

# Representaciones de la variedad rioplatense en manuales de la escuela primaria en Buenos Aires. Vol. 2

Autor:

López García, María

Tutor:

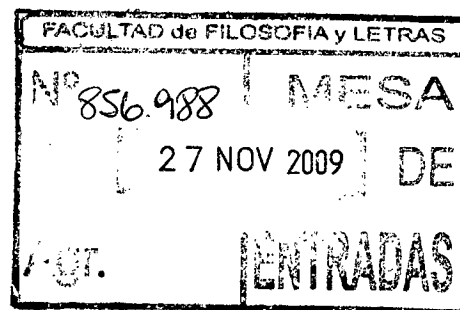
Moure, José Luis

2009

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**  
**14-1.1.2**



**Representaciones de la variedad rioplatense en  
manuales de la escuela primaria en Buenos Aires**

**(II tomo)**

**Tesis para alcanzar el grado de  
Doctor por la Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires**

**por María López García**

**Director: Prof. Dr. José Luis Moure**

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

**Buenos Aires, noviembre de 2009**

# ÍNDICE

Página

## Tomo I

Agradecimientos .....	5
Prefacio .....	7
Introducción .....	9

### Parte I: La variedad rioplatense

<b>Capítulo 1:</b> La variedad rioplatense .....	21
1. Descripción de la variedad rioplatense .....	22
2. Sobre las categorías: dialecto o variedad .....	47
<b>Capítulo 2:</b> Actitudes ante las variedades del español: antecedentes teóricos y prácticos .....	53
1. Las representaciones sociales .....	54
2. El rol de las academias en la construcción de representaciones sobre la lengua .....	65
3. El papel de la Real Academia Española en la estandarización del español .....	73
<b>Capítulo 3:</b> Discusión sobre la lengua nacional: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad .....	103

## Tomo II

### Parte II: Los manuales escolares

<b>Capítulo 4:</b> Selección y control de manuales escolares desde el siglo XX hasta la actualidad.....	159
<b>Capítulo 5:</b> El manual escolar como estrategia editorial en el contexto de las leyes de educación .....	191
<b>Capítulo 6:</b> Manuales escolares de lengua como instrumentos de formación de identidad nacional .....	215

<b>Capítulo 7: Las representaciones de la variedad rioplatense</b>	
en el manual escolar .....	235
1. Del catecismo al diálogo .....	237
2. Concepto de autor y el problema de la intención .....	260
3. Representaciones del trabajo oral y sobre la oralidad .....	272
4. La lectura como dialéctica entre lo propio y lo extraño .....	289
5. “Desde Buenos Aires para todo el país”: la ciudad como punto de vista .....	299
<b>Conclusiones generales</b> .....	313

### **Anexos**

<b>Anexo 1: Listado de manuales y libros de área consultados</b> .....	323
<b>Anexo 2: Encuesta destinada a docentes de nivel primario</b> .....	330
<b>Bibliografía y fuentes</b> .....	333

## **PARTE II**

### **LOS MANUALES ESCOLARES**

## CAPÍTULO 4

### SELECCIÓN Y CONTROL DE MANUALES ESCOLARES

#### DESDE EL SIGLO XX HASTA LA ACTUALIDAD

Pese a que el uso del libro de texto no es legalmente obligatorio en la Argentina<sup>130</sup>, se observa que los docentes optan en su mayoría por la adopción de un manual para el trabajo en el aula y que los padres ejercen una fuerte presión para que así sea<sup>131</sup>. Atribuimos los motivos a una variedad de factores, entre ellos, las deficiencias en la formación disciplinar de los docentes, la desjerarquización de su profesión y las representaciones de los padres sobre la garantía del saber vehiculado por la letra impresa frente a la falta de formación docente. Convenientemente, el criterio instrumental que sostiene al libro de texto como herramienta de transmisión de saberes curriculares tiene como principio rector la posibilidad de neutralizar las diferencias biográficas de los maestros (en particular, las vinculadas con la diversidad lingüística) y el contexto de interacción, es decir, las condiciones específicas de cada intercambio escolar como práctica social.

Por su parte, el poder público contribuye a consolidar esta situación. El Ministerio de Educación se encarga de la planificación y la selección de contenidos, pero no se ocupa de establecer los principales transmisores (entre los que contamos a los manuales escolares), no interviene en la regulación de los mismos, ni implementa un sistema para su control y evaluación. Las encuestas relevadas sobre el tema arrojan como resultado que los criterios de evaluación y

---

<sup>130</sup> Existen, además, disposiciones ministeriales vigentes que ponen de manifiesto la libertad para elegir el libro de texto y la imposibilidad de exigir el uso obligatorio de uno determinado. Cfr. Ossanna, 1993: 31.

<sup>131</sup> Tal como se ha comprobado en las encuestas realizadas por varios investigadores del campo de la educación, entre los que figuran: G. Carbone, 1996; 2001; M. E. Contursi et al., 2003 y S. Grinberg, 1995.

selección de los libros (que corren por cuenta de los docentes) se centran en aspectos tales como la adecuación al currículum prescripto y la implementación de criterios pedagógicos actuales, pero también al precio, la calidad de las imágenes y la presencia de actividades para el trabajo del alumno.

En este marco, la elección de libros por parte de los docentes está a merced de la oferta de la industria, porque no cuenta con la orientación ministerial. En efecto, desde el Estado no se implementan mecanismos internos ni externos de control “científico” de los materiales, tal como lo muestra la comparación entre la legislación vigente y los documentos sobre las Comisiones de Textos Escolares, que veremos a continuación y que constituyen el foco de análisis de este capítulo.

Lo que sostenemos aquí es que las características que reviste actualmente la relación entre el Ministerio de Educación y las empresas editoriales atinente al diseño, la producción y la distribución de los libros de texto es el resultado de las pujas que protagonizaron estos dos sectores a lo largo del siglo XX y que las remozadas leyes de educación de 1993 y 2006 (parcialmente reglamentada) contribuyen a resolver, pero a favor del mercado y en función de deslindar al Estado de su función de garantizar la educación.

#### EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

En el marco de la Ley 1420 y, posteriormente, de la denominada Ley Láinez (n° 4874) (aprobadas el 8 de julio de 1884 y 19 de octubre de 1905, respectivamente) cuyos principales cometidos eran constituir a los habitantes del territorio en ciudadanos del Estado-nación argentino a través del aparato escolar (Cfr. Arnoux, 1995 y Blanco, 1995), se confió al Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE) el control sobre los textos escolares<sup>132</sup>. Roberta Spregelburd (2004) explica que la elite liberal del siglo XIX entendía la lectura como canal de

---

<sup>132</sup> Tal como consigna Marengo (1991), la Ley 1420 reemplaza la Comisión Nacional de Educación por el Consejo Nacional de Educación y declara la gratuidad de la enseñanza. En el marco de esta nueva ley, se distribuyen por primera vez libros de texto y materiales de uso escolar para los alumnos cuyos padres no pudieran afrontar ese gasto.

civilización de los sectores populares y, en función de este proyecto, la preocupación por crear lectores se transformaría luego en la preocupación por formar lectores. En efecto, los intelectuales de ese modelo de nación entendían la formación de lectores como una herramienta para la construcción de la ciudadanía. De allí que el control sobre los textos y las formas de apropiación de los mismos fueran una manera de apoyar ese proyecto de la elite intelectual decimonónica.

Spregelburd señala que la selección de textos era central en un contexto de maestros carentes de preparación profesional<sup>133</sup>. A comienzos de siglo XX esta formación debía ser provista por el Estado, que había tomado esa responsabilidad de manos de la Iglesia, pero éste no contaba con recursos suficientes para implementarla.

Por otra parte, la existencia del CNE colaboraba con la imposición de un sistema educativo homogéneo a partir de un uso uniforme de textos escolares que permitieran unificar las prácticas y facilitaran el control del aparato escolar. Spregelburd explica que, a comienzos de siglo XX, las inspecciones a las escuelas eran de carácter eminentemente técnico y no político y, en ese sentido, la regulación de la práctica a través del libro aligeraba el trabajo de inspección. No obstante, según los datos aportados por Spregelburd, hubo denuncias de uso de libros de texto que no contaban con la aprobación del Consejo Nacional de Educación<sup>134</sup>, lo que hacía evidente la falta de control efectivo y también ponía de

---

<sup>133</sup> Imelda Blanco (1999) advierte en su examen de la enseñanza de la lengua nacional durante el siglo XIX que, por un lado, la carencia de docentes idóneos se cubrió nombrando profesores extranjeros y, por otro, la falta de libros de texto se resolvió de dos maneras diferentes: el rector del Colegio Nacional de Mendoza hizo traer de Chile un conjunto de textos (entre los que figuraba la *Gramática* de Bello) para los alumnos, se hizo la primera edición argentina de un compendio escolar de la obra de Bello, y se importó de Estados Unidos otro compendio de la misma obra. Por otro lado, los profesores a cargo de las cátedras de lengua y literatura comenzaron a diseñar sus propios materiales. Cfr. Blanco, 1999: 81.

<sup>134</sup> Hemos encontrado documentos que corroboran las afirmaciones de Spregelburd: “Antes de terminar este informe, creemos conveniente agregar: [...] 2º Que debe establecerse de una manera terminante que los libros que por haber sido aprobados tengan el derecho a hacerlo constar así en la carátula, deberán expresar el período para el cual rige la aprobación, pues abusivamente siguen



manifiesto la existencia de disidencias por parte de los usuarios de los textos obligatorios. La uniformidad estaba garantizada por la centralización del sistema. La aplicación en todo el territorio de la Ley 1420 consagraba la intervención directa del CNE sobre la educación provincial a través de la dependencia de los inspectores provinciales respecto de la subvención nacional y del CNE. Se consagraba de esta forma la centralización del control, que se iría acrecentando paulatinamente hasta comienzos del siglo XX.

Si bien, tal como señala Antonia Muscia de Cicchitti (1998), había un claro afán de coordinar y potenciar las iniciativas del repeto a la uniformidad y calidad de los manuales escolares<sup>135</sup>, convivieron en el seno de la Comisión Nacional de Didáctica, dependiente del CNE, diversas tendencias y posiciones. Los manuales, por lo tanto, reflejaron esa pluralidad de discursos. No obstante, la clase alta hizo preponderar en los libros de texto el modelo de cultura extranjerizante:

la conocida dependencia cultural –y no solo cultural- con respecto al pensamiento europeo y estadounidense, promovió una literatura producida casi de espaldas a la realidad argentina. Ignoró su diversidad geográfica, étnica, lingüística [...] Este vicio congénito de las clases acomodadas [...] se tradujo tanto en la propuesta curricular, como en los materiales usados para el desarrollo efectivo de las clases, en donde los textos jugaron siempre un papel muy importante (Muscia de Cicchitti, 1998: 116-117).

De este modo el CNE se constituyó en uno de los órganos ejecutores de la Ley 1420 y pivote del sistema educativo oficial durante casi un siglo (aunque con claras diferencias entre la institución presidida por Sarmiento en 1881 y las que le

---

editándose con el lema obra aprobada u obra autorizada por el CNE, libros que hace tiempo han sido excluidos.” (Consejo Nacional del Educación, 1907: 17 bastardilla en el original)

<sup>135</sup> Aunque Muscia de Cicchitti (1998) también registra la perdurabilidad de materiales y elementos tachados de impertinentes o inadecuados por los informes de los inspectores al presidente del CNE.

fueron sucediendo en cuanto a su tamaño, recursos y poder<sup>136</sup>). El CNE se convirtió en una institución central de la administración del Estado para el desarrollo de la política educativa<sup>137</sup>. Uno de los primeros Concursos de Aprobación de Libros de Texto en el marco de las gestiones de este Consejo data de la década de 1890 y, desde entonces, se sucedieron reglamentos de la Comisión de Didáctica y de la Comisión Nacional de Textos Escolares que evaluaban la calidad de los libros de texto propuestos por las editoriales o particulares para poner a la venta. Los criterios empleados para la evaluación de los libros que podían ser usados en las aulas sufrieron sucesivas modificaciones, en especial, las referidas al sistema de selección.

Para Linares (2005) entre 1884 y fines del 30, las comisiones de didáctica que regulaban la circulación de libros en las escuelas atendieron a dos parámetros: asegurar la matriculación masiva y controlar los contenidos. Aunque, señala la autora, “no había definición a priori, lo hacían desde sus propios parámetros y éstos cambiaban de acuerdo con los que formaban parte del comité”. (Linares, 2005: 30) En una segunda etapa, que llegaría, para Linares, hasta 1983, la preocupación de las comisiones de didáctica estaba centrada en controlar los valores transmitidos por los libros<sup>138</sup>.

---

<sup>136</sup> Por ejemplo, durante el peronismo, según consigna la publicación *La Nación Argentina. Justa Libre y Soberana* en 1950, el 4 de junio de 1948 el Consejo Nacional de Educación tenía la función de propiciar conciertos, conferencias para maestros y exposiciones de arte como formas de perfeccionamiento cultural del maestro. Más tarde, la resolución del año 1957, a la que haremos referencia, corrobora la reimplantación del CNE con nuevas funciones respecto del CNE original. En esos años no hay alusión a la existencia de una Comisión de control de textos escolares, sino que, en una tendencia contraria, se eleva un proyecto de Ley para imponer el uso de un libro de texto escolar único, cuestión que será tratada más adelante en este capítulo.

<sup>137</sup> Su participación se realizó a través de distintos canales: leyes, reglamentos, programas de estudio, comisiones para la selección de textos, licitaciones y distribución de libros a las escuelas. (Linares 2005: 18) Algunos de los cuales serán mencionados más adelante.

<sup>138</sup> El detalle de las modificaciones que sufrieron los reglamentos en los distintos períodos del siglo XX y la revisión exhaustiva de las características de los libros de texto como soporte figura en la tesis de maestría de María Cristina Linares, 2005.

De este modo, las decisiones sobre los criterios de selección seguían el derrotero marcado por la vida política y económica en el país<sup>139</sup>. Mientras tanto, el *Monitor de la Educación Común* y el *Boletín del Consejo Nacional de Educación*, instrumentos de difusión del Ministerio de Educación, agrupaban (alternativamente) y difundían las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y a la formación del personal docente.

#### REGISTRO DE LOS CONCURSOS DE EVALUACIÓN Y SELECCIÓN DE LIBROS DE TEXTO

De acuerdo con el primer concurso, convocado en 1886<sup>140</sup>, una comisión de especialistas debía seleccionar un número limitado de libros que serían utilizados durante un período de dos o tres años. A partir de 1905, el CNE autorizó una lista de títulos que podrían ser empleados en las escuelas sin la mediación de un concurso: los maestros junto con los directores de cada escuela seleccionarían los libros según sus preferencias<sup>141</sup>. Pablo Pizzurno, integrante del CNE en ese período, sostenía que esta medida fomentaba la responsabilidad y el

---

<sup>139</sup> En una nota a pie de página de su artículo, Cristina Linares cita las observaciones de Narodowski y Manolakis sobre la regulación de los libros de texto. Estos autores hacen un distinguo entre un primer período (1884-1930), en el que la regulación estaba cargo de una Comisión de Didáctica, y un segundo período (1930-1983) en el que esta comisión se suprime. Según estos autores, en 1983 es la demanda del mercado la que decide sobre los valores y conocimientos a transmitir. Estos sucesivos cambios curriculares, según Linares, determinaron cambios en las ediciones. La autora lo ve en el período 1936-1937, en el que se reclama la aparición en los libros de cuestiones morales y la mención del Ser Supremo, y también sucede en el período 1952-1953, cuando aparecen contenidos vinculados con los tópicos del ideario peronista cuyas ediciones son rápidamente corregidas o prohibidas hacia 1957-1958. (Cfr. Linares, 2004: 184) Para profundizar el análisis de las reglamentaciones sobre los libros de lectura en Argentina. Cfr. también Linares, 2005.

<sup>140</sup> El primer reglamento corresponde al 18 de enero de 1887.

<sup>141</sup> Según Marengo (1991), en el año 1900 hubo un primer intento de permitir la libre elección del libro de texto; esta propuesta fue elevada por los inspectores técnicos (de índole local), y que fue rechazada por unanimidad por todo el CNE con el argumento de que los maestros no contaban con la suficiente preparación para ejercer esa facultad.

compromiso de los docentes con su trabajo<sup>142</sup>. El concurso fue reimplantado nuevamente con la resolución del año 1907 y, cincuenta años más tarde, la Resolución del 13 de noviembre de 1957 lo ratifica:

Los textos de lectura para uso en las escuelas nacionales deberán ser aprobados por el Consejo Nacional de Educación con el asesoramiento de una Comisión de Textos Escolares, cuyo dictamen se ajustará a las condiciones establecidas en esta reglamentación. [...]

Art. 2do. La Comisión de Textos Escolares estudiará las obras recibidas y dictaminará sobre los méritos de las mismas a la brevedad posible, con el objeto de permitir la actualización constante de las nóminas de textos aprobados. [...]

Art. 6to.: La comisión estudiará los libros y propondrá antes del 30 de noviembre la nómina de los que a su juicio merezcan ser aprobados. El número de estos podrá ser menor pero no mayor a doce para cada grado. El consejo se pronunciará sobre dicho dictamen dentro de los treinta días de elevado [...] y válida por un período de seis cursos escolares la aprobación acordada de los libros impresos que se incluyan en la nómina (Consejo Nacional de Educación, 1957: 1-2).

Un texto posterior producido por la OEA y cursado en el año 1962 por el Centro Nacional de Documentación e Información Educativa del Ministerio de Educación y Justicia corrobora que la selección de libros de texto para las escuelas primarias comunes se efectuaba mediante el sistema de concurso de acuerdo con una reglamentación que comprendía la presentación del material, su estudio, selección, aprobación y elección anual. En ese texto se aclara además que dicha

---

<sup>142</sup> En un informe que Pablo Pizzurno (en su calidad de Técnico General de la Enseñanza) eleva al Dr. Ponciano Vivanco (entonces presidente del CNE) se sugiere dejar mayor espacio de decisión a los docentes y evitar la aparición de actividades para los alumnos en los libros de texto “[que] el maestro preparado pueda elegir un poco más, según sus gustos y aptitudes, los medios auxiliares para su trabajo. Se hará así más responsable, más empeñoso; tendrá iniciativas que hoy no toma [...] el texto ha de considerarse como un auxiliar y nada más” (Informe de la Educación Común, 1905 y 1906: 53-4, Citado en Muscia de Cicchitti, 1998: 125) Cfr. también Educación Común en la Capital, las Provincias y los Territorios Nacionales 1904-1905, 1907: 54-55.

reglamentación contemplaba el precio de venta, las condiciones didácticas y el contenido literario, los elementos ilustrativos y la presentación concreta del material. En general, estos libros aprobados eran editados por orden del autor en editoriales comerciales privadas y, si bien el Estado no editaba textos de lectura para sus escuelas primarias comunes, preveía la compra de ejemplares para los alumnos que no pudieran adquirirlos.

Poco tiempo más tarde, en un artículo periodístico (sin referencias) consultado en el Centro de Documentación de Ministerio de Educación, que lleva fecha 13 de agosto de 1965, se menciona el nuevo régimen de aprobación según el cual se suprime el concurso. En efecto, la reglamentación de 1965 considera definitiva “la *aprobación acordada* a los libros impresos y que no hayan sido objeto de observación por parte del Consejo”. (Consejo Nacional de Educación, 1965: 3) Esto significó un cambio importante en el control del material destinado a la enseñanza escolar porque todos los libros que cumplieran con ciertos requisitos serían aprobados sin que mediara una compulsiva selección de los más adecuados.

Este es uno de los últimos documentos que registramos antes de la resolución n° 1354 (1981) del Ministerio de Cultura y Educación, que crea la Comisión de Textos Escolares para los niveles primario y pre-primario; esta resolución prueba, por defecto, una anulación previa de esta Comisión<sup>143</sup>. Esta nueva Comisión de Textos Escolares debía estar integrada por docentes en actividad. Las especificaciones que se presentan en la resolución de 1981, a diferencia de informes y resoluciones anteriores, son de orden exclusivamente administrativo, es decir que consignan las pautas formales de selección pero no las condiciones de la evaluación del contenido. Las indicaciones referentes al contenido se limitan a señalar que se deben seguir los lineamientos curriculares y no hay referencias a temas específicos. La única mención figura en el punto 30:

---

<sup>143</sup> No hemos podido dar hasta el momento con la resolución que la anula, probablemente asociada a las políticas de control escolar ejercidas durante la dictadura 1976-1983.

Todos los libros de lectura, en adecuada proporción, deben contener referencias de las distintas regiones del país, en lo concerniente al paisaje, forma de vida y tradición (Ministerio de Cultura y Educación Resolución n° 1354, 29 de octubre de 1981. s/p).

De este modo se advierte que las prerrogativas impuestas por el Estado a los imprenteros y editoriales, la capacidad de selección por parte de las comisiones, las pautas indicadas a los maestros y directivos fueron declinando a lo largo del siglo su exigencia en favor del mero control de las formas y depositando la práctica concreta de selección en las instancias escolares particulares.

#### CARACTERÍSTICAS DE LOS REGLAMENTOS DE EVALUACIÓN Y SELECCIÓN

Las pautas para la evaluación de los materiales escolares se mantuvieron, a excepción de ciertos aspectos ideológicos y de contenido, hasta su supresión en los años 60. En este apartado mostraremos algunos artículos de estos reglamentos con el fin de ofrecer un panorama del tipo de regulación a la que eran sometidos los libros de texto en su más diversos aspectos. Ese patrón de medida se prolongó varias décadas hasta que el concurso se transformó en aprobación directa y se relajaron las pautas de evaluación. Nuestra intención es ofrecer un panorama sucinto del tipo de regulación estatal del que fueron objeto los libros escolares en los comienzos del sistema educativo para obtener una perspectiva histórica con la que confrontar la ausencia total de regulación por parte del Estado que existe en la actualidad.

Los reglamentos que hemos podido recuperar para el análisis del control del material publicado para la enseñanza primaria son<sup>144</sup>:

- a) Proyecto de Estudio de textos de Lectura, del año 1940<sup>145</sup>;

---

<sup>144</sup> Además de las reglamentaciones para someter los textos a los regímenes de aprobación, el Centro Nacional de Documentación e Información Educativa del Ministerio elaboraba sus "Contribucion(es) al estudio del castellano en la Argentina. Plan de Enseñanza y moralidad del Idioma" donde se exponían listados de palabras y giros de uso incorrecto, y su correspondiente versión correcta (algo así como un *appendix prohi*).

- b) Reglamento sobre estudio, selección y concurso de textos escolares, del año 1942;
- c) Proyecto de Ley sobre creación de un texto único, correspondiente a 1946;
- d) Reglamento de concurso, estudio y aprobación de textos de lectura para la enseñanza primaria, del año 1951, y
- e) Régimen de aprobación de textos de lectura, 1965.

Estos documentos regulaban en sus diversos aspectos la presentación del material impreso para ser vendido y empleado en todo el territorio. Usualmente, estaban acompañados por informes de las comisiones. Entre los parámetros estipulados, destacamos aquí los pedagógico-didácticos, de contenido, de interpelación ideológica y de presentación gráfica.<sup>146</sup>

---

<sup>145</sup> Existe un reglamento original del año 1941 que en la publicación correspondiente a 1951 presenta contenidos de corte peronista (“orientación espiritual y filosófica, política, social y económica de la Nueva Argentina”), los cuales son suprimidos en 1957.

<sup>146</sup> Entre los escasos ejemplos de prescripción explícita de los usos lingüísticos escolares, el más atendible en función del prestigio que los reviste es la recomendación que la Academia Argentina de Letras hace en su Boletín:

“1º RECOMENDAR al personal docente de todas las escuelas dependientes del H. Consejo [Nacional de Educación], que procure empeñosamente impedir el voseo y toda inflexión verbal incorrecta.

2º RECOMENDAR a los Inspectores Seccionales y a los Visitadores que al calificar al personal hagan especial referencia al dominio del habla que muestren directores y maestros.” (BAAL 5/6, 1934: 319)

El segundo antecedente digno de mención data de 1964 y es el resultado de un estudio de campo promovido por el Consejo Nacional de Educación que intenta, por un lado, dar cuenta de las variedades dialectales existentes en la Argentina y, por otro, ofrecer a los maestros estrategias de enseñanza que atiendan a conservar “los rasgos castizos de más auténtica dignidad idiomática”. En la obra de Vidal de Battini la norma peninsular es considerada referente obligado al que los maestros deben atender para guiar las producciones de los alumnos y “corregir los regionalismos”. Esta concepción es expuesta en el texto bajo el título “sugerencias a los maestros”: “En toda biblioteca debe haber un ejemplar del diccionario de la Real Academia Española”. Esta postura adoptada en el plano léxico es reforzada en los aspectos relativos al pronombre que estudiamos.

**Pedagógico-didácticos.** Bajo este aspecto incluimos los apartados de las reglamentaciones que determinaban la corriente pedagógica a la que el libro de texto debía adscribir, en especial la relacionada con la alfabetización, considerada la principal herramienta de constitución y consolidación de la ciudadanía. Entre otros muchos ejemplos, podemos citar críticas y observaciones publicadas por las iniciales Comisiones de selección y evaluación de textos escolares:

Los textos para la enseñanza rudimentaria de la lectura o responden a métodos inconvenientes -los hay hasta de deletreo- o no aplican bien el método de palabras adoptado (Informe de la Comisión Especial, 1907: 10).

No faltan obras escritas en mal disimulada forma de catecismo (Informe de la Comisión Especial, 1907: 13).

Así como las especificaciones que figuraban en los últimos reglamentos de control antes del cambio hacia la aprobación directa de los materiales:

Art. 53 Los requisitos fundamentales del libro en cuanto a las condiciones didácticas y al contenido literario, son las siguientes: a) Que responda a un plan didáctico racional en lo que respecta a la gradación de las dificultades y al proceso pedagógico de la enseñanza. [...] Art. 54 a) que se ajuste al método de palabras de acuerdo con las siguientes normas generales: 1º Las generadoras deberán ser palabras

---

En este sentido, la autora señala: “[los maestros deben] Imponer, en todo el país, el uso del *tú*, y desechar el *vos* que es una de las peculiaridades más vulgares del habla de los argentinos, y de las más censurables, como lo hacen las naciones más cultas de Hispanoamérica y lo usaron nuestros antepasados hasta después de nuestra independencia política; solo la escuela podrá imponerlo, formando el hábito de su uso. (Vidal de Battini, 1964: 197)” Éste es quizá el único caso donde se expone la representación del dialecto rioplatense que, suponemos, interfiere en la práctica docente y puesto.



familiares al niño, preferentemente nombres que evoquen imágenes nítidas (Ministerio de Educación de la Nación. Concurso, 1957: 9).

Art. 49 [del concurso vigente desde 1953] c) que cualquiera sea el método utilizado se tenga en cuenta que la enseñanza de la lectura y la escritura debe ser simultánea (Consejo Nacional del Educación. Concurso, 1957: 15).

**Contenido.** Las reglamentaciones listaban los contenidos que debían tratarse obligatoriamente en relación a la alfabetización y la progresión temática. También indicaba las imágenes que debían aparecer en el texto, en especial las relacionadas con la construcción de una iconografía nacional: mapas de las zonas geográficas de la Argentina, retratos de los héroes nacionales, presencia del Himno Nacional, etc. Con el mismo espíritu, se indicaba la proporción mayoritaria de textos que debían presentar los autores argentinos. El reglamento contaba como complemento de los contenidos ya especificados en la Ley 1420 (1884):

Cap. 1 - Art. 6° El minimum de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: [...] la ley nacional de monedas, pesas y medidas; Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, Moral y Urbanidad, nociones de Higiene; nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales, nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional (Ley 1420: 12).

**Recursos de interpelación ideológica.** Los controles también hacían hincapié en la función de adoctrinamiento moral (y, durante el peronismo, también religioso) que debían asumir los libros de texto. Se acotaba el tipo de interpelación que debía hacerse de las costumbres de los lectores -entre los que contaban también a los padres, destinatarios previstos de esos libros (Cfr. Spregelburd, 2004). La formación de una conciencia nacional suponía que los

libros de texto eran transmisores de la moral cristiana y de las reglas de conducta social<sup>147</sup>:

Ciertos capítulos no debieran faltar, v.gr., los que estimulen hacia las virtudes cardinales, el culto a la verdad y a la justicia, el amor al trabajo, el respeto a la ley, la tolerancia, la solidaridad entre los hombres, etc. [...] Debe haber vida, calor, alma, en las narraciones dirigidas a moralizar (Informe de la Comisión Especial, 1907: 8-9)

Los personajes suelen pertenecer a una sola clase social, por ejemplo, a la clase acomodada, de modo que ante la vista de los niños de las escuelas de pueblo, se hace desfilar constantemente las comodidades, los lujos, las felicidades sin sombra visible para ellos, de que gozan los ricos, y quizá no sea esto, sobre todo por la forma en que los hechos se presentan, destinado a despertar los más sanos sentimientos en el lector pobrecito que a veces no concurre a la escuela porque le falta el calzado (Informe de la Comisión Especial, 1907: 14).

**Aspectos gráficos.** Se especificaba de modo puntilloso el tipo de letra, tamaño, cantidad y pertinencia de las ilustraciones, diagramación de la página, calidad del papel y de la tinta, etc. en atención a cuidar que el objeto material concordara con el proyecto pedagógico. El papel mate, por ejemplo, respondía a la necesidad de evitar el cansancio visual, el tamaño mayor de la letra, a facilitar la lectura en los alumnos de los primeros niveles de alfabetización<sup>148</sup>:

Art. 59 Las condiciones que deben reunir los libros en cuanto a su presentación material, son las siguientes: a) papel obra alisado o papel

---

<sup>147</sup> Tal como consignan Artieda et al. (2007), la metáfora empleada en los libros de texto para identificar a la Patria fue la familia patriarcal, urbana, de clase media y blanca en la que se depositaban las virtudes ciudadanas. La convivencia entre ricos y pobres se lograba mediante la exaltación de un obrero que aceptaba su destino de trabajo.

<sup>148</sup> El primer registro que se tiene del empleo de este recurso es la Gramática Castellana destinada al uso de los americanos, en la que Andrés Bello introduce a mediados del siglo XIX (c.1860) la variación en el tamaño de la letra como recurso para dividir a los lectores de una única gramática escolar en principiantes y avanzados.

mate de color blanco marfil o agarbanzado. c) impresión en tinta negra mate. c) composición tipográfica en medida no menor de veinte cíceros ni mayor de veintiséis, con interlínea proporcionada al cuerpo de la letra, de dos puntos como mínimo. El margen será de un centímetro y medio [...] Se empleará tipografía [...] con cuerpo de letras adecuado a cada grado escolar, según la siguiente escala mínima: Primero Inferior: cuerpo 24 para las primeras palabras y ejercicios y hasta 18 para los ejercicios y lecturas subsiguientes (Consejo Nacional del Educación, 1957: 13).

#### REPRESENTACIONES DE LA FUNCIÓN DOCENTE Y EL USO DEL LIBRO DE TEXTO

No obstante el ejercicio de regulación por parte del CNE y el control ejercido por los inspectores, el material publicado no dejaba conformes a los asesores de las disciplinas, quienes veían en las publicaciones, en conjunto con la falta de formación docente, un problema de difícil solución. Uno de esos problemas estaba vinculado con la diferencia entre la responsabilidad asumida por el Estado de educar a la ciudadanía y las estrategias empleadas por las editoriales para adecuar el material publicado a sus necesidades económicas.

En un informe que transcribe varias reuniones llevadas a cabo durante 1939 por la Comisión de Didáctica, firmado por Próspero Alemandri y Conrado Etchebarne, se indica:

se tenga presente que entre nosotros la industria editorial cuenta al libro escolar como el renglón más proficuo, se podrá afirmar que no ha tenido por incentivo “el progreso de la enseñanza” de que habla la ley, sino un afán de lucro muy semejante al que se manifestó en ocasión de uno de los primeros concursos de textos, el de 1900, cuando se volcaron en el Consejo 1262 impresos de todo género. Algunos sin la menor atingencia pedagógica (Consejo Nacional del Educación, 1941: 3).

El informe de la Comisión Especial de 1940 (integrada, entre otros investigadores, por Berta Vidal de Battini) señala concordantemente que:

la previsión oficial, sin embargo, no había contemplado hasta ahora en su verdadero alcance este aspecto fundamental del problema del libro escolar. Es sabido, en efecto, que solo existían acerca del mismo disposiciones fragmentarias y generalmente de carácter impreciso. Esto hizo que la preparación del material quedara librada al criterio particular del autor [...] La realización del libro se convirtió de este modo, por obvia razón, en tarea de fácil estímulo y poco riesgo, que invitaba a la improvisación. Como consecuencia lógica de todo ello, la producción, con desmedro de la calidad, se multiplicó notablemente en los últimos años, hasta llegar al estado de cosas actual (Consejo Nacional del Educación, 1941: 21).

Este tipo de argumentos prepararon el terreno para posiciones que consideraban la imposición de un libro único de uso obligatorio editado por el Estado como solución a la puja de las editoriales por obtener (a costa de una presunta debilitación de la calidad de los materiales) mayores sectores del mercado.

En efecto, encontramos ejemplos de esta lucha por el control de ese espacio del mercado que muestran el alcance de estos intereses. En 1946 un Proyecto de Ley de los senadores Alberto Teisaire, Vicente Leónides Saadi y Gilberto Sosa Loyola, elevado al Senado el 24 de julio, proponía la adopción de un texto único aprobado y editado por el Estado. Esta propuesta fue rápidamente apelada por la Cámara Argentina del Libro y la Asociación de Industriales Gráficos de la Argentina en un texto presentado en agosto de 1946 que exponía objeciones a ese Proyecto (la propuesta de la CAL figura en la bibliografía bajo D' Urbano). Ambas asociaciones se muestran de acuerdo con la defensa de la gratuidad de la enseñanza extendida a todos los ciclos y especialidades, y con el control por parte del Estado de los textos que propone el Proyecto de Ley. No obstante, en la presentación de sus objeciones quedan en evidencia los intereses económicos que guían su crítica al Proyecto. Mencionamos aquí solo algunos puntos específicos de

la presentación, que servirán como ejemplo de las operaciones de ambas asociaciones comerciales frente a la propuesta del Estado.

En el Proyecto de Ley diversos argumentos intentan mostrar que adecuar el precio del libro al costo de su producción facilitaría el acceso al libro de una mayor porción de la población. Esta propuesta es rechazada a partir de la justificación del precio que las editoriales asignan a sus productos (el argumento principal es la relación costo-beneficio y no la relación con la calidad académica, o siquiera la calidad material, de los libros) y se complementa con la sugerencia de que el Estado sea el que garantice el acceso al material mediante la entrega gratuita de libros escolares:

La gratuidad debe ir al encuentro de estos hogares, pero no con el texto único ni la edición estatal, sino ampliando las partidas en los presupuestos escolares o tendiendo a que el Consejo Nacional de Educación o el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública puedan adquirir los libros necesarios para distribuirlos entre sus alumnos (D'Urbano, 1946: 13-14).

Como hemos dicho, el principal cambio que el Proyecto pretendía imponer era la adopción de un texto único editado por el Estado. El financiamiento de esta edición se obtendría de un gravamen especial al papel industrial. Al rechazo de la aplicación de este impuesto por parte de ambas asociaciones, se sumaba la insólita sugerencia de que los gastos originados por la edición se obtuvieran de rentas generales y figuren anualmente en el Presupuesto General de Gastos de la Nación.

Este tipo de intercambios ponen de manifiesto que la edición estatal se enfrentó al argumento imperante en la relación entre Estado y editoriales: el Estado debe permitir la libre competencia de las editoriales. De este modo, y en atención a los planteos de los grupos editores, el Estado no solo debe abstenerse de editar un libro único, sino que debe propender el uso del libro en la escuela para asegurar al manual escolar su lugar en el mercado del libro.

Por último, en el proyecto de ley del libro único se sugiere que, al reservarse la edición de los libros de texto para el Estado, quedaría asegurada la independencia de los intereses económicos respecto de la educación. La acusación de lucro que cae sobre las editoriales “que no se lucre, que no se comercie a costa de la instrucción, porque de lo contrario se propenderá el analfabetismo” (Proyecto de Ley citado D’Urbano, 1946: 15) obliga a las asociaciones a ponderar argumentos que reubiquen sus claros intereses económicos en un presunto financiamiento de actividades culturales. Contraargumentan entonces:

Las legítimas ganancias de los autores, editores, impresores, libreros, artistas, gráficos, etc. no pueden considerarse sin grave injusticia como lucro obtenido a costa de la instrucción, y mucho menos como propulsoras del analfabetismo. Son el producto de una de las actividades más altas del hombre, que alienta y favorece su desarrollo educativo y espiritual (D’Urbano, 1946: 16).

Como se puede observar, la puja por el control de los libros de texto y la participación en su producción estuvo ligada desde los inicios de las prácticas educativas en Argentina a los sectores económicos vinculados con la producción y circulación de libros. Spregelburd (2004) explica que en los comienzos del sistema educativo, los libros eran generados por particulares y por eso era central el control del Estado para garantizar que el material se adecuara a los propósitos y necesidades del sistema educativo. Creemos que en esa operación el Estado se liberaba de la obligación de producir libros de texto y a la vez se apropiaba de las propuestas que se generaran conservando para sí la potestad de otorgarles o negarles validez. Además, el Estado ocupaba espacios geográficos que el mercado editorial aún no había podido alcanzar y le habilitaba (con la recomendación e incluso con la compra de partidas para distribuir entre los alumnos carenciados) sectores de mercado que le eran inaccesibles<sup>149</sup>. Según consigna Spregelburd:

---

<sup>149</sup> En la actualidad las editoriales, cuyos amplios canales de distribución les permiten acceder incluso a otros países, continúan con la modalidad de vender partidas al Ministerio. Este último pasó de distribuidor a garante de acceso al material por parte de todos los sectores, cumpliendo así

la organización del sistema educativo constituyó un factor central en la ampliación de la circulación de impresos. Esta afirmación no se refiere solo al aumento del público alfabetizado, sino también a la creación de una nueva demanda: la del texto escolar (Sprengelburd, 2004: 169).

#### EL CONTROL DE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA ACTUALIDAD

Actualmente no se conoce ninguna comisión encargada de estos menesteres, sino que las comisiones de manuales escolares se constituyen *ad hoc* para evaluar el material presentado por las editoriales comerciales a la licitación para la compra de libros de texto por parte del Ministerio<sup>150</sup>. El Ministerio pasó de

---

una función asistencialista. En este acto se está confirmando nuevamente la necesidad y obligatoriedad de uso del manual escolar como herramienta de aprendizaje. Tal como mostrábamos en apartados anteriores, después de largas pujas entre las empresas editoriales y funcionarios del gobierno, quedó depositada en el Ministerio la responsabilidad de garantizar la posesión del libro de texto: “Capítulo X, Artículo 51 de la (2006): El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos. Los criterios generales que deben orientar dichas medidas son: [...] e) proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.” (el subrayado es nuestro)

<sup>150</sup> Algunas afirmaciones del Ministro de Educación (2003-2007), Daniel Filmus, en relación con la compra de libros para las escuelas son elocuentes en relación a la concepción imperante sobre uso del libro en la escuela y el grave problema del acceso a ese bien económico por parte de la población. Durante el acto de presentación del Programa Global de Compra de Libros 2004-2006, realizado el 12 de octubre de 2004, Filmus expresó que “el Gobierno Nacional realizará una inversión récord para continuar las acciones iniciadas para la incorporación del libro en el sistema educativo” y agregó “El haber planteado el acceso al libro como una política de Estado desde que iniciamos la gestión hace que los docentes comiencen a sentirse más autorizados para exigir el uso del libro en las escuelas. Si el Estado llega a todos aquellos niños y jóvenes que no pueden comprar su libro, contribuirá a que el docente tenga derecho a exigir más lectura en el aula”. La entrega gratuita consiste en libros de texto (manuales) y en textos literarios. En relación con los primeros, las afirmaciones corroboran que el uso del libro de texto en la escuela es una premisa instalada en

regular cualitativamente la oferta a orientar o aconsejar la demanda de los maestros, garantizando el uso de ciertas propuestas editoriales y ratificando el uso del libro escolar<sup>151</sup>..

Dos artículos publicados en los años noventa en la revista *Zona Educativa*, uno de los canales de difusión del Ministerio de Educación, nos permiten entrever las representaciones de la relación de los maestros con el libro de texto en la palabra de los especialistas convocados por ese órgano. Estas concepciones, que atienden a la forma de seleccionar el libro de texto y al modo de empleo en el aula, responden a un principio orientador de las prácticas de selección en el mercado de consumo.

En pocos días reciben gran cantidad de material para analizar, evaluar y elegir cuál será el libro que utilizarán durante el año. [...] Pero,

---

el imaginario de las Ciencias de la Educación. Además, la práctica usual de emplear el mismo libro de texto para el trabajo con todos los alumnos es afianzada con la entrega gratuita por parte del Estado del mismo libro para los alumnos del mismo año (lo que, si bien no está indicado en la cita, es confirmado por las comunicaciones informales obtenidas en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires). En relación con ambos tipos de texto, es interesante reponer el presupuesto de que la posesión del libro garantiza la práctica de lectura escolar; esta vinculación olvida la necesaria intervención docente y confirma la relación sin intermediarios que las editoriales intentan construir con los alumnos a partir de estrategias lingüísticas operadas en el manual escolar (que analizaremos en el capítulo 7). En Taboada (2006: 547) se corrobora esta idea con la cita de un docente: “los chicos si no tiene un libro no leen. No leen. Entonces, así [con la posesión del libro] me favorece la lectura.”

<sup>151</sup> No obstante, se registran situaciones faltas de claridad en las relaciones entre los funcionarios encargados de regular la aprobación de los libros y las casas editoriales. Linares (2004: 184) menciona un caso ocurrido en 1937 y son varios los registrados en los últimos años. Como ejemplo, véase uno de los informes producidos por la fundación Poder Ciudadano (2005), cuya responsable en el área de Educación es Silvina Gvirtz, en el que se establece el marco para que el proceso de selección y compra de manuales para entregar gratuitamente a las escuelas de las provincias sea transparente. El informe revisa el procedimiento anterior, llevado a cabo en el año 2002 y señala los motivos por los cuales fue anulado por el entonces Ministro de Educación, Filmus. Propone una modalidad más clara y más equitativa de selección de la Comisión encargada de evaluar los textos y la modalidad de compra directa, de manera de garantizar la calidad, la transparencia en la elección, y los precios que debe pagar el Ministerio por la compra.



¿cómo hacerlo con profesionalismo?, ¿con qué herramientas?, ¿qué hay que hacer y qué hay que tratar de evitar? (*Zona Educativa*, 1997: 16).

Veamos entonces, en qué consiste una elección del libro de texto en tanto que “profesionales” de la educación:

A la hora de evaluar el texto es bueno pensarlo por lo menos de tres maneras diferentes: como medio de comunicación (tanto verbal como gráfica), como elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje y como mediador de los CBC y de las distintas ciencias y asignaturas. [...] El texto escrito ofrece el contenido, las actividades, los ejercicios y otros elementos como resúmenes, lecturas complementarias, bibliografías, curiosidades y otros elementos (*Zona Educativa*, 1997: 17).

Es destacable el hecho de que en esta revista se considere al libro de texto un medio de comunicación (preanunciando lo que la Ley de Educación Nacional corroboraría más tarde al incluirlo junto con los medios masivos en la libre regulación) y, al mismo tiempo, mediador entre los maestros/alumnos y la ley, con lo que debería quedar bajo la órbita y el control estatal (regulador por antonomasia del ejercicio escolar).

La desprofesionalización docente que permitió la instalación de un manual que apelara directamente a los alumnos (en el capítulo 7 desarrollaremos esta afirmación) se sobreentiende al suponer que los docentes necesitan una guía para seleccionar el material para sus clases. Se los llama “profesionales” y a la vez se les indican las pautas de selección que debieron haber desarrollado en las instancias de su formación. En efecto, en el artículo se sugiere que el docente considere, entre otras cosas:

si las páginas tienen la cantidad adecuada de información, o si están muy vacías o muy llenas. (...) Qué hay que evitar: (...) la tapa, el colorido, las imágenes son solo algunas de las cosas que hay que evaluar, pero no las únicas ni las más importantes (...) ni dejarse convencer por las promociones de las editoriales. Las promociones y

los obsequios de las editoriales son útiles y necesarios. Ayudan a ampliar el panorama y a conocer las opciones sobre las que se puede elegir y trabajar. Pero la que más libros regala no tiene por qué ser la que mejores textos hace (*Zona Educativa*, 1997: 17).

Si bien la Ley de Educación de 1993 modificó la forma de concebir la labor docente y ha dejado a su criterio decisiones sobre el material, los recursos didácticos, etc., este tipo de textos deja entrever que la práctica docente es pensada por los ámbitos de decisión como un espacio carente de restricciones y en manos de agentes que no cuentan con la necesaria formación para operar en el margen que les es otorgado<sup>152</sup>.

Esta tensión entre considerar a los docentes como funcionarios con escasos recursos de formación y, al mismo tiempo, profesionales, se manifiesta en formas diversas. Mientras que en algunos pasajes se pauta la selección de material en los aspectos más superficiales, en la cita que sigue se le pide un nivel de conocimiento con el que el docente, por su formación, no cuenta<sup>153</sup>.

La información que contiene debe ser veraz, válida, objetiva<sup>154</sup>. Los datos deben estar suficientemente actualizados, lo mismo que la bibliografía, las ilustraciones y todos aquellos elementos que aportan información a los alumnos.” (*Zona Educativa*, 1997: 18).

---

<sup>152</sup> Tal como señala Linares, “la eliminación de las regulaciones sobre los libros de lectura pudo haberse leído en su momento como uno más de los pasos para la eliminación de las normas represivas. Cuando las ideologías neoliberales-neoconservadoras comenzaron a ser hegemónicas durante el gobierno de Carlos Menem esta idea de des-regular en función de una mayor democratización fue, en definitiva, funcional a estas ideas.” (Linares, 2005: 108). Creemos que éste es el principal argumento por el cual las editoriales encuentran un espacio tan fructífero para insertar sus productos.

<sup>153</sup> Creemos que esto se debe al conocido déficit en las instancias de formación terciaria (un curso de tres años para el trabajo en todas las asignaturas, y condiciones laborales que no facilitan la formación continua).

<sup>154</sup> El mismo artículo sugería más arriba: “es bueno observar (...) si el modelo pedagógico incluye mecanismos para ver el texto como un medio y no como una verdad indiscutible y absoluta”.

No es de nuestro interés a los fines de este trabajo reiterar problemáticas sobre las que se ha escrito suficientemente, sino mostrar las tensiones ideológicas a las que los docentes están expuestos carentes de herramientas que les permitan posicionarse críticamente. El artículo que acabamos de citar pone de manifiesto las representaciones que los docentes tienen de su tarea, de los saberes con los que deberían contar y de la evaluación que deben hacer de un libro y, con ello, expone las características que se espera que el libro de texto reúna. Estos factores constituyen los ejes de selección de los manuales escolares que los docentes deberían tener en cuenta. La selección actual, carente de todo auxilio ministerial, queda supeditada a la solvencia y el compromiso de los docentes, a su vez expuestos a la profusa oferta del mercado editorial.

#### EL LIBRO DE TEXTO COMO PRODUCTO DE MERCADO

Tal como señala Linares (2005), la eliminación de las regulaciones sobre los libros de lectura introducidas progresivamente hasta mediados de los años 60 y ratificadas después de la recuperación de la democracia pudo haber sido interpretada como un avance en relación con las normas represivas existentes durante el siglo XX en relación con el material de lectura escolar.

Finalmente en el último período, que comienza en 1983, la demanda del mercado decidió sobre los valores y conocimientos a transmitir. El gobierno democrático comenzó un proceso de desregulación transfiriendo las responsabilidades al mercado editorial ya que se supone que la regulación estaba en contra de la libertad del docente y del desarrollo de los libros escolares. La educación se volvió una “razón del mercado” (Linares, 2005: 30).

Quizá se haya entendido que esta medida de no-regulación era más democrática que el ajuste a reglamentos (Linares, 2005: 108).

Estas interpretaciones explican la proliferación de argumentos de raigambre neoliberal como el que presentamos en los párrafos que siguen. Este

tipo de concepciones han permitido que el creciente espacio ocupado por la industria editorial contara con importantes reaseguros. Por un lado, huérfanos de orientación ministerial y escasos de formación disciplinar, los docentes carecen de herramientas para la selección de los libros de texto y están expuestos a las propuestas editoriales. Por otro lado, la instauración del uso del libro de texto como una práctica escolar necesaria, abonada a lo largo del siglo XX, silencia las propuestas alternativas que cuestionan esta obligatoriedad. En el caso de pretender apartarse del trabajo con manual o libro de texto, el docente está conminado al arduo trabajo de organizar la planificación en función de la variedad y labilidad de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y diseñar luego el material correspondiente<sup>155</sup>.

El contenido y sentido de nuestro análisis podría interpretarse equivocadamente como un intento de alentar una regulación autoritaria de la circulación de libros escolares en la Argentina. Es decir, el control estatal de la producción editorial, la regulación del material por parte de especialistas, la declinación del principio de uso obligatorio (por defecto) parecerían atentar contra la libertad de elección de los materiales escolares, frente a posturas que estimulan la compulsa de las empresas y libre elección por parte de los docentes. Una forma de entender la regulación estatal de los libros de texto por parte de posiciones neoliberales se puede ver en el artículo de Sergio España (1999) “Las políticas públicas y los libros en las escuelas”. En *Zona Educativa*, el Subsecretario de Gestión Educativa y posteriormente Secretario de Programación y Evaluación Educativa (durante 1997) señala:

Hace 20 años los argentinos sufríamos el más crudo autoritarismo, que prohibía centenares de títulos por la sola sospecha de expresar pensamientos distintos de quien ostentaba el poder [...] ¿cómo

---

<sup>155</sup> Tal vez es oportuno señalar aquí que ninguna de las gestiones político-educativas hasta la actualidad ha previsto para los docentes que desarrollan las tareas mencionadas un salario mayor al monto que delimita la línea de pobreza en Argentina. Estas condiciones materiales son, entre otras, como la deficiente formación, las que impedirían el adecuado cumplimiento de las obligaciones de planificación y diseño.

suponer que ello no impactaría seriamente en la relación que se va construyendo entre el libro y el lector que en las escuelas y universidades se va formando en la tarea cotidiana? (España, 1999: 41).

