizan, naturalizan y reducen los conceptos y las teorías. De este modo, se conforma un *ethos* pedagógico mucho más preocupado por controlar el sentido, en miras de allanar la interpretación para los destinatarios alumnos y docentes.

En relación con el estudio de la construcción de la denominación en las disciplinas, demostramos que tanto la frecuencia como los tipos de comentarios denominativos y transgresiones discursivas modelan diferentes *ethos* disciplinares. Llegados a este punto señalamos que el análisis realizado corrobora nuestra hipótesis de que los “modos de decir pedagógicos” inciden en la construcción de un sujeto pedagógico regulador del decir en cada modelo enunciativo, aunque a la vez modelan *ethos* disciplinares diferentes en la medida en que trascienden las características de la tradición discursiva de cada área del saber. En efecto, al reformularlas, mitigarlas o diluirlas, ratifican la especificidad discursiva y delimitan el territorio genérico del libro

de texto, pero también muestran distintas representaciones sobre las áreas del saber escolar, que se presentan con diferentes grados de autonomía respecto de las disciplinas académicas.

En segunda instancia, hemos ofrecido un estudio comparativo entre libros de la misma disciplina, aunque correspondientes a distintos modelos enunciativos. A pesar de que se trata de análisis de casos y, por ello, no podemos generalizar sus resultados, el abordaje nos permitió visualizar ciertas propiedades discursivas pedagógicas disciplinares e históricas, y establecer relaciones con las características de la escritura de los estudiantes, descritas y analizadas por la bibliografía especializada (Desinano, 2009; Hall, 2010 y 2011; García Negroni y Hall, 2010 y García Negroni, coord., 2011). Por un lado, en cuanto a las disciplinas, corroboramos que las tensiones y redefiniciones discursivas halladas fundan espacios únicos y propios de cada disciplina escolar. Como demostramos a lo largo de nuestra investigación, en los libros de Biología e Historia del MPA y MPM se produce la reformulación de ciertos rasgos de la tradición discursiva disciplinar, mientras que en Lengua prevalecen la mitigación y la disolución de gran parte de las características lingüísticas que caracterizan el discurso académico.

De este modo, en cada disciplina prevalece un *ethos* y una actitud disciplinar determinada. Lengua en su afán por describir el lenguaje y por mostrar rasgos de cientificidad evita la emergencia de subjetividad y soslaya, con mayor recurrencia que las otras disciplinas, la configuración de un contexto discursivo y teórico. En especial, los libros del MPM, impulsados por la pretensión de “trabajar” la lengua en uso y con el fin de atraer al destinatario, desestructura la escena genérica y jerarquiza el despliegue escenográfico, así se busca responder a los requerimientos de la coyuntura sociohistórica, pero deja de lado la preocupación por el discurso. Por su parte, Historia, atendiendo a ciertos rasgos de la tradición discursiva académica, evidencia en mayor medida los rasgos relativos a la subjetividad y la alteridad en las zonas paratextuales, pero la explicación se desarrolla con pretensiones de objetividad y neutralidad. De este modo, el locutor-autor de Historia se inclina por contar los hechos como si fueran verdades empíricas y no como constructos ideológicos, mediadas por un punto de vista. Respecto de Biología comprobamos que se trata de la disciplina que más se apega a los rasgos de la tradición discursiva académica: objetividad, asepsia y neutralidad. En su aspiración por generar efectos de *cientificidad* pedagógica y de dar cuenta del “marketing científico” (Orlandi [2003] 2009), su constructo lingüístico se caracteriza

por el despliegue de comentarios denominativos impersonales, “transgresiones discursivas”, discursos narrativizados, etc., y así busca explicar el mundo y “revelar” una verdad, como si existiera.

Por otro lado, dimos cuenta de que ciertos rasgos –la configuración de la escena genérica, el despliegue (o no) de escenografías enunciativas, la presencia (o no) del “nosotros de autor”, la neutralización del destinatario, etc.– definen sujetos diferentes en cada modelo enunciativo, pero otros mecanismos –la neutralización de las fuentes y de la subjetividad pedagógica, las actividades de lectura contenidista sin reflexión metalingüística y los diversos “modos de decir pedagógicos” formulados y reformulados– determinan una imagen del saber y del aprendizaje común. El libro de texto consiste, así, en un espacio discursivo complejo que constituye marcos enunciativos y argumentativos que definen los sentidos y desde donde se configura el sujeto pedagógico y los destinatarios.

Por último, respecto de los rasgos enunciativos de los libros del MPM, detectamos que, por un lado, la ausencia de la construcción de un contexto discursivo y disciplinar en los libros analizados da lugar a lo que llamamos “distorsión discursiva pedagógica” –un fenómeno, que si bien se forja en los libros del MPA, se potencia y consolida en los libros del MPM– y que, por otro, la construcción escenográfica genera una gran “fragmentariedad”. Según hemos explicado, ambos mecanismos, lejos de contribuir con la formación del alumno como sujeto académico, dificultan la preparación de los alumnos en la escritura especializada eficaz. En este sentido, fue posible establecer vínculos entre la “distorsión discursiva pedagógica” y la “fragmentariedad” con ciertos procedimientos localizados en la escritura académica no experta, como las “distorsiones enunciativas deícticas, polifónicas y argumentativas” (García Negroni y Hall, 2010 y 2011) y los procedimientos de “fragmentariedad” (Desinano, 2009 y García Negroni y Hall, 2010 y 2011).

Planteadas las conclusiones parciales del presente capítulo, en la próxima y última sección, sistematizamos los resultados y presentamos las conclusiones generales y las perspectivas que se desprenden del análisis realizado a lo largo de la tesis.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

La presente investigación partió de la premisa de que el discurso del libro de texto de secundario presenta ciertas propiedades lingüísticas, a las que denominamos “modos de decir pedagógicos”, que le confieren especificidad e identidad genérica, a la vez que contribuyen a la construcción de una determinada representación del saber escolar y del aprendizaje. En ese marco, intentamos hacer visible que las propuestas editoriales no reflejan en forma transparente y unívoca un imaginario escolar preexistente ni reproducen los principios de la normativa oficial o de las disciplinas académicas, sino que elaboran discursivamente imágenes del conocimiento, del aprendizaje y de la ciencia, que se mantienen uniformes –aunque con ciertas particularidades y propiedades de acuerdo con los distintos momentos históricos–, a pesar y a través de las diferentes políticas educativas y editoriales.

Nos dedicamos especialmente a caracterizar la ocurrencia de los “modos de decir pedagógicos” y su incidencia en la eventual constitución del destinatario-alumno como sujeto de discurso académico. Según la hipótesis que nos guió, estos “modos de decir pedagógicos” se constituyen como estrategias de regulación y control del orden discursivo que, desplegados con la pretensión de simplificar el aprendizaje, soslayan la complejidad argumentativa del entramado discursivo especializado y, en ciertos casos, producen “rupturas lingüístico-discursivas” (Desinano, 2009). De esta forma, y habiendo corroborado la falta de mecanismos de “facilitamiento” en los libros de texto que promuevan la reflexión metalingüística y la desnaturalización de formulaciones lingüísticas cristalizadas, mostramos que las propuestas editoriales de las diferentes coyunturas históricas ofrecen, a sus destinatarios, la imagen de un saber empírico, verdadero y unívoco; así como la de un aprendizaje sin conflictos epistemológicos. Sostenemos que tal imaginario implica una contradicción directa con el modo en que realmente se construye el conocimiento científico –esto es mediante avances y retrocesos, a través de la configuración discursiva, desde la subjetividad del investigador, y a partir de la formulación de saberes provisorios– y, en consecuencia, puede representar un obstáculo para el acceso a la alfabetización académica en la medida en que promueve una lectura y una escritura que no tienen en cuenta los intersticios de significado, la dimensión argumentativa, el componente subjetivo y crítico, los postulados relativos.

De nuestra investigación, surge una serie de conclusiones de índole teórico y otra que se vincula con la dimensión analítica, aplicada a nuestro objeto de estudio.

En primera instancia, hemos demostrado la eficacia y utilidad de los postulados de la Teoría Polifónica de la Enunciación (Ducrot [1984], 2001), que nos ha permitido interpretar los sentidos y el funcionamiento del campo discursivo pedagógico. Desde esta perspectiva, hemos ampliado las herramientas analíticas, acorde con nuestro objeto de estudio, y dimos cuenta de que el discurso del libro de texto se constituye como un complejo argumentativo, construido por una multiplicidad de voces y puntos de vista que se pone de manifiesto de diferentes formas. Asimismo, logramos mostrar las posibilidades de abordaje que este marco teórico brinda no solo para desnaturalizar los sentidos, sino también para hacer visibles la polifonía y subjetividad constitutivas del discurso. Esto ha hecho posible que verifiquemos a lo largo de la tesis la hipótesis de que lo *pedagógico se configura y se legitima de modo argumentativo*. En efecto, dado que el sentido del discurso, lejos de ser descriptivo, es argumentativo (Ducrot [1984] 2001), corroboramos que el discurso del libro de texto no es descriptivo ni su función principal, la mera transmisión de conocimientos neutros y objetivos. Por el contrario, la finalidad pedagógica reside en la regulación de los sentidos y el establecimiento del orden discursivo, que se concreta específicamente a través de la ocurrencia de ciertos elementos polifónico-argumentativos, abordados en esta tesis.

No obstante, con el fin de establecer vínculos entre el campo discursivo y el extralingüístico, incorporamos al marco teórico de la Polifonía Enunciativa algunos conceptos de otras propuestas teóricas relacionadas con el ámbito de la enunciación, como el *interdiscurso* (Pêcheux, 1969, 1975, [1975] 1988 y 1983 y Pêcheux y Fuchs, 1975) y el *discurso social* (Angenot, 2010). Asimismo, las nociones de *tradiciones discursivas* (Garatea Grau, 2001 y Bolívar, 2005), *ethos discursivo* (Ducrot, 1984; Amossy, dir., 1999; Amossy, 1999 y 2000), *heterogeneidad constitutiva* y la *heterogeneidad mostrada* (Authier-Revuz, 1984 y 1995) y Maingueneau, 2006), *discurso autoritario* (Orlandi, 2003) y *escena enunciativa* (Maingueneau, 1999b, 2004 y 2006), que fueron aplicadas y desarrolladas según nuestro campo de estudio, sirvieron para analizar cómo el libro de texto define su espacio y configura diferentes efectos de sentido, a partir de la formulación y reformulación de diversos mecanismos lingüísticos.

A la luz de estas nociones, dimos cuenta de la naturaleza histórica e ideológica de los discursos y, a partir del estudio exhaustivo de nuestro corpus y de sus condiciones de producción y circulación, propusimos la noción de “modelo

enunciativo” y caracterizamos dos tipos de modelos enunciativos. Asimismo, sobre la base del concepto de “políticas editoriales” (de Diego, 2006), definimos dos clases de políticas implementadas por las empresas de edición escolar en la Argentina, durante el lapso de cinco décadas, esto es desde 1960 –década de consolidación del género– hasta 2006. Distinguimos, así, el “modelo enunciativo pedagógico academicista” (MPA) (1960-1982) del “modelo pedagógico con rasgos de los medios y las nuevas tecnologías” (MPM) (1983-2006), configurados en relación con la emergencia de dos tipos de políticas editoriales: la “política editorial de consolidación del canon pedagógico” y la “política editorial de mercantilización pedagógica”, respectivamente. Comprobamos que cada modelo enunciativo plantea una forma particular de acceso a la cultura escrita e implica diferentes construcciones sobre la subjetividad pedagógica y los lectores –el alumno y el docente–. Estos rasgos muestran las divergencias entre ambos tipos de discursividades en la medida en que ponen de manifiesto diferencias contextuales y político-educativas.

Por un lado, los “modos del decir pedagógicos” instaurados por los libros del MPA construyen un espacio genérico propio y definen las funciones de regulación y control del *correcto decir* que se les atribuye a los materiales escolares. Sin embargo, existen elementos polifónico-argumentativos que los libros de este modelo aprehenden de las prácticas académicas. Establecido un lazo de filiación y pertenencia con el discurso especializado, los libros del MPA organizan su enunciación y sus espacios textuales a partir de la convergencia y tensión de los mecanismos lingüísticos específicos que habilitan y de los rasgos de la tradición académica en la que se inscriben.

Dicha configuración discursiva, tal como se desprende de nuestro análisis, proviene de la implementación de la política editorial *de consolidación del canon pedagógico*, que hemos definido como aquella que, vinculada con la política educativa desarrollada por el Estado de bienestar, centra sus acciones en la selección y publicación de un grupo reducido de autores didácticos y su fijación en la tradición escolar durante varias décadas. Atendiendo a esta política, el libro de texto de secundario inaugura una nueva discursividad –que, como tal, presenta rasgos propios–, pero a la vez reserva un espacio de reconocimiento y de historia discursiva compartida por el autor-locutor y el destinatario-docente. Allí resuenan los ecos de una memoria discursiva académica, en la que el destinatario-alumno debe formarse, aunque no se le ofrezcan mecanismos de *facilitamiento* para ello.

Por otro lado, el MPM presenta “estrategias enunciativas alternativas”, en general provenientes de los diversos discursos de los medios y las nuevas tecnologías, que se eligen como mecanismos para diferenciarse del modelo anterior. Dada la exigencia de renovación pedagógica y discursiva, impuesta por el advenimiento de la democracia, primero; la reforma educativa, después, y el nuevo contexto sociopolítico de la época de “entre siglos” más tarde, estos libros implementan ciertos mecanismos de ruptura con el modelo anterior. Guiados por tal objetivo, soslayan los mecanismos lingüísticos académicos desplegados por el MPA, evocan la discursividad de los medios y las nuevas tecnologías, y crean diferentes espacios escenográficos como una estrategia privilegiada para crear el efecto de “novedad discursiva” (Angenot, 2010), aunque terminan replicando y reformulando los “modos del decir pedagógicos”. Vale recordar que dentro del marco de la política de *mercantilización pedagógica*, que se inicia con la implementación del mercado globalizado y neoliberal, el libro de texto es considerado y valorado a partir de su condición de mercancía que, sujeta a las reglas del mercado, se ve determinada por factores comerciales y, específicamente, por las variables de oferta y demanda. Atento a ello, los libros se convierten en proyectos editoriales de corta estadía en el mercado en tanto se configuran como “novedades discursivas”, aunque solo repitan el *acceptable discursivo* de diferentes maneras.

Mientras que en el MPA las zonas de simplificación del sentido se combinan con espacios en donde se mantiene la complejidad argumentativa académica, en el MPM la simplificación se potencia aún más, en la medida en que desaparecen las reverberaciones académicas –y con ellas las posibilidades de iniciar a los estudiantes en el acceso a dichas prácticas–.

De este modo y para recapitular, el autor-locutor del MPA, por un lado, busca controlar los sentidos y los implícitos a partir de los “modos de decir pedagógicos” en tanto estrategias de simplificación destinadas a allanar el aprendizaje del destinatario-alumno. Por el otro, despliega mecanismos discursivos académicos que constituyen zonas de códigos y textualidades compartidas con el destinatario-docente, donde emerge la simetría del estatus –el autor-locutor y el destinatario docente son expertos–. Por su parte, el autor-locutor del MPM se configura a partir de la tensión entre la imagen que desea mostrar –una subjetividad pedagógica democrática, abierta, pluralista– y el gesto didáctico de controlar la interpretación y dirigir el proceso de enseñanza. El resultado es una mayor ocurrencia de estrategias de simplificación, que vehiculizan una nueva representación de los destinatarios: en este caso tanto el alumno como el docente son

legos que hay que guiar y formar. En efecto, las propuestas editoriales se encargan de “enseñar” y capacitar al docente –ya sea en los enfoques planteados por las reformas curriculares, ya sea en las nuevas textualidades, ya sea ayudándolo a planificar su clase– y, de este modo, se produce una asimetría de estatus entre el autor-locutor y el destinatario-docente... Ya no hay códigos comunes entre ellos ni discursividades compartidas.

Si el autor-locutor del MPA controla el *saber decir*, el del MPM también controla al *saber hacer*. Si el destinatario-docente del MPA se representa como experto, el del MPM se ha transformado en un lego. Si el destinatario-alumno del MPM es formado para leer textos extensos y continuos, al del MPM se lo capacita en el acceso a las nuevas textualidades, especialmente las correspondientes de los géneros multimedia (trozos discursivos breves).

En cuanto a esta primera aproximación, podría aventurarse que la configuración del saber también había cambiado: de la construcción autoritaria, unívoca y cerrada planteada por el MPA se pasaría a una discursividad democrática, ostensiblemente acrítica y abierta en el MPM. Lejos de eso, comprobamos que en los libros del MPM la ocurrencia de ciertos “modos de decir pedagógicos” –muchos de ellos reformulados según la coyuntura sociopolítica y los “límites de lo decible” (Angenot, 2010)– replican y consolidan los principios de la *doxa escolar* respecto de la ciencia, del conocimiento y del aprendizaje, así como la pretensión de “regular y controlar los sentidos”. Aunque las construcciones del *ethos* pedagógico y de la imagen de los destinatarios son distintas en cada modelo, en relación con la asignación de distintos tipos de habilidades y competencias –que buscan responder a los requerimientos de las resoluciones ministeriales y de las demandas socioculturales de cada coyuntura–, perdura la concepción de una *ciencia aséptica*, de un *saber escolar verdadero no mediado por el discurso* así como la de un *aprendizaje unívoco*.

Con referencia a la caracterización teórica de los “modos de decir pedagógicos” y su aplicación en el análisis, a lo largo de la tesis reelaboramos ciertas categorías microdiscursivas desde un enfoque polifónico-argumentativo y así distinguimos: 1) la “especialización del saber de la doxa”; 2) algunas estrategias desplegadas para la construcción del autor-locutor como “regulador” y “guía didáctico”; 3) algunas formas de modalización autonímica, y 4) una serie de recursos dispuestos para la construcción de la definición, a saber: las “falsas consecuencias de denominación”, las “cláusulas condicionales de denominación”, la “reformulación parafrástica de denominación” y los

“comentarios denominativos impersonales”. Argumentamos que los “modos de decir pedagógicos” responden a los objetivos didácticos de proporcionar un estable discursivo. Por ello definen el terreno discursivo pedagógico y funcionan como transmisores de la representación del saber “legítimo”. Es pertinente tener en cuenta que las políticas editoriales –ya sea la de “consolidación del canon pedagógico”, ya sea la de “mercantilización pedagógica”– constituyen la base institucional de “la voluntad de verdad” (Foucault [1970] (2008: 22) y, en consecuencia, el centro de su accionar se basa en la circulación y consolidación de un tipo de saber como si fuera único y verdadero.

En este punto, vale recordar que los “modos de decir pedagógicos” no fueron caracterizados en la presente investigación con el mero objetivo de dar cuenta de la especificidad del género y describir su configuración, sino con la pretensión de interpretarlos como gestos didácticos y descubrir los efectos de sentido que generan. Debido a que los libros de texto suelen ser el primer contacto de los alumnos con los textos especializados, subrayamos la relevancia de su análisis para cuestionar los implícitos del discurso pedagógico (Orlandi, 2003) y hacer visibles algunas formulaciones cristalizadas que pueden ser obstáculos para la interpretación de los textos por parte de los alumnos, como la mitigación de los discursos ajenos, las “transgresiones discursivas”, la aplicación de ciertos comentarios denominativos para la construcción de la definición, etcétera.

En segunda instancia, y atendiendo específicamente a nuestro objeto de estudio, estimamos que esta tesis realiza un importante aporte al ámbito de la investigación del discurso pedagógico en la medida en que caracteriza, indaga y analiza a partir de una perspectiva inter e intradicursiva los libros de texto de secundario. Llegados a esta etapa recapitulativa, hacemos especial hincapié en las contribuciones, tanto en el ámbito de la investigación pedagógico-didáctica como en el campo de los estudios culturales y de la edición, que nuestra investigación ha efectuado en cuanto a las propiedades enunciativas y argumentativas, hasta ahora poco estudiadas desde el enfoque elegido.

Por un lado, destacamos dos aportes esenciales en el plano pedagógico-didáctico.

Uno consiste en brindar una perspectiva que, lejos de percibir el discurso pedagógico como una mera adaptación, vulgarización o recontextualización de las ciencias o el currículum (en términos de Bernstein, [1975], 2005 y 1990), logra superar el “reduccionismo historiográfico” (Terrón Bañuelos y Alonso Velázquez, 1999). Sin dudas, considerar la especificidad genérica desde lo discursivo vigoriza la hipótesis de

la originalidad de las creaciones de la cultura escolar, más allá de las tradiciones académicas y las prescripciones ministeriales. En este sentido, el abordaje comparativo entre las tres disciplinas (Historia, Lengua y Biología) y en ambos modelos logró demostrar que no existe una correspondencia unívoca entre disciplina escolar y disciplina científica ni que la primera constituye una mera adaptación de la segunda, en la medida que los “modos de decir pedagógicos” asignan especificidad genérica y trascienden las áreas del saber. Es así como los resultados obtenidos en el análisis en torno a la configuración de *ethos* y saberes disciplinares muestran la tensión existente entre el ámbito discursivo pedagógico y el discursivo académico, así como entre lo didáctico-editorial y las variables extralingüísticas.

El segundo aporte se vincula con los estudios que se centran en la superación del llamado “analfabetismo académico” y que atienden a los problemas que manifiestan los alumnos en torno a la comprensión y escritura de textos especializados. Por un lado, hemos puesto el énfasis en diferenciar las estrategias de *simplificación* de las de *facilitamiento*. Si bien las primeras son constitutivas del discurso pedagógico y funcionan como tentativas de allanamiento de la interpretación, es necesario tener en cuenta que muchas de ellas pueden producir “rupturas lingüístico-discursivas” (Desinano, 2009). Además, destacamos la necesidad de implementar en los libros de texto estrategias de *facilitamiento* –ya sea mediante consignas específicas, ya sea través de textos explicativos– que generen la reflexión metalingüística y propicien la formación de los alumnos como sujetos académicos.

Además, ha sido un verdadero hallazgo la detección de ciertos elementos en los libros de texto que la bibliografía especializada (Desinano, 2009; Hall, 2010 y 2011; García Negroni y Hall, 2010 y García Negroni, coord., 2011) ha descripto como propios de la escritura académica no experta. Como hemos demostrado oportunamente en nuestra investigación, las relaciones que pueden establecerse entre la “distorsión discursiva pedagógica” y la “fragmentariedad” de los libros de texto con los las “distorsiones enunciativas deícticas, polifónicas y argumentativas” (García Negroni y Hall, 2010 y 2011) y los procedimientos de “fragmentariedad” (Desinano, 2009 y García Negroni y Hall, 2010 y 2011) de los escritos de los estudiantes son significativas.

Entendidas la “distorsión discursiva pedagógica” y la “fragmentariedad” como huellas lingüísticas de la constitución del sujeto, consideramos que estas constituyen indicios materiales de un sujeto pedagógico escindido, que es atravesado por una

multiplicidad de sentidos, en tanto debe explicar y a la vez “divertir”, “convocar” y entretener; controlar los implícitos y también mostrar posturas divergentes; ordenar *el hacer* pero también *dejar hacer*.

Sobre lo dicho, podemos plantear que la “distorsión pedagógica” y la “fragmentariedad” son procedimientos que los alumnos aprehenden de los textos pedagógicos. En efecto, habituados a ese tipo de discursividad, es esperable que los estudiantes no expertos reproduzcan tales procedimientos en la escritura y que, a la vez, presenten problemas para comprender textos académicos, pues no solo hay una ausencia de códigos compartidos entre el autor-especialista y el lector-lego (Carlino, 2005), sino también que existe un desconocimiento de las características microdiscursivas del género por parte del segundo. Por todo ello, esta tesis considera que el análisis efectuado brinda evidencias sobre la imperiosa necesidad de que los autores y editores reflexionen sobre su propio posicionamiento como sujetos sociales, en tanto responsables de un importante eslabón en el proceso educativo —más allá del económico—. Y que, a partir de esto, asuman el compromiso de formar a los alumnos en la discursividad académica. Se trata, pues, de introducir a los estudiantes en esa “cultura lectora” (Cavallo y Chartier, 2001), de formarlos en sus “modos de decir”.

Por otro lado y respecto de los estudios culturales y del campo de la edición, destacamos que existen pocos estudios de políticas editoriales desarrollados en nuestro país. Esperamos que este trabajo pueda servir como punto de partida para diferentes estudios que indaguen, en forma exhaustiva, las políticas editoriales de diferentes géneros y períodos históricos, a saber: las políticas editoriales de la novela, del cuento de la poesía; de la literatura infantil y juvenil; de los libros académicos, del testimonial o *non fiction*, etcétera. Asimismo la vinculación entre el Análisis del Discurso y las políticas editoriales aquí planteada ofrece una perspectiva novedosa a los estudios del campo de la edición, así como a la Historia de la Educación.

Queremos recalcar que nuestra investigación abre diversas perspectivas de análisis. Una de ellas consiste en ampliar el abordaje discursivo y caracterizar otros “modos de decir pedagógicos” en los libros de texto de secundario, o bien plantear el análisis en torno a los *topoi argumentativos* (Ducrot, 1987 y 2004), o a los postulados de Teoría de la Argumentación en la Lengua de Anscombe y Ducrot [1983] (1994) y Anscombe (1990 y 1995). Por otro lado, es factible también realizar un estudio comparativo entre los “modos del decir pedagógicos” encontrados en los libros de texto de secundario y los característicos del nivel primario. Además, existe un interrogante

latente, que puede ser retomado por otras investigaciones: ¿qué sucede en el uso concreto de los libros de texto en la escuela? Sin dudas estudiar el discurso del aula, indagar sobre las estrategias implementadas por los docentes para abordar los libros de texto y proponer mecanismos de *facilitamiento* son objetivos relevantes para una investigación interdisciplinaria pensada desde el Análisis del Discurso y la didáctica.

Finalmente, es posible extender el abordaje y examinar cómo emergen y se reformulan los “modos de decir pedagógicos” en un corpus de diversos géneros producidos por las editoriales escolares (antologías literarias, guías docentes, libros de divulgación, etcétera) en la década reciente. En este sentido, consideramos relevante averiguar la incidencia que tienen en este proceso no solo las reformas curriculares elaboradas por los distintos gobiernos durante la última década, sino también las acciones implementadas por el mercado editorial, que se caracteriza por la polarización y concentración económica (Botto, en de Diego, 2006 y Tosi, 2008a). En este sentido, puede ser de gran interés un estudio polifónico-argumentativo de *series discursivas* (Courtine, 1981 y Menéndez 1999)²³⁶ que trasciendan las propiedades de los géneros específicos, y su vinculación con la normativa educativa oficial –como la Ley Federal de Educación de 1993, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de 1995, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPS) de 2004 y la Ley de Educación Nacional de 2006– y las políticas editoriales desarrolladas.

Asimismo, estimamos relevante analizar proyectos editoriales alternativos y dar cuenta de los cambios que presenta el renovado panorama editorial a partir de las nuevas tecnologías. De esta forma, es posible extender el abordaje y contribuir a la caracterización del nuevo paradigma que implica la edición electrónica y plantear las posibilidades, opciones y dificultades que plantean los incipientes *e-books* escolares y el desarrollo multimedia²³⁷.

²³⁶ Consideramos que las editoriales escolares trasladan ciertos modos del decir pedagógicos prototípicos a otros géneros. Estos productos se relacionan entre sí de modo sincrónico y forman *series discursivas pedagógicas* que los abarcan, pero también a partir de la “memoria discursiva” (Courtine, 1981) se vinculan con discursos previos, a los que evocan y reformulan. Así, crean *una serie discursiva pedagógica*, que trasciende los géneros específicos. En efecto, el aparato enunciativo pedagógico puede localizarse en otros productos editoriales, como las ediciones literarias escolares o comentadas (Zoppi Fontana, 2010) o los textos de divulgación (Calsamiglia, 1996 y 1997, Cassany, 1998, Franco, 2010, y Tosi, 2011). El examen de las *series discursivas* permitirá indagar sobre las continuidades y relaciones intrínsecas entre los distintos géneros y prácticas. Así, se podrá descubrir las regularidades presentes en torno a las representaciones sobre el alumno, el docente y el saber construidos. Específicamente, algunos de ellos, como los libros de texto o los libros de literatura escolar, permitirán rastrear cómo el discurso pedagógico diluye las características genéricas prototípicas.

²³⁷ Este abordaje se manifiesta imprescindible a partir del nuevo escenario escolar de la Argentina. En efecto, a partir de recientes acciones de Estado llevadas a cabo en 2011, se ha extendido el uso de las

En suma, en esta tesis demostramos que el gesto a través del cual el discurso del libro de texto hace resonar los “modos de decir pedagógicos” está impregnado por representaciones históricas y culturales de lo que *el saber debe ser*, de lo que *la escuela debe enseñar* y de cómo *el alumno debe aprender*. Todas estas representaciones se hallan tan enraizadas en el sistema educativo, que se mantienen a pesar de las nuevas coyunturas sociopolíticas, de las reformas educativas y de las distintas tendencias didácticas, y, en definitiva, se consolidan como el eje que vertebra el discurso pedagógico-editorial del secundario de las últimas cinco décadas.

Teniendo en cuenta que los libros de texto y demás material complementario constituyen el primer contacto de los estudiantes con el discurso especializado, creemos que la presente investigación es una herramienta para repensar ciertas categorías, representaciones y nociones esenciales que subyacen la enseñanza, como lo es el tipo de saber que circula en la escuela. Con todo ello esperamos, en términos de transferencia a la comunidad educativa y editorial, colaborar no solo con el conocimiento y la reflexión sobre los aspectos textuales de los productos escolares, sino también con la optimización de la labor editorial de libros de texto, ya sea en el tradicional soporte impreso, ya sea en el incipiente desarrollo multimedia.

