

# La puesta en escena del saber escolar

Un análisis microdiscursivo acerca de cómo se construye el conocimiento en libros de texto de la escuela media actual en tres disciplinas.

Autor:

Tosi, Carolina Luciana

Tutor:

García Negroni, María Marta

2010

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Análisis del Discurso.

Posgrado

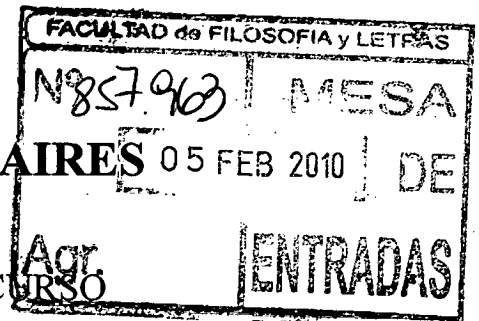
Tesis  
16-7-7

Tesis 16-7-7

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Facultad de Filosofía y Letras

MAESTRÍA EN ANÁLISIS DEL DISCURSO



*La puesta en escena del saber escolar.  
Un análisis microdiscursivo acerca de cómo se  
construye el conocimiento en libros de texto de la  
escuela media actual en tres disciplinas*

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

Tesis presentada por Carolina Luciana Tosi

Dirección: Dra. María Marta GARCÍA NEGRONI

Buenos Aires, febrero de 2010

## AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento principal es para mi directora de tesis, la Dra. María Marta García Negróni, que confió en mí y me guió en las distintas etapas de la investigación. Gracias por su dedicación, su entusiasmo y su enorme generosidad intelectual.

En forma personal, quiero agradecer a César, a mi familia y a mis amigos, que me alentaron para emprender este desafío, y supieron comprender mis ausencias y acompañarme en todo momento.

Además, agradezco a mis compañeros editores por las sugerencias, sus conocimientos y los libros que completaron el corpus; a mis compañeros de la cátedra de Corrección de Estilo, de Semiología y de los proyectos de investigación por sus aportes y las palabras de aliento; así como a los profesores y compañeros de la Maestría por compartir el camino.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>Introducción</b>	5
<b>PRIMERA PARTE. Acerca de la puesta en escena del saber escolar: enfoques y perspectivas</b>	8
<b>Capítulo 1: Aproximación al estudio de los libros de texto</b>	9
1.1. El discurso del libro de texto	10
1.1.1. El discurso científico-académico	10
1.1.2. El discurso pedagógico	14
1.2. La dicotomía ciencias “blandas” y ciencias “duras” y las tradiciones discursivas	16
1.3. La caracterización del libro de texto desde diferentes perspectivas	18
1.4. Los enfoques de análisis sobre los libros de texto	21
<b>Capítulo 2: El libro de texto desde un enfoque enunciativo</b>	31
2.1. Las teorías del dialogismo y la polifonía	32
2.2. La teoría de la situación de comunicación y la escena de enunciación	33
2.2.1. La situación de comunicación en los libros de texto	35
2.2.2. La escena enunciativa en los libros de texto:	36
2.2.2.1. La existencia de un saber que “debe” transmitirse y puede ser adquirido y verificado	37
2.2.2.2. La intención de construir una verdad / un conocimiento auténtico	37
2.2.2.3. La configuración de un discurso aparentemente monódico y autorreferencial	38
2.3. <i>Ethos</i> discursivo	39
2.3.1. <i>Ethos</i> y Retórica	39
2.3.2. <i>Ethos</i> y Análisis del Discurso	40
2.4. Hipótesis, objetivos y metodología	44
<b>Capítulo 3: Algunas perspectivas en torno al mercado editorial escolar. Editoriales, libros y proceso de edición</b>	47
3.1. Editoriales y libros de texto	48
3.1.1. El mercado editorial actual del libro de texto en la Argentina	48
3.1.2. La constitución del corpus y las editoriales bajo análisis	51

3.2. El autor y el editor del libro de texto	53
3.2.1. La figura del autor	53
3.2.2. La figura del editor	55
3.3. La estructura de los libros de texto	57
3.3.1. La estructura de los libros de nuestro corpus	58
3.3.2. La organización de los libros según la disciplina:	62
3.3.2.1. Lengua y Literatura	62
3.3.2.2. Ciencias Sociales	63
3.3.2.3. Ciencias Naturales	64
3.4. Los “prólogos” de los libros de texto: intencionalidad e instrucción	65
<b>SEGUNDA PARTE. El análisis de la puesta en escena del saber escolar</b>	<b>74</b>
<b>Consideraciones introductorias al análisis</b>	<b>75</b>
1. Las escenografías enunciativas del libro escolar: diversidad y persuasión	75
2. La influencia de los medios de comunicación y las tecnologías: diseños innovadores y nuevas escenografías	79
3. Algunas precisiones acerca del análisis de la escena genérica y las escenografías enunciativas	85
<b>Capítulo 4: Entre la utilidad y el juego. La escena genérica y las escenografías enunciativas en Lengua y Literatura</b>	<b>88</b>
4.1. La escena genérica: explicación y actividades	88
4.1.1. Las secuencias expositivo-explicativas:	94
4.1.1.1. La construcción del autor y del lector	94
4.1.1.2. La interpelación al lector	100
4.1.2. Las secuencias instructivas de actividades:	101
4.1.2.1. La interpelación al lector	101
4.1.2.2. Los recursos del diseño	104
4.2. Las escenografías enunciativas	107
4.2.1. Didáctica y persuasión	108
4.2.2. Roles y alteridad	119
4.2.3. La construcción del autor y el lector	122
4.2.4. La apelación al destinatario	126
4.3. Recapitulación y consideraciones finales	128