Por si fuera poco, a ello se sumaron interpretaciones extremas de corrientes pedagógicas que terminaron cuestionando los libros por “demasiado rígidos para los chicos, que los manuales eran poco creativos o los textos limitaban la imaginación.” [...] Fueron casi 20 años y administraciones que, por autoritarismo o por erradas concepciones alejaron al libro de las prácticas cotidianas de aprendizaje (España, 1999: 42).

Ambas afirmaciones se apoyan en la premisa de que los libros de texto son un instrumento de uso inapelable en el contexto escolar.

El Estado, en lugar de prohibir debe fomentar su uso, y esto significa que ayuda a quien no puede comprar entregándole el libro para que esté en igualdad de posibilidades con quienes efectivamente pueden hacerlo (España, 1999: 42).

En el marco de esa premisa, se alienta la proliferación de libros que garanticen una presunta libertad ideológica, creatividad y cercanía con la práctica concreta. El hecho de que en los artículos publicados en *Zona Educativa* no se mencione la calidad de los contenidos no parece cuestión menor. Por otro lado, creemos que la garantía de calidad no reside necesariamente en la diversidad, sino, entre otros factores, en la capacidad de los usuarios de seleccionar el material. La realidad es que los maestros buscan libros que les solucionen el problema de planificar la tarea diaria frente a los alumnos y esto es lo que ofrecen las múltiples y variadas propuestas de las editoriales<sup>156</sup>. De este modo, es el mercado el que ejerce el “crudo autoritarismo”.

---

<sup>156</sup> Los maestros suelen privilegiar esta variable frente a la presentación de determinados contenidos o la presencia de cierta corriente pedagógica. Esto explica que suelen instar a sus alumnos a comprar el mismo libro para el uso en el aula; una de las funciones de esta práctica es

No existe en Argentina el “libro oficial”. Por el contrario, se propicia la más amplia diversidad de producción, para que el sector privado desarrolle creativamente el material que luego será utilizado por docentes y alumnos con la más absoluta libertad de elección del libro más adecuado. [...] En esto hay que hacer público el reconocimiento a la participación de la Cámara Argentina del Libro, que con su presencia institucional permitió dar máximas garantías a todos los interesados. [...] Por eso las editoriales necesitaban confiabilidad en la reforma, certeza de que no se trataba de una linda idea pasajera ni una nueva moda, sino de un proyecto a largo plazo: única forma de emprender el desafío de renovar la producción editorial educativa (*Zona Educativa*, 1999: 42-3).

El Estado argentino de los años 90 permitió renovar el mercado editorial al costo de adscribir los libros al sistema liberal de oferta y demanda de bienes y servicios. En efecto, en la cita anterior queda en evidencia el resguardo de un mercado liberado que el Estado garantiza a las empresas editoriales.

Sostenemos que este encuadre ideológico sigue su curso hasta la actualidad. La Ley de Educación Nacional n° 26.206 del año 2006 les otorga a las empresas un espacio de decisión sobre los materiales que se produzcan y circulen en los espacios educativos. Es decir que las editoriales gozarán de la potestad de evaluar, en conjunto con el Ministerio de Educación, el material que ellas mismas producen.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología creará un Consejo Consultivo constituido por representantes de los medios de comunicación escritos, radiales y televisivos, de los organismos representativos de los anunciantes publicitarios y del Consejo Federal de Educación, con el objeto de promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los medios masivos de comunicación con la tarea educativa de niños y jóvenes (Título VII,

---

controlar más fácilmente las tareas escolares y “descansar” en las propuestas ofrecidas por las editoriales.

Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación. Artículo 103: 21).

En esta Ley, el Estado se libera definitivamente de la tarea de control del material y exhorta a las empresas a que asuman el compromiso de elaborar productos conforme a “ética” y “valores” no especificados:

o) Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten (Capítulo II, Fines y objetivos de la política educativa nacional. Artículo 11: 2).

#### **PROMOCIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE TEXTOS ESCOLARES EN LA ACTUALIDAD, EL LUGAR DEL MAESTRO**

Una de las estrategias de venta de las editoriales en la actualidad se apoya en la inestimable ayuda que les prestan a los maestros los ejercicios de los libros de texto. El hecho de que actualmente las editoriales tomen a su cargo el diseño de los ejercicios, manifestando con ello la ausencia de control estatal, tiene antecedentes en gran parte de las versiones de las Resoluciones del CNE, que recomendaban a las editoriales no arrogarse atribuciones pertenecientes a los docentes:

Art. 56° c) que no se incluyan ejercicios de léxico, cuestionarios ni ningún otro texto adicional destinado a impartir conocimientos que por su naturaleza correspondan al maestro (Consejo Nacional del Educación, 1941: 34) (Art. 50 c) en la versión de 1957 del Ministerio y Art. 53 h) en la versión de 1957 del CNE).

Como hemos mostrado en apartados anteriores, la selección y concurso llevado a cabo por el CNE fue luego aprobación directa y, en las últimas décadas del siglo XX, las editoriales quedaron liberadas a su autocontrol. Esto permitió la aparición de actividades, antes prohibidas, y dio lugar a sucesivos cambios en el

libro de texto escolar como género discursivo (cuestión que abordaremos en el capítulo 7).

En la práctica del aula actual, los maestros seleccionan los manuales de acuerdo con criterios personales y, en contados casos, institucionales. En este contexto las editoriales impulsaron, cada vez con mayor fuerza, la figura del promotor que recorre las escuelas publicitando las bondades del material de cada editorial. Esta figura se tornó central, aunque el Reglamento General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires vigente prohíbe expresamente la venta de manuales en las escuelas y la entrada de ajenos para su promoción. Este proceder es mencionado por Linares (2005) en su texto, donde registra la práctica de promoción hacia el año 1956. De ese mismo año toma una cita de la revista *La Obra* donde se corrobora la práctica:

Debido a que en las actuales circunstancias estamos dedicados a la urgente tarea de reimprimir los textos de nuestro sello recientemente autorizados por el Ministerio de Educación de la Nación, deploramos hallarnos en la imposibilidad de obsequiar a los señores docentes con los respectivos ejemplares correspondientes a los grados a su cargo, tal como hemos procedido siempre en cumplimiento de una norma ya tradicional en la Editorial Estrada (*La obra* n° 536, abril de 1956, citado en Linares 2004: 187).

Este tipo de promociones (verbales, impresas o, en la actualidad, virtuales) habían sido oportunamente objeto de prohibiciones explícitas. En el Reglamento de 1957, Art. 35:

Queda terminantemente prohibido, bajo responsabilidad de los directores, efectuar en las escuelas actos de propaganda comercial en favor o en contra de determinado libro. Los interesados limitarán su gestión al envío de obras, circulares y folletos explicativos (CNE, 1957: 6; también Art. 34 del Reglamento del Ministerio de Educación de la Nación, 1957: 10).



Es importante destacar que, en el Reglamento del CNE correspondiente al año 1965, esta prerrogativa desaparece junto con el concurso.

Más tarde encontramos en el Artículo 152 del Reglamento General de Escuelas, Obligaciones Comunes al Personal del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires vigente al año 2007 (correspondiente al año 1958 y actualizado por decreto) la misma prohibición:

Art. 152°. Prohibiciones:

3° Vender libros y útiles escolares, por su cuenta o la de terceros, dentro de la jurisdicción escolar o hacer propaganda en favor de determinados útiles o materiales.

4° Permitir o estimular, dentro de los locales escolares la acción de agentes comerciales o vendedores de productos.

En la actualidad, la entrada de promotores a las escuelas, vedada por el Reglamento General de Escuelas en vigencia, es, no obstante, una práctica corriente. Se ha instalado hace ya varios años como una de las actividades primordiales del inicio del trabajo anual de los maestros (período previo al comienzo de clases de los alumnos, reservado exclusivamente para la organización docente e institucional) la elección del libro de texto y la coordinación con los colegas de otras áreas u otros años<sup>157</sup>. La tarea de elección se lleva a cabo con el asesoramiento de los promotores de las distintas editoriales, que llevan a las escuelas el material a promocionar y se reúnen a tal fin con los docentes interesados. Esta práctica lleva años instalada en las escuelas a pesar de su expresa prohibición. Las editoriales constatan la práctica alentándola desde los mecanismos de promoción. En todas las páginas web de las editoriales existe el link “solicitar promotor”, allí se pide ingresar nombre y cargo del que consulta la página, aunque lo destacable no es que confirmen la expresa violación del Reglamento General de Escuelas ofreciendo promoción personalizada, sino que,

---

<sup>157</sup> Obtuvimos la evidencia en entrevistas informales con docentes de escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires.

además, la confirmen con el pedido de ingreso de la dirección postal (no de quien solicita promotor sino) de la escuela.

En el capítulo 7, destinado a caracterizar al manual escolar y su empleo en el aula, mostraremos la ineludible función de reemplazo o, cuando menos, de acompañamiento a los maestros que en la actualidad cumplen los manuales escolares. Conscientes de esa función y sin riesgo de ofensa por parte de los interesados, las editoriales incluyen en sus páginas web y en los catálogos impresos que distribuyen entre los docentes el siguiente material de apoyo: “Planificación didáctica para todas las jurisdicciones”, “guías de trabajos suplementarios fotocopiables”, “una variedad de láminas que acompañan el trabajo diario con esta propuesta”, “Discos con cuentos completos narrados por cuentistas profesionales”, “completa guía de trabajos suplementarios fotocopiables”. (Catálogo de Novedades EGB 1/EPB 1, 2007, Editorial Puerto de Palos). También: “Incluye[n] la planificación didáctica para todas las jurisdicciones según los CBC y los NAP y las soluciones a todas las actividades del libro”, “las soluciones a todas las actividades del libro [de Matemática/Ciencias Sociales/Ciencias Naturales de Segundo Ciclo] para facilitar la tarea de corrección”. (Catálogo de Novedades EGB 2/EPB, 2007, Editorial Puerto de Palos)

La promoción de estos anexos para el docente, que acompañan los libros de texto, constituye una estrategia de venta en el sentido de que ostenta la suficiente provisión de actividades para trabajar en el aula y, con ella, supuestamente garantiza independencia al maestro y a los padres el aprendizaje de los contenidos del año por parte de sus hijos.

Por medio de esta oferta se afianzan las representaciones sobre la tarea docente y sobre las atribuciones que revisten su función. El hecho de que no se considere como ocupación correspondiente estrictamente al docente la planificación de su propia tarea, la selección de contenidos adecuados al contexto inmediato (obligación señalada en la Ley y en los NAP, que permite explicar la extensión y labilidad de los mismos) y el diseño de actividades para trabajar los contenidos construye a un docente cuyas actividades son, consecuentemente, otras. Podemos pensar dos opciones: a los docentes les corresponden o bien tareas

asistencialistas (ya señaladas por gran cantidad de trabajos de corte sociológico provenientes de las Ciencias de la Educación), o bien la tarea de organizar, coordinar y supervisar las actividades propuestas por los libros de texto. En ambos casos, se desplaza el rol docente hacia actividades no disciplinares y se los despoja del poder simbólico que la institución escolar otorga a quienes se atribuye la posesión del saber. Esto explica que los padres exijan como garantía del aprendizaje de sus hijos la compra de determinado manual para el trabajo en el aula<sup>158</sup>. En efecto, en la página web de la Editorial Estrada, por ejemplo, bajo el link “solicitá promotor” se pide consignar la ocupación del que escribe y las opciones predeterminadas son las siguientes: “asesor pedagógico, auxiliar docente, bibliotecario, directivo, docente, estudiante, padre”.

#### CONCLUSIONES

La existencia de Comisiones de Regulación de Textos escolares ha contribuido a generar, a lo largo del siglo XX, la idea del uso ineludible del libro de texto en la escuela. Esta representación de las tareas de enseñanza y aprendizaje escolar acompaña y permite explicar el fortalecimiento de la industria editorial vinculada con este ámbito. En este apartado hemos mostrado cómo el CNE intentó, en las gestiones correspondientes a los distintos gobiernos, conservar para el Estado la potestad de decidir qué libros se adecuaban a su proyecto ideológico y convertir el libro de texto en una herramienta política. Además, hemos visto que a través de los años los reglamentos de concurso y evaluación tendieron hacia la relajación en las prescripciones y hacia la progresiva apertura a las decisiones de los editores e imprenteros. Con esta modalidad se logró también afianzar el lugar del libro de texto en la escuela y alentar la participación del mercado en su producción. Este último aspecto se tornó crucial, especialmente en el marco de un

---

<sup>158</sup> Obtuvimos las opiniones de los padres sobre el uso del libro de texto en la escuela en las encuestas que figuran bajo G. Carbone y L. M. Rodríguez, 1996; G. Carbone et al., 2001; M. E. Contursi et al., 2003; S. Grinberg, 1995.

desprendimiento de las funciones de control y selección, y en el traspaso de estas funciones de manos del Estado a manos de los maestros y editoriales.

De este modo, lo que se originó como una colaboración entre las propuestas estatales y las tecnologías del mercado se fue inclinando hacia la validación, por parte del Estado, de la conveniencia de las empresas. En efecto, buena parte de las editoriales de gran circulación en la actualidad son las que, a lo largo del siglo XX, supieron construir un perfil ligado al ámbito educativo y consolidaron una imagen vinculada con la garantía del aprendizaje de los contenidos obligatorios. Son estas editoriales las que en la actualidad deciden la selección de temas que se trabajará en el ámbito escolar y la corriente didáctica a la que adscribirán las prácticas de los maestros que opten por el uso de sus productos. Entre las consecuencias más peligrosas de este hecho debe incluirse la capacidad de decisión que actualmente tiene la industria del libro en los aspectos pedagógicos y, en especial, en relación con la variedad lingüística que se incluye como objeto de estudio y vehículo del conocimiento en el ámbito escolar.

Por otro lado, la inversión de los roles del Estado y las empresas que, como hemos visto, se fue gestando a lo largo del siglo pasado, y la instauración de la obligatoriedad del uso del libro repercutió en que, en la actualidad, el Estado se vea obligado a garantizar el acceso de todos los sectores de la población a los libros de texto. En efecto, la compra de partidas de libros para su entrega gratuita a las escuelas de escasos recursos atiende a esta función que el Estado ha asumido para garantizar el acceso igualitario. Creemos que, contrariamente, la compra y reparto estatal corroboran la diferencia de clase porque el libro gratuito lleva la marca estigmatizante de la imposibilidad de elegir que coarta a maestros y padres de las clases bajas.

Además, a pesar de que es el mismo Ministerio de Educación el que los selecciona, cargan con la duda sobre la corrección y pertinencia de su contenido. Esto se debe a que las formulaciones discursivas asociadas al libro de texto no pueden valorarse haciendo abstracción de sus condiciones reales de inserción. La actualidad en el tratamiento de los temas, la incorporación de las nuevas tecnologías de impresión, el acceso a la información disciplinar específica, la

complementación con material anexo, la capacitación para el uso del material a partir de cursos gratuitos para maestros, etc. son las garantías que ofrecen las editoriales comerciales para el aprendizaje de los alumnos. Esta representación de sí mismas que han sabido generar las editoriales imprime sobre el libro gratuito las características de su lugar de inserción: la escasa formación del docente y las también escasas posibilidades económicas de las escuelas y los alumnos. En ese sentido, el Estado convierte la entrega de libros en otra forma de asistencialismo (en nombre de las libertades y garantías de acceso al libro) y resguarda las representaciones de las editoriales y la portación de sus productos como fuentes de los saberes que facilitan el ascenso social.

La posición firme que ocupan las editoriales en las escuelas con la penetración de sus productos obliga a considerar las decisiones que se arrogan en relación con la legislación educativa. En efecto, la labilidad de los contenidos emanados por el Ministerio de Educación otorga a las editoriales un margen amplio para seleccionar contenidos y readaptarlos a sus intereses. En el capítulo que sigue ofrecemos un panorama de la inserción de las editoriales, a través del diseño de libros de texto escolar, en la interpretación de la legislación educativa, en especial, en lo que respecta al currículum escolar.

## CAPÍTULO 5

### EL MANUAL ESCOLAR COMO ESTRATEGIA EDITORIAL EN EL CONTEXTO DE LAS LEYES DE EDUCACIÓN

En este capítulo examinamos las formas de adaptación al modelo liberal que, a partir de la Ley Federal de Educación, fue asumiendo el sistema educativo, y postulamos que esta adaptación restringió las tareas del Estado (que durante buena parte del siglo XX habían abarcado el diseño, ejecución y control de los contenidos y materiales de enseñanza) a la planificación. Además, proponemos que el abandono de funciones estatales repercutió en un avance de las empresas sobre estas tareas. Este avance fue posible gracias a las deficiencias en la formación docente, que colaboraron con el paulatino dominio que el manual escolar fue ganando en el trabajo del aula.

Nos interesa especialmente aportar a la discusión sobre los cambios que se fueron dando a partir de la Ley Federal de Educación sobre el manual escolar como soporte y su reducción a la condición de mercancía, tópico aún no desarrollado suficientemente en nuestro país, y que constituye el marco de nuestro análisis de estos materiales.

Para contextualizar el examen de los aspectos económicos vinculados con el diseño de materiales escolares, revisamos en este capítulo las investigaciones surgidas en el área de las Ciencias de la Educación que se abocan al estudio del libro de texto escolar en el marco de la reflexión sobre las industrias culturales. El recorrido intenta dar cuenta de algunas de las posiciones más representativas sobre las formas de adaptación al modelo económico neoliberal (sustrato político-ideológico de la perimida Ley Federal de Educación, n° 24.195, 1993, y la actual Ley de Educación Nacional n° 26.206, 2006) que caracterizaron a los ámbitos de

decisión y ejecución escolares. Nos detenemos especialmente en las decisiones que, merced a la fractura existente entre las instancias de diseño curricular y las de aplicación escolar de estos diseños, adoptan las empresas editoriales en la selección e implementación de contenidos curriculares a través de los manuales. Revisamos, además, los puntos de vista que padres, maestros y alumnos tienen sobre el trabajo con el libro de texto, y las repercusiones glotopolíticas que tiene dejar libradas a las leyes del mercado las decisiones sobre los contenidos escolares.

### CONTEXTO POLÍTICO-ECONÓMICO DE LOS CAMBIOS CURRICULARES

Desde fines de los años 80 comenzó a cobrar interés para los agentes vinculados con la educación el análisis del impacto de las políticas económicas neoliberales sobre las políticas educativas. Los aportes provienen tanto de investigaciones del área de la educación como de los estudios culturales. En general, esos estudios muestran el modo en que las identidades culturales en el contexto de la globalización se estructuran a partir de la lógica del mercado transnacional y no desde la lógica de los Estado-nación. Indagan, entonces, en las repercusiones que tiene la globalización cultural sobre los procesos de construcción de la identidad nacional a partir de la hipótesis de que el intercambio de mensajes y objetos simbólicos afecta necesariamente el estatuto del ciudadano (cfr. Moneta, 1999). Este marco teórico abrió paso a diversos investigadores que vieron en el diseño del curriculum escolar el reflejo de las políticas económicas imperantes. Conocer estos estudios nos permitirá identificar los supuestos de la curricula, que luego se trasladan a los libros de texto.

Domínguez y Zandrino (2004), por ejemplo, vinculan el diseño y la implementación de nuevas propuestas legislativas atinentes a la educación con el contexto político social<sup>159</sup>. Para ello, ofrecen un panorama general de las

---

<sup>159</sup> Cfr. Puiggrós (1997 y 1999). Ambos trabajos se concentran en el análisis de la política educativa implementada en los años 90. Dedicán apartados especiales a mostrar las estrategias políticas estatales desplegadas para desasistir a las provincias en nombre de la federalización de la educación.

transformaciones del sistema educativo al amparo de políticas económicas neoliberales (cuyo exponente más claro fue la Ley Federal de Educación) y hacen especial hincapié en el cambio del papel del Estado: de formador de la ciudadanía a mero coordinador de las demandas educativas<sup>160</sup>. Desde el mismo punto de vista, Wortman (1996) describe algunas formas que asume la cultura en la Argentina de los años 90, teniendo en cuenta el papel determinante de la política económica vigente. En este artículo la autora atribuye a la hegemonía economicista la modalidad que asume la acción estatal, y considera la globalización como una de las formas de encubrir la reproducción de la estructura de poder. El trabajo de Vila y Biggiotti (2000), por su parte, completa el anterior haciendo un recorrido histórico del papel de la educación desde la conformación de la nación-Estado hasta llegar al Estado liberal de fin de siglo. Analiza el papel del Estado como garante del sistema capitalista y en ese contexto ubica la aparición de la Ley Federal de Educación. El trabajo se detiene especialmente en la repercusión de la globalización en la actividad educativa, el papel socializador de la escuela y el deterioro de la función docente.

Con la pretensión de destacar los aspectos positivos de la reforma de 1993, Silvina Gvirtz (1995) analiza y evalúa los cambios en las propuestas curriculares de los últimos veinte años para arribar a una caracterización del modelo actual desde una perspectiva histórica<sup>161</sup>. Afirma que las reformas implementadas en 1978 organizan el curriculum como una vía de autorrealización individual, mientras que las reformas posteriores (cristalizadas en las leyes de educación) favorecen un enfoque curricular orientado hacia la promoción de sujetos activos en un marco social. Para Gvirtz, la polémica respecto de privilegiar el desarrollo individual de la legislación frente al desarrollo social parece poder explicar muchas de las diferencias entre los contenidos de una y otra reforma; afirma “con el máximo de

---

<sup>160</sup> Una extensa bibliografía y un análisis más exhaustivo de las repercusiones y aplicaciones de la Ley Federal de Educación en las diferentes provincias argentinas figuran en Guillermina Tiramonti et al. (1995).

<sup>161</sup> El libro contiene, además, un extenso listado de artículos acerca de la situación del sistema educativo argentino en el período 1976-1994 de los niveles inicial, primario y medio.



los cuidados” que, en líneas generales, los cambios curriculares acontecidos a partir de 1984 tienden hacia una modernización de los contenidos y a una selección en función de su significatividad social (cfr. Gvirtz, 1995: 185):

Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, latinoamericana y universal (Ley Federal de Educación, 1993: 12).

A nuestro entender, trabajos como el de Gvirtz justifican la elección de ciertos contenidos frente a otros al asociarlos con determinada utilidad social. Pero, en la práctica, son los mismos diseñadores del currículo los que determinan cuáles son los contenidos “socialmente significativos” y los incluyen entre los contenidos escolares. Con este procedimiento la significatividad social se convierte en un contenido tan arbitrario y lejano de las prácticas sociales como cualquier otro. El argumento que incluye algunos contenidos en la curricula escolar en función de su significatividad social es, por tanto, circular. Para los diseñadores de la legislación educativa, la selección de contenidos únicos es un instrumento que relativiza la falta de homogeneidad social y económica. El modelo de la Ley Nacional de Educación (2006), presentada como superadora de la anterior, hace mayor hincapié en resolver la desigualdad social y destaca el deber de la escuela de no reproducir el estado de cosas garantizando la igualdad desde los contenidos mínimos<sup>162</sup>. El parámetro de igualdad, la base mínima, los llamados Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), serían la versión remozada

---

<sup>162</sup> En el marco de la Ley Federal de Educación 24.195, vigente desde 1993 hasta 2006, se diseñaron los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC) que declaraban el conjunto de saberes relevantes que integraron el proceso de enseñanza en todo el país. Ese marco legal fue derogado por la vigente Ley de Educación Nacional n° 26.206, sancionada el 6 de diciembre de 2006, cuyos lineamientos curriculares se expresan en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). A estos contenidos deben ajustarse las propuestas curriculares de cada provincia y todos los instrumentos de enseñanza, como los manuales escolares.

de aquellos saberes “socialmente significativos” de la Ley Federal, válidos para todo el territorio:

Se aspira a que los aprendizajes prioritarios contribuyan a “asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional... (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial” (NAP: 11. La cita corresponde a la Resolución n° 214/04 del Consejo Federal de Cultura y Educación).

Ambas leyes de educación privilegian las nociones de saberes mínimos e inclusión social a través de la adaptación de contenidos a la comunidad de inserción de la escuela. Bajo el amparo de un discurso respetuoso de la diversidad, se busca nivelar las prácticas a través de los contenidos.

Entre los trabajos que vinculan la política económica con el diseño de la curricula mencionaremos, por último, el de Emilio Tenti Fanfani (2003), cuya hipótesis es que el sistema neoliberal repercutiría en la desaparición de la escuela tal como la conocemos. El principal argumento que expone para sostener esta idea es el hecho de que la escuela ya no cumple con la función socializadora (en el sentido de generadora y educadora del *habitus*<sup>163</sup>), sino que esa función se resuelve en la industria cultural. Tenti Fanfani sostiene que las clases dominantes del sistema capitalista se desinteresan de la escuela porque la encuentran obsoleta y pretenden reemplazarla por otros mecanismos que les garanticen el reparto desigual del conocimiento como bien simbólico. De ese modo, la hegemonía educativa ya no estaría en manos del Estado, sino de la industria cultural de masas. En este marco Tenti Fanfani ve la desinstitucionalización de la escuela como un proceso activo, donde intervienen fuerzas específicas como los medios de comunicación o los emprendimientos privados.

---

<sup>163</sup> Desde nuestro punto de vista, generar o “educar el *habitus*” sería equivalente a imprimir en las conciencias la ilusión del sentido común, del pensamiento apolítico como posición ideológica propia del neoliberalismo. Esta pretendida ausencia de posición política encuentra su ejemplo en la falta de reflexión de los docentes sobre su propio rol como reproductores de una estructura del orden social.

Un ejemplo que prueba la certeza de esta afirmación puede verse en la Ley de Educación Nacional, que convirtió la potestad del Estado de controlar los medios de comunicación vinculados con la educación en una “autorregulación” (cfr. el capítulo anterior). Es decir que el control es una tarea a cargo de los principales interesados en la falta de control del material.

Los trabajos anteriormente mencionados son representativos de la gran cantidad de análisis que, surgidos en el ámbito de la educación y los estudios culturales, intentan explicar el modo en que las políticas económicas impactan sobre las decisiones en el plano de la educación. Una de las formas que asume la política educativa es el diseño del curriculum nacional, allí el “espíritu de la ley” toma forma escrita y se hace visible al análisis. Una vez revisados los principios subyacentes del curriculum, se podrá evaluar la selección de contenidos operada por las editoriales para la confección de los manuales.

#### IMPACTO SOBRE LA CURRICULA

Los cambios en la política económica trajeron aparejados cambios en las propuestas ministeriales que acompañaron el proceso de inserción de la Argentina en el contexto globalizado(r). Esta adaptación supuso innovaciones (en el contexto argentino, “innovar” se entiende como imitar los modelos europeos, y ésta no fue la excepción) tendientes a reducir el rol activo del Estado (en el diseño, propuesta concreta, ejecución y control) al de un mero regulador entre las instancias de gestión y las de implementación<sup>164</sup>. Es decir que el Estado no se encarga ya de diseñar, ejecutar y controlar las pautas curriculares, sino que se limita a proponer diseños curriculares y justificar, a posteriori, las prácticas concretas de las

---

<sup>164</sup> Ronald Lárez, presidente de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe en el año 2001, señala al respecto: “Algunos autores han hablado de una nueva forma de colonialismo cultural para expresar el modo en que asesores y expertos españoles atraviesan las fronteras de países como Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, México, entre otros, para llevar la buena nueva del modelo tecnocrático de la llamada “Reforma” española; y otros autores vinculan esa práctica política a las recomendaciones del Banco Mundial”. (Entrevista a Ronald Lárez, citada en Martínez Bonafé, 2002)

instituciones educativas. Este proceso fue llamado “descentralización” y pretendió constituirse en el puntapié inicial de un proyecto pluralista que fuera capaz de contemplar y contener la diversidad cultural (y lingüística) del territorio e incorporarlo a la curricula:

Desde esa perspectiva, las acciones que se orienten al trabajo con los NAP deben fortalecer al mismo tiempo lo particular y los elementos definitorios de una cultura común, abriendo una profunda reflexión crítica desde la escuela sobre las relaciones entre ambas dimensiones y una permanente reconceptualización de lo curricular (NAP, 2do. ciclo: 10).

Sin embargo, estas propuestas renovadoras del curriculum escolar no prevén la profundización de la formación docente de base ni cuentan con presupuestos que les permitan incentivar la formación continua. La ausencia de calificación obliga a los docentes a evocar su experiencia como alumnos para tomar de allí los ejemplos que guíen su práctica actual. De este modo, a pesar de los cambios legislativos y curriculares, el proyecto homogeneizador de la vieja escuela decimonónica parecería seguir en pie.

Varios de los agentes de esta renovación del modelo educativo en los años 90 manifestaron sus intenciones en diversos artículos, y acusaron recibo de la escisión entre los ámbitos legislativos y los ámbitos de aplicación del modelo. Este tipo de miradas sucumbe a la tentación de separar el plano del diseño del plano de la ejecución, pero no expone las causas a las que atribuyen las “divergencias” entre las intenciones del “curriculum prescripto” y el “currículo enseñado”. Señalan, por ejemplo, que:

se observa que el subsistema de educación primaria tuvo ciertos adelantos y mejoras a nivel del currículum prescripto. Dicho cambio parece no haber tenido un correlato absoluto en lo que a curriculum enseñado se refiere. En líneas generales, no parece haber modificado lo que se da en llamar curriculum enseñado. La falta de relevancia de los contenidos enseñados tiene consecuencias serias en la escuela. Entre ellas, se podría mencionar por su capital importancia la que se refiere

al desarrollo de la autonomía o la heteronomía del estudiante. Resulta muy dificultoso fomentar un desarrollo autónomo en tanto no se favorezca la comprensión lógica que subyace a los procesos de conocimiento (Gvirtz, 1995: 190).

Para Gvirtz, la escisión tiene como consecuencia la “falta de significatividad en los saberes, atomización y estereotipación de los mismos, así como también el desarrollo de conductas heterónomas en los alumnos.” (Gvirtz, 1995: 192) y en relación a la escuela media señala:

[Un aspecto que se trabaja en los nuevos diseños curriculares] es el de la regionalización. La misma podría considerarse como una manera de garantizar la significatividad social de los contenidos. No obstante, ella es interpretada en los currícula de muy diversa manera (Gvirtz, 1995: 195-6).

En efecto, Gvirtz afirma que, cuando trata de trasponerse el plano de las intenciones, el proceso queda “ciertamente desdibujado” (cfr. Gvirtz, 1995: 195-6) sumándose al error que cometen algunos investigadores en educación de distinguir las etapas de planeamiento de las de ejecución. Creemos que este distingo es empleado para justificar las buenas intenciones de los planeadores, y dejar así en evidencia la ausencia de una formación específica de los docentes que les permita trasponer el modelo que se propone desde las instancias de decisión.

Entre las causas de esta brecha, Andrea Brito (2003) postula el factor renovador del discurso educativo que supuso la aparición en los años 60 de expertos provenientes del ámbito universitario y explica que, en ese contexto, comienza a depositarse en la planificación el papel de directriz y potencial eliminador de la improvisación y la ineficiencia de la que estaban acusadas las prácticas hasta ese momento. Según Brito, el currículum consistiría en una serie de “intenciones” que deberían ser completadas por los maestros con su trabajo de planificación y diseño de actividades. Esta afirmación constituye un argumento para la tesis de Gvirtz (compartida por varios agentes formadores del currículo

escolar): la interpretación de dichas intenciones corre por cuenta de los ámbitos de ejecución.

Coherentemente con estas ideas, el Ministerio de Educación sigue destinando partidas de dinero para que los especialistas en las disciplinas diseñen contenidos y materiales de trabajo en el aula en lugar de estimular económicamente la formación y la práctica docentes. Es decir que, abstrayéndose de las condiciones materiales de la práctica escolar, el Ministerio de Educación impulsa sucesivas “renovaciones” de las teorías disciplinares y las metodologías pedagógicas; y no considera la necesidad de anteponer y desarrollar la formación docente al diseño de legislación e instrumentos de enseñanza.

A los docentes se les pide entonces que desarrollen un proyecto curricular propio y seleccionen los contenidos pertinentes para ese proyecto. Sin embargo, y probablemente a causa de las deficiencias en su formación, pierden de vista las intenciones prescriptas por los especialistas y se centran en el trabajo con los contenidos que les resultan conocidos.

#### **INSTRUMENTOS DE ENSEÑANZA COMO INTÉRPRETES NECESARIOS DEL CURRÍCULUM**

Otras repercusiones políticas de las decisiones económicas aplicadas al ámbito educativo incluyen un viraje hacia formas de entender la escuela como formadora ya no de ciudadanos del Estado-nación sino de útiles empleados de los nuevos poderes. Los “contenidos” del viejo currículo se transformaron en “competencias”; los saberes prácticos cobraron mayor importancia frente a la enciclopedia.

Consecuentemente, los manuales y libros escolares acompañaron este proceso adaptando la cantidad de información, los recursos didácticos y la disposición gráfica a esta nueva corriente político-didáctica (en el capítulo 7 desarrollamos más extensamente este punto). Esta adaptación incurrió e incurre, no obstante, en contradicciones debidas a la persistencia de intereses encontrados. La primera contradicción: la adaptación a cada realidad comunitaria alentada por la curricula se opone a la necesidad del manual de construir un público

consumidor indiferenciado que permita una buena inserción del material en la mayor cantidad de sectores (sociales, geográficos, lingüísticos, etc.). La segunda es la insistencia en la segmentación por disciplinas, conveniente a las instancias autorales, pero incómoda a los efectos de implementar la articulación alentada desde los contenidos. Ambas pretensiones curriculares se expresan en los NAP:

Se aspira a que los aprendizajes prioritarios contribuyan a asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional [...] Ello no implica ni puede interpretarse como desconocimiento de las definiciones hasta aquí logradas en cada jurisdicción en sus respectivos diseños curriculares. Por el contrario, la identificación colectiva de ese núcleo de aprendizajes prioritarios sitúa a cada una de ellas, sobre la base de sus particularidades locales en sus respectivos marcos regionales (NAP: 11).

Las propuestas de enseñanza deberán buscar un equilibrio y una integración entre saberes de carácter universal y aquellos que recuperan los saberes sociales construidos en marcos de diversidad socio-cultural; entre saberes conceptuales y formas diversas de sensibilidad y expresión; entre dominios y formas de pensar propios de saberes disciplinarios específicos y aquellos comunes que refieren a cruces entre disciplinas y modos de pensamiento racional y crítico que comparten las diferentes áreas/disciplinas objeto de enseñanza (NAP: 14).

La labilidad (por cierto necesaria) de los NAP ofrece a las editoriales productoras de libros escolares un amplio margen para decisiones pedagógicas y, en nuestro caso, lingüísticas. Paradójicamente, los manuales contradicen las pretensiones originales de esa labilidad, consistente en la posibilidad de adaptar los contenidos a las necesidades específicas de cada comunidad. Lejos de recuperar estas prescripciones, las diferentes áreas que integran los manuales y los libros de texto no reconsideran la selección de contenidos en función de las diferentes comunidades del territorio.

Por ejemplo, si la significatividad del contenido de lengua radica, entre otros factores, en su condición de ser “lengua en uso”, entonces, de acuerdo con la currícula, los libros de texto deberán adecuar sus prácticas lingüísticas a las prácticas existentes en la comunidad donde son utilizados. Pero, para lograrlo, será preciso dirigirse a un público más restringido y, por lo tanto, desatender al criterio de rentabilidad.

En otras palabras, los NAP son suficientemente móviles como para ofrecer un margen de adecuación a las diferentes realidades y contextos de enseñanza. Pero esta movilidad, así como las pretensiones de hacer del aprendizaje de la lengua una práctica vinculada con los contextos sociales de comunicación, pasa por el filtro de los intereses editoriales y esto conlleva distorsiones a nivel teórico y didáctico. La finalidad comunicativa que pretende imponerse desde los contenidos privilegiando, por ejemplo, la lengua en uso se contradice con las prácticas editoriales. Estas atribuciones editoriales, que distorsionan la relación entre la planificación y los materiales de trabajo, en el marco de una brecha entre la planificación y la práctica docente, cobran valor de diseño curricular.

Este hecho conduce nuevamente al problema de la formación de los docentes y su capacidad para analizar su propio papel en el sistema de reproducción del saber y de roles sociales. En oposición a los maestros, los autores de los manuales (provenientes, en su mayoría, del ámbito universitario) cuentan con el conocimiento y el tiempo necesarios destinados a seleccionar de la currícula los contenidos a ser enseñados y agruparlos en unidades de trabajo. Esto entraña una doble decisión, que evidencia cuán amplio es el espacio de incidencia que pueden tomar las editoriales. En efecto, en una encuesta realizada por Silvia Grinberg (1995) (sobre la que nos extenderemos más adelante) un inspector entrevistado afirma que:

Se usan muchos tipos de manuales y libros de lectura; pero, en el sentido en que son usados me parecen mal usados. Al hacer del libro un lugar para encontrar los contenidos del currículo, se pierde el sentido de la lectura. Habitualmente se trabajan los temas a partir del libro (citado en Grinberg, 1995: 64).



Allí donde el inspector ve un defecto en el uso por parte de los docentes, puede advertirse el avance de las propuestas editoriales al abrigo de la inseguridad de los docentes en relación con su formación disciplinar. Sin embargo, no se ha logrado implementar un sistema de formación y actualización docente que asegure su capacidad para evaluar y adaptar la currícula y los materiales a su contexto social y regional.

Además, se considera el presupuesto de que los docentes emplean los libros de textos para “encontrar los contenidos”, que, creemos, no refiere a la falta de comunicación entre las prescripciones ministeriales y los docentes (en efecto, los docentes tienen acceso a los contenidos que deben enseñar), sino al hecho de que los maestros no identifican en la formulación de los especialistas que figura en la currícula el “tema” que tienen que enseñar a los alumnos. En otras palabras, los maestros no comprenden los contenidos tal como están formulados en la currícula. El manual escolar es, en ese sentido, un vehículo necesario de la pauta diseñada por el Ministerio.

### ***La variedad lingüística como contenido disciplinar***

En términos generales, podemos señalar que los manuales realizan las opciones de selección e interpretación de contenidos atendiendo a los aspectos económicos. Entre los ejemplos que analizaremos en el último capítulo veremos el tratamiento del contenido “variedades lingüísticas” para mostrar cómo el margen de difusión territorial que ofrece el material incide en la elección de trabajo con ciertos contenidos y se convierte en una estrategia glotopolítica. Por ahora, queremos señalar que, en general, los manuales despliegan el tema “El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad” (NAP: 33) a partir de actividades que atienden a las diferencias de registro o cronolecto, y dejan de lado el trabajo sobre estándar regional; lo que les permite apelar a un público diverso, participante de diferentes normas lingüísticas regionales. Las prácticas que supone el ejercicio de una perspectiva de “lengua en uso” se agotan en la selección de contenidos y desestiman la incidencia que la

perspectiva teórica debería tener sobre las formas discursivas de transmisión de los mismos.

La escasez de actividades o apartados teóricos sobre la variedad en los libros de texto es reflejo de las escasas referencias a la variedad lingüística de los NAP. No hay allí referencias a contenidos concretos, ni formas de tratamiento del tema con sugerencias a los docentes o ejemplos, sino que constituyen más bien expresiones de intención. En los NAP correspondientes al área de Lengua de 2do. ciclo, 4to. año, se menciona “La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país.” (NAP: 28) En el apartado “En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” se alude al “reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad.” (NAP: 33) a lo que en 5to. año se agrega “y están presentes en la literatura y en los medios de comunicación”. Estos contenidos, a diferencia del resto de los que figuran en la curricula de lengua, no están desagregados, ni se nutren con sugerencias de formas de trabajo, ni ejemplos. En términos cuantitativos, podemos señalar que la gramática estructuralista desde la perspectiva textual y la ortografía ocupan en los NAP un total 450 palabras, frente a las 14 que acabamos de citar destinadas a la variedad.

Contrariamente, la Provincia de Buenos Aires publicó a mediados de 2008 el Diseño Curricular, que está obligatoriamente adaptado a los NAP (de jurisdicción nacional)<sup>165</sup>. Allí le destina a la variedad lingüística un apartado especial en el 2do. ciclo dentro del marco teórico titulado “La enseñanza de prácticas del lenguaje”: “Las prácticas del lenguaje en los ámbitos de la participación ciudadana”. Este apartado alcanza alrededor de dos páginas y cuenta con actividades sugeridas para el trabajo concreto como sucede con los otros apartados del documento curricular.

---

<sup>165</sup> Aunque, durante 2007 y parte de 2008, los manuales y los docentes basaron su planificación en los documentos curriculares que circularon en la web y en los caducos CBC debido a que no habían sido publicados los NAP y, por tanto, no había marco curricular correspondiente a la nueva Ley de Educación. Los NAP de 3er. Ciclo aún no se han publicado a pesar de que son la base curricular sobre la que se apoyan las planificaciones institucionales, docentes y editoriales.

No obstante, como se verá en el capítulo 7, hay una notable desatención por parte de las editoriales al problema de la variedad lingüística, desatención que se traduce en diversidad de criterios. Esto sucede, creemos, debido a la falta de políticas lingüísticas atinentes a las variedades lingüísticas regionales por parte de las instancias de decisión. Los intersticios en la formulación de los NAP con relación a las variedades geográficas permiten a las editoriales elaborar propuestas que se adaptan a un amplio contexto social y lingüístico, pero que, por esa misma razón, no se adecuan a las necesidades de reflexión sobre la comunicación en contextos específicos. Esta situación no sería reprochable, si no ocurriera en la práctica concreta de enseñanza que muchos docentes se apoyan (a veces, de modo irreflexivo) en las decisiones y las propuestas editoriales de trabajo para su desempeño en el aula. De hecho, es usual que los maestros opten por materiales adecuados a las posibilidades económicas de sus alumnos, que empleen fotocopias, que las escuelas destinen fondos otorgados por el ministerio o la cooperadora escolar para comprar manuales, pero en ningún caso se consideran otras alternativas al uso del libro de texto como herramienta didáctica. El factor ponderado en la mayoría de los casos para el abandono del uso del libro de texto es el económico y, en menor medida, el didáctico.

#### EL MANUAL ESCOLAR COMO SOLUCIÓN A LAS DEUDAS EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y EN EL CONTROL DE LAS EDITORIALES

Graciela Carbone (2004) postula que las preocupaciones sobre los libros de texto surgieron en el ámbito de la didáctica y en el contexto de las corrientes constructivistas. Explica que hacia los años 70 tuvieron lugar reformas en el ámbito de la formación de docentes que impulsaron al libro de texto como “paquetes instruccionales preelaborados” (Carbone, 2004: 33) (afirmación corroborada por la encuesta, mencionada más arriba, realizada por la autora a docentes bonaerenses) y se comenzó a estudiar estos textos como parte de los aparatos ideológicos del Estado.

Según su interpretación, en ese contexto, las prácticas modernizadoras del curriculum prescripto se trasladaron a los manuales mientras que “a su vez, la inserción en el mercado editorial vino acompañada por otros productos editoriales cuyo propósito era asesorar a los docentes como mediadores entre el texto y el niño” (Carbone, 2004: 33). Toma el término “curriculum presentado a los profesores”, acuñado por Gimeno Sacristán, para dar cuenta de la producción editorial como instrumento homogeneizador de los proyectos educativos escolares a partir del funcionamiento de sus textos como propuesta autosuficiente. Carbone entiende que la falta de una acción efectiva de conducción por parte de la institución educativa gubernamental se evidencia en la derivación de responsabilidades, en la falta de patrones organizativos capaces de igualar e integrar un proyecto nacional, y en la escasa política de formación y perfeccionamiento docente. Esto, según la autora, repercute en la mera atención a la coyuntura, la carencia de proyectos educativos a largo plazo, y la anomia curricular<sup>166</sup>.

En un marco como el que describimos, la tendencia hacia el delicado equilibrio entre el contenido llamado “básico común” y los contextos regionales está acompañada por una herramienta homogeneizadora y centralista impulsada por intereses económicos: el manual. Este resulta en ese sentido una solución pedagógica contradictoria pero eficaz.

Carbone atribuye el acrecentamiento del espacio de dominio de los libros de texto a los motivos expuestos, pero también al impacto que tuvieron los modelos que promulgaban el desarrollo de la competencia comunicativa<sup>167</sup>. En

---

<sup>166</sup> Que, en términos de gestión curricular, como señalábamos más arriba, constituye un desdibujamiento de las competencias jurisdiccionales y una carga de mayor responsabilidad a cada establecimiento escolar para generar el curriculum prescripto.

<sup>167</sup> El término “competencia comunicativa” acuñado para la Ley de 1993 está descripto en los NAP como habilidades a ser promovidas en las situaciones de enseñanza: “expresar y compartir ideas, puntos de vista propios, conocimientos, sentimientos, emociones”, así como “la consideración de la lengua oral y escrita como instrumentos privilegiados para el aprendizaje y la ampliación del universo cultural” (NAP: 28). Mientras que en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, al área de Lengua se la denomina “prácticas del lenguaje”, entendidas como: “formas de

este entorno pedagógico-didáctico los libros de texto se jerarquizaron al convertirse, según Carbone, en transpositores legítimos del currículum y mediadores entre el saber legitimado y los alumnos<sup>168</sup>. Entre los peligros que encuentra en esta jerarquización está el que se constituyan en los únicos materiales de trabajo en el aula, de presencia exclusiva, y que operen como cristalizadores de los modelos de enseñanza, cancelando otras opciones metodológicas adecuadas al contexto. Advierte, además, sobre el riesgo (actualmente comprobado) de que se conviertan en intérpretes privilegiados del currículum<sup>169</sup>.

En varias editoriales de amplia difusión, los autores de sus manuales se ciñen a la política editorial, que les pauta estrictamente los contenidos, los tipos de actividad y el espacio que deben destinarle en el libro. Es decir que los autores de los libros de texto, en atención a las políticas conservadoras de las editoriales, que diseñan productos aceptables para sus (clientes) maestros, no encuentran margen para presentar las miradas innovadoras que su formación disciplinar les permitiría generar. Sostenemos que la industria editorial supedita los intereses pedagógicos a los económicos y renueva sus materiales en el sentido que lo requiere la currícula evitando, no obstante, toda novedad que conlleve el riesgo de que el material no sea comprendido por los usuarios y, por lo tanto, no resulte económicamente rentable<sup>170</sup>. De incluir renovaciones temáticas, pedagógicas, gráficas, etc., se lo hace en función de los resultados que arroje el test en grupo control (*focus group*), de manera de que quede garantizada la aceptación del material por cada sector social. Esa representación de un sujeto docente carente de formación teórica

---

relación social que se realizan a través del uso del lenguaje” (Diseño Curricular Pcia. de Buenos: 95).

<sup>168</sup> No obstante, la deficiente formación disciplinar de los docentes y la labilidad de la currícula no agotan las características del género libro de texto escolar. El manual es también un proyecto económico de las empresas editoras.

<sup>169</sup> Para corroborar esta afirmación, Carbone cuenta con una encuesta (reseñada más arriba) hecha a docentes, padres y alumnos que figura en Carbone, 1996, mencionada más arriba.

<sup>170</sup> Entre estos últimos incluimos a los docentes y a los padres, quienes no buscan precisamente la renovación constante, sino que pretenden que se reproduzca lo conocido y garantizado como saber escolar.

refuerza la oposición, antes mencionada, con los investigadores diseñadores de currículo<sup>171</sup>.

A la luz de estas afirmaciones, consideramos que en la formación del profesorado debe contarse la capacidad para evaluar los materiales de apoyo a implementar, lo que supone el desarrollo de una mirada crítica del entorno sociocultural. En tal contexto de instrucción, el libro se convertiría en una opción entre varias y dificultaría la monopolización del mercado. Además, quedaría garantizada la relatividad de la importancia de los saberes seleccionados por esos textos.

#### REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LOS MANUALES

Carbone (1996, 2001) rescata por medio de una encuesta las opiniones de los actores sociales de la educación sobre los textos escolares. Para dicha encuesta entrevistó a padres, docentes y directivos mediante un cuestionario de preguntas semiestructuradas de carácter exploratorio. Entre los resultados nos interesa destacar algunos aspectos específicos vinculados con las representaciones del manual escolar como herramienta de aprendizaje. Entre ellos se cuentan los siguientes:

(a) los alumnos manifiestan la ausencia de relación entre los contenidos del manual y el contexto social de inserción, lo cual confirma la contradicción entre la prescripción curricular de respetar la diversidad cultural y los contenidos presentes en el manual.

(b) los padres conciben el libro de texto como condición ineludible para el aprendizaje de sus hijos. Afirman que representa para ellos una tranquilidad el hecho de que el docente guíe su labor con algún ejemplar reconocido en el

---

<sup>171</sup> Dicha representación, corroborada en el capítulo anterior a partir de las afirmaciones de las comisiones reguladoras, las estrategias de venta de los promotores y de las comunicaciones en la revista *La obra y Novedades Educativas*, dejan al maestro en una posición de debilidad teórica frente a los padres, quienes encuentran en los manuales escolares la garantía de que sus hijos accederán a los saberes escolares. \*

mercado, aunque no lo empleen los alumnos. Dicha concepción confirma nuestra idea de que el valor simbólico de la letra impresa del manual (formulado por especialistas) prevalece frente al saber del docente. Entre las respuestas, la investigación encontró también que el acceso al libro de texto conlleva para muchos de los padres de bajos recursos el valor simbólico del acceso a determinado estándar de vida.

(c) entre los maestros, los criterios de selección de textos son básicamente cuatro:

-La adecuación del precio del ejemplar a las posibilidades económicas de los padres.