Sin dudas, la problemática de la construcción del saber en los libros de texto abre debates sobre el sentido y la finalidad del conocimiento e invita a reflexionar acerca de los desafíos futuros en términos de la construcción de un proceso de aprendizaje plural y democrático que contemple la reflexión metalingüística y que realmente plantee la constitución del alumno como sujeto de discurso académico. Solo a partir de la configuración de una subjetividad pedagógica responsable, que reflexione sobre su rol y compromiso social, y del trazado de un saber que se manifieste como constructo discursivo complejo y argumentativo, de naturaleza ostensiblemente dialógica, se puede plantear el fortalecimiento de la comunidad educativa y la posibilidad de la concreción de la alfabetización académica en la escuela secundaria.

nuevas tecnologías entre los estudiantes de los colegios de todo el país -por ejemplo, a través de la entrega de *netebooks* en instituciones escolares estatales (“Plan Conectar Igualdad”)-.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Díaz, J. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 1. Nro. 1, pp.3-19.
- Acevedo Díaz, J., Vázquez Alonso, A., Manassero Mas, M. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, Vol., 4, Nro. 2.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Adam, J. M. (1999). Images de soi et schematization de l'orateur: Pétain et de Gaulle en juin 1940. En Amossy, R. (1999), *Images de soi dans le discours*. París: Delauchaux et Niestlé.
- Aisernberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizajes. En Siede, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg B., Alderoqui, S. y Braslavsky, B. (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Alabarces, P. (2006). Ciencias al dente. *DiarioC-Ciencia y Tecnología*, 11/3/2006. Disponible en: http://www.diarioc.com.ar/tecnologia/Ciencias_al_dente-/86935 [Consultado el 20/7/2009].
- Althusser, L. [1964] (1988). *Ideología y aparatos ideológicos. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica: Eudeba.
- Alvarado, M. (comp.) (2001). *Entre líneas. Teoría y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Alvarado, M. (coord.). (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Álvarez, M. T. et al. (2005). *Los textos escolares y su función dentro del sistema educativo en la construcción de una sociedad democrática*. Disponible en: www.saece.org.ar/docs/congreso1/Alvarez.doc. [Consultado el 14/5/2010].
- Álvarez Menéndez, A. (1991). Conectores y grupos oracionales consecutivos. *Lea XIII*, pp. 117-132.
- Amossy, R. (dir.) (1999a). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. París: Delauchaux et Niestlé.
- Amossy, R. (1999b). L'ethos au carrefour des disciplines: rhétorique, pragmatique, sociologie des champs. En Amossy, R. (dir.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. París : Delauchaux et Niestlé.
- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. París: Nathan.
- Amossy, R. (2005). De l'apport d'une distinction: dialogisme vs polyphonie dans l'analyse argumentative. En Bres, J., et al (dirs.), *Actes du Colloque de Cerisy: Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, Bruselas, De Boeck- Duculot.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Anscombe, J. C. (1990). Pourquoi un moulin à vent n'est pas un ventilateur. *Langue française*, 86, pp. 103-125.
- Anscombe, J. (1995). Semántica y léxico. Topoi, estereotipos y frases genéricas. *Revista Española de Lingüística* 25, 2, pp. 297-310.
- Anscombe, J. y Ducrot, O. [1983] (2004). *L'argumentation dans la langue*. Bruselas: Pierre Madariaga Éditeur.
- Antos, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tubingen: Niemeyer.
- Apple, M. (1986). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Madrid: Paidós.
- Aristóteles (1998). *Retórica*. Madrid: Alianza.

- Arnoux, E. (1992). Reformulación y modelo pedagógico en el *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* de Juana Manso. *Signo y Señal*, Nro. 1, UBA, FFyL.
- _____. (2007). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos: Buenos Aires.
- _____. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arco Editor.
- Arnoux, E. y Bein, R. (comps.). (2003) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. y Bein, R. comp. (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. y Luis, C. comp. (2003). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. et al. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- _____. (2004). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- _____. (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires : Biblos.
- Atienzo Cerezo, E. y van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en los libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación* 353, pp. 67-106.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, pp. 98-111.
- _____. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. París: Larousse.
- Avellaneda, N. (1986). *Censura, autoritarismo y cultura argentina (1960-83)*. CEAL, Buenos Aires.
- Avendaño, F. y Perrone, A. (2009) *La didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bachelard, G. (1978). *A filosofía do não*. San Pablo: Pensadores.
- Bajtín, M. (1976). *Problemas de la poética de Dostoievsky*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1982). *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes R. (1984). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bathia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse (Advances in Applied Linguistics)*. Paperback.
- Beacco, J. C. (1988). *La rhétorique d l'historien. Une analyse linguistique de discours*. Berna: Peter Lang.
- Benda, A. et al. (2000). *La importancia del uso del libro en la educación*. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.
- Bentivegna, D. (2003a). Elocuencia, oralidad y escritura: representaciones de la "viva voz en manuales de retórica y literatura en uso en la escuela media argentina en su período de constitución (1880-1916). *Actas del I Coloquio Argentino de la IADA (International Association for Dialogue Analysis)*, La Plata.
- _____. (2003b). Retórica, poética e historia en lo manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910): el caso de los trozos selectos. *Actas on line del V Congreso Internacional de Orbis Tertius de Teoría y crítica literaria*, Universidad Nacional de La Plata.
- _____. (2006). Guerras, híbridos, restos: lo popular entre retórica e historia (Oyuela, González, Rojas). *Actas del Congreso Internacional de Políticas Culturales*, Buenos Aires, UBA.
- _____. (2011). *El poder de la letra. Literatura y domesticación en la Argentina*, Buenos Aires: Unipe.
- Benveniste, E. [1966] (1997). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. [1975] (2005). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- _____. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Billingham, J. (2007) *Edición y corrección de textos*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, M. I. (1997). Reformulaciones de la Gramática castellana de Andrés Bello destinadas a la escuela media. *Letterature d'America*, Universidad de Roma: Bulzoni.

- _____. (1999). La configuración de la "lengua nacional" en los orígenes de la escuela media argentina, en Arnoux, E. y Bein. R. (comps.). (2003) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bloom, B. (1966). *Taxonomía de los objetos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bloom, H. (1996). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37 (55), pp. 7-18.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Signo y Señal*, 14, pp. 67-91.
- Bombini, G. (1996). Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura. *Lectura y vida*, 17, 2.
- _____. (1997). La enseñanza de la literatura puesta al día. *Versiones*, 7-8.
- _____. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de lengua y literatura*. Buenos Aires, *El Hacedor*, año 1, Nro.1, pp. 24-33.
- _____. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- _____. (2008). Enseñanza de la literatura y didáctica específica: nota sobre la constitución de un campo. *Signo y Señal*, Nro. 19, pp. 111-130.
- _____. (2009). Modos de apropiación del libro de texto en el aula. *Conferencia Internacional sobre libros escolares de Lengua y Comunicación*. Santiago de Chile, septiembre de 2009.
- Bombini, G. y Cuesta, C. (2006). Lengua y Literatura: Campo de la didáctica específica y Prácticas de enseñanza. AA.VV. *Archivos de didáctica*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila-UNSAM.
- Bombini, G. et al. (1995) *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Booth, W. (1974). *La retórica de la ficción ideológica*. Barcelona: Bosch.
- Bosque, I. (1991). *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- Botta, M. y Warley, J. (2005). *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Biblos.
- Bottaro, R. (1964). *La edición de libros en Argentina*. Buenos Aires: Troquel.
- Bourdieu, P. [1992] (2002). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- _____. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1993 a). La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas. En Aisenberg, B y Alderoque, S. (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1993b). *Los usos de la Historia en los libros de texto para las escuelas primarias argentinas (1916-1930)*. Buenos Aires: Flacso, Serie Documentos de Investigación 144.
- Bringhurst, R. (2008). *Los elementos del estilo tipográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Brunetti, P. (2009). *El discurso referido. Prácticas canónicas y no canónicas de citación en la prensa diaria*. Córdoba: Comunicarte.
- Buonocore, D. (1974). *Libreros, editores e impresores de Buenos Aires*. Buenos Aires: Bowker.
- Calsamiglia, H. (1996). Apuntes sobre la divulgación científica un cambio de registro. *Textos* 8, pp. 41-52.
- _____. (1997). Divulgar: itinerarios discursivos del saber. Una necesidad, un problema, un hecho. *Quark*, 7, pp. 9-18.
- Calsamiglia, H. y Tusón Valls, A. [1999] (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camillioni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Campanario, J. M. [1992] (2004). Algunas posibilidades del artículo de investigación como recurso orientado a cuestiones ideas inadecuadas sobre la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias* 22 (3), pp. 365-378.
- Campanario, J.M. y Otero (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias* 18, pp. 155-169.

- Carbone, G. et al. (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlós, L. (2009). *El análisis de propuestas editoriales*. Documento en línea: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/textos.htm> [Consultado el 20/7/2009].
- Carretero, M. et al. (2007). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires, Aique.
- Carretero, M. y Limón M. (1994). La construcción del conocimiento histórico, en *Cuadernos de Pedagogía* Nro. 221, 24-26.
- Cassany, D. (1998). Análisis discursivo de la divulgación científica en *Actas del I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/
- _____. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Castellanos Pfeiffer, C. (2002). Retórica. Sujeto e escolarização. En Orlandi. E. y Guimarães, E.(orgs). *Institucionalização dos estudos da linguagem*. Campinas: Pontes.
- _____. (2005). O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. En Guimarães, E. y Burm de Paula, M. (orgs.). *Sentido e Memória*. Campinas: Pontes.
- Castro Fox, G. y Monti, C. (2003). Rasgos dialógicos en los libros de texto. *Actas del I congreso Argentino de la IADA*. La Plata, Buenos Aires.
- Cavallo, G. y R. Chartier (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En E. W. Chafe & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: the Linguistic encoding of Epistemology* (pp. 139-146.). New Jersey: Ablex.
- Charadeau, P. (1997). *Le discours d'information médiatique*. París: Nathan.
- Charaudeau, P.y Mainguéau, D. (2002). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1992) [2005]. *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- _____. (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre a écrire a tous le petits francais. Histoire de la grammaire scolaires*. París: Payot.
- _____. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación* 295, Mayo-Agosto 1991, pp. 59-112.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chopin, A. (1992a). *Manuels Scolaires. Historie et actualité*. París: Hachette.
- _____. (1992b). The Emmanuelle Textbook Project. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 24, 4: Illinois.
- _____. (1993). L'histoire de manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française. *Manuels Scolaires. Etats et sociétés. XIX et XX siècles*. París: Institut National de la Recherche pédagogique.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.

- _____ (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. *Discurso y Sociedad*, 2(2), pp. 39-71. (Monográfico sobre divulgación científica).
- _____ (2003). Metáforas y ciencia. *Ciencia hoy*, vol. 13, 76, pp. 60-66.
- _____ (2007). Comentarios y evaluaciones del léxico en el discurso científico: aspectos estructurales y funcionales, *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en Argentina*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.
- _____ (edit.) (2009). *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires: Eudeba.
- Colotta, P. (1998). Las regulaciones del currículum durante el primer gobierno peronista: el caso del libro *Florecer*. *Actas del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coracini, M. J., org. (2002). *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Ponte.
- Corbellini, N. (2010) Premios, ediciones y agentes: el largo camino de Muñoz Molina a la Biblioteca Breve. *Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas. El hispanismo ante el Bicentenario*, Universidad de La Plata, La Plata.
- Courtine, J. (1981). Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens). *Langages* 62, 9-128.
- _____ (1982) Définitions d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours, *Philosophiques* 9 (2).
- _____ (1994): Le tissu de la mémoire. Quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage, *Langages* 114, pp. 5-12.
- _____ (2006). A proibição das palavras: a reescritura dos manuais escolares nos Estados Unidos. En *Metamorfoses do discurso político. Derivas da fala pública*. San Carlos, Claraluz.
- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: Stella - La Crujía.
- Cubo de Severino, L. (2000), "Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios" Disponible en: <http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/CUBO%20DE%20SEVERINO.pdf>. [Consultado 14/5/2010].
- _____ (2010). En Pruneda, P. Lectores que no comprenden. *Ñ Revista de Cultura*. Buenos Aires, 7/9/2010. Disponible en: http://edant.revistaenle.clarin.com/notas/2010/09/07/_02207742.htm [Consultado 10/10/2010].
- Cubo de Severino, L. et al. (2007). *Los textos de la ciencia*. Córdoba, Comunicarte.
- Cucuzza, H. (1996a). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación, en Cucuzza, H. (comp), *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (1996b). Ruptura hegemónica - ruptura pedagógica: catecismos o Contrato Social durante el predominio jacobino en la Primera Junta de Buenos Aires (1810). *Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación, Universidad de Granada*, Instituto de Ciencias de la Educación, España, Ediciones Osuna.
- _____ (1998). Oír o leer. El Poder y las escenas de lectura. *Actas del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- _____ (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (comp.) (2002). Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- _____ (2005). *Escenas de lectura y libros de texto en la historia de la escuela argentina* (conferencia). A partir de Cucuzza, H. y Pineau, P. (2000) Escenas de lectura en la escuela argentina en *El monitor de la educación*, año 1, Nro. 1, Bs. As. y la clase virtual *El libro escolar ¿espejo de la sociedad que lo produce?*
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura del texto literario como práctica socio-cultural*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata.
- Cutrera G. y Dell'Oro, G. (2001). El contexto de descubrimiento en los textos escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*. Buenos Aires.

- Dalley, T. (coord.) (1981). *Guía completa de ilustración y diseño. Técnicas y materiales*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Dalmagro, M. C. (2007). *Cuando de textos científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Córdoba: Comunicarte.
- Daves, G. (2005). *Gestión de proyectos editoriales. Cómo encargar y contratar libros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- de Ambrosio, M. (2003). Ciencias en Diario *Página/12*, versión impresa 24/5/2003. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-457-2003-05-25.html> [Consultado el 14/5/2011].
- de Diego, J. (dir.) (2006). *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- de Diego, J. (2010). Algunas notas sobre la edición en América Latina. *Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas. El hispanismo ante el Bicentenario*, Universidad de La Plata, La Plata.
- de Sagástizabal, L. (1995). *La edición de libros en la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- de Sagastizábal, L. y Estévez Fros, F. (comp.) (2002). *El mundo de la edición de libros*. Buenos Aires: Paidós.
- de Souza Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- di Stéfano, M. (coord.) (2006). *Metáforas en uso*. Buenos Aires, Biblos.
- di Stefano, M. (2006). Políticas de lectura y escritura en las escuelas del anarquismo en la Argentina a principios del siglo XX. *Cuadernos del Sur – Letras Políticas lingüísticas y políticas literarias*, Nro. 35-36, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, pp. 75-95.
- _____ (2010). *La lectura como práctica inclusora*. Conferencia. Texto disponible en: <http://www.blogs.buenosaires.gov.ar/librodearena/2010/09/> [Consultado el 14/5/2011].
- Díaz, E. (1992). *Hacia una visión crítica de la ciencia*. Buenos Aires, Biblos.
- _____ (1997). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Ducrot, O. 1984 (2001) *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1987). Semantique et vérité: un deuxième type de recontre, *Recherches linguistiques*, 16. París.
- _____ (2000). La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica. *Discurso y Sociedad* 2 (4), pp. 23-44.
- _____ (2004). Sentido y argumentación, en Arnoux, E. & M.M. García Negroni (eds.), *Homenaje a Oswald Ducrot*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 359-370.
- Duqueksky, M. (2008). *Mediatización, cultura y política: la incidencia de la televisión en los campos político y cultural según Pierre Bourdieu, Eliseo Verón y Dominique Wolton*. Disponible en: http://www.perio.unlp.edu.ar/question/nivel2/articulos/ensayos/duquelsky_1_ensayos_19invierno2008.htm [Consultado el 14/5/2011].
- Eco, U. (1998). *Los límites de la interpretación*. Buenos Aires: Lumen.
- _____ (1999). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Buenos Aires: Lumen.
- Escolano Benito, A. (1996). El libro escolar en la Restauración. En Escolar Sobrino, H. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.
- _____ (dir.) [1997] (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.
- _____ (dir.) (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la Posguerra a la Reforma Educativa*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.
- Espinoza, A. Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires, Paidós.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fernández Reiris, A. (2004). *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2005). La importancia de ser llamado “libro de texto”. Hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Ferrater Mora, J. (1975). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Ferreira, F. (2000). *Una historia de la censura*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Filinich, I. (1999). *Enunciación*. Buenos Aires: Enciclopedia Semiológica, Eudeba.
- _____ (2003). *Descripción*. Buenos Aires: Enciclopedia Semiológica, Eudeba.
- Finocchio, A. (2010). *Leer y escribir en la escuela. Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flasco.
- Fossaert, R. (1983). *Les Structures idéologiques. La Société*. París: Seuil.
- Foucault, M. [1969] (2010). *¿Qué es un autor?* Buenos Aires: Ediciones literales.
- _____ [1970] (2008). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- _____ 1971. *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fox Keller, E. (2000). *Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Franco, R. (2010). De expertos a legos: la divulgación como labor editorial. *Páginas de guarda* 9, pp. 93-106.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Galán Rodríguez (1999). La subordinación causal y final. En Bosque, I. Demonte, V. (1999). *Gramática de la lengua española. Volumen 3. Entre la oración y el discurso. Morfología. Las categorías gramaticales*. Madrid: Espasa.
- Gallardo, S., (1998). “Estrategias y procedimientos de reformulación en textos de divulgación científica”, en *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística* 1, pp. 67-79.
- _____ (2002). La inscripción de los interlocutores en artículos científicos y libros de texto. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Córdoba.
- _____ (2004a). Realizaciones léxico-gramaticales de la recomendación en artículos de medicina de la prensa escrita. *Revista de Lingüística Aplicada*, Vol. 42 (1). Santiago de Chile, Universidad de Concepción, pp. 111-135.
- _____ (2004b). La presencia explícita del autor en textos académicos. *RASAL*, 2, pp. 31-44.
- _____ (2005). Propósito instructivo y formulaciones corteses. La recomendación en las notas periodísticas sobre salud. En Bravo, D. (editora) *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken.
- _____ (2008). Las infografías en la divulgación científica. *Páginas de guarda* 5, pp.11-30.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía.
- Garatea Grau, C. (2001). Variedad de tradiciones discursivas. En Jacob, D. y J. Kabatek (2001), *Orígenes del español de Menéndez Pidal*, pp. 249-271.
- García, E. (1965) *Desarrollo de la industria editorial argentina*. Buenos Aires: Fundación Interamericana de Bibliotecología Franklin.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- García Debanc, C. (1994) *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*. *Repères* 12, pp. 79-103.
- García Negroni, M.M. (2005). Argumentación y polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la trasgresión argumentativa. *RASAL* 1, 1, pp. 11-24.
- _____ (2008a). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, Vol. 41, 66, pp. 5-31.
- _____ (2008b). Subjetividad, polifonía, y discurso académico en español. En Daher, M. (ed.) *Hispanismo 2008*, Río de Janeiro, UERJ.
- _____ (2008c). Reformulación y ethos en el discurso académico en español. *Actas del III Simpósio internacional sobre análise do discurso*, Universidade Federal de Minas Gerais, en prensa.
- _____ (2008d). Os modos de dizer do sujeito no discurso académico. *Enunciacao e generos discursivos*. San Pablo: Cortez, 50-67.
- _____ (2009a). Procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos en el “artículo de investigación científica” y *ethos* disciplinar. Un estudio contrastivo en cinco disciplinas. *Desenredo!*, pp. 192-211, 4(2),

- _____ (2009b). Reformulación parafrástica y no parafrástica y *ethos* discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Letras de Hoje*, 44 (1), 2009, pp. 46-56.
- _____ (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- García Negroni *et al.* (2006). Polifonía y objetividad. Las no coincidencias del decir en el abstract científico; en Flawiá de Fernández, N. y Israilev, S. (comp.), *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, Vol. III, Tucumán, FFyL-UNT, 378-389.
- García Negroni, M. M. (coord.) (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- García Negroni, M. M. y Estrada, A. (2006). ¿Corrector o corruptor? Saberes y competencias del corrector de estilo. *Páginas de guarda* 1, pp. 26-40.
- García Negroni, M.M. y Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva, *Boletín de Lingüística XXII*, 34, pp. 41-69, XXII.
- García Negroni, M.M., Hall, B. y Marin, M. (2005). El procesamiento de las nominalizaciones: un estudio polifónico-argumentativo. En Panesi, J. y S. Santos (eds.) *Actas del Congreso Internacional "Teorías críticas de la literatura y la lingüística"*, Buenos Aires, UBA.
- _____ (2006). La argumentación y la polifonía implícita en la retórica académica. *Actas del I Congreso de Lecturas Múltiples*, Paraná, UNER. Versión electrónica: <http://www.fc.edu.uner.edu.ar/> [Consultado el 14/5/2011].
- García Negroni, M.M. y Ramírez Gelbes, S. (2005). Ethos discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso académico en humanidades. En Rösing, T., Schons, C. (org.), *Questões da escrita* (pp. 114-137). Passo Fundo: UPF editora.
- _____ (2010). Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004). Hummel, M., B. Kluge y M. E. Vázquez Laslop (eds.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México: El Colegio de México, pp. 1013-1032.
- García Negroni, M. M. y Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Gredos: Madrid.
- Gauthier, G. (1984). "mage et texte. Le récit suous le récit. *Langages* 75.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. París. Seuil, pp. 183-224.
- _____ (1987). *Umbrales*. México: Siglo XXI.
- _____ (1989). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.
- Gerbaudo, A. (2005). La enseñanza de la Lengua y de la literatura en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica: malentendidos, silenciamientos y sinédoques en la lectura de la situación actual. *Educación, lenguaje y sociedad* Vol. 3, Nro. 3, Universidad Nacional de La Pampa, Miño y Dávila, pp. 125-151.
- Getino, O. (1995). *Las industrias culturales en la Argentina. Dimensión económica y políticas públicas*. Buenos Aires: Colihue.
- _____ (2008). *El capital de la cultura. Las industrias culturales en la Argentina*. Buenos Aires: Ciccus.
- Gil, M. y Jiménez, F. (2008). *El nuevo paradigma del sector del libro*. Madrid: Trama editorial.
- _____ (2011). *El paradigma digital y sostenible del libro*. Madrid: Trama editorial.
- Gili Gaya, S. (1976). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Bibliograf.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Buenos Aires: Morata.
- _____ (1996). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- _____ (1997a). Neoliberalismo y vaciado de la educación pública. *Trabajadores de la enseñanza* Madrid, pp. 12-18.
- _____ (1997b). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar.
- Goffman, E. (1969, 1973 y 1974), referido en Amossy, R. (1999) *Images de soi dans le discours*, Delauchaux et Niestlé, París.
- Gómez de Érice, M. V. (1995). *La conectividad y los conectivos*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

- Gómez Luque, J. M. (2011). Libros de texto. Conferencia en el XI *Curso de Formación de Editores Iberoamericano*, Madrid, Universidad Complutense, SIALE.
- Gonella, J. (2010). *Esto no es una tapa. Lo que debe saber un editor sobre diseño gráfico y viceversa*. Buenos Aires: Azzurras.
- González, N. (2006). Dificultades para la comprensión de nominalizaciones de procesos en los manuales de Ciencias naturales y sociales: descripción comparativa, *RASAL Lingüística*. Nro. 12 (pp. 7-23).
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Gorz, A. (1997). *Misérias del presente, riqueza de lo posible*. Buenos Aires: Paidós.
- Grinberg, S. (1995) Algunas reflexiones acerca del uso del libro de texto en la escuela primaria. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, N° 12.
- _____. (1997). Texto y contexto en los libros escolares. Segundo Seminario Internacional: *Textos escolares en Iberoamérica, Avatares del pasado y tendencias actuales*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997. Disponible en <http://www.unq.edu.ar/> [Consultado el 14/5/2011].
- _____. (2006). *Dispositivos pedagógicos, territorio y marginalidad*. Panel Session Number 4.
- _____. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Quilmes: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Gülich, E. y Kotschi, T. (1995). Discourse production in oral communication. En Quasthoff, U. (ed.) *Aspects of oral communication*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Guy, V.; Lahire, B.; Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. En Guy, V. (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina, 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gvirtz, S. (dir.) (2000). *El color de lo incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gvirtz, S., S. Larripa y A. Oría (2009). Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela. Buenos Aires: UDESA. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/15113232/practicadiscursivas> [Consultado el 14/5/2011].
- Hall, B. (2007). La 'comunicación' científica en ámbitos académicos: otro enfoque. *Revista Hologramática, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de UNLZ*. Año, VI, n°7, V2, 2007, ISSN 1668-5024. Disponible en: <http://www.hologramatica.com.ar/>, pp. 79-105.
- _____. (2008). Efectos de cientificidad y los modos de decir en el discurso académico en español. *Lingüas e Instrumentos Lingüísticos*, Vol.21, Campinas, 53-75 .
- Hall, B. y M. Marin (2002a). Procedimientos microdiscursivos del discurso académico: nominalización y categorización. Simposio Internacional inauguración de la Cátedra UNESCO "Lectura y escritura nuevos desafíos". Disponible en: www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/disciplinas/resultados [Consultado el 14/5/2011].
- _____. (2002b) Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores. Actas del Congreso Internacional "La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía", Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion>. [Consultado el 20/7/2009].
- _____. (2003). Los puntos críticos de incompreensión de lectura en los textos de estudio. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XXIV, Número 1.
- _____. (2007). Prácticas de lectura con textos de estudio, Buenos Aires, Eudeba.
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: E. Arnold.
- Halliday y Martin (1993). *Writting Science: Literacy and Dicourse Power*. University off Pittsburg Press.

- Hernanz, M.L. (1990), "En torno a los sujetos arbitrarios: la 2ª. persona del singular", en Demonte, V. y Garza Cuarón, B. (eds.) *Estudios de lingüística de España y México*, UNAM, Colegio de México, pp. 151-178.
- Histelea (2005). *Informe final 2005-2009*. Universidad Nacional de Luján. Disponible en: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/html/informe2005-2009.htm>
- Hoffman, D. (1998). *Visual Intelligence*. California: School of Social Sciences.
- Hutnik, E. (2010). El patrimonio editorial: algunas características locales. *Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas. El hispanismo ante el Bicentenario*, Universidad de La Plata, La Plata.
- Hyland, K. (1999a). Academia attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge, *Applied Linguistics* 20 (3), pp. 341-367.
- _____ (1999b). Talking to students: metadiscourse in introductory coursebooks. *English for Specific Purposes*. Vol 8, Nro. 1, pp. 3-26
- _____ (2000). Disciplinary discourses, *Social Interactions in academic writing*. Londres: Longman,
- _____ (2004). Disciplinary interactions metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing* 13, pp. 133-151.
- Ivernizzi, H. y Gociol, J. (2003). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires, Eudeba.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Johnsen, E. [1993] (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Juliá, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, 1, jan/jun 2001.
- _____ (2002). Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. En Lopes, A. y Macedo, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Río de Janeiro: DP&A.
- Kaiser, D. (2005). Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela. *Signo y Seña*, 14, pp. 17-37.
- Kaufman, A. M. y Fumagalli, L. (comp.) (1999). *Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.
- Kaufman, C. (dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kerbrat-Orecchioni, C. [1989] (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Korinfeld, dir. (2000). *Lectura, escritura, imagen*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Kotschi T. (1986). Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs comme stratégies interactives, citado en Ciapuscio, G. (2007). "Comentarios y evaluaciones del léxico en el discurso científico: aspectos estructurales y funcionales", *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en Argentina*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London, Routledge.
- Kuhn, T. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica,
- Lago Carballo, A. y Gómez Villegas, N. (2007). *Un viaje de ida y vuelta. LA edición española e iberoamericana (1936-1975)*. Buenos Aires: Fondo del Cultura Económica.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995), *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.
- Lane, P. (1992). *La périphérie du texte*. París: Nathan Université.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Liendro, E. (1992). *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Biología en la Argentina de hoy. Tomo II*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Liguori, L. y Noste, M. I. (2005). *Didáctica de las Ciencias Naturales. Enseñar a enseñar Ciencias Naturales*. Rosario: Homo Sapiens.

- Linares, M. C. (2005). *El control de la lectura: las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1940-1965)*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Luján. Mimeo.
- _____. (2007). Las editoriales a fines del siglo XX y su impacto en los libros de lectura escolar. *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de historia de la Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires.
- Lisedo, G. et al. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- López, García, M. (2008a). Somos unos pero no somos el mismo: el español de la Argentina en los libros de enseñanza escolar. *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, Montevideo.
- _____. (2008b). La historia argentina se escribe en castellano. Manuales escolares de lengua como instrumentos de formación de representaciones de variedad. *Cuadernos del Sur – Letras*, 38, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, 2008, pp. 65-86.
- _____. (2010). A rey muerto, rey puesto. El papel del docente en el manual escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* 54.
- _____. (2011). Implicancias glotopolíticas del estilo dialógico en los manuales escolares. *Páginas de guarda* 11, pp. 13-31.
- Maingueneau, D. (1979). *Les livres d' école del République 1870-1914 (Discourse e et idéologie)*. París.
- _____. (1996). *El ethos y la voz de lo escrito*. México: UNAM.
- _____. (1999a). Peut-on assigner des limites à l'analyse du discours? *Modèles linguistiques* XX, fasc. 2, Lille.
- _____. (1999b). Ethos, scénographie, incorporation, Amossy, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos* (pp. 75-102). París: Delachaux et Niestlé.
- _____. (2004). ¿Situación de enunciación o situación de comunicación? Université Paris XII Disponible en: http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm (Traducción de Laura Miñones). [Consultado el 14/9/2008].
- _____. (2006). *Cenas da Enunção*. Curitiba: Criar.
- Maldonado González, C. (1999). Discurso directo e indirecto. En Bosque, I. Demonte, V. (1999). *Gramática de la lengua española. Volumen 3. Entre la oración y el discurso. Morfología. Las categorías gramaticales*. Madrid: Espasa.
- Mariani, B. (1998). *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1982)*. Campinas: Unicamp.
- Marin, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida. Lectura latinoamericana de lectura* 4, pp. 30-39.
- _____. (2007). Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. *Anales de la educación común*, 3, 6, 119-125.
- Martin, J. R. (1990). Literacy in Science: Learning to Handle Text as Technology. In Christie, F. *Literacy for a changing world*, Hawthorn: Australian Council for educational Research.
- _____. (1993). Technicality and Abstraction: Language for the Creation of Specialized Texts. En Halliday y Martin (1993). *Writing Science: Literacy and Discourse Power*. University of Pittsburgh Press.
- Martínez Bonafé, J. (2002), *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meinardi, E. (2005) Enseñanza de las Ciencias Naturales. Desafíos y propuestas. *Publicación del Instituto Internacional de Planeamiento de la educación y la enseñanza de las Ciencias Naturales*, Nro. 27 (revista digital).
- Méndez García de Paredes, E. (1999). Análisis de la reproducción del discurso ajeno en los textos periodísticos. *Pragmalingüística* 7, 99-128.
- Menéndez, S. (1998). El discurso del libro de texto: un análisis pragmático-discursivo. *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Madrid, Vol. 3, 2000, pp. 515-522.
- _____. (1999). "1 discurso del libro de texto. *Discurso y sociedad*. Vol. 1, Nro. 2, junio de 1999.