<b>Capítulo 5: Un acercamiento a las fuentes del conocimiento. La escena genérica y las escenografías enunciativas en Ciencias Sociales</b>	131
5.1. La escena genérica: explicación y actividades	131
5.1.1. Las secuencias expositivo-explicativas:	137
5.1.1.1. La construcción del autor y del lector	137
5.1.1.2. La interpelación al lector	144
5.1.2. Las secuencias instructivas de actividades:	145
5.1.2.1. La interpelación al lector	145
5.1.2.2. Los recursos del diseño	147
5.2. Las escenografías enunciativas	151
5.2.1. Didáctica y persuasión	151
5.2.2. Roles y alteridad	163
5.2.3. La construcción del autor y el lector	178
5.2.4. La apelación al destinatario	181
5.3. Recapitulación y consideraciones finales	183
<b>Capítulo 6: Una apuesta a la alfabetización científica. La escena genérica y las escenografías enunciativas en Ciencias Naturales</b>	186
6.1. La escena genérica: explicación y actividades	186
6.1.1. Las secuencias expositivo-explicativas:	191
6.1.1.1. La construcción del autor y del lector	191
6.1.1.2. La interpelación al lector	200
6.1.2. Las secuencias instructivas de actividades:	203
6.1.2.1. La interpelación al lector	203
6.1.2.2. Los recursos del diseño	207
6.2. Las escenografías enunciativas	209
6.2.1. Didáctica y persuasión	210
6.2.2. Roles y alteridad	221
6.2.3. La construcción del autor y el lector	222
6.2.4. La apelación al destinatario	226
6.3. Recapitulación y consideraciones finales	227
<b>Consideraciones finales</b>	231
<b>Corpus de análisis</b>	242
<b>Bibliografía</b>	243

## Introducción

El libro de texto se constituye como un género altamente complejo debido no solo a la interacción de los discursos de base de las diferentes disciplinas que lo componen, sino también a la *recontextualización del saber* (Bernstein, 1975) que estos discursos provenientes de los ámbitos académicos presentan en relación con su nuevo espacio de circulación, su función pedagógica específica y sus destinatarios privilegiados. Además, en su carácter de texto polifónico, el libro escolar gestiona la diversidad genérica de base a partir de procedimientos de selección, combinación y jerarquización de saberes, que comprenden las operaciones de reformulación de discursos, selección de datos, inclusión de citas, el diálogo entre recortes teóricos, etcétera.

Teniendo en cuenta el carácter polifónico y genérico complejo del libro de texto, la presente investigación describirá, caracterizará y comparará, desde la perspectiva del Análisis del Discurso en general y el enfoque enunciativo en particular, la construcción del conocimiento en las llamadas ciencias “blandas” y “duras” de libros de texto de la escuela media actual<sup>1</sup>. A partir del estudio de ciertos fenómenos polifónico-argumentativos –relacionados particularmente con la construcción del autor y del lector–, de la organización de la escena genérica y de las diferentes escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006) que despliegan, se caracterizará el discurso de cada una de las ciencias y la representación del saber conformado en ellas.

Además de atender a los aspectos lingüísticos del corpus seleccionado, tendremos en cuenta para nuestro análisis los sentidos asignados por el diseño gráfico. Al respecto, consideramos que la articulación del texto, de los elementos icónicos (imágenes, gráficos, etc.) y de la puesta en página se constituye como esencial para la construcción de los saberes disciplinares y los sujetos inmersos.

---

<sup>1</sup> Este trabajo de tesis surge en el marco de una investigación mayor que abarca el estudio diacrónico de los libros de texto de diferentes disciplinas. Asimismo, forma parte de los Proyectos UBACyT F 127 (2004-2007), PICT 32995 (2007-2009) y UBACyT F 020 (2008-2010), dirigidos por la doctora María Marta García Negroni, que analizan los aspectos polifónicos y argumentativos del discurso académico en relación con su producción, corrección y edición.

Con este abordaje, buscamos analizar la configuración del *ethos* discursivo, sus destinatarios y las representaciones sociales de la comunidad científica de pertenencia, rastreando las tensiones inherentes entre discurso académico y pedagógico. A partir de la observación de que el discurso de los libros de texto contiene marcas de subjetividad y polifonía, señalamos que las diferencias que existen entre las disciplinas de los libros de texto en cuanto a la estructura, diseño, construcción de diferentes escenografías y la presencia de elementos polifónico-argumentativos se corresponden con una representación de ciencia específica. Asimismo, la especificidad discursiva de cada disciplina se constituye en la tensión misma entre el discurso académico de base y el discurso pedagógico que lo define.

Consideramos que el conocimiento de las propiedades lingüísticas del género manual escolar<sup>2</sup> y el análisis de las diferencias entre las disciplinas pueden constituir herramientas fundamentales para motivar la reflexión de los docentes de nivel medio así como de profesionales del campo de la edición (editores, correctores y responsables editoriales) acerca de sus prácticas, las representaciones sobre las ciencias y de qué forma se despliegan estrategias discursivas para construir saberes “válidos” y “legitimados”.

La tesis se organiza en dos partes: la primera plantea una caracterización teórica relacionada con nuestro objeto de estudio, y la segunda presenta, el análisis propiamente dicho del corpus.

La primera parte se encuentra dividida en tres capítulos.

El capítulo 1 consiste en un acercamiento al libro de texto a partir de diferentes definiciones y perspectivas de abordaje. Por un lado, caracterizamos el discurso del libro de texto en relación con los ámbitos académico y pedagógico y, atendiendo al análisis comparativo que realizamos, damos cuenta de la dicotomía entre ciencias “blandas” y “duras” y las tradiciones discursivas asociadas. Por otro lado, presentamos los estudios realizados en torno al libro de texto y posicionamos nuestro abordaje.

El capítulo 2 propone la perspectiva teórica donde se enmarca esta tesis. Planteamos los aspectos más importantes que definen las teorías del dialogismo y la polifonía, así como el enfoque enunciativo de la lengua. Desarrollamos particularmente los conceptos clave para nuestro estudio, como *escena de*

---

<sup>2</sup> En esta tesis, empleamos como sinónimos los términos “manual escolar” y “libro de texto”, según explicamos en los Capítulos 1 y 3.



*enunciación, escena englobante, escena genérica, escenografías enunciativas* (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006), *ethos enunciativo* (Ducrot, 1984 y Amossy, 1999, entre otros), con el fin de caracterizarlos en relación con nuestro objeto de estudio. Cerramos este capítulo con el planteo de las hipótesis y los objetivos propuestos.

El capítulo 3 tiene como finalidad caracterizar el libro de texto como objeto, así como contextualizarlo y ubicarlo dentro del mercado editorial actual de la Argentina. A partir de una acotada aproximación al panorama de la industria editorial actual, el relevamiento de las tareas del autor y el editor, y la descripción de la organización de los libros, explicamos la constitución de nuestro corpus y abordamos la estructura de los manuales que lo integran. Para finalizar el capítulo, presentamos un análisis de los prólogos de los libros de texto del corpus para dar cuenta de las lógicas que los definen.