-La adscripción a la propuesta curricular -afirmación que confirma el empleo del manual como recurso de control curricular y garantía de respeto a los contenidos comunes-.

-La capacidad para constituirse en una alternativa válida para el trabajo en el aula -los maestros reconocen incluso que, en algunos casos, el libro de texto llega a reemplazar su tarea- y contar como recurso seguro para mantener a los niños en permanente actividad, aunque se uniforme con ello la práctica.

-La capacidad para constituirse en herramienta estimuladora del hábito de lectura.

Efectivamente, son los docentes quienes conciben que su desempeño está indisolublemente relacionado con el libro y privilegian esta modalidad de trabajo en el aula relegando la adaptación efectiva al contexto escolar<sup>172</sup>.

---

<sup>172</sup> Las afirmaciones anteriores, tomadas de una encuesta realizada a un grupo de maestros bonaerenses, son analizadas con mayor profundidad en el texto de Taboada (2004) que recoge un amplio repertorio de opiniones sobre el libro de texto en docentes entrerrianos de 3º ciclo del área de Lengua. A partir de su encuesta, la autora intenta dar con las condiciones ponderadas en la adopción o el rechazo de un libro de texto específico para su utilización en el contexto áulico, en la selección de una propuesta frente a otras disponibles en el mercado editorial y en el empleo que se hace de este material. El supuesto que pretende demostrar en el artículo es que el docente construye su identidad profesional conjugando sus representaciones del profesionalismo docente con las opiniones de otros actores del sistema educativo y que esta construcción se refleja en los procesos de decisión para la adopción del libro de texto.

En relación con los trabajos sobre los libros de texto y su empleo en la escuela, nos interesa destacar especialmente la investigación que lleva a cabo Silvia Grinberg (1995) en virtud de los puntos de contacto que tiene con nuestro trabajo. La autora toma los libros escolares como portadores de representaciones sobre el mundo del trabajo, o, en sus términos “configuraciones acerca del mundo y la sociedad”. Realiza una descripción de las condiciones materiales de uso del manual en las escuelas a partir de una encuesta, y consultas a editoriales y a la Cámara Argentina del Libro. En relación con la encuesta, nos interesa destacar que buena parte de las afirmaciones que hicimos en apartados anteriores acerca de la desvalorización del rol docente frente a la influencia del manual son confirmadas por comentarios de los docentes y el supervisor entrevistados por Grinberg, especialmente los que atañen al uso intensivo que se hace del libro:

De los libros muchas veces sacás las actividades que no se te hubieran ocurrido, entonces cambiás las clases en función de eso que leíste. Un texto te pudo hacer parecido excelente, de ahí sacás la idea de cómo encarar la actividad. A mí me sirven mucho en el momento de planificar una actividad (Citado en Grinberg, 1995: 64).

Así, amparadas en la deficiente formación docente, las representaciones que tienen los mismos de su propia tarea y la inespecificidad del curriculum, las editoriales han insertado los libros de texto aprovechando:

- la necesidad de los maestros de contar con un material que les facilite la tarea de selección de contenidos y diseño de actividades concretas;
- la falta de especificidad en la curricula (vinculada con el llamado “pluralismo” o “conciencia de la diversidad cultural”); y
- la inexistencia de comisiones reguladoras del material impreso destinado a las aulas para llevar adelante su proyecto económico.

Debido a esta percepción por parte de los docentes de su propio papel en la aplicación del curriculum y del rol central que ocupa el libro escolar en la trasposición curricular, el libro de texto como material de trabajo se ha posicionado como instrumento decisivo en la determinación de qué conocimiento



debe enseñarse, y constituye un contrapeso de las políticas de descentralización alentadas por la Ley Nacional de Educación. En relación con el caso español, José Gimeno Sacristán señala:

Unos instrumentos culturales de primer orden como estos que, además, mueven una cantidad tan importante de recursos, siendo mecanismo de proposición-imposición de una determinada cultura, se convierten inevitablemente en punto de referencia de los poderes que quieren asentar su legitimidad a través de la cultura escolar; y deberían serlo también de todo aquel que quiera contrarrestar la hegemonía cultural y escolar establecida, el tipo de cultura que se imparte en las aulas. Los materiales curriculares tienen que ser objeto de atención, porque a través de ellos se eleva a la categoría de normal y universal un tipo de conocimiento y unos determinados valores (Gimeno Sacristán, 1996: 370).

La escisión entre las etapas de planificación (llevadas a cabo por el Estado y las empresas editoriales) y las de ejecución de las políticas educativas (a cargo de las instituciones educativas y sus maestros, condicionados, no obstante, por la previa selección de temas y actividades del libro de texto) repercute de forma diversa. A este respecto Martínez Bonafé (2002) señala, en relación con las últimas reformas curriculares implementadas en España, que:

los sistemas educativos sufren periódicamente turbulencias discursivas relacionadas con algún cambio –más o menos estructural– en las políticas educativas de los gobiernos de turno. Se habla de los contenidos, de los programas o de los profesores, y se regulan los nuevos marcos legislativos para el sistema. En todo ese proceso, el silencio expectante de los editores del libro de texto es un símbolo de un proceso de continuidad que transcurre más allá de puntuales turbulencias (Martínez Bonafé, 2002: 22-3).

En su trabajo Martínez Bonafé sostiene además que el libro de texto como herramienta es obsoleto, pero continúa vigente debido a que la práctica social del sujeto docente está ligada indisolublemente a estos materiales como guía de su

ejercicio. Según el autor, este modelo se implanta desde los primeros contactos del docente con el sistema educativo, es decir, desde su rol de alumno.

De esta forma, se reproducen los roles sociales: el experto produce el manual y regula políticamente el discurso mientras que el maestro es la figura pasiva o lega que ocupa el espacio que el texto le destina aunque, por supuesto, puede elegir, en tanto consumidor, con qué libro trabajar. Efectivamente, el libro de texto estandariza a tal punto las prácticas pedagógicas que deja en manos de los docentes la magra tarea de decidir el orden de los temas, la duración del trabajo con determinada unidad, la selección dentro de las actividades que se ofrecen<sup>173</sup>. El manual, en ese sentido, aprovecha también un intersticio ofrecido por la falta de conciencia política de los maestros. En efecto, los maestros no reciben una formación teórica que les permita evaluar su posición en el sistema de reproducción del saber. En consecuencia, el “sentido común” que los hace ciudadanos “no ideológicos” convertirá al statu quo en neutralidad. Así, la selección de contenidos y la metodología didáctica empleada serán, en todo caso, la opción ministerial de turno, la nueva corriente, pero no una opción a ser interpretada y resemantizada.

## CONCLUSIONES

Como señala Gimeno Sacristán (1996), existe un “potencial curricular” de los libros de texto, cuyo aprovechamiento depende del uso que se haga de estos. Sin embargo, la explotación de los recursos disponibles y adecuación de los

---

<sup>173</sup> Un ejemplo del margen de incidencia de las editoriales: la propuesta de la editorial Estrada Lengua y Comunicación (2000) de la Serie “Libros con libros” cuenta entre sus características la de presentar los temas en forma independiente unos de otros, de manera tal que el maestro pueda vincular las temáticas abordadas de acuerdo con sus preferencias o necesidades. Los autores suponen que fue a causa de esta estrategia que el manual tuvo gran repercusión entre los maestros y tuvo nuevas reimpressiones. Creemos que esto da cuenta, por un lado, de la necesidad de los docentes de que la propuesta editorial les deje reservadas las decisiones sobre la agrupación de contenidos y, por otro, de en qué medida se extienden normalmente las atribuciones de los emprendimientos editoriales.

contenidos curriculares al contexto social depende estrictamente del conocimiento y de la seguridad teórica de los maestros, características que no han sido precisamente alentadas desde los profesorados, ni desde las propuestas ministeriales de formación y actualización docente. Convenientemente, el criterio instrumental que sostiene al libro de texto como herramienta de transmisión de saberes curriculares tiene como principio rector la posibilidad de neutralizar las diferencias biográficas de los maestros y el contexto de interacción, es decir, las condiciones específicas de cada intercambio escolar como práctica social. Al maestro le está destinada la tarea de elegir con qué manual trabajar. Como hemos visto, en esta elección el docente está a merced de la oferta de la industria y no cuenta con el auxilio ministerial. Los criterios de evaluación y selección de los libros por parte de los docentes se centran en aspectos tales como la adecuación al currículum prescripto y la implementación de criterios pedagógicos de actualidad, pero no se conocen mecanismos internos ni externos de control “científico” de los materiales. Los contenidos no son revisados en sus aspectos “teóricos” por los organismos gubernamentales, ni por las instituciones escolares. Esta tarea queda enteramente a cargo de los autores, seleccionados por la editorial por medio de concursos, por recomendación, o por su filiación académica. Frente a este panorama Gimeno Sacristán propone:

clarificar y desburocratizar la política de control, más que deshabilitarla, porque no creemos que, desapareciendo, el sistema cambiase mucho. Se produciría, en todo caso la evidencia ahora encubierta de que quien controla ya no es el Estado, sino la iniciativa privada. Sin potenciar el papel del consumidor, la desregulación, como en muchos otros casos de la educación, de la economía y de la vida social, no significa potenciación democrática de la sociedad civil, sino la simple privatización (Gimeno Sacristán, 1996: 383).

Detrás del contenido disciplinar de los libros de texto se esconde su naturaleza política. En ese sentido, los contenidos seleccionados son prácticas ideológicas en sí mismas. En los manuales se presenta el saber oficial(izado) y se

oculta su naturaleza especulativa, resultado de avatares científicos productos de un momento histórico. No constituyen un discurso posible, son el primero y el único discurso escolar. Esto se refuerza con el hecho de que en la escuela no se alienta la diversidad en la consulta bibliográfica, sino todo lo contrario, se busca unificar la tarea para así facilitar la labor de maestro.

Frente a la acción de las empresas productoras, y como estrategia político-lingüística, países como México y algunas comunidades autónomas españolas han considerado la producción y entrega gratuita de manuales de enseñanza por parte del Estado como una “reivindicación política” (cfr. Martínez Bonafé, 2002: 37). Por su parte, la modalidad argentina deja en manos del mercado la producción y distribución de los libros de texto y, eventualmente, participa subsidiando la compra por parte de las escuelas o entregando partidas de libros de uso escolar (entre los que se cuentan los materiales teóricos para los docentes, libros de cuentos para niños y adolescentes, y manuales). Si bien es deseable que el Estado garantice la igualdad en el acceso a la educación de todos sus ciudadanos, la entrega gratuita de manuales no asegura la igualdad por varios motivos. El primero (y obvio) radica en que la desigualdad social (principal motivo del desigual acceso a la educación) no se resuelve con la caridad estatal. El segundo, ya señalado, es que la implementación del manual en el aula corre por cuenta de los docentes. Por lo tanto, el uso del material quedará estrictamente supeditado a su formación disciplinar y a sus representaciones de la tarea que lo involucra. Además, se reproducirá el estado de cosas en tanto que los maestros provienen de la misma comunidad geográfico-económico-social que sus alumnos. El tercero es que el Estado, por medio de la compra a las editoriales (pertenecientes, en general, a grandes grupos económicos, que no generan material novedoso, ni se preocupan por la regionalización del mismo), realimenta la importancia y la necesidad del libro de texto y, además, garantiza económicamente la reproducción de este tipo de propuestas editoriales. La excusa de la acción pedagógica encubre así una subvención a la industria editorial que, por su parte, supedita su acción pedagógica a sus intereses económicos.

A propósito de este problema en el contexto español, Gimeno Sacristán (1996) postula que la monopolización del mercado por parte de grandes empresas cercena la potencial pluralidad inherente a la diversidad de ofertas editoriales. Estos grandes emprendimientos editoriales se ven beneficiados, además, por el tamaño del mercado y la estacionalidad de la venta (los libros de texto sólo se venden a comienzos de año). Gimeno sostiene, para el caso español, que la existencia de contenidos comunes de validez nacional garantiza la expansión territorial del material. En Argentina la Ley Nacional de Educación constituye un modelo similar al español e, incluso, las propuestas editoriales llegan a superar la frontera argentina para alcanzar los países limítrofes.

Es preciso aclarar, no obstante, que la participación de empresas privadas en la producción de libros de texto no constituye un problema en sí. El problema radica en que las empresas se rigen por un principio económico y no están reguladas ni contenidas por un marco legal desde el Estado. Así, el Ministerio propone (mediante la currícula) y las editoriales disponen. Consideramos una falla legislativa destinar recursos al diseño de la currícula y no al control de las interpretaciones editoriales, que deciden qué contenidos relevar y qué modalidad didáctica emplear para vehicularlos. En concordancia, corresponde considerar que la falta de subvenciones estatales a proyectos innovadores en materia editorial corrobora las representaciones de maestros, padres y alumnos sobre las editoriales de mayor índice de ventas (en general, las más conservadoras) y cuenta como subvención por defecto para estas últimas. Por medio de este mecanismo se refuerza el estado de cosas.

# CAPÍTULO 6

## MANUALES ESCOLARES DE LENGUA COMO INSTRUMENTOS DE FORMACIÓN DE IDENTIDAD NACIONAL

### ALGUNAS CONSIDERACIONES PRELIMINARES: DEL PROYECTO MODERNO A LA ESCUELA ACTUAL

Como hemos visto en el capítulo 3, a la escuela moderna le era imprescindible organizar un discurso homogéneo de héroes y acontecimientos sobre los cuales fundar el imaginario nacional. La representación del pasado, construida a partir de las efemérides y de un panteón de próceres, permitía completar el sentido común nacional convocado por la Constitución, instaurado patrón jurídico regulador de la ciudadanía. Esta escuela, portadora de una concepción normalizadora, y originalmente destinada a formar al ciudadano del Estado-nación, dejó paso a la aparición de un discurso pluralista y se adaptó a la metodología imperante en las últimas décadas en el ámbito de la teoría de la educación. La Ley de Educación Nacional n° 26.206 (2006) es un ejemplo de la coexistencia entre las representaciones de la escuela ligadas al origen de esa institución y las representaciones provenientes de los diversos sectores políticos involucrados en el diseño de la nueva legislación. Así, en algunos de sus artículos señala:

Art. 3 – La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la

ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Ministerio de Educación, 2008: 9).

Art. 11 – Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: [...] d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana (Ministerio de Educación, 2008: 10).

La independencia nacional, la unión americana y la justicia social son idearios correspondientes a períodos en los cuales la formación de una representación de la identidad nacional unificadora era el cometido central del aparato educativo. Las nociones de regionalización e inserción internacional, así como la mención del desarrollo económico dentro de la política educativa, corresponden en cambio a las nuevas concepciones de los estados nacionales participantes del proceso globalizador del mercado. El artículo 3º expresa una mixtura de plataformas de construcción de la nación y fija, junto con las propuestas político-económico-educativas actuales, las representaciones de la escuela configuradas a lo largo de todo el siglo XX<sup>174</sup>.

Creemos que existe una tensión entre la propuesta del sistema educativo de fines del siglo XIX, todavía vigente en las representaciones de la población escolar,

---

<sup>174</sup> La Ley 1420 (1884) del Ministerio de Educación, vigente hasta el año 1993, prescribía los contenidos de enseñanza y, si bien la selección de contenidos es en sí misma ideológica, la Ley no declaraba el ideario -que constituía uno de los grandes programas políticos de la modernidad en Argentina y se pretendía transmitir a la masa alfabetizada-, sino que éste subyacía a la propuesta legislativa. (Para una comparación entre las políticas lingüísticas implícitas en las leyes de educación en Argentina, cfr. Bein 2002) Creemos que en la actualidad es preciso declarar el ideario debido a que los hechos de la política educativa no lo sustentan. En otras palabras: el escaso presupuesto destinado a la educación, la deficiente formación docente, la aceptación de la función asistencialista de la escuela, el traspaso de las escuelas nacionales al ámbito municipal – cuya consecuencia principal es la desigualdad en el acceso a la educación entre municipios ricos y pobres- son ejemplos de la aplicación de una política educativa que contradice el espíritu expuesto en la Ley de Educación Nacional.

y los resultados de su evolución a lo largo de la historia nacional. Las representaciones que portan los manuales escolares son ejemplos reveladores de la coexistencia de las distintas formas de entender la función de la escuela. Sostenemos que estos materiales, herramientas indiscutibles de transmisión de los saberes escolares y del ideario expresado en la Ley, contribuyen a proyectar el imaginario histórico y lingüístico de la vieja escuela. En el caso particular de los manuales de lengua, podemos decir que recogen (y, a la vez, transmiten) las representaciones sobre la lengua nacional, resultados de más de un siglo de pujas de la élite intelectual argentina.

#### EL MANUAL ESCOLAR COMO HERRAMIENTA DE TRANSMISIÓN DE REPRESENTACIONES

Indudablemente, el manual acompañó (en especial, desde mediados del siglo XX) a la escuela en su proyecto de conformar el conjunto de ciudadanos del Estado-nación. Aunque, a pesar de que la antigua concepción de la función social de la escuela no se ha reformulado (permanece aún en las representaciones de muchos maestros, alumnos y padres), el manual sufrió el derrotero de la adaptación a nuevos mercados y a nuevos modelos didáctico-pedagógicos, así como la adscripción a los formatos posibilitados por las nuevas tecnologías de producción editorial. Estas adaptaciones fueron posibles, en algunos casos, gracias al *laissez faire* de los organismos de control y, en otros, a los cambios en la orientación teórica de estos mismos organismos. Actualmente, si bien las propuestas editoriales acompañan los cambios en materia pedagógica, el hecho de que no se rijan por una política gubernamental explícita entraña una falta de control por parte del Ministerio de Educación. La comparación de las leyes permite ver la evolución que sigue la relación entre la institución escolar y las empresas vinculadas con la edición de material escolar, especialmente en las últimas décadas.

En relación con el control sobre los manuales de enseñanza, como hemos visto en capítulos anteriores, la Ley 1420 (1884) le reservaba al Ministerio de Educación un papel activo:



Cap. 6 – Art. 57. Son atribuciones y deberes del Consejo Nacional Educación: 15° *Prescribir y adoptar* los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos y otros estímulos, y asegurando su adopción uniforme y permanente a precios módicos, por un término no menor de dos años (Ministerio de Educación, 1884: 25).

Por su parte, la Ley Federal de Educación n° 24.195, sancionada en 1993, ya no insta a “prescribir” o “adoptar”, ni prevé la existencia de una comisión reguladora, sino que “alienta”:

Título X, Cap. I – Art. 53 - j) *Alentar* el uso de los medios de comunicación social estatales y privados para la difusión de programas educativo-culturales que contribuyan a la afirmación de la identidad nacional y regional (Ministerio de Cultura y Educación, 1994: 23).

En la nueva Ley de Educación Nacional n° 26.206 (2006), el Estado se libera definitivamente de la tarea de control del material y exhorta a las empresas a que asuman el compromiso de elaborar productos conforme a una “ética” y “valores” no especificados:

o) *Comprometer* a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten (Capítulo II, Fines y objetivos de la política educativa nacional. Artículo 11: 2).

En este contexto legal, los contenidos transmitidos a través de los manuales escolares contienen no solo las propuestas provenientes del Estado, sino también las conveniencias de los mercados editoriales. Estos dos intereses conjugados serán los que configuren las representaciones de la institución escolar y de los saberes escolares en su conjunto; en nuestro caso particular, los contenidos vinculados con la lengua nacional.

### ***El ciudadano argentino configurado en el manual***

A lo largo de las últimas décadas el manual escolar fue objeto de un rastreo de las marcas del discurso sobre la escuela, y también del discurso sobre la nación. Estas indagaciones provinieron, en su mayoría, de parte de la historiografía y la didáctica de la historia. Estimamos que esto se debe a que el manual o libro de texto escolar es el género discursivo instaurado como difusor del modelo de nación que se intentó y se intenta imponer por la vía de la educación y que, por lo tanto, es allí donde mejor se pueden rastrear sus mitos fundacionales. Subsidiariamente, en esos soportes se puede examinar también la corriente didáctico-pedagógica vigente como estrategia de validación de la ideología dominante<sup>175</sup>.

La posibilidad de este doble acercamiento hace del análisis de estos materiales (y, en especial, los que abordan la historia argentina) un trabajo muy productivo para explicar las causas y vigencia de las representaciones sociales sobre la nación y el modelo de ciudadano generado por la escuela.

En efecto, estos libros de texto son objeto de análisis por parte de historiadores e investigadores abocados a los estudios culturales, así como de los investigadores de educación, quienes ven en la escuela una herramienta privilegiada para la transmisión de ideología, apoyada por el indudable aporte del libro de texto escolar. Además, en los trabajos sobre el manual de historia se revela un espacio de discusión sobre el modelo de enseñanza. Este espacio se advierte en las diferencias entre los materiales producidos a la luz del modelo de nación decimonónico (todavía vigente en la práctica escolar) y las modalidades editoriales correspondientes al modelo globalizador/pluricultural. Analizar estos aspectos explicaría las representaciones actuales de la nación y la función que las empresas

---

<sup>175</sup> La compilación realizada por Ossenbach y Somoza (2001) es un ejemplo de esta afirmación. Allí se analiza el posicionamiento ideológico de los manuales de la primera mitad del siglo XX frente a los contenidos que dictan. Los trabajos se detienen sobre las figuras más representativas de la política y la moral imperante en el momento de publicación de los manuales e intentan revelar los procesos de construcción de representaciones que se espera de los jóvenes lectores.

editoriales (en muchos casos, transnacionales) cumplen en el proceso de generación de las mismas.

A esta doble perspectiva de análisis podríamos sumarle una tercera: la lengua vehículo empleada en los manuales (tanto de historia como de otras asignaturas) deja expuestas las representaciones sociales que el aparato escolar reproduce (y, a la vez, genera) sobre la variedad regional del castellano como rasgo identitario de lo nacional. En otras palabras, el manual construye un discurso histórico, un modelo de ciudadano (expuesto a -y resultado de- la acción escolar) y un patrón lingüístico como rasgo identificador de la nación. Este punto de vista, objeto de análisis de los libros escolares de fines del XIX y de buena parte del siglo XX no ha sido considerado por los trabajos sobre los manuales escolares actuales.

#### LOS MANUALES DE HISTORIA

El marco político actual de producción de manuales en la Argentina responde desde el curriculum a un proyecto de nación plurilingüe y multicultural participante de un contexto globalizado. No obstante, las prácticas escolares de enseñanza de la historia (el curriculum efectivamente enseñado) son anacrónicas, cercanas al modelo escolar formador de ciudadanos del Estado-nación. En efecto, las investigaciones sobre el tema indican que las representaciones de la escuela argentina como institución ligada indisolublemente a la nación impactan todavía en las prácticas escolares de enseñanza de la historia, deudoras de otro proyecto de país<sup>176</sup>. Uno de los ejemplos más claros de este postulado lo expone el trabajo

---

<sup>176</sup> Los trabajos en este sentido provienen en su mayoría del área de las Ciencias de la Educación. Entre ellos mencionaremos especialmente el de Carolina Kaufmann (2002/3), que repasa los trabajos realizados hasta el año 2001 en el ámbito local sobre el manual escolar como género discursivo. En su artículo releva y resume especialmente las investigaciones sobre los manuales de historia y los abordajes del manual desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación. En ese trabajo colige también los congresos celebrados en torno del tema y algunos de los proyectos de investigación que se llevan a cabo en las universidades argentinas. También destacamos el artículo de Palmira Dobaño Fernández et al. (2001) en el que se repasa el estado del arte sobre las investigaciones centradas en los libros de texto para la enseñanza de la historia a partir de la Ley Federal de Educación. Son interesantes los motivos que atribuyen a los cambios en el soporte: las

compilado por Luis Alberto Romero (2004), en el que se estudia el ideario constituyente de la nación argentina que se transmite a través de los textos escolares. Allí se examinan diversos manuales de circulación posterior a la Ley de Educación 24.195 (1993) en los que se rastrea el “sentido común” presente en las disciplinas Historia y Geografía para la construcción de un imaginario nacional, con especial foco en la función del modelo católico y militar.

Si bien la configuración de una nación supone un discurso para delimitar el territorio, para organizar una historia, y también un posicionamiento frente a la lengua heredada, en general, los trabajos que ven en los manuales escolares de historia una herramienta central para la construcción del imaginario nacional (emprendidos, en la mayoría de los casos, por historiadores) no han abordado el papel que cumple la variedad lingüística como rasgo identificador de lo nacional. Estos trabajos investigan los contenidos vinculados con la construcción de una variedad nacional a través de la literatura criollista, o la figura del gaucho y las formas orales que le están asociadas, pero no estudian la lengua empleada como vehículo de estos contenidos en tanto expresión de un derrotero histórico<sup>177</sup>.

El relevamiento anual de las publicaciones sobre los manuales escolares que realiza el Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares), producidas por los diferentes países asociados a ese centro con sede en Madrid, arroja las siguientes cifras para la Argentina: la última actualización correspondiente a mayo de 2008 cuenta con 258 escritos (en su mayoría, artículos de revistas

---

propuestas editoriales compiten contra nuevas editoriales que elaboran manuales para la misma asignatura y el mismo año; la vida útil del manual se acorta debido a los cambios en la propuesta oficial y a los desarrollos en la disciplina; y el texto se encuentra expuesto a la competencia con versiones anteriores que se comercializan usadas. En coincidencia con los trabajos que releva, el artículo de Dobaño et al. señala los comienzos de los 90 como el inicio de una nueva generación de manuales de historia. Otras referencias se pueden encontrar en Grinberg (1995), Linares (2004, 2005), Ossenbach (1997, 2000 y 2001) y Romero (2004) y en la compilación de todo el material publicado sobre manuales argentinos en Proyecto MANES. (ver *infra* nota 186)

<sup>177</sup> Hemos comprobado esta deuda en las investigaciones a partir de la consulta de la base de datos del Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares). Este instituto, con sede en la Universidad de Educación a Distancia en Madrid, tiene como objetivo principal la investigación de los manuales escolares producidos en España y América Latina durante los siglos XIX y XX.

especializadas), de los cuales 200 corresponden a investigaciones sobre manuales de historia o sobre la construcción de la historia argentina a través de los manuales. El resto se divide entre la enseñanza de la literatura, enseñanza de la lectoescritura, y el texto escolar como objeto de mercado. Ninguno de ellos trabaja el problema de la variedad lingüística empleada en los manuales<sup>178</sup>. El estudio de la lengua queda entonces fuera de los análisis de los manuales de historia y fuera del interés de los trabajos sobre el manual escolar en general.

### LOS MANUALES DE LENGUA

Mientras tanto, los trabajos sobre los manuales de lengua (que supondrían un detenimiento sobre el castellano en tanto que lengua vehículo y contenido

---

<sup>178</sup> Es importante destacar la vinculación que el Centro MANES tiene con las universidades latinoamericanas que cuentan con investigaciones sobre los libros de texto escolar. Este proyecto interuniversitario de investigación sobre los manuales escolares se inició en 1992 con sede en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, con sede en Madrid (en cuya página web <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/index.htm> se puede encontrar el listado de la bibliografía existente en Argentina que forma parte del proyecto MANES, algunos de cuyos textos están citados aquí.). Varias universidades latinoamericanas tienen convenios de adhesión al proyecto (entre ellas figuran las de Cuyo, Argentina; Antioquia, Colombia; Autónoma de México Luján, La Pampa, Comahue, Nordeste, La Plata, Buenos Aires y Entre Ríos, de Argentina; de La República, Uruguay; Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia; Católica de Sao Paulo, Brasil; y Pontificia Universidad Católica de Quito, Ecuador). Cada universidad latinoamericana adherida al proyecto MANES desarrolla iniciativas de investigación sobre diversas temáticas relacionadas con los textos escolares, incluyendo la catalogación de los libros de texto. Los temas al que se abocan estas instituciones agrupadas bajo el proyecto son principalmente cuestiones de género en los textos escolares, análisis de manuales para la formación docente, representaciones sociales en los libros de texto, cuestiones metodológicas relativas al uso de los textos escolares como fuente histórica, presencia de corrientes pedagógicas en la configuración de los textos escolares, entre otros. Para ver los detalles de la constitución de este proyecto, cfr. el ensayo de Gabriela Ossenbach Sauter (2000) en el que hace un balance de las investigaciones que en la última década han abordado con un enfoque histórico el tema de los manuales escolares en América Latina; también analiza las investigaciones más importantes en marcha sobre ese tema y la contribución que se ha hecho a las mismas desde el Proyecto MANES.

vehiculado) no cuentan con abordajes desde perspectivas lingüísticas del papel que desempeña la lengua empleada en la construcción de representaciones sobre la identidad lingüística (nacional o regional).

Los análisis aplicados a los libros de enseñanza escolar del área de lengua, provenientes en su mayoría de la historia de las ideas lingüísticas, se han centrado en el trabajo con los compendios escolares de las gramáticas y las antologías escolares. Los estudios sobre los libros de lengua actuales analizan los contenidos que se enseñan, las corrientes lingüísticas imperantes en las propuestas editoriales, la adecuación y eficacia de la didáctica empleada, pero no abordan la variedad lingüística que sirve de vehículo para estas nociones.

En adelante, repasaremos sucintamente los trabajos más representativos sobre los libros escolares de lengua de los siglos XIX y XX con el fin de mostrar que los acercamientos al fenómeno de la construcción de lo nacional a través de los manuales escolares han dejado de lado el análisis de la lengua vehículo como rasgo formador de identidad. Creemos que el estudio sobre la generación de representaciones sociales de la variedad lingüística en la escuela se hace necesario en el contexto actual de una fuerte puja político-económica por el control del español, en un marco sociopolítico argentino cuyo Estado no controla las producciones editoriales, y en atención a las discusiones no saldadas sobre la variedad que se habla (y se enseña) en Argentina.

En las últimas décadas, desde el campo de la historia y de las ciencias de la educación, se comenzó a estudiar los manuales es el manual escolar fue objeto de un rastreo de las marcas del discurso sobre la escuela, y también del discurso sobre la nación. Estas indagaciones provinieron, en su mayoría, de parte de la historiografía y la didáctica de la historia. Estimamos que esto se debe a que el manual o libro de texto escolar es el género discursivo instaurado como difusor del modelo de nación que se intentó y se intenta imponer por la vía de la educación y que, por lo tanto, es allí donde mejor se pueden rastrear sus mitos fundacionales. Subsidiariamente, en esos soportes se puede examinar también la corriente didáctico-pedagógica vigente como estrategia de validación de la ideología dominante.

Si bien la configuración de una nación supone un discurso para delimitar el territorio, para organizar una historia, y también un posicionamiento frente a la lengua heredada, en general, los trabajos que ven en los manuales escolares de historia una herramienta central para la construcción del imaginario nacional (emprendidos, en la mayoría de los casos, por historiadores) no han abordado el papel que cumple la variedad lingüística como rasgo identificador de lo nacional. Estos trabajos investigan los contenidos vinculados con la construcción de una variedad nacional a través de la literatura criollista, o la figura del gaucho y las formas orales que le están asociadas, pero no estudian la lengua empleada como vehículo de estos contenidos en tanto expresión de un derrotero histórico

En adelante, repasaremos sucintamente los trabajos más representativos sobre los libros escolares de lengua de los siglos XIX y XX con el fin de mostrar que los acercamientos al fenómeno de la construcción de lo nacional a través de los manuales escolares han dejado de lado el análisis de la lengua vehículo como rasgo formador de identidad.

### *Discusión sobre la lengua nacional*

En el capítulo 3 hemos mostrado que la discusión sobre la lengua nacional no está saldada y que por ello coexisten una diversidad de representaciones sobre la variedad nacional como resabios de las múltiples etapas que siguió el derrotero de la lengua castellana en la Argentina. A grandes rasgos, podremos resumirlas en dos posiciones:

(a) la fuertemente presente postura de la Real Academia Española (y sus sucedáneas americanas), que en el contexto actual de globalización económica y de las integraciones regionales renovó el viejo discurso de autolegitimación (apoyado en la instauración de representaciones sobre la unidad y “corrección” lingüísticas) adaptándolo a un discurso defensor de la diversidad expresado en la *Nueva Política Lingüística Panhispánica* (2004). Los ejemplos salientes de la presunta renovación son las nociones de “norma panhispánica”, “lengua común” y “español general”. Este discurso opaca el papel estandarizador que la RAE ocupa

en los hechos dado que, siendo la RAE la portadora centenaria del prestigio y la legitimidad y, por tanto, agente lógico de recolección, evaluación y procesamiento de la realidad lingüística, esa forma representativa del español común provendrá naturalmente de ese centro de difusión de norma.

(b) la representación de la lengua en la Argentina como resultado de la evolución de los avatares independentistas surgidos en la generación del 37, para los que la reivindicación de los rasgos regionales constituían una de las formas de independencia respecto de España. Para esta posición, originada en los comienzos de la nación, la independencia lingüística era representación de la independencia intelectual y política. Esta defensa de la variedad regional, enmarcada actualmente en la postulación de una norma pluricéntrica del español, se ve, no obstante, desfavorecida por la fuerte presencia institucional de las representaciones que asocian a la RAE y, consecuentemente, a España con el español correcto, frente a las incipientes políticas lingüísticas que atienden a la enseñanza de la variedad<sup>179</sup>.

#### ALGUNOS ANTECEDENTES DEL TRABAJO CON GRAMÁTICAS Y ANTOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA NACIONAL

Se ha escrito en nuestro país una apreciable cantidad de trabajos que analizan los libros de uso escolar de los siglos XIX y XX con especial foco en la enseñanza de la variedad lingüística como estrategia para institucionalizar los “rasgos nacionales”. Estos trabajos se abocan a los géneros textuales empleados durante el siglo pasado en la escuela para la enseñanza de la lengua: las gramáticas

---

<sup>179</sup> En relación con la dificultad para promover la defensa de la variedad a partir de la escuela, es preciso tener en consideración que la mayoría de las editoriales productoras de los libros escolares argentinos pertenecen a grupos económicos españoles con presencia en varios países latinoamericanos. Además, la escasa transferencia a los ámbitos educativos de las posiciones defensoras de la diversidad, la existencia de una comunidad docente que suele asociar su práctica de enseñanza a las representaciones hispanizantes de la lengua y su prescripción, así como la falta de un depositario de la autoridad lingüística, dificultan la defensa de posiciones teóricas más novedosas desde la institución escolar.



o las antologías (más adelante volveremos sobre estos géneros para enmarcar la aparición del manual tal como hoy se lo conoce).

Así, es la historia de las ideas lingüísticas la disciplina que guía la mirada de la discusión en la Argentina sobre la lengua nacional, y las transferencias que se hicieron desde la academia hacia los ámbitos educativos a lo largo del siglo XX. Los trabajos surgidos en este marco disciplinar inician un rastreo del impacto que tiene el orden social sobre las actitudes lingüísticas y la incidencia directa que la enseñanza escolar de la lengua puede tener, no solo sobre las prácticas lingüísticas, sino también sobre las representaciones de las configuraciones sociales. A continuación mencionamos algunos ejemplos de la relación entre las propuestas surgidas en el ámbito universitario y el aparato escolar (en especial, la que ocurre a través de los libros de texto escolar<sup>180</sup>). Estas investigaciones se centran en las gramáticas<sup>181</sup> y las antologías de lectura, que fueron los géneros empleados en las escuelas hasta los años 60.

El trabajo de María Imelda Blanco (1999) sobre el período 1863-1910 constituye un interesante y claro recorrido de los inicios de la escuela secundaria con especial hincapié en las concepciones de la lengua de enseñanza. En relación con la peculiaridad rioplatense, muestra que la gramática en los libros de texto se

---

<sup>180</sup> Si bien el manual es el soporte privilegiado para el estudio de las concepciones de la nación y la función de la escuela en la construcción del imaginario nacional, también hay trabajos que analizan otros formatos. Las revistas infantiles, por ejemplo, pueden resultar un corpus productivo a la hora de caracterizar el papel de las tecnologías de la comunicación en su relación con la escuela. En general, los grupos editoriales participan en los procesos de formación del modelo de lector desde las instancias escolares a través de los manuales, pero también extraescolares (aunque no necesariamente extracurriculares) a través de revistas, colecciones de libros y suplementos infantiles. Por medio de este recurso convalidan el recorte de los saberes que realiza la institución escolar (muchas veces en función de los manuales) y relega a divertimento los otros saberes. (cfr. Varela, 1995)

<sup>181</sup> Los análisis suelen detenerse especialmente en las gramáticas de Nebrija (1492), Bello (1847), y Alonso y Henríquez Ureña (1938) que logran integrar la discusión sobre aspectos teóricos de la lengua castellana, la hacen accesible a un público lego, y al mismo tiempo enseñan la pauta lingüística en contextos histórico-sociales en los que la lengua cumplió un papel formador de identidad.

orientó hacia una prescripción, apoyada en la vara peninsular, mientras que la ejemplificación a través de antologías literarias reflejaba la variedad nacional. En un artículo posterior (2003), esta investigadora muestra que el proceso de nacionalización de la lengua de enseñanza que se inicia con la *Gramática Argentina* de Rufino y Pedro Sánchez (1852) no significó un cambio de norma, sino la puesta en marcha de un conjunto de procedimientos que asimilaron los conceptos de “lengua correcta” y “patria”. La autora parte del supuesto de que los llamados “instrumentos de gramatización” (cfr. Auroux, 1992) colaboran con la instauración de un saber metalingüístico y participan de una historia social que, a la vez, se refleja en ellos<sup>182</sup>. En ese trabajo Blanco ve en la elaboración de la gramática escolar un acto glotopolítico que supone decisiones sobre la variedad a enseñar y la teoría didáctica a implementar, y entiende por “nacionalización de una lengua” el dotar a una variedad dada de los atributos lingüísticos que le permitan cumplir con la función nacionalista<sup>183</sup>. Este tipo de trabajos son antecedentes del acercamiento que proponemos para los manuales de enseñanza de la lengua en la actualidad, un abordaje que conjugue la mirada de la evolución histórica de este género discursivo, la perspectiva glotopolítica y la práctica educativa.

Más adelante, Blanco (2004) se centra en el análisis de la planificación lingüística referida a la enseñanza de la llamada “lengua nacional” en la escuela secundaria desde una perspectiva diacrónica. Parte del hecho de que, a pesar de que parecería existir un vacío legal en relación con el establecimiento de una lengua oficial, el castellano cumple esa función desde la Colonia acompañado de una serie de acciones castellanizadoras y de legislación sobre la enseñanza de las

---

<sup>182</sup> Bentivegna (2004) confirma esta mirada afirmando que, en momentos de fuerte disputa en torno del contenido curricular, materiales como las antologías y los manuales, que implican la organización jerárquica de *corpora* textuales y la puesta en marcha de estrategias de canonización del pasado literario, constituyen zonas privilegiadas para leer las tensiones que atraviesan la formación del arbitrario cultural.

<sup>183</sup> Determinando con esta operación, en términos de Bourdieu (2005), el patrón de evaluación de prácticas lingüísticas, que opera tanto sobre los usos de la lengua como sobre las representaciones sociolingüísticas de los hablantes.

lenguas<sup>184</sup>. Así, el conjunto de trabajos de María Imelda Blanco contribuye a mostrar el modo en que la planificación lingüístico-pedagógica se planteó como estrategia para homogeneizar y disciplinar a los nuevos grupos de acceso a la vida política.

Los trabajos de Elvira Arnoux, por su parte, constituyen los análisis más acabados del papel que desempeñaron en Argentina los factores sociohistóricos en el diseño e implementación de estrategias glotopolíticas. En buena parte de sus artículos (cfr. Arnoux, 1995, 1999, 2001a, y 2008, entre otros) analiza la función de las gramáticas y la acción de la escuela durante los siglos XIX y XX como instrumentos para borrar las diferencias lingüísticas (y “morales”) en el territorio. Para Arnoux, el uso de las gramáticas y la imposición del aparato escolar respondieron a la necesidad de los nuevos estados modernos de construir un estándar, patrón de los intercambios sociales, con el que los habitantes pudieran identificarse. La *Gramática Castellana destinada al uso de los americanos* de Andrés Bello (1847), y la *Gramática Castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña (1938), entre otros ejemplos, son interpretadas a la luz de los

---

<sup>184</sup> Naturalmente, el problema del empleo de determinada variedad de lengua en la enseñanza está indefectiblemente emparentado con las decisiones estatales sobre la lengua nacional. En su artículo, Bein (2004) compara la aún vigente Constitución Nacional de 1853 y la reforma de 1994 y encuentra en el primer caso que la falta de referencias a la lengua opera como validación por defecto de la oficialidad del castellano. En la reforma constitucional, mientras tanto, pese a que tampoco se fija una lengua oficial, encuentra en el Art. 75 la alusión al “respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe intercultural” y la previsión de la sanción de “leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales”. Estos, entre otros reconocimientos de la diversidad lingüística existente, le permiten afirmar que en la reforma de 1994 se reconoce el derecho a la lengua propia como un derecho humano, y deja abierta la pregunta acerca de si ese derecho debe ser considerado un derecho colectivo o un derecho individual y filia esta interpretación con el avance del modelo neoliberal globalizador cuyo discurso considera la reivindicación de los derechos de las minorías. En concordancia con esta última idea, Linares (2004) señala como uno de los factores del cambio en los nuevos materiales de enseñanza escolar la “apertura del lenguaje”, es decir, el reconocimiento y ejercicio de las variedades regionales que acompañó la vuelta de la democracia en 1983, así como la ponderación de las diferencias lingüísticas en los Contenidos Básicos Comunes de 1995.

procesos sociales que acompañaron su aparición. En sus trabajos Arnoux muestra que estandarizar las lenguas supone revisar la constitución histórica de las mismas, las diferencias entre la modalidad escrita y la oral, y los instrumentos (gramáticas, diccionarios, artes de escribir, retóricas) que se aplican para la estandarización. En relación al par de oposición escritura-oralidad, central para la interpretación de las representaciones de la variedad, señala que, a mediados de siglo XX en Argentina, la desconexión entre la lengua oral y la escrita se interpretó como falta de orden lingüístico causado por el aluvión inmigratorio y postula que esta percepción de la realidad lingüística se debió también a que la escuela enseñaba una norma distante de la norma culta local. Arnoux afirma que esto generó en los nuevos sectores que ingresaban al sistema educativo, básicamente de origen inmigratorio, una notable inseguridad, responsable de los comportamientos o bien hipercorrectivos, o bien de un abroquelamiento en la variedad popular que le negaba toda legitimidad a la norma. Destacamos esta afirmación de Arnoux porque se detiene en un problema todavía presente en los manuales de lengua actuales: la variedad lingüística (oral) de la enseñanza en el aula en Buenos Aires no se corresponde con la variedad escrita en el manual y esto genera reacciones negativas de la población hacia la lengua.

En relación con la búsqueda de la homogeneidad lingüística, la autora señala, a propósito de la *Gramática* de Alonso y Henríquez Ureña, que la reconciliación con la lengua de Buenos Aires (expresada en el reconocimiento de su importancia económica y cultural) y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la palabra (que repercute en el impacto cada vez mayor de los medios, la expansión de la industria editorial, la preocupación por la normalización terminológica) impulsan la nivelación de la lengua. Es decir, la selección de formas, giros y expresiones generales se relaciona con la progresiva necesidad de adecuación a los receptores de las distintas variedades del castellano. (cfr. Arnoux, 2001; Arnoux y Bein, 1995)

Los trabajos producidos en el marco de la historia de las ideas lingüísticas han interpretado el derrotero de la lengua española como resultado de decisiones histórico-políticas en la Argentina. No se han producido, sin embargo, trabajos

que conjuguen los aspectos glotopolíticos con los pedagógicos y la influencia de los mercados transnacionales a la hora de caracterizar los manuales de enseñanza de lengua en Argentina<sup>185</sup>. Existen trabajos que analizan los manuales o libros del área de lengua actuales desde la perspectiva de la didáctica de la lengua, en los que se rastrean las escuelas lingüísticas que subyacen a la selección de los contenidos, o se interpretan las lecturas que los libros de textos hacen de la legislación escolar, etc. Las propuestas de Elvira Arnoux (1991, 1999, 2001a, 2001b); Arnoux y Bein (1995), José Del Valle (2004, 2007), Ángela Di Tullio (1998, 2000, 2002, 2005), Nélide Donni de Mirande (1979), María Beatriz Fontanella de Weinberg (1979, 1983), Liliana Ize de Marengo (1999), Martín Menéndez (1999a, 1999b y 2000), Adriana Puiggrós (1990, 1992, 1998, 2003), y Beatriz Taboada (2004a y b), entre muchas otras, son material de consulta obligada para la investigación sobre la enseñanza de la lengua en la escuela durante los siglos XIX y XX en Argentina.

Sin embargo, no hemos dado con análisis que consideren la variedad lingüística empleada como vehículo de la enseñanza de la lengua. La discusión sobre la lengua nacional abonada durante dos siglos en la Argentina atraviesa los límites de las academias, pero el Estado argentino no legisla sobre la lengua de enseñanza, y a los analistas provenientes de la disciplina (quienes en muchos casos son los autores de los libros de texto) no siempre les resulta posible plasmar en los textos que producen los avances en esa discusión.

## CONCLUSIONES

El hecho de que exista una gran cantidad de trabajos que analizan la función del libro de texto escolar en la transmisión de una historia nacional

---

<sup>185</sup> Es preciso tener en cuenta aquí que el eje de selección o habilitación de los textos en la escuela no solo consiste en relevar contenidos “científicos”, sino que también se consideran los “requerimientos ideológicos”. Esta afirmación explica el hecho de que las editoriales tengan “líneas histórico-interpretativas propias” que conforman el universo ideológico de sus manuales. En efecto, las encuestas que relevan las opiniones de padres y docentes muestran que estos consideran la línea ideológica seguida por la editorial como uno de los factores de elección del libro de texto. Cfr. Carbone, 1996 y 2004.

evidencia la preocupación del ámbito académico por las instancias de formación y difusión. Creemos que esto se debe a que estos libros guardan, por un lado, los rastros de los procesos de conformación de una unidad nacional y, a la vez, dejan ver los modelos pedagógicos imperantes. Suponemos que estos trabajos abocados a los libros escolares de enseñanza de la historia, desarrollados especialmente durante las últimas décadas, estuvieron alentados por incentivos como: (a) los cambios en las representaciones de la nación democrática que obligaron a revisar el discurso oficial vehiculado por los manuales; y (b) las transformaciones de la escuela como institución herramienta del Estado y su indisociable relación con el contenido disciplinar y metodológico del libro de texto.

En relación con la lengua en la Argentina, la transferencia entre el ámbito académico y la aplicación escolar es una asignatura pendiente. La academia describe la variedad y analiza las políticas lingüísticas implementadas (por defecto), mientras que la escuela se nutre de las representaciones de la variedad regional y su relación con la variedad peninsular acuñadas durante el siglo XX, es decir, la escuela argentina, surgida en el marco de la formación del Estado nacional, es deudora en la actualidad de un modelo lingüístico que privilegia proteger la lengua heredada como reaseguro de pureza, homogeneidad y cultura.

### ***Manuales actuales de lengua en la configuración de la identidad nacional***

Entendemos que el proceso de nivelación lingüística ha cobrado fuerza en la actualidad a causa del crecimiento de los medios masivos de comunicación en estrecho vínculo con políticas económicas. En ese sentido, los medios de comunicación han reemplazado la función de la escuela como instrumento de homogeneización lingüística. No obstante, el rol de control de la corrección lingüística sigue en manos de los maestros y estos, a causa de su escasa formación disciplinar y sus representaciones sobre el centro de control lingüístico (depositado en la RAE, a falta de otro), están a merced de las decisiones editoriales en materia de políticas lingüísticas. Este hecho constituye un argumento importante para sostener que las editoriales operan como aparatos institucionales de lectura de la Ley de Educación paralelos al aparato escolar. Por esa razón, el

estudio de las representaciones configuradas a través de los libros de texto escolar permite explicar cómo se generan estas representaciones sobre la lengua.

El camino iniciado por los análisis de manuales de historia para arribar a las representaciones actuales de lo nacional, y el trabajo sobre las gramáticas y antologías es el que extendemos a los manuales de lengua contemporáneos. Allí se plasman y se difunden las representaciones sociales que se generan o, cuando menos, se transmiten, a partir del aparato escolar, sobre la lengua nacional en relación con la lengua alentada por el mercado editorial.

Estudiar la generación de la conciencia lingüística a través de los manuales reviste importancia ante la confusión que usualmente ocurre en la escuela entre la reflexión metalingüística, por un lado, y la práctica escolar de enseñanza de la lengua, por otro. Esta última consiste generalmente en la enseñanza de gramática (entendida como la descripción del sistema en el marco de una teoría lingüística), y la prescripción y control de los usos lingüísticos de acuerdo con una pauta normativa. Confundir estas tres miradas dificulta la identificación de las representaciones circulantes sobre la variedad. En otras palabras, la reflexión sobre el sistema conforme a un aparato teórico que lo describe/prescribe opaca la reflexión sobre (los usos de) la lengua como práctica sociopolítica. Por estos motivos entendemos que se hace necesario el repaso de estas posiciones y el inicio de un proceso de validación de la variedad nacional que sirva como parámetro para la enseñanza y uso de la lengua en la escuela.

En el capítulo que sigue abordamos un corpus de manuales escolares de lengua posteriores a la Ley Federal de Educación n° 24.195 (1993). Allí analizamos la posición que se toma en los libros de texto actuales en relación con la explicitación (o la elusión) de la norma lingüística. Estas indagaciones parten del supuesto de que la falta de normativa explícita respecto de la variedad que debe transmitir la escuela en la Argentina deja en manos de las empresas editoriales las decisiones glotopolíticas. Así, la ausencia de una política lingüística que legisle el uso escolar y la enseñanza de las variedades regionales sacan de escena la discusión sobre la lengua nacional en el ámbito escolar.

El margen de libertad que el Estado brinda a las editoriales se hace evidente en ciertos rasgos del manual como género discursivo. El estilo dialógico del manual, además de ser uno de los componentes estilísticos más notorios del género, permite rastrear las representaciones sobre la lengua vehículo. Ese rasgo será el parámetro rector de nuestro análisis de manuales actuales y, hará posible identificar el modelo de lengua enseñado e hipotetizar el lugar que ocupa en la configuración de la identidad lingüística.