- _____ (2002). Estrategias de presentación en los libros de texto. Un análisis pragmático-discursivo. *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz del 3 al 6 de abril 2000, Vol. 4, pp. 1775-1788.
- _____ (2006). Estrategias discursivas: la definición de la unidad de análisis en los libros de texto. *Actas del I Congreso Internacional*, Madrid, Arco/Libros, pp. 623-632.
- _____ (2008). Nosotros y los otros. *Página/12*. Suplemento *Radar*, 26/2/2008. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-4397-2008-01-26.html>
- Menin, O. y Temporetti, F. (2005). *Reflexiones acerca de la escritura científica. Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Moledo, L. y Veiras (2008). Los científicos deben asumir un compromiso social. *Página/12*, 7/2/2008. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-97152-2008-01-07.html>. [Consultado el 20/7/2009].
- Montero, A. S. (2009). Puesta en escena, destinación y contradestinación en el discurso kirchnerista. (Argentina 2003-2007). *Discurso y Sociedad* 3(2), Caracas, pp. 316-347.
- _____ (2011). “¡Y al final un día volvimos!”. *Evocaciones de la memoria setentista y ethos militante en el discurso presidencial argentino (2003-2007)*. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Montolio, E. (1990). *Expresión de la condicionalidad en español*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- _____ (1999). Las construcciones condicionales. En Bosque, I. Demonte, V. (1999). *Gramática de la lengua española. Volumen 3. Entre la oración y el discurso*. Morfología. Las categorías gramaticales. Madrid: Espasa.
- Montolio, E. coord. (2000). *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona: Ariel.
- Mortureux, M. (1982). Linguistique et vulgarization scientifique. *Information sur les Sciences Sociales*, 24 (4), 825-845.
- Moscovici, S. (1998): “The history and actuality of social representations”. En Flick, U. (ed.): *The psychology of the social*. Cambridge: Cambridge U.P. pp. 209-247.
- Moss, G. et al. (2000). Libros de texto y aprendizaje en la escuela. Sevilla: Díada editora.
- Moyano, S. (2001). Una clasificación de géneros científicos. *Actas de XIX Congreso AESLA*, Universidad de León.
- _____ (2007). *El discurso narrativizado y las nominalizaciones citativas: dos formas solapadas de caracterizar la palabra ajena*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata. Mimeo.
- Moyinedo, S. (1995). Construcción discursiva de un imaginario medático acerca del tema “Buenos Aires colonial” a partir de las ilustraciones de los manuales escolares, libros de lectura y revistas dedicadas al público infantil. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Muscia, A. (1998). *Educación Moral e Instrucción Cívica a través de los Planes de Estudios y Programas*. Buenos Aires: Educar.
- Nogueira, S. (coord.) (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- _____ (2008). Instrucciones de lectura en textos clandestinos peronistas y antiperonistas. *Actas XI Congreso de la SAL*, Santa Fe.
- _____ (2010) La regulación de la lectura en los programas de estudio de 1953 para la educación secundaria argentina. En Arnoux, E. y Bein, R. comp. (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires, Eudeba, pp. 187-214.
- Orlandi, E. P. (1990). *Terra a vista: discurso do confronto, velho e novo mundo*. Campinas: Unicamp.
- _____ [2003] (2009). *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Pontes.
- _____ (2008). *Discurso e Texto. Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.
- _____ (2004). *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes.
- Ossana, E. (1993). Los libros de texto para la enseñanza de la Historia entre la científicidad y las demandas político-ideológicas. *Propuesta educativa* 8, abril de 1993.
- Ossenbach, G. (2001). Una nueva aproximación a la historia del curriculum: Los textos escolares como fuente y objeto de investigación. A propósito de la Historia Ilustrada del libro escolar en España, dirigida por Agustín Escolano Benito. *Revista de Educación*, 325, pp. 386-396.
- Ossenbach, G. y Rodríguez Somoza, J. M. (eds.) (2001). Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Madrid: UNED.

- Otañi, I. (2005). El papel de los semitérminos en los libros de texto. *Actas del III Coloquio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso*, Bahía Blanca.
- Otañi, I. y M. Gaspar (2001). El tratamiento de los términos en los manuales escolares. *Actas del II Coloquio Nacional de Investigadores en Estudio del Discurso*, Universidad de La Plata.
- Padilla, C. et al. (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte.
- _____. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: UnCuyo, pp. 963-970.
- Parodi, G. (2005). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos* 38(58), pp. 221-267.
- Pêcheux, M. (1969). Análise Automática do Discurso. Trad. Eni P. de Orlando. En F. Gadet y T. Hak (eds.). *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução á Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora Unicamp.
- _____. (1975). *Les vérités de la Palice*. París: Maspero.
- _____. (1975) [1988]. *Semántica e Discurso. Uma Crítica a Afirmacao do Obvio*. Trad. Eni P. de Orlandi et al. Campinas: Editora de UNICAMP.
- _____. (1982). Sur la (Dé)construction des théories linguistiques. *DRLAV* 27: 1-24.
- _____. (1983). *O discurso: Estructura ou Acontecimento*, Trad. Eni P. de Orlando. Campinas: Pontes (1990).
- _____. (1984). *Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso*, Trad. Eni P. de Orlando. Escritos 4, Campinas: Editora de UNICAMP (1999).
- Pêcheux, M. y Fuchs, C. (1975). Mises au point et perspectivas a propos I'AD. *In Langage* 37. París: Larousse.
- Pereira, C. y Di Stéfano M. (2001). Textos argumentativos y textos expositivos. *Actas del Panel temático del Segundo Simposio Internacional de "Lectura y Vida"*, Buenos Aires, octubre de 2001.
- Perelman, C. et al. (1958). *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*. Bruxelles, Éditiones de l'Université de Bruxelles.
- _____. (1997). *El imperio retórico*. Buenos Aires: Norma.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perret, M. (1994). *L'enonciation en grammaire du texte*. París: Nathan.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petrucchi, A. (2001). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En Cavallo, G. y R. Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Pineau, P. (1997). "¿Para qué enseñar a leer? El debate en los 30 en la Argentina". Ponencia presentada en el Segundo Seminario Internacional "Textos escolares en Iberoamérica: Avatares del pasado y tendencias actuales". Quilmes, Universidad de Quilmes.
- Pineau, P. y Mariño, M. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1776-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Pipkin D. et al. (2005). *Las ciencias sociales y su lugar en la escuela de hoy*. Buenos Aires: Santillana.
- Pis Diez, E. (2008). El mercado de revistas en la Argentina. Buenos Aires: Universidad Austral.
- Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana.
- Plotkin, M. (1995). *Rituales políticos, imágenes y carisma: la celebración del 17 de octubre y el imaginario peronista 1945-1951*. Buenos Aires: Ariel.
- Portolés, J. (2007). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Puigrós, A. (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Buenos Aires: Galema.
- Puigrós, A. y Lozano, C. (comp.) (1995). *Historia de la educación iberoamericana. Tomo I*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RAE (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

- _____ (2011). *Diccionario de la Real Academia Española* Disponible en <http://buscon.rae.es/drae/> [Consultado el 14/1/2012].
- Raggio, S. y Salvatori, S. (2009). *La última dictadura militar en la Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ramírez Gelbes, S. (2004). El aspecto verbal y el significado léxico: acerca de ser y estar. *Signos Universitarios Virtual*, Universidad del Salvador, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/gelbes.htm> [Consultado el 30 de octubre de 2011]
- Ramírez Gelbes, S. (2007). Titles and ethos: academic face and disciplines variety Differences and similarities inside the academia. *Actas de 10th Internacional Pragmatics Conference Goteborg*.
- Ramírez Gelbes, S. (2008). Discurso disciplinar, argumentación y ethos: qué recursos usan qué académicos. *Actas de III Simposio sobre análise do discurso: emoções, ethos e argumentação*. Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Reyes, G. (1982). El estilo indirecto en el texto periodístico. *LEA IV*, pp. 1-21.
- _____ (1994). *Los procedimientos de citas: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arcos Libros.
- Rinaudo, M. y Galvalisi, C. (2002). Consideraciones sobre la lecturabilidad de los libros escolares Documento en línea en <http://www.unq.edu.ar/> [Consultado el 20/7/2009].
- Riquelme, G. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma. Efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez Martínez C. (comp.) (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez M. y Dobaño Fernández, P. (comp.) (2001). *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires: La Colmena.
- Romano, E. (2004) *Revolución en la lectura. El discurso periodístico-literario de las primeras revistas ilustradas rioplatenses*. Buenos Aires: Catálogos
- Romero, L. et al. (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Sánchez, M. E. (1992). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Schiffrin, A. (2000). *La edición sin editores*. Barcelona: Destino.
- Serrano, M. J. (1994). *La variación sintáctica: formas verbales del período hipotético en español*. Madrid: Entimema.
- Sharpe, L. y Gunther I. (2005). *Manual de edición literaria y no literaria*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Siede, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterio y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Enciclopedia Semiológica, Eudeba.
- Solari, M. (2006). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAO.
- _____ (1997). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo. En Pérez Cabaní, M. L. (coord.) (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo*. Barcelona: Horsori.
- Somoza Rodríguez, M. (2005). *Libros de texto*. Disponible en: <http://redpatremanes.blogspot.com,> 17/11/2005
- _____ (2006) *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Somoza Rodríguez, M. y Ossenbach, G. (2003). *Los Manuales Escolares Españoles en la Época Digital. De la textualidad a la iconicidad. Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Disponible en: http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm [Consultado el 14/5/2011].
- Sprengelburd, R. (2004). ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916). En Cucuzza y Pineau. *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Steimberg, O. (1993). *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires: Atuel.
- Swales, J., (1990). *Genre Analysis: English in academia and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tang, R. & John, S. (1999). The 'I' in identity: exploring writer identity in student academic writing through the first persona pronoun. *English for Specific Purposes*, 18, S23-39.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terrón Bañuelos y Alonso Vázquez (1999). La historia de las disciplinas escolares, una contribución esencial al conocimiento de la escuela. El caso de Aritmética. *Revista Complutense de Educación* vol. 10, Nro. 1, 305-333.
- Thompson, J. B. (2005). *Books in the Digital Age*, Malden: Polity Press.
- Tiramonti, G. dir. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tosi, C. (2008a) La edición de libros de texto en la Argentina. Mercado, complejidad del proceso y especificidad de saberes. *Espacios de crítica y producción*, 37, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires, pp. 70-75.
- _____ (2008b). La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos. *Matraga 22. Estudios Lingüísticos e Literarios*, Río de Janeiro, Vol. 15, Nro. 22, pp. 114-128.
- _____ (2008c). La definición en los libros de texto. Acerca de los comentarios metadiscursivos de denominación en la conformación del *ethos* disciplinar. *Cuadernos del Sur – Letras*, 38, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, 2008, pp. 29-48.
- _____ (2009a). La construcción escenográfica del saber en los libros de texto. *Páginas de guarda* Nro. 7, Buenos Aires, pp. 32-51.
- _____ (2009b). Educational Discourse an Argumentation. Estrategies in the Construction of Disciplinary *ethos* in the Social Sciences. *Cogency. Journal of Reasoning and Argumentation* Nro. 1, Santiago de Chile, 2009, pp. 113-138.
- _____ (2010a). Discursive Traditions in the Pedagogic Discourse. A Comparative Analysis in Three Disciplines. *Journal of Literature and Language*, febrero, Baku, pp. 66-73.
- _____ (2010bc). Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos. En: *Alabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 2, Universidad de Almería, Almería, España. Disponible en: <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view/23/19>
- _____ (2010c). La puesta en escena del saber escolar. Un análisis microdiscursivo acerca de cómo se construye el conocimiento en libros de texto de la escuela media actual en tres disciplinas. Tesis de Maestría en Análisis del Discurso, Universidad de Buenos Aires.
- _____ (2011) La imagen del saber en los libros de divulgación para chicos, Alfabetización científica y mercado editorial. *Cultura LLJ* 14, pp. 22-26.
- Traversa, O. (2001). Aproximaciones a la noción de dispositivo. *Signo y Seña* 12, abril, 233-247.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) ¿Por qué persiste la gramática de la escolaridad? En *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valle, E. (1997). "A scientific community and its texts: A historical discourse study", en B. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (Eds.), *The construction of professional discourse* (pp. 76-98). Essèx: Longman.
- Vallejos Llobet, P. (comp.) (2004). *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de Historia y textos escolares*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructuras y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- Vanossi, J. (2003). Ciencias duras y ciencias blandas: ¿compartimentos estancadas y apoyaturas metodológicas compartidas, *Boletín de la Academia Nacional de Educación* 52.
- Verón, E. (1974). Acerca de la producción social del conocimiento: El estructuralismo y la semiología en la Argentina y Chile. *Lenguajes*, N° 1, abril de 1974.
- _____ (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2001). *El cuerpo de las imágenes*. Norma: Buenos Aires.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación* 25, Universidad de Salamanca, pp. 243-269.
- Vitale, A. (2006). *Prensa escrita argentina y autoritarismo. Las memorias-retórico argumentales de los discursos golpistas (1930-1976)*. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

- _____ (2007). Prensa escrita argentina y autoritarismo. El tópico de la caída hacia el abismo (1930-1976). *Páginas de guarda* 4, pp. 47-63.
- Wainerman, C. (1987). *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Wainerman, C. y Heredia M. (1999). *Mama Amasa La Masa*. Buenos Aires: Belgrano.
- Weinber, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de la América Latina*. Buenos Aires: AZ.
- Wolkovicz, D. (2001). *Cuaderno de diseño*. Apuntes de cátedra. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Zamudio, B. y Atorresi (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Enciclopedia Semiológica, Eudeba.
- Zoppi Fontana, M. (2002). Foro de investigación: Argumentación, discurso e interdiscurso. *Actas del Congreso La argumentación*. Buenos Aires, julio 2002.
- _____ (2005). Arquivo jurídico e exterioridade. En Orlandi, E. y Guimaraes, E.(orgs). *Institucionalizacao dos estudos da linguagem*. Campinas: Pontes.
- _____ (2007). En los márgenes del texto, intervalos de sentido en movimiento. *Páginas de guarda* Nro. 4, Buenos Aires, pp. 11-39.
- Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española (4051-4213)*. Madrid: Espasa Calpe.

DOCUMENTOS MINISTERIALES CONSULTADOS

- Ministerio de Educación y Justicia. *Estadísticas 1935-1955*. Buenos Aires, Departamento de Estadísticas del Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Cultura y Educación. *La educación en cifras 1963-1972*. Buenos Aires, Departamento de Estadísticas del Ministerio de Cultura y Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación *Anuario Estadístico Educativo 1985, 1995 y 2005*. Red Federal de Información Educativa, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. Los *Anuarios Estadísticos Educativos. Anuario 2005*. Disponible en: http://dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/anuarios/Anuarios_PDF/anuario2005.pdf [Consultado el 14/5/2011].
- Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (1956) *Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico, Segundo Ciclo del Bachillerato, Ciclo del Magisterio, Escuelas Normales Regionales y Escuelas Nacionales de Comercio*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (1980 y 1981) *Planes y Programas de Estudio. Primero, segundo año y tercer años. Ciclo básico* Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (1983) *Planes y Programas de Estudio. Primero, segundo y tercer años. Ciclo básico* Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993) *Ley Federal de Educación*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html [Consultado el 14/5/2011].
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la EGB*. Buenos Aires, disponible en : http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html [Consultado el 14/5/2011].
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Bicentenario Educativo. 200 años de textos escolares en la escuela argentina*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional de Maestros, CD con el material informativo de la exposición realizada entre el 15 de noviembre y 7 de diciembre de 2010..

ANEXO I. CORPUS DE LIBROS DE TEXTO

Listado 1. Detalle del corpus de libros del modelo “modelo enunciativo pedagógico-academicista” (1960-1982)

1960-1975

- (1) Dembo, A. (1963). *Curso de Zoología* (texto para segundo año del ciclo básico: colegios nacionales, escuelas normales, liceos y escuelas nacionales de comercio). Buenos Aires, Cesarini Hnos.
- (2) Dos Santos Lara, J. A. (1967). *Biología* (primer año escuelas de educación técnica). Buenos Aires, Editorial Troquel.
- (3) Ibáñez, J. C. (1961). *Historia argentina* (correspondiente a 3er. año del bachillerato, escuelas Normales y de comercio). Buenos Aires, Editorial Troquel.
- (4) Lacau, M. H. y Rosetti, M. (1962). *Castellano* (de acuerdo con el programa de tercer año del ciclo básico y escuelas de comercio). Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- (5) Risso de Sperber, E. y Zaffaroni, L. (1975). *Cuaderno de la Lengua II*. Buenos Aires, Editorial Estrada.
- (6) Trevisan, H. y Sinland, J. (1969). *Historia moderna y contemporánea* (segundo año del ciclo básico y comercial). Buenos Aires, Librería del Colegio.

1976-1982

- (7) Astolfi, J. (1980). *Historia 2. Moderna y Argentina hasta 1852*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- (8) Botto, J. y Pérez Calvo, C. (1980). *Biología 2. La diversidad de la vida*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- (9) Dos Santos Lara, G. A., Eijo, L. y Calzada de Hauscarriague (1981). *Biología 2*. Buenos Aires, Editorial Troquel.
- (10) Etchart, M., Douzon, M. y Rabini, M. (1981) *Historia 3. Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Cesarini Hnos.
- (11) Kovacci, O. (1982). *Lengua y Literatura 3*. Buenos Aires, Huemul.
- (12) Loprete, C. (1976). *Curso integral de Castellano 2*. Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.

Listado 2. Detalle del corpus de libros del modelo “modelo enunciativo pedagógico-mediaticizado” (1983-2006)

1983-1995

- (13) Pérez Aguilar, G., Muñoz, I. y Pérez de Lois, G. (1989). *Lengua y Literatura 2*. Buenos Aires, Santillana.
- (14) Jáuregui, A. P., González, A., Fradkin, R. y Jáuregui, S. (1989). *Historia 2*. Buenos Aires, Editorial Santillana.
- (15) Miretzky, M., Royo, S. y Salluzzi, E. (1992). *Historia 2. La edad moderna y el surgimiento de la Nación Argentina*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- (16) Petruzzi, H., Silvestri, M. y Ruiz, E. (1988). *Lengua y Literatura III*. Buenos Aires, Ediciones, Colihue.
- (17) Vattuone, L. (1986). *Biología 1. Los organismos vivientes y su ambiente*. Buenos Aires, Librería El Ateneo Editorial.
- (18) Zarur, P. (1985). *Biología 2*. Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.

1996-2006

- (19) Antokolec, P. *et al.* (2006). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires, Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.
- (20) Arzeno, M., Carroza, W., Castro, H., Denkberg, A., Dossi, M., Fariña, M., Fasano, J., García, P., Ippolito, M., Kandel, V., Lenci, D., López de Riccardini, S., Luzzani, T., Minvielle, S., Montenegro, S., Sagol, C., Sanguinetti, J., y Tagliavini, G. (2005). *Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires, Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- (21) Ballanti, G., D'Agostino, M., Delgado, M., Díaz, M. y Pérez, S. (2005). *Lengua 9*. Buenos Aires, Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- (22) Barderi, M., Franco, R., Frid, D., Hardmeier, P., Sobico, C., Suárez, H. y Taddei, F. (2005). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires, Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- (23) Berler, V., Burgin, A., Consoni, S., Ensabella, B., Landi, C., Marcó, A., Mac Dougall, O., Rocchetti, M., Sapp, M. y Venero, R. (2004). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires, Editorial Estrada, Serie Entender.
- (24) Bouzas, P., Croci, P., Faggiani, R., Lombardo, V., Nieto, F., Roque-Pitt, H., Rojas, S. y Velázquez, M. (2006). *Lengua y géneros discursivos 9*. Buenos Aires, Editorial Puerto de Palos. Serie en estudio.
- (25) Díaz, S. y Álvarez Insúa, F. (2006). *Geografía de la Argentina*. Buenos Aires, Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.
- (26) Luchilo, L., Piccolini, P., Rubinich, L., Valdés, E., Persello, A., Lerena, M., Sapp, M. y Ensabella, B. (2004). *Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires, Editorial Estrada, Serie Entender.
- (27) Romero, L. A. (coord.), Piglia, M., González Velasco, C., Cristóforis, N. y Alonso, M. (2006). *Historia de los tiempos contemporáneos –Siglos XIX y XX*. Buenos Aires, Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.
- (28) Vasallo, I., Seoane, S., Otañi, L., Pérez Aguilar, G., Sánchez, L., Forero, M., y Cano, M. (2004). *Lengua 9*. Buenos Aires, Editorial Estrada, Serie Entender.

Otras fuentes revisadas para el análisis

Libros

- AA.VV. (1811). *Catecismo Político*. Buenos Aires: Imprenta de Niños Expósitos, en 1811.
- AA.VV. (1975). *Nueva enciclopedia escolar H. S. R. Iniciación profesional*. Burgos: Santiago Rodríguez
- Casas, A. (1953). *El alma tutelar. Libro para primer grado superior*. Buenos Aires: Lasserre.
- Estrada, T. (1969). *Centenario (1869-1969)*. Buenos Aires: Estrada
- Estrada, T. (1994). *Ciento veinticinco aniversario*. Buenos Aires: Estrada.
- Nieto, F. (2006). *Guía docente. Lengua y géneros discursivos 9*. Buenos Aires, Editorial Puerto de Palos. Serie en estudio.
- Pisano, N. (1956). *Historia Moderna y contemporánea. Para el segundo año de la enseñanza media*. Editorial Estrada.

Revistas

- Anteojito*. Buenos Aires: Editorial García Ferré. Ejemplares 1634 (1996) y 1814 (1999)
- Billiken*. Buenos Aires: Atlántida. Ejemplares 3985 (1996); 4001 (1996) y 4045 (1997)
- Muy Interesante*. Buenos Aires: Editorial García Ferré. Ejemplares 14 91986); 23 (1987); 28 (1988); 29 (1988); 36 (1988); 39 (1989); 72, 1991.

Anexo II

a. Entrevistas de usuarios de libros de texto (1960-1982)

Realizadas durante 2009 y 2010

Ciudad de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires

1. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1961-1965

Lugar: Barracas, Ciudad de Buenos Aires

–¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

–Sí, cada materia tenía su libro, por ejemplo en Literatura usábamos "Introducción Literaria I, de Editorial Estrada, en primer año, y además de ese libro, digamos "base", teníamos libros de poesía, como *Rimas*, de Gustavo Adolfo Becquer, o *Leyendas*. No había materia que no tuviera por lo menos un libro con el cual trabajábamos en la escuela, leyendo y escuchando las explicaciones del o la profesora. Y en casa estudiábamos.

–¿Pero podían usar los libros en la clase?

–¿En clase? Según el profesor, porque cada uno tenía su sistema. En general se sacaba el libro, la frase "saquen sus libros" era un clásico. La profesora o profesor nos decía en qué página lo abríamos, y empezábamos leyendo, luego la docente nos explicaba lo que habíamos leído, y si alguien no entendía, la profesora lo volvía a explicar con más detalles. En general no se negaban a explicarlo, no faltaba alguno que decía: "Yo ya lo expliqué, si usted no prestó atención, es su problema!", pero esos eran la minoría. En casa teníamos que estudiar lo que se había explicado en clase.

–¿Los profesores indicaban qué libro llevar?

–Mirá, los profesores nos decían: "Tal libro, tal autor". Es más, recuerdo que una vez yo tenía casi nuevo un libro de Inglés de mi hermano, y lo llevé a la escuela y le dije a la profesora si podía usar ese libro para estudiar su materia, y casi me muerde, me dijo: "No, yo ya dije el libro y el autor que van a estudiar conmigo". Y resulta que el autor de ese libro, era su marido, eso lo recuerdo perfectamente, por la bronca que me dio. Pero igual, en general, salvo muy raras excepciones, los profesores nos exigían un libro, editorial y autor, y de ahí no se movían.

–¿Hacían las actividades del libro?

–En mi época de Secundaria, pensá que eran los años sesenta, era muy difícil encontrar libros con ejercicios, se estudiaba con los libros y la tarea se hacía en las carpetas.

–¿Siempre usaban los libros?

–Y en muy pocas clases no usábamos los libros. Alguna vez en alguna clase de Geografía el profesor explicaba en los mapas colgados del pizarrón. O en alguna clase de Inglés hablábamos con la Profesora, pero lo más común era trabajar con el libro en mano.

–¿Si algo no entendían el profesor lo explicaba?

–Sí, el docente explicaba, ejemplificaba, hacía cuadros en el pizarrón para mejor comprensión. Era muy poco común que un profesor no explicara. El trato profesor - alumno era muy respetuoso.

–¿Leían todo el libro, texto y paratexto?

–Si leíamos todo y subrayábamos los conceptos más importantes. Estudiábamos por la tarde. Y a la noche, antes de dormir, repasábamos lo subrayado.

–¿Cómo eran las evaluaciones?

–Las evaluaciones eran generalmente por escrito (el clásico "Tema 1", "Tema 2"). En clases de idiomas se evaluaba oral y escrito, muchas veces, sorpresivamente los profesores al entrar decían "saquen una hoja" (frase muy temida). Otras veces también por sorpresa decían: "Guarden todo, libros, carpetas, todo". Sacaba la lista y empezaba a llamar por apellido y nos tomaba lección oral, las profesoras de matemática nos hacían trabajar en el pizarrón con los temibles cálculos y nos tomaban de memoria los teoremas; las docentes de Literatura nos tomaban los poemas de memoria, y nos hacían leer en prosa y nos enseñaban a dar emoción, expresividad a la lectura.

–¿Podés [la entrevistada interrumpe]? ¿Sí?

–No, otra cosa relacionada... que rendíamos examen de ingreso, y las familias que tenían la posibilidad de hacerlo nos mandaban a una maestra particular. Cuando estábamos terminando el último grado de Primaria, antes de mitad de año, empezábamos a prepararnos con una "maestra particular" que en esos tiempos eran una institución, y ella nos explicaba los temas, nos hacía ejercitar, sobre un programa que nos daban en la escuela y así nos preparábamos para rendir el dichoso examen que tanta ansiedad nos causaba. Mi maestra particular era la señorita. Celia, me enseñaba en su casa que estaba cerca de la mía, y también me daba tarea. Así que tenía que estudiar para la escuela y para la maestra particular. Iba tres veces por semana a la casa de la ella, una casa antigua que podría inspirar un cuento de misterio. A fin de año rendíamos el Examen de Ingreso, y si aprobábamos entrábamos en Secundaria. En mi caso,

como estudiaba en el Normal Número 5, que tiene Primaria y Secundaria, seguía en la misma escuela pero en la parte de Secundaria.

–¿Podés contar cómo se usaba un libro en una materia que elijas?

–Claro. A ver... Literatura. El libro “base” se usaba para saber, por ejemplo, la diferencia entre un cuento maravilloso, y un cuento fantástico, o la diferencia entre una fábula y una leyenda. Luego de la explicación, la docente nos hacía sacar los libros y nos leía un cuento maravilloso. Luego nos preguntaba: “¿Este cuento que leí qué es maravilloso o fantástico?”. Ahí respondíamos, y si la docente notaba muchas dificultades volvía a explicar. Luego nos decía: “A ver (nombre de la alumna), busque en el libro un cuento maravilloso”. La alumna nombrada buscaba, leía y si acertaba, se seguía con fábula y leyenda, de la misma forma. En casa, por ejemplo, tomando el libro leíamos cuentos maravillosos, fantásticos, fábulas, leyendas. Una vez comprendido, nos hacían escribir (inventar) un cuento maravilloso, o una fábula, etc. A veces nos pedían que hiciéramos la crítica de nuestras propias obras.

2. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1967-1971

Lugar: Ciudad de Buenos Aires

–¿Usaban libros de texto en la Secundaria? ¿Cuáles?

–¿Vos pretendés que me acuerde? Solo me acuerdo el de Ibáñez para Historia, y creo que el de Anatomía era Fernández, pero no estoy segura...

–¿Los libros se usaban en la clase? ¿Para estudiar en casa?

–Se usaban para estudiar en la casa. En clase daba la profesora una clase puramente expositiva.

–¿Hacían las actividades del libro?

–No.

–¿Usaban los libros todos los días?

–Sí.

–¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

–El docente daba todos los temas y decía las páginas que había que estudiar del libro. Si había algo que no estaba claro, lo volvía a explicar, salvo raras excepciones.

–¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

–Sí, pero tenían poco paratexto, salvo los gráficos en el caso de Geografía o Biología.

–¿Cómo se los evaluaba?

–Con exámenes escritos, la mayor cantidad. Había también prueba sorpresa, muy poco a libro abierto, creo que tuve dos profesoras que hacían eso.

–¿Podés contar cómo se usaba un libro en una materia que elijas?

–En Biología, la profesora daba clase, explicaba un tema, a veces nos hacía mirar el esquema en el libro. Si no lo tenía en una lámina, y después nos decía de qué páginas teníamos que estudiar ese tema. Además uno tomaba nota de sus explicaciones en el pizarrón, porque a veces ciertas cosas no estaban en el libro. Entonces teníamos las dos cosas. Los apuntes de clase más el libro.

3. Mujer. Período de cursada de Secundario: en 1965-1959.

Lugar: Morón, provincia de Buenos Aires

–¿Usaban libros de texto en la Secundaria? ¿Cuáles?

–Te cuento que en el Secundario tenía como 10 materias o más: Historia Argentina, Historia universal, Geografía argentina y universal, Matemática, Química, Física, Literatura, Religión, Lógica, Psicología. Para Historia y Geografía teníamos libro de texto. No me acuerdo los autores. Los usábamos fundamentalmente para estudiar en casa.

–¿Hacían las actividades del libro?

–No tenían actividades los libros...

–¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

–Lo que no entendíamos lo explicaba el docente, claro. Es decir, primero explicaban o contaban o hablaban y luego nos daban de estudiar en los libros o en apuntes o en el caso de literatura leíamos directamente los autores...

–¿Qué leían de los libros? ¿Texto y paratexto?

–De los libros se leía todo, los llamados, recuadros, aclaraciones...

–¿Cómo se evaluaba?

–Se evaluaba con pruebas trimestrales, a libro cerrado, que eran muy formales. Y diariamente nos tomaban lección y nos llamaban al frente y teníamos que exponer...

–¿Podés contar cómo se usaba un libro en una materia que elijas?

–Me encantaba literatura, los autores, y la profesora daba el entorno social, histórico del autor, luego el tema y características generales de la obra y luego nos daba cantidades de páginas para leer. Nos tomaban lección y nos hacía preguntas. En Literatura era muy buena...

4. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1964-1968.

Lugar: Villa Ballester, provincia de Buenos Aires

-¿Usaban libros de texto en la Secundaria? ¿Cuáles?

-Libros de Matemáticas, Historia, Geografía, Biología, etc. Menos Educación Física, Actividades Plásticas, todas las materias tenían libros.

-¿Hacían las actividades del libro?

-Sí.

-¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

-Sí, lo explicaba la docente.

-¿Qué leían de los libros? ¿Texto y paratexto?

-Se leía la teoría, y el paratexto más que nada para informarse o por curiosidad.

-¿Cómo se evaluaba?

-Exámenes orales, escritos y muchas veces de sorpresa (sobre todo si habíamos hecho alguna macana en clase).

-¿El libro lo usaban en la clase y en la casa?

-En clase y en casa.