La segunda parte se inicia con una serie de consideraciones introductorias al análisis que plantean precisiones acerca del abordaje de la escena genérica y las escenografías enunciativas. Luego, despliega tres capítulos de análisis.

El capítulo 4 aborda la escena genérica y las escenografías enunciativas en los libros de Lengua y Literatura de nuestro corpus; el 5, en los libros de Ciencias Sociales, y el 6, en los de Ciencias Naturales. Para acotar el análisis, estudiamos particularmente la construcción del autor y del lector en cada uno de los espacios enunciativos de los manuales, investigando las marcas de personalización y despersonalización, los roles de género (Tang y John, 1999), los recursos del diseño gráfico, y el tratamiento y la apelación directa al lector.

En el último apartado, retomamos los conceptos y las observaciones realizadas durante el desarrollo de la tesis para realizar la formulación de las conclusiones acerca de las características discursivas de los libros de texto así como de la configuración de los *ethos* discursivos disciplinares, sus destinatarios y los saberes construidos a partir de las tensiones inherentes entre discurso académico y pedagógico.

## **PRIMERA PARTE**

### **Acerca de la puesta en escena del saber escolar: enfoques y perspectivas**



## Capítulo 1

### Aproximación al estudio de los libros de texto



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

En este capítulo nos abocamos a realizar un acercamiento teórico a nuestro objeto de estudio. Para ellos señalamos sus diferentes definiciones y presentamos los estudios realizados en torno a los libros de texto. En primer lugar, realizamos una aproximación al discurso científico-académico e indagamos en qué medida el libro de texto de nivel secundario comparte algunas de sus especificidades; luego, planteamos las características del discurso pedagógico y ubicamos el libro de texto dentro de ese ámbito. En segundo lugar, hacemos una breve referencia a las tradiciones discursivas y exponemos la dicotomía ente ciencias “blandas” y “duras”. En tercer lugar, exponemos diferentes categorizaciones del libro de texto llevadas a cabo por diversas líneas de investigación, que nos permitirán una mejor caracterización de nuestro objeto de estudio. En cuarto y último lugar, damos cuenta de los enfoques de análisis sobre los libros de texto que, siguiendo a Johnsen (1996), dividimos en tres grupos: uno centrado en el abordaje histórico-ideológico, otro en el pedagógico-didáctico y un último que se interesa en establecer las relaciones entre libro de texto y mercado editorial. Además, agregamos un cuarto grupo, donde exponemos los estudios lingüísticos de los libros de

texto, específicamente los realizados en la Argentina, y ubicamos dentro de ellos nuestra investigación.

## **1.1. El discurso del libro de texto**

### **1.1.1. El discurso científico-académico**

En las últimas décadas, diversas investigaciones se han ocupado de caracterizar los géneros científico-académicos y dar cuenta de su especificidad (Swales, 1990; Hyland, 1999a, 1999b, 2000 y 2004; Montolío, 2000; Arnoux, *et al.* 2004 y 2009; Cubo de Severino, 2007; Hall y Marín, 2007, García Negroni 2008a, 2008b y 2008c, entre otros). Dada la multiplicidad de enfoques y perspectivas, encontramos un amplio espectro de criterios para definir este tipo de discursos. Si bien la mayoría coincide en que el discurso científico-académico tiene la finalidad de generar y transmitir conocimientos especializados, existen diferencias en cuanto a los tipos de géneros que consideran como tales.

Algunos investigadores distinguen el *discurso científico* del *académico*. Así consideran como *discursos científicos* aquellos tipos de textos que tienen como objetivos construir y difundir conocimientos nuevos entre los expertos (Moyano, 2001; Parodi, 2005; Menin y Temporetti, 2005 y Dalmagro, 2007). Por ejemplo, Moyano (2001), con el fin de realizar una clasificación de los géneros científicos de mayor circulación en la Argentina, propone como tales a aquellos que contribuyen a un avance en el conocimiento, como el artículo científico, la comunicación preliminar, el mural, la tesis, la tesina, el informe científico, la monografía, el *abstract*, la comunicación, la revisión bibliográfica, el ensayo, la ponencia, la conferencia y el debate<sup>3</sup>. Por su parte, Swales (1990), dentro de los géneros del proceso de investigación científica, menciona los artículos de investigación, los *abstracts*, los informes de investigación, las tesis, las disertaciones y también los *grants proposals*<sup>4</sup>. Pero también existen otras investigaciones (Puiatti de Gómez, en Cubo de Severino *et al.* 2007: 23) que definen como *discurso académico-científico* solo a los textos que contribuyen a la construcción del conocimiento y a la comunicación entre científicos.

---

<sup>3</sup> Para una caracterización de estos géneros consultar Moyano (2001).

<sup>4</sup> Los *grants proposals* son textos que escriben los científicos para convencer a los responsables de las agencias de financiamiento de que los provean de fondos para subvencionar sus proyectos.

Otras líneas de investigación no solo consideran como *géneros académicos* o *géneros científico-académicos* –según la nomenclatura que se utilice– a aquellos que contribuyen a producir saberes y propiciar el avance científico, sino también a los que circulan en instituciones educativas de nivel superior y que tienen la finalidad de transmitir conocimientos a los destinatarios legos o semilegos, como las clases orales y los distintos tipos de textos de estudio (Hyland, 2000; Montolío *et al.*, 2000; Gallardo, 2004b; Bathia, 2004; Cubo de Severino *et al.* 2007, Padilla *et al.*, 2007), o los producidos por los estudiantes, como apuntes, resúmenes, informes, exposiciones y exámenes (Montolío *et al.*, 2000; Nogueira *et al.* 2003, Arnoux *et al.*, 2004 y 2009; Botta y Warley, 2005<sup>5</sup>). Específicamente, dentro de los textos de estudio, se encuentran la guía de estudio o didáctica, el documento de cátedra, la clase magistral (Parodi, 2005; Cubo de Severino *et al.*, 2007) y *el manual o libro de texto* (Cubo de Severino, 2000; Hyland, 2000; Montolío *et al.*, 2000; Hall y Marín 2002a, 2002b, 2003 y 2007; Parodi, 2005; Cubo de Severino *et al.*, 2007).