## CAPÍTULO 7

### REPRESENTACIONES DE LA VARIEDAD RIOPLATENSE EN MANUALES ESCOLARES ACTUALES

Este capítulo se ocupa de delinear uno de los rasgos lingüísticos que constituyen al manual escolar no solo como un género textual específico, sino también como el género escolar por antonomasia, debido a su capacidad de conjugar la currícula escolar, las necesidades de los docentes y las expectativas editoriales. La peculiaridad que intentamos demostrar ancla tanto en los ejercicios como en los apartados de exposición teórica. La estrategia discursiva puesta en práctica por el manual, impulsada por la teoría pedagógica en boga (presente en la Ley Nacional de Educación) es la exposición de los temas a través de la inscripción del diálogo docente-alumno. Esta reproducción en la escritura del diálogo con el maestro tiene fuertes repercusiones sobre la variedad lingüística regional empleada: maestro y alumno hablan en la variedad regional, en nuestro caso, la variedad rioplatense. El manual, en cambio, forzado a considerar su interés económico en ser comercializable en un territorio amplio, ajeno a las discusiones sobre la instauración de un estándar regional, y librado por la Ley de Educación al ejercicio de la autorregulación de sus producciones, intenta suavizar las marcas regionales en la escritura. De esta forma, la resultante es un estilo dialógico que evita el anclaje en la región lingüística y se encabalga entre la oralidad y la escritura constituyendo un híbrido que, lejos de percibirse como tal, penetra en la institución escolar como el género naturalizado para la transmisión de los saberes escolares y guía de la clase.

El problema que nos atañe particularmente radica en las decisiones sobre la norma lingüística cuyas huellas quedan en el manual. Una multiplicidad de factores confluyen en las características del manual escolar en Buenos Aires: la pugna de sectores político lingüísticos, resabios de discusiones que se remontan a los comienzos de la nación; la concurrida diferencia entre la oralidad y la escritura,

y el especial recorrido que esta oposición tuvo en la historia del español en nuestro país; el progresivo abandono por parte del Estado del control sobre la producción editorial aplicada a la escuela; los intereses económicos de las empresas editoriales que afectan decisiones sobre la lengua; y las representaciones que los hablantes tienen de su variedad como producto de configuraciones discursivas centenarias; entre otros factores. Hemos visto en capítulos anteriores los diferentes aspectos de este problema multidisciplinario. Aquí nos detenemos en las estrategias discursivas que el manual pone en práctica para inscribir el diálogo áulico y el modo en que este recurso didáctico pone de relieve el problema de la variedad regional en la escritura escolar. Analizamos también las condiciones de la formación docente que hacen posible el avance editorial sobre las actividades que tradicionalmente les estaban destinadas, tales como la exposición de los conceptos teóricos, y la organización y guía del trabajo en clase. Más adelante, a partir del análisis de un corpus integrado por más de 100 manuales escolares, vemos el tratamiento que los manuales o libros de área de lengua dan a los conceptos de lengua y variedad regional, y el lugar que les asignan a las instituciones de regulación lingüística.

El rastreo de la mención explícita de la pauta político-lingüística que adopta el manual nos permitirá reconocer no tanto la posición de la empresa editorial sobre la variedad (que se evidencia en otras marcas, tales como la escritura de las consignas de trabajo, que hacen al libro texto un instrumento de transmisión de representaciones sobre la lengua), sino lo que ese grupo considera como contenido a transmitir por la vía escolar. Este relevamiento pondrá de manifiesto la persistencia y la reproducción escolar de representaciones sobre la lengua y la variedad, de largo aliento en nuestro país, y las contradicciones en las que incurren los libros de texto a causa de los diferentes enfoques (didácticos, lingüísticos, de mercado) que confluyen en esos materiales.

## 1. DEL CATECISMO AL DIÁLOGO

El libro de texto escolar se apoyó hasta fines del siglo XIX en la reproducción del modelo del catecismo, que consistía en un listado de preguntas que requerían una respuesta única y literal. Este rasgo de género se apoyaba en los modelos textuales utilizados por la iglesia católica para la transmisión de las verdades divinas, cuya versión laica se remonta a los manuales de instrucción cívica de la Revolución Francesa<sup>186</sup>. En efecto, a pesar de la declaración de laicidad proclamada por la Ley de Educación Común n° 1420 (1884), esa institución religiosa tenía en Argentina buena parte de los institutos de formación en sus manos y gran injerencia en la toma de decisiones sobre los rumbos de la práctica educativa real (en especial en las escuelas del interior del país; cfr. Ossanna, 1997, y Puiggrós, 1990). Naturalmente, el libro de texto escolar era reflejo del posicionamiento de la institución escolar en relación con la ideología que acompañaba<sup>187</sup>. De manera que, a partir de la Ley de Educación Común, que ratificaba el traspaso de la tarea educativa en manos de la iglesia al modelo de la educación laica en manos del Estado (para ampliar las características del modelo normalizador, cfr. Puiggrós, 1990), el género catecismo se vació de contenido religioso para transformarse en estrategia didáctica; por lo tanto, se fue desproveyendo progresivamente de contenidos atinentes al dogma, de las

---

<sup>186</sup> En los inicios de la escuela argentina el trabajo en el aula se realizó con libros de texto importados de Francia e Inglaterra, en parte debido a cuestiones de orden técnico (falta de papel y de imprentas, lo que elevaba mucho los costos de producción) y, además, debido a la falta de autores dedicados a la tarea de confeccionarlos. Paulatinamente, maestros, profesores, inspectores, y profesores universitarios argentinos comenzaron a producir estos materiales (para ampliar los datos sobre la publicación de los primeros libros escolares posteriores a la Ley 1420, cfr. Linares, 2004).

<sup>187</sup> Héctor Cucuzza (2007) interpone ciertos reparos a esta idea. Sostiene que la imagen especular del libro de texto respecto de la sociedad que lo genera y lo emplea distrae el análisis de la complejidad de aspectos involucrados en esa relación. Sostiene que, si bien el libro de texto es producto de la sociedad donde se genera, también refleja los ideales a alcanzar, expresa las ideas prevalecientes en determinado grupo social e ignora otras, es decir que construye un punto de vista sobre la sociedad que es y genera un punto de vista sobre la sociedad que se desea que sea.

representaciones de la moral cristiana y del sistema de valores religiosos como tópica vinculada al género<sup>188</sup>. En su lugar, se reforzó la preocupación por la formación cívica inevitablemente implicada en un marco educativo propiciado por un Estado que necesitó formar antes a los ciudadanos en la lengua común para que entonces fueran capaces de leer las leyes del Estado-nación. La tradición normalista, de inspiración iluminista (espíritu de la Ley de Educación Común n° 1420), legitimó la práctica pedagógica a partir del canon científico. Según Adriana de Miguel (2004), esto explica que el método desempeñara un papel central en la represión y el control de las conductas de los escolares, y en la configuración de la identidad del magisterio (el maestro era identificado como tal por su conocimiento del método para enseñar a leer y escribir).

A fines del XIX y comienzos del XX, en especial a partir de la sanción de la Ley n° 1420, el libro de texto escolar adoptó las pautas del modelo enciclopedista, que exponía los contenidos teóricos mediante secuencias explicativas que, si bien preveían al alumno como enunciatario, no le destinaban consignas de actividades, apartados especiales, ni otros recursos tendientes a establecer una relación explícita entre el texto y el lector. Según Carbone (2003), la enciclopedia encarnaba la agrupación de todo aquello que el ciudadano debía saber y el manual intentaba reproducir ese género adecuándolo al público escolar. Entre los libros de

---

<sup>188</sup> Aunque la preocupación por el contenido moral, regulador de la ciudadanía, se hizo evidente en varios períodos del siglo (cfr Arnoux, 1999; Imelda Blanco, 2005; Cucuzza, 2002; de Miguel, 2004). Según nuestro punto de vista, estas formulaciones de orden moral continúan presentes. A partir de la Ley Federal de Educación (1994) tomaron la forma de “contenido actitudinal” y continuaron presentándose en los libros de texto portando las nuevas representaciones del ser “buen ciudadano”: el cuidado por el medio ambiente, el respeto a la diversidad, la democracia como forma de gobierno, la amistad. Se suele denominar este aspecto de la formación “educación en valores”. Un ejemplo breve del trabajo sobre este tipo de temática (en este caso, a propósito del tema “variedades lingüísticas del español”) es el que sigue: “Algunas personas desconfían de la gente de nacida en países vecinos, por ejemplo, Chile o Paraguay, ya sea por sus costumbres, por sus rasgos físicos o porque emplean un lenguaje y una entonación diferentes. Buscá información sobre el racismo en una enciclopedia o en un libro de Ciencias Sociales y después debatí con tus compañeros cómo se sentirán las personas que son despreciadas por ser de otro lugar, tener otro color de piel o hablar de una manera diferente.” Aique, 1999, *Manual bonaerense* 5: 140)

esta corriente vinculados con el área de lengua podemos contar los compendios escolares de la gramática de la Real Academia Española -que se empleaban a partir del cuarto año escolar y eran elaborados por docentes españoles-, manuales de retórica, y libros de lectura. Estos últimos consistían, los primeros tres años escolares, en ejercicios de deletreo, “carteles de lectura” y “lecturas infantiles” y, los años superiores, en antologías de escritores españoles a los que con los años (en especial hacia el Centenario) se fueron sumando textos de autores argentinos como José Mármol, Esteban Echeverría, Domingo F. Sarmiento y Juan María Gutiérrez, entre otros. Los fragmentos agrupados en estas antologías, a las que se llamaba “Trozos seleccionados”, constituían un modelo de uso de lengua correcta. Se esperaba que la lectura de estos textos, que aplicaban las reglas de la retórica clásica y se adecuaban temáticamente a la moral impuesta por la escuela, generara comportamientos acordes y el desarrollo de habilidades de escritura adecuadas a lo que se leía (para mayor detalle de las características de las antologías escolares, cfr. los trabajos de Imelda Blanco, 1999, 2004 y 2005, y Bentivegna, 2006, 2009 y en prensa).

Más tarde, entre los años sesenta y setenta, probablemente por influencia de la Escuela Nueva<sup>189</sup> en la Argentina, cuyas repercusiones llegan hasta esos años (cfr. Cirigliano, 1965), el texto escolar fue modificando las características que el género había tomado del modelo enciclopédico. En función de atender a los cambios acaecidos en materia pedagógica (y los consecuentes cambios en las legislaciones), al desarrollo de nuevas tecnologías de edición, y a los intereses editoriales -entre otros factores de incidencia- los libros de texto sufrieron readaptaciones en los contenidos, la estructura gráfica, y los recursos pedagógicos empleados<sup>190</sup>.

---

<sup>189</sup> Esta corriente, originada en Europa y trasladada a Estados Unidos, abogaba por la experimentación en el plano de la enseñanza, la renovación de la metodología, y el desarrollo de una pedagogía que enseñara “a aprender”, en lugar de transmitir contenidos enciclopédicos; en la Argentina, según el recorrido de Pablo Colotta (2004), las propuestas identificadas con la Escuela Nueva comienzan a surgir hacia 1930.

<sup>190</sup> En relación con los aspectos estilísticos del manual escolar, Carbone (2003) señala, a partir de una comparación entre libros de texto de mediados del siglo pasado y actuales, que los primeros

La Escuela Nueva es un punto de inflexión central para el género textual que intentamos describir. Es a partir de esta corriente que la significatividad del conocimiento, la influencia estimuladora del entorno y la experimentación por parte del alumno comenzaron a ser considerados parte del método de enseñanza escolar<sup>191</sup>. Estos principios, apenas esbozados aquí, se extienden hasta nuestros días y conforman parte del modelo híbrido de los manuales de la actualidad. En las últimas décadas los libros de texto intentaron reunir las innovaciones pedagógicas, las teorías disciplinares en boga, las políticas educativas, y los intereses del mercado pero, paradójicamente, conservaron siempre los lazos con el ideario decimonónico de acuerdo con el cual el maestro debe impartir los conocimientos “escolares” con los cuales se unifica a la ciudadanía. Esto último explica que, a pesar del abandono del modelo enciclopedista y del género “enciclopedia” consolidado a mediados del siglo XX para la enseñanza escolar, el manual-enciclopedia contenedor de las cuatro asignaturas centrales continúe empleándose, especialmente en los primeros ciclos de la enseñanza primaria donde suelen ser uno o dos maestros los que imparten todas las asignaturas.

El resultado de este particular híbrido de teorías disciplinares, metodologías de enseñanza, y de concepciones sobre maestros y alumnos (y padres) como agentes sociales es el manual empleado en la actualidad.

---

“jerarquizan la lengua escrita desde el punto de vista de la situación de enunciación”, mientras que los segundos conllevan “la intención de crear una situación comunicativa más cercana, [...] presentan indicios de una intención de oralizar sus textos en aquellas secciones en que proponen actividades” (Carbone, 2003: 110). Para ampliar la información sobre las características formales y materiales del libro de texto, así como evolución en las diferentes corrientes pedagógicas del siglo XX, cfr. Carbone, 2003, Cucuzza, 2003 y Spregelburd, 2004.

<sup>191</sup> Los títulos de los manuales que integran nuestro corpus son elocuentes en relación con la perspectiva teórica comunicativa a la que se adaptan (o pretenden adaptarse) *Lengua en uso*, *Lengua y prácticas del lenguaje*, *Para comunicarnos Lengua y comunicación*, *Comprender para comunicar*, *Navegantes del conocimiento*; a la participación que convocan en los alumnos: *Activa*, *Todos protagonistas*; al papel del maestro: *Andamios* (en alusión al concepto de “andamiaje” tomado de las propuestas de Vigotsky). Al clásico *Manual Bonaerense* de la editorial Kapelusz lo han remozado cambiándole el nombre por *Aula nueva*.

## EL MODELO COMUNICATIVO

Actualmente, los manuales adscriben a los principios de la Escuela Nueva, que los maestros argentinos conocieron a través de los postulados del “constructivismo”<sup>192</sup>. Ambos modelos han sido remozados en lo que el progresismo en educación llama “modelo comunicativo”. Este modelo apela a la forma dialógica pregunta-respuesta generadora de conocimiento, inspirada en los principios de la mayéutica (cuya expresión orientada a la enseñanza escolar aparece por primera vez en el año 1592 en la *Didáctica Magna* del moravo Juan Amós Comenio), para la “construcción” de los conceptos inscriptos en el curriculum escolar<sup>193</sup>.

La teoría de la enseñanza desde una perspectiva “comunicativa” se fijó en los lineamientos curriculares bajo la Ley Federal de Educación n° 24.195 (1993) como orientación para el agrupamiento de los contenidos y como fundamento para establecer los parámetros de “significatividad” de los mismos. En la introducción al apartado “Lengua” de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), edición 2003, se declaraba la siguiente fundamentación:

En la organización de los contenidos que aquí se presenta, se impone la necesidad de reagruparlos en torno de la Comunicación Oral y la Comunicación Escrita, pilares que conforman la producción y

---

<sup>192</sup> El enfoque constructivista entiende al individuo como un constructor activo de sus estructuras de relación y no como un receptor pasivo de experiencias y aprendizajes. El conocimiento es, entonces, resultado de la construcción que el individuo realiza con los esquemas que ya posee y que activa en la interacción con el medio. Esta perspectiva toma el término “aprendizaje significativo” para designar los conocimientos que se adquieren poniendo en relación nuevos conceptos con las experiencias o contenidos ya asimilados. Muchos maestros entendieron que la “significatividad” de un contenido escolar radicaba en la adecuación a la realidad social e interpretaron con esta idea los documentos curriculares.

<sup>193</sup> No obstante, es importante advertir que, si bien se apela a un modelo dialógico, el universo de respuestas posibles en un contexto de interacción didáctica en el ámbito escolar acota el rol que el alumno debe cumplir. Este funcionamiento genérico condiciona la interacción conversacional subsumiendo a los participantes a las reglas del género.

recepción de los mensajes lingüísticos. [...] En la exposición de los contenidos, se ha tratado de considerar todos los aspectos que convergen en el Área, respondiendo al enfoque comunicativo y a los aportes de las distintas disciplinas de las Ciencias del Lenguaje (Dirección de Cultura y Educación de la Nación, 2003: 205).

En la Ley de Educación Nacional n° 26.206 vigente esos lineamientos aparecen como presupuestos:

las prácticas de enseñanza deberán orientarse a la comprensión de indicios del progreso y dificultades de los alumnos, para generar cada vez más y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas. Estos indicios son diferentes manifestaciones de accionar y procesos internos y se expresan cotidianamente en diversas actividades individuales o grupales de comprensión [...] y muy generalmente en el diálogo que se observa en la interacción con el docente durante el proceso pedagógico que tiene lugar en las instituciones escolares (NAP: 14).

Estos principios enunciados en los instrumentos legales encuentran la aplicación concreta en los libros escolares, que deben tomar como base teórico-metodológica las indicaciones de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. La interpretación del espíritu de estos instrumentos se ve relativizada por otros intereses. En el caso de los intereses económicos a los que responden los libros escolares, es central considerar que alcanzan un amplio sector geográfico: las empresas españolas tuvieron gran penetración en el mercado de las comunicaciones en la Argentina durante los años 90, influencia que se ha mantenido en los últimos años. Debido a estas circunstancias, la batalla por el control de la lengua española en los medios de comunicación tiene contrincantes de fuerza desigual: el Estado nacional argentino legisla la enseñanza de la lengua pero no describe la variedad regional, no legisla su enseñanza específica en la escuela y no controla los materiales empleados en dicha tarea. El resultado de este *laissez faire* es la liberación del campo de acción de las empresas editoriales



vinculadas con la práctica escolar<sup>194</sup>. En adelante veremos las estrategias empleadas por estos materiales para adaptarse a las pautas metodológicas y disciplinares propuestas por el Ministerio de Educación y, al mismo tiempo, responder a sus necesidades económicas de configurar representaciones de un español transnacionalizado.

#### CORPUS DE ANÁLISIS DE MANUALES CONTEMPORÁNEOS

En la actualidad, existen en el mercado editorial para el trabajo del alumno en el aula los libros de texto (o libros de área) y los manuales (libros que reúnen las cuatro áreas/asignaturas en un mismo volumen). La opción por la compra de libros por área o compra de un solo manual es una decisión de los docentes que trabajarán con el grupo de alumnos en función de variables de índole diversa: la disponibilidad económica de los padres, la adhesión a la estética gráfica, o a la pauta ideológico-moral, etc., pero los contenidos y la modalidad de trabajo suelen ser coincidentes entre las diferentes propuestas de una misma editorial e, incluso, entre las distintas editoriales. Las empresas ofrecen, además, una amplia gama de libros de apoyo que buscan incentivar el uso eficaz de los materiales por parte de alumnos y docentes. Entre los materiales de apoyo se cuentan: el cuaderno del docente (una guía para el trabajo con el manual que provee además las soluciones de los ejercicios propuestos a los alumnos, y sugerencias teóricas y metodológicas), fichas de ejercitación de los contenidos presentes en el libro (que acompañan al libro de texto o manual), antologías de cuentos, novelas cortas y ortografías, entre otros. Además de los materiales impresos, se ofrecen actividades de ampliación y asesoramiento para maestros en la páginas web de las editoriales, cursos gratuitos para mejorar el uso del manual, guiones para actos escolares, y planificaciones, entre otros instrumentos.

---

<sup>194</sup> Es preciso tener en consideración el hecho de que varios grupos editoriales diseñan sus productos atendiendo a un mercado que excede los límites de la Argentina. Esto indudablemente incide en la toma de posición frente a la variedad en los planos morfosintáctico y léxico.

Nuestro análisis se detiene en los libros del área de lengua (empleados especialmente a partir de Segundo Ciclo) y el área de lengua contenida en los manuales<sup>195</sup>. El corpus que seleccionamos para el rastreo de representaciones de la lengua está constituido por una selección de libros de texto correspondientes al Segundo y Tercer Ciclos de EGB (destinados a la provincia de Buenos Aires), o a sus equivalentes: 4º a 7º grado de la escuela primaria, y 1º y 2º año de la secundaria correspondientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, publicados con posterioridad a la Ley Federal de Educación nº 24.195 (1993)<sup>196</sup>. La totalidad del corpus seleccionado se adapta a ambos modelos de segmentación en niveles educativos, porque todos deben responder a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) prescriptos por el Ministerio de Educación nacional. No obstante, la totalidad del corpus aclara en la tapa del libro a qué ámbito geográfico corresponde su empleo.

La selección del material para el análisis respondió a diversos criterios. En primer término, se tomó como criterio excluyente su adecuación a los contenidos curriculares presentes en la Ley Federal de Educación nº 24.195, promulgada el 29

---

<sup>195</sup> Para resolver el número de textos escolares que integrarían el corpus adoptamos el concepto de "saturación" (Bertaux, 1980) proveniente de la Física y llevado a la Antropología, que se aplica para validar las afirmaciones en función de un número determinado de ejemplos de muestra a partir del cual los nuevos ejemplos no agregan nuevos datos. En otras palabras, la saturación es el fenómeno por el cual, después de haber llegado a cierto punto en la recolección de la información, los nuevos datos recogidos no aportan nada nuevo para la caracterización del objeto de estudio. El concepto de saturación está en la base del muestreo intencional utilizado por las metodologías cualitativas porque es lo que le permite al investigador determinar la finalización del trabajo de campo.

<sup>196</sup> La selección de los textos escolares a partir del 4º año/grado respondió a la necesidad de deslindar la problemática relativa tanto a los procesos de aprendizaje del código como al desarrollo y perfeccionamiento de la habilidad motriz (que en este nivel se supone ya superada), de la que compete a la conceptualización de la lengua. Partimos del supuesto de que los procesos de aprendizaje del código pueden operar como distractores del análisis, dado que comprometen de tal manera la atención de los alumnos que llevan a un segundo plano los elementos que contribuyen a conformar las representaciones sociolingüísticas. Por otra parte, los autores de los manuales de 1º año/grado, en general, se especializan en enseñanza de la lectoescritura y no en la enseñanza del sistema.

de abril de 1993 o la Ley de Educación Nacional n° 26.206, vigente desde 2007, según correspondiera al año de edición. Se atendió a la representatividad del material a través de la consulta de libros que presentaran alto índice de ventas<sup>197</sup>, reimpressiones, y/o nuevas ediciones que mostraran el interés que tuvieron en el mercado. Además se consideró su difusión en bibliotecas públicas (a las que los usuarios solicitan la compra de los libros de texto más extendidamente empleados en las escuelas) y las preferencias manifestadas por los docentes en entrevistas personales.

#### ENSEÑANZA DE LA LENGUA

En relación con la enseñanza de la lengua, la teoría comunicativa (cfr. Lomas et al. 1993 y 1994) es el marco curricular y metodológico que impulsa el trabajo sobre la lengua en uso en determinados contextos sociales y culturales. Este principio es reinterpretado por los manuales de manera diversa. En el caso de los manuales de lengua que hemos analizado, se introducen textos provenientes de los medios masivos de comunicación para el ejercicio de “lectura crítica”;

---

<sup>197</sup> En el cuadro que figura en el anexo se detallan los manuales relevados y su representatividad en la comunidad escolar. Para ello, tomamos en consideración el número de tirada que figura en la última página (aunque escasos manuales declaran la cantidad de ejemplares) y lo confrontamos con la cantidad de alumnos de ese nivel correspondiente al año de implementación del manual. Fue imposible obtener los números de tirada que no figuraban en los ejemplares. Según el director de la Cámara Argentina del Libro, a quien recurrimos para dar con ese dato, no es obligatorio para las editoriales declarar esa información.

Para interpretar la ausencia del número de tirada, es preciso tener en cuenta que, según indican los autores de manuales en entrevistas personales, las editoriales son renuentes a pagar derechos de autor a los escritores de la literatura citada. Por esa razón se suele emplear obras o fragmentos cuyos derechos estén vencidos, las cuales, a la vez que gozan del reconocimiento de la comunidad escolar, eximen a las empresas del pago de derechos. Además, los autores de los contenidos de los manuales, así como los escritores de literatura contemporáneos “venden” sus derechos, es decir, renuncian al monto (que iría entre el 2 y el 10% del precio de tapa del manual) que les corresponde como derecho de autor. Esos mecanismos, sumados a la renuencia a informar la cantidad de ejemplares impresos, colaboran con la tendencia de las editoriales a no pagar los derechos de autor.

adaptaciones de textos de divulgación científica; recursos gráficos que evocan la pantalla de la computadora (en la jerga: “bajada de pc”)<sup>198</sup>; formatos textuales empleados en la vida cotidiana como folletos, publicidades, programas de espectáculos, etc.; entre muchos otros<sup>199</sup>. No obstante la adaptación a los formatos de lectura de uso cotidiano, el manual reitera el uso del texto explicativo canónico para vehicular algunos contenidos y, en el caso de la enseñanza de la sintaxis, hemos comprobado que todos los manuales y libros de texto recurren al modelo clásico para la división en constituyentes por medio del subrayado. Cada una de las instancias enunciativas externas al ámbito escolar (en general, portadoras de actualidad, entretenimiento, adaptación al entorno social, etc.) adaptadas al texto del manual son empleadas para convalidar el contenido vehiculado, constituyendo al manual en un género discursivo híbrido. Es decir, el manual no es una enciclopedia, no es una revista infantil, no es un diálogo con el maestro, y es todo eso a la vez. A partir de la readaptación de otras formas genéricas, el manual se construye como un (macro)género autosuficiente en el que conviven variadas situaciones comunicativas socialmente validadas. La atención a la teoría comunicativa se advierte también en la adecuación al diálogo como forma de interacción escolar prototípica, cuestión que desarrollaremos en el próximo apartado. Por medio de estos dos recursos de adaptación genérica, el manual se ubica como el género discursivo específico habilitado (“naturalizado”) para conjugar la situación de clase con los saberes que en ella se intenta transmitir.

<sup>198</sup> El libro de texto *Lengua 8*, de la editorial AZ (1997), presenta al final de cada unidad una sección con información de apoyo llamada “Base de datos ☺”, cuya iconografía incluye símbolos correspondientes a la pantalla de la computadora (los símbolos que indican subir y bajar en la pantalla  $\triangle \nabla$  están en cada la esquina superior derecha). La sección “RWD para revisar el texto”, tiene el ícono  $\blacktriangleleft \blacktriangleleft$  de los equipos electrónicos de reproducción de sonido.

<sup>199</sup> Un hecho que prueba la valoración que el público lector de manuales hace de la inclusión de escenografías externas es que hace pocos años la editorial EDIBA (productora de las revistas exitosas entre los docentes *Maestra Jardinera*, *Primer Ciclo* y *Segundo Ciclo*) lanzó al mercado con buena recepción por parte de los docentes una colección de manuales que reproducían el formato de sus revistas.

A pesar de la multiplicidad de factores que el modelo comunicativo de enseñanza de la lengua intenta considerar y abarcar (los conocimientos previos, las prácticas sociales orales y escritas de comunicación), los trabajos que postulan desde esta corriente la importancia de enseñar la lengua en uso siguen dejando de lado la cuestión de la variedad de lengua como un problema a resolver. Carbone (2003) define la “competencia lingüística” (como parte de la competencia comunicativa, que incluye también la competencia temática y pragmática) en términos de: “competencia que tiene el hablante del léxico y de la gramática que la lengua usa” (Carbone, 2003: 112). Esta proposición no incluye el problema del prestigio involucrado en la selección de las formas lingüísticas, ni en la elección de contenidos por parte de las tecnologías de la enseñanza. Siguiendo los preceptos de la RAE, los estudios de las ciencias de la educación ven el léxico y la gramática como los planos de configuración de una lengua y dejan de lado las marcas sociales e ideológicas imbricadas en toda definición y decisión sobre la lengua. La “competencia comunicativa” presente en el currículo no especifica en qué variedad del español se debe ser “competente” y esa inespecificidad redundante en una práctica acrítica que transfiere los prejuicios sociales sobre la lengua a los saberes escolares. De este modo, el pacto de lectura entre enunciador y enunciatario del manual como género discursivo se basa, por un lado, en la “naturalización” del género “manual escolar” como vehículo del saber “socialmente significativo”; por otro, se apoya en la variedad lingüística elegida como vehiculante del saber (saber que el lector desconoce y cuyas fuentes no son declaradas por el manual).

Las restricciones en el empleo de la variedad en la escritura escolar puede involucrar repercusiones críticas sobre la finalidad mediada por el texto: el aprendizaje. Los hablantes de la variedad regional se exponen al aprendizaje de una norma cuya existencia conocen pero que no utilizan en la comunicación. A la vez, el libro que vehicula la “norma de la escritura” apela a estrategias pedagógicas vinculadas estrechamente con el aspecto comunicativo del lenguaje. En el marco de estas ideas, es posible pensar que la contradicción entre la perspectiva pedagógica implementada y los supuestos glotopolíticos involucrados en la

enseñanza de una variedad que no es la utilizada por la comunidad educativa puede colaborar con la generación de representaciones de la variedad regional como incorrecta o desviada.

#### EL DIÁLOGO INSCRIPTO EN EL MANUAL

La corriente didáctica dominante obliga a la aparición en la escuela del diálogo como generador del conocimiento por parte del alumno. Esto requiere géneros textuales escolares alejados del modelo enciclopédico que logren constituirse en herramientas de la construcción dialógica del conocimiento en el aula. En adelante veremos ejemplos del modo en que los libros de texto de lengua buscan inscribir el diálogo del aula. El análisis se apoya en la premisa de que la especificidad de dicho género está dada por el hecho de que representa en la instancia escrita la situación oral concreta constituida por el dictado de la clase<sup>200</sup>.

En efecto, los manuales analizados proponen preguntas disparadoras de conversación o búsqueda de información. El *Manual EGB 4* (1999) de la editorial Santillana, por ejemplo, cuenta en todas sus unidades de trabajo con un pequeño apartado titulado “Vamos a hablar” que da inicio al tema de la unidad con preguntas que estimulan el diálogo en clase. Los fragmentos que siguen son ejemplos del mismo procedimiento tomados de diversos manuales:

Como ya dijimos, el graffiti es un texto... (Santillana, 1996, *Lengua 4*: 28).

---

<sup>200</sup> Paul Ricoeur (1998), en *Teoría de la Interpretación*, analiza la escritura como la manifestación completa de algo virtual y considera que tanto la modalidad escrita como la oral para la actualización del discurso se fundamentan en la constitución dialéctica del mismo. Esta polaridad encuadra su examen del estatuto hermenéutico de la escritura, pues la considera como una instancia de “inscripción”, esto es, como fijación de un acto de discurso.

Reunidos en pequeños grupos, lean la siguiente tira cómica del humorista argentino Rep. Presten atención a la vestimenta del personaje y al instrumento musical que utiliza.

2. Respondan a las preguntas. Si tienen dudas, consulten alguna enciclopedia o Internet.

¿De qué época es la vestimenta del personaje?

¿Cómo se llama el instrumento que está tocando?

El músico mira hacia arriba, ¿a quién le estará dedicando su canto?

¿Qué efecto tiene el rayo sobre el agua? ¿Por qué se lo asocia con el rock?

3. Conversen entre todos: ¿qué tipo de música les gusta más? ¿Qué símbolos del código de las historietas usarían para caracterizarlo? (Aique, 2008, *Prácticas del lenguaje* 7: 141).

Observen este ejemplo y señalen las oraciones con corchetes:

Las mujeres son del diablo,  
parientes del gran demonio.

Nosotros los varoncitos,  
hijitos de San Antonio.

Respondan: ¿Cuál es el tema de la copla? ¿Por cuántas oraciones está formada? ¿Cuál es el signo que marca el final de la oración? ¿Y si la oración es una exclamación o una interrogación?

Si combinamos el orden de palabras que forman las oraciones de la copla, resulta incoherente para la comprensión. Por ejemplo:

*varoncitos los San de hijitos nosotros Antonio.*

¿Qué ocurre con la entonación cuando se afirma o niega, se pregunta o se exclama? Transformen oralmente las dos oraciones de la coplita, en oraciones interrogativas y exclamativas<sup>201</sup> (Santillana, 1996, *Lengua 7 EGB*: 20).

<sup>201</sup> Nótese que es posible responder a “por cuántas oraciones está formada” a partir de esta consigna posterior, donde se indica que las oraciones que conforman la copla son dos. Esta progresión de preguntas es propia de la oralidad, en la que la información se va haciendo disponible a medida que avanza el diálogo.

1. En grupos, piensen y escriban pares de versos que incluyan una comparación. Ejemplo:

Conocí una jirafa  
bajita como una rata.

2. Expliquen con sus palabras el significado de estas expresiones:

-Pablo está totalmente rayado.

-Dio vueltas y vueltas para ponerse a hablar.

3. Piensen y escriban expresiones cotidianas que incluyan una metáfora.

4. Una vez terminado el trabajo, compártanlo con sus compañeros leyéndolo en voz alta (Santillana, 1993, *Manual esencial Bonaerense 7*: 229).

Héroe en peligro

[...]

9) Copiá y respondé a las preguntas.

¿Quién es el personaje-héroe de este cuento? ¿Cómo te das cuenta?

¿Dónde está cuando lo conocemos?

¿Qué le sucede después?

¿Qué desea hacer?

¿Qué otros personajes aparecen en la historia?

¿Qué peligro corre el héroe?

¿Qué hace para salvarse?

¿Lo logra?

10) Indicá el número de acción que corresponde a las distintas partes del cuento.

1. Caminata del héroe por el borde de la taza.

2. Caída del héroe.

3. Pedido de auxilio.

4. Sepultura y ahogo del héroe.

Situación inicial....

Conflicto.....

Resolución.....



- 11) Leé una vez más el comienzo del cuento *La otra muralla china*, prestando atención a los verbos para descubrir al narrador. ¿Quién es el que cuenta la historia? ¿Qué características tiene?
- 12) En tu carpeta, escribí qué le sucedió al héroe del cuento antes de que lo conocieras caminando por el borde de la taza y describí su aspecto posterior (Aique, 1999, *Manual Bonaerense 6*: 170).

Estas consignas llevan a la construcción por parte del alumno de las formas de decodificar el lenguaje gráfico de las historietas, del concepto de oración como unidad de sentido e independencia sintáctica, las metáforas de la vida cotidiana, la estructura de la narración, etc. En todas se pone en evidencia que el cometido de los apartados centrales del libro consiste en reproducir el trabajo en clase con el maestro ya sea en forma oral o escrita, es decir, re-presentar la estrategia didáctica, el diálogo con el maestro que da lugar a la aparición y definición de los conceptos.

El género discursivo que estudiamos está asociado a los géneros de la escritura pero encuentra su realización involucrando reglas de lectura que evocan los contextos orales. La perspectiva comunicativa de la clase contrastaría, en principio, con las particularidades de un género predominantemente escrito; sin embargo, el libro asume para sí la conducción de la clase en la construcción del conocimiento.

A la luz de estos casos (representativos de la amplia mayoría de los manuales de Segundo Ciclo<sup>202</sup>), podemos afirmar que la inscripción de la oralidad de la clase en el manual escolar desplazó al maestro de la tarea de guiar la construcción de los conceptos.

Los manuales analizados permiten ver además que, en la actualidad, el texto teórico de consulta escolar encontró un desplazamiento hacia los márgenes de la página, donde se ubican recuadros con información sobre los temas a los que se hace referencia en el cuerpo principal. Los apartados del margen prevén las

---

<sup>202</sup> Hemos notado a partir del análisis del corpus que en gran parte de los libros de Tercer Ciclo se incrementa el caudal de información teórica y disminuye la cantidad de preguntas “disparadoras” por página .

dudas que los alumnos puedan experimentar con respecto a las consignas, ya sea en relación con los términos involucrados, o bien con el conocimiento del mundo al que se hace referencia<sup>203</sup>. Este tipo de recursos gráficos marginales de apoyo conceptual está presente en todos los manuales consultados.

#### EL DIÁLOGO EN LA SECUENCIA EXPOSITIVO-EXPLICATIVA

La presencia del diálogo en las páginas del manual no se refleja solamente en la trasposición directa de la secuencia dialógica, algunos de cuyos ejemplos mostramos más arriba, sino que se advierte también en otros tipos textuales presentes en los manuales y cuya secuencia predominante es la expositivo-explicativa al estilo del viejo manual-enciclopedia. Para mostrar en qué sentido afirmamos que estos textos muestran un costado dialógico, veremos en la identificación de la progresión temática y en el análisis de la función interpersonal la relación que la explicación establece con los lectores<sup>204</sup>. Como hemos mostrado en el apartado anterior, nuestra hipótesis es que el manual reproduce las formas propias del diálogo presencial prototípico de la institución escolar y reemplaza la función del maestro en este diálogo. El análisis oracional desde la perspectiva sistémico funcional permite ver que, lejos de opacar la opinión del enunciador, tal como se esperaría de un texto predominantemente expositivo, el manual ofrece claras marcas de la relación con el lector<sup>205</sup>. La función interpersonal opera en dos

<sup>203</sup> En la línea de los mismos presupuestos de organización de la página, en los manuales correspondientes a los primeros años de la escuela primaria suele utilizarse como recurso de actualización de los aspectos dialógicos la aparición de un personaje o recuadro en los márgenes de la página que introduce comentarios, aclara el significado de los términos empleados, etc. y generalmente se dirige al lector en segunda persona del singular. Esta figura, parecida a la que desempeña la función de ayuda en el procesador de textos de windows, parecería interpretar ciertos desconocimientos como puerilidad.

<sup>204</sup> De acuerdo con la teoría sistémico funcional (Cfr. Eggins, 2003 y 2004; Halliday, 2001; Hood y Martin, 2005) la "función interpersonal" permite analizar las estrategias desplegadas por el texto para establecer una relación con los lectores.

<sup>205</sup> Para Halliday (2001) la función interpersonal expresa los roles sociales involucrados en el intercambio comunicativo, su establecimiento y negociación entre los participantes. Según Hood

direcciones: en primer lugar, el establecimiento de una relación dialógica con el enunciatario, aludiendo con ella a la situación de clase; en segundo lugar, la evaluación de los datos que se exponen y el análisis de la importancia de algunos datos para el enunciador previsto por el texto, los alumnos. Así, el análisis de la función interpersonal en los manuales echa por tierra la usual caracterización tipológica que describe al texto expositivo-explicativo como desprovisto de marcas de subjetividad.

Para mostrar esta operación discursiva, hemos tomado la explicación del contenido “texto expositivo-explicativo” presente en nuestro corpus como ejemplo de secuencia explicativa porque consideramos que habría un cuidado especial puesto en que el fragmento ejemplificara cabalmente el contenido a transmitir. Allí analizamos la progresión temática y las marcas de la llamada por la teoría sistémico funcional “función interpersonal” para corroborar nuestra hipótesis de que estos textos llevan también las marcas del diálogo escolar.

Características del texto informativo

El ser humano puede establecer tres tipos de relación con aquello que lo rodea. Estas formas de relación se reflejan en las expresiones escritas también. Veamos entonces estas relaciones y cómo se manifiestan. En primer lugar está la relación que el hombre tiene consigo mismo. Por ejemplo, cuando leemos un poema nos damos cuenta de que lo más destacado en él es la manifestación de aquello que siente el poeta. En segundo lugar está la relación que el hombre guarda con otros miembros de la sociedad. Por ejemplo, cuando se entabla un diálogo,

y Martin (2005), la principal extensión de la perspectiva gramatical de Halliday observa que los significados “personales”, es decir, las expresiones de estados mentales o valoraciones son también “interpersonales”, es decir que se negocian en el intercambio conversacional.

Una variable que habilita la aparición de marcas de modalidad en el caso de los manuales corresponde a las relaciones de poder entre maestro y alumnos y, a su vez, entre autores del manual y maestro. Estas relaciones de poder, fuertemente institucionalizadas, determinan que las apreciaciones vertidas en las cláusulas del manual no puedan ser reconsideradas o puestas en duda. Además, el hecho de que el manual como género sea el portador de saberes científicos confiere a las marcas de apreciación del enunciador la cualidad de ser inapelables.

se realiza una encuesta o se envía una carta, se está dando importancia a los otros miembros de la sociedad con quienes se entabla la comunicación. En tercer lugar está la relación que el hombre mantiene con la realidad que lo rodea. Por ejemplo, cuando se lee un texto como *Cuando el cerebro no dice ni "mu"* nos damos cuenta de que el énfasis se encuentra en lo que se pueda decir, descubrir o explicar sobre algo que acontece en la realidad exterior, en este caso, una enfermedad llamada afasia. Esta última relación es la que corresponde a los textos informativos. Por esta razón se dice que la característica fundamental de los textos informativos es la objetividad, es decir, la descripción detallada de los hechos que conforman la realidad. Los libros de texto que se usan en las diferentes asignaturas del colegio, las enciclopedias, las revistas y los periódicos son algunos de los medios que se caracterizan por transmitir, ante todo, textos informativos (Santillana, 1997, *Manual Bonaerense 6*: 190).

En este caso, la progresión temática (tomamos como tema al constituyente que ocupa el primer lugar en la cadena sintáctica) ancla en marcas de función textual, específicamente, ordenadores textuales y conectores de reformulación. Además, recurre repetidas veces a la inversión de las frases nominales de las cláusulas que, aunque no puedan ser consideradas como tema marcado, puesto que los temas son, como hemos dicho, marcas de la función textual, sí remiten a un ordenamiento de cláusula propio de la oralidad o, cuando menos, diferente del orden no marcado del español SVO. Sostenemos que el adelantamiento de las circunstancias de los procesos es una forma de exposición propia del texto explicativo oral escolar que intenta contextualizar las afirmaciones. Nuestra hipótesis es que la focalización de los circunstanciales es un modo que asume la función interpersonal, realizada plenamente en este texto solamente en un caso con el verbo "veamos" al comienzo de la tercera cláusula. Lo destacable es que este procedimiento se lleva a cabo incluso a costa de relegar la aparición de las frases nominales vinculadas estrictamente con el tema general "textos informativos" a las cláusulas subordinadas.

Se puede advertir la presencia de la función interpersonal en marcas tales como el uso del “nosotros” inclusivo empleado en los ejemplos: “cuando leemos” o “veamos” frente a la opción por la 3ra. persona singular propia de las explicaciones en: “el ser humano puede”, “está la relación”. Además, varias cláusulas muestran la evaluación de aquello que se está explicando, es decir, la apreciación del enunciador sobre el tema que trata. Esta búsqueda de adscripción a la opinión del autor está condicionada por las pautas de la relación social establecida entre los participantes. Así, el hecho de que el manual reproduzca la relación maestro-alumno y la diferenciación clara del poder (encarnada en la diferencia de “capital simbólico” que poseen los participantes) contribuyen a sentar las bases para la aparición de estas apreciaciones. Algunas de las fórmulas de apreciación que encontramos son: “lo *más destacado* en él es”, donde la apreciación “destacado” aparece intensificada por “más”; “el *énfasis* se encuentra en lo que” o “están dando *importancia*”, casos en los que se opera un corrimiento en relación al lugar del enunciador que ocupaba los ejemplos anteriores.

Veamos qué ocurre en otro manual del mismo año:

¿Qué son los textos explicativos?

Los textos explicativos son los textos que desarrollan información o exponen datos sobre algún tema. Siempre responden a una pregunta que a veces puede estar formulada directamente en el título, por ejemplo, la información desarrollada en esta parte de la página responde a la pregunta ¿Qué son los textos explicativos? Los títulos son muy útiles en las explicaciones porque orientan al lector acerca del tema que se expone.

Algunas pistas para escribir explicaciones

Es necesario encontrar las palabras *adecuadas*<sup>206</sup> para transmitir información. Por lo general, cuando se explica el tema se lo hace con palabras diferentes de las que aparecen en las fuentes de información consultadas, es decir, se usan palabras o expresiones sinónimas y se altera el orden de las palabras en las oraciones. Sin embargo, como se trata de textos que transmiten información, es necesario ser muy

<sup>206</sup> Los subrayados corresponden a las fuentes en todos los casos.

precisos en la selección de palabras. Por un lado, se mantiene el vocabulario específico o técnico de la disciplina abordada y, por otro, se evita emplear las palabras-comodín, como *cosa*, *tema* o *asunto* porque son muy generales e imprecisas.

Aclaraciones, ejemplos e imágenes imprecisas

Las explicaciones casi siempre incluyen aclaraciones o reformulaciones de las palabras o expresiones difíciles. Estas reformulaciones aparecen introducidas por los conectores *es decir*, *o sea*, *en otras palabras*, *esto es*. También incorporan algunos ejemplos que vuelven más comprensible el tema y que se introducen con los conectores *por ejemplo*, *tales como*, *como*, *entre otros*. Por último, muchos textos explicativos aparecen acompañados por imágenes (fotografías, dibujos, gráficos) que amplían la información. Junto a las imágenes se escriben epígrafes, es decir, breves explicaciones de lo que muestran (Aique, 1999, *Manual Bonaerense 6*: 190).

En este texto se observan formas de modalidad declarativa asociadas a actitudes valorativas de las afirmaciones. Esto puede verse en: “Los títulos son *muy útiles... porque...*”; lo interesante en este caso es que, además de la apreciación, el conector “porque” no es empleado para vincular lógicamente las ideas del texto, sino que vincula la apreciación léxica con el motivo del enunciador para realizar tal apreciación. En ese sentido afirmamos que el “porque” es marca de la función interpersonal y no de la función “textual”. En “*Es necesario encontrar las palabras adecuadas*”, “*Es necesario ser muy precisos*” se evidencian la evaluación del maestro, por un lado, y por otro, el plural en “precisos” remite a un nosotros incluyente coincidente con otras cláusulas del texto. “Las palabras o expresiones *difíciles*” remite a un enunciador que evalúa las competencias, por un lado, de los interlocutores: el término “difícil” puede ser comprendido por los niños/alumnos. A la vez, expone la necesidad de evaluar las competencias de los posibles lectores de los textos explicativos. Así, este término despliega un sistema de cajas chinas en el que el enunciador del texto considera a los enunciatarios y les explica que tienen que considerar a sus propios enunciatarios. Lo mismo sucede con: “*Vuelven más comprensible el tema*”. El circunstancial “casi siempre” es una forma de modalidad

vinculada con el valor de frecuencia. Siendo un texto expositivo-explicativo, hubiera sido esperable un “usualmente”, o “es usual”. No obstante, se optó por el registro informal. De este modo, se construyen dos instancias en la relación de poder entre los participantes: se construye un diálogo en el que el enunciador conoce al enunciatario y selecciona la terminología que pueda resultarle accesible y, por otra parte, conoce el tema, al punto que puede evaluar, en función de este conocimiento variables como la frecuencia de aparición de ciertos fenómenos o la importancia de los mismos. Esto puede verse claramente en ejemplos ya vistos, como: “casi siempre”, “muchos textos”, “siempre”, “por lo general”, etc.

En los próximos ejemplos se repiten las estrategias:

El texto que acaban de leer es un texto expositivo. Un texto expositivo tiene la función de presentar información a sus lectores sobre teorías, hechos, personajes, entre otros aspectos. Además, en un texto expositivo el autor da las explicaciones necesarias para permitir que sus lectores entiendan la información. La forma en que está escrito este tipo de textos también da pistas al lector para distinguir la información que es importante de la que no lo es. Por último, el texto expositivo suele incluir anécdotas, cuentos o ejemplos para atraer la atención y el interés del lector. Para comprender mejor la información que presenta un texto expositivo, así como para estudiar, se pueden identificar y distinguir las ideas principales de las secundarias. De esta manera se realiza una síntesis en la cual el texto se acorta y solo quedan las ideas centrales. Esta síntesis es un esquema de contenido. El esquema de contenido que elabora un lector es una guía que ayuda a recordar el texto en su totalidad. Es una especie de esqueleto que el escritor ha preparado para elaborar su escrito (Kapelusz, 2001, *Manual EGB 6, Proyecto XXI*: 47).

Tal como ya vimos en el segundo texto, aparecen las marcas pronominales de la 3ra. persona, formas impersonal y pasiva del *se* (asignadas típicamente a la secuencia expositiva-explicativa) y la presencia lingüística de los interlocutores en el pronombre tácito “ustedes” (“El texto que acaban de leer...”). Las evaluaciones vinculadas con el conocimiento del tema, procedimiento que hemos visto en todos

los textos analizados, permiten desplegar en primer lugar un sistema de valoración de los temas explicados y, en segundo lugar, considerar la importancia del tema para sus interlocutores. Vinculamos esta segunda instancia con la variable “poder” (saber) que le otorga la posibilidad al manual/maestro de modalizar las afirmaciones, como en “suele incluir”, que evalúa la frecuencia de aparición de fenómenos explicado; “Para *comprender mejor* la información... *se pueden identificar...*”; es una guía que *ayuda a recordar* el texto”; “una especie de esqueleto”.

¿Qué son los textos informativos?

Diariamente, necesitamos información muy variada para realizar cada una de nuestras acciones. Saber qué texto consultar o a qué texto prestar atención para cada acto es uno de los primeros pasos para el conocimiento. En el proceso del aprendizaje, también es conveniente recordar los aciertos y los errores cometidos en la búsqueda de la información.

Los textos informativos son no ficcionales, y su finalidad es comunicar cierta información. Los receptores saben que ésa fue la intención del emisor y por eso acuden a ellos cuando, por alguna razón, necesitan buscar datos sobre determinado tema.

Como se habrán imaginado, la información es tanta y tan diversa que no existe un único texto que pueda contenerla. Por eso, existen muchos tipos de textos informativos según la información que incluyen (Tinta Fresca *Lengua 7*, 2005: 24).

En este último caso se repiten las operaciones ya analizadas:

- a) el empleo del nosotros inclusivo “necesitamos información”;
- b) el cambio de enunciador a lo largo del texto “necesitamos”, “es conveniente”, “Los textos informativos son”, “se habrán imaginado”;
- c) adelantamiento de circunstancias “Diariamente”, “En el proceso del aprendizaje”, “Como se habrán imaginado” (que también constituye una apelación directa al enunciatario);
- d) construcción de un enunciador portador del saber y, además, regulador de las prácticas del alumno: “Saber qué texto consultar o a qué texto prestar



atención para cada acto es *uno de los primeros pasos* para el conocimiento”, “es conveniente recordar”.