-¿Podés contar cómo se usaba un libro en una materia que elijas?

-En Historia, el profesor explicaba en clase y nos daba capítulos del libro para leer y estudiarlos, en la próxima clase hacía preguntas sobre lo que habíamos visto en la clase anterior, y creo que sobre todo era para comprobar si habíamos leído y además si habíamos prestado atención en su clase.

5. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1960-1964.

Lugar: Avellaneda, provincia de Buenos Aires

-¿Usaban libros de texto en la Secundaria? ¿Cuáles?

-Claro, los de Ibáñez, Loprete, Lacau-Rosetti.

-¿Cómo usaban el libro? ¿Podés elegir alguna materia para explicarlo?

-La que me acuerdo era Historia. No me gustaba. En esos tiempos, la Historia era: "Estudien de la página 241 a la 265". Hasta las notas que estaban debajo de la hoja nos tomaba la profesora y no explicaba mucho de lo que pasaba en esas hojas. Nos tomaban lección y, después, el resto de la clase era una especie de hacer cuadros sinópticos y contestar un cuestionario que estaba en el libro y que correspondía al tema que estaba ahí. En realidad, en ese entonces era una obligación cada uno de los alumnos teníamos los libros que necesitábamos, no había fotocopiadoras.

-Claro.

-Yo soy hija de inmigrantes ucranianos. Mi mamá repitió una y mis veces que los dos (mi hermano y yo) iríamos a estudiar. En mi época muy pocas chicas íbamos a Secundario. Y solo había un farmacéutico y tres doctoras, eso era todo. El secundario era como hoy un terciario para darte una idea, me acuerdo que cuando me recibí la vecina más social me gritaba cada vez que me veía TE RECIBISTE TE FELICITO y yo me ponía roja como una manzana.

-¿Hablás ucraniano?

-No. En el colegio al principio los dictados que hacía eran un caos, porque mezclaba palabras ucranianas. Así que la directora le dijo a mis padres que no habláramos ucraniano, que habláramos español con ellos, en casa. A partir de la sugerencia de la directora tanto mi hermano como yo escuchábamos el idioma ucraniano, pero nosotros hablábamos en español. Mis padres ya no nos enseñaron más el idioma.

6. Hombre. Período de cursada de Secundario: 1961-1965.

Lugar: Lanús, provincia de Buenos Aires

-¿Usaban libros de texto en la Secundaria? ¿Cuáles?

-Por supuesto. El de Loprete, el de Ibáñez, el de Santos Lara. Había muchos.

-¿Cómo usaban el libro? ¿Podés elegir alguna materia para explicarlo?

-En la década del 60 estudiábamos depende de la profesora, porque cada profesora tenía según su estilo. Me acuerdo de dos. Había una que tocaba el tema por ejemplo de los egipcios y daba una clase de introducción. Explicaba toda esa tarde ella, al otro día nos decía: "Tienen que estudiar de este capítulo al otro", y la próxima clase llamaba a dos o tres alumnos al azar y les hacía dar la lección al frente. El alumno hablaba y la profesora hacía unas preguntas que a lo mejor quedaban en el aire o a ella le interesaba saber. Había otra profesora, que era muy raro que explicara. Decía: "Alumnos, van a estudiar de la página 32 a la 45" y venía al día siguiente y tomaba lección. No explicaba nada, quizás alguna cosa decía, pero no. Llamaba 4 o 5 alumnos y les hacían pasar al frente. Con esta profesora estudiábamos casi

siempre de memoria. A veces llamaba a los que estaban haciendo lío. O lo que estaban en los últimos asientos haciendo bullicio eran candidatos a que pasaran.

–¿Hacían las actividades del libro?

–No, nunca nos hicieron hacer los cuestionarios de los libros.

7. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1972/1977.

Lugar: Ciudad de Buenos Aires

–¿Usaban libros de texto en la Secundaria? ¿Cuáles?

–No nos pedían ningún libro de texto en especial salvo para Francés y Latín. Cada uno consultaba los que podía conseguir, de una lista de bibliografía que adjuntaba el profesor al programa de la materia. Generalmente había que consultar dos o más porque los manuales no se ajustaban exactamente a los programas.

–¿Los libros se usaban en la clase? ¿Para estudiar en casa?

–Para estudiar en casa.

–¿Hacían las actividades del libro?

–No, salvo Francés y Latín.

–¿Usaban los libros todos los días?

–No.

–¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

–Sí, si la duda era compartida por varios.

–¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

–La teoría, los cuadros sinópticos, si había y los anexos (si traían algún dato curioso, sobre todo para compartir con los compañeros en tono de broma).

–¿Cómo se los evaluaba? ¿Con exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa?

–Escritos y sorpresa. Orales, sólo para francés o cuando había que levantar nota. A libro abierto, con las obras literarias que teníamos que leer.

–¿Podés contar cómo se usaba un libro en una materia que elijas?

–En Historia, por ejemplo, tratando la Revolución de Mayo, el profesor daba una clase introductoria acerca de cómo se desarrollaron los hechos y acerca de la situación en Europa. Después nos encomendaba leer. Cada uno sacaba información de los libros que tenía a mano. Salvo raras excepciones, los profesores tomaban lo que ellos habían dicho en clase. Si un alumno planteaba una hipótesis diferente o aportaba otra información tenía que argumentarlo bien.

8. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1973/1978.

Lugar: Ciudad de Buenos Aires

–¿Usaban libros de texto en la Secundaria? ¿Cuáles?

–Me acuerdo de Ibáñez para Historia y los de Biología y Geografía autores del mismo estilo. De Matemáticas no usábamos pero sé que había con los temas principales.

–¿Los libros se usaban en la clase? ¿Para estudiar en casa?

–En general era para estudiar en casa, de tal a tal página. Algunos profesores se guiaban por el libro: “La célula...”.

–¿Hacían las actividades del libro?

–No recuerdo actividades que hayamos hecho a través de los libros, las que hacíamos seguían una didáctica del profesor, por ejemplo nunca usábamos libro para Castellano o Literatura.

–¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

–Sí, pero en ese tiempo era muy raro que alguien expresara que no entendía, se atendía, se copiaba y se estudiaba, nos arreglábamos entre nosotros con las dudas, pero en general no había muchos problemas, claro que hablo de los que íbamos quedando, porque en el camino se quedaban muchos de los que no entendían o les costaba.

–¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

–Yo leía todo, porque me gustaba, pero no creo que se le diera bola a todo, me parece que no.

–¿Cómo se los evaluaba? ¿Con exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa?

–De todo un poco, sobresalían la prueba escrita, los orales se fueron diluyendo en los años superiores.

–¿Podés contar cómo se usaba un libro en una materia que elijas?

–En Historia la profesora de primer año explicaba por ejemplo, los griegos, alguna cuestión de la mitología, y luego te hacía estudiar de acá hasta acá, con el mito de tal incluido, algo así. En clase no utilizábamos el libro, simplemente era la guía por la que avanzábamos, nunca lo terminábamos. En mi caso me encantaban los libros así que siempre curioseaba mas allá, mas adelante; era una forma de aprender bastante autónoma a pesar su esencia estructurada y rígida.

9. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1974/1979.

Lugar: Avellaneda, provincia de Buenos Aires.

-¿Usaban libros de texto en la Secundaria? ¿Cuáles?

-No estoy segura, pero en Historia usábamos un libro de Bustinza y cuando llegó la Dictadura lo sacaron de circulación y empezamos a usar Ibañez. En Geografía creo que eran los libros de López Raffo. En Biología, los de Santos Lara y el Botto-Pérez Calvo y en cuarto y quinto, el Wilee. En Lengua me acuerdo de un libro que se llamaba *Lengua y habla*. No me acuerdo más. En Cívica fue un lío porque tuvimos varias materias parecidas como ERSA.

-¿Los libros se usaban en la clase? ¿Para estudiar en casa? ¿Lo usaban todos los días?

-Más que nada estudiábamos en casa. No me acuerdo. Supongo que en algunas materias los usábamos más que en otras.

-¿Hacían las actividades del libro?

-No, tenían pocas actividades. Los cuestionarios solían darlos los profesores.

-¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

-En general, el docente primero explicaba todo y después nosotros leíamos el libro. Si después de eso no entendíamos... ¡Arreglate Catalina!

-¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

-No me acuerdo. En general, creo que al paratexto no le dábamos mucha bolilla.

-¿Cómo se los evaluaba? ¿Con exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa?

-En todas las clases el profesor tomaba lección o hacía pasar al frente para resolver un ejercicio, un problema, hacer un mapa a mano alzada en el pizarrón. Llamaba al azar a cualquiera. También había exámenes escritos, generalmente avisados (no recuerdo que fueran a libro abierto, eran sin libro).

-¿Podés contar cómo se usaba un libro en una materia que elijas?

-Lo más "novedoso" que recuerdo era ese libro de Castellano, Lengua y habla, que era como una carpeta y teníamos que escribir allí (en clase y en casa). En las materias restantes, usábamos los libros para leer y dar lección o examen.

10. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1977/1981.

Lugar: Ciudad de Buenos Aires

-¿Qué libros de texto usaban en el Secundario? Para qué materias?

-Creo que en casi todas...

-¿Cómo los usaban? ¿En clase? ¿Para estudiar en la casa?

-Mirá... En clase se leía algo, se estudiaba en casa

-¿Hacían las actividades del libro?

-Los que tenían actividades sí.

-¿Usaban los libros todos los días?

-Casi siempre.

-Si algo no entendían, ¿lo explicaba el docente?

-Yo entendía todo [se ríe]. Sí, el docente explicaba todo, las clases eran mayormente expositivas...

-¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

-Recuerdo leer la teoría, no el paratexto.

-¿Cómo se evaluaba la comprensión: exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa?

-En general llamaban a una o dos para que digan algo. Las pruebas se avisaban, no recuerdo pruebas sorpresa... o sería porque era muy estudiosa y nunca me iba mal...

-Elegí una materia y contá brevemente cómo usaban allí el libro de texto.

-A ver... Botánica... La profesora explicaba un tema, por ejemplo fisiología de las plantas y todas teníamos el libro sobre la mesa. En general nadie preguntaba nada. Para la clase siguiente había que estudiar ese tema y leer el que le siguiera del libro, por ejemplo fotosíntesis, no sé... La profesora tomaba lección de lo que ella dio a una o dos y luego preguntaba al grupo sobre el tema nuevo que se supone habíamos leído, en general pocas alumnas respondían, y luego lo explicaba.

11. Hombre. Período de cursada de Secundario: 1978/1982.

Lugar: Ciudad de Buenos Aires.

-¿Qué libros de texto usaban en el Secundario? ¿Para qué materias?

-Para casi todas las materias utilizábamos libros, excepto Actividades Plásticas y Prácticas, Música y Educación Física (solo los reglamentos de algunos deportes). Enumero algunos de los que me acuerdo, pero había mucho más: Historia: Ibañez, Romero; Geografía: López Raffo; Matemática: Reppeto-Fesket; Instrucción cívica: Sanchez Viamonte y Kechichian; Castellano: Lacau-Rosetti y Zaffaroni; Educación para la salud: De Vattuone; Química: Rivieri y Celsi. Además tendría que agregar las enciclopedias o libros que afortunadamente teníamos en casa y que consultábamos habitualmente. Solo en ocasiones

consultábamos en alguna biblioteca pública en ocasión de realizar trabajos de investigación sobre algún tema específico.

–¿Cómo los usaban? En clase? ¿Para estudiar en la casa?

–En general para estudiar en casa, pero el de francés, por ejemplo, lo utilizábamos tanto en clase como en casa.

–¿Hacían las actividades del libro?

–En algunas materias como Matemática, idioma y Castellano.

–¿Usaban los libros todos los días?

–Casi siempre, pero en algunas materias más que en otras.

–¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

–La mayoría de las veces los profesores explicaban los temas en clase, el libro se utilizaba como apoyo. Pero si nos indicaban estudiar algún tema directamente de los textos, podíamos en algunos casos consultar las dudas con los docentes y en otros lo resolvíamos entre compañeros.

–¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

–Eso nos explicaban que debíamos hacer.

–¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

–Asiduamente con lecciones orales. Las pruebas en general eran avisadas previamente y se utilizaban para evaluar lo aprendido en el trimestre y promediar notas.

–Elegí una materia y contá brevemente como usaban allí el libro de texto.

–Recuerdo las clases de Geografía de segundo y tercer año, en las que debíamos tomar apuntes de lo dictado por la profesora en las horas de clase. Lo que ella exponía, es lo que tomaba en lecciones y pruebas. El libro de texto se utilizaba, para complementar la información recibida y estudiar algunos temas, como Geografía económica de los países, que ella prefería lo hiciéramos directamente de allí. Me parece que fue una buena experiencia para aprender a tomar apuntes en clase y utilizar los libros para ampliar datos, reafirmar conceptos o investigar algún tema.

12. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1979/1983.

Lugar: Ciudad de Buenos Aires.

–¿Qué libros de texto usaban en el Secundario? ¿Para qué materias?

–De Historia: Ibáñez, Matemática, Historia de la educación, Lengua y Literatura, Geografía, Educación Moral y Cívica... Para casi todas las materias. No había fotocopias.

–¿Cómo los usaban? ¿En clase? ¿Para estudiar en la casa?

–En clase y en casa.

–¿Hacían las actividades del libro?

–Las de Matemática y Biología, por ejemplo.

–¿Usaban los libros todos los días?

–Casi siempre. Si no indicaban que continuemos el tema que había explicado ese día, leyéndolo en el libro. O bien, indicaban qué parte del capítulo le interesaba que le prestáramos atención.

–¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

–Sí.

–¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

–En Historia, especialmente.

–¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

–Todo eso que nombrás. A libro abierto, menos, pero lo hacíamos en Psicología o en Historia de la Educación.

–Elegí una materia y contá brevemente como usaban allí el libro de texto.

–Cuento esto porque era una manera muy rara de dar la clase: la profesora de Historia (que teníamos durante todo el secundario) usaba los libros de Ibáñez y daba las clases leyéndolo: se paraba en el primer banco y hacía una lectura en voz alta, pasando por las notas y paratextos, aunque no leía todo. Leía aquello que le parecía relevante y lo que quería que aprendiéramos. Nosotras subrayábamos los libros frenéticamente mientras ella leía y eso era lo que después leíamos en casa de nuevo y estudiábamos. ¡Así era!

En Biología, por ejemplo, la profesora explicaba y hacía cuadros sinópticos en el pizarrón. Tomábamos apuntes y después nos mandaba al libro a estudiar. Pero eso nos servía de base.

13. Hombre. Período de cursada de Secundario: 1978/1982.

Lugar: Wilde, provincia de Buenos Aires.

–¿Qué libros de texto usaban en el Secundario? ¿Para qué materias?

–Historia, Instrucción cívica, Lengua y Literatura, Geografía. En Contabilidad nunca tuvimos, los tipos dictaban, explicaban y tomaban lección. En Matemática igual.

–¿Te acordás qué libros eran?

–Sí, de Historia, el de Bustinza de A-Z en primero (luego fue prohibido) y el Ibáñez luego. De Geografía de Lopez Raffo; de Cívica de Apolinar García; de Cultura Musical de Waldemar Axel Roldán. De Lengua tuvimos el Loprette y uno de Lacau-Rossetti.

–¿Cómo los usaban? ¿En clase? ¿Para estudiar en la casa?

–Para estudiar en casa... La clase era para explicar, dictamos la guía de preguntas y para tomar lección oral, que se hacía casi todos los días.

–¿Hacían las actividades del libro?

–Las del libro más otras que ellos dictaban, pero nunca se escribía ni se subrayaba ni se resaltaba el libro. Te retaban si te veían hacer eso.

–¿Usaban los libros todos los días?

–No solo cuando te mandaban a investigar o a estudiar.

–¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

–Era raro que pasar eso. Había explicado previamente el tema en clase así que te la tenías que arreglar. Nos juntábamos en casas a trabajar con los libros y como yo era el más traga me decían: “Dale loco Musa [es su apellido], decinos qué como ponemos, y yo dictaba y todos copiaban, pero en cuarto y quinto no éramos tontos. Yo les decía cambien la redacción.

–¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

–Cuando los profes tomaban lección, si te querían cagar te hacían preguntas sobre las notas al pie y los recuadros. Y si uno lo sabía... te elogiaban.

–¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

–Un escrito por bimestre y muchas lecciones orales. Había exámenes sorpresa. A libro abierto no. Si tenías el libro abierto, te ponían 1 por copiarte.

–Elegí una materia y contá brevemente como usaban allí el libro de texto.

–Lo que te dije antes, la profe de historia explicaba y mandaba a estudiar de página tal a tal. A la clase siguiente lección y así.

14. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1979/1983*.

Lugar: Mar del Plata, provincia de Buenos Aires.

–¿Qué libros de texto usaban en el Secundario? ¿Para qué materias?

–Instrucción cívica. También tuve uno de Cultura Musical y juro que no recuerdo haber tenido otros libros...

–¿Cómo los usaban? ¿En clase? ¿Para estudiar en la casa?

–En biblioteca. Mis viejos no me compraban los libros “porque eran caros”. Estaban en la biblioteca de la escuela y ahí me quedaba al mediodía para hacer la tarea. Los profes daban tarea que se hacía sobre libros que ellos dejaban en la biblioteca. En Historia la profe era una enamorada de una colección enciclopédica, no era libro de texto, pedía siempre de esa colección. No recuerdo el nombre. La clase era dictamos la guía de preguntas. En Lengua había módulos, ¡que eran mimeografiados! Esos sí los compraba, porque eran fungibles y muy económicos. Me los compraba yo con mi trabajo.

–¿Hacían las actividades del libro?

–De ninguna manera. Los libros no se escribían. Pecado mortal. Los profes dictaban, y no sé si serían actividades que sacaban de libros o de dónde. En Geografía, el Chuchi [apodo del profesor] daba clase expositiva y nos enseñó a tomar apuntes, y luego estudiábamos de los apuntes. A veces pedía informes y los hacíamos con libros de la biblioteca, había varios libros de Geografía y nos arremangábamos y resumíamos. El secretario de curso iba siempre a buscar el mapa político y el mapa pizarra y con eso daba clase el profe. La evaluación era sí o sí por lección oral. Ahí aprendí a exponer.

–¿Usaban los libros todos los días?

–No, solo cuando te mandaban a investigar y en la biblio. Los profes al principio del año siempre decían que tratemos de conseguir un libro de la materia para tener en casa y no decían cuál, usado. El que tenía, tenía. Si un cheto como Pablo Benedetti [nombre de compañero] pedía indicación de qué libro comprar para tener el nuevo, el profe recomendaba y todos lo despreciábamos por tarado, porque no era la onda para nada. Me parece que era política de la escuela, ahora que lo pienso, eso de no tener libros. ¿O era de época? Contame cuando termines de investigar. Mi escuela era una secundaria piloto, era experimental en innovación pedagógica decían, había criterios muy unificados entre profesores. Y teníamos una materia intitulada Seminario de investigación y método científico. Era de los 5 años y lo daba Beba Piccardo, que usaba polleras muy raras. Ahí nos enseñaban a investigar con hipótesis sobre temas transversales, como tabaquismo, arte o salud. También ahí investigamos salidas de estudio posibles en quinto año.

–¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

–El momento de usar el libro era sin profes, y ¡¡¡usábamos diccionario si no entendíamos los términos!! ¡Podes creer! ¡Que fenómenos los pibes! Recuerdo muchas charlas entre compañeros desentrañando el

sentido de un texto, nos cagábamos de risa dando interpretaciones ridículas pero al final, todos entendíamos qué había dicho el autor.

–**¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?**

–Leíamos todo, éramos curiosos, siempre un texto llevaba a otro, la bibliotecaria era muy piola y nos mostraba materiales. Hablábamos mucho de lo que leíamos. Algunos compañeros eran más piolas para interpretar y a veces uno dictaba respuestas para varios. “Pongamos así”, y lo editábamos para que no se notara que era de dictado. “Yo lo pongo así, te quedó reigual, tarada”, y esas cosas. He de decirte que recuerdo con gusto esa época y esa forma de estudiar, era muy placentero, muy grupal. En el reencuentro de secundaria que tuvimos hace un tiempo, varias chicas me decían que se acordaban mucho de esas tardes de biblioteca y me decían que trataban de ir cuando yo iba porque parece que manejaba bastante la rosca y dictaba, había en juego cierto prestigio de quienes manejaban varios textos con velocidad y ubicaban respuestas. La bibliotecaria muchas veces me decía: “Esta novela cuenta una historia de amor de esa misma época que están estudiando”, y yo me la llevaba feliz, pero no lo relacionaba formalmente, nunca le dije a un profe que estaba leyendo algo más, era algo privado, personal. Es más, era como una trampa, yo aprendía de la época leyendo cosas lindas...

–**¿Cómo se evaluaba la comprensión?**

–Con exámenes orales y escritos. Cada profe tenía su preferencia y algunos combinaban. Y no me preguntes más porque ya me cansé...

15. Hombre. Período de cursada de Secundario: 1981/1985*.

Lugar: San Telmo, Ciudad de Buenos Aires.

–**Quería hablar con vos sobre los libros de texto en el Secundario.**

–Yo tengo 43 años, cursé el colegio secundario en el Nacional Pueyrredón n° 7 de San Telmo, entre los años 81 y 85. Es una época importante, creo yo, porque vivimos la transición de lo que fue la dictadura a la democracia. Yo empecé en el 81 y bueno, tuvimos como dos o tres años de distinto régimen al que tuvimos después, fines del 83 en adelante, que fue bastante distinto.

–**¿Y te acordás, entonces, cómo usaban el libro? Si querés, pensá en alguna materia en particular y recordá cómo lo usaban.**

–La que más se me ocurre, la que más se me viene a la memoria, es Historia. En Historia teníamos los libros, a veces de Ibáñez, creo yo, y por ejemplo, la profesora solía llegar y explicar un tema y después nos daba para estudiar el mismo tema que había explicado pero mucho más ampliado, en el libro. Entonces, digamos que ella nos daba un 30 o 40 por ciento en la clase de lo que después leíamos en el libro para estudiar. Después de eso, a veces, había clases ampliatorias donde nos ampliaba y nos explicaba los detalles de lo que veíamos en el libro. Pero, por lo general, era explicación, leerlo en el libro; explicación, leerlo en el libro.

–**Y ¿les exigían libro? ¿Les pedían un autor en particular? ¿Cómo conseguían los libros?**

–Casi todas las materias nos pedían un autor en particular y eran fáciles de conseguir. Era un colegio público, chicos de clase media, alguno un poco más o un poco menos, pero eran libros que todo el mundo podía conseguir porque había editoriales como Kapelusz u otras más, y todos sabíamos bien dónde ir a comprarlos. Eran libros que todo el mundo podía tener. Pero a veces te daban opciones, te decían dos autores y vos veías qué conseguías: tipo Ibáñez o Astolfi.

–**¿Y dónde los compraban? ¿En la librería o se los compraban a otros alumnos?**

–Las dos formas. Había mucho libro hereditario, muchos alumnos vendían y otros tenían libro nuevo. Había de todo un poco. Yo creo que los que compraban un libro nuevo era un 50 por ciento.

–**Ah, bastante.**

–Sí.

–**Y ¿solían utilizar las actividades que estaban dentro de los libros para hacer en la clase o no?**

–Depende las materias. Pero salvo materias donde eso era demasiado evidente y gráfico, por ejemplo inglés, que tenían actividades, en general no. Era un método de estudio para la casa.

–**Y después, una vez que ustedes estudiaban, cuando volvían a tener clase con la profesora ¿qué hacían con eso que ustedes estudiaban? ¿Les tomaba lección, hacían preguntas?**

–Nos tomaba lección. Por eso recuerdo que la técnica era subrayar y ese tipo de cosas. Porque te iban a preguntar sobre lo del libro. Podías sabértelo un cien por cien o un cincuenta por ciento o nada, pero vos sabías que sobre eso te iban a preguntar.

–**¿Y si nos entendías algo se lo preguntabas antes a la profesora o no?**

–Depende. En general, si la clase era explicativa, podías preguntar lo que quisieses. Si ya el tema estaba explicado e iban a tomar lección, más vale que lo sepas.

–**¿Y te acordás si utilizaban libros en Lengua?**

-Eh, en Lengua... No recuerdo particularmente libros de Lengua. Era muy de la profesora la clase. Usábamos más libros en lo que después fue Literatura, que fue de tercer año para arriba. En los primeros se llamaba Castellano y en los últimos se llamaba Literatura.

-¿En Castellano no usaban?

-No recuerdo tanto que hubiese libros de Castellano.

-¿Y de Biología?

-Sí, de Biología sí teníamos libros.

-¿Y era más o menos el mismo sistema que en Historia?

-Sí, era bastante parecido a lo de Historia pero el libro obviamente tenía desarrollos textuales más cortos. Eran más explicativos y había más dinámica de los que se experimentaba en la clase.

-¿Recordás qué hiciste con tus libros?

-No, no particularmente. Muchos los he vendido o se los he dado a otros chicos que venían después que yo, algún familiar, ese tipo de cosas. Pero pasaron más de veinte años, así que mucho no me acuerdo.

-¿Y te acordás si te resultaban aburridos leerlos o no?

-Depende la materia, como todos. A mí me entretenían más los de Historia, por ejemplo, que podían relatar batallas o cosas así. Otros me aburrían más. El de Biología me aburría más que el de Historia, por ejemplo.

*Si bien ambos entrevistados cursaron la Secundario en las transición de ambos períodos, se decidió ubicarlos en el primero (1960-1982), pues los primeros años de la Secundaria, que constituyen nuestro objeto de investigación, los realizaron entre el 1979 y 1982.

b. Entrevistas de usuarios de libros de texto (1983-2006)

Realizadas durante 2009 y 2010

Ciudad de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires

16. Hombre. Período de cursada de Secundario: 1983/1987.

Lugar: Ciudad de Buenos Aires

-¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

-Sí, de Kapelusz y Estrada...

-¿Los usaban en clase? ¿Para estudiar en la casa?

-Ambos. Sí, utilizamos el libro en la clase y después como tarea en la casa.

-¿Hacían las actividades del libro?

-Sí.

-¿Usaban los libros todos los días?

-No.

-¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

-Sí.

-¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

-Sí.

-¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

-Exámenes escritos y a veces a libro abierto.

17. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1987/1991.

Lugar: 9 de Julio, provincia de Buenos Aires.

-¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

-En general nos pedían libros en todas las materias: Historia... me acuerdo que pedían Drago, Echart Douzón, y ya al final algo de AZ; Geografía... López Rafo; Matemática... Tapia; Biología... Pedro Zarur; Lengua y Literatura no me acuerdo si pedían, nos daban libros para leer; Educación Cívica estoy segura que sí pero no me acuerdo el libro; Química, Física. Yo creo que nos pedían en todas las materias, hasta en Música. Me acuerdo que como mi papá tenía librería me compraban todos los libros y eran como nueve o diez por año de primero a tercero. Ya en cuarto y quinto, pedían menos libros.

-¿Cuándo y cómo los usaban?

-En clase, muchas veces nos juntábamos en grupo para hacer las actividades que proponía el libro. Nos daban para estudiar del libro y para hacer deberes. Recuerdo el libro como guía, el profesor se basaba en eso.

-¿Hacían las actividades del libro?

-Sí. En general sí.

-¿Usaban los libros todos los días?

-Casi todos, excepto el de Matemática que no lo usábamos mucho.

-¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

-Sí, estoy segura de eso.

-¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

-En general sí.

-¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

-Con exámenes escritos, orales, y a veces a libro abierto. Esto último con los profesores más modernos, con los más viejos el tradicional oral y escrito.

-¿Podés contar cómo se usaba un libro en una materia que elijas?

-En Historia la profesora lo usaba mucho. Ella introducía el tema a tratar y luego nos juntábamos en grupo a realizar las actividades, y a veces ella agregaba alguna actividad por su cuenta. A veces en el aula había Libros diferentes y eso está bueno.

18. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1989/1993.

Lugar: Ciudad de Buenos Aires.

-¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

-Solo usé libros de texto para Historia en primero y segundo año; para Biología y Educación para la Salud, en segundo y tercer año; y para Psicología en cuarto año. En el resto de las materias nos manejábamos con fotocopias o solo con la explicación del docente. Me acuerdo que el de Historia de primero era de Drago y el de Geografía de segundo era de López Raffo. Los otros no me los acuerdo... creo que algunos todavía están en lo de mi vieja pero la verdad que no me acuerdo... perdón...

-¿Cuándo y cómo los usaban? ¿Y hacían las actividades del libro?

-En general, eran para estudiar en casa. Te decían desde qué página hasta qué página tenías que estudiar. Los libros de Historia y Geografía no venían con actividades, o a lo sumo venían con algunas preguntas, pero no las hacíamos, por lo menos es lo que recuerdo. Los de Biología y Educación para la Salud sí tenían actividades, algunas eran para clase y otras, de tarea.

-¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

-Dependía del docente. Si seguimos con Historia, en el caso de los dos primeros años la docente explicaba bastante, pero en tercer año tuvimos una docente muy mala, a lo mejor era porque teníamos Historia Argentina y no quería comprometerse, que no explicaba nada, sólo dictaba cosas y te tomaba en la prueba lo que dictaba... de terror... Yo he discutido muchas veces con ella por este tema.

-¿Usaban los libros todos los días?

-En el caso de Historia durante los primeros años, sí. En realidad, la profesora explicaba y después te decía en qué parte del libro estaba lo que había explicado y te decía que lo estudies para la próxima clase.

-¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

-Los libros que recuerdo casi no tenían paratexto. Solían ser solo texto principal, sobre todo los de Historia. En los de Biología o educación para la salud aparecían gráficos y dibujos que sí se leían.

-¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

-En general, los exámenes eran escritos. Salvo algunas docentes, como las de Historia en primero y segundo año; la de geografía en tercero y cuarto; la de biología, en tercero y cuarto; y la de psicología y filosofía, en cuarto y quinto, que también eran de tomar orales casi todas las semanas. Casi nunca a libro abierto.

-¿Podés contar cómo se usaba un libro en una materia que elijas?

-Como te decía antes, casi nunca se usaba el libro en el aula, así que era más para leer en casa. Yo, personalmente, subrayaba las ideas principales y solía hacer cuadros sinópticos para estudiar.

19. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1986/1990.

Lugar: Quilmes, provincia de Buenos Aires.

-¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

-Me acuerdo el de Historia de AZ.

-¿Cuándo y cómo los usaban?

-Lo usaba principalmente para estudiar en casa, para ampliar lo que se había visto en clase.

-¿Hacían las actividades del libro?

-No recuerdo haber realizado actividades del libro, más bien la docente daba actividades que ella elaboraba.

-¿Usaban los libros todos los días?

-No.

-¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

-Si teníamos una duda puntual, sí, pero no siempre había tiempo de volver sobre lo leído, se pasaba a un tema nuevo en la clase siguiente.

-¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

-Yo leía todo, pero no creo que nos dieran la indicación de que lo hiciéramos y la mayoría no lo hacía.

-¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

-Mediante exámenes escritos con aviso y pruebas sorpresa.

-¿Podés contar cómo se usaba un libro en una materia que elijas?

-En Historia la profesora daba una clase expositiva. Era muy amena porque contaba los hechos como cuentitos. Generalmente nos pedía que leyéramos el tema en casa en el libro, como para ampliar los conocimientos. Después en el área pedagógica, tenía Psicología y Fundamentos de la educación. Usábamos libros de las áreas (no recuerdo las editoriales) y la profesora (era la misma en las dos materias) nos dividía en grupos a principio de año y repartía los temas del programa. Cada grupo preparaba una exposición a modo de clase tomando el tema directamente del libro y con asesoramiento la docente para la elaboración de la clase grupal. En algunas materias como Matemática, Física y Química (no eran prioritarias en el bachillerato pedagógico) no usábamos libros, las profesoras explicaban, dictaban y copiaban en el pizarrón.

20. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1989/1993.

Lugar: Tandil, provincia de Buenos Aires.

-¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

-Sí. Además de los interminables manuales Kapelusz, durante mi formación primaria (1981- 1988), recuerdo cierto manual de Biología. Olvidé su nombre y su editorial es que Biología nunca me gustó ni un poquito. Y también el pálido y aburrido AZ para Historia, en el ciclo básico de mi formación secundaria (1989- 1993). La verdad es que yo me enamoré de la Historia, de la microhistoria, mucho tiempo después

de haber abandonado las aulas de mi educación media. Hasta entonces, ella me parecía algo que había que estudiar, que memorizar a veces, algo que era de los otros. Aún cuando se tratara de nuestros propios procesos históricos, los de formación y desarrollo del Estado-Nación argentino, yo tenía la sensación de que no se trataba de "nosotros" sino de "ellos", de otros. La profesora entraba al aula, se sentaba, nos indicaba la página y leía o nos hacía leer, casi siempre en voz alta. Cuando terminábamos la lectura, ya sabíamos que había que empezar a hacer las actividades, que siempre eran muchas, que siempre consistían en una labor de copismo de letras y de mapas. Es curioso pero ahora me doy cuenta que esa tendencia a localizar los agentes históricos como "otredad" respecto de mí en el presente, seguro tuvo que ver con conceptualizar la historia como una línea cuyo punto de origen (¿cuál era?) y otros puntos aparecen tan distantes, autónomos y cerrados en sí mismos que, establecer relaciones, redes de remisión con las cosas, las gentes y los nombres resultaba, de algún modo, impensable por innecesario para la lógica de ese esquema de aprendizaje.

21. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1989/1993.

Lugar: Lanús, provincia de Buenos Aires.

–¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

–Durante el Secundario los libros que usábamos eran de materias relacionadas con Sociales, los que yo más recuerdo son los de Educación Cívica e Historia. Historia tuve de primero a tercer año porque era comercial, y me acuerdo bien los libros: en primero y segundo pedían el de Santillana (pero si no lo podías comprar podías usar otro) y en tercer año, que fue de Historia Argentina, era otra profesora y recuerdo que yo usaba el de AZ, que me encantó. Para lengua y literatura lo que recuerdo fue que nos mandaron *El Cid Campeador*, y dos libros juveniles muy lindos, no me acuerdo el nombre, pero transcurría en Rosario y el protagonista era un adolescente llamado Nicanor.

–¿Cuándo y cómo los usaban?

–Mirá, los de Sociales algo en clase y más en casa, los de literatura solo en casa.

–¿Hacían las actividades del libro?

–No, porque no todos teníamos el mismo libro. Las actividades las proponía el docente, como cuestionarios, ponele.

–¿Usaban los libros todos los días?

–No.

–¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

–Sí.

–¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

–Creo que sí.

–¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

–Generalmente examen escrito, en muy pocas oportunidades sorpresa (recuerdo dos o tres en todo el Secundario) y algunos orales.

–¿Podés contar cómo se usaba un libro en una materia que elijas?

–En Historia, a veces se leía un determinado tema en casa y en la clase se explicaba y comentaba, o bien se daban unos minutos en clase para leer el tema, generalmente en grupos de cuatro o cinco alumnos, y luego se comentaba acerca de la lectura.

22. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1990/1994.

Lugar: Avellaneda, provincia de Buenos Aires.

–¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

–De los que más me acuerdo son de los de Biología, por supuesto [la entrevistada es bióloga]. Los adoraba. Recuerdo más los de los últimos años, eran de Aula Taller; en los primeros años usé el famoso Zarur. Para sacar mucha información teníamos el "Dos Santos Lara" [hace gesto de comillas]. Ese lo sacaba de la biblioteca de Independiente... [Club Independiente]. También usábamos en Historia, Geografía y Educación Cívica. De Historia me acuerdo que eran unos muy grandes de editorial.

–¿Cuándo y cómo los usaban?

–En general los usaba solo en casa para estudiar o responder cuestionarios muy aburridos. Por supuesto usábamos en clase los de Aula Taller.

–¿Hacían las actividades del libro?

–Sí, recuerdo haber tenido que resolver algunas pero la mayoría de las actividades eran propuestas por los profes. También recuerdo haber tenido que comprar guías de actividades en la fotocopidora, esas guías eran hojas manuscritas.

–¿Usaban los libros todos los días?

–No me acuerdo muy bien. Lo que sí recuerdo es que los libros (salvo los de Biología), no acompañaban la clase del profe.

–¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

–No recuerdo haber pasado por algún momento así. El libro daba la información y listo.

–¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

–Sí, siempre me gustó tener todos los libros que me pedían. En lo posible, nunca compraba usados. Los marcaba, subrayaba y hacía anotaciones por todos lados.

–¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

–Los exámenes eran orales y/o escritos. Nunca a libro abierto. Alguna vez hemos pasado por alguna prueba sorpresa.

–¿Podés contar cómo se usaba un libro en una materia que elijas?

–Los primeros años de Biología la profesora nos daba un cuestionario larguísimo sobre un tema. Las preguntas eran muy puntuales y se respondía fácilmente teniendo el libro. Todo se copiaba a la carpeta incluyendo hermosos dibujos. Luego, en clase, se iban respondiendo todas las preguntas, y pobrecito el alumno que no las tuviera, y en ese momento la profesora daba su explicación. También se hacían los trabajos prácticos de laboratorio. Seguíamos paso a paso las “recetas” que nos daba el libro y siempre teníamos que llegar a la conclusión correcta. No se reflexionaba nada sobre el trabajo en ciencia. No podía fallar...

23. Mujer. Período de cursada de Secundario: 1994/1999.

Lugar: Ciudad de Buenos Aires. Colegio Nacional Buenos Aires²³⁸

–¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

–No usábamos un libro de texto, excepto para Latín (el libro de Marta Royo), Química (*Temas de Química General* de Eudeba) y para Economía (*Principios y Aplicaciones* de Mochón y Becker).

–¿Cuándo y cómo los usaban?

–En la mayoría de las materias los docentes recomendaban dos o tres libros y cada uno compraba el que quería y eran de consulta personal, para trabajar en casa, no los llevábamos nunca al colegio. Lo que si se hacía bastante era armar guías con una combinación de varios textos (desde manuales hasta textos académicos de Halperín Dongui, de Hobsbaum, de Chomsky para historia o artículos de Sarlo y otros para literatura) Física, matemática, biología, sin libro de texto. Nos mandaban a buscar en general a la biblioteca del colegio, ejercicios o textos de consulta y era opcional, para prepararse para los parciales.

–¿Hacían las actividades del libro?

–No, en general no trabajábamos con textos con actividades. Sí los profes nos daban guías de preguntas hechas por ellos y a veces eran de entrega obligatoria o se discutían en clase.

–¿Usaban los libros todos los días?

–No.

–¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

–Sí, el libro o las guías no se tocaban en clase (ni para leer ni para actividades). La lectura siempre se asignaba a la casa

–¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

–La lectura no estaba orientada así que cada uno leía lo que se le ocurría, pero había un énfasis especial en los docentes en que leyéramos las notas al pie.

–¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

–Exámenes escritos, casi nunca a "libro" o a "guía" abierta (creo que hubo uno en primer año). Sorpresa, nunca. Oral, en los primeros dos años y en cuarto y quinto exposiciones orales grupales e individuales en todas las materias humanísticas o sociales.

–¿Podrás elegir una materia y contar brevemente como usaban allí el libro?

–Cuando trabajábamos con artículos (en una guía), por ejemplo en Historia o Literatura, el docente pedía que leyéramos en casa y en clase desarrollaba el tema general haciendo algunos comentarios sobre la guía pero sin abordarla exhaustivamente. En el caso de Biología o Química, se daban los temas generales y por cuenta nuestra hacíamos circular fotocopias de los capítulos de libros que nos parecían (independientemente del docente) que podían complementar los apuntes de clase (los docentes solían dar una lista de libros de consulta posibles a comienzo del año).

²³⁸ En este caso, se aclara el colegio –el Colegio Nacional Buenos Aires (dependiente de la Universidad de Buenos Aires)– debido a las singularidades de sus prácticas escolares. La política generalizada de la institución es la no utilización de libros de texto, y la lectura de material académico.

24. Hombre. **Período de cursada de Secundario: 1997/2001.**

Lugar: Ciudad de Buenos Aires

–¿Qué libros de texto usaban en el Secundario? ¿Para qué materias?

–Usábamos libros de texto de editoriales, para materias como Historia, Biología, Física, Química por tratarse de materias de tipo teóricas estos eran narraciones de corrido, en donde se relataban. Para el caso de la materia Lengua y Literatura el libro era teórico-práctico, con apartados donde se explicaba un tema y una breve cantidad de ejercicios para practicar. Por último, para materias tales como Matemática, Economía, Matemática financiera, los textos eran puros ejercicios y deducciones matemáticas. Con una muy breve explicación de un desarrollo y ejercicios para practicar.

–¿Cómo los usaban? ¿En clase? ¿Para estudiar en la casa?

–Por lo general se usaban en clase, y luego de lo visto, más algún adicional que quedaba como tarea, estudiábamos en casa.

–¿Hacían las actividades del libro?

–Sí, muchos de ellos venía preparados para resolver en el mismo libro. En los casos que no, lo hacíamos en hoja aparte.

–¿Usaban los libros todos los días?

–Por lo general sí, de acuerdo a la materia, es decir si era necesario o no llevarlo. Pero todos los días había que llevar algún libro. De todos modos trataban de que no sea siempre por el hecho de llevar la mochila muy cargada, con los problemas de postura que podían generar.

–¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

–Depende la materia. Si era alguna de tipo practica, sí. En caso de materias las cuales no implicaban un gran esfuerzo para entender, por ejemplo historia o biología, no. De todas maneras recuerdo siempre al docente preguntando “¿Alguna duda?” y ante el silencio del curso continuaba dictando la clase.

–¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

–Recuerdo que solo leíamos la teoría. Quizás esas partes adicionales nos la recomendaban leer al momento de estudiar.

–¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

–Por lo general eran exámenes escritos y en menos ocasiones tomaban oral. A libro abierto recuerdo haber tenido no mas de cuatro exámenes en toda la secundaria y sorpresa poco y nada, solo lo hacia la profe de química.

–Elegí una materia y contó brevemente como usaban allí el libro de texto.

–Lengua y Literatura. Recuerdo que los primeros años era una materia tirando a didáctica para, terminando la secundaria, volverse un poco mas compleja con mucha lectura de textos (Borges, Sábato, García Márquez), en donde se enfatizaba la comprensión y explicación de las lecturas. Los textos, recuerdo que en los dos primeros años, estaban ampliamente orientados a la comunicación, la importancia de un buen lenguaje. El texto no enseñaba las reglas ortográficas, proporciones, signos de puntuación, etc. Había una explicación de uso e importancia y luego muchas prácticas para la aplicación. Los exámenes eran tres, ejercicios ortográficos, donde nos daban una palabra y debíamos decir que reglas se aplicaban. Dictado, donde la docente nos leía un fragmento de un texto y debíamos copiarlo con la menos cantidad de errores. Y por ultimo una prueba o examen integrador en donde nos tomaban lo aprendido en las unidades vistas por trimestre.

25. Mujer. **Período de cursada de Secundario: 2001/2005.**

Lugar: Tandil, provincia de Buenos Aires.

–¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

–Claro.

–¿Te acordás de alguno?

–Recuerdo el libro que usaba mi maestra en octavo para la materia de Lengua. El libro era bordó, aun lo conservo. Es de la editora AZ, y se titula *Lengua en red* para 8 de EGB. El libro esta organizado por capítulos que contienen textos informativos, ficcionales y no ficcionales, imágenes, informaciones complementarias y actividades grupales e individuales. Como anexo tiene una sección de reglas del lenguaje, una de proyecto de trabajo que consiste en una antología poético-musical, y por último una antología fantástica para leer por placer. La profesora guiaba sus clases con el manual, si bien abarcamos todo el libro nunca llegamos a hacer todas las actividades de los capítulos por falta de tiempo. La sección de las reglas del lenguaje muy pocas veces las usamos, nunca hicimos el proyecto de trabajo (recién me doy cuenta de que estaba en el libro). Y la lectura de la antología no recuerdo haberla hecho en clase sino en forma individual. [La entrevistada es estudiante de Lengua y Literatura]

26. Mujer. Período de cursada de Secundario: 2001/2005.

Lugar: Tandil, provincia de Buenos Aires.

-¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

-Sí, siempre.

-¿Te acordás cómo los usaban?

-Me acuerdo de que en 2001, utilizamos un libro de lectura, que si bien no recuerdo su nombre, sí recuerdo que era de la editorial Estrada, que tenía tapa naranja y que traía el libro "El jinete sin cabeza" aparte. Desde mi perspectiva actual veo que era el más claro abuso de la utilización de un libro de texto. La docente que lo pidió tomó licencia un mes después del inicio de clases, en los meses posteriores trabajamos con un suplente que no quiso utilizar ese libro, y la docente titular volvió un mes y medio antes de terminar el año. Como no habíamos trabajado casi nada de su programación, se aferró al libro de textos, encargándonos como tarea para cada clase siguiente la lectura y realización de todas las actividades de cada capítulo del libro. De este modo llegamos a fin de año con el libro leído y las actividades resueltas, ella no se molestaba más que en dar en la clase el contenido del libro. La disconformidad fue tanto de los padres como de los alumnos. La molestia de los padres no fue, como ella temía, por no haber utilizado el libro de texto que nos habían comprado, sino por el trabajo que significó para ellos ayudarnos a realizar todas las consignas del libro, al estar nosotros sobrecargados de tarea.

27. Mujer. Período de cursada de Secundario: 2002/2006.

Lugar: Tandil, provincia de Buenos Aires.

-¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

-Sí.

-¿Te acordás cómo los usaban? ¿Querés ejemplificar con alguna materia?

-Voy a hacer referencia al libro de texto que usé en Historia. No considero que haya sido una experiencia muy productiva. El libro era interesante pero la manera de manejarse de la profesora quizás fue lo que no me gustó. Se leía cada texto y no se analizaba mucho más que lo escrito allí y a continuación teníamos que hacer un resumen de lo leído o, en algunas ocasiones, utilizábamos las preguntas que él mismo libro traía. Me pareció que no aprovechamos, por ejemplo, la parte de documentales, entrevistas o noticias que se encontraba a finalizar cada tema. Por supuesto, al momento de estudiar, mi relación con el texto fue otra.

28. Mujer. Período de cursada de Secundario: 2003/2007*.

Lugar: Ciudad de Buenos Aires

-¿Qué libros de texto usaban en el Secundario? ¿Para qué materias?

-Teníamos dossier, que era un libro armado con fotocopias para todas las materias

-¿Cómo los usaban? ¿En clase? ¿Para estudiar en la casa?

-En clase leíamos un tema y luego realizábamos en la casa.

-¿Hacían las actividades del libro?

-Sí, hacíamos las actividades.

-¿Usaban los libros todos los días?

-Todos los días, pero depende de la materia que teníamos.

-¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

-Sí.

-¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

-Sí se leía, lo otro creo que también.

-¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

-Con exámenes escritos y si te iba mal te tomaban oral.

29. Mujer. Período de cursada de Secundario: 2004/2008*.

Lugar: Tandil, provincia de Buenos Aires.

-¿Usaban libros de texto en la Secundaria?

-Sí, muchos... En Polimodal usaba el libro Historia: *La Argentina Contemporánea (1852-1999)* en la materia Historia. Trataba, como el nombre lo indica, sobre la historia contemporánea de nuestro país; nuestra profesora explicaba el tema nuevo haciendo un cuadro conceptual y luego una línea histórica para comparar los acontecimientos de nuestro país con el continente Europeo en aquella época. Una vez introducidos en el tema nos dictaba preguntas específicas sobre el capítulo que comenzábamos a hacer en clases y, si no terminábamos, las hacíamos en nuestra casa. Si quedaban dudas retomábamos el tema la clase siguiente para poder, más tarde, relacionar ese tema con el siguiente. Si era necesario utilizábamos más de una clase para un tema, sólo si era necesario. Los textos del libro eran claros y junto con la

explicación de la profesora, generalmente, bastaba para entenderlos. El libro tenía informaciones al margen sobre algunos temas que estaban relacionados con el tratado (como la formación de movimientos populares o sociales), también había preguntas sobre el texto que desarrollaba pero no las solíamos usar. O sino, habían fotografías sobre tapas de revistas de la época, lugares significativos, sucesos sociales.

30. Mujer. Período de cursada de Secundario: 2004/2008.

Lugar: Ciudad de Buenos Aires.

-¿Qué libros de texto usaban en el Secundario? ¿Para qué materias?

-Sociología de Paradedá, Pintos Andrade y Ríos; Economía y Contabilidad de Agrisani y López; Sistemas de Información Contable de Agrisani y López; Historia, Editorial Santillana Hoy; Biología 2, Editorial Doce Orcas Ediciones.

-¿Cómo los usaban?

-Los usábamos para trabajar en clase. Hacíamos las actividades.

-¿Usaban los libros todos los días?

-La mayoría de las veces sí, algunas otras el profesor explicaba primero los temas.

-¿Si algo no entendían, lo explicaba el docente?

-Sí.

-¿Leían la teoría y el paratexto (notas al pie, plaquetas recuadros, anexos)?

-Sí.

-¿Cómo se evaluaba la comprensión (exámenes orales, escritos, a libro abierto, sorpresa, etc.)?

-Casi todas las materias se evaluaban por examen escrito, algunas otras (las menos) con exposiciones orales, o a libro abierto.

-Elegí una materia y contá brevemente como usaban allí el libro de texto.

-En Sociología, el profesor primero dictaba una introducción al tema, y luego nos dejaba una guía de preguntas para completar con el libro. También nos dictaba información complementaria adicional, para completar la teoría del libro. Usábamos todas las clases el libro de texto.

*Si bien estos tres entrevistados finalizaron el Secundario después de 2006, que es el año de corte de nuestra investigación, se decidió incorporar sus testimonios, pues los primeros años de la Secundaria, que constituyen nuestro objeto de investigación, los realizaron entre 2004 y 2006, inclusive.

Anexo III

Entrevistas a profesionales de la edición

Realizadas durante 2009

Profesionales entrevistados:

1. Correctora de estilo
2. *2.a.* Editora de Lengua y Literatura. *2.b.* Editora de Ciencias Naturales
3. Editora generalista (trabaja en diferentes áreas)
4. Editora de Geografía y jefa de área de Ciencias Sociales
5. Autora de libros de Lengua y Literatura

1. Entrevista a correctora de estilo, de editoriales Santillana, SM y Puerto de Palos.

Edad: 38 años. Profesión: correctora literaria (Universidad de Belgrano)

Trabaja en editoriales escolares: desde 2001

—**Quería saber cómo es el proceso de corrección de un libro de texto.**

—Los circuitos son iguales en todas las editoriales. Yo en general no recibo los originales directos. Los originales de autor van a edición primero, donde se hace un primer trabajo sobre el texto y después llegan a la instancia de corrección en la que suelo hacer una mirada más técnica en cuanto a la corrección gramatical, ortográfica, digamos, cuestiones más de normativa, de coherencia del texto. Y después, aunque en realidad lo hago simultáneamente, no es que lo leo dos veces, una segunda mirada simultánea de un poco más de contenido, de ir poniéndome en el lugar del destinatario del texto, sobre todo en libros de texto que tienen que ver con chicos de ciertas edades, como para asegurarme de que el nivel del lenguaje del texto esté adaptado a las necesidades del chico. La estructura de las editoriales son también iguales: están divididas por área (Sociales, Naturales, Lengua y Matemática) y cada área tiene un jefe.

—**¿En lo conceptual podés cambiar algo o no?**

—Puedo sugerir. Yo soy de sugerir mucho. Esto de poner en las notas “sugiero tal cosa”.

—**¿Quién decide si acepta o no tu sugerencia?**

—En general el editor. Hay veces que hay un ida y vuelta entre el corrector y el editor. Y que el editor muchas veces me dice “bueno lo voy a consultar con el autor a su vez”. Así que, si bien yo no tengo el diálogo directo con el autor, hay medio un teléfono descompuesto y por ahí llega la consulta al origen.

—**¿Y a veces puede pasar que el editor decida él solo si acepta o no tu cambio?**

—Sí, de hecho muchas veces cuando viene la prueba siguiente me entero de qué decidió. No es que en el momento me responden. Sobre todo por esta cuestión del trabajo a distancia, un poco... Antes yo me movía de una oficina a otra para consultar y por ahí lo resolvíamos en el momento... Ahora, desde que trabajo free-lance, trato de explicitarlo lo mejor posible en un archivo de computadora y el editor lo decide en el momento en que vuelve a trabajar sobre el texto. Por eso siempre se hace como un control de cambios de las correcciones, digamos, para que puedan ser aceptadas o rechazadas. Hay cosas que no son tan discutibles, digamos. Si una palabra se escribe de una manera debe ir así. Pero hay otras, muchas cosas, desde la puntuación hasta cuestiones más de estilo que pueden ser aceptadas o no y es válido.

—**Y, entonces después de esta primera instancia, en las otras vueltas ¿cómo es la corrección? ¿Es del mismo estilo, es diferente...?**

—No, es diferente. En la segunda, por ejemplo, por empezar ya tengo una página armada, es más visual la mirada que tengo sobre la página. Suele pasar que el texto fue cambiado....

—**¿Pero eso quién lo cambia?**

—El editor, en general. Quizá el jefe de edición. Alguna supervisión que hubo entremedio. Leer, yo lo leo de todas maneras. Igual no hago una lectura de cero, no me permito porque no sé... salvo que encuentre algo muy claramente cambiado. Prefiero respetar la decisión de haber cambiado algo. Por ahí yo sugerí una cosa y la cambiaron por otra, por algo será. Entonces la respeto y trato de mejorarla sobre lo que está. Pero no hacer cambios muy drásticos en una segunda, digamos. Y con lo que suelo encontrarme es con texto nuevo, en epígrafes, por ejemplo, que por ahí no estaban en el *word* y además, me encuentro con la foto que corresponde a ese epígrafe. Por ahí, el epígrafe estaba y ahora veo que no coincide con la foto o por ahí agregaron un cuadro o una cosa... Como, en general, el texto se mantiene bastante desde el original del autor. El autor se reconoce finalmente en el texto que sale, no es que se cambia rotundamente. Pero como que todo lo accesorio, por ahí algún epígrafe, alguna plaqueta por ahí va cambiando y eso lo vuelvo a tomar como una primera mirada en el pdf.

—**Y a ver, la última pregunta ¿qué es de lo que vos podés destacar bueno de corregir textos escolares y lo negativo?**

—Positivo para mí como persona, por ejemplo, es que aprendo. En particular, en libros de biología aprendo mucho. Matemática no corrijo, pero si corrigiera...bueno, en una época corregí libros de matemática y aprendí cosas, tenía lo suyo entenderlo desde cierto lugar. También hago preguntas ingenuas poniéndome en lugar del chico y me ha pasado que los editores me dijeran “no se lee de esta manera”, entonces aprendo con eso. Me entretengo, me conecto con mi parte más infantil al ponerme en el lugar del que está recibiendo esta información...

—**¿Y lo negativo? ¿Podés destacar algo o no? ¿O un aspecto a mejorar?**

—Lo negativo de mi trabajo es si leo algún libro que no es tan interesante o reiterativo. O los típicos refritos que no son mi prioridad, que por ahí se convierte en un trabajo más fácil de hacer porque es texto que ya fue leído pero no es lo que más me gusta. Si pudiera elegir, prefiero el texto nuevo. Y en cuanto a tiempos... los voy ajustando o me van ajustando. La idea es que me dan tres días para el estilo, dos días para el pdf y un día para el cierre. Hay veces que el pdf me lo mandaron a la mañana y a la tarde me dicen

“¿ya está?”. Y tiene que ser así... yo tengo disponibilidad para este trabajo, me gusta hacerlo y me hago todo el tiempo posible. Trato de evitar que se me venga el fin de semana y esté trabajando pero si es necesario, en instancias de cierre, ante algún pedido en particular, puedo acelerar las cosas o establecer prioridades... Digo bueno hago esto o dejo lo otro.

2. Entrevista a editoras de editorial Santillana.

En este caso se pautó la entrevista a dos editoras en un mismo encuentro.

A. Editora del área de Lengua y Literatura

Edad: 44 años. Profesión: Profesora de Lengua y Literatura (nivel terciario)

Trabaja en editoriales escolares: desde 1999.

B. Editora del área de Ciencias Naturales

Edad: 35 años. Profesión: Profesora de Ciencias Naturales (nivel terciario)

Trabaja en editoriales escolares: desde 2003.

—¿Cómo se inicia la producción de un libro de texto?

—Y bueno, se hace una reunión entre comercial y la dirección editorial y entonces se genera la necesidad de producto que ve comercial y se perfila la necesidad educativa que ve la gente de educación. Después llega a nosotros la propuesta, en realidad al equipo, porque llega a las jefas. Y entonces, de acuerdo con esa línea editorial, se elabora lo que se llama una unidad modelo. En la que trabaja todo el grupo. Generalmente la jefa organiza la unidad modelo y empezamos a plantar esas propuestas. Sí, a veces se diseñan páginas entre todos y después... Por lo menos, en nuestro caso que siempre fue en Lengua, ella traía una propuesta, la íbamos mirando y se corregía un poco... Se muestra esa unidad cuando ya está terminada, pasa igualmente por corrección. Se muestra esa unidad y se trata de que diseño respete y ponga en práctica las ideas de las editoras. Una vez que eso se logra, se arma la maqueta pero tiene que pasar por la otra instancia que es la aprobación. La vuelta a ver si la planta mayor aprueba porque es lo que quiere realmente. Si la dirección quiere eso, entonces sigue en proceso de elaboración. Esa unidad, ese proyecto se empieza a transformar en el producto que va a ser en definitiva el libro. Una vez que ya es definitiva la maqueta (va y viene antes como treinta veces) empieza todo el proceso de edición.

—Una vez, nosotras lo que hicimos fue, en lugar de nosotras escribir la unidad modelo, le pedimos a autores selectos, con algunas pautas (como que estaban más despegados de la cuestión editorial y estaban más pegados al aula) a ver qué cosas se les ocurrían a ellos. Y salieron cosas buenas. Pero una vez creo que lo hicimos porque el tiempo nos daba, porque había presupuesto y se pudo hacer. Y estuvo bueno. Fue una experiencia buena.

—Primero se organizan los equipos, a ver con qué autores probablemente podamos trabajar. Se hace una reunión presentando la idea de cómo va a ser el producto, se les dan todas las pautas y una unidad modelo para que ellos puedan empezar a trabajar y se les van facilitando los contenidos. Porque previamente están hechos los índices página por página. Los hacemos, nosotros, los editores. A veces incluyen sugerencias de actividades o fuentes de consulta.

—En nuestro caso el índice es un listadito de temas... Y lo que hacemos, por lo general, es engancharles algo de lo que dice el diseño curricular. Un resumen de lo que pide cada Ministerio, cada contenido; por si a ellos se les ocurre darle alguna vuelta...

—En nuestro caso, son los textos. La selección de textos literarios. Sí les decimos a ellos que propongan algunas ideas para cerrar algunas páginas nuevas o distintas, como críticas, como talleres, como propuestas de nuevos textos para lecturas, para recorridos de lecturas o lo que fuere...

—Se pegan mucho a lo que vos le planteas, en nuestro caso es así, la secuencia que vos planteás de contenidos por lo general no se van de eso, la respetan...

—Y una vez entonces que los autores hacen la unidad, vuelve a ustedes, que sería la primera vez que vuelve ¿y ahí que pasa?

—Todas las variables. Si hay que corregirlos se lo podés devolver al autor, según el autor, según lo que se demore... según si está en producción de otro capítulo, entonces hacés un poco más. Si tiene tiempo, se lo devolvés y lo hace él y te lo devuelve, y entonces el proceso ahí se demora un poquito en la edición. Depende de los tiempos que tengas para hacer el capítulo, para resolverlo. Después, entonces, lo editamos. Pasa a corrección; vuelve de corrección; levantamos los cambios; vemos que no falte nada. Se termina de elegir, a lo mejor, alguna ilustración que no elegiste todavía...

—Bueno, nosotras tenemos el inconveniente de las imágenes que es terrible. En Naturales es el punto débil... porque a parte en función de la imagen vos trabajás el texto todo el tiempo. Entonces, capaz no conseguís esa imagen y tenés que modificar todo el ejemplo y toda la secuencia del capítulo. Entonces ahí hay un ida y vuelta, capaz podés pedirle algún modelo al autor, ver si se puede llegar a conseguir la foto, pero a veces el editor lo cambia directamente, es decir, reescribe.

—El problema que ustedes tienen con las imágenes nosotros los tenemos con los textos literarios y con las autorizaciones, derechos y eso...

—Derechos de autor...

—Después entonces, levantamos los cambios, se lo damos a leer al jefe editorial o al coordinador a veces... Otras veces puede pasar de largo en esa instancia. Después, entonces, se hacen los cambios, si es que hizo alguna modificación, y va a diseño. De diseño viene hacia nosotros de vuelta. A diseño va con

pedido de imágenes, en nuestro caso. En otros casos, puede ir después el pedido de imágenes. Vuelve entonces de diseño. Nosotros leemos, hacemos alguna corrección de página que haya quedado mal o no. Si está todo en página, simplemente es una revisión completa de cómo está puesto en página y diseñado el capítulo. Después, vuelve al diseñador para que levante cambios que hicimos, o si no, se espera. Eso también se puede simplificar e ir con la corrección al diseñador. Entonces, eso sería que nosotros levantamos nuestros cambios, se lo mandamos a corrección para que también haga los cambios y después vuelve a nosotros y va con todo junto a diseño de vuelta. Vuelve hacia nosotros otra vez...