Desde esta perspectiva, el discurso académico abarca los géneros o clases textuales que exponen un saber experto y circulan en instituciones educativas superiores, en tanto son manifestación de una comunidad específica (Valle, 1997). En efecto, según Padilla *et al.* (2007) los textos académicos son característicos del *nivel superior* (terciario y universitario) y circulan en tres ámbitos: el de la ciencia especializada (tesis doctorales, textos de especialidad, artículos de investigación, etc.), y en los de la formación de grado y de posgrado (monografías, tesis, etc.). Asimismo, Parodi<sup>6</sup> menciona que el discurso académico se define a partir de la finalidad de cristalizar y difundir un conocimiento disciplinar, así como de apoyar la formación de los miembros dentro de esa comunidad de especialistas. Al respecto sostiene:

Un modo de aproximación a los géneros especializados escritos en la academia es partir desde el supuesto de que los materiales escritos empleados por los estudiantes en su formación universitaria cotidiana revelan tanto los tipos de textos como los rasgos representativos de su disciplina. En este sentido, partir de las lecturas obligatorias en algunas áreas disciplinares constituye un modo de construir un panorama del universo

<sup>5</sup> Consideramos que Botta y Warley (2007) realizan una caracterización imprecisa y confusa pues, además de mencionar como géneros académicos a la monografía, la tesina, la tesis, los informes universitarios y de investigación y el ensayo, incluyen los textos, que ellos –con un criterio poco claro–, denominan “de divulgación”, como el artículo periodístico y la ponencia en congresos.

<sup>6</sup> Como ya explicamos, Parodi distingue los textos científicos de los académicos. Como parte de estos últimos, menciona al manual, la guía didáctica, el informe de investigación, la presentación de proyectos, la clase magistral, la monografía, el artículo de investigación, el informe y la reseña, entre otros.

lingüístico y discursivo a través del cual estos sujetos en formación acceden al conocimiento disciplinar y, en parte, a través de ello se integran paulatinamente a sus respectivas comunidades (Parodi, 2005: 2).

Para Parodi los textos académicos se caracterizan por una serie de rasgos lingüísticos y tramas textuales prototípicas, en los que prevalece un andamiaje didáctico con fines educativos. Consideramos que, a raíz de la función didáctica que tienen algunos de estos géneros, algunos autores han extendido e hicieron más laxa la definición de texto académico. Por ejemplo, Figueras y Santiago, en *Manual práctico de escritura académica*, presentan una definición más abarcativa de texto académico, pues no solo lo delimitan en instituciones educativas superiores, sino también en las escolares en general:

Por texto académico cabe entender no solo los escritos que producen los estudiantes durante su etapa de formación en la escuela, el instituto o la universidad (exámenes, trabajos de curso, apuntes, etc.), sino también el discurso pedagógico del profesor en el aula o el discurso del especialista de una determinada disciplina en un manual o libro de texto. (Figueras y Santiago, en: Montolio *et al.* 2000, vol. II: 39).

Entonces, desde esta perspectiva, el libro de texto de otros niveles, como el de la escuela secundaria, que es nuestro objeto de estudio, puede ser considerado como texto académico. Ahora bien, ¿es válida esta caracterización? En primera instancia, hay que dejar claro que los diversos autores que estudian el *libro de texto de niveles superiores*, como Hyland (2000), Bathia, (2004) y Parodi (2005), lo definen, sin ningún tipo de dudas, como discurso académico especializado. Para sostener tal afirmación, parten de la premisa de que los manuales presentan ciertos rasgos propios del discurso académico: por un lado, difunden conocimientos disciplinares y contribuyen a la formación de los miembros en una comunidad científica (los estudiantes) y, por el otro, poseen características lingüísticas, tales como la pretensión de conformar un discurso aparentemente neutro y objetivo, que se logra a partir de descripciones desembragadas, estrategias de impersonalidad y nominalizaciones, entre otros recursos. Asimismo, Cubo de Severino (2007) incluye al manual universitario dentro del discurso académico-científico; no obstante, en el capítulo dedicado a este género, expone sus dudas al considerarlo como tal, en tanto que:

Por estar destinados a legos y semilegos, son textos mixtos en parte científicos y en parte de divulgación. Suelen combinar ambos tipos de lenguaje y exigir ambos tipos de conocimiento (Cubo de Severino, 2007: 325).

Si en cambio nos referimos a las investigaciones que se han ocupado del estudio de los *libros de texto de nivel medio*, las apreciaciones son diferentes. Vallejos Llobet *et al.* (2004); Fernández Reiris (2004 y 2005), Arnoux (2007) y Gazalli (en Cubo de Severino *et al.*, 2007) coinciden en caracterizarlo a partir de su impronta pedagógica y de los mecanismos discursivos que se aplican para la transmisión de contenidos, y lo ubican dentro del discurso pedagógico-escolar. Por ejemplo, Fernández Reiris lo considera como tal a partir de las operaciones de *recontextualización del saber* (Bernstein, 1975) que son puestas en juego para transformar los conocimientos en “enseñables”. Por su parte, Vallejos Llobet, al analizar los libros de texto de nivel medio, propone una categoría específica para definirlos, la de *discurso científico pedagógico*, en tanto que los libros de texto presentan un “saber enseñado”, en términos de *transposición didáctica* (Chevallard, 1991).

De esta forma, en los libros de texto de nivel medio actúan ciertas operaciones discursivas, como la recontextualización del saber y la *transposición didáctica* que los ubicarían dentro del discurso pedagógico, según desarrollaremos en el próximo apartado.

No obstante ello, debemos destacar que los segmentos expositivo-explicativos de los libros de texto comparten ciertos rasgos lingüísticos con el discurso académico, tales como estrategias de impersonalización, pasividad y desagentivación, nominalizaciones y léxico especializado (Zamudio y Atorresi, 2000; Vallejos Llobet *et al.*, 2004; Cubo de Severino *et al.*, 2007), porque, al igual que este, intenta construir un discurso en apariencia objetivo y neutral<sup>7</sup>.