Los ejemplos no agotan las estrategias empleadas por los manuales para plasmar el diálogo con los alumnos en textos explicativos, pero son representativos de las operaciones a las que usualmente recurren los textos explicativos del manual escolar para construir una situación que evoque la explicación oral del maestro. En este plano encabalgado entre la oralidad y la escritura que constituye el manual, las referencias acuden al contexto y no al cotexto, la progresión temática no repara en las estrategias propias del texto escrito para establecer la cohesión, y se evalúa la importancia de ciertos conceptos a medida que se explica.

En los ejemplos se advierte también un punto importante que intentamos mostrar: en el pasaje de un género oral al plano escrito se produce una modificación en la relación entre las instancias del mensaje y de la referencia. En el discurso hablado el criterio último para la gama referencial de lo dicho es mostrar la cosa referida como miembro de la situación común tanto al hablante como al oyente. En este sentido, todas las referencias del lenguaje se apoyan en lo mostrado, que depende de la situación percibida como común por los miembros del diálogo. La base en la referencia contextual no funciona para la escritura. Ésta produce una escisión entre el texto y el marco situacional inmediato propio del discurso. El acto de escritura libera su referencia de los límites de su anclaje situacional a pesar de que el discurso es siempre acerca de algo. En la adaptación al código escrito, la clase se expone a la pérdida del contexto situacional. Sin embargo, el tipo de texto estudiado parecería reubicarse dentro de ese principio: busca colocarse en la situación concreta de clase, aunque este objetivo no resulta como consecuencia de “ser leído” por la escuela. Por el contrario, este género logra naturalizarse a partir de llevar las instancias orales escolares al plano escrito, ignorando su condición “artificial” de medio escrito en una situación oral por definición. Como ya hemos visto en los ejemplos, el contexto se representa reiteradamente en los manuales en forma icónica, esto es, el discurso del maestro (bajo la forma de una consigna de trabajo, explicación o aclaración) aparece con

anterioridad pre-escrito (y, debido a su condición de letra escrita, prescripto) en el manual. Así, el manual relativiza la delimitación entre los ámbitos oral y escrito al cargar con el contexto y al naturalizarse como parte de la clase. Logra ambos objetivos al ubicarse como guía de la clase por encima del maestro apelando en forma directa a los alumnos.

## 2. CONCEPTO DE AUTOR Y EL PROBLEMA DE LA INTENCIÓN

La noción de autor del manual involucra una multiplicidad de instancias intervinientes en las decisiones acerca de la puesta en texto<sup>207</sup>. La autoría de los manuales se atribuye en la práctica a la editorial y no a los autores materiales del contenido de los mismos<sup>208</sup>. Esto ocurre porque las decisiones acerca de la corriente pedagógica y disciplinar (vinculadas con las razones económicas que reviste toda decisión de las empresas editoriales) y, en última instancia, el posicionamiento político, están condicionados por el criterio editorial.

---

<sup>207</sup> Según Maingueneau (1995, 1999), se puede establecer que todo texto tiene un “garante”, que encarna un conjunto de factores psíquicos y físicos adjudicados por las representaciones colectivas. Es decir que el destinatario identifica estas características del garante apoyándose en el conjunto de representaciones sociales que la enunciación convalida o transforma. En el caso de textos como el que estamos analizando, el garante, más allá de ser quien ha producido el texto en términos materiales, representa a una entidad colectiva (Ministerio de Educación, especialistas en Lingüística, en Literatura, en Didáctica de la lengua), que a su vez representa a entidades abstractas (la Ley, la Ciencia). En nuestro caso, el contenido y la forma de vehicularlo funcionan validándose mutuamente. Por un lado, el contenido se legitima como “saber escolar” porque ha sido seleccionado por especialistas de las editoriales para su empleo en la escuela. Por otro, el diálogo escolar representado en el libro de texto se valida como forma de transmisión a partir del contenido que transmite; en otras palabras, el manual conoce lo que el alumno “debe” saber, lo enuncia entre los contenidos del índice para declarar su adaptación a la ley de educación y, con ella, a la institución escolar como formadora de ciudadanos dentro de un sistema legal.

<sup>208</sup> Es común la elección por parte de los docentes de ciertos manuales en función del perfil editorial y no del tratamiento de determinados contenidos. El reaseguro de características como el cuidado por temáticas religiosas y sexuales, inclusión de suficiente cantidad de textos explicativos que puedan ser estudiados por los alumnos, etc., hacen de ciertas líneas editoriales las más buscadas por los docentes.

La inscripción (en el sentido que plantea Ricoeur, cfr. nota 200) autonomiza el texto, es decir que el sentido previsto por el autor, que no está disponible para ser interrogado, se vuelve una dimensión del texto. Dicha autonomía se desdibuja en el género que estudiamos, cuya lectura supone la mediación del docente. La lectura que entraña el libro de texto es una lectura subsidiaria de los fines pedagógicos y está vinculada casi exclusivamente con los intereses docentes y/o ministeriales (al menos, en un nivel superficial, porque en última instancia los intereses del manual responden a los del mercado editorial)<sup>209</sup>. Por estas razones, la independencia del texto escrito con relación a su contexto de lectura se vuelve relativa en este género.

Es más, tal como se advierte en los ejemplos que siguen, sería posible pensar que el manual reemplaza al maestro en su papel de guía de la clase y figura autorizada, relegándolo a la función de actualizar la relación texto-contexto:

Con todos los sentidos

¿Se animan a buscar más ejemplos de imágenes sensoriales?

1. Con ayuda del su maestro, busquen y lean otras poesías y traten de encontrarlas (Tinta Fresca, 2005, *Lengua 4*: 33).

Averigüen cuáles son los adjetivos gentilicios que corresponden a los siguientes sustantivos propios. Si tienen dudas, consulten al maestro (Tinta Fresca, 2005, *Lengua 4*: 34).

Escriban la letra de la canción "Estaba la Catalina". Si no la recuerdan, pidan ayuda en sus casas. Comparen la letra que escribió cada uno: ¿todas las versiones son iguales? (AZ, 2000, *Manual EGB 4*: 189).

<sup>209</sup> Alentar el mercado del libro supone incentivar políticas de trabajo sobre la lectura para conformar un público lector; puesto que, para consumir, demandar y evaluar las propuestas editoriales, se requieren competencias genéricas, enciclopédicas e ideológicas –entre otras– sin las cuales se adopta(ría)n inocentemente los diseños gubernamentales y/o editoriales. Esto le asigna a la industria editorial productora de los libros de texto la misión de formar un público lector demandante de ciertos géneros asociados a usos específicos y, a la vez, lo suficientemente crítico como para recurrir en su desempeño efectivo al formato que le es ofrecido.

Pregunten a sus padres o maestros por qué creen que dentro de la cápsula se incluyó la novela *Lo que el viento se llevó* (Santillana, 1993, *Manual esencial bonaerense 6*: 195).

a) Copiá la siguiente oración y marcá el sujeto y el predicado y subrayá el núcleo de cada uno en la oración que sigue.

En tu carpeta, volvé a escribir la oración que completaste en la consigna 10, reemplazando el objeto directo por el pronombre que corresponda (Aique, 1999, *Manual Bonaerense 6*: 221).

Para pensar y conversar en clase:

Imaginen que un grupo de personajes conversa, en una esquina, en la escuela, en una casa... Piensen de qué pueden hablar y para qué dialogan. ¿Para protestar como Mafalda?, ¿para pedir algo?, ¿qué otras posibilidades se les ocurren?

Les damos algunas propuestas para que resuelvan en grupos de dos o tres integrantes. No es necesario hacerlas todas, la maestra o el maestro les dirá cuáles (Kapelusz, 1997, *Aula nueva 4*: 264).

2. ¡Un final de leyenda!

a. Completen en sus carpetas el fragmento en que aparece la situación inicial de esta leyenda. Para continuarlo, pueden plantearse esta pregunta: ¿quién arrojó la flecha? Redacten primero un borrador y después pásenlo en limpio a sus carpetas.

b. Luego imaginen y escriban las acciones que conducen al desenlace.

c. Cuando todos hayan terminado, júntense con un compañero para escuchar la versión que escribió cada uno.

d. Con ayuda del maestro, pueden buscar en algún libro la versión completa de la leyenda paraguaya de la yerba mate (*Tinta fresca 4*, 2005: 11).

En todos los casos, el alumno puede desempeñarse autónomamente con las actividades de libro. Incluso en los ejercicios que involucran debates entre compañeros, el manual se dirige a los alumnos como si el maestro fuera una opción a tener en cuenta para la realización de la actividad.

El manual *Ventana al mundo 7* (1994) de la editorial Aique incluye al final de cada capítulo las soluciones de algunas actividades. Por su parte, el manual *Aula Nueva 6*, de la editorial Kapelusz (1995) sugiere “Si tenés dudas, consultá la conjugación de los verbos en la página 352” (p. 276). En este último caso es interesante destacar que la conjugación sugerida a partir de una consigna voseante figura al final del libro según el paradigma peninsular (*tú/vosotros*), discordancia frecuente en los libros de texto argentinos.

En el marco de la teoría comunicativa se interpela a los alumnos a realizar vinculaciones entre su experiencia de vida cotidiana y los contenidos a trabajar. Con ello, estimamos, se pretende reasegurar la significatividad de la temática abordada:

Utilicen la estructura anterior como título del relato de una situación vivida por ustedes, vinculada al contenido del refrán (Santillana, 1996, *Lengua 4*: 21).

¿Cuáles son las publicidades que más recuerdan? ¿Cómo eran? ¿Qué vendían? ¿Recuerdan la música o la canción de alguna publicidad?  
¿Cuáles son las publicidades que les gustan más? ¿Aparece en la televisión, en las revistas o por la calle? ¿Por qué les gustan tanto?  
[...]  
¿Qué publicidades observan en estas imágenes? (Santillana, 1999, *Manual EGB 4*: 245).

Por medio de estos recursos, el libro de texto compele al maestro a la tarea de re-oralizar la inscripción de la clase. El maestro actualiza la dimensión oral del manual. Además, le aporta el factor teleológico a los contenidos presentados en el libro y los orienta de manera que formen parte de la línea de trabajo diseñada en su planificación anual (o, al menos, eso se espera)<sup>210</sup>.

<sup>210</sup> Independientemente de que los contenidos trabajados en los libros de texto respondan a los mismos lineamientos curriculares nacionales que siguen los maestros, el recorrido planteado por manuales y maestros puede variar significativamente.

El problema vinculado con la relación entre el autor y la intención del texto resulta complejo de resolver en el género que estudiamos. Por un lado, podemos asumir que el manual es el que, inscribiendo la situación de clase y sometiendo el acto de escritura a diferentes instancias de decisión, reorienta la intención del maestro. Inversamente, podemos admitir que es el maestro quien, al oralizar el material escrito, reorienta la intención que resulta de las decisiones editoriales. Así el maestro, para hacer uso del manual, se ve obligado a buscar estrategias de adaptación de los sentidos que no se corresponden con las necesidades de su práctica, sus decisiones temáticas o metodológicas, o bien a asumir (consciente o inconscientemente) como propias las decisiones presentes en el manual y llevarlas a la práctica<sup>211</sup>. Consideramos, asimismo, que en algunos casos no media una reflexión en este sentido por parte de los maestros, lo que repercute en la transmisión irrestricta de las representaciones subyacentes en los manuales<sup>212</sup>.

#### EL DOCENTE COMO DESTINATARIO DE MANUAL ESCOLAR

De este modo, el manual se constituye como un texto orientado a los alumnos, aunque, al estar destinado a reemplazar en parte al maestro al

---

<sup>211</sup> Esta situación no sería reprochable, si no ocurriera en la práctica concreta de enseñanza el hecho de que muchos docentes se apoyan (a veces, de modo irreflexivo) en las decisiones y las propuestas de trabajo editoriales para su desempeño en el aula. De hecho, es usual que los maestros opten por materiales adecuados a las posibilidades económicas de sus alumnos, que empleen fotocopias, que las escuelas destinen fondos otorgados por el Ministerio o la cooperadora escolar para la adquisición de manuales; pero en ningún caso se reconsidera el uso de libro de texto como herramienta didáctica. Atendiendo a este uso por parte de los docentes, las editoriales adecuan la organización de los contenidos en unidades que los maestros puedan adaptar al contexto de trabajo e, incluso, algunas editoriales distribuyen la diagramación de la página de manera que permita la fotocopia.

<sup>212</sup> En relación con esta idea es preciso también preguntarse si las prácticas que se proponen los libros de texto prevén la formación efectiva con la que cuentan los docentes para transmitir los contenidos contemplados en los documentos ministeriales. Ignorar la incidencia que la formación de los docentes tiene sobre el proceso y los resultados de la práctica educativa suele llevar por defecto a que estos depositen la confianza en la experticia en los libros de texto para la selección de contenidos y tratamiento de los temas.

desempeñar el rol de guía en la construcción de los conceptos, contempla como destinatario también al docente que es, en definitiva, quien oficia de reaseguro de que el acto de lectura se lleve a cabo en la línea de las intenciones previstas. En efecto, entre el público consumidor de los libros de texto contamos especialmente a los maestros, que son quienes en buena medida deciden qué material se utilizará en el aula<sup>213</sup>. A tal punto los grupos editoriales los consideran principales destinatarios de sus producciones, que realizan testeos en grupos representativos (*focus group*) de maestros de distintos sectores sociales para saber cuáles son las características ponderadas para la compra o el abandono del material a utilizar en la escuela, y así lograr una mayor adecuación al mercado de consumo<sup>214</sup>.

Algunos manuales dejan huella de esta apelación directa al maestro:

Importante: La Real Academia Española, en *Ortografía de la Lengua Española*, Madrid, 1999, establece que “las formas verbales con pronombres enclíticos llevan tilde o no de acuerdo con las normas generales de acentuación”. Por ejemplo:  
 buscá + lo = buscalo  
 decí + lo = decilo  
 Permite, además escribir sin tilde los pronombres este, ese, aquel (con sus femeninos y plurales) cuando no existe riesgo de doble sentido. Así aparecen en este manual (Kapelusz, 2001, *Manual EGB 4*: 24).

La inclusión de la aclaración en una de las primeras páginas del manual (violando cierto criterio de pertinencia, puesto que no aparece a propósito de

<sup>213</sup> En función de este hecho, las editoriales seleccionan los contenidos de la currícula más concurridos en las clases y, especialmente, repiten contenidos típicamente escolares como el análisis sintáctico desde la perspectiva estructuralista, clases de palabras, el género discursivo carta, etc. Muchos de estos temas son los que los maestros toman como contenidos escolares típicos e indeclinables porque tienen relación con su experiencia como alumnos.

<sup>214</sup> Obtuvimos esta información a partir de entrevistas realizadas a autores de manuales escolares de las editoriales con alto índice de ventas en Buenos Aires (Aique, Santillana, Puerto de Palos, Estrada, Longseller).

cuestiones ortográficas) constituye una pauta de escritura destinada al docente, quien podría interpretar como un error la falta de acentuación de algunos enclíticos; en el mismo sentido, el citado de bibliografía y el uso de léxico disciplinar que no se corresponden con los alumnos de 4º año (niños de entre 9 y 10 años de edad) destinatarios declarados del manual, sino al maestro.

Del mismo modo, en la primera página del libro *Lengua y literatura 8º* de la editorial Del Eclipse se señala en nota al pie del número 0 que designa el número de la unidad de trabajo:

Que la propuesta lleve este número indica que aún no empezamos a ejercitar las macro y las microhabilidades tal como les anticipáramos. ¿Para qué trabajarla entonces? Porque creímos necesario revisar y reformular el concepto de competencia comunicativa que da sentido a todo el aprendizaje del año (Del Eclipse, 1997, *Lengua y literatura 8º*: 0.1).

Es verdad que el *les* podría designar a los alumnos, en ese caso, el texto supone un lector que busca el libro para desarrollar determinadas habilidades comunicativas y que evalúa la presencia de ejercicios que atiendan a esta cuestión. Aunque, siendo el maestro el encargado de regular el recorrido conceptual y didáctico del manual, entendemos que él es el destinatario de esa nota al pie.

Los maestros son, entonces, la vía de entrada de los manuales a las escuelas y los garantes de su empleo exclusivo<sup>215</sup> en el aula. Esta situación se explica en parte por el espacio económico-social ocupado por los docentes y las características de su formación disciplinar.

---

<sup>215</sup> Normalmente, los maestros resuelven con el uso del manual el contacto de los alumnos con la teoría disciplinar y con material literario diverso, así como la ejercitación. Especialmente en los sectores bajos, el manual es el único texto escolar y, en muchos casos, el único libro que los padres compran al año para sus hijos. De ahí que la diversidad de soportes resignificados en ese género sean una condición del funcionamiento en el aula y de la aceptación del manual.



## LOS DOCENTES COMO AGENTES SOCIALES

Según Silvia Llomovatte, las investigaciones sobre el segmento socioeconómico de pertenencia de los docentes señalan que un 90% de los docentes de nivel primario pertenecen a los sectores medios y medio-bajos de la sociedad, “lo que pone en evidencia que están llegando a este puesto sectores diferentes a los que históricamente lo hacían. El origen social de los docentes ha descendido en las últimas décadas y esto es compatible con el descenso del imaginario social de la profesión docente”. (Llomovatte, 1995: 157)

La autora se apoya en investigaciones de Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin (en Llomovatte, 1995: 157) para confirmar que “los maestros son lo que se ha dado en llamar ‘nuevos pobres’; es decir que, conservando atributos de consumo cultural y de infraestructura cotidiana, [los maestros] encuentran hoy dificultades para mantener esa posición.” De modo que, si los maestros provienen de la misma clase social ante la que se exponen, el factor de asignación de poder estaría vinculado exclusivamente con el poder simbólico que les ha sido otorgado con el cargo frente al curso.

Por su parte, Michael Apple (1989) ve la intensificación del trabajo docente como parte de una evolución histórica. La considera “una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando”, que los expone a la sensación continua de un exceso de trabajo<sup>216</sup>. La relativa independencia metodológica y disciplinar del maestro se desdibuja en un marco de sobrecarga tal de trabajo que lo convierte en mero intermediario necesario en la relación entre el Ministerio/editoriales, por un lado, y los alumnos, por otro<sup>217</sup>. A la vez, la falta de tiempo redundaba en una formación insuficiente que

<sup>216</sup> Entre los síntomas de este proceso encuentra desde la falta de tiempo para satisfacer necesidades básicas como ir al baño o tomar un café, hasta la falta de disponibilidad horaria (y psicológica) para asistir a cursos de capacitación.

<sup>217</sup> En el ámbito de la provincia de Buenos Aires, de acuerdo con Neffa (1995), los docentes de escuela primaria desarrollan tareas pedagógicas, pero también administrativas y asistenciales, que en muchos casos son experimentadas como descalificantes. La actividad real de los docentes no coincide con la actividad prescrita; los medios con y en los que trabajan son insuficientes y les implican mayor trabajo e ingenio; los contenidos y metodologías previstos y provistos por las

dificulta una toma de posición teórica y didáctica frente a las decisiones ministeriales y las opciones editoriales y, debido a ello, en una confianza ingenua - o acrítica- en el recorte que les es dado. Ambos factores dan lugar a la concurrencia de los maestros a las propuestas generadas por los expertos, con la correlativa aparición del problema de la pertinencia, o el enfoque de los temas que estos especialistas desarrollan, y la incapacidad teórica de los docentes para evaluarlos y adecuarlos a su comunidad de trabajo o a sus propios objetivos. En este contexto, las editoriales encuentran un campo irrestricto (en los aspectos teórico-metodológicos) para generar sus propuestas. Es decir que la falta de tiempo para formarse, planificar la tarea y llevarla a cabo enfrenta al docente a la necesidad de tomar tal como le son dados los contenidos de la currícula y optar por un material que le facilite su función de transmisor de saberes.

---

instancias ministeriales son considerados desactualizados y “bloqueantes” de la tarea. Un ejemplo de este postulado es el hecho de que los docentes de la provincia de Buenos Aires debieron adecuar su planificación anual para el año 2008 a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, cuyo envío por parte del Ministerio de Educación provincial de dos ejemplares por escuela se llevó a cabo en agosto de ese año. El trabajo de Neffa muestra también los resultados de una encuesta acerca de las representaciones que los docentes tienen de la tarea que desarrollan, algunos de cuyos datos nos interesa destacar aquí. En relación con las actividades vinculadas con la biblioteca (que, pese a que no están descritas en el artículo, suponemos se refiere a consulta de fichas, búsqueda de libros, lectura y consulta de los mismos, concurrencia asidua, etc.) se evidencia un bajo grado de interés por parte de los docentes quienes expresan la idea de que el trabajo en la biblioteca no guarda correspondencia con su tarea, aunque luego en la encuesta acusen un alto grado de concurrencia a la biblioteca. Curiosamente, las actividades vinculadas con el cobro y toma de decisiones relacionadas con la cooperadora escolar presentan en la encuesta los mismos índices de pertinencia y realización que el trabajo en la biblioteca.

En relación con los libros de texto, en la encuesta los maestros mostraron establecer una división entre “textos de lectura” (de los que un 22% de los docentes acusa una falta) y los “manuales y textos de consulta” (de los que un 15% señaló que la cantidad resultaba insuficiente). Esta división incluye al manual entre las fuentes de datos, con lo cual la cantidad no debería ser el problema tanto como la calidad y la diversidad, a menos que se lo utilice como unificador de la práctica en el aula y facilitador de la tarea docente. Esta interpretación correlaciona con la práctica corriente en las escuelas de privilegiar, frente a otros géneros textuales de consulta o, incluso, textos literarios, la adquisición de manuales para la biblioteca.

En función de esta delegación de ciertas decisiones sobre los manuales, podemos pensar que los docentes no son conscientes del aspecto social del trabajo que les es asignado. Althusser (1974), sostiene que, junto con las técnicas y con los conocimientos, se aprenden en la escuela la reglas del buen comportamiento, reglas de respeto a la división técnico-social del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por medio de la dominación de clase. Nos interesa particularmente interpretar la relación entre la variedad oral/coloquial del aula y la escrita/prescripta del manual a la luz de este marco sociológico. La reproducción de la fuerza de trabajo exige, por parte de los obreros, no solo la reproducción de su cualificación, sino también, y simultáneamente, la reproducción de su sumisión a la ideología dominante. Se requiere, por parte de los agentes de explotación y de la represión, la reproducción del conveniente manejo de esa ideología a fin de que aseguren también “mediante la palabra” la preeminencia de la clase dominante. En otros términos, los maestros reproducen la división de clases sin ser conscientes de su papel y, debido a ello, están condicionados en cuanto a la posibilidad de ejercer un cambio social.

Así considerado, es lícito pensar que una postura acrítica sobre los contenidos y la variedad de enseñanza pueda repercutir en la penetración de representaciones de la lengua provenientes del mercado editorial. En su trabajo sobre la relación entre los textos de enseñanza y las opiniones de los maestros, Brito (2003) explica que en los lineamientos curriculares de 1986 de la Educación Básica Primaria de la Provincia de Buenos Aires se comenzó a contemplar la enseñanza de la escritura entendida como actividad creadora, a diferencia de propuestas anteriores que consideraban la enseñanza de la lengua solo en relación con sus aspectos estructurales. Esto representa para la autora la aparición de nuevos supuestos disciplinares y didácticos, la renovación de las prácticas de trabajo escolar sobre la lengua y la reflexión docente sobre sus propias prácticas lingüísticas. Es decir que no es la legislación la que impediría una reconsideración del trabajo sobre la variedad en el ámbito escolar; sino que, tal como señalábamos con Althusser, son los maestros quienes inconscientemente reproducen sus representaciones sobre la variedad de enseñanza y la variedad enseñada. De este

modo, el manual se legitima en tres movimientos complementarios: 1) domina el saber disciplinar, 2) domina el código lingüístico de transmisión, y 3) domina el género de comunicación propio del aula.

Según Carbone (2004), en este marco social los libros de texto acrecentaron su espacio de dominio a partir de jerarquizarse como transpositores legítimos del curriculum y mediadores entre el saber legitimado y los alumnos<sup>218</sup>. Como lo prueban las encuestas realizadas a la población escolar, la práctica docente está indisolublemente ligada a los libros de texto<sup>219</sup>. De esta manera, los docentes ocupan el lugar de reaseguro del aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos con una restricción: al pertenecer al mismo grupo social que los

---

<sup>218</sup> Carbone señala el peligro de que se constituyan en los únicos materiales de trabajo en el aula, cuya presencia exclusiva opere como cristalizadora de la enseñanza y cancele otras búsquedas; considera, además, que existe el riesgo comprobado de que se conviertan en intérpretes privilegiados del curriculum.

<sup>219</sup> Varias encuestas de índole exploratoria (cfr. Carbone 1996 y 2001; Contursi et al., 2003; Grinberg, 1995) relevan afirmaciones de los agentes escolares sobre los textos escolares. Entre los resultados nos interesa destacar algunos aspectos específicos vinculados con las representaciones del manual escolar como herramienta de aprendizaje. Entre las respuestas se encontró que:

a) **Los alumnos** manifiestan la ausencia de relación entre los contenidos del manual y el contexto de inserción, y destacan el carácter rutinario de las actividades.

b) **Los padres** ponderan el libro de texto como condición ineludible para el aprendizaje de sus hijos. Afirman que representa para ellos una tranquilidad el hecho de que el docente guíe su labor con algún ejemplar reconocido en el mercado (entre los que valoran especialmente los provenientes de editoriales “tradicionales” como Estrada o Santillana, aunque no lo empleen los alumnos). Dicha concepción confirma nuestra idea de que el valor simbólico de la letra impresa del manual (formulado por especialistas) prevalece frente al saber docente. Entre las respuestas, se encontró también que el acceso al libro de texto porta para muchos de los padres de bajos recursos el valor simbólico del acceso a determinado estándar de vida.

c) **Los maestros** toman como criterio de selección de textos: (1) La adecuación del precio del ejemplar a las posibilidades económicas de los padres, (2) la adscripción a la propuesta curricular - afirmación que confirma el empleo del manual como recurso de control curricular-, y (3) la capacidad para constituirse en una alternativa válida para el trabajo en el aula por su capacidad para homogeneizar y ordenar la tarea. Los maestros reconocen incluso que, en algunos casos, el libro de texto llega a reemplazar su tarea.

alumnos que tienen a cargo, la fuerza de la lengua como “capital simbólico” los alcanza y los devuelve al grupo social del que provienen; de esta manera se desdibuja la distancia simbólica maestro-alumno frente a los contenidos y al estándar lingüístico representado por el manual, escrito por expertos de la lengua.

#### **A REY MUERTO, REY PUESTO: EL ROL DOCENTE INSCRIPTO EN EL TEXTO**

Las atribuciones que se toma la industria editorial en decisiones como el diseño de recorridos de enseñanza, la planificación de contenidos, la adaptación de la curricula impuesta por el Ministerio de Educación, la selección de bibliografía y la adopción de la corriente teórica, entre otras, son propiciadas en parte por las particularidades de la formación y las condiciones profesionales de los docentes.

Múltiples investigaciones centradas en el aparato escolar del último siglo<sup>220</sup> muestran que los maestros, incluso los más jóvenes, reúnen de forma peculiar la antigua concepción de la escuela moderna con las propuestas de prácticas pedagógicas contemporáneas (surgidas de los ámbitos de la teoría de la educación) y de cada disciplina en particular. Sus representaciones de las prácticas y los saberes escolares interfieren con las representaciones que, especialmente desde los ámbitos académicos y de modo más irregular desde la curricula (ámbito de la sorda lucha entre los intelectuales de las disciplinas y los teóricos de la educación), se pretende imponer.

Creemos que los maestros son deudores de la antigua concepción de la función de la escuela porque en los sectores más desfavorecidos tiene aún vigencia el principio del ascenso social por la educación. En efecto, la profesión docente garantiza el acceso al ejercicio laboral en poco tiempo y otorga el rol del saber como bien simbólico. Es así como estos sectores son los que acceden al ejercicio docente, especialmente en los niveles inferiores<sup>221</sup>. Por otro lado, las pautas

---

<sup>220</sup> Entre ellas contamos la de König (1992), Sábato (1992), Wertz (1993), Ossanna (1993) y Devoto (1993).

<sup>221</sup> Hemos notado una clara diferencia entre los manuales correspondientes al Segundo Ciclo de EGB, cuyas cuatro áreas básicas son dictadas generalmente por maestros, y los manuales del

didácticas y disciplinares, en permanente renovación, provienen de ámbitos universitarios y terciarios, generalmente deslindados del ámbito de la enseñanza primaria. Como resultado de la convergencia entre las representaciones sobre la tarea ligadas a prácticas anacrónicas, y una curricula de amplias directrices, surge la práctica de los maestros. Esta práctica es producto de una escisión tal entre las instancias de planificación e implementación que hace peligrar el acceso de los maestros a los contenidos prescriptos en la curricula. Esta falta de formación los obliga a recurrir a sus representaciones de la tarea que, como señalamos, están ligadas a la metodología y a las teorías disciplinares de hace varias décadas.

### 3. REPRESENTACIONES DEL TRABAJO ORAL Y SOBRE LA ORALIDAD

A partir de nuestra experiencia docente, suponemos que, en el ámbito escolar, la oralidad está asociada en los alumnos al único modo posible de expresión medianamente fiel a las ideas que intentan transmitir, dado que la escritura no les resulta un medio de expresión, sino un obstáculo. Para los docentes, mientras tanto, la oralidad se vincula con una relajación en las formas elegidas para la transmisión de los conceptos. En ambos casos, el discurso oral es un recurso facilitador de la comunicación. Sin embargo, en la escuela no se alienta el cuidado por las formas orales con vistas al desarrollo de la oralidad secundaria<sup>222</sup>. Creemos que esto se debe al hecho de que en el ámbito escolar se

---

Tercer Ciclo, empleados generalmente por profesores. Creemos que la diferencia en el nivel de formación es prevista por los autores de los libros de texto. En el Tercer Ciclo se incluye léxico específico que requiere aclaraciones por parte del docente, y se reduce significativamente la cantidad de ejercitación y la vinculación entre los contenidos respecto de los manuales de Segundo Ciclo.

<sup>222</sup> De acuerdo con Walter Ong (1997), la oralidad secundaria es un tipo de oralidad más formal y “deliberada”, basado en el uso de la escritura y del material impreso. La oralidad secundaria surge una vez que se ha interiorizado la palabra escrita. Así como la ausencia del poder de reflexión analítica provisto por la escritura ponía de relieve la espontaneidad de la oralidad primaria, la

suele confundir “oral” con “coloquial” (afirmación que hemos adelantado a partir de las observaciones de Fontanella, cfr. p. 33), lo que conlleva en los manuales la presencia exclusiva de actividades destinadas a soportes escritos y un escaso intercambio oral que tienda a elaborar los contenidos curriculares. Los comentarios de los docentes confirman estas declaraciones (en una encuesta realizada por Graciela Carbone en la Universidad de Luján -cfr. Carbone, 1997- y en entrevistas informales realizadas por nosotros a 60 docentes de escuelas primarias<sup>223</sup>) al señalar que trabajar en forma oral o sobre la oralidad es “una pérdida de tiempo”. No obstante, el trabajo sobre las prácticas orales está prescripto por el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires y es objeto de abundante reflexión:

El área de Prácticas del Lenguaje abarca contenidos curriculares de las tradicionales Lenguaje o Lengua; su denominación refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza las prácticas mismas -hablar y escuchar, leer y escribir- sobre los contenidos lingüísticos escolares -sustantivo, oración (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Contenidos curriculares, 2008: 34).

La escuela primaria plantea como objeto de enseñanza en el área el dominio del lenguaje en el marco de situaciones sociales reales (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Contenidos curriculares, 2008: 95).

En concordancia con las representaciones docentes, alejadas de los ideales de la curricula, se observa que las presentaciones y ejercicios solicitados a los

---

oralidad secundaria exalta una espontaneidad planeada, adaptada a los nuevos medios masivos de difusión. Comparte con la oralidad primaria la capacidad de apelar al sentido de grupo, de convertir a los oyentes en un conjunto, distinta de la tendencia a la introspección y potenciación de la individualidad que generan los textos escritos impresos. Aunque, a diferencia de la cultura oral primaria, la oralidad secundaria apela a un público mayor, a la “aldea global”, conformado sobre la base de la difusión posibilitada por la imprenta (y, en la actualidad, por los medios de comunicación). (cfr. Ong, 1997: 134)

<sup>223</sup> El modelo de encuesta figura el anexo de esta tesis.

alumnos son en su mayoría escritos y, cuando son orales, procuran adecuarse al modelo presentado en el manual o libro de texto. Así, la comunicación escolar acude a la vía escrita y la oralidad queda reducida a recurso didáctico.

#### **ORALIDAD Y VARIEDAD: EL DIALECTO DEL HABLANTE, LA LENGUA DEL AUTOR**

Es importante notar en relación con el corrimiento entre la noción de lengua oral y los registros coloquiales cómo interviene la cuestión de la variedad regional. El paso de la oralidad a la escritura supone un mayor cuidado en el registro empleado; esto incluye el cuidado de la variedad. En el contexto porteño/bonaerense la variedad oral de la zona geográfica es tomada como marca de oralidad (entendida como “coloquial” y, por lo tanto, marca de prácticas subestándares) y queda por eso excluida de los textos escritos. Además, el predominio de los textos escritos está restringido, en los alumnos, a la copia del pizarrón y el dictado y, en los maestros, a la copia de consignas del manual o elaboración de consignas según ese modelo. No suelen ejercitarse estrategias de escritura para la exposición de ideas propias, ni para la escritura “literaria”.

El español rioplatense, código lingüístico propio de las instancias de intercambio oral en el medio que estudiamos, es considerado (como lo muestran las encuestas mencionadas en el Capítulo 3) una variedad no prestigiosa y, por lo tanto, no apta para contextos escritos donde pudiera fijarse. El manual escribe en una variedad adaptada al contexto escolar los contenidos teóricos que en clase se exponen oralmente con el código desprestigiado. En esa operación, transmite simultáneamente la norma de la escritura y las representaciones sobre la variedad<sup>224</sup>.

La multiplicación de la instancia autoral (compuesta por la curricula provista por el Ministerio de Educación, la pauta editorial, y los diversos autores, provenientes mayoritariamente del ámbito universitario) se desdibuja en el libro

---

<sup>224</sup> Existen amplias divergencias en la posición que cada editorial toma frente al modo de tratar el hecho de que toda lengua supone variedad, y esto fue tomado en cuenta en nuestro análisis del corpus a fin de ofrecer un panorama de los diferentes puntos de vista involucrados.



de texto, que se configura como una voz única. Para alumnos y maestros, el manual representa una autoridad normativa. Esta autoridad ocasiona algunos problemas para la representación por parte de ambos de una identidad lingüística (dialectal) autorizada. La constitución del manual como una voz legitimadora desrelativiza la diferencia dialectal y la transforma en una oposición valorizada: español correcto (escrito) y formas incorrectas (orales). La variedad del español (voseante) de los lectores de gran parte de la Argentina es un español que se habla pero cuya escritura no se enseña.

Como hemos visto más arriba, la clase, instancia oral vinculada con las prácticas de la variedad regional, transfiere al libro el lugar del saber lingüístico. Éste pasa a dirigirse, entonces, no solo a los alumnos, sino también al maestro, quien incurre en las mismas prácticas lingüísticas “subestándares” de los alumnos y queda, por lo tanto, bajo la influencia normativa del manual de la que se libera sólo si es capaz de reproducirla. Estas ideas se corresponden con el curioso hecho de que en las escuelas bonaerenses, cuya población vosea, las consignas que se escriben en el pizarrón procuran evitar la aparición de marcas del voseo (en entrevistas personales hemos confirmado la inseguridad de los maestros al escribir una forma que “no saben si está bien”). Con esto, la identidad lingüística se desdobra en la adaptación de la clase a un género de la escritura.

En efecto, la práctica de escritura de consignas en infinitivo, primera personal del plural o segunda tuteante (en la actualidad, prácticamente inexistente) a la que hacemos referencia responde al modelo presentado en los manuales, que intentan evitar la aparición del voseo en las consignas de trabajo.

#### CONSIGNAS DE TRABAJO

Uno de los rastros lingüísticos de la presencia del enunciatario en el texto es el sufijo derivativo de persona en el verbo. Así, las consignas son el primer punto de anclaje de la segunda persona (el “otro” del diálogo) en el manual. Mientras que las formas estándares de Río de la Plata y buena parte de Argentina corresponden a formas voseantes del tipo I (voseo pronominal y verbal), los verbos de las consignas de los textos analizados se presentan mayoritariamente en

segunda persona del plural en la variante americana (*ustedes*) aun cuando las actividades descriptas sean de realización individual. Este borramiento constituye el principal deslizamiento entre la lengua regional y la lengua que se pretende estandarizar. No obstante, este deslizamiento no implica una ruptura, ni ocasiona interferencias entre el enunciador y sus destinatarios: todo alumno porteño o bonaerense constituye esta subjetividad identificándose con las “formas escolares” del español.

En efecto, de un total de 97 manuales 48 emplean *ustedes* como forma pronominal exclusiva para dirigirse a los alumnos, lo que representa el 49% del corpus; 10 emplean el voseo (11%); 30 alternan entre *vos* y *ustedes* de acuerdo con el tipo de tarea –individual o grupal- que se indique (31%); 6 manuales continúan apelando al infinitivo (6%); y 3 al *tú* (3%). Si bien no hemos hecho un análisis formal, hemos observado que en los manuales que integran las cuatro áreas es común que el pronombre de las consignas varíe entre las asignaturas. En esos casos, las consignas de las otras áreas suelen apelar en un mayor porcentaje que en los manuales de lengua al tuteo o a las formas infinitivas.

El hecho de que el pronombre de la consigna no se corresponda con el referente podría entenderse como un fuerte indicador de la voluntad de eludir la referencia a la norma. Esto se correlaciona con el hecho de que solamente el 10% de los manuales trabaja las reglas ortográficas vinculadas con los imperativos voseantes o que, a pesar de que el voseo sea un tema mencionado en algunos manuales, no se aplica en los ejemplos de las conjugaciones verbales ni tampoco figura en el 36% de los cuadros de las conjugaciones completas de los verbos regulares que se adjuntan al final del libro (o del apartado correspondiente al área de lengua)<sup>225</sup>.

---

<sup>225</sup> Del total de 97 casos del corpus, 56 ejemplares cuentan con el cuadro de conjugaciones verbales: 20 conjugan las segundas personas peninsulares (*tú/vosotros*) mientras que 36 ofrecen todas las alternativas (*vos/tú/usted y ustedes/vosotros*). Ningún caso es exclusivamente voseante.

Desde hace más de 10 años<sup>226</sup> se considera la posibilidad de mencionar la existencia de la alternativa pronominal *vos* como forma de segunda persona del singular y *ustedes* para la segunda persona del plural en la comunidad argentina, mayoritariamente voseante, y en un contexto latinoamericano donde el *vosotros* no tiene realización. No obstante, como se ve en los cuadros de conjugación de verbos que se incluye en un alto porcentaje de manuales, muchos alumnos argentinos aprenden el sistema pronominal tuteante peninsular (que incluye el *vosotros*) como norma única de su propia lengua.

La falta de decisión acerca de cuál es la persona gramatical que asumirán las consignas y el repertorio léxico a incluir, evidencia el problema en el que se debaten los libros de texto. Por un lado, apelan al lector con la mayor fuerza posible en virtud de su adhesión a la perspectiva comunicativa (lo cual explica la aparición del infinitivo y plural de modestia), y, por otro, en función de la ausencia de políticas de regulación lingüística y la necesidad de constituir un mercado amplio de lectores, eluden la especificación de persona donde se plasma lingüísticamente el lugar del otro en la enunciación. Esta vacilación da lugar a consignas mixtas como la siguiente: “¿Cómo hacer para acordarse de las reglas? Es muy fácil: si la palabra es esdrújula, le ponemos siempre tilde. Si no es esdrújula, hay que mirar...” (Santillana, 1999, *Manual Santillana 4*: 221)

#### VARIEDAD Y REGISTRO INFORMAL

La asociación entre la oralidad y los registros informales es materia abonada desde los albores de la discusión sobre la lengua nacional hasta nuestros días y los manuales escolares corroboran la antigua representación que asocia invariablemente las marcas dialectales con usos coloquiales de la lengua. Los siguientes casos del corpus lo demuestran:

---

<sup>226</sup> Suponemos que este cambio se debió al influjo de la renovación de la curricula y las nuevas perspectivas metodológicas traídas por la Ley Federal de Educación, y el avance de las investigaciones sobre la variedad llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza de español para extranjeros (cfr. Acuña et al., 1999 y Acuña, en prensa).

El cachorro resbaló sobre un charco, pero luego salió corriendo rápidamente.

El pichilo se vino en banda en un charco, pero luego salió como un rayo.

En el primer ejemplo se usa la **lengua formal**: es más cuidada, no expresa familiaridad entre el emisor y el receptor ni tampoco la edad del primero, no si se dirige a alguien de su confianza o no.

En el segundo ejemplo se usa la **lengua informal**: es más espontánea, tiene expresiones que muestran confianza entre los hablantes, incluye palabras y expresiones coloquiales y propios de un país o región. Por ejemplo, *pichilo* y *venirse en banda* se usan solo en la Argentina y en el Uruguay (Estrada, 2007, *Andamios* 6: 116).

Formas y formas de hablar

1. Escriban el significado de las palabras o expresiones destacadas para aclarar qué quisieron decir los chicos.

a. “Estaba frente al arco y **le dí con todo.**”

b. “¡Paren, che! Yo trato de solucionar **la macana que me mandé.**”

c. “**Os dije que soltéis el tesoro.**”

d. “Es un deporte poco noble, pero **me prendo.**”

2. Floppy [que habla en una variedad peninsular] habla de un modo completamente diferente del de los demás porque...(Santillana, 2007, *Lengua* 4: 118).

Las variedades lingüísticas son las realizaciones concretas de los hablantes que dependen del registro y de los lectos. Estos deben ser adecuados a las situaciones comunicativas en las que participan. Tener en claro esta adecuación es una herramienta fundamental para hablar y para escribir (AZ, 2004, *Lengua en red* 9: 85).

Hasta ahora hemos visto que el lenguaje que habitualmente usamos se compone de:

-un dialecto: el castellano español [*sic*] que se habla en Argentina, al que se le suman los cambios de tonada o de vocabulario y/o pronunciación de cada provincia. [...]

-la influencia del lunfardo, especialmente si el hablante es de Buenos Aires (Aique, 2005, *Lengua 9*: 206).

Dos páginas adelante, en el margen de la página 208 del libro *Lengua 9* (Aique) el uso del término “dialecto” (cuya única aparición en el manual es la que citamos) es el siguiente:

Curiosidades y chismes. El *spanglish* es una especie de dialecto que hablan las personas de origen hispano que han emigrado a Estados Unidos. Consiste en una mezcla de inglés y español, de modo que las palabras castellanas aparecen deformadas para adaptarse a las palabras, modismos y sintaxis del inglés (Aique, 2005, *Lengua 9*: 208).

Es destacable el hecho de que el contenido conceptual “variedades lingüísticas” suele estar asociado en los manuales a “registro formal e informal”. Coincidimos con los autores en que, dado el bajo grado de reflexión lingüística posible en los alumnos del Segundo Ciclo, el registro es el aspecto involucrado en la variedad lingüística que se puede abordar en ese nivel. Así, en la mayoría de los manuales que mencionan el tema de las variedades, la reflexión se restringe a los aspectos vinculados con los registros formal/informal y no se vuelve a mencionar la variedad como contenido en el resto del manual. La asociación entre variedad y registro concuerda con el hecho de que, históricamente, en la curricula escolar el contenido “variedad” no estaba asociado a “dialecto”, sino a “lecto”, tal como queda expuesto en el confuso ejemplo que sigue:

Variedades lingüísticas. [...] el dialecto son los lectos que manifiestan los rasgos regionales (*El chango quería volver*), el sociolecto... [Es de notar que no se explica allí ni en otra sección del manual a qué refiere la palabra “lectos”] (Del Eclipse, 1996, *Lengua y literatura 7º*: GP.20).

En la misma página se ofrecen las reglas de queísmos/dequeísmos, aunque no se hace referencia al subestándar -denominado “sociolecto” en el texto citado.

La asociación entre registros informales y variedad dialectal refuerza la antigua representación que asocia la lengua popular con la oralidad y la lengua

culta con las formas escritas. Aquella discusión sobre los rasgos lingüísticos de lo nacional se plasman aún hoy en los libros escolares. En efecto, las marcas del lenguaje popular, la oralidad estetizada a través de la literatura:

Las variaciones del lenguaje

Todas las lenguas varían de acuerdo con su uso. Algunas veces, esas variaciones se relacionan con las adaptaciones que realizan los hablantes a la situación comunicativa, y otras, con las características propias de los hablantes.

Los registros

[...]

Los lectos

Las variedades lingüísticas que dependen de las características particulares del usuario son los lectos. Estos se originan en:

-las diferencias geográficas que existen, por ejemplo, entre los hablantes de Córdoba y de Buenos Aires. A estas variaciones se las llaman dialecto [*sic*];

-las diferencias sociales y culturales que se dan, por ejemplo, entre un hablante con educación completa y alguien que no pudo terminar los estudios primarios. A estas variedades se las conoce como sociolecto;

9. Identificá las variaciones del lenguaje que se producen en las siguientes situaciones.

La estreyita 'e plata

te guña su ojito,  
cerralí los tuyos,  
quedati quietito.

Ese chabón está realto.

-Sí, pero no me gusta su onda, ya fue.

El bulín de la calle Ayacucho,

que en mis tiempos de rana alquilaba,  
el bulín que la barra buscaba  
pa caer por la noche a timbrar,  
el bulín donde tantos muchachos,

en su racha de vida fulera,  
encontraron marroco y catrera,  
rechiflao, parece llorar.

Celedonio Flores

10. Reescribí el siguiente relato como si fuera una noticia policial

El tipo estaba como loco, sacado por completo. Entró al súper a los gritos y apuntando con un fierro hizo que todos se tiraran al suelo. Sacó hasta el último mango de la caja y se rajó en una moto que lo esperaba afuera (Aique, 2008, *Lengua y prácticas del lenguaje* 9: 66).

El ejercicio 9, indicado para reforzar la comprensión de las definiciones, intenta ejemplificar el dialecto con una copla tradicional y un tango con abundantes marcas de lunfardo. A partir del intento de transcripción de la variedad dialectal por medio de la ortografía tradicional de la copla, el ejercicio incurre en un problema clave: hemos comprobado en nuestra experiencia con docentes y alumnos que, cuando se postula la corrección de la variedad regional, estos inmediatamente la asocian con el abandono de las reglas ortográficas. La actividad corrobora la representación de la población escolar de que tomar la variedad como correcta y, por lo tanto, susceptible de ser escrita, supone alejarse de la normativa ortográfica. Por su parte, el tango de la consigna 9 asocia las formas desprestigiadas del lunfardo con la variedad regional.

El ejercicio 10 ve a los medios de comunicación escritos como referencias para el español desprovisto de marcas regionales (como veremos más adelante, el español “general”, para los manuales, es el que se emplea en los medios masivos de comunicación). Y, si bien es cierto que las crónicas policiales son un contenido correspondiente a ese nivel escolar e involucran un estilo tendiente a opacar al enunciador y hacerlo objetivo, es preciso notar que el pequeño relato convalida la asociación entre el lunfardo, el mundo del hampa y la variedad regional.

Por otro lado, al emplear textos ficcionales, se colabora con la representación de que en los usos poéticos de la lengua podrían encontrarse ejemplos de uso de la comunidad. Esta suposición desconoce la mediación que el

hecho estético imprime sobre la lengua empleada y necesariamente afecta el valor lingüístico de los usos. Lo mismo sucede en el siguiente caso:

Variedades del lenguaje. Lectos

Comparen estos textos, prestando particular atención al vocabulario

Hugo: -Cómo no lo voy a entender.

Tito: -Y... Vos primero estuviste con tu vieja... después con Lita...

Nunca estuviste solo. En cambio yo. Hace ya una punta de años que vivo solo. Y eso al final... Llega un momento en que uno necesita tener al lado a alguien con quien compartir todo lo que uno... (*Queda ahí sin poder expresar más. Y termina con un*) te aseguro que ya estoy podrido de estar solo. Carlos Gorostiza: *Los prójimos* (fragmento)

Sr Director:

Ante la publicitada reapertura de la sala de arte argentino en el primer piso del Museo Nacional de Bellas Artes, fuimos a comprobar los tan anunciados cambios [...] (Tinta Fresca, 2005, *Lengua 7*: 26).

Como hemos mostrado en el Capítulo 3, es práctica común de la RAE y la correspondiente AAL, tomar como ejemplos de uso cotidiano de la lengua los empleos literarios del registro coloquial<sup>227</sup>. La construcción de un “lenguaje argentino” a través de la literatura, que tuvo su razón estético-política a comienzos del siglo XX, continúa como representación transmitida a través del aparato escolar.

Los libros de texto confirman, además, la representación de que la variedad dialectal involucra básicamente diferencias terminológicas y de que los registros informales están vinculados con la juventud.

---

<sup>227</sup> La ponderación del uso y el valor semántico de los términos propuestos como argentinismos por la AAL son tomados de la literatura. Aproximadamente desde los años sesenta, a partir de la creación del Departamento de Investigaciones Filológicas, se toman también de los medios masivos de comunicación escrita seleccionados *ad hoc* por los miembros de la Academia.



ACUERDOS Y DESACUERDOS. UN LENGUAJE VARIADO. Hay situaciones en las que resulta difícil creer que usamos un código lingüístico común: la lengua castellana. Aunque todos empleemos el idioma castellano, éste puede variar según la edad y el lugar de origen de las personas que hablan.

LA EDAD DE LAS PERSONAS QUE HABLAN.