—*Ahí está en segundas...*

—Ahí está en segundas. Ya vuelve con todo: con imágenes, con las correcciones nuestras, con las correcciones del corrector, y entonces ya está preparado, digamos, para que en esa otra lectura pueda ir al cierre, a color.

—**¿Cuánto tardan en hacer un libro?**

—Un libro tarda cuatro meses aproximadamente. Desde que se encarga el original al autor hasta que se va a imprenta.

—**¿Qué es lo bueno y lo malo de la edición de libros de texto?**

—*Lo bueno es que te permite poner mucha cosa creativa. Nosotras que somos docentes, nos permite ese intercambio y aprendés muchas cosas y te enriquecés muchísimo...*

—Te despierta muchas inquietudes...

—Sí.

—Porque a lo mejor ves el mismo tema diez mil veces pero aprendés cosas distintas o de cómo decirlo de otra manera o cómo adecuarlo a tal nivel aunque sea el mismo contenido...

—*O cosas que capaz ya trabajaste y de repente vez una puntita de alguien que lo presentó de otra manera y enganchás y bueno... Eso es lo bueno de ese trabajo.*

—Y lo negativo...

—*Y lo negativo, no sé, me parece que tiene que ver con el tiempo...*

—Sí...

—*Nunca es suficiente el tiempo, todo era para ayer... Entonces no te da el tiempo para disfrutar del trabajo y sacarle el jugo...*

—Como la planificación del docente. Nunca le alcanza el tiempo al docente...

—**¿Para evaluar cómo funcionó el libro anterior...?**

—No hay tiempo para eso.

—*Uno siente que siempre le falta un poquito más y que lo podría hacer mucho mejor, pero que el tiempo no le da...*

—No le da...

—**Para terminar quiero hacer una pregunta sobre un libro específico. En mi investigación analizo el libro de Ciencias Naturales de la serie Todos protagonistas, ¿cómo fue la repercusión del libro? ¿Fue aceptado? ¿Tuvo éxito?**

—*Ese libro, fue súper innovador y, justamente por eso, solo fue aceptado por un grupo de docentes, a nuestro criterio, los más "copados". Ese tipo de docente no abunda y por eso los libros actuales son más clásicos.*

—Muchas gracias.

3. Entrevista a editora free-lance, de editorial AZ, Edelvives, Doce Orcas y SM.

Editora de diferentes áreas

Edad: 45 años. Profesión: maestra y editora (Universidad de Buenos Aires)

Trabaja en editoriales escolares: desde 1996.

—¿Cómo entraste al mundo editorial?

—Bueno, cómo llegué al mundo editorial... un poco por buscar puntaje para mi carrera docente. Yo soy maestra, soy profe de la enseñanza primaria y para ascender en el sistema de gobierno de capital hay que juntar puntos, y yo estaba haciendo un curso, otro curso... qué sé yo... y me pareció que esto podía servir. En vistas a hacer periódico escolar, a lo mejor, una cosa así y otra cosa que me interesaba eran las revistas barriales... Y luego, estando cursando en la carrera de edición, un día trajeron de una de las materias unas pruebas, que eran pruebas de páginas de manuales. Y yo me morí, dije ¡Ay, ay, hay alguien que hace esto que es para la escuela pero desde una editorial! Me pareció que era lo mejor, lo que juntaba... que era lo más que se podía hacer en el mundo, un libro para los chicos. Y entré en la primera editorial... La editorial a la que llegué fue porque una de mis profesoras que sí trabajaba en una editorial me preguntó si me interesaba hacer una suplencia de su secretaria que estaba por tener familia. Y yo encantada, porque nunca había entrado a una editorial, así que era una buena oportunidad y allá fui... Así que entré en la primera editorial como secretaria administrativa.

—¿Hace cuánto que trabajás en el medio editorial?

—Hace quince años.

—¿En qué editoriales trabajaste?

—Trabajé muchos años en una misma editorial que es Editorial Santillana, poco tiempo como administrativa y luego como editora junior, después como editora y seguí trabajando como editora. Y hace dos años me independicé y desde entonces estoy trabajando para distintas editoriales, algunas texteras y otras no. Pero conocí los otros mundos, más allá de la editorial en donde estuve tanto tiempo.

— **Más que nada, refiriéndome al proceso de edición del libro de texto. ¿Cómo es ese proceso de edición, qué rol tiene el autor, qué rol tiene el editor? ¿Y si viste diferencias entre las diferentes editoriales con respecto al tratamiento del autor, a la importancia que se le da, cómo definen el índice, los cambios que se le hacen autor, si se le consulta o no...?**

—Sí, cada una de las cosas que me decís es como un mundo. Estamos siempre dentro del universo del libro de texto, especialmente. Y depende, fundamentalmente, de la envergadura de la empresa editorial. Hay empresas editoriales muy grandes donde los equipos que trabajamos en la confección del libro somos muy numerosos y el editor tiene un rol específico en ese libro, pero nunca hay un solo editor. Porque aunque el libro esté a cargo de un editor, hay un editor *senior* que supervisa el trabajo del editor que lleva el libro. Generalmente es así: cada área (Primer ciclo, Sociales, Naturales y Lengua) tiene un editor senior jefe y editores comunes. Pero en las empresas más chicas es distinto: a mí me ha tocado ser editor y coordinador y a veces también autor, tres por uno...

—¿Todo para el mismo libro?

—Todo para el mismo libro. Entonces la figura del editor es otra, porque es una figura de mucha más responsabilidad. Entonces, yo te podría contar cómo es una empresa grande y en una más chica. En una empresa más grande todo empieza por una decisión del departamento comercial, esto es en las grandes y en las chicas. El departamento comercial decide qué quiere hacer, con qué tipo de producto quiere competir en la siguiente campaña en el mercado. Y nos lo pide a los equipos de edición y nosotros respondemos a ese pedido con un proyecto en el que trabajamos más gente o menos gente, pero que el proyecto un poco define cuál va a ser la cantidad de páginas del libro, cuál va a ser la onda, cual va a ser la unidad modelo, qué tipo de tratamiento se le va a dar a la información, desde el nivel hasta la metodología didáctica que se va a proponer y también incluye todos los aspectos gráficos. Por eso, también trabajamos con diseñadores gráficos, con ilustradores, con gente que sabe mucho de ese tipo de puesta en página y con una primera tentativa de índice. Los índices están siempre, siempre, relacionados con los diseños curriculares. Según cuál sea la intención comercial de alcance del producto, se usan diseños locales o locales más nacionales o de jurisdicción cuando es para alguna provincia. Y siempre los NAPS, los famosos NAP, sobre el escritorio. Así se empieza. Después se elabora esta unidad modelo sometida a todo tipo de crítica, discusiones y vendavales hasta que la vamos puliendo, puliendo, puliendo y la dejamos de acuerdo para todos. Es muy importante la opinión de comercial en este momento para ver si estamos pensando el libro que ellos piensan que van a vender. Y a partir de ahí, comercial como que se retira del proceso y edición se hace cargo de convertir eso en un libro de muchos capítulos.

—¿Y ahí recién se llama al autor?

—En realidad los editores ya vamos pensando desde el principio, desde que llega el pedido de comercial quién sería la gente con la que podríamos trabajar. Siempre tratamos de recuperar a los autores que hayan funcionado bien en libros anteriores pero nunca alcanzan los autores y siempre hay que buscar nuevos autores. Con la que pensamos que no íbamos a trabajar nunca más en la vida, vuelve a trabajar... porque no es tan fácil conseguir autores para este tipo de productos que tiene demasiadísimas condiciones, instrucciones, especificaciones... Es un trabajo especial.

—Para elegir un autor ¿qué tienen más en cuenta, los conocimientos del autor o por ahí la experiencia en el aula?

—Bueno, en realidad, todos los editores soñamos con un autor que sepa mucho de la disciplina, que tenga mucha aula, que sea encantador, que sea responsable, que escriba bien, que pueda contar caracteres, y que sea obsesivo con las fechas, que esto también es muy importante. Bueno, y hay alguna gente que es así, y otra que no. Todo el tiempo, las distintas disciplinas se proponen incorporar nuevos autores, o sea que la convocatoria a nuevos autores está abierta siempre. Quiénes son candidatos: la gente que se presenta espontáneamente, que presenta un currículum, la gente que conoce gente que está dentro de la editorial o que conoce autores que trabajan para otra editorial y muchas veces, los editores les preguntamos a nuestros autores si hay colegas de ellos en otros espacios de trabajo, como el espacio docente, que les parece que estarían interesados en trabajar con nosotros. Así se va conociendo. Algunos tienen formación terciaria; otros, universitaria y otros hasta tienen estudios de posgrado. Generalmente, cuando las editoriales son grandes se toman pruebas de autor. Se les da un tema para que redacten, o una consigna de trabajo para ver cómo escriben. Y sí, lo ideal es que sepan mucho de la disciplina, mucho de didáctica y que sepan escribir. Después se va resignando... que sepan menos de didáctica y nosotros les enseñamos cómo funciona la maqueta. Eso es lo primero que se resigna. Lo segundo que se resigna es que sepan escribir. Es decir, se pretende que más o menos sepan su disciplina bastante. Pero ha habido casos que eso también se resigna... (risas).

—Y ahí actúa el editor.

—El editor recibe unos originales que los toma como materia prima y lo reescribe de punta a punta. Es así la cosa... Cuando las editoriales son más chicas y se encarga el producto a una persona, que un poco se va a hacer cargo de todo... En estos casos la figura con la que aparezco publicada es coordinador y editor, o coordinador de serie. Y se deja a esa persona que presente su equipo de autores. Y entonces, uno tiene la oportunidad ahí de convocar a personas que ha conocido y le han dado resultados respetables, desde su discurso en clase o desde su práctica. Yo, ahí, me he dado gustos de poder presentar e incorporar a gente. Por ejemplo, capacitadoras más del programa de donde yo ejerzo la docencia que es un programa de alfabetización, y pude convocar a profesores míos para que tengan su primera experiencia como autores de libros de texto. Porque les produjo a ellos una inmensa emoción porque era como poder llevar a muchos lo que hacían en unas aulas, y para mí un gustazo de poder trabajar con gente inmensamente comprometida con las intenciones del libro que estábamos haciendo. Porque también, en las editoriales grandes, yo sé que los autores toman un poco esto de escribir como una parte más de su trabajo rutinario y queda muy alejada la pasión de la enseñar, que sí puede estar en las aulas, del que tiene la tiza en la mano. Entonces, contar con ese elemento de entusiasmo es re lindo para el editor. Cuando el autor está más comprometido, está chocho con la oportunidad que tiene de participar de proyectos de este tipo. Entonces, bueno, ahí seleccionás desde otro lado. Y la editorial confía absolutamente en quien vos proponés como autor. Y no pasa por ninguna oposición, ni antecedentes. Uno presenta los *currículums* de onda y por prolijidad, pero la verdad es que no los leen. Como que es problema del editor quién es la gente que trabaja.

—Entonces, ¿a la editorial más que nada lo que le importa es la figura del editor más que la del autor?

—Sí, la figura del editor. Hay muchas entrevistas, muchas preguntas, es un contrato muy importante porque en esa persona delegan la responsabilidad entera de su serie. Y después incluso, te va a sorprender, a veces las editoriales de libros de texto no saben ni siquiera de qué línea didáctica quieren hacer los libros. Tienen en claro un producto comercial, un libro de primer ciclo. ¿Y qué dice el libro?, si enseñás con esta tendencia, si es constructivista, si es tradicionalista, o qué sé yo, no les importa. Y es alucinante, porque vos decís yo le puedo poner cualquier cosa y no hay nadie que te lo cuestione, lo cual es en algún punto de un vértigo gigante porque toda la responsabilidad va al editor, sobre todo te da vértigo cuando venís de estructuras donde eso no pasa ni por casualidad, donde todo estaba medido y controlado. Pero por otro lado, es una gran oportunidad de hacer los libros que uno piensa que hay que hacer. A mí, en mi caso que siempre entendí los libros como un recurso didáctico, siempre tuve muy presente el aula. Para mí es un placer esto, porque te podés dar el gusto que por ahí cuando estás en una estructura más grande no, tenés que responder al pedido que se te está haciendo. Así que bueno, tiene sus pros y sus contras. El trabajar con autores nuevos te garantiza el entusiasmo pero no tienen el oficio y eso tenés que llevarlo...

—Y una pregunta ¿cuando vos recibís los originales de autor los podés modificar como quieras o consultás? ¿Cómo es el tema?

—El trabajo del editor en líneas generales sería, una vez planteada esta unidad modelo que fue aprobada por la editorial, ir supervisando cada entrega de original de autor para que se ajuste a ese modelo que habíamos pensado. Y hacés todos los cambios que creés necesarios. Lo ideal, lo que yo trato de hacer es, sobre todo cuando los autores son nuevos, es su primera experiencia, hacer las marcas sobre ese original y devolvérselo al autor, para que el autor vea por dónde va el asunto, por dónde me chifla el moño como editora, cuáles son las cosas que estoy marcando. Algunas son formales: los números de página, tener presentes los títulos, los subtítulos, la cantidad de consignas, y otras son estructurales... Entonces, le mandás ese original corregido al autor con la intención de que vea cuál es el tipo de marca que estás haciendo para que lo mejore en la próxima. A veces, le decís “me sobra una consigna, elegí cuál saco” o por el contrario le decís “me harían falta dos consignas más, me las agregás”. Ahí, en ese primer intercambio, como editor vas viendo cuál es la reacción del autor. Si te lo manda en un día con todos estos problemas resueltos, te encantó. Si te tiene una semana más con el original dando vueltas para ver qué se yo... y te pregunta quince cosas, la próxima vez no se lo devolvés. Y como editora arreglás vos todo lo que ves mal porque te es mucho más ágil. A partir del momento en que empezás a trabajar con los autores, como editor tenés un reloj que te golpea la cabeza, porque siempre estás demorada con respecto al cronograma. El cumplimiento de los tiempos es fundamental para que la cosa funcione, entonces, no te podés demorar mucho (como sería mejor poder hacerlo en estos intercambios con el autor que son de gran importancia para él, para saber si está haciendo bien su trabajo y para vos porque es un autor que mejora con el tiempo). Pero no siempre hay tiempo para hacerlo y es una lástima. Después, como editor, cuando lo considerás listo el original, según la maqueta que tenés prevista en esta unidad modelo, lo incorporás a esas páginas que están en un texto de Word a un circuito. Que a lo primero que va a ir es a un diseñador gráfico que usa la tipografía, lo pone en página...

El diseñador, después, llama a los ilustradores, pone las imágenes que son ilustraciones o fotografías. Pone todo con la pinta del libro que queremos hacer y ahí el editor ve esto que es una primera prueba. Como esta primera, hay una segunda y hasta una tercera prueba, y el editor lee todo de punta a punta en cada vuelta y todas las veces tiene algún cambio que hacer. Ya no va a ser con el autor, sino que después los cambios tienen que ver con el corrector y con el diseñador.

Y después, hay una figura reimportante que es el corrector, integrante del equipo de trabajo, que lee los originales de autor editados para ver que, cuando vayan a armarse, ya estén lo más limpios posible. Conoce mucho la obra, tanto como el editor. El corrector sabe qué se quiere, cómo es, todo... lo conoce con profundidad y después lo ve cuando están terminando el libro. Antes de irnos a la imprenta, el corrector lee todo nuevamente para verificar que en esos procesos de ajuste y cambios que editor va haciendo, no se haya perdido algún sentido de lectura o hayan quedado las cosas mal puestas. El editor confía ampliamente en su corrector, es un equipo que se tiene que llevar bien. Generalmente, los editores buscamos correctores con los que ya sabemos que trabajamos bien. El corrector no toma decisiones sobre los cambios, sino que hace permanentemente sugerencias y el editor acepta o rechaza esas sugerencias. Pero, por lo general, los editores tomamos muy en cuenta lo que el corrector nos sugiere porque confiamos que el corrector siempre quiere lo mejor para el libro de uno y esto está bueno.

Muchas veces lo que pasa, sobre todo con los autores que son muy rápidos para escribir, es que no perciben ningún cambio. Ni lo que hicieron los editores, ni lo que hicieron los correctores, ni nada. Ven el libro divino y dicen “¡hay qué bien que me quedó!” y desconocen todo el trabajo intermedio que hubo para que eso que mandaron quedara como quedó. Hay otros autores, sobre todo cuando están trabajando en disciplinas de más rigor científico, como en las ciencias naturales o en las matemáticas, que son recontra celosos y que se dan cuenta del menor cambio y nunca va a estar bien. Entre esos dos extremos, hay todo tipo de gente. Pero generalmente, así como yo te decía que nosotros confiamos en la opinión del corrector sobre nuestras páginas, lo ideal es que los autores es que confíen en su editor y a veces, esto se da con claridad y entonces te agradecen el cambio y generalmente lo valoran. Los editores preferiríamos no tener que cambiar nunca nada, que todo llegue divino y nos sirva todo, pero bueno, a veces hay que cambiar. O sea, el autor, que nosotras le decimos autor pero en realidad sería un redactor, un narrador...

—¿Un redactor...?

—Sí, un redactor porque la autoría de su producción está cedida a la editorial. Ellos, generalmente, cobran por única vez y después la editorial les hace firmar un contrato y en este contrato queda totalmente claro que si la editorial reproduce veinte ediciones de ese libro ellos van a cobrar por única vez y que la editorial, además, se reserva el derecho de cambiar el tipo de reproducción. Si lo quiere poner en un formato, en DVD o venderlo a una sucursal propia de la casa editorial en otros países, lo que quiera hacer, lo puede hacer. Y esto es generalmente así para todas las editoriales. Otra diferencia entre las grandes y chicas, es que a las grandes no les importa tanto lo que va a hacer el autor el año que viene, mientras que a las editoriales chicas les importa mucho y les piden exclusividad durante años. Y te querés matar porque

decís por cinco años no pueden escribir para ningún otro libro. Y los autores aceptan según quién sea el autor. Si es un autor que tiene trayectoria, te dice ni borracho. Si es alguien que se da el gusto de su vida de publicar por primera vez, porque además cree que es una forma de quedar comprometido con esa editorial a futuros trabajos. Y eso no siempre es así. Incluso con los editores, las editoriales más chicas pretenden un contrato de exclusividad futuro, que es muy ridículo porque... ni te pagan nada ni te aseguran trabajo para el siguiente año. Entonces, a mí me ha tocado el caso de decirle "Mirá, no, yo esto no lo firmo, yo laburo de esto entonces si yo el año que viene no puedo hacer libros de texto, prefiero no hacerlo con vos este año, me voy a hacerlo a otro lado". Eso es bastante ridículo. Pero son como atrevidas las editoriales, porque piden y piden. Quieren derechos, piden esto y aquello. La onda es pagar lo menos que se pueda. Las editoriales más grandes, en ese sentido, son la panacea porque pagan mejor, las editoriales más chicas pagan peor...

—**¿Cuáles son las diferencias que vez entre las editoriales argentinas, si las hay, con las multinacionales extranjeras?**

—¡Cómo no va a haber diferencias!

—**En el tratamiento con la información, o en el tratamiento con el editor...**

—Bueno, las estructuras más grandes tienen como muchos más veedores del trabajo. La decisión que le llega al editor ya ha sido tamizada por mucha más gente. Las editoriales más chicas son mucho más lloronas en sus posibilidades económicas y te dicen todo el tiempo "porque nosotras no tenemos respaldo de Europa y no tenemos euros atrás". Eso es muy cierto (risas). Y como editor, la verdad, es que te da como más corazón la editorial nacional porque les va mal y les va re mal. No es que mandan menos plata para otro lado, sino que les va remal. Y si les va bien la alegría es mayor. Es como que como editor sentís más cerca tuyo el resultado económico de la campaña. Cuando les va bien es un alegrón y cuando les va mal, te querés matar. En cambio, en las multinacionales es como que no es para nada tu tema, es el tema de otra gente el resultado de la campaña porque vos no vas a ver un mango más como editor nunca. Ni en una grande ni en una chica.

Esa es una primera diferencia. La segunda consiste en que las estructuras más grandes tienen más claro qué producto quieren sacar. Y la otra fundamental, pero fundamental más que ninguna de las fundamentales, es que en las editoriales más grandes los equipos profesionales que intervienen son mucho más sólidos. Las editoriales más chicas trabajan con gente que está más empezando en la carrera del mundo editorial, ya sean diseñadores, etc. Porque tienen presupuestos más bajos. Entonces, lo cuento siempre a mis amigas de las que tuve en mi editorial grande, tienen una infraestructura que es valiosísima y que como editor tampoco la terminás de valorar hasta que la perdiste. Porque tener a mano un diseñador gráfico que sabe de punta a punta el uso de todos los programas que tiene que saber...

O un corrector que tenga experiencia del mundo editorial, y que el diseñador trabaje con ilustradores que saben lo que tienen que hacer cuando pedimos una ilustración, es muy diferente a cuando trabajás con las editoriales chicas que están dándole la primera oportunidad a mucha gente. Y buscan, sí, que el editor sea alguien con experiencia. O sea, como que si el editor tiene experiencia, ya está.

—**Dirige todo...**

—Y te morís ahí, porque tenés que lidiar con un montón de gente de cosas diferentes. Porque uno solo no alcanza, realmente no alcanza... Esto es una diferencia muy grande, la infraestructura. Y el poder de resolución en las editoriales más grandes es como que son dos equipos de fórmula uno que pueden cambiar los neumáticos en segundos. Mientras que los otros son la gomería del barrio "dejame el auto y mañana te pongo un parche". Qué hacemos las cosas cinco veces y la pasamos bravo, como editor. En una empresa más grande, tenés más limitaciones, está más condicionado el trabajo pero una vez que se pone en marcha, el trabajo es una cinta sin fin que va. Las editoriales más chicas aprecian mucho el antecedente laboral de haber estado en las editoriales más grandes, es la carta de presentación.

—**Te hago una pregunta cambiando de tema ¿Se siente la crisis en la industria editorial del libro de texto?**

—Sí, completa y absolutamente. Yo no sé decirte respecto de qué porque también la mirada que uno tiene está sesgada desde la editorial donde esté trabajando. Yo vengo de una editorial que fue cabeza de ventas, generalmente, por mucho tiempo. Mi lectura personal es que antes había mucha menos oferta en libros de texto. O sea, pasamos de esta primera cosa antigua que teníamos nosotros, un mismo libro que tenía curso suficiente como para ser usado por todos los hermanos de una misma familia, a esto de la novedad. Entonces, cambió como la cultura de uso del libro de texto por parte de los docentes. Los docentes pasaron a valorar más positivamente el libro más novedoso. Y ahí empezaron a competir todas las editoriales. Entonces, ahora, cada vez es más feroz la competencia de las novedades. Una editorial no se puede tomar el tiempo de madurar un proyecto editorial porque tiene que estar con novedad. Nadie tiene tiempo de procesar el proyecto, ni las soluciones, ni las campañas de promoción. Ni siquiera los docentes como usuarios. Porque usan un libro, y al año siguiente ya tienen quince libros nuevos para elegir. Y en la

desesperación de elegir el que mejor te funcione en el aula, tampoco llegás a evaluar todos definitivamente.

—**¿O sea que tampoco hay evaluaciones de cómo se usó un libro anterior o si por ahí se cambia el formato por X razón... o si se pueden hacer cambios lingüísticos, discursivos...?**

—No. A mí siempre me sorprende en las editoriales grandes, medianas y chicas cómo nunca hay tiempo para invertir en averiguar qué pasó en el mercado con nuestros libros. Cuando ese dato es “el dato” para la siguiente vez que vas a pensar un libro.

—**Te pediría que me digas un aspecto negativo y otro positivo de tu trabajo.**

—Negativo... el devenir del trabajo, la presión por la novedad y como se dan las cosas, porque la campaña de preventa de textos que termina en abril-mayo, porque hay escuelas que están recibiendo ahora libros. En la escuela donde trabajo, los libros llegaron ayer. En la escuela donde trabaja mi marido, todavía no llegaron... Esto hace que ya estemos atrasados respecto de la campaña próxima. Entonces, ya hay que pensar los libros nuevos, ya hay que empezar, siempre estamos atrasados. No hay tiempo de evaluar qué pasó. Tendremos unos meses más adelante los resultados de campaña global: que editorial publicó qué cosa más, pero en realidad es una evaluación del trabajo de los promotores de quién pudo vender más. No de quién hizo mejores libros, porque eso no se sabe. No hay tiempo de evaluar nuestro trabajo. No hay tiempo, es la verdad.

A la hora de elegir un libro de texto es una hora especial porque intervienen otra cantidad de variables muy importantes donde el docente sigue sintiendo que el libro es la gran ayuda, la gran herramienta, que se yo... Pero la verdad de la milanesa la tiene él con la tiza en el pizarrón, con sus fotocopias, con las cosas que les lleva y demás. En el momento de elegir el libro de texto, el docente tiene en cuenta qué nivel de ejercitación tiene, si va a tener a los chicos ocupados, si no les queda por encima o por debajo, y qué tensiones tiene esa editorial para con el docente por haber elegido el libro. Es bastante más complejo. Y en realidad, el libro va a funcionar bien o mal según el trabajo que el docente le ponga en medio. El libro por sí mismo no garantiza nada.

—**¿Y cuáles son las dimensiones principales que un editor toma para decidir qué entra en el libro y qué no? A nivel general, yo sé que hay muchas, pero tres...**

—Bueno, lo primero que tomás en cuenta es que responda al índice del libro que hiciste, y ese índice tiene que estar en correspondencia con los diseños curriculares. Eso es lo primero. Dentro del diseño todo, fuera del diseño casi nada. La segunda decisión fundamental es que corresponda con la idea que tenés como editor de ese libro como propuesta didáctica y la tercera que tenga onda. O sea, una elige y descarta lo que más le gusta, como gusto personal de lo que te mandan. Decís “Ah, esta consigna está rebuena” y te ponés contenta de corazón porque te parece que bueno que esto esté en tu libro.

—**¿Te parece importante el diseño de libro?**

—Mirá, el diseño no es nuestro. El diseño es nada más de nuestros compañeros profesionales diseñadores gráficos. Ellos son los encargados de traducir eso en una forma que sea atractiva, que sea entretenida. En este sentido, uno como editor tiene que cuidar las extensiones, tiene que cuidar que sea posible convertirlo visualmente... Vos podés tener un libro divino de contenido con poca onda, desde el color, la tipografía y todo lo demás, y el libro es un plomo. Entonces, uno quiere que el libro sea pan y manteca, las dos cosas. Realmente es así. Hay diseños que te gustan más. Con el tiempo uno empieza a buscarse con la gente con la que mejor se entiende, que tiene como un concepto compatible de cómo son las cosas y trabajamos más cómodos los editores con algunos diseñadores que con otros. A mí me ha pasado, personalmente, de empezar un trabajo con una diseñadora que nos re apreciábamos personalmente pero a la cuarta página dijimos “che, no da” y fuimos juntitas de la mano a pedirle a nuestra jefa que nos separara porque no nos entendíamos; porque lo que ella quería no era lo que yo quería. Y estos también son matrimonios, el diseñador con el editor. Pero bueno, también uno va aprendiendo a delegar. El aspecto visual es un aspecto que está a cargo de sus compañeros.

—**Bueno, muchas gracias.**

—De nada, un gusto y mucha suerte.

4. Entrevista a jefa de la sección de Ciencias Sociales de Puerto de Palos

Editora del área de Geografía. Jefa de la sección Ciencias Sociales

Edad: 35 años. Profesión: profesora y licenciada en Geografía (Universidad de Buenos Aires)

Trabaja en editoriales escolares: desde 2000.

—¿Cómo es el proceso de edición desde que empiezan el producto hasta que está en imprenta?

—Bueno, nos podemos demorar unas tres o cuatro horas en contarlo pero vamos a tratar de hacerlo sintético. Primero, que en la actualidad son proyectos editoriales. A principio de año la editorial decide el ciclo que se va a hacer. Hay editoriales que hacen todos los ciclos todos los años porque tienen más capacidad para hacerlo. En nuestro caso, se hace un ciclo, a lo sumo se completa la serie de otro. Y primer ciclo está aparte, entonces sí se hace todos los años. Eso tiene que ver con que son empresas que quieren vender y lo que más se vende es primer ciclo, después segundo, tercero y por último Polimodal. Por eso Polimodal se hace cada tres o cuatro años, si es que se hace. Bueno, una vez que se decide el ciclo que se va a hacer, por ejemplo segundo ciclo. Lo que se hace es que el equipo editor al mismo tiempo va preparando los índices y por otro lado va viendo con diseño el tema de la maqueta. En general, hay una reunión con los diseñadores o con el jefe de arte y lo que se empiezan a decir son las líneas generales que a uno le gustaría que el texto tenga. Por ejemplo, qué formato y tamaño, si es a una o dos columnas, una más ancha y otra más angosta, qué tipo de plaquetas y complementos va a tener esa maqueta. Se decide si va a ser la apertura de una página o doble página, si las actividades finales van a ser de una página o doble página. Para tomar todas estas decisiones, como que hay varias cosas en juego. Primero, se empieza a ver qué es lo que gustó o no de la serie previa. Si la serie previa tuvo mucho éxito en algo, por ejemplo, este año parece que tuvo mucho éxito las aperturas de Logonautas por trabajar con ONGS, con instituciones, con cosas que le permiten conocer al chico que hay un montón de actividades que se pueden hacer, que implican ser ciudadano, que implican ayudar al otro, que hay gente que hace cosas voluntariamente. Como que tuvo mucho eso. Entonces, en esta nueva serie que se está pensando lo ideal sería retomar esa idea, no exactamente igual; a lo mejor no en una apertura pero sí en una página especial cada dos o tres capítulos. Se van pensando esas cosas, se van decidiendo esas cosas. En general, el proceso de decidir la maqueta tarda su tiempo porque primero se pasa de lo más estructural, como estas cosas de las columnas, de las aperturas y después se pasa más a lo específico, que ya empiezan a ser los colores que combino, de qué color pongo los bolichitos. Si hay algún ícono que hay que hacer, que hay que diseñar. Como que se pasa de lo más grande a lo más chico. Eso sería más la parte relacionada con el diseño. Al mismo tiempo, se va pensando un índice. El índice se piensa en base a, por un lado, el diseño curricular y por otro lado, a lo que los docentes suelen pedir para esos ciclos. Porque a veces se incorporan temas que si bien no están en el diseño curricular, nosotros tenemos certeza de que los docentes lo piden. Y por otra parte, se tiene en cuenta la tradición de la editorial. Es decir, hay ciertos temas que la editorial los pone siempre porque, por ejemplo, en Sociales hay un tema, que es sobre la construcción de la ciudadanía que es el tema de INADI. Desde que aparece esta exigencia del INADI que hay que poner todo el tema de la construcción de la ciudadanía, de la no discriminación, de la cuestión de género, de la diversidad, muchas editoriales optaron por armar un ícono, poner una simple plaquetita con una pregunta y eso ponerlo en distintas páginas del libro, y ya con eso dar por sentado que se trató el tema de la diversidad de género, de la no discriminación. Y nosotros siempre, hace muchas series, que cuarto viene tratando de incorporar ese tema pero de forma más seria. Para hacer un trabajo con el docente y con el alumno sobre ese tema. Siempre en la serie Dinámica se le destinó dos páginas. En las dos de Dinámica, en la de Nación y en la reedición con el nuevo diseño de Bonaerense. Después en el Manual Estratégico también y en la serie Logonautas también, se le dedicó toda una página por capítulo. Entonces, es como que esos temas —uno cuando piensa el objeto, el libro— vos ya sabés que en la maqueta tenés que tener un espacio para esos temas. Entonces cuando uno hace el índice también piensa en eso, no solamente en los contenidos.