Dentro de esta misma línea, Hyland (2000) postula que el libro de texto busca reducir la multiplicidad de discursos y constituirse como una voz única –la de la autoridad y portadora del saber y la “verdad”– a través del despliegue de diferentes recursos,

---

<sup>7</sup> En las décadas recientes algunos teóricos (Swales, 1990; Hyland, 1999a, 1999b y 2000; Bolívar, 2005; García Negroni, 2005, 2008a y 2008b, entre otros) han discutido y refutado la concepción tradicional de objetividad y transparencia supuestamente propias del discurso académico y, a partir del estudio de ciertos elementos discursivos –como mecanismos argumentativos, marcas de polifonía, estrategias de agentivación o desagentivación, etc.–, han puesto de manifiesto que “el locutor del discurso científico-académico (incluso el de las llamadas ‘ciencias duras’) deja huellas de su presencia, y que su discurso no es ni monológico ni neutro” (García Negroni, 2008a, 11).

como descripciones objetivas y desembragadas, una notable ausencia de discusión y confrontación –que lo diferenciaría del discurso académico–, y la presentación de los contenidos bajo la forma de “resultados”. En efecto, el libro escolar construye discursivamente una “única verdad” con el objetivo de ofrecerles “credibilidad profesional” a los docentes y de construirse en tanto “autoridad reconocida” para los alumnos (Hyland, 2000).

### 1.1.2. El discurso pedagógico

Como es sabido, el discurso pedagógico supone una asimetría entre los participantes: el emisor –en nuestro caso, el autor del libro del texto– es quien posee el saber, y el destinatario –el alumno–, que no lo tiene y debe aprenderlo. En ese sentido, el discurso pedagógico, en tanto discurso de poder, ha sido descrito como “autoritario” (Orlandi, 2003), pues, por un lado, no existe la reversibilidad, es decir, el destinatario no tiene la posibilidad de responder y hay un solo agente del discurso que es el que tiene el *poder de decir* y, por otro, presenta un saber científico legítimo y validado –impuesto por el currículum oficial– que habilita un *deber saber*. Más que informar, explicar e influenciar “enseñar es inculcar el conocimiento legítimo” (Orlandi, 2003: 18)<sup>8</sup>.

Por otra parte, según Chevallard (1991), el discurso pedagógico consiste en la transformación del “saber sabio” en “saber enseñado”, lo que el autor ha llamado transposición didáctica, es decir: “el ‘trabajo’ transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” Chevallard (1991: 45). Así, un contenido de saber que es designado por los programas para ser enseñado debe sufrir una serie de transformaciones con la finalidad de poder ser apto como objeto de enseñanza. En consecuencia, muchas veces esos saberes son verdaderas “creaciones didácticas”, que de acuerdo con Chevallard se hacen necesarias “por las exigencias del funcionamiento didáctico” (ibíd, 1991:47).

En este sentido, se llevan a cabo diferentes operaciones de recontextualización del saber (Bernstein, 1975), esto es el procedimiento de apropiación y reformulación de un discurso, con el objetivo de transmitirlo en contextos distintos al de su contexto de producción. Asimismo, Litwin (1997) diferencia los *conocimientos disciplinares*, es decir aquellos que son enseñados a los alumnos a partir del nivel superior, de los *protodisciplinarios*; estos son los previos a la enseñanza de las disciplinas y que se

---

<sup>8</sup> La traducción es mía.



difunden fundamentalmente en los niveles primario y secundario. Los libros de texto de nivel primario y medio presentan, entonces, *conocimientos protodisciplinarios* atento a que:

Ellos constituyen formas parcializadas del saber de un campo que permiten en la edad infantil su comprensión, su tratamiento y, por lo tanto, su transposición por los medios de comunicación. Esto no significa que la *protodisciplina* sea el lugar de la banalización, la superficialidad o el conocimiento erróneo. Por el contrario, consiste en la superación de las concepciones intuitivas y constituye una manera particular de iniciar los tratamientos disciplinares (Litwin, 1997: 55).

No obstante, hay que tener en cuenta que, para algunos autores, el discurso pedagógico no tiene especificidades, sino que se trata de un principio de reordenación de saberes propios de otras esferas sociales. Bernstein (1975), por ejemplo, caracteriza al discurso pedagógico de dicha manera:

En un sentido importante, el discurso pedagógico, desde el punto de vista del autor, no es específico. El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas. Por tanto, es un principio que extrae un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo relocaliza según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque (Bernstein, 1975, en 2005: 189).

Por el contrario, otros investigadores, como Gvirtz (1999), sostienen que el discurso escolar no es un mero principio de reorganización de saberes sino que conforma un discurso distinto: un discurso propio, diferente del académico de base. En este sentido, el discurso escolar articula su trama al desdibujar la de la disciplina científica original, “generando algo distinto, otro discurso, el escolar” (Gvirtz, 1999: 22).

Si bien los libros de texto poseen ciertas propiedades lingüísticas que lo acercan al discurso académico –según ya mencionamos–, consideramos que las operaciones de transposición didáctica y reformulación del saber, junto con otros elementos discursivos que abordaremos en nuestra tesis, tales como las escenografías enunciativas, los recursos del diseño, la apelación directa al interlocutor, etcétera, les asignan características que los ubican dentro del ámbito pedagógico y que, a su vez, moldean un discurso diferente y específico.

## 1.2. La dicotomía ciencias “duras” y blandas” y las tradiciones discursivas

Tradicionalmente, existe una división planteada en términos antinómicos entre dos tipos de ciencia: las “ciencias duras” y las “ciencias blandas”. En una primera instancia, podemos mencionar que ambas se diferencian en función de su objeto de estudio, la metodología aplicada y la práctica social en la que se inscriben. Así, cada ciencia tiene un tipo particular de discurso, relacionado con mecanismos cognitivos y organizativos que responden a su modelo de investigación. No obstante, en una segunda instancia, podemos hacer referencia a otras diferencias que tienen que ver ya con condiciones de legitimidad, validez y visibilidad, que –dentro del imaginario social– han colocado a las ciencias duras en una condición de superioridad y dominancia respecto de las blandas. En un reportaje, Pablo Alabarces, que ha estado a cargo de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, sostuvo:

Las ciencias duras son más visibles, en especial la medicina, que parece tener una relación más constante y directa con el cuerpo. Un sociólogo, un historiador o un antropólogo no son tan visibles. Uno se da cuenta de la situación desventajosa que experimentan las ciencias sociales respecto de las otras (Alabarces, 2006: 1).