-La onda del boliche con la música al taco no me la banco.

-¿Hacemos un desfile de ropa? -Buenísimo, yo pongo música. -Yo pri para salir.

Ha sido usted muy amable conmigo, doctor. Por eso me he permitido traerle esta humilde atención.

EL LUGAR DE ORIGEN DE LAS PERSONAS QUE HABLAN

-No arranque su carro frente a la bomba de gasolina (Aique, 1995, *Manual multiciencias 5: 154*)<sup>228</sup>.

En el fragmento se confunde cronolecto con registro, es decir, se puede interpretar que los adultos hablan formalmente y los jóvenes no. La variedad se limita a una cuestión terminológica y a los lexemas se los llama “regionalismos”, con lo que se abona la idea de que habría una lengua general desprovista de esas marcas y que esa lengua general es la única revestida de prestigio:

[Lengua estándar] Es la lengua de intercambio de una comunidad lingüística, desprovista de formas informales y dialectos. Se caracteriza por su *prestigio* idiomático (se valoran sólo aquellas emisiones que respetan las normas del uso oral o escrito correcto), y su *codificación* rígida (las gramáticas y diccionarios definen su uso correcto) (Del Eclipse, 1996, *Para comunicarnos. Lengua y literatura 7º EGB: GP.20*).

<sup>228</sup> La única página dedicada al tema es la citada. Presenta, además, en un recuadro lateral izquierdo, un glosario con términos como *payacate* y *payada* a los que llama “regionalismos”.

REPRESENTACIONES DEL ESPAÑOL LENGUA ESTÁNDAR, LENGUA GENERAL. ESPAÑOL NEUTRO

*Lengua estándar, español general*

La definición anterior deja afuera a los estándares regionales y homologa la “lengua estándar” con el concepto de “español general” fuertemente presente en los manuales. Ese español general revestiría, tal como indican los documentos de las Academias (revisados en el capítulo 2), los planos morfológico y sintáctico del sistema, mientras que el léxico y la entonación quedarían desafectados de una valorización:

También se reconocen diferencias en el uso de la lengua según el país o la región a la que pertenece el hablante. A veces, esas diferencias o *variedades regionales* tienen que ver con el empleo de cierto vocabulario, por ejemplo, *colectivo*, *bus*, *ómnibus*, y otras veces se debe al tono con el que se habla. En efecto, un hablante cordobés habla con una entonación distinta de la de un correntino y los españoles o los mexicanos tampoco tienen la misma tonada. [...] Sin embargo, esas diferencias no impiden que los hablantes de una misma lengua se comuniquen. Esto ocurre porque todos hablan una lengua común o *general* (Aique, 1999, *Manual Bonaerense 6*: 152).

**Lengua general** es la que emplean los hablantes de una misma lengua y que les permite entenderse (Kapelusz, 2001, *Manual 6*: 561).

Todos los hablantes del mismo idioma usan una *lengua general* y también una *lengua regional*. Por ejemplo, la palabra “niño” es común a todos los que hablamos castellano. Las palabras “pibe”, “chaval” y “guri” significan lo mismo pero se usan en distintas regiones.” (Aique, 1999, *Manual Bonaerense 5*: 142).

**Dialectos**

Los dialectos son variedades de la lengua relacionadas con el lugar de origen del hablante. Entre los dialectos, se distinguen el dialecto general, es decir, el uso considerado estándar de una lengua porque es parte de la forma de comunicarse de la mayor cantidad de personas (más extendido geográficamente), y el dialecto regional, esto es, aquel que caracteriza a los hablantes de una determinada región o zona. Los rasgos que permiten caracterizar cada dialecto se manifiestan en el vocabulario, la entonación y la pronunciación de los hablantes. Por ejemplo, en nuestro país, el español es el dialecto general; sin embargo, es posible reconocer variedades regionales, tales como “tonadas”, términos que circulan en determinada región o provincia o formas de pronunciar ciertas consonantes (Tinta Fresca, 2005, *Lengua 9*: 65).

En este párrafo los conceptos de “dialecto”, “dialecto general”, “uso estandarizado de una lengua” y “variedad regional” no se deslindan con claridad. Se puede advertir la cercanía entre dialecto (lugar de origen) y variedad (tonada y léxico propios de una región) aunque, a partir del texto, se podría pensar que existe un “dialecto” argentino (que se contradice, no obstante, con “en nuestro país, el español es el dialecto general”), cuyas “variedades” o “dialectos regionales” corresponden las provincias o regiones. En ese caso, el español sería el ideal de lengua (“dialecto general”) y al mismo tiempo, la lengua estándar.

La homologación entre la amplitud de alcance territorial (lengua general) y la estandarización (lengua estándar) se repite en este caso:

Sección “Ayuda”: “Se llaman **dialectos** las variedades lingüísticas regionales. Son las que, como su nombre lo indica, se ven enriquecidas por usos propios de esa región, ya se trate de palabras, de dichos o de algunas construcciones diferentes (el voseo en el Río de la Plata).

[...]

Lengua estándar es la que no contiene regionalismos, luego, es la lengua general, aquella a través de la cual puede comunicarse el vasto territorio de los hablantes de una misma lengua (AZ, 1997, *Lengua 8*: 23).

El único caso en todo el corpus en que se nombra a la escuela como fuente del español estándar es el que sigue:

[A propósito del trabajo sobre registro formal e informal, se sugiere para el primer caso el uso de la] “*lengua estándar*. Se llama así al lenguaje empleado en la escuela y también en los medios de comunicación (diarios, revistas, TV y radio) (Aique, 1999, *Manual Bonaerense* 5: 142).

En los ejemplos se explica la existencia de español general como solución al problema de las variedades y la necesidad de orientar los usos hacia un patrón común. Estas razones son las mismas que aduce la *Nueva política lingüística panhispanica* mencionadas en el capítulo 2, con lo que los manuales estarían adhiriendo a pautas político-lingüísticas provenientes de la Península, posicionándose en el polo hispanófilo de la discusión sobre la lengua nacional. Estas razones acompañan también las definiciones del español neutro.

### ***Español neutro***

La necesidad de homogeneizar es funcional al desempeño activo del mercado en la regulación de los medios de comunicación<sup>229</sup>. La falta de rigurosidad en el empleo de la terminología hace del español neutro, la lengua estándar y el dialecto general nociones intercambiables en las definiciones del manual.

---

<sup>229</sup> Lila Petrella corrobora el surgimiento del español neutro debido a necesidades de los medios de comunicación: “El concepto de español neutro (al que algunos llaman castellano neutro) surge en la búsqueda de un lenguaje estandarizado, libre de marcas propias de una región o de un sector social para conseguir una mejor comprensión en las producciones de las cadenas de telecomunicaciones del mundo hispanoamericano que lleve a una mayor comercialización de las mismas. El artículo 1° de la ley 23.316 sancionada en mayo de 1986 establece que las películas y series televisivas deben doblarse en ‘idioma castellano neutro según su uso corriente en nuestro país, pero comprensible para todo el público de la América hispanohablante’.” (Petrella, 2007: s/p) Aunque, especifica Petrella, la ley no describe el castellano neutro que debe emplearse.

Los **dialectos regionales** dependen del país. Por ejemplo, en la Argentina, decimos *bebé* y en Bolivia, dicen *guaga*. Existe también un **dialecto general**, que se emplea en libros o periódicos de gran circulación y que es neutro (Aique, 2008, *Lengua y prácticas del lenguaje* 7: 160).

El registro estándar es empleado en los medios de comunicación (Kapelusz, 2001, *Manual* 5: 89).

Tal vez lo sepas...

Para salvar las diferencias entre el español que se habla en distintos países, se ha logrado encontrar lo que se llama el “español neutro”, que se usa para el doblaje de películas o para escribir, y también para traducir libros que se venden en los distintos países de habla hispana. De esa manera se evitan expresiones que se oían hace algunos años en los doblajes; por ejemplo: “aparca el carro”. En español neutro, las personas se tratan de “tú” y no de “vos”, porque este último se usa sólo en Argentina y en algún otro país; por ejemplo, Costa Rica. Tampoco se dice “chico”, sino “niño”, y será más fácil encontrar “automóvil” que “auto”, “carro”, o “coche” (Aique, 2000, *Lengua* 8: margen de página 14).

[En la misma página aparecen ejemplos de vocablos de varios países de habla hispana como ejemplos de diferencias dialectales]

Cuando los escritores de televisión deben realizar guiones para obras que se verán en toda Hispanoamérica, se encuentran con la dificultad de que, si emplean los imperativos como los decimos en nuestro país (salí, hacé la tarea, etc.), parecen “raros” en otros países; si usan los imperativos de otros países (sal, haz) parecen “raros” en la Argentina. ¿Cómo hacen? Los escritores de televisión emplean otras formas: para ordenar que alguien salga dicen “Fuera de aquí”, y para que realice la tarea “Tendrás que hacer la tarea” o “exijo que hagas la tarea”. A este tipo de lenguaje se lo llama *castellano neutro* (Aique, 1996, *Manual multiciencias* 6: 190).

En los casos que siguen se corrobora la percepción de los hablantes de que la lengua oral de la región es incorrecta, puesto que los ejemplos de oralidad son tuteantes y están tomados de los medios de comunicación. Con ellos se alienta, además, la representación del español panhispánico que instauran los medios como el modelo de lengua ejemplar:

Otro aspecto que se incluye en el concepto de *registro* es la adecuación al canal de comunicación: oral o escrito. Hablar y escribir son actividades diferentes. Sin embargo, muchas veces se comete el error de llevar a la escritura expresiones propias de la oralidad (AZ, 2004, *Lengua en red* 9: 83). [en la misma página se ofrece un ejemplo de diálogo para probar la diferencia entre los dos soportes. Ese diálogo está tomado de la televisión y es tuteante]

Piensen cuáles son las preguntas más habituales que se formulan entre ustedes y escriban cinco. Un ejemplo: ¿Cuántos años tenés?  
Imaginen que están viendo una serie policial por televisión y anoten cinco exclamaciones. Un ejemplo: ¡Tú eres el maldito asesino! (Kapelusz, 1997, *Manual Bonaerense 4. Aula nueva*: 265).

En los manuales escolares actuales, diseñados en general por editoriales pertenecientes a grupos económicos poseedores de múltiples medios de comunicación, se pone de manifiesto la necesidad que acucia a estos de unificar la lengua. La necesidad de homogeneizar el patrimonio lingüístico común, principal herramienta para la concentración del mercado y para la expansión del material producido, es la forma remozada del ideal de homogeneidad iniciado por las políticas de la RAE y tomado como estandarte de ciertas posiciones latinoamericanistas. En otras palabras, la necesidad del mercado actual desplaza la fuerza del contenido político que portaba aquella búsqueda de la homogeneidad lingüística entre los pueblos latinoamericanos (y en el interior de cada Estado-nación) durante el siglo XIX. Los manuales del corpus que trabajan esos conceptos justifican nuestra interpretación.

## 4. LA LECTURA COMO DIALÉCTICA

### ENTRE LO PROPIO Y LO EXTRAÑO

La recepción por parte de los alumnos de una norma dialectal que elude el tratamiento de la variedad repercute en el plano de la identidad lingüística. Consideramos que, a diferencia de lo que podría constituirse como una distancia entre variedades en situaciones de recepción no intencionada (leer en Argentina una traducción española, por ejemplo), en la lectura de los manuales los alumnos se representan a sí mismos como su receptor intencionado, aunque no se reconozcan en la variedad en la que son interpelados<sup>230</sup>. En este sentido, las consignas son reveladoras de la norma del español subyacente en los textos. En los ejemplos arriba citados, la elección de la forma pronominal a utilizar en las consignas pone de manifiesto la preeminencia del paradigma que se tiene como referencia, es decir, la norma escrita/prescripta.

El plano de la identidad lingüística constituye en los libros de texto un problema a resolver. La inscripción de la clase en el manual entraña la dificultad de determinar si la norma de transmisión debe ser la correspondiente al plano de la oralidad o al plano de la escritura. En definitiva, el español es, en la clase de Lengua, herramienta de transmisión y, al mismo tiempo, objeto de enseñanza. Se impone, entonces, establecer cuál es la variedad representada en los manuales y cuáles son los principios que sustentan su elección.

En este sentido los manuales de enseñanza de la lengua materna en el Río de la Plata generan una tensión: si el texto reproduce el diálogo como estrategia didáctica, debería apelar a la lengua vehiculante propia de los diálogos en la comunidad, de hecho, la maestra y el alumno se comunican en la misma variedad

---

<sup>230</sup> Si bien las traducciones españolas consideran el hecho de que la distribución de los textos alcanza a países latinoamericanos, creemos que existe una diferencia cualitativa entre la aplicación de una estrategia del mercado editorial (realizar la misma traducción para todos los países de habla hispana) y una estrategia glotopolítica (plasmear por escrito solo la norma fijada por la Real Academia Española).

del español. Sin embargo, al inscribirse, al pasar de un código oral al código de la escritura, el discurso debe adaptarse a la lengua vehiculante propia de los géneros escritos, una variedad todavía vinculada (aunque cada vez en menor medida) a las prácticas lingüísticas del llamado por la RAE “español estándar panhispánico”. El discurso le habla a un lector rioplatense y procura hablarle en una lengua estándar transnacional. La discrepancia de normas podría constituirlo en hablante de lengua subestándar, no apta para ser utilizada en un medio escrito. Si consideramos las representaciones que los hablantes porteños tienen de su propia lengua como errónea o lejana del ideal de lengua (cfr. la encuesta de Moure y Acuña mencionada en el capítulo 3), veremos que la puesta en texto de una norma distinta del estándar regional remitirá necesariamente a un posicionamiento ideológico que diferencie la variedad estandarizada de la lengua “correcta”.

#### ***Instituciones normativas***

El proyecto uniformador que acompañó y (actualmente, de manera desigual) acompaña a la escuela encuentra en el libro de texto de lengua un aliado al constituirlo como fijador de la norma. Es decir que el manual conlleva la pretensión última (compartida, en definitiva, por todas las instancias de decisión relativas al ámbito educativo) de constituir la diversidad característica del público en un todo homogéneo. Esta homogeneidad aparece vinculada, entre otros factores, al lenguaje: soslayar la enseñanza formal del dialecto permite recurrir a la lengua como herramienta de uniformación. Pero el proyecto uniformador en este caso no proviene del Estado argentino, promotor del sistema educativo, sino de las empresas transnacionales a través de los grupos editoriales. Entonces, la lengua homogeneizadora será un español transnacional. Esta pretensión de enseñar en la escuela la versión del español conveniente a la globalización del mercado ancla en representaciones de la lengua en la Argentina que asocian la enseñanza de la lengua materna con una forma del español distinta de la que se habla en la región.

Tal como señaláramos en los primeros capítulos y como confirman las encuestas a los hablantes de la zona del Río de la Plata, la institución reconocida como encargada de regular los usos de la lengua castellana es la Real Academia



Española o, en su defecto, la Academia Argentina de Letras. No todos los manuales se pronuncian en ese sentido. Solo 6 de los libros de texto analizados aportan datos explícitos sobre las instancias de control lingüístico. Aquellos que lo hacen, confirman las representaciones ya existentes:

La unidad del castellano está asegurada en la medida en que la lengua escrita, regulada por la Real Academia Española y las Academias de los distintos países americanos, mantenga una ortografía unitaria, común. “Pluralidad de normas en la lengua hablada y unidad fundamental en la lengua escrita”: así sintetizó Ángel Rosenblat esa posición que es la que resulta en la actualidad más razonable y enriquecedora (Colihue, 2001, *Tomo la palabra EGB 9*: 31).

Apenas surgen, los neologismos circulan en el lenguaje, pero no están aceptados oficialmente. Sin embargo, a medida que su uso se extiende y se normaliza entre los hablantes, la Real Academia Española, que es considerada la máxima autoridad en nuestra lengua, los acepta y los incluye en el *Diccionario de la Lengua Española* (Aique, 2008, *Lengua y prácticas del lenguaje 7*: 144).

Hay instituciones creadas para fijar las normas de la lengua española. Además, por medio de los diccionarios, esas instituciones determinan los significados de las palabras aceptadas dentro del idioma o dialecto. En el caso de la Real Academia Española (RAE), comprende todos los países donde se habla español, mientras que la Academia Argentina de Letras (AAL) se dedica a nuestro país (Tinta Fresca, 2005, *Lengua 7*: margen de página 24).

[Prólogo de la sección *Lengua* del manual]: Se ofrecen muestras de las diversas variedades lingüísticas, sin sobrevalorar los modelos literarios consagrados, y textos especialmente elegidos “para leer un poco más” [aunque los ejemplos literarios son exclusivamente en la variedad peninsular] (Kapelusz, 1999, *Aula Nueva 7*: 335).

Más adelante, en el mismo manual, la propuesta para ejercitar la escritura del género carta familiar es:

Querido amigo:  
¡Cuánto tiempo ha pasado desde que estuviste en casa la última vez!  
Me entristece saber que no vendrás hasta el año próximo... [la línea de puntos indica que el alumno debe continuar escribiendo a partir de esta frase] (Kapelusz, 1999, Aula Nueva 7: 335).

El empleo del futuro sintético, del pasado compuesto, del elevado “me entristece” frente al familiar “me pone triste” son fórmulas que se alejan del registro familiar de Buenos Aires. Con ello se instaura la representación de cómo debería ser el registro familiar o, cuando menos, de que los registros familiares no son aptos para ejercicios escritos escolares.

Tan solo uno de los manuales que integran el corpus toma el concepto de norma pluricéntrica aunque no lo haga explícito:

Esta tarea de registro de palabras no implica que la Academia [RAE] legisle y ordene sobre el modo de usar la lengua, sino que se considera uso apropiado el que hace la comunidad culta (Aique, 2005, *Lengua 9*: margen de página 203).

Es notorio que el fragmento no haga mención de otras instituciones de legislación lingüística, ni explique a qué se considera “comunidad culta”, cuestiones que el curso avanzado al que está destinado el texto permitían abordar.

### ***Variedad en la Argentina***

Las reflexiones, o siquiera las alusiones a las variedades en la Argentina son escasas (alrededor de un 10% del corpus analizado). Las menciones se refieren exclusivamente al voseo que, en general, es entendido como una peculiaridad de la zona rioplatense. En contados casos se hace referencia a otras zonas voseantes y se individualizan los países que lo emplean (entre los que se cuentan América Central, zonas del interior de Colombia -específicamente la Región Paisa y los

departamentos que limitan con el Océano Pacífico-, Nicaragua, algunas zonas de Ecuador y Venezuela, o Bolivia, Paraguay, Uruguay y Chile), y no se discriminan los diferentes tipos de voseo.

[Debajo del cuadro completo de las conjugaciones verbales regulares, sin otra referencia y sin contextualización teórica ni de otro tipo]:

El rioplatense es la forma especial del español que se habla en la Argentina. Se caracteriza por el empleo del **vos** y del **usted** en lugar del **tú**. [suponemos que se habrá querido decir “el **vos** y el **ustedes**, en lugar del **tú** y el **vosotros**”]

Al llegar los conquistadores a América, usaban “vos” como forma de tratamiento entre receptores iguales.

Al mismo tiempo tenían otra forma de tratamiento que indicaba respeto y consideración hacia el receptor: “vuestra merced”. Con el tiempo esta expresión se fue transformando hasta convertirse en “usted” (Puerto de Palos, 1999, *Activa* 5: 145).

Tal vez lo sepas...

En la Argentina se usa el pronombre *vos* para dirigirse a la segunda persona. Cuando son varias personas se usa *ustedes*. En España y en la mayoría de los países de América, se usa *tú* cuando se trata de una sola persona y *vosotros* cuando son varias. También cambian las formas de los verbos, de modo que, si se usa *tú*, se dice, por ejemplo, *tienes*; se usa *vos*, en cambio, se dice *tenés* (Aique, 1998, *Lengua* 7: margen de página 159).

En el fragmento anterior es notoria la oposición que se plantea entre España, en conjunto con varios países de América, y la Argentina en relación a la singularidad del voseo<sup>231</sup>. El uso del *vosotros* está asociado al conglomerado de países tuteantes a pesar de que es un fenómeno estrictamente peninsular. Este el

<sup>231</sup> Esta oposición España-América o la agrupación de países a partir de uso peninsular es una práctica común en los instrumentos de gramatización académicos: “No resulta siempre fácil determinar cuál es la base común, pues a la doble variedad, española y americana, se añaden particularismos regionales” (NP LP, 2004: 9)

único caso en que aparece en nuestro corpus la referencia directa a España como parámetro de comparación; en otros ejemplos se hace mención a la RAE.

Un caso peculiar de ejercitación para la construcción del concepto de lengua nacional es el siguiente:

3. Investiguen y completen el cuadro.

País	Continente	Lengua nacional
Inglaterra		
Chile		
Egipto		
China		

(Santillana, 1997, *Manual Bonaerense 5 EGB*: 168).

La actividad consiste en completar con el nombre de la “lengua nacional” (llama la atención que se opte por el uso de esa denominación que, siendo específica, podría haberse evitado para ese nivel). El país de habla hispana elegido por los autores para la actividad es Chile. La consigna espera, suponemos, una reflexión tendiente a identificar la idea de lengua nacional con la lengua que habla la mayoría de los hablantes o que se transmite por los medios de comunicación. Este ejercicio confirma la representación de la identificación lengua-nación propia del mito originario de las naciones. La transposición del enunciado “el español es la lengua nacional de Chile” a la afirmación “el español es la lengua nacional de la Argentina” se torna posible<sup>232</sup>.

<sup>232</sup> No resultan claras las pretensiones con relación al resto de los países. Las otras latitudes pautadas obligan a consultar una enciclopedia, puesto que las lenguas que se hablan en Egipto y China no son “egipcio” y “chino”, como podrían responder los niños de 9 o 10 años a los que se destina la actividad. De manera que, o se responde con la consulta de materiales más especializados, o se incurre en un error.

**Variedad: léxico y tonada**

En todos los niveles escolares, los manuales asocian la noción de variedad a un conjunto de lexemas y, en contados casos, a la curva de entonación<sup>233</sup>. Este es el alcance que, para los manuales (y para la política lingüística fomentada por la RAE), tiene la diversidad dentro de la lengua. Esta representación es coincidente en todos los manuales, de los que mostramos algunos ejemplos:

La comunicación oral. El significado de las palabras  
El idioma castellano o español es uno solo pero, según el lugar geográfico en el que se lo emplee, existen diferencias en las palabras y también en la entonación (Aique, 1999, *Manual Bonaerense 5*: 140).

Los hablantes de cada región hablan una misma lengua con diferentes tonadas (en la lengua oral) palabras y expresiones propias de cada lugar. Esas particularidades en el uso se denominan **variantes regionales**. **Lengua general** es la que emplean los hablantes de una misma lengua y que les permite entenderse (Kapelusz, 2001, *Manual EGB 6*: 561).

La reflexión sobre el uso de pronomes aparece en uno solo de los ejemplares de nuestro corpus:

[Ante la aparición de leísmo en el poema “La sirena no le quiere”, se explica]: le: igual a “lo”. Así, “le quiere” es lo mismo que “lo quiere” (Aique, 1999, *Manual Bonaerense 4*: 190).

<sup>233</sup> No hemos relevado el plano léxico porque la diferencia terminológica no es percibida como desprestigiante de una variedad. Es posible afirmar incluso que el léxico no porta valor negativo y que muchas veces no es percibido como regionalismo por los hablantes de la variedad. Un ejemplo de las múltiples referencias al léxico que se presentan en el corpus es el siguiente: “ya no se usarán inyecciones sino que éstas se esparcirán sobre la piel a través de un apósito (entre nosotros, ‘curita’).” (Aique, 1999, *Manual Bonaerense 4*: 197) La ambigüedad de “entre nosotros” como sinónimo de “en confianza” y como aclaración de zona geográfica es significativa.

***Voseo como rasgo específico de la variedad***

Las consignas de las actividades y la exposición del tema “texto instruccional/instructivo” son los puntos privilegiados para buscar la aparición de las formas de segunda persona del singular. Como vimos más arriba, la opción por la aparición del voseo en las consignas alcanzó un 10% (o 40%, si consideramos los manuales que alternan *vos* y *ustedes*), es decir, en un contexto regional voseante, las consignas voseantes en los manuales escolares no alcanzan la mitad de los casos.

Las explicaciones teóricas acerca del tema se limitan a señalar al voseo como marca dialectal y no se explica la repercusión sobre el paradigma verbal, las reglas de acentuación, ni el sistema mixto de pronombres, como se advierte en los ejemplos que siguen:

¿Tú o vos?

Ya saben que la forma *usted* se usa para expresar mayor formalidad con el que escucha. ¿Conocen la diferencia entre *tú* y *vos*? ¿Cuál de esos pronombres usan habitualmente? La forma *vos* se usa sobre todo en la Argentina y Uruguay (Tinta Fresca, 2005, *Lengua 6*: 27, acotación al margen).

Como toda referencia al voseo y su empleo figura la siguiente consigna en el margen de la página:

Escriban una breve narración sobre una situación graciosa que les haya sucedido, como si se la contaran a un amigo. Luego, vuelvan a escribirla como si se la narraran a su dentista. ¿Qué forma verbal de 2ª persona van a emplear en cada caso: *vos* o *usted*? (Estrada, 2007, *Andamios 6*: 116).

Por su parte, el manual EGB 5 de la editorial Kapelusz (2001) brinda, para el tema “texto instruccional”, ejemplos de conjugación del imperativo en *usted* y formas impersonales. Se explican las formas de imperativo voseante señalando que corresponden a la Argentina. Esta percepción del voseo como rasgo exclusivo

y apartado del resto de las formas normales (en el sentido coseriano) se completa con el cuadro de verbos conjugados del final del libro, cuyas segundas personas corresponden al paradigma peninsular (tú/vosotros).

El libro de área *Lengua 4*, de la editorial Tinta Fresca (2005) para el mismo contenido toma ejemplos voseantes, aunque la explicación es sobre otras formas:

Las directivas se dan, por lo general, en **infinitivo** (por ejemplo: *tirar* los dados) o en imperativo plural, que es el modo verbal que se utiliza para dar órdenes o pedir algo (por ejemplo: *tiren* las tapitas) (Tinta Fresca, 2005, *Lengua 4*: 62).

Tampoco se indican las reglas de acentuación:

#### Actividades de ortografía

Completen según corresponda tomando las palabras de la siguiente lista:

Ablando-hablando/ hacer-a ser/ ola-hola/

Te estoy \_\_\_\_\_ ¡Contestáme!

\_\_\_\_\_ ¿Cómo te va?

[...] (AZ, 2005, *Lengua en acción 4*: 29).

En el caso que sigue notamos el hecho de que la consigna no registra la diferencia de persona gramatical que registran los ítems del instructivo:

#### Decálogo del perfecto decaloguista

1. Lee muchos decálogos.
2. Deberás conocer mucho sobre el tema elegido.
3. Tené siempre en cuenta a la persona a quien te dirigís.
4. Proponer normas cuyo cumplimiento sea posible

[...]

#### Actividad

Mareado por tantas palabras, nuestro imaginario personaje utilizó los verbos en diferentes tiempos y modos. Respondé: ¿qué modos y qué tiempos usó en cada punto? (AZ, 1997, *Lengua 8*: 161).

La falta de reflexión sobre el caso del voseo y las diferencias con respecto al paradigma tuteante se hacen patentes en el ejemplo que sigue, donde la apócope de vosotros se arriesga a una posible confusión por parte de los alumnos. El fragmento pone en evidencia cuál es el paradigma de referencia por defecto.

<p>Cuadro de los tiempos verbales regulares</p> <p>Yo escribo</p> <p>Tú escribes</p> <p>Él escribe</p> <p>Nos. escribimos</p> <p>Vos. escribís</p> <p>Ellos escriben</p> <p>(Santillana, 1993, <i>Manual esencial bonaerense 4</i>: 176).</p>
---

En concordancia con la representación académica de las variedades, según la cual los rasgos lingüísticos marcadores de la geografía son el léxico y la entonación, los rasgos morfológicos y sintácticos son comunes a todas las variedades y, por tanto, la norma a enseñar es una sola:

el español constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas, que comparten, no obstante una amplia base común: la que se manifiesta en la expresión culta de nivel formal, extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico. Es por ello que es la expresión culta formal la que constituye el *español estándar*: la lengua que todos empleamos o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, [...] emplean los medios de comunicación (DPD, 2005: XIV).

La escuela argentina, habitada por docentes inseguros de su formación disciplinar, ciudadanos inseguros de su norma lingüística, transmite a través de los manuales una representación de la variedad coincidente con la propuesta de las academias. Eso explica que la acentuación de los verbos de segunda persona



voseante, los paradigmas pronominales, ni las marcas lingüísticas subestándares propias de la zona no sean abordados como contenido escolar.

## 5. “DESDE BUENOS AIRES PARA TODO EL PAÍS”<sup>234</sup>: LA CIUDAD COMO PUNTO DE VISTA

Las repercusiones del encabalgamiento entre la oralidad y la escritura que caracterizan al manual se manifiestan en varios aspectos, uno de ellos es la figura del enunciador. Éste debe colocarse desde un lugar de cercanía con respecto al lector/oyente pero, al mismo tiempo, debe conservar la distancia propia del texto escrito, capaz de interpelar a una posible diversidad de lectores. Esta duplicidad se evidencia de diversos modos. En los ejemplos que siguen vemos que, a pesar de los esfuerzos por neutralizar la influencia de la variedad lingüística regional y la idiosincrasia de un enunciador rioplatense, las consignas de los manuales muestran claramente el lugar de la enunciación:

- |  |
|--|
| <p>1. Reúnanse con un compañero y dramaticen los diálogos.<br/>Entre una señora tortuga y un entrenador de atletas.<br/>Entre un médico y un pulpo al que se le enredaron los tentáculos.<br/>Entre un cocodrilo deprimido y un psiquiatra<br/>(Santillana, 1997 <i>Manual Bonaerense 5</i>: 284).</p> |
|--|

En función del vínculo entre los contenidos: “narración” y “diálogo” propuesto por el manual en páginas anteriores, los alumnos deberán hacer una composición de la situación para generar un diálogo. Así, tendrán que imaginar las situaciones propuestas por el manual para componer pequeños intercambios. El entrenador de atletas, la visita al médico, la depresión nerviosa, la consulta al psiquiatra son, para los autores del texto, disparadores de escenarios conocidos y estimulantes de un intercambio dialogal. El problema es que las situaciones

---

<sup>234</sup> Slogan institucional del único canal estatal de Argentina, Canal 7, durante los años 2005 y 2006.

propuestas no solo no pertenecen al universo cultural de un habitante de pequeñas ciudades o pueblos de la provincia, sino que, de serlo, involucrarían léxico disciplinar y contacto con actividades muy específicas.

Los ejemplos que siguen muestran que, a pesar de los esfuerzos por neutralizar la influencia del dialecto y la idiosincrasia del enunciador rioplatense, las temáticas abordadas evidencian claramente el lugar de la enunciación. El conocimiento de los personajes de las películas infantiles norteamericanas, el transporte público, la ciudad como anclaje referencial, las instituciones de pertenencia de los autores está previsto por las actividades de los manuales:

Había una vez...

a. Unan los sujetos con los predicados que les correspondan.

Cenicienta	aprendían magia en la academia.
Pinocho	engañó a la abuela y se la comió.
Peter Pan y Campanita	era muy desobediente.
Nemo	tiene un enemigo de ocho patas.
Harry y Hermione	mentía siempre.
El Hombre-araña	vivían en el bosque.
El lobo feroz	tenía zapatitos de cristal

(Tinta Fresca, 2005, *Lengua 4*. Carpeta de actividades: 47).

Diálogo entre malvados

a. Elijan algunos personajes muy malos de cuentos famosos. Por ejemplo, la bruja de *Blancanieves*, el lobo de *Caperucita*, Lord Farkwell (de la película *Schrek*), o los que ustedes recuerden (Tinta Fresca, 2005, *Lengua 5*: 25).

Busquen en el diario la sección 'Espectáculos' y averigüen qué obras de teatro para niños se están exhibiendo (Santillana, 1999, *Manual Santillana 4*: 228).

[Epígrafe de fotografía de escena de Harry Potter] Cada una de las películas de Harry Potter es una adaptación al cine de la novela; sin embargo, si leen la novela se darán cuenta de que se seleccionan algunos hechos para contarlos (Tinta Fresca, 2005, *Lengua 7*: 34).

[Viñeta con dos personajes, uno de los cuales pregunta:] ¿dónde para el colectivo sesenta? (Aique, 1996, *Manual multiciencias 6*: 180).

Algunos expertos en comunicación dicen que cada uno de nosotros necesita dejar una cierta distancia con respecto a los demás. A esa distancia la llaman “la burbuja”, y es distinta para cada persona. Los que necesitan una “burbuja” más bien amplia, a veces deben sentirse muy incómodos en un medio de transporte, ¿no? (Aique, 1998, *Lengua 7*: 26).

[Ejemplo de “Reseña crítica”]: El estadio de club *Obras Sanitarias* abrió sus puertas a *Slash’s Snakepit*. Leé la crítica aparecida en a revista *Generación X* (AZ, 1997, *Lengua 8*: 87).

En una FM que se dedica especialmente a pasar música para los jóvenes, una conocida marca de gaseosas auspicia el *Ranking de los diez temas nacionales más escuchados en los últimos diez años*.

[cuadro con el ranking de los temas, todos ellos pertenecientes al género rock]

Actividad

¿Conocés algunos de los temas *ranqueados*? ¿Cuál? ¿Estás de acuerdo con el lugar que ocupa? Completálo y modificá lo que no te parezca adecuado (AZ, 1997, *Lengua 8*: 94).

La medidora Ibope se encarga de averiguar cierta información, por ejemplo, cuáles son las radios de frecuencia modulada (FM) más escuchadas en Capital Federal. [ilustración con gráfico de barras]

Ahora les toca a ustedes:

Realicen una encuesta en el aula para averiguar cuáles son sus programas de televisión favoritos (Santillana, 1999, *5 EGB*: 89).

¿Qué te hace falta para *chatear*?

1. Una computadora PC (con Windows 3.1 ó 95 en adelante), o una Macintosh.
2. Un MODEM (*modulador demodulador*, convierte la señal telefónica en digital).
3. Para escuchar la música en *Real audio*, una plaqueta de sonido, el programa Real audio y un par de parlantes. Como la música está muy comprimida, la calidad no es realmente óptima. Solo puede consultarse el fragmento musical ingresando en Clarín Digital, o sea que no hay posibilidad de archivarlo.
4. Una conexión a Internet (la red informática internacional), mediante un local (un proveedor del servicio), y Glotal Chat para habilitar la conversación (el mismo Clarín Digital lo provee) (AZ, 1997, *Lengua 8*: 94).

Unan, con flechas, el nombre de las siguientes instituciones con su sigla.

Real Academia Española	UBA
Organización de Estados Americanos	RAE
Universidad de Buenos Aires	OEA

(Puerto de Palos, 2006, *Lengua 4*: 15).

Estas consignas de trabajo suponen una visión porteña o, al menos, urbana de la vida cultural de los argentinos. Fuera del radio de las grandes ciudades, no es frecuente una diversidad tal de ofertas de bienes culturales. En el mismo sentido, podemos agregar que la preocupación por integrar las nuevas tecnologías de la comunicación, que involucra invariablemente a la informática, recorta el ámbito de recepción del texto<sup>235</sup>.

En continuación con las antiguas formas del género manual escolar (en las que los contenidos de índole moral ocupaban un espacio en el texto), los manuales actuales suelen vincular con los contenidos disciplinares (en nuestro caso, de

<sup>235</sup> Lo mismo sucede cuando se trabaja el texto publicitario puesto que acota el tiempo y espacio de referencia, dejando de lado al amplio universo de recepción que no se encuentra en contacto con la publicidad televisiva o gráfica porteñas.

Lengua) los temas llamados “transversales”, tales son: la ética ciudadana, las pautas de urbanidad, el cuidado del medio ambiente, etc. Entendemos que esto explica la aparición de problemáticas como las que aparecen, por ejemplo, en el *Manual Bonaerense 5* de la editorial Santillana (1997). En los recuadros que figuran al comienzo de la página 168 se retratan situaciones urbanas como grandes edificios sucumbiendo ante un terremoto o un niño pobre durmiendo bajo hojas de diario. En la página siguiente se sugiere confeccionar expresiones acerca de un brutal choque donde un auto queda encima de otro. Los hechos y la violencia que subyacen a las viñetas son propios de grandes ciudades, de grandes concentraciones de personas. Estas situaciones no están vinculadas necesariamente con los contenidos lingüísticos que se pretende enseñar, por lo que suponemos que se pretendió promover discusiones o intercambios de ideas y que las temáticas fueron seleccionadas a tal fin. Lejos de eso, las problemáticas descriptas vuelven sobre los autores porteños y excluyen a los lectores no participantes de la vida en las grandes ciudades, dejándolos fuera del funcionamiento simbólico propuesto por el manual.

Entre las páginas de los manuales y libros de texto abunda la reproducción de publicidades y folletos que promocionan actividades culturales, viajes, bienes de consumo, etc. De ese modo, la disponibilidad de bienes y servicios propia de los grandes centros urbanos se manifiesta en varias de las actividades propuestas.

En los fragmentos queda en evidencia que el enunciador del libro de texto no puede evitar dejar marcas de su lugar simbólico de enunciación. Aquel borramiento del que es objeto la variedad, producto de una representación (alentada desde políticas lingüísticas pendientes de la Península o del mercado) que la convierte en estigma de las colonias no se aplica a la cosmovisión porteña fuertemente presente en los libros de texto. Los autores reprimen la forma, la amoldan al lenguaje escolar, pero encuentran en las temáticas su punto ciego. Así, la posibilidad de viajar, la disponibilidad de espectáculos y bienes culturales, el acceso al agua corriente, el contacto con el discurso progresista sobre las diferencias, el transporte en taxi o colectivo, los choques brutales, entre muchas

otras, son situaciones ejemplificadas en las actividades del manual que no tienen correlato en la realidad de la mayoría de los alumnos bonaerenses.

El fragmento que sigue representa paradigmáticamente la apelación a un universo de referencia acotado:

Señalar los sonidos o ausencia de ellos (nivel fonológico) que no corresponden a la lengua estándar:

Distinguido pasajero de este medio. Ante todo pido disculpas por robarle un minuto de su amable atención. En esta oportunidad presento y entrego algo muy útil y necesario que nunca está de más en cualquier hogar. Se trata en esta oportunidad de una alargue conocido vulgarmente como zapatilla, donde usted podrá enchufar los más variados electrodomésticos por ejemplo la plancha, el televisor, el grabador, la máquina de cortar césped. El largo del cable es de diez metro. Normalmente se abona en cualquier ferretería o comercio del ramo, aproximadamente entre tres y cinco peso. En esta oportunidad llega a sus manos directamente del importador en la increíble suma de do peso. O sea do moneda. Pero yo le dije que esto se trataba de un regalo. Por eso, viene acompañado en esta oportunidad de dos triple y una linternita de procedencia china. Quien sepa interpretar esta oferta no tiene más que solicitarlo sin ningún compromiso de compra. ¿Alguien más por acá? (Colihue, 2000, *Tomo la palabra EGB 8*: 64).

Por una parte, es posible señalar que en la consigna no se especifica a qué región corresponde el estándar, afianzando el ideal monocéntrico del español. Por otra, es destacable la mixtura de problemas de registro y marcas de la lengua subestándar: la “transcripción” incorpora la deleción de *s* y la reducción de los grupos cultos. El caso de deleción de *d* final es especial puesto que es una marca tradicionalmente tomada como rasgo subestándar, pero que no se aleja demasiado de la pronunciación del estándar porteño, que efectivamente debilita el sonido /d/ final de palabra. Aquí se intenta que el alumno dé cuenta de rasgos fonéticos marcadores de sociolecto, pero esas marcas abarcan factores sintácticos y léxicos complejos. Se trata de un caso particular en el que el hablante intenta frustradamente revestir su discurso de las marcas lingüísticas de cultura.

Además, y por eso incluimos aquí este caso, el ejemplo corresponde a un vendedor de la vía pública clásico de los medios de transporte porteños o los medios que conectan el cordón suburbano con la Ciudad de Buenos Aires, lo que recorta la posibilidad de identificación de los receptores que quedan fuera de ese radio con el universo convocado.

De este modo, los ejemplos justifican nuestra percepción de que la presencia del Río de la Plata en los textos de enseñanza primaria se expresa en los temas abordados y responden a un enunciatario porteño o bonaerense de extracción social media o media-alta. No obstante, la reflexión sobre las cuestiones lingüísticas implicadas en la geografía no exceden las diferencias léxicas y alguna mención del voseo como uso particular y especialísimo de la Argentina y Uruguay.

Creemos que las formas de lo social propias de la ciudad capital, al ser irradiadas/difundidas por los medios de comunicación, vuelven sobre sí mismas y generan la representación de un todo (Buenos Aires, o Argentina) cuyas características son las de la Ciudad de Buenos Aires. En ese marco, la diferencia solo es posible bajo las formas del estereotipo del “otro” generado por la mirada porteña, un otro que debe(ría) adaptarse a lo que el mercado prestigia y estandariza<sup>236</sup>. Al parecer, los autores de los manuales no logran configurar un enunciatario diverso para elaborar una propuesta que los contenga y resulte al mismo tiempo representativa de un todo (la provincia de Buenos Aires, en nuestro caso). A pesar de que la Ley de Educación destaca la necesidad de valorar la diversidad y adaptar la curricula a cada región del país, los medios de difusión validan la cultura porteña y difunden esa variedad lingüística que, paradójicamente, es percibida como “viciosa” en relación con el español correcto.

La preeminencia de Buenos Aires en la contienda Ciudad de Buenos Aires frente al conurbano/ciudades del interior delimita fuertemente el espacio de la

---

<sup>236</sup> Los docentes usuarios de los manuales escolares manifiestan constantemente (en seminarios, congresos, cursos) su disconformidad con las “problemáticas porteñas” presentes en los libros de texto.

enunciación, mientras que las marcas lingüísticas de ese mismo espacio enunciativo muestran rastros de un fuerte proceso de borramiento.

Existe, entonces, una representación sobre la lengua escolar cristalizada en los manuales. No asume forma de ley, no está regulada por el Estado, pero sí por el mercado y por las centenarias configuraciones conceptuales sobre las variantes regionales del español. La representación social referente a las prácticas urbanas como las formas de vida de la contemporaneidad por antonomasia está presente, pero no logra constituirse en marca de prestigio, patrón de referencia. De este modo, los manuales vacilan entre la prescripción de la norma lingüística de la escritura y la pretensión de imponer la cosmovisión de la vida en la Ciudad de Buenos Aires.

#### CONCLUSIONES: LA VARIEDAD REGIONAL EN EL GÉNERO MANUAL ESCOLAR

En atención a la corriente pedagógica imperante, estipulada por la Ley de Educación, el manual escolar adapta sus formulaciones discursivas a las pautas del diálogo como estrategia de conocimiento. Propiciado por las deficiencias en la formación docente, el lugar que el manual ocupa en la decisión sobre la norma lingüística que transmite es inigualable. Como hemos mostrado, reemplaza al maestro en sus funciones, interpelando al lector en forma directa (por medio de pronombres y formas verbales en modo imperativo). No obstante, a pesar de imprimir la estructura del diálogo en sus páginas como estrategia de construcción del conocimiento, obliga al lector/oyente a un distanciamiento, producido por el pasaje de una variedad de la oralidad a la variedad de la escritura, donde el lector ya no puede reconocerse. En consecuencia, el género se ubica entre la exhortación típica de contextos orales y la estandarización y abstracción de los géneros de la escritura. El acto privado de la clase se hace público y debe responder entonces a los cánones de la norma. La pregunta indeclinable es qué norma es la correcta, qué norma se debe enseñar en la escuela.

Los prejuicios de alumnos y maestros sobre la variedad rioplatense dejan espacio a los libros de texto para eludir la variedad en la escritura y la enseñanza escolar. Las editoriales hacen productivo este margen de acción para adecuarse a



mercados más amplios, usuarios de variedades distintas y, al hacerlo, confirman y conforman las representaciones que alumnos y docentes tienen de su variedad. La publicación como plasmación de “lo correcto”, como refuerzo del estándar, se constituye en marca del género “manual escolar” y se erige en parámetro de las prácticas de escritura en el ámbito escolar.

Paralelamente, se transmite, junto con la lengua vehículo de enseñanza, la lengua enseñada. La norma lingüística, en general, bajo la forma de parámetros de corrección ortográfica, o de conjugación verbal tiene fuerte presencia en los libros de texto. Y si bien los cambios en la enseñanza de la norma a través de los manuales han alcanzado al voseo en las consignas, los pronombres personales y las conjugaciones verbales, los libros de texto de esta región no ofrecen ejercicios específicos que atiendan a tomar conciencia de los rasgos propios de la variedad y del estándar regional. En efecto, en ninguno de los manuales analizados aparecen tratados fenómenos como comportamiento de *s* final para marcación de plural (*los chicos/lo chico*), verbos de segunda persona singular en el pretérito perfecto simple (*cantaste/cantastes*), uso del futuro perifrástico, acentuación del presente del subjuntivo en la segunda persona (*cantes/cantés*), uso del presente en lugar de subjuntivo (*usted me pidió que lo haga/hiciera así*), pronominalización anómala del objeto directo en contexto de clítico del objeto indirecto en verbos de doble valencia (*El libro ya se los di a ellos*), acentuación y reglas de tildación de imperativos voseantes, entre otros posibles.

En cambio, indican como referentes de la regulación lingüística a las academias, y corroboran las concepciones de lengua y corrección lingüística alentadas por estas instituciones. La innegable relación económica entre la RAE y las Academias correspondientes y las empresas de comunicación con intereses en Latinoamérica convierten la homogeneización lingüística en una herramienta de unificación que contribuye a desdibujar el marco del Estado-nación. Este hecho político-económico, en el contexto de la inseguridad lingüística centenaria de los argentinos, convierte las opciones disciplinares y didácticas de los manuales en un problema glotopolítico.

### *Posibles repercusiones*

Más arriba postulamos que la variedad de la escritura, la forma lingüística publicada y publicable, es una característica del manual como género discursivo. Una variedad que está por encima de las prácticas lingüísticas de alumnos y maestros, que suspende en parte el estándar lingüístico regional, y pertenece exclusivamente al ámbito escolar<sup>237</sup>.

Puesto en los términos de los estudios clásicos sobre los géneros discursivos, todo género es producto de una doble tensión: forma parte de una combinatoria ya existente y es a la vez una transformación de esa combinación (cfr. Todorov, 1988: 41). De acuerdo con esta concepción, entendemos que el manual como género no solo reproduce una forma oral de comunicación, sino que en la “traducción”, en la adaptación al soporte escrito, se definen los rasgos lingüísticos específicos que lo convierten en un género particular. Lo notorio es que en Buenos Aires esta traducción obliga a detenerse en la norma considerada como correcta para la comunicación escrita escolar y pone en evidencia la diferencia existente entre las representaciones de la variedad oral utilizada en la escuela y de la variedad escrita que “debería usarse”<sup>238</sup>.

Las expectativas generadas por los hablantes acerca de cuál es la forma lingüística que deben asumir ciertos discursos se relacionan fuertemente con la noción de género. El usuario de un género (cfr. Bachtín, 1980) produce y a la vez prevé conjuntos de enunciados con particulares características temáticas, estilísticas y formales prototípicas de una interacción comunicativa. María Teresa Watson (citada en Carbone, 2001: 236) introduce el término “horizonte de expectativas” de Gadamer para designar las condiciones de previsibilidad instituidas en distintas áreas del intercambio social. En relación a los géneros

---

<sup>237</sup> Un ejemplo equivalente sería el uso del “tú ficcional” por parte de los niños cuando juegan imitando las formas que escuchan en programas de la televisión importados de otras zonas de Latinoamérica.

<sup>238</sup> Los sujetos participantes del intercambio en el aula adoptan las formas lingüísticas de la escritura escolar. En este sentido, tanto los alumnos como los maestros emplean el registro “escolar” como salvoconducto de ingreso a la cultura.

discursivos, este concepto impacta sobre la capacidad de los lectores de prever la aparición de estos enunciados estandarizados.

Partiendo de esta definición, podemos pensar que una de las consecuencias posibles de la elusión de la enseñanza específica de la variedad a través del manual será prevista por los alumnos involucrados en interacciones escritas escolares y, así como los docentes reproducen en el pizarrón esa marca genérica, es esperable que los alumnos, llegado el momento, también intenten hacerlo<sup>239</sup>. Suponemos que, en esos casos, la variedad lingüística asociada a la escritura escolar se constituirá en obstáculo al prevalecer en la contienda con la variedad estándar regional, pues las

---

<sup>239</sup> Para verificar la plausibilidad de esta afirmación realizamos un trabajo piloto con alumnos ingresantes a la Universidad de Buenos Aires entre los años 2006 y 2007 (estos alumnos, de entre 18 y 23 años realizan un curso de lectura y escritura obligatorio para el ingreso a la universidad). Allí intentamos ver el horizonte de expectativas genéricas en el ámbito superior y sus posibles repercusiones sobre las representaciones de la lengua. Si bien no es ésta la población consumidora de los manuales que analizamos, refleja el comportamiento lingüístico esperable en los géneros de la escritura escolar puesto que es una población expuesta durante 12 años a manuales escolares y a la práctica escrita en el ámbito escolar. Varios investigadores del campo de la educación han comprobado que la actividad de copia escolar dista de ser un ejercicio irreflexivo y automático. En la copia se evidencian procesos vinculados con la lectura, la anticipación de sentido y la adaptación por parte del alumno a una forma o género de escritura correspondiente a la situación discursiva. Con esta premisa, se midió, sobre alrededor de 120 alumnos preuniversitarios, la forma en que modificaban la forma lingüística de los enunciados en función de adaptarlos a las pautas genéricas de escritura escolar. La recolección de ejemplos consistió en presentar distintas consignas (ocho consignas por alumno) por medio de su copiado en el pizarrón, dictado, y exposición oral, alternativamente. Estas consignas (salvo las expuestas oralmente) fueron formuladas en segunda persona singular de respeto (usted). En todos los casos (incluso los indicados oralmente) los alumnos debían escribir la consigna en el trabajo a entregar. Se observó que en más del 50% de las consignas copiadas los alumnos había trocado la forma "usted" por el infinitivo correspondiente o la 1ra. persona del plural. Se registraron incluso algunos casos de 1ra. persona del singular: "expongo con mis palabras", "leo el texto" y 2da. tuteante: "Tomar una sola idea de Bourdieu y explicar con un solo argumento propio porque crees que esa afirmación es así". Postulamos que la adecuación a las formas lingüísticas "elusivas" del manual (en el sentido de que se evita marcar la variedad rioplatense en el verbo de segunda persona singular) en el caso de los alumnos puede deberse a la falta de reflexión sobre el código escrito y, básicamente, la apelación a las formas conocidas de la comunicación escolar. Con lo que entrevemos la plausibilidad de nuestra hipótesis: los alumnos creen que la forma correcta es la que corresponde a las formas escolares.

condiciones de previsibilidad suponen la aparición en la escritura de una variedad diferente del estándar geográfico.