—¿El índice lo hacen los editores o por ahí se lo pueden encargar a algún autor eso?

—En realidad depende. En general, lo piensa el editor, como el índice más general y una vez que se contacta con los autores lo que se hace es darle el índice general al autor y que cada autor arme el índice específico del capítulo que le corresponde. Cuando hay tiempo, lo ideal es que ese índice específico el autor te lo mande, vos lo revisás, lo aprobás o no, le sugerís algún cambio, porque el editor ya sabe qué temas tienen que estar sí o sí. Y a lo mejor, el autor si es nuevo, si escribió otro tipo de capítulos no sabe qué temas tienen que estar sí o sí. Entonces vos le corregís un poco el índice... para que no se repita. Porque en Sociales, lo que tiene también es que hay muchos temas (no pasa tanto en segundo ciclo, pasa más en tercero) que los temas están interrelacionados, sobre todo en tercer ciclo. En segundo está más dividido en lo que es Geografía y lo que es Historia. Pero en tercer ciclo, aunque esté el libro de Geografía tiene mucho de lo que es geografía social, entonces tiene mucho de historia, economía, mucha política. El libro de Historia tiene también no solo los acontecimientos históricos, sino también tiene algo

de economía, algo de sociología. Se mezclan mucho algunos conceptos, y como en Sociales el tema de las causas y consecuencias está siempre muy presente, a lo mejor, un tema que se vio en el capítulo dos lo tenés que retomar sí o sí en el cuatro y en el ocho, porque lo que se vio en el dos fue causa de lo que se vio en el cuatro y en el ocho.

—**Digamos que toda esa coherencia la da el editor porque el autor obviamente no puede estar en todo.**

—No, el autor no puede ni tiene en cuenta eso. Eso se lo da el editor. Pero bueno, volviendo al índice es eso. En general, lo hace el editor. Si hay tiempo se le da para que haga el índice específico al autor. Hay algunos casos, por ejemplo, en los libros de tercer ciclo de nosotros que está Luis Alberto Romero como asesor. En ese caso, él prepara un índice pero también lo revisa el coordinador del área porque si bien él lo hace, es un caso particular. En Geografía no pasa eso. Bueno, una vez que se tiene el índice se encargan los capítulos. Hay pautas de autor que muchas veces no las cumplen. Por ejemplo, se les dan más o menos los caracteres. Lamentablemente, muchos autores no entienden que tres mil caracteres son tres mil y no cinco mil pero bueno... Y lo termina acortando el editor. En realidad, si hubiera tiempo (porque esta famosa frase de los tiempos editoriales es real) si vos realmente tuvieras más tiempo para editar un libro, vos podrías devolverle al autor para que corrija y haga algunos cambios. Pero muchas veces, como el editor ya los tiene incorporados esos cambios, ya sabe lo que tiene que cambiar, es mucho más práctico, más fácil y más rápido que el cambio lo haga el editor que mandárselo por mail. Hay muchos autores que no revisan los mails todos los días, entonces posiblemente recién vea el mail a la noche y vos se lo mandaste el mail a las nueve de la mañana, entonces vos ya ese día lo perdiste. Al otro día te contesta que sí, que lo va a hacer, pero lo va a hacer el fin de semana a lo mejor. Entonces pasaron cuatro días, y en cuatro días ese capítulo tiene que estar en diseño. Por tus tiempos, vos calculaste que ese capítulo tenía que estar en diseño, entonces lo terminás cambiando vos. La mayoría de los autores hace este trabajo como un complemento, no es que se desviven por escribir el mejor capítulo de sus vidas. Es la verdad, generalmente los autores se repiten mucho, se copian mucho. Hemos tenido un caso de una autora, hace unos años, en Historia, que copió cosas textuales de Internet y lo peor es que el editor no tiene por qué darse cuenta. En este caso nos dimos cuenta porque de casualidad nos pusimos a buscar un tema y saltó las mismas frases, las mismas cosas. Yo siempre me pregunto que si pasó una vez, pudo haber pasado muchas más y no nos dimos cuenta. El editor no va a revisar en Internet absolutamente todo...

—**Además, es un profesional al que se lo das...**

—Tal cual. Después, por un lado a veces tratás de cambiar autores pero muchas veces te pasa que los autores hacen la prueba perfecta y después, cuando vos les das tres capítulos para escribir, bueno no se ve ese mismo entusiasmo que pusieron en la prueba en el capítulo. En algunos casos, yo creo que los autores recurren como fuente para su escritura a otros libros de texto, que eso es lo malo porque ahí vos ves que se repiten mucho los textos. En otros casos sí recurren a libros. Por ejemplo, en Historia en general todos los libros de Historia de todas las editoriales siguen la división histórica en modelo agroexportador, función de exportaciones, economía neoliberal, crisis del... siguen esa división que es de un autor de un libro muy tradicional, que es de un autor conocido que se llama *Gran historia Argentina*, creo (bueno ahora no me acuerdo bien el nombre), pero que es un libro como de cabecera para todos los historiadores y vos ves que en los libros de texto se repite ese mismo criterio de división. Que si bien está en el diseño, podría cambiarse un poco, y nadie lo cambia. Entonces yo creo que hay mucho de eso, que por un lado toman ciertos textos característicos de cada disciplina pero por otro lado hay mucho de retomar cosas de libros de texto de otras editoriales. También depende del autor. Hay autores que vos te das cuenta que hacen, por lo menos un poco de investigación, que te mandan gráficos nuevos, estadísticas nuevas, que se nota que buscaron cosas. Hay otros que vos te das cuenta de que se tiraron un poco a chantas, bueno con esos tratamos de no llamarlos más. Pero nunca sabés bien...

Bueno, una vez que llega el original, que lamentablemente no todos los autores respetan todas las consignas que hay, que se les da de pautas. A mí me ha pasado muchas veces de ver que la apertura, por ejemplo, se les paga como una página, por ejemplo, y a lo mejor tiene quinientos caracteres, nada más. Bueno, capaz que no la hacen. Te mandan una idea pero que no va. Vos sabés desde que la leés que esa idea no sirve. O con la página de actividades. Capaz que si las actividades son a dos columnas que entran varias actividades, no sé capaz que te mandan cinco actividades, que a veces se repiten, que no están del todo bien hechas... y vos sabés que te van a faltar. Vos lo ves y ya sabés que te van a faltar o no, pero bueno, cuando hay tiempo se les pide. Cuando no hay tiempo, lo termina resolviendo todo el editor. Ojo, también está un poco en cómo es el editor. Hay editores que saben delegar más, y hay editores que prefieren resolverlo todo ellos porque tienen todo en la cabeza y saben que va a quedar mejor el producto final.

En general, los autores no siempre respetan las pautas. Cuando vos les decís hay tres mil caracteres por página, pero si vos me pedís un mapa, o me pedís una foto, esos caracteres se reducen. Pero vos ves que

te mandan cuatro mil caracteres y en esa misma página te piden que vaya un mapa de América Latina, con dos fotos y una actividad. Es imposible. Entonces ahí tiene que regular el editor qué recursos se ponen, qué recursos no se ponen, lleva su tiempo...

El editor es el que busca las imágenes, el que encarga los mapas. Cada editorial tiene como circuitos de imágenes diferentes. En nuestro es como bastante, no complicado pero... desde hace unos años todas las imágenes tienen que tener copyright, tienen que comprarse, tienen que ser legales... El autor lo que hace es sugerirte. Por ejemplo, estás hablando de un estudio sobre la Antártida, entonces te dice "yo acá sugiero una foto donde se vea un barco turístico llegando a la Antártida". Bueno, el autor lo sugiere, pero no tiene ni idea si la editorial cuenta con esa imagen o no.

—Claro.

—Después es el editor, por una cuestión de tiempos, que si en el banco de imágenes de la editorial hay una imagen así y el autor y el editor creen que esa imagen es acorde a lo que el texto dice y que ilustra lo que del texto vale la pena ilustrar, pide la imagen al banco de imágenes y ya está. Pero si no, es el editor el que decide qué imagen va en su reemplazo. El editor decide si deja la imagen o pone un mapa, o agrega más texto o pone una actividad. Eso pasa todo por decisión del editor. Yo siempre digo, a veces es porque uno quiere que quede mejor, a veces es pensando en el contenido que estás transmitiendo y a veces es una cuestión de tiempo y de espacio. Uno al principio empieza editando un libro queriendo obviamente que quede lo mejor posible y que se transmita todo el contenido que se tiene que transmitir, que quede claro para el alumno, para el docente, pero a veces, cuando los tiempos y los espacios te están presionando se toman otras decisiones que en otros contextos no las tomarías. No sé... hay un montón de veces que ilustrar un tema con un buen mapa, grande, a dos páginas, con todos los detalles que vos quieras poner es clarísimo, es buenísimo para que el chico pueda entender. Pero a lo mejor buscar la información para encargar ese mapa y que te manden el mapa listo te puede demandar cuatro días, digo cuatro o cinco días, y en ciertos momentos del año cinco días es muchísimo tiempo. Entonces optas por poner una buena foto, que no está mal, no es que quede mal, está perfecto.

—Es otro recurso.

—Es otro recurso, pero posiblemente el texto se entendería mucho mejor con un buen mapa. Pero bueno, son esas decisiones que no te queda otra... uno siempre trata de que la calidad siempre se mantenga buena, pero hay ciertas cosas que podrían estar mejor pero por una cuestión a veces de tiempos no lo hacemos.

Bueno, cuando llega entonces la primera edición se hace en *word*. Hay varias formas de hacer esta primera lectura. Hay algunos editores que primero leen todo el capítulo y a mí la experiencia me hace ver que si yo leo todo el capítulo corrido de una vez, yo ya sé donde falta texto, dónde no, dónde sobra, qué foto me va a costar conseguir, pero también eso te lo da la experiencia. Igual, yo siempre recomiendo hacer una lectura general porque si no vos capaz empezás leyendo por página; lees la primera, la segunda, en la segunda hay algo que te sobra, lo empezás a cambiar y después a lo mejor el autor lo explica tres páginas después.

—O sea, que por lo que vos decís, ¿también el editor tiene que tener conocimiento de la disciplina en caso de libros de texto en particulars?

—Yo creo que sí. Me parece que es un gran debate ese. Creo que lo ideal es que el editor sepa de la disciplina y sepa de edición. La producción editorial se divide en áreas, por ejemplo, Matemática, Lengua, Sociales, Naturales e, incluso, Primer Ciclo, y cada área tiene su jefe y sus editores especialistas. Eso es lo ideal, si no, yo creo que el libro debería pasar en algún momento por alguien de la disciplina. Sobre todo, no sé en otras áreas, pero en Sociales, en Naturales, es como que hay determinadas cosas que no las detecta cualquiera leyéndolas. Es más, yo que soy más especialista en Geografía que en Historia, hay cosas que en Historia las detecta solo un historiador, que a lo mejor ni el alumno ni el docente se van a dar cuenta que a lo mejor no está del todo bien puesto algo, pero si lo lee otro editor o un profesor que realmente sepa mucho del tema, sí lo puede llegar a detectar. Entonces, yo creo que en Sociales, lo ideal es que haya alguien de la disciplina y alguien...

—Una pregunta, porque hubo un momento, unos años, en los que estaba muy de moda esto de la figura del coordinador de autores, y ahora quizás, yo por lo menos, vi que hay menos. Es el grupo de autores y el editor. Entonces, te quería preguntar eso, si ves que esta figura de coordinador de autores la hace un poco el editor.

—Yo creo que sí, que lo hace el editor. Yo creo que es como todo en este tipo de trabajos. Como la gente que lo hace no es su único trabajo, es algo que lo hace como complemento, mucha gente cree que es fácil. Que bueno, sí lo coordino... Editar libros de texto no es lo mismo que a lo mejor editar libros de algún escritor famoso o alguna enciclopedia... Entonces realmente, para que una coordinación de autoría sea realmente una coordinación de autoría vos tenés que leer y estar al tanto. Vos tenés cinco autores y tenés que estar persiguiendo a los cinco autores. Tenés que estar leyendo las cosas que te mandan los cinco autores y relacionando lo que mandan. Porque si no eso lo tiene que hacer el editor después. Entonces, yo

creo que se piensa que es menos trabajo del que termina siendo. Entonces se termina haciendo como a medias. No es que no sirve. Yo creo que serviría, y que sería bueno para el editor pero si se hace en forma consciente. Si realmente es un equipo de trabajo que se conoce porque también pasa eso. Si el coordinador no conoce a todos los autores también ahí... no es lo mismo si son amigos, o son compañeros de trabajo de otro grupo que si no se conocen... Bueno, creo que hay un poco de eso. Creo que es importante la figura pero si realmente hace una coordinación completa.

—**Si no, eso lo hace el editor.**

—Claro, lo hace el editor. Porque también hay otra figura, se le dice coordinador de autores pero en realidad lo que hace es como supervisar los contenidos antes de entregarlos al editor. Coordina que no se repitan los temas entre los autores y que sean correctos. En ese sentido también puede servir. Siempre depende del trabajo que tenga el editor adentro. Si el editor se está dedicando solo a un libro, y a lo mejor eso está bueno que lo haga el editor, porque igual también lo tiene que hacer. Entonces, igual lo tenés que hacer, aunque lo haya hecho otro. Vos tenés que ver que no se repitan los temas, tenés que ver una visión general de todo el libro. Entonces, es como que es importante esa figura, pero pensándolo bien el editor lo tiene que hacer igual.

—**Bueno, y para cerrar el tema del proceso. Una vez que pasa por edición, que vos elegís las imágenes ¿pasa por corrección también el texto?**

—Sí. En el texto van las imágenes. Yo en general las imágenes no las pido cuando estoy editando el *word*.

—**Ves cómo queda armado.**

—Claro. Yo lo que hago es, como uno más o menos ya tiene la maqueta en la cabeza y ya sabe cuántos caracteres entran y ya le es más fácil imaginarse las páginas, yo sí lo que hago es escribir que ahí va una imagen y qué tipo de imagen, capaz que la pienso y hasta escribo el epígrafe, a lo mejor, pero todavía no la pido. Porqué, porque como el circuito de imágenes es complicado, un poco, pedimos al pedo si después no entra. No tiene mucho sentido. Entonces prefiero pedir las en el primer prearmado, que vos ya sabés exactamente el espacio que te queda, sobre todo cuando encargás mapas. No es lo mismo si vos por ahí pensaste que el mapa iba a ser de 10 cm por 15 cm y te termina entrando un mapa de 13 cm por 18 cm. Para el cartógrafo no es ninguna alegría tener que cambiarte de tamaño. Entonces es preferible con el prearmado encargar todo lo que es imágenes. Entonces, el *word* se edita y se manda a leer al corrector. El lector lo corrige con control de cambios y se lo manda al editor. El editor corrobora o no los cambios... El editor corrige mucho cuando edita, me parece. Pero depende de la experiencia que tenga el editor la cantidad de correcciones. Y también depende del corrector. Porque hay correctores y correctores. Hay correctores que les gusta meterse mucho en el texto y hay correctores que se limitan a buscar errores de faltas de ortografía, erratas o buscar alguna oración que esté medio complicada, medio rebuscada la gramática y corregirla un poco pero no se mete tanto en el estilo. Porque también cada libro tiene su estilo, que eso se decide en lo que se llama preedición, cuando se piensa la maqueta y se piensan los textos que van a ir, también se piensa el estilo que se le quiere dar al texto.

Bueno, después de que llega de corrección, se manda a diseño. En diseño lo diagraman en el *InDesing* y entonces el editor lo ve con el programa este, *InCopy*, que lo bueno que tiene es que vos hacés los cambios directamente en el archivo y después lo que hace el diseñador es como actualizar el programa y se actualizan los cambios. Lo bueno que tiene esto para el editor es, por ejemplo, si vos tenés un espacio blanco que te quedó, vos escribís directamente ahí en el *InCopy* y ya sabés si entra o no entra lo que querés escribir. No es como antes que lo escribías en una página, en papel, y tal vez escribías cuatro oraciones y no sabías si te iba a quedar espacio en blanco, si te iba a entrar. Acá ya sabés lo que te queda. Y si vos ves que el espacio para una foto te quedó cortito, chiquito, y querés poner la foto más grande, vas cortando texto y va subiendo solo, entonces vos ves exactamente el espacio que te queda. Esto está muy bueno. También en el *InCopy* vos le vas poniendo notitas al diseñador. Vos ves, por ejemplo, te puse una foto a la derecha y vos la querés poner a la izquierda, le ponés una notita para que te la cambie porque eso no lo podés cambiar vos.

—**Y ya el autor no ve más el texto hasta que lo ve hecho libro.**

—Sí, pero no se da cuenta de los cambios en general.

—**¿Pero no hay ninguno que te pida?**

—No.

—**¿O sea, no hay ninguno que quiera ver cómo está su texto?**

—No, la verdad que no. Hace diez años que estoy en esto y ninguno vino a pedir cómo está. Si te mandan un mail preguntándote si necesitás algo más. O cuando vos les empezás a pedir cosas ellos se dan cuenta que hay cosas que les faltaban. Y bueno, también esta primera lectura que yo te dije que hago en el *word* también es para ver, ahí decido qué le pido al autor que me complete y qué completo yo. Como que lo hago en esa primera lectura. Entonces yo ya sé, acá, por ejemplo, si hay una plaqueta de texto complementario y veo que pasan seis páginas y no puso ninguna, digo bueno acá tiene que ir una plaqueta

de texto complementario, acá tiene que ir sobre este tema. Entonces le mando un mail y le digo mirá, para tal página necesito que pongas un texto complementario sobre tal tema y punto. Y ahí sí se lo pido.

—¿Qué son los textos complementarios?

—Los textos complementarios, en general hay algunas maquetas, generalmente más para tercer ciclo que segundo. En las maquetas nosotros tratamos es que el texto central, principal, esté como en un bloque de texto, que si bien se pueden meter, mapas, fotos o ilustraciones pero que se distinga bien qué es lo más importante para que el chico lea. En general un texto complementario se hace en una plaqueta de color o generalmente es angosta, va en la columna de aire o abajo, en la parte inferior de la página. Siempre tiene alguna llamada desde el texto principal para guiar al chico. Y lo que hace es dar algún dato más, extra, que en realidad no es tan importante pero puede ser como una curiosidad o algo que es una plaqueta que el editor usa para poner algo que no es tan importante pero que tiene que estar. Ahora se me viene a la mente una pavada, pero cuando vos en cuarto grado ves el tema de la brújula, de la orientación, después ponés con un texto complementario quién inventó la brújula, toda la historia de los chinos, de los navegantes... es información que si no la leen no pasa nada. Esa es la idea del texto complementario, porque en general muchas veces no se lee ese texto. Entonces, en algunas maquetas, es texto complementario pero informativo y sí es útil para el texto principal. Generalmente para segundo ciclo se trata que sea más curiosidad o realmente algo complementario, por ejemplo, un gráfico.

—¿Por qué el diseño de la página de los libros de texto suele ser “a dos columnas”?

—En realidad son dos columnas pero no del mismo tamaño. Siempre hay una columna que es más ancha, donde va el texto principal y después en general siempre queda otra columna, que le decimos columna de aire, que es más angosta, que va al costado. A veces son más grandes, a veces más chicas, pero siempre más chica que la del texto principal. Y ahí en general lo que se ponen son las imágenes, los mapas. Pero los mapas en una columna angosta no entran, entonces lo que se hace es, lo que se dice en la jerga, es que entra en la columna central. Nosotros le decimos plaquetas a todo lo que vaya como fuera del texto principal. Entonces, en la serie ésta, Logonautas, de segundo ciclo, cuáles eran las plaquetas... había una plaqueta que la llamábamos “Logonautas investiga” que ahí poníamos algún dato curioso o algo que no era tan importante para el texto principal. Entonces vos tenías el dibujito del logonauta, del nenito con la lupa, que era como Sherlock Holmes, como un investigador, con la gorra, la capa... Por ejemplo, cuando se hablaba del Trabajo “Logonautas investiga” explicaba lo que era la palabra “salario”, que si los chicos no leen de dónde viene la palabra “salario” no importa, es decir, el tema del Trabajo lo estaban viendo. Lo importante está en el texto principal, en la columna central. En estas plaquetas se pone el texto que es complementario. Después había otra plaqueta que era “Biblioteca logonauta” donde se recomendaba a los chicos que lean un libro con los adultos o solos, relacionado con los temas que se estaban viendo en esa página. Después estaban... no me acuerdo. Después estaba un “Logonautas en la ciudad” para recomendarles lugares para que visiten en la ciudad, relacionados con el tema que se estaba viendo. Por ejemplo, cuando se ve la Segunda Guerra Mundial se les recomienda que pueden ir al Museo del Holocausto, al Museo casa de Ana Frank o al Museo de los inmigrantes, distintos lugares de la ciudad para el tema que se estaba tratando.

Y después en cada doble página había una plaquetita que era “Actitud logonauta” o sea que eran actividades. Esos nombres que se le ponen a las secciones lo inventa todo el editor, todo el equipo editorial junto con los diseñadores, a veces. “Actitud logonauta” porque la idea era tener una actitud positiva ante el texto, que las actividades sean relacionadas con el texto del capítulo.

—¿Cómo es el circuito de edición?

—Una vez que vos mandás el editado, vuelve de diseño. Entonces, vos ahí ya tenés una idea mucho más específica de qué lugar te quedó y qué lugar te sobró para cada tema. Lo ideal es que este primer armado venga lo más armado posible, que vos tengas que cortar el menor texto posible o agregar el menor texto posible. Pero no es lo mismo imaginarse la página en el *Word*, por más experiencia que tengas, que verla armada en la compu, en el *Indesign* toda hermosa. Entonces, generalmente, hay cambios en esta primera edición y, a veces, hay cambios importantes. Lo ideal es que no los haya, pero a veces también los hay. Acá viene todo el tema de encargar las imágenes y encargar los mapas. Además que, en segundo ciclo, tenés el tema de las ilustraciones, que es otro tema. El tema de los mapas. Nosotros trabajamos con un cartógrafo que, los mapas más tradicionales (como el mapa de América Latina político-físico, el mapa de Argentina político-físico, etc.) ya los tiene hechos. Entonces, lo que hace solamente es darle un estilo al mapa, que es el estilo que tienen todos los mapas a lo largo de toda la serie. Pero hay mapas específicos que vos tenés que encargarlos. Tenés que buscar un mapa de base de donde sacarlo, mandarle el modelo al cartógrafo y el cartógrafo lo tiene que hacer. Muchas veces vos ves el mapa, que encontrás por ejemplo en una página de Internet, en otro libro o en un Atlas, y vos no querés todo lo que dice ese mapa, querés una parte, o sea querés alguna información, no toda la información que contiene. Porque, aparte, cuando los chicos son más chicos, los mapas deben ser más simples. Entonces, vos tenés que elegir la información que querés que el cartógrafo ponga. Entonces, muchas veces, lo que se hace es: se escanea el

mapa que se toma de base, con algún programa de la computadora se tacha lo que una no quiere que vaya y eso se lo manda al cartógrafo. Hay veces que el propio autor o editor prepara el mapa. O sea, agarra un mapa en blanco, los de colegio, empieza a marcar con cruces, con rayas o con cuadrados...

—¿El mismo editor?

—El editor.

—¿Vos lo hacés?

—A veces sí. O sea, con cruces o con rayas o con cuadrado la parte que querés que el cartógrafo te marque. Se lo mandás como modelo al cartógrafo y el cartógrafo te lo hace lindo con el estilo de un mapa. Pero hay veces que la preparación de los mapas te demanda mucho tiempo, que uno no lo tiene en cuenta (o muchas veces, cuando te exigen los tiempos editoriales, no lo tienen en cuenta). Y tanto los mapas como las imágenes suelen demandar tiempo. Ahora, el tema de las imágenes. La editorial tiene un banco de imágenes donde tiene cargadas un montón de fotografías que se pueden usar, están legales en el banco de imágenes. Algunas hay que comprarlas de vuelta, pero vos ya sabés quién es el fotógrafo. La gente de imágenes se contacta y la compra. Después, también trabajamos con bancos de imágenes pagos, con uno que trabajamos es *Latinstock*. Entonces, vos te metés en la página de *Latinstock*, buscás determinada fotografía que necesitás, la pedís y ellos te las mandan. Ellos te las mandan a vos, vos se las mandás a la gente de imágenes, y la gente de imágenes se las manda a diseño. Vos recién la ves puesta en el libro una vez que el diseñador las puso en el archivo. Después, están los fotógrafos especializados que vos conocés aparte, a los cuales les encargás determinadas fotos. Todo eso, todas las fotografías tienen códigos, esos códigos son internos a cada editorial. Vos tenés que hacer un pedido de imágenes con esos códigos. Entonces, todo el circuito de fotografía es bastante complicado. O sea, ahora no sé si viene al caso hablar de los códigos propiamente dichos, pero cada código tiene el año en que se hace el libro, de qué área es, qué página va, qué capítulo... es como bastante movido, demanda mucho tiempo. También están las imágenes que vos le pedís a las ONGS, a alguna institución que te las mande gratis a cambio de algún ejemplar de los libros. Todo eso también... muchas veces te piden que escribas una carta para que te acepten la imagen, etc. Bueno, una vez que vos hiciste todo el pedido de imágenes se lo mandás a imágenes; imágenes se lo manda al diseñador, y el diseñador corrige el prearmado con tus correcciones y con las imágenes. Y viene la segunda instancia de diseño. Ahí el capítulo ya está mucho más terminado. Vos lo volvéis a leer — el editor lo vuelve a leer — lo manda a corrección; vuelve de corrección; el editor pasa las correcciones; vuelve a diseño. En algunos casos, también, lo lee el coordinador del área y también lo lee el coordinador de ciclo, a veces.

—¿Eso en qué instancia?

—Ya después del segundo armado.

—O sea, confían bastante en el editor.

—Sí.

—Y en el autor.

—Y en el autor. Entonces, al final, cuando se hace una prueba color —que se le dice a la última prueba— que en realidad nunca es la última prueba porque se hace una prueba color en papel. Para el editor no es lo mismo ver todo el capítulo de corrido en papel que verlo en la computadora. Entonces, se hace una prueba color en papel, el editor lee todos los capítulos corridos que hay en color y seguís encontrando cosas. Siempre encontrás cosas, errores, cosas que se repiten. Como vos editaste un capítulo de un libro, después por ahí editaste un capítulo de otro libro, después pensaste que uno lo viste en un lado y en realidad la cosa la viste en el otro. Entonces está buena esa lectura general de todo el libro para tener mayor control de lo que va a salir. Esa prueba color también va a corrección tres, que es la última corrección que se hace. En corrección tres, el corrector en general no mira el texto propiamente dicho sino que se fija que no haya alguna palabra mal cortada o que haya una foto que esté sin epígrafe o esas cosas. Que también son cosas que se fija el editor, pero siempre cuatro ojos ven más que dos. Si bien se fija casi en lo mismo al final, está bueno que haya esas miradas, ¿no? Y después vienen, no después, en medio de todo esto, cuando está la lectura del coordinador del área o está la lectura del coordinador del ciclo. Muchas veces te marcan cosas que vos como editor o el editor propiamente dicho no las vio en su momento porque como tenés que estar pendiente de tantas cosas al mismo tiempo algunas se te pasa. ¿Por qué?, porque vos las tenés tan incorporadas que las escribís así o lo leés así y cuando la lee otro de afuera, que por primera vez la leyó y que no tiene idea de qué se trata el resto del libro o del capítulo, te detecta algunas cosas que está bueno que te las detecte, ¿no? Que complementa todo el trabajo del editor.

—¿Cómo es el caso de la última serie en la que trabajaste, en la que casi no tiene negritas?

—Cuando uno hace toda la preedición que es pensar el libro, el índice, cómo va a ser la maqueta, etc., etc., también piensa el estilo del texto y piensa estas cosas. Toma las decisiones de si va a tener negrita o no, si va a tener glosario o no, etc. Nosotros decidimos en esta serie no ponerle negrita porque nos pareció una buena manera de que sea el alumno el que detecte en su lectura cuáles eran los conceptos más importantes. No digo que esté mal usar negritas, me parece que hay que usar pero poco, solamente marcar

lo más importante. Pero también creo que está bueno en alguna serie, probar, ver qué pasa, ver cómo funciona el hecho de que sea el alumno el que tenga que tomar o captar cuáles eran esos conceptos más importantes, porque si no es como que está todo muy servido, muy dado. Si bien la negrita te ayuda, vos podés dar una mirada general y captar las ideas principales. También esas ideas principales pueden estar en los títulos. Entonces, desde los títulos vos podés dar una idea de lo que vas a ver. Entonces, que sea el alumno quien reconozca cuáles eran esas palabras principales. Para complementar esto nosotros lo que hicimos fue, en algunas actividades, como que el chico, que la actividad proponga eso como para que no quede tan descolgado. Y en tercer ciclo sí hay glosario.

Nosotros, tal vez, para evitar una posible resistencia, lo que hicimos fue que muchas actividades se basen en retomar estos conceptos importantes. Por ejemplo, otra cosa que tenía el libro eran técnicas de estudio. Entonces, las técnicas de estudio se explicaban en plaquetitas desde las más sencillas hasta las más complicadas a lo largo de todo el libro. Una de las primeras era el subrayar las ideas principales. Entonces, muchas veces, se les pedía a los chicos como actividad que subrayen de determinado texto las ideas principales. Entonces, eso era ejercitar un poco el uso de negritas.