Por ende, las ciencias “blandas” generalmente han sido consideradas en forma peyorativa y ubicadas en un nivel científico menor que las duras, debido a que no cumplen con el mismo paradigma de “cientificidad” de estas últimas y no contarían con el rigor metodológico necesario:

Emilio De Ípola inventó un chiste que dice que no hay ciencias duras y ciencias blandas, sino ciencias duras y ciencias al dente. Las ciencias al dente se basan en la conjetura y la interpretación, nada más lejano de la hipótesis, la comprobación y la veridicción. Nuestro método no puede ser hipotético-deductivo, y está muy bien que así sea, porque si no diríamos cosas espantosas. Metodológicamente hay una diferencia enorme, que también conspira en contra de la “validez” de nuestra investigación (Alabarces, 2006: 1).

Si bien hay un movimiento teórico actual<sup>9</sup>, que intenta no oponer estos dos tipos de ciencia, sino considerarlos “campos que deben colaborar para producir

<sup>9</sup> En nuestro país, podemos mencionar, entre otros, a Esther Díaz (1992 y 1997), Jorge Vanossi (2003) y Mario Castagnino (en de Ambrosio, 2003).

conocimiento” (Castagnino, en de Ambrosio, M., 2003) y que se manejan con métodos diferentes ni más ni menos válidos, no hay dudas de que el paradigma de “cientificidad” impuesto por las ciencias “duras” continúa siendo el dominante, dentro del imaginario social y los espacios simbólicos y materiales del conocimiento. Como ejemplo, podemos referirnos a las declaraciones vertidas por el mismo ministro de Ciencia y Tecnología de la Nación, Lino Barañao, en una entrevista periodística en 2008<sup>10</sup>, donde sostuvo que las Ciencias Sociales son “teología”, debido a que no recurren a la verificación empírica de las Ciencias Naturales.

(...) a mí me gustaría ver un cierto cambio metodológico; estoy tan acostumbrado a la verificación empírica de lo que digo, que a veces los trabajos en ciencias sociales me parecen teología. (...) Creo que no hay un motivo por el cual las áreas humanísticas deban prescindir de la metodología que usan otras áreas de las ciencias (Barañao en Moledo y Veiras, 2008).

Por otra parte, en el marco de los estudios lingüísticos, diversos investigadores (Swales, 1990; Hyland, 1999a, 2000 y 2004; Ciapuscio, 2000; Bathia, 2004; Gallardo, 2004b; Vallejos Llobet *et al.*, 2004, Bolívar, 2005; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2005; Ramírez Gelbes, 2007 y 2008 y García Negroni, 2008a, 2008b y 2008c, entre otros) han demostrado que las expresiones lingüísticas en el discurso académico y pedagógico responden a tradiciones discursivas. En efecto, las diferencias entre las disciplinas en cuanto a sus elementos formales (por ejemplo, la división en secciones, el estilo de la presentación de la bibliografía o la introducción de tablas) y aspectos microdiscursivos (como las estrategias de desagentivación, las nominalizaciones, las reformulaciones o la inclusión de los discursos ajenos) evidencian la pertenencia a distintas tradiciones discursivas, que refieren, sin dudas, a objetos de estudio y modos de concebir el conocimiento disímiles. Algunos de estos trabajos (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2005; Ramírez Gelbes, 2007 y 2008, y García Negroni, 2008a y 2008c, entre otros) logran dar cuenta de las diferencias microdiscursivas que las disciplinas de las llamadas ciencias “duras” y “blandas” presentan en algunos géneros académicos, como la ponencia y el artículo de investigación científica. Al respecto, coinciden en que el uso preponderante de estrategias de impersonalización y

<sup>10</sup> La entrevista a Lino Barañao, “Los científicos deben asumir su compromiso social”, realizada por Nora Veiras y Leonardo Moledo fue publicada en *Página/12* el lunes 7 de enero de 2008. Lino Barañao es doctor en Química y, en el momento de la entrevista, se desempeñaba como ministro en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Sus declaraciones provocaron un fervoroso debate entre científicos de diferentes disciplinas que tuvo como escenario principal la sección de “Ciencia”, del diario *Página/12*.

desagentivación, entre otros elementos, moldearía en los textos de las ciencias “duras” un discurso en apariencia más objetivo y transparente que tendería a constituir una representación neutral de las disciplinas (por ejemplo, Economía, Ciencias Veterinarias, Medicina, etc.), y que se correspondería con sus normas discursivas específicas. Por el contrario, la presencia de otros recursos en las ciencias “blandas”, como, por ejemplo, la mayor inclusión de citas y fuentes, y el uso de diferentes marcas de personalización, conformarían un discurso con una dimensión polifónica y argumentativa más evidente (como es el caso de Lingüística, Historia, Derecho, Literatura, etcétera).

Finalmente, debemos tener en cuenta que “los académicos se integran a comunidades que ya tienen una tradición y unas normas explícitas o tácitas y deben seguirlas si quieren ser aceptados como miembros activos de su comunidad” (Bolívar, 2005: 70). Del mismo modo, los autores de los libros de texto<sup>11</sup> tienen que mostrar que conocen y manejan las tradiciones discursivas de sus disciplinas y del tipo de ciencia a la que pertenecen, con el fin de mostrar experticia y persuadir a los lectores expertos – los docentes y otros pares–, pero también, que están al tanto de las tendencias pedagógicas. En efecto, creemos que la construcción del saber responde a las tradiciones de las disciplinas científicas, pero también a las características propias del discurso pedagógico y, específicamente, al género libro de texto, lo cual evidencia en gran medida las tensiones no solo entre saberes legitimados y no legitimados socialmente, sino entre discurso académico de base y el pedagógico que lo define.

### **1.3. La caracterización del libro de texto desde diferentes perspectivas**

A pesar de que los libros de texto tradicionalmente se han constituido como “un género ‘menor’, de poco reconocimiento social y simbólico” (Cucuzza y Pineau, 2002: 25), es sabido que en las últimas décadas, han sido revalorizados como material de estudio y análisis, desde diferentes disciplinas y por diversos enfoques teóricos.