La consecuencia directa del uso lingüístico escolar es que los alumnos se adaptan a este uso de la lengua en perjuicio del aprendizaje formal de la variedad lingüística de la región. Esta preocupación fue manifestada por Beatriz Fontanella hace más de veinte años:

Es necesario que el alumno, si es hablante de una variedad subestándar, sea gradualmente llevado al conocimiento y, aún más, al dominio activo, en este caso, de la variedad estándar regional. [El conocimiento de la pluralidad normativa debe llevarse del plano del conocimiento teórico al de la enseñanza] evitando en todos los casos la imposición de una variedad regional ajena al alumno y su medio. [La imposición de una variedad regional ajena] dificulta el aprendizaje de la lengua, lleva fatalmente a la mezcla anárquica de los usos propugnados por la norma ajena que se pretende imponer y los usos habituales en la región y, por último, produce el rechazo del estudio de la lengua materna por parte de los estudiantes (Fontanella, 1983: 48).

### ***La norma a enseñar***

Como hemos ido señalado a lo largo del trabajo, el problema del empleo de determinada variedad de lengua en la enseñanza se relaciona directamente con la planificación y ejecución estatal en relación con la lengua nacional, problema que ha sido objeto de debate entre intelectuales argentinos durante casi dos siglos, y cuyas repercusiones político-lingüísticas llegan hasta en nuestros días. En la actualidad los cambios en las propuestas pedagógicas, el arribo de profesionales provenientes de la universidad al ámbito del Ministerio de Educación, el agotamiento del modelo del Estado-nación decimonónico y el desarrollo de nuevas tecnologías han impactado fuertemente en la enseñanza de la lengua y, por tanto, en las representaciones de los hablantes de la misma. Entendemos que los trabajos que, en adelante, se aboquen a los procesos de configuración de representaciones sobre la lengua deberán considerar esta multiplicidad de factores y establecer su incidencia en la generación de actitudes hacia la lengua. La

importancia de la escuela en la transmisión de representaciones y el desprestigio del maestro frente a la propuesta editorial confieren a la letra escrita una fuerza prescriptiva indudable.

En relación con la norma de uso en la práctica escolar en Argentina las “decisiones a puertas cerradas” ocurren, no a pesar de los diseños oficiales, sino, por el contrario, debido al hecho de que no hay políticas oficiales sobre la estandarización de la norma. Gracias a esta silente modalidad y a las representaciones que los docentes tienen sobre la variedad regional, se continúa alimentando la representación de la variedad como incorrecta y, por lo tanto, inadecuada para su enseñanza escolar. Sin intervención en la formación de nuevas representaciones sobre la variedad, los maestros, en el mejor de los casos, tomarán en sus manos la tarea de decidir qué lengua se escribe en la escuela y qué textos se leen, o bien dejarán esta responsabilidad a cargo de la industria editorial. Según el historiador de la educación norteamericano, David Tyack:

como “burócratas de nivel común”, los maestros típicamente tienen discreción suficiente, en cuanto se cierran las puertas del aula, para tomar decisiones acerca de sus discípulos que, con el tiempo, llegan a equivaler a una política de facto acerca de la instrucción, sean cuales fueren las regulaciones oficiales (Tyack, 2001: 263).

Si el Estado está dispuesto a que cierto margen de decisión recaiga sobre los maestros, debe aportarles las herramientas necesarias para hacerlo<sup>240</sup>. Con ello modificaría las representaciones que los propios docentes tienen de su papel como meros transmisores de los saberes curriculares y del estándar lingüístico que manejan (así como las representaciones que le están asociadas). Entendemos que la desjerarquización del rol docente es responsable de las atribuciones que se toman las editoriales a la hora de decidir el curriculum y las estrategias pedagógicas para vehicularlo. El papel de mediadores entre el saber

---

<sup>240</sup> Eventualmente, también se encargarían del control sobre los materiales disponibles puesto que, como hemos mostrado, de acuerdo con la Ley de Educación Nacional, las editoriales gozan del privilegio de autorregularse.

disciplinar/curricular y los alumnos los excluye de la toma de decisión sobre los contenidos y el modelo didáctico pedagógico, no obstante, su punto de vista es atendido por planificadores ministeriales y editoriales. Los primeros consultan a los maestros para justificar decisiones políticas sobre los modelos educativos a imponer, los segundos, para orientar el manual como bien de consumo a fin de lograr un volumen mayor de ventas en función de la adecuación al público. En ninguno de los dos casos la preocupación está puesta en formar docentes capaces de evaluar su papel en el sistema de reproducción de la división social desde el aparato escolar. De este modo, el Estado y las editoriales contribuyen con la falta de formación de maestros a la brecha existente entre los ámbitos de planificación, en manos de especialistas y editoriales, y los de ejecución de políticas lingüísticas y educativas. En este panorama, las instancias de decisión son portadoras de la lengua como bien simbólico, mientras que los estudiantes y maestros de las clases populares y medias acceden a ese bien solo si salen airoso de un “proceso de aculturación” (cfr. Bourdieu, 1995). En ese sentido, la fuerza del “capital lingüístico” no deja de ejercerse nunca. La relación de clase solo llega a atenuarse a partir del uso de la lengua escolar. Ese pasaje de un código lingüístico a otro es una condición impartida por las representaciones sociales de la variedad y reforzada por las formas lingüísticas del libro de texto, soporte escrito escolar por antonomasia.

## CONCLUSIONES GENERALES

La lengua que hablamos y escribimos es portadora del recorrido histórico que la trajo como lengua de uso hasta nuestros días. Porta también las ideas que sobre ella transmitieron, con distinto nivel de penetración, las academias, la universidad, la mirada de los inmigrantes extranjeros (de oleadas pasadas o recientes), la escuela y los medios de comunicación. Por eso, a lo largo de la tesis hemos mostrado las aristas de este problema multidisciplinario. La situación de la variedad lingüística regional en Argentina, en especial, en la zona de Buenos Aires, constituye la compleja intersección de áreas de conocimiento en la que cada una se ve afectada por aspectos provenientes de las otras. Por esa razón nuestro trabajo se inscribe en la línea de debate sobre el español en el marco de las políticas lingüísticas.

Al abrigo de esos modelos, hemos considerado los inicios del derrotero histórico de la lengua en la región, la relación con otras regiones hablantes de la misma lengua (algunas de ellas, provistas de poder regulador), y la transmisión a través del aparato escolar de la norma lingüística. Todos ellos, aspectos vinculados estrictamente con las percepciones sobre el sistema lingüístico en tanto contribuyeron directamente a moldearlas.

Para tomar la decisión de imponer una lengua en la escuela se debe tener en cuenta el estatuto simbólico de la lengua o la variedad en cuestión. Las actitudes de los alumnos hacia la lengua de aprendizaje y las instancias institucionales que validan la opción lingüística operan sobre la lengua como objeto de intercambio en el mercado simbólico de las lenguas (o de las variedades). Como hemos mostrado, la forma discursiva que adquiere el factor ideológico tiene repercusiones fuertes sobre el manual como género discursivo escolar y sobre las representaciones escolares de la lengua; en esos materiales queda expuesta la violencia simbólica que se ejerce sobre los hablantes rioplatenses en relación a su variedad.

La variedad está dotada entonces de un valor simbólico producto de los debates que, directa o indirectamente, impactaron sobre la identidad lingüística argentina. Para explicar la generación de estas representaciones se hizo necesario entonces inscribir las ideas sobre la lengua en las querellas que le dieron origen; así el marco histórico que otorgó importancia a la lengua como rasgo de lo nacional, las concepciones de la función de la escuela como institución del Estado, el papel que la escuela tomó en la formación de la ciudadanía, las características de las instituciones reguladoras de la lengua, el contexto de surgimiento y control de las editoriales difusoras de los contenidos escolares y su relación con la escuela/Estado fueron los múltiples factores a considerar para abarcar cabalmente el problema.

En una primera instancia, reunimos los diferentes aspectos que caracterizan a la variedad rioplatense o la variedad de Buenos Aires, tal como han sido estudiados por los especialistas. Allí notamos que, a pesar del avance en el análisis de las variedades del español, los acercamientos incluyen siempre una mirada comprensiva de zonas puntuales del sistema desde distintas corrientes lingüísticas, pero no abundan los trabajos que abarquen el conjunto -entre los que se cuentan los de García Negroni (2001), Menegotto (2005) y Tinta Fresca (2008), cada uno con diferentes perspectivas y destinatarios diversos.

Es probable que la descripción de la variedad rioplatense haya sido postergada en atención a los prejuicios lingüísticos que la señalaban como desvío de la lengua correcta. Solo en el acotado ámbito de la universidad las investigaciones sobre las variedades cultas regionales avanzaron en las particularidades fonológicas, morfológicas y sintácticas de la variedad<sup>241</sup>. Esos conocimientos se incrementaron y se han trasladado a otros ámbitos en los últimos años a partir del interés que el español regional tomó para los turistas

---

<sup>241</sup> Aunque, como hemos mostrado en el capítulo 3, el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires desplazó las investigaciones referentes a aspectos vinculados con la lengua y la literatura nacionales para dedicar recursos al sistema del español y difusión de la pauta normativa. La delegación en los especialistas españoles de la preparación de instrumentos de codificación dejaron su huella durante varias décadas.



extranjeros, los nuevos residentes y las políticas lingüísticas generadas por los vínculos estratégicos con países vecinos. Hasta el momento, los acercamientos a una descripción abarcadora provienen de las investigaciones sobre la enseñanza del español como lengua extranjera y, en menor medida, del estudio del contacto lingüístico con lenguas de inmigración reciente (problema fuertemente presente en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y que los docentes no están formados para afrontar) y con las lenguas originarias. El arribo de empresas extranjeras beneficiadas por la situación del mercado cambiario y la afluencia de turistas y residentes obligó a los especialistas a diseñar material que organizara el sistema lingüístico y su metodología de enseñanza para responder a las necesidades del nuevo público de comunicarse correctamente en la variedad local. Estas descripciones no han sido trasladadas a la enseñanza del español como lengua materna en la escuela ni han dado lugar, salvo alguna excepción en los últimos años, a publicaciones específicas tendientes a resolver las inquietudes de los hablantes nativos.

En ese sentido, los trabajos que ofrecen una pauta normativa no logran posicionarse por encima de la oferta de la RAE, que colabora (independientemente del discurso pluralista que difunde) con la persistencia de representaciones de la variedad como desvío de la lengua histórica. La ausencia de referencia normativa local redundante en la falta de confianza en el desempeño lingüístico por parte de los hablantes "legos" de la región y, fundamentalmente, en el desprestigio de la variedad. En otras palabras, la conformación histórica de la inseguridad lingüística argentina, sumada a la falta de descripción y orientación normativa específica de la variedad en la actualidad, deja huérfanos a los hablantes, quienes buscan en las instituciones más prestigiadas su tutor lingüístico.

En relación con el prestigio, hemos mostrado que el discurso sobre el pluralismo proveniente de los centros de irradiación de norma lingüística, desplegado especialmente desde la RAE y la Asociación de Academias Americanas, no ha repercutido en el valor simbólico de la variedad rioplatense ni ha disminuido el sentimiento de inferioridad de sus hablantes. La existencia de

estas representaciones desprestigiantes del rioplatense y la inseguridad de los encargados de transmitir la norma lingüística en la región (fundamentalmente, maestros y libros de texto y, por defecto, los medios masivos de comunicación) instauran la duda acerca de la veracidad o, cuando menos, del real impacto de estos discursos pluralistas.

Por esa razón, nuestro estudio puso de relieve los nodos de la serie discursiva académica en la que están integrados las afirmaciones y los puntos de vista acerca de la lengua en los manuales escolares. En efecto, el material diseñado para la enseñanza de la lengua en las instancias escolares de Buenos Aires incurre en el desplazamiento de la variedad local en favor de la variedad tradicionalmente empleada para la enseñanza escolar, una variedad ya estandarizada y prestigiada por centros lingüísticos foráneos. Es preciso aclarar, no obstante, que la forma que asume la lengua escolar no coincide con la variedad estándar peninsular, sino que es un ideal que borra las marcas del dialecto; en ese sentido, resulta funcional a las políticas de instauración del “estándar panhispánico” propuesto por la Academia. Este punto de vista está presente en las (escasas) alusiones a la noción de lengua presentes en los libros de texto analizados. De este modo, la opción glotopolítica editorial en Argentina opera en favor de las políticas de rentabilidad del español (a las que nos referiremos más abajo)<sup>242</sup>. Esto entraña el peligro de prolongar la inestabilidad centenaria del estatuto lingüístico nacional.

Como hemos visto, la adopción de un modelo transnacional en lugar de uno local de lengua responde, en parte, a la historia de la lengua en Argentina y a las representaciones sobre la variedad que fueron surgiendo de la puja entre posiciones hispanistas y nacionalistas, en el contexto de un ejercicio activo de instituciones como la RAE, la AAL y el Estado (a través de la universidad, la escuela, y las diversas instancias de diseño y control lingüístico). La postergación de la estandarización de las variedades regionales se remonta a la conflictiva constitución de la lengua española como factor identitario de la nación argentina, así como las políticas de estandarización y difusión de la norma implementadas

---

<sup>242</sup> José del Valle (2007) habla de la rentabilidad como uno de los atributos del español (junto con la concordia y el internacionalismo).

desde posiciones hispanófilas o directamente desde la Península. Sin dar lugar a un proceso perdurable que permitiera dotar de prestigio a las variedades nacionales, las nuevas alianzas regionales surgidas al calor de los avatares políticos y económicos obligaron nuevamente a un posicionamiento lingüístico por fuera de las fronteras de la nación. Estas alianzas suponen identidades nacionales permeables, capaces de consensuar estándares más abarcadores, y Estados capaces de establecer y velar por los compromisos asumidos.

Además, es preciso considerar las implicancias económicas envueltas en la imposición y/o difusión de determinado estándar lingüístico. Un mayor alcance geográfico garantiza a la institución normativa un caudaloso público para los instrumentos y los consecuentes beneficios económicos procedentes de diferentes ámbitos de impacto de los mismos (como la planificación lingüística, los servicios lexicográficos y de documentación, la asesoría a medios de comunicación y, fundamentalmente, los desarrollos en áreas como terminología, traducción, tecnologías audiovisuales, enseñanza de español para nativos y extranjeros).

Aunque el español sea actualmente un bienpreciado por la potencial ganancia económica que su posesión reporta, para difundir una lengua (para imponer una norma) se necesitan partidas presupuestarias iniciales. En ese aspecto, los países latinoamericanos corren con desventaja frente a España; Silvia Senz (2007) ofrece una proliferación de noticias tomadas de periódicos españoles de gran circulación que confirman los 89 millones de euros que conformaban (al año 2008) el presupuesto del Instituto Cervantes, o los 40 millones de euros con que contaba el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX). En un contexto como éste, los acuerdos lingüísticos del MERCOSUR (cfr. Bein, 2002) se tornan frágiles debido a la falta de recursos para implementar las políticas establecidas. Pese a la existencia de tratados de cooperación regionales, en Brasil y (en menor medida) Argentina hay un espacio permeable al modelo del español panhispanico que pretenden instaurar algunas instituciones peninsulares a través de la penetración en diversas instancias y niveles de formación (donación de nuevas tecnologías a las escuelas, imposición de exámenes de nivel en lengua española,

proyectos de formación de profesores, producción de libros de texto, etc.) (cfr. Senz, 2007).

Los espacios hacia donde se dirigen los intereses de las empresas vinculadas con la comunicación de masas (en todas sus formas) manifiesta con claridad el hecho de que las políticas destinadas a imponer determinado imaginario sobre la lengua involucran necesariamente el trabajo en la educación (estatal o paraestatal). En el ámbito del Estado, el aparato educativo, forjado en la Argentina en los albores del siglo XX, se consolidó como conductor del código lingüístico seleccionado como factor de identificación social y herramienta de intercomunicación. Como hemos mostrado, la comunidad lingüística imaginada, conformada a través del aparato escolar, está fuertemente atravesada por la acción de las editoriales vinculadas con ese ámbito.

La falta de iniciativas depositadas en la formación docente y en el fomento de proyectos que tiendan al diseño institucional de materiales propios de enseñanza, contrapesos obligados de un mercado editorial sólido, constituyen una garantía que el Estado ofrece a las empresas editoriales de un público cautivo. De este modo, la debilidad del Estado para respaldar políticas educativas verdaderamente progresistas y el contexto económico global apoyaron (inadvertidamente) las decisiones sobre la lengua de enseñanza tomadas por las editoriales nacionales o con sede nacional. Estas decisiones de índole político-lingüística, motivadas por necesidades de un mercado transnacional, anclaron en la inseguridad lingüística de los hablantes argentinos. La expresión concreta del espíritu "pluralista" del mercado es la elusión de la variedad regional de la lengua. Los usuarios argentinos de los materiales escolares transfieren el ideal de homogeneidad lingüística enarbolado durante siglos por la RAE al ideal de homogeneidad lingüística proveniente de los medios de comunicación. El resultado es la pervivencia de representaciones que privilegian las formas peninsulares frente a la variedades americanas.

Las políticas editoriales a ambos lados del Atlántico resguardan los intereses económicos controlando los costos de impresión, traducción, corrección, y también por medio del empleo del español transnacional. En Argentina, estas

tareas tienen un impacto que frecuentemente trasciende las fronteras nacionales. Así, para instituirse en fuerza de trabajo editorial se deberá poseer la lengua revestida del estatus lingüístico que habilita a los agentes de corrección, traducción, escritura. Liberar el mercado lingüístico, esto es, dejar irresueltos los conflictos vinculados con las variedades estándar del español y dejar que la tensión entre los agentes interesados (empresas, Estado, hablantes, instituciones estatales y privadas de enseñanza, etc.) se resuelva espontáneamente constituye una política lingüística en sí misma. Esa liberación encubre las intervenciones destinadas a la conservación o transmisión de representaciones convenientes a ciertos intereses, en general, de quienes poseen medios económicos para lograr la adhesión a sus puntos de vista.

## ANEXOS

## ANEXO I

### LISTADO DE MANUALES Y LIBROS DE ÁREA CONSULTADOS

Las columnas indican el pronombre empleado en las consignas de trabajo, y la presencia de un cuadro general con las conjugaciones verbales regulares indicando en cada caso las formas pronominales conjugadas.

MANUAL/LIBRO DE TEXTO	VOS	UDS. <sup>243</sup>	VOS/ UDS. <sup>244</sup>	CUADRO CONJUGACIONES REGULARES
Aique (1994) <i>Ventana al mundo 4.</i> Manual Bonaerense.				no incluye cuadro
Aique (1994) <i>Ventana al mundo 5.</i> Manual Bonaerense.				no incluye cuadro
Aique (1994) <i>Ventana al mundo 6.</i> Manual Bonaerense.				no incluye cuadro
Aique (1995) <i>Manual multiciencias 5.</i>				no incluye cuadro
Aique (1996) <i>Manual multiciencias 4.</i>				no incluye cuadro
Aique (1996) <i>Manual multiciencias 6.</i>				no incluye cuadro
Aique (1999) <i>Manual Bonaerense 4.</i>				no incluye cuadro
Aique (1999) <i>Manual Bonaerense 5.</i>				no incluye cuadro
Aique (1999) <i>Manual Bonaerense 6.</i>				no incluye cuadro
AZ (2000) <i>Manual AZ -EGB-.</i>				no incluye cuadro
AZ (2005) <i>Lengua en acción 4.</i>				no incluye cuadro
AZ (2005) <i>Lengua en acción 5.</i>				no incluye cuadro
AZ (2005) <i>Lengua en acción 6.</i>				no incluye cuadro
Ediba (2005) <i>Seguimos juntos. Súper manual 4.</i> Bonaerense.				no incluye cuadro.
Estrada (1994) <i>Manual 4.</i>				no incluye cuadro

<sup>243</sup> En algunos manuales que acuden al pronombre *ustedes* para las consignas, se brindan ejemplos voseantes en las actividades (en diálogos, textos instructivos, etc.); en ninguno de esos casos hemos encontrado una reflexión sobre el uso de uno u otro pronombre.

<sup>244</sup> En esta columna se ubican las consignas que adaptan el pronombre al tipo de actividad (individual o grupal).

Estrada (1994) <i>Manual 5.</i>				completo <sup>245</sup> (no incluye <i>ustedes</i> entre los plurales)
Estrada (2007) <i>Andamios 4.</i>				completo (sin <i>vosotros</i> )
Estrada (2007) <i>Andamios 5.</i>				completo (sin <i>vosotros</i> )
Estrada (2007) <i>Andamios 6.</i>				completo (sin <i>vosotros</i> )
Kapelusz (1995) <i>Aula Nueva 6. Manual Bonaerense.</i>				según modelo peninsular <sup>246</sup>
Kapelusz (1997) <i>Aula nueva 4. Manual Bonaerense.</i>				según modelo peninsular
Kapelusz (1997) <i>Aula nueva 6. Manual Bonaerense.</i>				según modelo peninsular
Kapelusz (2001) <i>Proyecto XXI Manual EGB 4.</i>				no incluye cuadro
Kapelusz (2001) <i>Proyecto XXI Manual EGB 5.</i>				no incluye cuadro
Kapelusz (2001) <i>Proyecto XXI Manual EGB 6.</i>				no incluye cuadro
Longseller (2004) <i>Los libros de 4º. Lengua.</i>				completo
Longseller (2004) <i>Los libros de 5º. Lengua.</i>				completo
Plus Ultra (1997) <i>Manual 4.</i>				no incluye cuadro
Plus Ultra (1997) <i>Manual 5.</i>				no incluye cuadro
Puerto de Palos (1999) <i>Activa 4. Lengua y comunicación.</i>				no incluye cuadro
Puerto de Palos (1999) <i>Activa 5. Lengua y comunicación.</i>				completo
Puerto de palos (2003) <i>Estudio de la lengua y los textos 4.</i>				completo
Puerto de palos (2003) <i>Estudio de la</i>				completo

<sup>245</sup> Cuando se indica "cuadro completo", significa que el manual presenta las conjugaciones en todas las formas *yo, tú/vos/usted, él, nosotros, vosotros/ustedes, ellos*. Salvo aclaraciones. En algunos casos, se presentan cuadros completos pero las formas imperativas conjugan solo según el modelo peninsular *tú/vosotros*. En otros, *vos y ustedes* se colocan entre paréntesis al lado de *tú y vosotros*.

<sup>246</sup> Cuando se indica "según modelo peninsular", significa que el manual presenta las conjugaciones en todas las formas *yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos*.



<i>lengua y los textos 6.</i>			
Puerto de palos (2004) <i>Estudio de la lengua y los textos 5.</i>			completo
Puerto de Palos (2006) <i>Lengua 4. Serie Dinámica</i>			completo
Puerto de palos (2009) <i>Lengua. Prácticas del lenguaje 4. Serie Logonautas. Navegantes del conocimiento.</i>			completo
Puerto de palos (2009) <i>Lengua. Prácticas del lenguaje 5. Serie Logonautas. Navegantes del conocimiento.</i>			completo
Puerto de palos (2009) <i>Lengua. Prácticas del lenguaje 6. Serie Logonautas. Navegantes del conocimiento.</i>			completo
Santillana (1993 [1995]) <i>Manual esencial bonaerense 4.</i>		infinitivo	según modelo peninsular
Santillana (1993 [1995]) <i>Manual esencial bonaerense 5.</i>		infinitivo	según modelo peninsular
Santillana (1993 [1995]) <i>Manual esencial bonaerense 6.</i>		infinitivo	según modelo peninsular
Santillana (1995) <i>Lenguaje 4. Serie 2000.</i>			según modelo peninsular
Santillana (1995) <i>Lenguaje 5. Serie 2000.</i>			según modelo peninsular
Santillana (1995) <i>Lenguaje 6. Serie 2000.</i>			según modelo peninsular
Santillana (1997) <i>Manual Bonaerense 5 EGB.</i>			no incluye cuadro
Santillana (1999) <i>Lengua 4 EGB</i>			no incluye cuadro
Santillana (1999) <i>Manual Bonaerense 4 EGB.</i>			no incluye cuadro
Santillana (1999) <i>Santillana 5.</i>			completo
Santillana (2000) <i>Santillana 4.</i>			completo
Santillana (2004) <i>Lengua 4</i>			completo
Santillana (2006) <i>Lengua 4. Comprender para comunicar.</i>			completo
Santillana (2007) <i>Lengua 4.</i>			completo
Santillana (2007) <i>Lengua 5.</i>			completo
Tinta Fresca (2005) <i>Lengua 4.</i>			completo
Tinta Fresca (2005) <i>Lengua 5.</i>			completo

Tinta Fresca (2005) <i>Lengua 6.</i>				completo
<b>3º CICLO</b>				
Aique (1994) <i>Ventana al mundo 7.</i> Manual Bonaerense.				según modelo peninsular
Aique (1998) <i>Lengua 7.</i>				no incluye cuadro
Aique (1998) <i>Texteando 7.</i>				no incluye cuadro
Aique (1998) <i>Texteando 8.</i>				no incluye cuadro
Aique (1998) <i>Texteando 9.</i>				no incluye cuadro
Aique (2000) <i>Lengua 8.</i>				no incluye cuadro
Aique (2005) <i>Lengua 9.</i>				no incluye cuadro
Aique (2008) <i>Lengua y prácticas del lenguaje 7.</i>				completo
Aique (2008) <i>Lengua y prácticas del lenguaje 8.</i>				completo
Aique (2008) <i>Lengua y prácticas del lenguaje 9.</i>				completo
AZ (1997) <i>Lengua 8.</i>				completo
AZ (2004) <i>Lengua en red 8.</i> Serie Tramas.				completo
AZ (2004) <i>Lengua en red 9.</i> Serie Tramas.				completo
Cántaro / Puerto de palos (1998) <i>Lengua en uso.</i> EGB 3.				completo
Colihue (2000) <i>Tomo la palabra</i> EGB 8.		infinitivo		no incluye cuadro
Colihue (2001) <i>Tomo la palabra</i> EGB 7.		infinitivo		no incluye cuadro
Colihue (2001) <i>Tomo la palabra</i> EGB 9.		infinitivo		no incluye cuadro
Del Eclipse (1996) <i>Para comunicarnos. Lengua y literatura 7º</i> EGB.				completo (en el plural no figura <i>ustedes</i> )
Del Eclipse (1997) <i>Para comunicarnos. Lengua y literatura 8º</i> EGB.				completo (en el plural no figura <i>ustedes</i> )
Del Eclipse (1998) <i>Para comunicarnos. Lengua y literatura 9º</i> EGB.				completo (en el plural no figura <i>ustedes</i> )
EDEBE (1998) <i>Lengua 7</i>		tú		según modelo peninsular
EDEBE (1998) <i>Lengua 8</i>		tú		según modelo peninsular

EDEBE (1998) Lengua 9		tu		según modelo peninsular
Estrada (2000) <i>El libro del lenguaje y la comunicación</i> . EGB 8.				no incluye cuadro
Estrada (2000) <i>El libro del lenguaje y la comunicación</i> . EGB 9.				no incluye cuadro
Estrada (2001) <i>El libro del lenguaje y la comunicación</i> . EGB 7.				no incluye cuadro
Kapelusz (1995) <i>Aula Nueva 7. Manual Bonaerense</i> .				según modelo peninsular
Longseller (2003) <i>Lengua 7</i> .				completo
Longseller (2003) <i>Lengua 8</i> .				completo
Longseller (2003) <i>Lengua 9</i> .				completo
Santillana (1993 [1995]) <i>Manual esencial bonaerense 7</i> .				según modelo peninsular
Santillana (1995) <i>Lenguaje 7. Serie 2000</i> .				según modelo peninsular
Santillana (1996) <i>Lengua 7 EGB</i> .				según modelo peninsular
Santillana (1998) <i>Lengua EGB 8</i> .				completo
Santillana (2004) <i>Santillana HOY. Lengua 9 EGB</i> .				según modelo peninsular
Santillana (2005) <i>Santillana HOY. Lengua 8 EGB</i> .				según modelo peninsular
Santillana (2006) <i>Lengua 8</i> .				completo
Santillana (2006) <i>Lengua 9</i> .				completo
Santillana (2007) <i>Lengua 7</i> .				completo
Tinta Fresca (2005) <i>Lengua 7</i> .				completo
Tinta Fresca (2005) <i>Lengua 9</i> .				completo

## IMPACTO DEL MANUAL EN LA POBLACIÓN ESCOLAR

En el cuadro se observa el número de tirada (en el caso de que el libro lo indique) y la matrícula de Buenos Aires (capital y/o provincia, según corresponda) de acuerdo con el nivel y el año de empleo del manual.

Se indica la cantidad de ediciones y/o reimpressiones en virtud de su capacidad de manifestar el interés que suscitó el libro en la población escolar.

MANUAL/LIBRO DE TEXTO	CANTIDAD DE EJEMPLARES	NÚMERO DE EDICIÓN	CANTIDAD DE ALUMNOS
Aique (1994) <i>Ventana al mundo 5.</i>	18.000	2° edición	217.000 <sup>247</sup>
Aique (1994) <i>Ventana al mundo 6.</i>	20.000	2° edición	145.000
Aique (1995) <i>Manual multiciencias 5.</i>	17.000		174.000
Aique (1996) <i>Manual multiciencias 6.</i>	17.000		180.026
Aique (1999) <i>Manual Bonaerense 4.</i>	12.000		269.188
Aique (1999) <i>Manual Bonaerense 5.</i>	12.000		267.311
Aique (1999) <i>Manual Bonaerense 6.</i>	12.000		260.381
Ediba (2005) <i>Seguimos juntos. Súper manual 4.</i>	15.000		277.498
Kapelusz (2001) <i>Proyecto XXI Manual EGB 4.</i>	1200		277.911
Kapelusz (2001) <i>Proyecto XXI Manual EGB 5.</i>	1200		275.634
Kapelusz (2001) <i>Proyecto XXI Manual EGB 6.</i>	1200		264.052

<sup>247</sup> Datos otorgados por la Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Dirección de Investigación y Estadística de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Santillana (1995) <i>Lenguaje 4.</i> Serie 2000.	6000	1º reimpresión	180.100
Santillana (1995) <i>Lenguaje 5.</i> Serie 2000.	10.000	1º reimpresión	195.000
Santillana (1995) <i>Lenguaje 6.</i> Serie 2000.	9000	1º reimpresión	263.293
Longseller (2005) <i>Los libros de 4to. Lengua..</i>	5000		277.498
Longseller (2005) <i>Los libros de 5to. Lengua..</i>	5000		
<b>3º CICLO</b>			
Aique (1998) <i>Lengua 7.</i>	3.000	3º edición, 2º tirada	269.837
Aique (1998) <i>Texteando 7.</i>	10.000		269.837
Aique (1998) <i>Texteando 8.</i>	10.500		269.599
Aique (1998) <i>Texteando 9.</i>	11.000		280.897
Aique (2000) <i>Lengua 8.</i>	1200	3º edición, 2º reimpresión	277.418
Santillana (1995) <i>Lenguaje 7.</i> Serie 2000.	10.000	1º reimpresión	256.120
Aique (1994) <i>Ventana al mundo 7.</i> Bonaerense.	11.000	2º edición	231.660

---

## ANEXO 2

### ENCUESTA DESTINADA A DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO<sup>248</sup>

1. ¿Qué tipos de texto debería leerse en la escuela (en la clase y también en otros ámbitos escolares)?

2. ¿Qué se lee en la escuela (si es posible, numere de mayor a menor según la presencia en su escuela de los textos mencionados)?

3. Si trabaja con manual, ¿cuáles son los criterios de selección del manual para trabajar en el aula? Menciónelos y otórgueles orden de importancia de mayor a menor.

4. ¿Trabaja con otros libros en el aula? ¿Cuáles?

5. Independientemente de que usted los utilice para su trabajo en el aula o no, ¿cuáles considera que deberían ser materiales de lectura (diferentes del manual) para trabajar con los chicos?

6. Si los utiliza, ¿cómo selecciona los otros libros (no manuales) con los que trabaja en el aula?

7. Para qué utiliza el manual con los alumnos, es decir, qué tipo de trabajo hace con este material.

8. ¿La información que aparece en el manual le resulta conocida? ¿Qué nivel de profundidad considera que tiene la información del manual en relación con lo que los chicos necesitan y en relación con lo que usted conoce sobre el tema?

9. ¿El manual le resulta útil a la hora de planificar los contenidos y las actividades?

10. ¿Las actividades o contenidos expuestos en el manual se adecuan a los contenidos curriculares diseñados por el ministerio?

---

<sup>248</sup> Esta encuesta fue aplicada durante el año 2006 a 60 docentes de lengua de escuelas primarias públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires.

11. ¿Considera que las temáticas y los contenidos presentes en el manual se adecuan a la situación social de sus alumnos?

12. ¿Considera que el lenguaje empleado en los manuales se adecua a la situación lingüística de sus alumnos?

13. ¿Cuál cree que es el destinatario en el que piensan los autores de los manuales?

14. ¿De dónde toma las consignas que escribe en el pizarrón o dicta?  
¿Recurre a algún modelo de consigna en particular?

15. ¿A qué consideraría usted una consigna bien escrita? Si es posible, dé ejemplos.

16. ¿A qué consideraría usted una consigna mal escrita? Si es posible, dé ejemplos.

## BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

### A

- AAVV (1997) *Actas del Segundo Seminario Internacional: Textos escolares en Iberoamérica, avatares del pasado y tendencias actuales*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Abad Merino, Mercedes (1998) "Oralidad y discurso reproducido en los textos históricos", en *Revista de investigación lingüística*, n° 2, Vol. 1: 5-34.
- Abeille, Luciano (2005) *El idioma nacional de los argentinos*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional, Colihue.
- Abric, Jean Claude (1994) "Les représentations sociales : aspects théoriques", en *Pratiques sociales et Représentations*. París, Presses Universitaires de France.
- Academia Argentina de Letras (1934) *Boletín de la Academia Argentina de Letras* [2ª ed.1943] Tomo II, 5/6, enero-junio: 319.
- Academia Argentina de Letras (2008) *Diccionario del habla de los argentinos*. Buenos Aires, Emecé.
- Acuña, Leonor (1996) "Tratamiento de *vos* y de *usted* en el español de área mapuche", en *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística "La oralidad"*. Sociedad Argentina de Lingüística, Universidad Nacional de Tucumán.
- Acuña, Leonor (en prensa) "La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado", en *Actas del FILE III*. Pelotas.
- Acuña, Leonor y José Luis Moure (1999) "Los hablantes de Buenos Aires opinan sobre su lengua", en Mabel Brizuela et al. (coord.) *El hispanismo al final del milenio*, Actas del V Congreso Argentino de Hispanistas. Córdoba, Comunicarte: 1513-1523.



- Acuña, Leonor; Andrea Menegotto y Claudia Fernández Silva (1999) "El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales", en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: 143-150.
- Acuña, María Leonor y José Luis Moure (1999) "La gramática en una encuesta sobre actitudes lingüísticas", ponencia inédita presentada al Congreso Internacional *La Gramática: modelos, enseñanza, historia. Homenaje a Ofelia Kovacci*, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Acuña, María Leonor; Claudia Fernández; Andrea Menegotto; María del Carmen Palacios (1992) "Actitudes frente a la lengua en la enseñanza de español a extranjeros", en *Actas del III Congreso Argentino de Hispanistas. España en América y América en España*. Buenos Aires, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas, 19 al 23 de mayo.
- Alarcos Llorach, Emilio (1976) *Fonología española*, Madrid, Gredos.
- Alba, Orlando (1992) "Zonificación dialectal del español de América", en César Hernández Alonso (coord.) *Historia y presente del español de América*. Valladolid, Pabecal: 63-84.
- Alfón, Fernando (2008) "Los orígenes de las querellas sobre la lengua en Argentina", en *Beligerancia de los idiomas*. Buenos Aires, Colihue: 43-77.
- Alonso, Amado (1933) "Intereses filológicos e intereses académicos en el estudio de la lengua", en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. Tomo I: 7-14.
- Alonso, Amado (1935) *El problema de la lengua en América*. Madrid, Espasa Calpe.
- Alonso, Amado (1943a) *Castellano, español, idioma nacional*. Buenos Aires, Losada.
- Alonso, Amado (1943b) *La Argentina y la nivelación del idioma*. Buenos Aires, Institución Cultural Española.
- Alonso, Amado (1967) *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*. Madrid, Gredos.
- Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña (1939) *Gramática Castellana*. Buenos Aires, Losada.

- Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo (1983) *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires, CEAL.
- Althusser, Louis (1974) "Sobre la Ideología y el Estado", en *Escritos*. Barcelona, Laia: 104-70.
- Althusser, Louis (2005) "Ideología y Aparatos ideológicos del Estado", en Slavoj Žižek (comp.) *Ideología*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Alvar, Manuel (1961) "Hacia los conceptos de lengua, dialecto y habla", en *Nueva Revista de Filología Hispánica* XV: 51-60.
- Alvar, Manuel (dir.) (1996) *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona, Ariel.
- Anderson, Benedict (1990) *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y desarrollo del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Apple, Michael (1989) *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós.
- Argelaghet, Jordi (1999) "Las políticas lingüísticas: diversidad de modelos lingüísticos escolares", en J. Subirats *Las políticas públicas en España*. Barcelona, Ariel: 294-314.
- Arnoux, Elvira (1995) "Gramática nacional y pensamiento ilustrado: huellas de una travesía intelectual", en *Letterature D'America*, Anno XV, n° 59: 63.
- Arnoux, Elvira (1999) "El discurso normativo en los textos gramaticales de Andrés Bello", en E. Arnoux y R. Bein (comps.) *Prácticas y Representaciones del Lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba: 37-61.
- Arnoux, Elvira (2001a) "Disciplinar la lengua. La Gramática Castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña", en E. Arnoux y Á. Di Tullio (edit.), *Homenaje a Ofelia Kovacci*, Buenos Aires, Eudeba.
- Arnoux, Elvira (2001b) "Problemas históricos y actuales de la estandarización", en R. Bein y J. Born (eds.) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires: 185-200.
- Arnoux, Elvira (2004) "Las leyes de defensa de la lengua en la Argentina: propuestas y debates al finalizar los siglos XIX y XX", *Letterature d'America*, Anno XXIV, n° 100, Bulzoni Editore.

- Arnoux, Elvira (2006) “‘La lengua es la patria’, ‘nuestra lengua es mestiza’ y ‘el español es americano’: desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española”, en S. Hofmann (ed.) *Medios, espacios y nuevas comunidades imaginadas*. Berlín, Edition Tranvia.
- Arnoux, Elvira (2008) *Discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado*. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Arnoux, Elvira (2009) “Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica”, en <http://www.scribd.com/doc/7030215/>
- Arnoux, Elvira (2009) “Reflexiones glotopolíticas en torno a la integración sudamericana”, en <http://www.scribd.com/doc/7030207>
- Arnoux, Elvira y Roberto Bein (1995) “La valoración de Amado Alonso de la Variedad Rioplatense del español”, en *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, n°. 18-19, 1995: 183-94.
- Arnoux, Elvira y Roberto Bein (2004) “‘Dar con su voz’: discusiones en torno a El idioma de los argentinos, de Jorge Luis Borges”. UNLP, *Tra(m)pas* n° 26.
- Arnoux, Elvira; Mariana di Stéfano y Cecilia Pereira (1997) “Representaciones sociales en el proceso de lectura”, en *Signo & Seña*, n° 8: 319-40.
- Artieda, Teresa; Rubén Cucuzza y María Cristina Linares (2007) “La invención de la nación argentina en los libros de lectura de escuela primaria (1873-1930)”, en: <http://www.uned.es/manesvirtual/bibpatremanes.html>
- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española (2004) *La nueva política lingüística panhispanica*. III CILE, Rosario, República Argentina.
- Auroux, Sylvain (1992) *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Editora da Unicamp.

## B

- Bachtin, Mijail (1982) “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI: 248-293.
- Baker, Colin (1992) *Attitudes and Language*. Multilingual Matters 83. Clevedon, Cambridge University Press.

- Bañón, Antonio (1993) *El vocativo en español*. Barcelona, Octaedro.
- Barcia, Pedro Luis (2004) *Los diccionarios del español de la Argentina*. Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.
- Barrenechea, Ana María (comp.) (1987) *El habla culta de la Ciudad de Buenos Aires: materiales para su estudio*. Buenos Aires, Instituto de Filología Hispánica.
- Barrenechea, Ana María y Teresa Orecchia (1979) "La duplicación de objetos directos e indirectos en el español hablado en Buenos Aires", en A. M. Barrenechea et al. *Estudios lingüísticos y dialectológicos. Temas hispánicos*. Buenos Aires, Hachette: 73-101.
- Barrios, Graciela (2001) "El rol de las lenguas estándares migratorias en los procesos de asimilación lingüística", en r. Bein y J. Born (eds.) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires: 85-98.
- Bein, Roberto (1999) "El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica", en *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba.
- Bein, Roberto (2002) "Los idiomas del mercosur", en *Revista Todavía*, n° 1. [www.revistatodavia.com.ar](http://www.revistatodavia.com.ar)
- Bein, Roberto (2002) "Política y legislación lingüística", en *Signos universitarios virtual*, año II, n° 3. <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista>
- Bein, Roberto (2004) "La legislación político-lingüística en la Argentina", en G. Kremnitz y J. Born *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*. Viena, Praesens: 41-50.
- Bein, Roberto y Elvira Arnoux (1995) "Repercusiones glotopolíticas de los procesos de integración regional. El caso argentino", en *Actes del Congrès Europeu de Planificació Lingüística*. Generalitat de Catalunya. s/p.
- Bello, Andrés (1995) *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas, La casa de Bello. [Última edición, 1860]

- Bentivegna, Diego (1999) "Amado Alonso y Américo Castro en Buenos Aires: entre la alteridad y el equilibrio", en E. Arnoux y R. Bein (comps.) *Prácticas y Representaciones del Lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba: 135-55.
- Bentivegna, Diego (2004) "Guerras, híbridos, restos. Lo popular entre retórica e historia (Oyuela, González, Rojas), en *Actas del Congreso Internacional "Políticas culturales e integración regional"*, Buenos Aires, 30 de marzo al 2 de abril: 969-977.
- Bentivegna, Diego (2006) "Pasión e ideología: el Manual de Enseñanza moral para las escuelas del Estado Oriental", en Alejandra Laera y Martín Kohan (comps.) *Las brújulas del extraviado. Para una lectura integral de Esteban Echeverría*. Rosario, Beatriz Viterbo: 287-311.
- Bentivegna, Diego (2009) *Lectura, canon, nación: configuraciones de literatura nacional en manuales literarios argentinos (1866-1947)*. Tesis doctoral inédita.
- Bentivegna, Diego (en prensa) "Fárragos de fragmentos: las antologías literarias argentinas entre retórica e historia (1863-1910)", en E. Arnoux y R. Bein (comps.), *La regulación política de las prácticas del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bernstein, Basil (1966) "Elaborated and Restricted Codes: An Outline", en *Sociological Inquiry* 36: 254-261.
- Bertaux, Daniel (1980) "L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités", en *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, julio-diciembre: 197-225.
- Bertoni, Lilia Ana (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica: 166.
- Blanco, María Imelda (1995) "Reformulaciones de la Gramática castellana de Andrés Bello destinadas a la escuela media", en *Letterature D'America*, Anno XV, n° 59: 87.
- Blanco, María Imelda (1997) "Realidad y reformulaciones de la gramática de Andrés Bello para el Escuela Media", en Batillana y Bombini (eds.) *Voces*

- de un campo problemático. Actas del Primer congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. La Plata, Argentina: 221-232.
- Blanco, María Imelda (1999) "La configuración de la 'lengua nacional' en los orígenes de la escuela secundaria argentina", en E. Arnoux y R. Bein *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba: 75-100.
- Blanco, María Imelda (1999) "La configuración de la 'lengua nacional' en los orígenes de la escuela secundaria argentina", en *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba:75-100.
- Blanco, María Imelda (2003) "Tras las huellas del pensamiento ilustrado: La Gramática Argentina de Rufino y Pedro Sánchez", en E. Arnoux y C. Luis (comps.) *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba: 163-203.
- Blanco, María Imelda (2004) "Políticas oficiales de regulación del acceso a la palabra escrita. La planificación lingüística referida a la enseñanza de la composición en la escuela secundaria argentina", en *Actas del Congreso Internacional "Políticas culturales e integración regional"*, Buenos Aires, 30 de marzo al 2 de abril : 984-992.
- Blanco, María Imelda (2005) *La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios argentinos (1863-1898)*. Tesis de Maestría inédita.
- Blanco, Mercedes Isabel (1985) "Actitudes lingüísticas en la primera mitad del siglo XIX en la Argentina", en *Cuadernos del Sur*, 18, dic. 131-149.
- Blanco, Mercedes Isabel (1991) *Lenguaje e identidad: actitudes lingüísticas en la Argentina 1800-1960*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Blanco, Mercedes Isabel (1992) "Lengua e identidad. Actitudes hacia el español de España y el español de la Argentina", en *Actas del III Congreso Internacional de Hispanistas*. Buenos Aires.
- Blanco, Mercedes Isabel (1993) "El léxico del purismo en la Argentina", en *Estudios sobre el español de la Argentina*, Vol. 11, Bahía Blanca, Depto. de Humanidades, UNS.

- Blanco, Mercedes Isabel (1998) "La Academia Argentina de Letras y el español de la Argentina", en *Cuadernos Americanos*, Nueva Época, n° 52, vol. 4, julio-agosto: 254-269.
- Blanco, Mercedes Isabel (1999) "Norma idiomática y variedades del español: un problema de actitudes y políticas lingüísticas", en *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso internacional*. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Vol. II: 145-52.
- Blanco, Mercedes Isabel (2001) "La lengua como conflicto: prescripción y estandarización en la historia del español de la Argentina", en R. Bein y J. Born (eds.) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires: 99-110.
- Blanco, Mercedes Isabel (2005-2006) "Políticas lingüísticas, planificación idiomática, glotopolítica: trayecto por modelos de acción sobre las lenguas", en *Cuadernos del Sur*, n° 35/36: 11-26.
- Bolaño, Sara (1982) *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México, Trillas: 38.
- Bonet, Lluís y Albert de Gregorio "La industria cultural española en América Latina", en García Canclini, Néstor y Carlos Moneta (1999) *Las industrias culturales en la integración latinoamericana*. Buenos Aires, Eudeba: falta página.
- Bordelois, Ivonne y Ángela Di Tullio (2002) "El idioma de los argentinos: cultura y discriminación" en *Ciberletras: Revista de crítica literaria y cultura*, n° 6. <http://www.lehman.edu/faculty/guinazu/ciberletras/>
- Borello, Rodolfo (1969) "Para una historia del voseo en la Argentina", en *Cuadernos de Filología*, 3 (UNCuyo): 25-42.
- Boretti de Macchia, Susana et al. (1988) "Actitud del hablante frente a los ideales de lengua en Argentina", en Nélida Donni de Mirande et al. *Estudios sobre la lengua de Santa Fe*. Fondo Editorial de la Provincia de Santa Fe: 235-249.
- Borges, Jorge Luis (1994 [1928]) *El idioma de los argentinos*. Buenos Aires, Seix Barral.

- Borges, Jorge Luis y José Edmundo Clemente (1963) *El lenguaje de Buenos Aires*. Buenos Aires, Emecé.
- Borzzone de Manrique, Ana María (1980) *Manual de fonética acústica*. Buenos Aires, Hachette.
- Borzzone, Ana María (1972) "Fonemas, sílabas y palabras del español de Buenos Aires", en *Filología*, año XVI: 135-165.
- Bourdieu, Pierre (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal.
- Bourdieu, Pierre (1988) *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (2000) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bourdieu, Pierre (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1998) *La reproducción*. México, Fontamara.
- Boyer, Henri (1991) *Langues en conflit*. Paris, L'Harmattan.
- Braslavsky, Cecilia (1991) *Curriculum presente, Ciencia ausente. Normas teorías y críticas*. Tomo I. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Brito, Andrea (2003) "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros", en *Propuesta educativa*. Dossier: Escrituras y Educación Año 12, n.º. 26, julio: 5-15.

## C

- Calvet, Louis-Jean (1996) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial.
- Calvet, Louis-Jean (2005) *Lingüística y colonialismo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Campetella, Luciano (2005-2006) "Maldiciendo a Malinche. La historia del español americano como disputa de un botín", en *Cuadernos del Sur*, n.º 35/36: Políticas lingüísticas y políticas literarias: 97-113.
- Carbone, Graciela (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carbone, Graciela (2004) *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila.