Hay veces que uno les pregunta a los promotores sobre determinadas cosas. Lo que pasa es que muchas veces los promotores te traen la respuesta de uno o dos docentes y no es medida, no es representativo porque hay tanta cantidad de docentes diferentes que uno nunca puede hacer un libro para complacer a todos. Eso es algo que cuando uno piensa el libro lo primero que te tenés que plantear es “bueno, yo no puedo conformar a todos, todos no van a estar contentos con esto que yo haga porque es imposible”. Entonces, bueno, tratás de hacer algo que te guste a vos como editor, que le guste a la editorial, que cumpla con el diseño, que incorpore todo lo que piden los docentes, que incorpore todo el INADI, que incorpore todo lo que pide la sociedad en general, etc. Tenés un libro que es bastante complicado hacerlo. Porque uno piensa... con el tema de las fotografías no es que elijo una foto para cubrir un espacio en blanco (o sea, si bien a veces tenés que cubrir un espacio en blanco con una foto) pero la foto tiene que tener información, tiene que mostrar lo que dice el texto. Entonces, muchas veces es difícil conseguir imágenes, por eso, yo creo que en otras áreas no es tan complicado en ese sentido porque pueden hacer algo más ilustrativo. En cambio acá, tiene que ilustrar pero el texto, tienen que informar. Entonces se complica más en ese lado. Entonces, ahora también nosotros tenemos que tener mucho cuidado cuando encargamos una ilustración o ponemos una imagen con el estereotipo que se está transmitiendo de determinadas cosas. Por ejemplo, el tema de la familia, el tema de los roles familiares, el tema de que no siempre en una ilustración sea la mujer la que está lavando los platos, el hombre que esté yendo a trabajar. Todo eso en Sociales se tiene muy en cuenta. Entonces es otra cosa de la que el editor tiene que ocuparse.

—Respecto del discurso ajeno académico ¿Cómo lo manejan? ¿Lo tratan de ocultar, lo incorporan? ¿Cómo es eso?

—Yo creo que en Sociales, en segundo ciclo, no se incorpora tanto. Todos los temas se ven en menor profundidad. Entonces, no es lo mismo explicar la Revolución francesa para un chico de quinto grado, que se le explica lo mínimo, que en un libro de secundaria donde a veces se le destina un capítulo entero a la Revolución Francesa. En el caso de segundo ciclo, creo que no se tiene tanto en cuenta el discurso académico pero sí se tiene en cuenta algunas cuestiones académicas. Como, por ejemplo, en la parte de Geografía hace unos años que se empieza a hablar mucho de espacio y de ambiente. Y que el ambiente no es la naturaleza solamente, sino que es el hombre en relación con la naturaleza, etc. Bueno, todo esto vino de la Universidad, un discurso académico de la década del sesenta-setenta que cambió con el discurso anterior, eso sí se ve en los libros. Pero también se ve reflejado en los diseños curriculares. Entonces es recíproco. En el caso de tercer ciclo, como los autores también suelen ser gente más de la Universidad puede ser que se vea un poco más el discurso ajeno en una personalidad de la disciplina. Pero más en Historia que en Geografía y está muy relacionado con eso: con el tema y con el autor.

—¿Generalmente se pone el plaqueta? ¿O puede estar en ese texto principal?

—No, a veces está en ese texto principal. Más que nada no está explícito, es lo que yo te decía. Hay un libro de Historia que ahora no me acuerdo el nombre que es como un clásico de la historia argentina y la periodización que hace es el modelo agroexportador, la crisis del 73 del petróleo, las políticas neoliberales, etc. Que casi todos los autores tomaron esa periodización. Entonces, no está explícito que está tomado de ese autor pero muchos autores que piensan cosas de historia optan por esa periodización. Entonces, está como metido en el discurso pero no explicitado.

—Al momento de convocar un autor ¿Qué privilegiás? ¿Su formación académica, su contacto con el aula, es decir, su experiencia con chicos de esa edad, o que escriba bien? Para tercer ciclo.

—Para tercer ciclo yo creo que es importante la formación académica.

—¿Son todos profesores del área?

—Sí.

—¿Y puede que tengan hasta un posgrado también?

—Sí. En tercer ciclo los temas, hoy por hoy, los temas de los diseños curriculares son complejos. Entonces, es más, por ejemplo en Historia hay por ejemplo autores que te dicen “yo este tema no lo puedo escribir” y son tipos que por ahí, tienen maestrías y posgrados hechos. Y te lo dicen, porque algunos temas son complejos y los historiadores suelen especializarse. Una vez que se reciben, si siguen estudiando, suelen especializarse. El que se especializa en la Edad Media, no va a saber nada de indígenas y el que se especializa en indígenas no va a saber nada de la Edad Media. Pero ellos mismos te lo dicen. No es que no saben, al lado del común de la gente saben un montón, pero ellos, los que son responsables, no se sienten capaces de hacerlo. También hay otros que se largan y lo hacen y ahí el editor tiene triple trabajo. Porque hay de todo, esa es la verdad. Pero yo creo que para tercer ciclo, lo que sirve es que tenga sustento la parte de contenidos, porque después si no escribe tan bien, eso el editor lo puede arreglar. Pero si vos confiás en que toda la parte de contenidos, que son difíciles, el autor te lo pone bien, vos estás más tranquilo. Si bien sabés de la disciplina estás más tranquila porque el autor está formado en eso. Si además tiene formación docente y experiencia en clase es ideal.

—**Pero no es lo más común ¿o sí?**

—No. Bueno, en mí caso, los autores de Geografía son de la Universidad y que tienen experiencia docente. La mayoría universitarios. Mucho apuntan a lo que se da en la Universidad, es decir, a los temas que se ven en la Universidad. No igual, pero, o sea, incluyen esos temas. Por ejemplo, se ve mucho en Geografía. En Geografía de tercer ciclo hay mucha geografía social, económica, política. Todo el tema de la economía metida en la geografía, en los recursos naturales que se utilizan. Que todos esos temas en un profesorado no los dan, entonces el universitario tiene más formación en esos temas.

—**Entonces, porque vos hacés mucho hincapié en la parte teórico-conceptual pero ¿en la parte de actividades vos lo ves importante?**

—Por eso digo, lo ideal sería que también tenga contacto con el aula que eso es lo que pasa en mi caso con los autores de Geografía que tienen contacto con el aula. Entonces, ellos hacen las actividades también. En el caso de Historia, como muchos no tienen contacto con el aula o tienen pero en este caso el coordinador de Historia no cree que sean capaces de hacerlas muy bien las actividades. En el caso de Historia en Logonautas se mandaron a hacer las actividades aparte. O sea, se contrataron a dos personas que tienen mucha experiencia para actividades y fueron las que hicieron la carpeta de actividades y las actividades finales de cada capítulo. Entonces también eso estaba bueno porque cuando las chicas leían el capítulo lo leían como docentes para ver si podían hacer las actividades u otra lectura más al capítulo que siempre viene bien. Entonces estaba bueno. En el caso de Logonautas, en Geo las hicieron los propios autores; igual, siempre, el editor hace muchas actividades, ¿no? Las aperturas y las actividades las termina, te diría en el ochenta por ciento de los casos, resolviendo casi todas, el editor

—**¿Pero en este caso también?**

—No, en este caso que las mandamos a hacer aparte, fue menos. Pero porque las chicas estaban destinadas a esos solamente. Entonces tenían también más tiempo y más posibilidades de hacerlas y quedaron bastante buenas.

5. Entrevista a autora y coordinadora de autores, de libros de Lengua y Literatura de Santillana

Edad: 45 años. Profesión: profesora y licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires) y Especialista en Procesos de Lectura y Escritura (Universidad de Buenos Aires). También es maestra Trabaja en editoriales escolares: desde 2001

—**Quería saber cómo llegaste al mundo editorial y hace cuánto qué trabajás en la disciplina.**

—Trabajo en el mundo editorial desde el año 2001. En Santillana desde el año 2001 y un poquito antes incursioné en Aique. En noviembre de 2000 hubo una convocatoria por diario, el diario Clarín, no decía la editorial. Decía una importante editorial convoca autores. Entonces, yo mandé el curriculum. Con no demasiadas expectativas porque ya un año antes lo había enviado a otra convocatoria. Me habían llamado de SM; había pasado toda la selección para el puesto de ayudante de editor o algo así y finalmente hubo un cambio de autoridades en ese departamento y entonces ese espacio se cerró. Entonces, estaba muy frustrada. Y en enero de 2001 me llaman de Santillana para decirme que fuera a una entrevista para la convocatoria de autores. Entonces voy a la entrevista y me comenta que había habido como cuatrocientos currículums y qué sé yo... una suma sideral y que habían elegido diez. De esos diez currículums habían hecho diez entrevistas con lo cual yo sentí que mi ego subió al cielo porque imaginate de 400, 10. Si no me llaman no importa porque por lo menos formé parte de los diez y no soy tan inútil. Entonces, tengo una entrevista de más o menos una hora y media. Larguísima. Me preguntaron el enfoque pedagógico, qué pensaba sobre los libros de texto, en qué áreas me gustaría trabajar: si primer ciclo, segundo ciclo o tercer ciclo. Yo le dije que en todas, que primaria, que nivel medio...

—**Claro, porque vos sos maestra y además licenciada en Letras.**

—Claro, sí. Y bueno, finalmente me dice que había aprobado la entrevista (me dice que de las diez aprobaron cinco. Luego me entero de esto, en el momento no). Y que a esas cinco personas les pide una maqueta, una unidad modelo. Entonces me dice que tengo que pensar un capítulo para un libro de primero y me da las letras que creo que eran la S, L y la D, o algo así ahora no me acuerdo exactamente. Tenía que tener un cuento y tenía que presentar esos grafemas con lo que a mí me pareciera. Bueno, ahí me da un ataque que no lo demostré en su momento. Le dije estupendo que para cuándo lo necesitaba y me da una semana. Ahí yo llamo a la vicedirectora del colegio primario en el que trabajaba y le pido que me abra la biblioteca

—**Estabas trabajando todavía.**

—Estaba trabajando ahí, pero esto era enero o sea que la escuela estaba cerrada cuando la llamé. Hablo con la vicedirectora, que me apreciaba mucho, le cuento esta chance que tenía y que necesitaba consultar libros de primero. Porque la realidad es que yo había trabajado en todos los años de la primaria, pero primer grado lo había tenido solo un año o sea no era el año en que yo tenía más experiencia. Entonces, la llamo, me abre la biblioteca y me llevo como cincuenta libros de primer grado. Y en dos días hago todo un rastreo de los libros y lo que veía de bueno y de malo en cada propuesta. Más o menos veo el tipo de ejercitación, qué sé yo. Entonces decido que en vez de elegir un cuento iba a poner un cuento mío. Entonces, pongo este cuento que te mencioné de las famosas pulgas. Entonces hago una unidad que a mi juicio era muy diferente de las que había visto. En el sentido de que tenía un trabajo muy lúdico, con algo de conciencia fonológica que no había visto en los otros libros, trabajaba mucho la discriminación de grafemas en palabras donde se variaba la última sílaba o en la sílaba inicial una letra... bueno todo un enfoque como muy constructivista, entre cognitivo y constructivista. Con sugerencias de ilustraciones, y qué sé yo. Cuando la tengo terminada se la mando a una amiga, que en ese momento estaba estudiando la especialización. Le dije destrozala y ella la mira y me dice “me parece que está estupenda”, me la repondera qué sé yo... entonces yo ya estaba con mi ego por el techo porque para mí mi amiga es hipercapaz. Y la mando. Bueno, la mando y viste... la mando con la ansiedad de uno, que espera que le respondan al día siguiente.

Y pasa todo febrero. En el ínterin, yo en febrero me muero de angustia porque no tengo ninguna respuesta. Yo en ese momento todavía trabajaba como maestra de nivel primario, ya me había pasado de una jornada completa a una simple porque quería ir dejando trabajo. Y en marzo me salen horas en secundaria y decido renunciar a primaria. Entonces me dije yo necesito saber si cuento con esto o no. Entonces llamo a Santillana con esa excusa, que era más una excusa porque yo lo que quería saber era si era para mí o no...

Ella entonces me dice que habían elegido mi trabajo, que ese día le llegaban las vacaciones, que me estaba por llamar. Entonces, bueno, me convocan. Entonces, me dice ella si yo tengo alguna persona que trabaje en esa misma línea que quiera llevar a trabajar conmigo porque la idea era que hiciéramos dos libros y no iban a dar los tiempos. Entonces yo le digo a una amiga. Y después me cuentan que les había gustado tanto el capítulo que lo habían dejado como unidad modelo, que no le habían cambiado casi nada. Lo único que le cambiaron fue que al cuento lo acortaron porque ocupaba dos páginas y media, y tenía

que ocupar una página y media. Entonces lo acortaron a mansalva. Tal cual yo la había armado, con esa modificación...

—**¿Cómo es el proceso de autoría de los libros de texto en forma general?**

—Y la más común es que el equipo editor hace una unidad modelo, por ahí en base a ciertos parámetros, a veces te piden que vos hagas la unidad modelo y después la ajustan. O por ahí, vos participás también en algo... Pero creo que nunca hice una unidad modelo sin parámetro... bueno, ese capítulo que fue así y después hice para *Ideas en la cabeza* una unidad modelo sin ningún parámetro y después el equipo editor trabajó sobre esa idea y lo que quedó fue mix. En esa unidad modelo quedaron algunas cosas que había propuesto yo y otras cosas que se les ocurrieron a las editoras. O sea que fue como un ensamble y después viendo la versión que yo había armado y la otra versión, se había ganado con esos cambios.

Por lo general te muestran una unidad modelo ya hecha. A mí lo que me ha pasado es que me ha tocado estar en las dos situaciones. Situaciones en las que me pidieron que hiciera una unidad modelo sin ningún parámetro, me ha tocado que me dieran ya la unidad modelo armada y me ha tocado de participar en ese proceso de elaboración de esa unidad modelo. Pero lo más común es que te den la unidad modelo. Si me tengo que poner a pensar en la mayoría de los libros, sí lo más común es que te den la unidad modelo, con ya las secciones todas definidas y con la cantidad de caracteres que vos tenés que trabajar por página, el tipo de ilustración...

—**En general ¿el autor tiene incidencia, puede hacer cambios, puede proponer sugerencias?**

—Yo creo que depende de la apertura del editor. Yo he tenido suerte, creo. Suerte en el sentido de que si hago alguna sugerencia... me ha pasado de hacer sugerencias con respecto al índice que si las tuvieron en cuenta...

—**¿El índice te lo suelen dar también?**

—No, el índice yo lo armé para *Giralunas I*, que armé los tres índices. Es un trabajo durísimo, durísimo. Después armé el índice para la serie *Comprender*. Pero sobre ese índice, en el caso de los tres, tuve una supervisión. O sea vos mandás el índice y ese índice lo tienen que supervisar después. Es más, inclusive cuando armás el índice me da tranquilidad saber que lo va a leer cuanta más gente mejor. Siempre hay alguna pieza que o te salteaste o por ahí un contenido no lo ubicaste en el lugar más estratégico.

—**Cuando a vos te dan el índice o la maqueta vos podés hacer cambios, ¿generalmente te toman en cuenta tus sugerencias?**

—A mí me ha pasado que sí. Me ha pasado que dos o tres contenidos que me parecía mejor que fueran en otro lado, lo consideraron. Pero no te sé decir si eso es algo frecuente o no porque yo hace muchos años que trabajo con el mismo equipo.

Pero me ha pasado de plantear que por ahí tal autor me parecía mejor... Es más por ejemplo, en este último libro yo iba a trabajar "gauchesca" y se les había ocurrido mechar con otras locuras del romanticismo y sugerí un texto de Borges que tomaba la gauchesca y lo tuvieron en cuenta. Lo cual es bueno, porque como autor te hace sentir bien y también te compromete más en el proceso de producción. De hecho, en este último índice, no índice porque todavía no está, al ser un libro de literatura es diferente. Pero hay capítulos que todavía están abiertos y la editora y la jefa de editores convocaron a los autores, o sea nos pidieron a las dos que fuimos a la reunión que si se nos ocurrían lecturas, aportes que podíamos dar, los mencionáramos. Yo también creo que también mayor flexibilidad lo que te da es mayor conocimiento de lo abordado. Lo que he visto en este último tiempo es que cuanto más formado está el otro y menos amenazado se siente, menos cerrado está en lo que vos puedas aportar. En la medida en que lo que vos le aportás no es para moverle el piso... porque en realidad lo que te interesa es que salga bien. También creo cuando te escucha tiene que ver que vos cuando te hacen una sugerencia la recibís bien y no te parece que te está atacando tu obra de arte porque en realidad un manual es un producto colectivo. Que también lleva su tiempo entender eso. Que ese capítulo que vos escribiste va a ser visto por mucha gente y cada uno le va a hacer su aporte.

—**Y relacionado con eso, generalmente el editor hace cambios sobre el original que vos mandás ¿Te consultan los cambios que se hacen indirectamente o no? ¿Y cómo te sentís con esos cambios?**

—Yo en mi experiencia, por ejemplo, no he sido una autora muy cambiada, creo. No me ha pasado de escribir un capítulo. Jamás me reescribieron todo un capítulo. Jamás me reescribieron ni siquiera toda una página. Pero si me ha pasado trabajando como coordinadora, ver que a otros autores a los que sí les sucede eso. Lo que sí me ha pasado, y ha sido algo en lo que me he esforzado en mejorar y por ahí el participar en la edición me ha servido, es que me han tenido que acortar texto. Mucho (risas). Toda la gente que me editó en realidad siempre me dijo lo mismo, que en realidad no era tanto lo que me tenía que modificar en cuanto a estilo o al planteo didáctico de lo que yo planteaba si no en cuanto a la extensión. Porque yo siempre escribía muchísimas actividades, muchísimo. Entonces había editoras que me decían que preferían que yo escribiera de más porque entonces elegían de las actividades las que más les gustaban y qué sé yo... Lo que sí me pasaba es que por ahí yo me entusiasmaba y no quería dejar nada afuera y entonces a veces se hacía en vez de una página, una página y media y entonces el editor tenía que

cortar. Pero sí, vos lo que ves es que el otro tiene otra mirada, esta distanciado del texto. Entonces me parece que esa distancia suma. Suma en el sentido de que por ahí lo que vos pusiste en el cuerpo del texto, lo pone en una plaqueta o a veces te baja un poco el estilo, en el sentido de que vos por ahí estás diciendo algo que por ahí es un poco elevado, entonces te lo simplifica un poco. Pero no me ha pasado que me hayan cambiado demasiado.

—**Recién comentaste que trabajaste en dos editoriales grandes, ¿cuál es la diferencia que vos viste respecto de cuál es el trato del autor, la incidencia del autor en relación con estas dos editoriales o no?**

—Yo en realidad trabajé —te digo un poco lo que hice— para Aique, formé parte de un grupo que hizo una evaluación de un grupo de textos

—**Ah, no fue como autora...**

—No, o sea que lo que yo hice ahí fue ver una serie de libros y tuve que hacer la crítica a todos esos libros, una crítica muy pormenorizada, una evaluación. Y después para Tinta Fresca me llamaron para hacer una serie de libros (me llamaron dos veces, dos veces fui a la entrevista y les dije que no). Y cuando me presentaron el trabajo no me gustó. Por un lado, yo estaba trabajando en Santillana, estaba cómoda en Santillana, estaba muy valorada. Entonces, en realidad, era más una cosa de curiosidad que otra. Lo que sí pude ver en el momento que me llamaron de Tinta Fresca es que cuando presentan el producto el plantel era mucho más confuso de lo que solía ser cuando planteaban un producto en Santillana. La propuesta de Santillana siempre era una propuesta muy acabada que se podía perfeccionar (te estoy hablando en el área de Lengua, desconozco otras) y era un producto que independientemente del nicho al que apuntara vos sabías claramente qué tenías que hacer y se notaba que había un trabajo muy minucioso. La gente sabía lo que quería y había estado pensando qué hacer. Cuando me plantean este producto en Tinta Fresca era como muy ambicioso y muy imposible y no me cerró. Me habían llamado dos veces como autora y me ofrecieron una vez el puesto de editora interna. Y cuando me ofrecieron el puesto de editora interna lo que pagaban era muy poco y a mí no me convenía ni por casualidad. Entonces les dije que no. Y después en La llave hice también evaluación de libros, unos libros de Panamá de una colección de libros de educación vial y también hice un diccionario de sinónimos, que fue un laburo chino. Los dueños de la editorial te decían queremos un libro de sinónimos (risas). Hacelo. Que no tenga más de doscientas páginas y hay tanto dinero. Y bueno, esa fue mi experiencia con La llave. Para La llave hice eso y no me acuerdo si hice algo más... Bueno, después en Funsale ahí hago de todo. Hago el diseño de proyectos de diseños educativos, de campañas educativas, de divulgación científica en salud y temas vinculados con el cuidado y la promoción de la salud.

—**Volviendo un poco al tema de ser autora de libros de texto ¿Cuáles te parece que son los aspectos positivos y cuáles los negativos? ¿Cuáles no te gustan tanto y cuáles te gustan y hacen que vos elijas ser autora?**

—Bueno, lo que me gusta es que básicamente un libro de texto es una herramienta que se usa en el aula. Una herramienta que se usa para aprender y yo creo fervientemente en el poder de la educación. Me parece que el libro es elemental, indispensable, insustituible a la hora de aprender. Entonces como poder formar parte de un proceso y poder ser parte de la construcción de una herramienta que lo que en teoría tiene que habilitar, facilitar y promover el aprendizaje me resulta interesante sobre todo en el área de Lengua, que es el área de uno. Me gusta porque uno de alguna manera puede aportar su granito de arena. Por más que un libro de texto es un producto efímero, yo trato y creo que todos los que hacemos el libro de texto, tratamos de hacer el mejor libro de texto que se puede dentro de las limitaciones que impone el mercado. Y me parece que también, yo lo que he visto con la gente que está trabajando conmigo, es que son lo suficientemente inteligentes como para poder expandir esos límites que genera el mercado. Si bien, por ejemplo, por un lado están las encuestas y las estadísticas que te dicen que el maestro quiere un libro simple, y bla, bla, los textos cada vez más cortos y qué sé yo... Vos ves que los autores, y los editores y el esfuerzo del editor y del director y del coordinador de todo el proyecto. Si es sagaz va llevando esos límites, expandiendo y tratar de que el libro no sea tan pedestre como teóricamente lo pide el mercado. O por ahí es la bajada desde el sector de Estadísticas, o el sector de Marketing. Porque por ahí desde Marketing te plantean que hay que hacer un libro cuadrado porque los maestros quieren un libro cuadrado y son cuadrados, entonces bueno, a ver empezamos... porque vos vas viendo que los libros van mutando. Entonces te presentan una maqueta que es cuadrada, y el planteo es bueno tratemos que este cuadrado vaya siendo cada vez menos cuadrado y el libro termina no siendo cuadrado, lo cual está bueno.

—**¿Y aspectos negativos que ves?**

—Y aspectos negativos... no me gusta la premura. Antes por ejemplo, para hacer un libro se tardaba un año, ahora se tarda cada vez menos. A veces cuatro, qué sé yo... pero digamos cada vez menos, lo cual es muchísimo más trabajo para todo el mundo. Que vos en lo que hacés que es el editor, todo el mundo enloquece. Porque la realidad es que es un laburo que no está lo suficientemente bien pago para que sea tu único laburo. Entonces todos, todos en este país hacemos muchas cosas para poder pasarla medianamente

bien. Entonces no es tu único trabajo, vos tenés otros trabajos, tenés tu vida y eso hace que quince días para pensar un capítulo a veces puede ser mucho y a veces puede ser nada. Y a veces no tenés quince días, tenés una semana. Entonces, una semana, quince días depende de lo que sea puede ser poco. No me gusta la premura, cada vez me gusta menos la premura. No me gusta la premura. No me gusta la repetición, esas son todas cuestiones personales. De pronto, vos si te sostenés en este medio llega un punto en que te va a pasar que por ahí hacés seis libros de cuarto grado. Entonces, claro, a la cuarta o quinta vez tenés que volver a presentar un contenido...

—**Claro, decís cómo explico el sujeto de otra forma...**

—Claro, decís cómo hago para exponer el sujeto desinencial de una manera divertida cuando ya todas las maneras divertidas las agoté. Eso hace que de pronto vos tenés mucha más cancha porque para vos ya las ideas mejores sentís que las agotaste y no te querés repetir. No me gusta eso. No me gusta lo que se paga en el sector. Para lo que ganan las editoriales, me parece que se paga poco. Se paga muy poco. Y no me gusta la cesión de derechos, por ejemplo. Pero bueno, es ese tipo de cosas. También creo que el hecho de que haya tantas cosas que me guste tiene que ver con el grupo de gente que te toca. O sea yo he trabajado con gente generosa, no he trabajado con gente avara en cuanto a lo que es mostrarte lo que sabe y permitirte aprender ni que te escatime posibilidades de laburo. Yo he trabajado con gente generosa, que lo que sabía me lo enseñó entonces yo pude aprender. Para mí aprender en un trabajo es un capital simbólico que suma, y también he trabajado con gente generosa en el sentido de que si veía que a mí podía promoverme en algo, lo hizo.

—**¿Cuáles eran tus funciones como coordinadora?**

—Bueno, como coordinadora tuve que hacer el índice de los tres libros, y después sobre ese índice se trabajó obviamente. Después, lo que tenía que hacer: los autores tenían que contarme la maqueta de su capítulo, después la discutían conmigo, y después cuando tenían el capítulo terminado (bueno, si tenían dudas sobre el proceso me llamaban a mí no a las editoras) cuando lo tenían terminado, yo lo tenía que leer, hacer las correcciones que a mí me parecía necesario y después cuando lo tenía terminado se lo mandaba al editor. Que obviamente después seguía trabajando sobre ese capítulo.

—**¿Por qué pensás que surge la figura del coordinador de autores?**

—Yo creo que surgió, porque los editores cada vez tienen más trabajo. O sea, los editores, solo con ocuparse de ese libro ya tendrían un montón de trabajo, pero la realidad es que se ocupan de ese libro y de ochocientas cosas más que les van tirando en el medio, ¿no? Por ahí no te puedo dar detalles. Pero yo sé que por ahí están editando ese libro y están editando unos cuadernillos de ortografía, un cuadernillo de no sé qué, una selección literaria. Están con la cabeza como muy facetada, ¿no? Por un lado, bueno, esto, porque no les da el tiempo. Por otro lado, cuando a mí me llamaron como coordinadora había muchos autores trabajando en esa misma antología. Y algunos autores eran noveles. Es decir, estaban empezando sus primeros trabajos, que había que ayudar. Entonces había autores, muy viejos en la casa, no viejos en edad, por favor, a los que vos como coordinador le aportabas la frutilla del postre. Era la frutilla del postre. “Vi esta página, está tan hermosa que si le pusieras esto me parece que podría brillar aún más”, pero la página ya brillaba. Pero después había otros autores que recién empezaban y por ahí les costaba desde el planteo de una actividad que vos veas que estaba buena, que tenía una idea original, pero era más de lo que vos adivinabas de la idea que lo que se notaba en el texto. O por ahí era muy elevado el planteo, por ahí habían hecho una página que era maravillosa pero para el CBC no para segundo año de Lengua y literatura.

—**A ver, en ese sentido ¿qué te parece que es lo importante en un autor: sus conocimientos teóricos sobre la disciplina o la bajada, el tema del conocimiento en el aula?**

—Las dos cosas. Yo creo que tiene que ver con lo que vos sabés de la disciplina y con que vos puedas ponerte en la situación del que va a leer, o sea puedas imaginar. Tener claramente cuál es tu lector modelo. Y además, que vos tengas un enfoque, me parece que el autor que hace un libro de texto tiene que tener una propuesta didáctica. Porque en realidad, en que cada hoja hace un planteo didáctico, está haciendo una propuesta de trabajo. Y hay autores donde eso es muy notorio. Hay autores donde vos ves el enfoque, es más hasta vos como autor te sentís hermanado con otro autor.

—**Cuando escribís un capítulo, ¿el texto literario ya está elegido o vos podés elegir el texto? ¿Cómo se manejan?**

—Cuando yo empecé a trabajar todos los textos los teníamos que buscar los autores, entre todos. A medida que fueron avanzando los años se fueron acortando los tiempos de entrega de los capítulos, entonces gran parte de ese tiempo que te daban estaba en que vos eligieras el texto. Entonces, como son tantas las restricciones a la hora de elegir un texto para un manual: no tiene que exceder determinada cantidad de líneas, tiene que ser de autores de la casa porque hay ciertas editoriales que cuesta mucho tiempo conseguir los derechos, si han pasado más de setenta años así no se tiene que pagar un centavo, mucho mejor así la editorial ve más plata. Entonces, son tantas las restricciones, y a su vez no tiene que estar repetido, no lo tiene que haber usado otra casa, no tiene que haber sido usado dentro de la casa.

Entonces llega un punto en que vos decís, bueno ¿¡qué pongo!?. Entonces, en los últimos años sí pasó que nos dieran o gran parte de los textos o casi todos textos, o que quedara mitad y mitad. Por ejemplo, supónete, en este libro que estoy haciendo este año hay textos que los elijo yo y textos que los han propuesto ellos. Entonces sería un cincuenta y un cincuenta. De todas maneras, el editor es el que te aprueba el texto, en el sentido de que chequea que ese texto no se haya usado, o sea que tiene ese conocimiento.

—¿Qué te parece el diseño de los libros de texto actuales?

—Yo creo que lo que se plantea hoy en día es que a los chicos les cuesta muchísimo sostener una carga importante de lectura, y de alguna manera el mercado editorial se está adaptando a ese planteo en primaria y secundaria. Entonces lo que se hace es dosificar la carga de lectura, distribuirla estratégicamente en plaquetas, es decir, lo que antes ocupaba todo el cuerpo del texto ahora tenés la plaquetita. Se van armando microtextos independientes, lo que hace que vos localices la atención un ratito, y acá otro ratito. Y no tengan que sostener una carga de lectura tan intensa. A mí no me parece que esté bien. No me parece, por ejemplo, ante la hipótesis de los chicos leen poco, haya que acortar cada vez más los textos. Me parece que en realidad lo que hay que hacer es generar propuestas consistentes para que los chicos cada vez lean más. Lo que pasa es que eso es un poco utópico porque en un punto una editorial no es una empresa, al revés la editorial no es una fundación, no hace caridad. Se sostiene en función de lo que vende, entonces si un maestro va a considerar que el libro tiene mucha carga de texto y por eso lo va a descartar... También me parece a veces que las editoriales se apegan mucho a estos juicios de valor que espontáneamente dicen los docentes y que en otras ocasiones, cuando la propuesta es consistente, aunque se corra un poco de lo que el docente dice, el docente adhiere a esa propuesta, ¿no? Me parece complicado el tema, porque no me puedo despegar de lo que es la educación, esto de que el chico tiene que leer progresivamente textos cada vez más extensos y cada vez más complejos. Y a veces, vos ves que esa progresión en el mercado editorial está quebrada. En el sentido que te dan, por ahí lecturas para un quinto grado que vos las pondrías para un tercero. Si uno piensa en la teoría del andamiaje de Vygotski la idea es que vos lo llesves al chico a la zona de desarrollo próximo, no que lo estés confirmando en la zona de desarrollo real.