Generalmente se caracteriza al libro de texto en relación con su función pedagógica y su uso. Pensado como recurso didáctico, es decir en tanto “herramienta”, Carbone *et al.* (2001) sostienen que los libros de texto suponen una praxis: su uso sistemático por parte del alumno y del docente, que se articula en función de los lineamientos pedagógicos explícitos e implícitos vigentes. La relación del manual

---

<sup>11</sup> Los autores de los libros de textos suelen ser especialistas en su materia, generalmente profesores terciarios y universitarios; en algunos casos, incluso, cuentan con títulos de posgrado.

escolar con la sistematización de la enseñanza graduada está presente también en diversas investigaciones, como la de Cruder (2008) que define a este tipo de libro como “un instrumento, una herramienta, un recurso para la enseñanza que tiene un formato reconocible y es utilizado en la escuela como en la casa” (Cruder, 2008: 19). Asimismo, Grinberg (1997) afirma que, si bien el libro de texto no forma parte del organigrama escolar, representa una herramienta fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula. En este sentido, Romero *et al.* (2004) y Fernández Reiris (2005) coinciden en que la importancia del libro de texto reside en que funcionan como los expositores e intérpretes del currículum oficial, así como de las prácticas didácticas imperantes. Por un lado, actúan como “un mecanismo de control de la dispersión curricular” y, por el otro, se han constituido paulatinamente como “la fuente del saber” para muchos docentes –debido a los problemas actuales de capacitación y actualización– y en el estructurador de la clase. Efectivamente:

el manual es un currículum en acto, que incluye los saberes, las formas didácticas y hasta las actividades prácticas, de acuerdo con una tendencia que se ha acentuado en las últimas décadas. En muchos casos, el libro es la principal fuente de información del docente, sobre todo cuando, luego de completar su formación profesional, no siguió actualizando sus conocimientos. No son pocos los docentes que preparan sus clases de acuerdo con el libro de texto (Romero *et al.*, 2004: 27).

Kaufman y Rodríguez (1993) también lo caracterizan como materiales producidos para ser empleados en forma sistemática por el escolar y el docente, de forma intencional (en el sentido de “creados para dicho fin”). Por su parte, Johnsen (1996) considera libro de texto al que haya sido escrito, diseñado y producido para su uso sistemático en el aula; por ejemplo en nuestro país la novela *Corazón*, que ha sido utilizada en la enseñanza, para este investigador es un libro escolar pero no un libro de texto porque no fue creado con ese objetivo.

Asimismo, Gazali (2007) establece que los manuales son una clase textual con una predominante intención pedagógica: “Es un libro que condensa los conocimientos que debería tener el alumno en un área de saber determinada. Los autores realizan una selección y una adecuada organización de los conocimientos de tal manera que el alumno los haga suyos y los pueda reutilizar en situaciones futuras” (Gazali, en Cubo de Severino *et al.*, 2007: 354). Al igual que Gazali, Montolío *et al.* (2000) hacen hincapié en que el objetivo principal del libro de texto es comunicar conocimientos, ya que

cumple las funciones de informar y de explicar. No obstante, creemos que es indudable que el libro escolar a lo largo de la historia ha cumplido otras funciones que trascienden ese fin: transmitir mensajes disciplinadores y morales, inculcar nociones ideológicas y políticas, convencer sobre valores, moldear creencias y formar hábitos (Chartier, A. M. y Hébrard, 1994; Ossenbach Sauter, 2001; Cucuzza y Pineau, 2002; Arnoux, 2007 y Cucuzza, 2007, entre otros). Es decir que, si bien el libro de texto se caracteriza por su función informativa-explicativa, también posee, como los discursos académicos, una dimensión retórica y una función argumentativa –a veces más evidente, a veces más solapada– que se manifiestan en la búsqueda de una interacción persuasiva por parte de los autores con respecto a sus lectores. Para Hyland (2000), los libros de texto tienen un papel central porque mediante ellos los estudiantes toman conocimiento de las normas, valores e ideología. En este sentido, Arnoux (2007) destaca la orientación argumentativa de la explicación en el manual escolar que “asigna valores y regula los sentidos del texto” (Arnoux, 2007: 34) y sostiene que el texto escolar interviene en la representación ideológica, no solo a través de operaciones cognitivas sino emocionales. Así, la narración escolar tiene una función ideológica de regulación y selección pues implica “un dispositivo de memoria y olvido: seleccionar lo que debe ser recordado y ocultar lo que puede perturbar el sentido de la selección operada” (Arnoux, 2007: 99).

Otras definiciones de libro de texto hacen hincapié en la lógica editorial y lo caracterizan como un género comercial (Swales, 1990). Para A. M. Chartier y Hébrard (1994) es un objeto rico y enormemente complejo, que:

está sujeto a imposiciones institucionales (los manuales deben responder a los programas), a factores pragmáticos (el libro debe ser de utilización cómoda en la clase de uno o varios cursos), pero también está sujeto a imperativos comerciales (Chartier y Hébrard, 1994: 390).

A su vez, las editoriales ofrecen diferentes productos, que se han consolidado como “subgéneros”: el manual<sup>12</sup>, el libro de lectura, el libro o la carpeta de actividades los libros de área, que son nuestro material de análisis, entre otros.

---

<sup>12</sup> Sin embargo, en esta tesis, cuando mencionamos “manual escolar” no nos estamos refiriendo a un subgénero de libro de texto, sino que lo utilizamos en su sentido más tradicional, como sinónimo de libro de texto. En el capítulo 3, realizamos un abordaje exhaustivo del libro de texto y sus “subgéneros”.

#### 1.4. Los enfoques de análisis sobre los libros de texto

En relación con el estudio del arte referido a las investigaciones de los libros de textos, consideramos como un precursor esencial a Johnsen, quien en *Libros de texto en el calidoscopio* (1996) describe los trabajos efectuados sobre el tema en Europa y Estados Unidos. Allí distingue tres perspectivas principales acerca del estudio de los libros de textos: 1) una vertiente centrada en el análisis de la ideología, 2) un enfoque sobre el uso de los libros de texto, en cuanto herramienta pedagógica, y 3) una concepción que aborda el libro en su dimensión material, en tanto producto y objeto inserto en el mercado editorial (se contemplan los procesos de producción, edición y circulación).