- Carbone, Graciela y Luis María Rodríguez (1996) *El libro de texto en la escuela*, Tomo I. Universidad Nacional de Luján.
- Carbone, Graciela y Luis María Rodríguez (1996) "El texto y los actores sociales de la Educación". *El libro de texto en la escuela*, Tomo I. Universidad Nacional de Luján.
- Carbone, Graciela; Luisa Coduras, Silvia Martinelli, Luis María Rodríguez y María Teresa Watson (2001) *El libro de texto en la escuela*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján-Miño y Dávila.
- Carrasco, Félix (2004) "El paradigma del voseo y la correlación familiaridad/cortesía: perspectiva diacrónica", en *Lexis*, vol. XXVIII, n° 1 y 2: 261-272.
- Carricaburo, Norma (1992a) "El 'tú' como tratamiento ficcional en la Argentina", en *Actas del IV Congreso Internacional de El español de América*, T. I. Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile: 501-506.
- Carricaburo, Norma (1992b) "Otro aporte al estudio de las formas graves/agudas en la segunda persona del presente del subjuntivo", en *Actas de Jornada de Gramática V Centenario de la Gramática de la Lengua Castellana de Elio Antonio de Nebrija*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires: 37-46.
- Carricaburo, Norma (1994) "Los clasificadores léxicos y la clase alta argentina", en *Letras*, n° 29-30: 5-11.
- Carricaburo, Norma (1997) *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid, Arco/Libros.
- Carricaburo, Norma (1999) *El voseo en la Literatura Argentina*. Madrid, Arco/Libros.
- Carricaburo, Norma (2004) *La literatura gauchesca, una poética de la voz*. Buenos Aires, Dunken.
- Castro, Américo (1941) *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*. Buenos Aires, Losada.
- Chartier, Roger (1992) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa.

- Chartier, Roger (2000) *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelon, Gedisa.
- Chiaramonte, José Carlos (2005) "Nación y nacionalidad en la historia argentina del siglo XX", en José Nun (comp.) *Debates de mayo. Nación, Cultura y Política*. Buenos Aires, Gedisa: 29-57.
- Chopin, Alain (2002) "Les manuels scolaires de langues vivantes de 1789 à nos jours" *Les langues modernes*. Dossier: Les manuels scolaires, enero-marzo: 6-15.
- Cirigliano, Gustavo (1965) *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*. Buenos Aires, Theoría.
- Clarín (2009) *El gran diccionario de los argentinos*. Buenos Aires.
- Colotta, Pablo (2004) "Escritura y poder en la escuela nueva argentina", en Cucuzza, H. (dir.) y P.Pineau (codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Miño y Dávila: 253-273.
- Company Company, Concepción (1997) "El costo gramatical de las cortesías en el español americano. Consecuencias sintácticas de la pérdida del *vosotros*", en *Anuario de Letras*, vol XXXV: 167-191.
- Company Company, Concepción (2004) "Rasgos sintácticos caracterizadores del español americano en gramáticas de los siglos XIX y XX", en *Lexis*, vol. XXVIII, n° 1 y 2: 311-348.
- Contursi, María Eugenia; Mara Glozman, Daniela Lauria, María Florencia Rizzo (2008) "Políticas del hispanismo en perspectiva histórica: la fundación de la Academia Argentina de Letras (1931-1933)", en *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*. Montevideo, Universidad de la República, 18 al 21 de agosto.
- Contursi, María Eugenia; Silvia Nogueira y Laura Miñones (2002) "Didáctica de Lenguas y Representaciones Docentes", *Lenguas Vivas* N° 2, Buenos Aires: 127-130.
- Cooper, Robert (1997) *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press.
- Cortés Rodríguez, Luis (1994) *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*. Almería, Universidad de Almería.

- Coseriu, Eugenio (1962) *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos.
- Costa Álvarez, Arturo (1927) "El castellano en la Argentina", en *Nosotros*, 21 (57): 189-219.
- Cucuzza, Héctor (1995) "El sistema educativo argentino. Apuntes para una discusión sobre su origen y sus primeras tentativas de formación", en AAVV *El sistema educativo argentino. Antecedentes y formación*. Buenos Aires, Cartago.
- Cucuzza, Héctor (2007) *Yo Argentino. La construcción de la nación en los libros escolares 1873-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Cucuzza, Héctor (dir.) (1997) *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires, Los libros del Riel.
- Cucuzza, Héctor y Pablo Pineau (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Madrid: Miño y Dávila.

## D

- Dabéne, Michel (1995) "La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle de l'enseignement-apprentissage de l'écriture", en Y. Boyer (comp.) *La production de textes vers un enseignement de l'écriture*. Montreal, Éditions Logiquos.
- De Gregorio de Mac, María; María de Welti, Griselda de Bernardini, Noemí de Vélez y Evangelina de Poggia, "Los pronombres demostrativos en el español rioplatense", *IIE*, 5, (1976), 59-85.
- de Miguel, Adriana (2004) "Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna", en H. Cucuzza (dir.) y P. Pineau (codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Miño y Dávila: 107- 147.
- De Sagastizábal, Leandro (1995) *La edición de libros en la Argentina*. Buenos Aires, Eudeba.

- Degiovanni, Fernando (2005-2006) "Imaginar la patria, imaginar sus textos: La *Tradición Nacional* en la Argentina de fin de siglo", en *Cuadernos del Sur*, nº 35/36: Políticas lingüísticas y políticas literarias: 143-165.
- Del Valle, José (2002) "Lenguas imaginadas: Menéndez Pidal, la lingüística hispánica y la configuración del estándar", en *Estudios de Lingüística Española* 16. <http://elies.rediris.es/elies16>
- Del Valle, José (2005) "La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico", en R. Wright and M. Ricketts (eds.) *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Newark [Delaware], Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos nº 7): 391-416.
- Del Valle, José (comp.) (2007) *La Lengua ¿Patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid-Berlin, Iberoamericana Vervuert.
- Del Valle, José y Luis Gabriel Stheeman (2004) *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid: Iberoamericana.
- Demonte, Violeta (2003a) "Lengua estándar. Norma y normas en la difusión actual de la lengua española", en *Revista Electrónica Cuatrimestral*. Año I, Nº 1 (abril).
- Demonte, Violeta (2003b) "La esquiua norma del español. Sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar", en *Simposio "Variación e Prescripción"*. Instituto da Lingua Galega / Universidade de Santiago de Compostela.
- Devoto, Fernando (1993) "Idea de Nación, Inmigración y 'Cuestión social' en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina", en *Propuesta Educativa*, nº 8, año 5: 19-27.
- di Stefano, Mariana (2003) "Pensamiento ilustrado y acción contestataria: ideas sobre la lectura en las propuestas educativas del anarquismo argentino a principios del siglo XX", en E. Arnoux y C. Luis (comps.) *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba: 205-32.
- di Stefano, Mariana (2004) "Los libros manuscritos de la biblioteca escolar anarquista a principios del siglo XX Apropiación genérica y fines de la

- escritura”, en *Actas del Congreso Internacional “Políticas Culturales e Integración Regional”*, Buenos Aires, 30 de marzo a 2 de abril. Facultad de Filosofía y Letras (UBA): 1071-77.
- di Stefano, Mariana y Cecilia Pereira (1997) “Representaciones sociales en el proceso de lectura”, en *Signo & Seña*, 8: 317-340.
- Di Tullio, Ángela (1997) “El nacionalismo lingüístico en la revista *Nosotros*”, en Roberto Bein, Natalia Blaisten y Lía Varela (eds.) *Actas del Congreso Internacional Políticas Lingüísticas para América Latina*. Buenos Aires, 26 al 29 de noviembre: 219-229.
- Di Tullio, Ángela (1998) “Estandarización y educación” trabajo presentado en el Simposio “*Problemas históricos y actuales de la estandarización: el castellano, el gallego y el portugués*”. Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires y Xunta de Galicia.
- Di Tullio, Ángela (1999) *Políticas Lingüísticas e Inmigración: el caso argentino*. Tesis doctoral inédita.
- Di Tullio, Ángela (2000) “Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática”, en *Lingüística en el aula*, 4: 7-28
- Di Tullio, Ángela (2002) “Una distinción pertinaz en la enseñanza de la gramática escolar. Oraciones unimembres y bimembres, en M.M. García Negroni, *La argumentación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras: 1332-1340.
- Di Tullio, Ángela (2002/3) “Borges vs. Castro: una cuestión de nacionalismos e instituciones”, en *Filología*, años XXXIV-XXXV: 21-40.
- Di Tullio, Ángela (2005) “La enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática”, en Á. Di Tullio y M. Viramonte de Ávalos, *Educación Lingüística Integral*. Córdoba, Comunicarte.
- Dobaño Fernández, Palmira; Mariana Lewkowicz, Román Mussi y Martha Rodríguez (2001) “Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983-2000”, en M. Rodríguez y P. Dobaño Fernández (comps.) *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires, La Colmena: 11-32.

- Domínguez, Marcela y María Elena Zandrino (2004) "El discurso de la reforma: estrategias en la búsqueda de adhesión. La política educativa en la Provincia de La Pampa (1984-1996)", en *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. II, núm. 2, diciembre: 217-233.
- Donni de Mirande, Nélica (1979) "Actitud, valoración y normas lingüísticas regionales y suprarregionales", en *Universidad*, 9: 39-49.
- Donni de Mirande, Nélica (1992a) "El español actual hablado en la Argentina", en C. Hernández Alonso (coord.) *Historia y presente del español de América*. Junta de Castilla y León, Pabecal: 383-412.
- Donni de Mirande, Nélica (1992b) "El sistema verbal en el español de Argentina: rasgos de unidad y de diferenciación dialectal", *Revista de Filología Hispánica*, 72: 655-670.
- Donni de Mirande, Nélica (1997) "Estudios del español en la Argentina", *Actas del Congreso Nacional de Lingüística*, Tomo I. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo: 247-292.
- Donni de Mirande, Nélica (2000) "Argentina-Uruguay", en M. Alvar *Manual de dialectología hispánica*. Barcelona, Ariel: 207-221.

## E

- Eagleton, Terry (2005a) "La ideología y sus vicisituden en el marxismo occidental", en Slavoj Žižek (comp.) *Ideología*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, Terry (2005b) *Ideología. Una introducción*. Barcelona, Paidós.
- Egins, Suzanne (2004) *An Introduction to Systemic Functional Grammar*. London. Continuum.
- Egins, Suzanne y James Martin (2003) "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional", en *Revista Signos* (versión on-line), 36(54): 185-205.
- España, Sergio (1999) "Las políticas públicas y los libros en las escuelas", en *Zona Educativa*, año 4, nº 33: 41-43.
- Estrada, Andrea y Silvia Ramírez Gelbes (1997) "El uso de los vocativos en la actualidad: todos somos iguales". Comunicación presentada en el II

*Coloquio Latinoamericano de Análisis del Discurso*. La Plata y Buenos Aires, agosto de 1997. [manuscrito]

Estrada, Andrea y Silvia Ramírez Gelbes (2001) "Reemplazo de *vos / usted* por *vocativo / vos* en Buenos Aires: una hipótesis", en A. Veiga, M. Gómez Pereira y M. Souto (eds.) *De lenguas y lenguajes*. Noia, Toxosoutos: 5-13.

## F

Ferguson, Charles (1959) "Diglossia", en *Word* 15: 325-337.

Fishman, Joshua (1963) "Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism", *Journal of Social Issues*, nº 23, 2, 29-38.

Fishman, Joshua (1995 [1972]) *Sociología del lenguaje*. Madrid. Cátedra.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1971) "Voseo en Buenos Aires en las dos primeras décadas del siglo XIX", *Thesaurus*, XXVI, 3, sept.-dic.: 495-514.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1979) "La oposición *cantes/cantés* en el español de Buenos Aires", *Thesaurus*, XXXIV: 72-83.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1979a) *La asimilación lingüística de los inmigrantes. Mantenimiento y cambio de lengua en el sudoeste bonaerense*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1981) *Adquisición fonológica en español bonaerense*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1983) "Variación lingüística y estandarización, sus implicancias en la enseñanza del español como lengua materna", en *Fundamentos lingüísticos para una política idiomática en la comunidad hispanohablante*. Seminario internacional celebrado en conmemoración del bicentenario del nacimiento de don Andrés Bello. Santiago, 16 al 20 de noviembre de 1981. Universidad de Chile: 43-51.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1983a) "El lunfardo: de lengua delictiva a polo de continuo lingüístico", en *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales de Dialectología*. Tucumán: 129-38.

- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1983b) "Las estructuras habladas regionales en la enseñanza de la lengua", en *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales De Dialectología*. Tucumán: 83-8.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1987) *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires, Hachette.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1988) "Las ideas lingüísticas de Sarmiento", en *Filología*, año XXIII, 2: 63-78.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1990/1) "Generalización del voseo y la estandarización policéntrica del español bonaerense en el siglo XX", en *Cuadernos del Sur* 23/24: 35-49.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1992) "Historia del español de la Argentina", en C. Hernández Alonso (coord.) *Historia y presente del español de América*. Junta de Castilla y León, Pabecal: 357-411.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1992a) "La evolución de los usos americanos de segunda persona singular", en *Lingüística*, vol. 4: 7-25.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (comp.) (1993) *Documentos para la historia lingüística de Hispanoamérica. Siglos XVI a XVIII*. Anexos del Boletín de la Real Academia Española. Madrid, Real Academia Española.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1996) "El aporte de la sociolingüística histórica al estudio del español", en *International journal of the sociology of language*. Berlín-New York, Mouton de Gruyter: 27-38.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (2000) "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico", en I. Bosque y V. Demonte *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo I. Madrid, Espasa: 1399-1425.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (2000a) *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires, Edicial.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz y Beatriz Lavandera (1975) "Variant or morpheme? Negative commands in Buenos Aires Spanish", Washington, Georgetown University.



## G

- Gadet, Françoise y Michel Pêcheux (1984) *La lengua de nunca acabar*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Gagliano, Rafael (1991) "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario", en Adriana Puiggrós (dir.) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna: 281-307.
- Gallardo, Andrés (1978) "Hacia una teoría del idioma estándar", en *RLA*, 16, Concepción: 85-119.
- García Canclini, Néstor (1999) "Políticas culturales: de las identidades nacionales al espacio latinoamericano", en N.García Canclini y C.Moneta *Las industrias culturales en la integración latinoamericana*. Buenos Aires, Eudeba: 32-45.
- García Jurado, María Amalia y Mónica Arenas (2005) *La fonética del español. Análisis e investigación de los sonidos del habla*. Buenos Aires. Quórum-Universidad de Museo Social Argentino.
- García Negroni, María Marta; Mirta Stern y Laura Pégola (2001) *El arte de escribir bien en español*. Buenos Aires, Edicial.
- García Negroni, María Marta y Silvia Ramírez Gelbes (2003) "No me hagas/hagás eso: cortesía y subjetividad", en *Actas del I Coloquio Argentino de la IADA*, La Plata, Argentina, 21 a 23 de mayo de 2003: 464-70.
- García Negroni, María Marta y Silvia Ramírez Gelbes (2004) "Politesse et alternance vos/tú en espagnol du Rio de la Plata. Le cas du subjonctif", en *Actas del Colloque Pronoms de deuxième personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe*. París, Instituto Cervantes, [http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio\\_paris](http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris)
- García Negroni, María Marta y Silvia Ramírez Gelbes (2006) "Formas de tratamiento en los manuales escolares: el caso argentino", presentado en el Congreso Formas y Fórmulas de tratamiento en el mundo hispanohablante. Graz (Austria), Kart-Franzens-Universität Graz, Austria, 10-14 de mayo. (mimeo)

- Genisans, María Teresa y Elba Amado (2000) "Las teorías gramaticales en la escuela media: representaciones y prácticas en situaciones didácticas", en *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gimeno Sacristán, José (1996) "Textos y democracia cultural: Estrategias de recentralización en un contexto de desregulaciones", en M.Bueno Pereyra et al. (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares: 352-391.
- Giuria, Carlos (1965) *Indagación del porteño (a través de su lenguaje)*. Buenos Aires, Peña Lillo.
- Glozman, Mara (2006) "Lenguas, variedades y filología en los discursos estatales (1946-1947): entre la comunidad hispánica y la identidad nacional", en *Actas de las Primeras Jornadas Interdisciplinarias "Lenguas, identidad e Ideologías"*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, s/p.
- Glozman, Mara (2007) "La regulación de los libros de texto en la legislación (1941-1955): discurso, argentinidad y doctrina nacional", en *Actas del Congreso Lectura y escritura: caminos para la construcción del mundo*. Catamarca: 47-56.
- Glozman, Mara (2007a) "Las lenguas en el primer Plan de Gobierno de Juan D. Perón: diversidad lingüística y construcción de la unidad", ponencia presentada en *Cuartas Jornadas Internacionales de Educación Lingüística*, Concordia, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- González Stephan, Beatriz (1995) "Disciplinas escriturarias de la patria: constituciones, gramáticas y manuales", en *Revista de Investigaciones Literarias*, Año 3, n° 5. Caracas: 19-46.
- Grinberg, Silvia (1995) "Algunas reflexiones acerca del uso del libro de texto en la escuela primaria", en *Propuesta Educativa*, n° 12, año 6: 63-66.
- Grupo Doce (2001) *Del fragmento a la situación*. Buenos Aires, Gráfica México.
- Guespin, Louis y Jean-Baptiste Marcellesi (1986) "Pour la glottopolitique", en *Langages* 83: 5-34.

- Gugenberger, Eva (2002) "Das Recht zu reden und die Pflicht zu schweigen: Manifestationen von Macht im Sprachgebrauch und in der Sprachenpolitik Lateinamerikas", *Neue Romania*, nº 25 band II: 139-63.
- Guirao, Miguelina y Ana María Borzone de Manrique (1972) "Fonemas, sílabas y palabras del español de Buenos Aires", en *Filología* 16. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas.
- Guitarte, Guillermo (1983) *Siete estudios sobre el español de América*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guitarte, Guillermo (1988) "Dialecto, español de América e historia en Coseriu", en *Das sprachtheoretische Denken Eugenio Coserius in der Diskussion* (1). Tübingen.
- Guitarte, Guillermo (1991) "Del español de España al español de veinte naciones: la integración de América al concepto de la lengua española", en C. Hernández et al. *El español de América*. Actas del III Congreso Internacional del Español de América. Valladolid: 65-86.
- Guitarte, Guillermo (1992) "Sobre la generalidad del yeísmo porteño en el siglo XIX", en *Nueva revista de filología hispánica*, XL nº 2: 547-574.
- Gutiérrez, Juan María (1942) *Cartas de un porteño: polémica en torno al idioma y a la Real Academia Española sostenida con Juan Martínez Villergas*. Prólogo y notas de Ernesto Morales. Buenos Aires, Americana.
- Gvirtz, Silvina (1995) "Los contenidos de la escuela en la Argentina de hoy", en Guillermina Tiramonti et al. *Las transformaciones de la educación*. Buenos Aires, Norma: 179-206.
- Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi (1998) *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

## H

- Habermas, Jürgen (1989) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Cátedra.

- Hall, Stuart (1981) "La cultura, los medios de comunicación y el 'efecto ideológico'", en J. Curran y M. Gurevitch (eds.) *Sociedad y comunicación de masas*. México, Fondo de Cultura Económica: 357-392.
- Halliday, Michael (2001) *El lenguaje como semiótica social*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Hamel, Rainer (2004) "Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional", en III Congreso Internacional de la Lengua Española.
- Haugen, Einar (1959) "Planning in modern norway", en *Anthropological linguistics* N°3, vol. 1.
- Herrero Mayor, Avelino (1932) *La función estética del lenguaje (Contribución al estudio de la expresión porteña)*. Buenos Aires, Gil.
- Hofmann, Sabine (2002) "Die spanische Sprache und die Massenmedien", en *Neue Romania*, n° 25 band II: 377-97.
- Hood, Susan y James Martin (2005) "Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso", en *Revista Signos* (versión online), 38(58): 195-220.
- Hudson, Richard (1981) *Sociolingüística*. Barcelona, Anagrama.

## I-J

- Ize de Marengo, Liliana (1999) "La lengua oral en el aula", en S. González y L. Ize de Marengo (comps.) *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires, Paidós: 17-51.
- Jara, Margarita (2010) "El Pretérito Perfecto Simple y el Pretérito Perfecto Compuesto en las Variedades del Español Peninsular y Americano" [en prensa, *Revista Signo y Señal*]
- Jodelet, Denise (1994) "Représentations sociales: un domaine en expansion", en *Les représentations sociales*. París, Presses Universitaires de France.

## K

- Kany, Charles (1969) *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid, Gredos.
- Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993) "Los textos escolares: un capítulo aparte", en *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana: 56-64.
- Kaufmann, Carolina (2002/3) "Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades", en *Sociedad Argentina de la Educación*. Anuario, nº 4: 37-59.
- Kloss, Heinz (1986) "On some terminological problems in interlingual sociolinguistics", en *International Journal of the Sociology of Language*: 91-106.
- König, Hans-Joachim (1992) "Los factores del desarrollo económico y social en Argentina y su presentación en los libros de texto", en *Propuesta Educativa*, nº 7, año 4: 5-10.
- Kovacci, Ofelia (1994) "Notas sobre la sintaxis actual del español de Buenos Aires", en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, vol. LIX: 393-410.

## L

- Labov, William (1966) *The Social Stratification of English in New York City*. Washington DC, Center for Applied Linguistics.
- Lapesa, Rafael (1980) *Historia de la lengua española*. Madrid, Gredos
- Lapesa, Rafael (1996) *El español moderno y contemporáneo*. Barcelona, Grijalbo Mondadori.
- Lauría, Daniela (2007) "El debate sobre la unidad o la fragmentación de la lengua española en América: los diccionarios del español de la Argentina del centenario de la revolución de mayo". ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Sociolingüística y Lingüística Histórica. Bahía Blanca, 28 al 30 de noviembre de 2007. [manuscrito]
- Lavandera, Beatriz Rosario (1976) "Linguistic Structure and Sociolinguistic Conditioning in the Use of Verbal Endings in *si* Clauses (Buenos Aires Spanish)", *DAI*, XXXVI, 5262A.
- Ligatto, Dolores (1996) *Matériaux pour l'étude de l'espagnol parlé: la variante argentine*. Pulim, Presses Universitaires de Limoges.

- Linares, María Cristina (1998) *El libro escolar y la empresa editorial: Condiciones de producción, circulación y consumo del libro*. Universidad Nacional de Luján. Mimeo.
- Linares, María Cristina (1999) *Libros de lectura a principios de siglo. Sujeto lector ampliado*. Universidad Nacional de Luján. Mimeo.
- Linares, María Cristina (2004) "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar 'El nene' (1895-1959)", en Héctor Cucuzza (dir.) y Pablo Pineau (codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires, Miño y Dávila: 179-212.
- Linares, María Cristina (2005) *El control de la lectura. Las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1940-1965)*, Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación. Universidad Nacional de Luján. Mimeo.
- Llomovatte, Silvia (1995) "Estado del arte sobre condiciones laborales docentes en Argentina", en Graciela Frigerio et al. *El sistema educativo como ámbito laboral*, Buenos Aires, Oficina de publicaciones del Ciclo Básico Común (UBA): 149-167.
- Lois, Élide (2002) "Cambio y permanencia en las reescrituras del primer Borges", en *Génesis de escritura y estudios culturales*. Buenos Aires, Edicial.
- Lomas, Carlos y A. Osorio (comps.) (1994) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- López Morales, Humberto (1980) "Sociolingüística hispánica: perspectivas futuras", en *Perspectivas de la investigación lingüística en Hispanoamérica*. México, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM: 59-78.
- Ludmer, Josefina (1985) "Quién educa", en *Filología*, año XX: 103-116.

## M

- Mangueneau, Dominique (1999a) "¿Se puede asignar límites al análisis del discurso?", en *Modèles linguistiques XX*, Fasc. 2: 61-70.

- Maingueneau, Dominique (1999b) "Analysing self-constituting discourses", en *Discourse Studies*, vol 1 (2) : 175-199.
- Maingueneau, Dominique (2002) "Problèmes d'ethos", en *Pratiques*, nº113/114, junio: 55-67.
- Maingueneau, Dominique (2003) "¿'Situación de enunciación' o 'situación de comunicación'?", en *Revista discurso*, año 2, nº 5. [www.revista.discurso.org](http://www.revista.discurso.org)
- Maingueneau, Dominique y Frederic Cossutta (1995) "L'analyse des Discourse constituans", en *Langages*, 117, marzo: 12-125. [Traducción de M. Eugenia Contursi]
- Malanca de Rodríguez Rojas, Alicia et al. (1981) "Actitud del hablante ante su lengua. Resultado de una encuesta realizada en la ciudad de Córdoba", en *Lingüística Española Actual* III, 1: 33-47.
- Malmberg, Bertil (1970) *La América Hispanohablante*. Madrid, Istmo.
- Marengo, Roberto (1991) "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación", en Adriana Puiggrós (dir.) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna: 71-175.
- Mar-Molinero, Clare (2000) *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World*. London, Routledge.
- Martín, Eusebia (1983) "Acerca de la delimitación de áreas dialectales", en *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales de Dialectología*. Tucumán: 49-60.
- Martínez Bonafé, Jaume (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Morata.
- Martorell de Laconi, Susana et al. (1984) "Resultados obtenidos en la encuesta 'La actitud del hablante salteño ante su lengua'", en *Estudios y ensayos lingüísticos y literarios*. Roma, Salta: 37-74.
- Masiello, Francine (1994) "'Gentelmen', damas y travestis: ciudadanía e identidad cultural en la Argentina del fin de siglo", en Lelia Área y Mabel Moraña (comps.) *La imaginación histórica en el siglo XIX*. Rosario, UNR Editora: 297-309.

- Massone, María Ignacia (1984) "Los rasgos prosódicos en el proceso de producción del habla", *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, vol. III, Nro. 3: 155-64.
- Menegotto, Andrea (1999) "La morfología verbal en la enseñanza de español a extranjeros", en Brizuela, M. Et al. (coords.) *El hispanismo al final del milenio*, Actas del V Congreso Argentino de Hispanistas. Córdoba, Comunicarte: 409-413.
- Menegotto, Andrea (2005) *La morfología verbal del español del Río de la Plata*. Mar del Plata, Finisterre Editores.
- Menéndez, Salvio Martín (1999a) "Los 'libros de texto': la representación de una interacción ideal", en Mabel Brizuela et al. (coord.) *El hispanismo al final del milenio*, Actas del V Congreso Argentino de Hispanistas. Córdoba, Comunicarte: 1587-1594.
- Menéndez, Salvio Martín (1999b) "El discurso del libro de texto: una propuesta estratégico-pragmática", en *Discurso & Sociedad* 1(2): 85-104.
- Menéndez, Salvio Martín (2000) "Estrategias de presentación en los libros de texto", en *Temas actuales en didáctica de la lengua*. Rosario. Laborde: 199-213.
- Meo Zilio, Giovanni (1958) "Alcune tendenze sintattiche e stilistiche nello spagnolo medio rioplatense", en *Lingua Nostra*, vol XIX, fasc. 2: 58-64.
- Meo Zilio, Giovanni (1959) "Una serie di morfemi italiani con funzione stilistica nello spagnolo nell'Uruguay", en *Lingua Nostra*, vol XX, fasc. 2: 49-54.
- Milroy, James y Leslie Milroy (1991) *Authority in Language. Investigating Prescription and Standardization*. London, Routledge and Kegan.
- Molloy, Sylvia y Mariano Siskind (2006) *Poéticas de la distancia*. Buenos Aires, Norma.
- Moneta, Carlos Juan (1999) "Identidades y políticas culturales en procesos de globalización e integración regional", en N.García Canclini y C.Moneta, 1999 op. cit.: 19-31.
- Montes Giraldo, José (1987) *Dialectología general e hispanoamericana*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.



- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2008) "Gramáticos y academias. Para una sociología del conocimiento de las lenguas", en *Arbor. Ciencia Pensamiento y Cultura*, CLXXXIV 371, mayo-junio: 519-528.
- Moreno Francisco, Francisco (ed.) (1993) *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares.
- Moscovici, Serge (1994) "Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire", en *Pratiques sociales et Représentations*, París, Presses Universitaires de France.
- Moure, José Luis (1995) "Un proyecto de estudio del español de Buenos Aires", en Edith Marta Villarino et al. (eds.), *Actas del IV Congreso Argentino de Hispanistas. Mar del Plata, Argentina 18, 19 y 20 de mayo de 1995*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata: 85-87.
- Moure, José Luis (2004a) "Corrección lingüística, modelos e instituciones normativas: los hablantes de Buenos Aires opinan", en VI Congreso Nacional de Hispanistas, San Juan 21 al 24 de mayo de 2001. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, manuscrito.
- Moure, José Luis (2004b) "Norma lingüística y prescripción en la Argentina: una historia imperfecta", en *Boletín de la Real Academia Española*, Tomo LXXXIV, Cuaderno CCXC: 255-279.
- Moure, José Luis (2007) "Grandeza y miseria del argentinismo", en *III Coloquio CELU*, La Plata 10 y 11 de agosto. [manuscrito]
- Moure, José Luis y María Leonor Acuña (2001) "Los hablantes de Buenos Aires opinan sobre su lengua", en Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires. Primeras Jornadas "Nuestra Lengua, un patrimonio". *Temas de Patrimonio 4*. Buenos Aires: 125-31.
- Moure, José Luis y María Leonor Acuña (2002) "Corrección lingüística, modelos e instituciones normativas: los hablantes de Buenos Aires", en *Hispanismo en la Argentina en los portales del siglo XXI*. San Juan, Editorial de la Universidad Nacional de San Juan, tomo V: 63-72.

---

Muscia de Cicchitti, Antonia (1998) “La política del texto escolar en Argentina 1884-1916”, en *Educación Cuyo*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, N° 7: 115-136.

## N

Narodowski, Mariano (2005) “Educación escolar y crisis del Estado”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante.

Narodowski, Patricio (2005) “Economía de la educación: una actualización necesaria”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante.

Navarro Tomás, Tomás (1977) *Manual de pronunciación española*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Neffa, Julio César (1995) “Las condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Buenos Aires”, en Frigerio, Graciela et al. *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires, Oficina de publicaciones del Ciclo Básico Común (UBA): 75-96.

Neufeld, María Rosa y Jens Ariel Thisted (comps.) (2005) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.

Nieto González, Analía (2006) “Voseo/tuteo en la escuela. Las consignas del docente y la respuesta de alumnos en situación de contacto ranquel español”, en *Actas del VII Congreso Nacional de Hispanistas Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, Vol III, Universidad Nacional de Tucumán: 463-68

Nogueira, Sylvia (2004) “Reescritura de manuales de la escuela media argentina bajo diversas disposiciones oficiales”, en *Actas del Congreso Internacional “Políticas Culturales e Integración Regional”*, Buenos Aires, 30 de marzo a 2 de abril. Facultad de Filosofía y Letras (UBA): 1301-6.

Novaro, Gabriela (2005) “El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación”, en M.R. Neufeld y J.A. Thisted *De eso no se habla*. Buenos Aires, Eudeba: 165-188.

---

Nun, José (2005) "El bicentenario como festival", en José Nun (comp.) *Debates de mayo. Nación, Cultura y Política*. Buenos Aires, Gedisa: 13-26.

## O

Olson, David y Nancy Torrance (1995) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa.

Ong, Walter (1997) *Oralidad y escritura*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ossanna, Edgardo (1993) "Los libros de texto para la enseñanza de la Historia: entre la cientificidad y las demandas político-ideológicas", en *Propuesta Educativa*, n° 8, año 5: 29-36.

Ossanna, Edgardo (1997) *Historia de la Educación: Pasado, presente y futuro*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Centro de Producción en Comunicación y Educación.

Ossanna, Edgardo (2004) "El problema de la letra en la escritura: la escuela entrerriana a comienzos del siglo XX", en Cucuzza, H. (dir.) y P.Pineau (codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Miño y Dávila: 275-299

Ossenbach Sauter, Gabriela (1997) "Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX", en Martínez Boom, Alberto y Mariano Narodowski (1997) *Escuela, Historia y Poder*. Buenos Aires, Novedades Educativas: 121-47.

Ossenbach Sauter, Gabriela (2000) "La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES", en *Historia de la Educación* (Salamanca), n° 19: 195-203.

Ossenbach, Gabriela y Miguel Somoza (2001) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

## P

- Paffey, Darren (2007) "Policing the Spanish language debate: verbal hygiene and the Spanish language academy (Real Academia Española)", en *Lang Policy* 6: 313-332. [en prensa]
- Paffey, Darren y Clare Mar-Molinero (2008) "Globalisation, Linguistic Norms and Language Authorities: Spain and the Panhispanic Language Policy", en M. Lacorte and J. Leeman (eds.) *Español en Estados Unidos y en otros contextos: Cuestiones sociolingüísticas, políticas y pedagógicas*. Madrid/Frankfurt: Vervuert/Iberoamericana. [en prensa]
- Payer, Maria Onice (2005) "Linguagem e sociedade contemporânea - sujeito, mídia, mercado", en *Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp*, Campinas, n° 11: 9-25.
- Pechêux, Michel (1990) "Delimitações, inversões, deslocamentos", en *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n° 19, jul./dic.: 7-24.
- Pêcheux, Michel (1995) "El mecanismo del reconocimiento ideológico", en S. Žižek (comp.) *Ideología*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Perrotti, Rosana (2004) "Las prácticas pedagógicas de los maestros primarios como mediadores en la transmisión de la ideología peronista (1945-1955)", en *Actas del Congreso Internacional "Políticas Culturales e Integración Regional"*, Buenos Aires, 30 de marzo a 2 de abril. Facultad de Filosofía y Letras (UBA): 1715-20.
- Petrella, Lila Beatriz (2007) "El controvertido concepto de español neutro. Reflexiones desde el léxico", en *Actas del Congreso Internacional Transformaciones Culturales: Debates de la Teoría, la Crítica y la Lingüística*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). s/p.
- Pfeiffer Castellanos, Claudia (1998) "O leitor no contexto escolar", en Puccinelli Orlandi, Eni (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas, Pontes Editores: 87-104.
- Pineau, Pablo; Marcelo Mariño, Belén Mercado y Cinthia Wanschelbaum (2006) *El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar [1976-1983]*. Buenos Aires, Colihue.

- Pinkasz, Daniel (1993) "Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires", en Adriana Puiggrós (dir.) *La educación en las provincias y territorios nacionales*. Buenos Aires, Galerna. 13-58.
- Plotkin, Mariano (1994) *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955*. Buenos Aires, Ariel.
- Prieto, Adolfo (2006) *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires, Siglo XX.
- Puccinelli Orlandi, Eni (1996) *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes.
- Puccinelli Orlandi, Eni (org.) (1998) *A leitura e os leitores*. Campinas, Pontes Editores.
- Puiggrós, Adriana (1990) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana (1997) *Educación. Entre el acuerdo y la libertad*. Buenos Aires, Ariel.
- Puiggrós, Adriana (1998) *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Puiggrós, Adriana (1999) *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana (dir.) (1992) "La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en Adriana Puiggrós (dir.) *Escuela, democracia y orden*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana (dir.) Sandra Carli (coordinación tomo VI) (2003) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo*. Buenos Aires, Galerna.

## Q

- Quesada, Ernesto (1899) "El problema de la lengua en la América española", en *Revista Nacional*, Tomo XXIX.53-63 y 121-136; Tomo XXVIII. 239-257 y 373-389.

Quilis, Antonio (1971) "Caracterización fonética del acento en español", en *Travaux de Linguistique et Littérature*, Centre de Philologie et de Littératures Romanes de l'Université de Strasbourg, vol. IX: 53-72.

## R

Real Academia Española (1994) *Diccionario de la lengua española*. Madrid.

Real Academia Española (1999) *Ortografía de la Lengua Española* (Edición revisada por las Academias de la Lengua Española). Madrid, Espasa.

Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.). Madrid, Versión en CD.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005) *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Bogotá, Santillana.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: *Prepublicación de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. IV CILE, Cartagena de Indias, Colombia, 2007. Disponible en línea: <http://www.rae.es/rae/gestores>

Renan, Ernst (2006 [1887]) *¿Qué es una nación?* Madrid, Sequitur.

Ricoeur, Paul (1998 [1976]) *Teoría de la interpretación*. México, Siglo XXI.

Rigatuso, Elizabeth (1992) *Lengua, historia y sociedad (Evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense 1830-1930)*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.

Rigatuso, Elizabeth (1999) "Las fórmulas de tratamiento en España y en Argentina: Tradición, innovación y reelaboración", en M.Brizuela et al. (coords.) *El hispanismo al final del milenio*, Actas del V Congreso Argentino de Hispanistas. Córdoba, Comunicarte: 493-500.

Rivarola, José Luis (2001) "Sobre variedades y normas del español en el marco de una cultura lingüística", en *II Congreso Internacional de la Lengua Española*.

Rivera, Jorge (1998) *El escritor y la industria cultural*. Buenos Aires, Atuel.

Rizzi, Laura (2003) "El voseo en el español de Buenos Aires: un sistema con dos variantes significativas", en García Negroni, M.M. (ed.) *Actas del Congreso Internacional La Argumentación*, Buenos Aires: 995-1000.

- Rodríguez Témperey, María Mercedes (2008) "La edad media en las tierras del plata (a propósito del medievalismo en la Argentina)", *Revista de poética medieval*, 21: 221-293.
- Rojas Mayer, Elena (1988) "Morfemas verbales en el español del NOA", en *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas Mayer, Elena (1992) "El voseo en el español de América", en *Historia y presente del español de América*. Valladolid, Junta de Castilla y León, Pabecal: 143-165.
- Rojas Mix, Miguel (1991) *Los cien nombres de América*. Barcelona, Lumen.
- Romero, Luis Alberto (coord.) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rona, José Pedro (1958) *Aspectos metodológicos de la dialectología hispanoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.
- Rona, José Pedro (1961) "El uso del futuro en el voseo americano", en *Filología* VII: 121-144.
- Rona, José Pedro (1964) "El problema de la división del español americano en zonas dialectales", en *Presente y futuro de la lengua española: Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas*. Vol I. Madrid, Ediciones Cultura Hispánica: 215-225.
- Rona, José Pedro (1965) "Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna", en *Simposio de Cartagena. Programa interamericano de Lingüística y enseñanza de idiomas*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo: 338.
- Rosenblat, Ángel (1967) *El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y de América*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Rosenblat, Ángel (1991a [1961]) "Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua", en *Estudios dedicados a la Argentina*, Tomo IV Caracas, Monte Ávila: 83-125.

- Rosenblat, Ángel (1991b [1969]) "Sarmiento y Unamuno ante los problemas de la lengua", en *Estudios dedicados a la Argentina*, Tomo IV Caracas, Monte Ávila: 73-83.
- Rossi, Vicente (1928-1929) *Idioma Nacional rioplatense*. Río de la Plata, Imprenta Argentina.
- Rubione, Alfredo (comp.) (1983) *En torno al criollismo*. Buenos Aires, CEAL.
- Ryan, Marie-Laure (1988) "Hacia una teoría de la competencia genérica", en M.A. Garrido Gallardo *Teoría de los géneros literarios*. Madrid, Arco/Libros: 253-301.

## S

- Sábato, Hilda (1992) "Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares", en *Propuesta Educativa*, nº 7, año 4: 11-14.
- Sala, Marius; Dan Munteanu; Valeria Neagu y Tudora Sandru-Olteanu (1982) *El español de América I: Léxico*. Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo LX, Bogotá.
- Senz, Silvia (2007) "Diversidad lingüística hispanoamericana, español como recurso económico y políticas lingüísticas institucionales", en *Addenda et corrigenda*. Disponible en línea: <http://addendaetcorrigenda.blogia.com>
- Silva, Hernán (1980) "La Argentina del 80", en *Cuadernos del Sur*, nº 13: 3-16.
- Solé Russinovich, Yolanda (1987) "El porteño ante los acentos extranjeros en su medio", en *Thesaurus* XLII: 285-318.
- Solé, Carlos (1986) "Actitudes lingüísticas del bonaerense culto". manuscrito.
- Solé, Yolanda (1970) "Correlaciones socio-culturales del uso del *tú/vos* y *usted* en la Argentina, Perú y Puerto Rico", en *Thesaurus* XXV: 161-196.
- Spiegelburd, Roberta (2004) "¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)", en Héctor Cucuzza (dir.) y Pablo Pineau (codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires, Miño y Dávila: 149-176.



- Spregelburd, Roberta (2004) *Políticas del Consejo Nacional de Educación sobre producción y circulación de textos escolares en el nivel primario (1881-1916)*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Luján. Manuscrito.
- Sztrum, Marcelo (1993) "Esta debe ser, es, deseo que sea otra lengua: evolución de la idea del idioma nacional argentino", en Augustin Redondo (dir.) *Les représentations de l'autre dans l'espace ibérique et ibéro-américain* (II) (perspective diachronique). Actes du colloque organisé à la Sorbonne par le GRIMESREP les 19, 20 et 21 mars 1992, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle: 258-269.

## T

- Taboada, María Beatriz (2006) "Profesionalidad docente y libros de texto: un acercamiento discursivo a estrategias de construcción identitaria", en *Actas del VII Congreso Nacional de Hispanistas*, San Miguel de Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán: 545-552.
- Taboada, María Beatriz (2004) "Los libros de texto en la práctica docente: un acercamiento a estrategias de construcción identitaria", en *Actas del I Congreso de Las Lenguas*, Rosario, 15 al 20 de noviembre. s/p.
- Taboada, María Beatriz et al. (2004a) "Competencias discursivas e inseguridad lingüística en estudiantes universitarios: efectos de políticas lingüísticas prescriptivas", en *Actas del Congreso Internacional sobre Políticas Culturales e Integración Regional*. Buenos Aires, Instituto de Lingüística (UBA). s/p.
- Taboada, María Stella (2001) "Política, conciencia y prácticas lingüísticas dependientes", en *Unidad en la diversidad*. <http://www.unidadenladiversidad.com/> (consulta: 4 de julio de 2001)
- Tenti Fanfani, Emilio (2003) "Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía", en *Propuesta educativa*. Dossier: Escrituras y Educación Año 12, Nro. 26, julio: 62-69.
- Terán, Juan (1933) "Advertencia", en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. Tomo I: 5-6.

- Terigi, Flavia (2005) "*Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación*", en G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante.
- Tinta Fresca (2008) *Diccionario integral del español de la Argentina*. Buenos Aires, Voz Activa.
- Tiramonti, Guillermina; Cecilia Braslavsky y Daniel Filmus (1995) *Las transformaciones de la educación*. Buenos Aires, Norma.
- Tiscornia, Eleuterio (1930) "La lengua del Martín Fierro", en *Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana*, III, Buenos Aires.
- Todorov, Tzvetan (1988) "El origen de los géneros", en Miguel Á. Garrido Gallardo (comp.) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid, Arco/Libros: 31-48.
- Toscano y García, Guillermo (2009) "Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920-1926)", en *Revista de Lingüística Iberoamericana*, VII, 1 (13): 113-135.
- Tyack, David y Larry Cuban (2001) *En busca de la utopía*. México, Fondo de Cultura Económica.

## U-V

- Ulla, Noemí (1990) *Identidad rioplatense, 1930 La escritura coloquial*. Buenos Aires, Torres Agüero.
- Vallejos de Llobet, Patricia (1992) *El léxico intelectual en el español bonaerense de principios del siglo XIX*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Vaquero de Ramírez, María (1996) *El español de América I. Pronunciación*. Madrid, Arco/Libros.
- Varela, Lía (1999) "Ideas sobre el lenguaje y proyectos de país. Posiciones en el debate de 1837", en Arnoux y Bein (comps.) *Prácticas y Representaciones del Lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba: 117-134.
- Varela, Mirta (1995) "Escuela y Medios: relaciones entre culturas", en *Propuesta Educativa*, nº 12, año 6: 20-26.

- Vázquez Villanueva, Graciana (1999) "Orden y norma de una lengua, orden y norma de una nación: el discurso del centenario", en E. Arnoux y R. Bein (comps.) *Prácticas y Representaciones del Lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba: 117-134.
- Vidal de Battini, Berta Elena (1964) *El Español de la Argentina*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- Vila, Alicia y Graciela Biggiotti (2000) *Educación, ciudadanía y estado en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Biblos.
- W**
- Wainerman, Catalina y Mariana Heredia (1999) *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación Editorial de Belgrano.
- Weber, Frida (1941) "Fórmulas de tratamiento en la lengua de Buenos Aires", *Revista de Filología Hispánica*, año III, nº 2 (abril-junio): 105-139.
- Weinberg, Félix (1980) "El pensamiento de la generación del 80", en *Cuadernos del Sur*, nº 13: 17-38.
- Wertz, Nicolaus (1993) "La presentación de las relaciones entre países industrializados y sociedades en desarrollo en los libros de texto argentinos", en *Propuesta Educativa*, nº 8, año 5: 5-11.
- Wolf, Clara y Elena Jiménez (1979) "El ensordecimiento del yeísmo porteño, un cambio fonológico en marcha", en A.M. Barrenechea et al. *Estudios lingüísticos y dialectológicos. Temas hispánicos*. Buenos Aires, Hachette: 115-144.
- Woolard, Kathryn (2007) "La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato", en J. Del Valle (ed.) *La lengua ¿patria común?* Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert: 129-141.
- Wortman, Ana (1996) "Políticas culturales o el devenir de la cultura y sus significados en la sociedad argentina", en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 33, Nº 96 (mayo-agosto): 7-26.

**Z**

- Zamora Munné, Juan y Jorge Guitart (1982) *Dialectología hispanoamericana. Teoría, descripción, historia*. Salamanca, Almar.
- Zamora Salamanca, Francisco (1985) "Sobre el concepto de norma lingüística", en *Anuario de lingüística hispánica*, vol. I: 227-49.
- Zoppi-Fontana, Mónica (1999) "Leitura, silêncio e memória. Leituras urbanas e práticas de exclusão", en V.J. Leffa y A.E. Pereira (orgs.) *O ensino da leitura e produção textual. Alternativas de renovação*. Pelotas, Educat: 51-68.
- Zuleta Álvarez, Enrique (1990/1) "España y el nacionalismo argentino", en *Cuadernos del Sur*, nº 23/24: 5-34.

---

## FUENTES

- Consejo Nacional de Educación (1884) *Ley 1420 de Educación Común*. 8 de julio.  
Sitio web: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (1907) *Educación Común en la Capital, las Provincias y los Territorios Nacionales 1904-1905*.
- Consejo Nacional de Educación (1965) *Textos de Lectura. Régimen de aprobación textos de lectura*. Resolución 12 de agosto.
- Consejo Nacional del Educación (1907) *Textos de Lectura para la Escuela Primaria* (condiciones que debe reunir). Informe de la Comisión Especial. Concurso para 1907-1908-1909). Buenos Aires.
- Consejo Nacional del Educación (1941) *Estudio, Selección y Concurso de Textos de Lectura*. Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional del Educación (1942) *Antecedentes y Reglamento sobre Estudios, Selección y Concurso de Textos Auxiliares*. Buenos Aires.
- Consejo Nacional del Educación (1957) *Concurso y Elección de Textos de Lectura. Reglamentación para su Estudio, Selección y Concurso*. Buenos Aires.
- Consejo Nacional del Educación (1962) "Respuesta al cuestionario para la República Argentina sobre textos para las escuela primarias comunes producida por la OEA y cursada por el centro Nacional de Documentación e Información Educativa del Ministerio de Educación y Justicia." Buenos Aires, Dirección General de Información Educativa y Cultura.
- D'Urbano Viau, Jorge y Julián Urgoiti (1946) *Observaciones formuladas por la Cámara Argentina del Libro y la Asociación de Industriales Gráficos de la Argentina al Proyecto de ley suscrito por los senadores A. Teisaire, V.L. Saadi y G. Sosa Loyola. "Texto único aprobado y editado por el Estado, y enseñanza gratuita" (24 de julio de 1946)*. Buenos Aires, 20 de agosto.
- Dirección General de Cultura y Educación (2003) *Contenidos Básicos Comunes*. República Argentina.

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular de Educación Primaria. Segundo Ciclo.*
- Poder Ciudadano (2005) "Aportes para la transparencia en la adquisición de textos escolares. El caso de Poder Ciudadano (PC) y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (MECyT) durante el 2003-2004". Sitio web:  
[http://www.poderciudadano.org.ar/up\\_downloads/temas/68\\_2.doc](http://www.poderciudadano.org.ar/up_downloads/temas/68_2.doc)
- Ministerio de Cultura y Educación (1981) Resolución n° 1354, 29 de octubre.
- Ministerio de Cultura y Educación (1994) *Ley Federal de Educación* n° 24.196.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4572.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996) *Proyecto 1. Manual Operativo Educación General Básica. Plan Social Educativo.*
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2006) *Fuentes para la transformación curricular.* Lengua. República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (1957) "Reglamento del Concurso, Estudio y Aprobación de textos de Lectura para la Enseñanza Primaria", *Boletín de Comunicaciones del Ministerio de Educación*, n° 155. Dirección General de Enseñanza Primaria, 9 de febrero.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Bases del concurso de textos escolares en para el año 2007.* Sitio web:  
<http://abc.gov.ar/comunidadyCultura/ConcursoTextosEscolares/BasesLlamadoAConcurso.cfm>
- Ministerio de Educación y Justicia (1963) "Contribución al estudio del castellano en la Argentina", Centro Nacional de Documentación e información Educativa. Plan de Enseñanza y moralidad del Idioma. Serie Normativa.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*, 2do. Ciclo Nivel Primario.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*, 3er. Ciclo Nivel Primario.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) *Ley de Educación Nacional (borrador para la discusión).*

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) *Ley de Educación Nacional*

n° 26.206. Sitio web:

[http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf) (consulta 27/04/2007)

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1981) *Diseño Curricular* (Educación Primaria)

S/A (1950) *La Nación Argentina. Justa Libre y Soberana.*

S/A (1962) *Política educacional: quinto año del magisterio.* Buenos Aires, Luis Lasserre.

S/A (1997) “¿Cómo seleccionar textos escolares?”, en *Zona Educativa*, año 2, n° 10: 16-18.

Secretaría de Estado de Cultura y Educación (1968) *Construcciones Gramaticales Corrientes y Administrativas.* Comisión de Enseñanza y Moralidad del Idioma. Buenos Aires.