A continuación expondremos los distintos trabajos realizados sobre los manuales escolares, relevantes para nuestra investigación, y los organizaremos según las categorías propuestas por Johnsen (1996).

1) Dentro del enfoque sobre el *análisis de la ideología de los libros de texto*, ubicamos aquellas investigaciones que abordan la construcción de representaciones sociales en libros correspondientes a períodos históricos específicos (cosmovisiones, formas de presentación de los temas, marcas ideológicas, etc.) y se dedican a la investigación histórica de los libros escolares (Chopin 1992 y 1993). Entre ellos podemos referirnos al Proyecto HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza en la Lectura y la Escritura en la Argentina), que se enmarca dentro del Proyecto MANES<sup>13</sup> a partir de la convocatoria de la investigadora española Ossenbach Sauter en 1996 a que grupos académicos latinoamericanos participen de seminarios intensivos de manuales escolares<sup>14</sup>. A partir de entonces, se inicia el proyecto MANES (manuales escolares) en América Latina<sup>15</sup>, que se dedica al análisis de las prácticas concretas, el estudio de la

---

<sup>13</sup> Desarrollado por el Equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

<sup>14</sup> Primer Seminario *Los manuales escolares como fuente para la historia de la Educación en América Latina*, UNED, Madrid, 1996, y el *Segundo Seminario Internacional: textos escolares en Iberoamérica*, 1997.

<sup>15</sup> Proyecto dirigido por Manuel de Puellas Benítez y Alejandro Tiana Ferrer, en el Departamento de Historia de la Educación de la UNED y a través de la Banca Emmanuelle, bajo la dirección de Alain Chopin, con sede en el INRP (Instituto Nacional de Recherche Pédagogique), en Francia. A su vez, la Red Alfa Patre Manes constituye un proyecto de investigación internacional (constituido por la Red PATRE-MANES, con financiamiento del programa ALFA de la Unión Europea), que pretende capacitar personal y elaborar los instrumentos necesarios para el relevamiento documental y la catalogación de manuales escolares de España, Portugal, Bélgica, Argentina, México y Colombia.

construcción de la representación social<sup>16</sup> y la historia social de la lectura y la escritura, cuyo profesor asociado es Cucuzza. Este proyecto busca “rescatar el afán bibliométrico y de análisis de los soportes materiales de lo escrito –condición *sine quae non* para reconstruir escenas concretas–, (...) y el hincapié por el análisis de contenidos de dichos libros” (Cucuzza y Pineau, 2002: 25). Una de sus producciones más destacadas, el libro *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la razón de mi vida* (Cucuzza y Pineau et al., 2002), elaborado desde el enfoque de las Ciencias de la Educación y los estudios culturales, y con una perspectiva histórica, constituye un importante aporte de estudio histórico-social acerca de los manuales escolares en la Argentina y un antecedente y punto de partida fundamental para nuestra investigación. En dicha obra, entre otros, Braslavsky (2002) realiza un estudio de la historia de la pedagogía desde 1810 hasta 1930; Spregelburd (2002) aborda el control estatal en el texto escolar entre 1880 y 1916; Linares (2002) postula una nueva generación de libros de lectura escolar que abarca el período comprendido entre 1895 y 1956 –que se inaugura con la edición de *El nene*–; Pineau (2002) realiza un recorrido por la cultura política y las prácticas escolares de lectura en el período de entreguerras, y Colotta, Cucuzza y Somoza Rodríguez (2002) analizan textos y lecturas escolares durante el Primer Peronismo.

Por otra parte, dentro de este marco se asientan diferentes proyectos sobre prácticas de lectura y escritura en libros escolares en diferentes períodos, por ejemplo, Artieda se centra en los discursos escolares sobre los indígenas en el Chaco; Somoza Rodríguez, en los medios digitales y las prácticas sociales de la lectura y la escritura; Pineau, Bottarini y Medela en el caso de la administración Illia; Pasquele en el estudio diacrónico a partir de los manuales de origen nacional, de los documentos ministeriales y de las biografías lingüísticas de los actores. Además, Cucuzza (2007) aborda los procesos históricos que dieron lugar a la formación de la Nación y, sobre todo, a la identidad nacional, pivoteados por el accionar de la escuela primaria y los libros escolares a partir de la conformación del sistema educativo nacional a fines del siglo XIX.

---

<sup>16</sup> Las representaciones sociales (Jodelet, 1984 y Moscovici, 1998) pueden considerarse como "realidades mentales" que circulan en los discursos, en las palabras, en los mensajes que los sujetos intercambian entre sí y, por ende, constituyen la base de la comunicación social. En efecto, permiten el acceso a una forma de conocimiento social que se sitúa en el punto de intersección de lo psicológico y lo social. Según Jodelet (1984), las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.



Además del Proyecto MANES, se registran diversas investigaciones sobre representaciones sociales en libros de textos. Por citar solo algunos ejemplos, Plotkin (1995) y Colotta (1998) analizan variados aspectos de los libros de texto del primer período peronista, Kaufman *et al.* (2006) trabajan los textos escolares en la última dictadura militar, Rodríguez Martínez *et al.* (2004), Wainerman (1987) y Wainerman, y Heredia (1999) abordan la presencia de la mujer en la construcción del saber y los estereotipos que se han construido en la cultura escolar en general y en los libros de texto en particular. Asimismo, existen trabajos como los producidos por Álvarez, M. T. *et al.* (2005) en la Universidad de Salta que, a través del análisis de libros de texto de segundo ciclo, intentan demostrar cómo los contenidos de los manuales tienden a consolidar sistemas de vida propios de la cultura oficial, legitimada socialmente, pero sin contribuir al desarrollo de procesos emancipatorios de los actores escolares. Así, analizan el constructo ideológico a partir del análisis de los contenidos en libros de diferentes momentos históricos. Finalmente, Romero *et al.* (2004) estudian la construcción de la imagen de la Argentina en libros de texto del último siglo y se centran en la caracterización de los manuales de Ciencias Sociales. No solo abordan la Historia, la Geografía y el Civismo como disciplinas autónomas, sino que también describen cómo se produjo la conformación del área de Ciencias Sociales a partir de la Reforma Educativa y qué incidencia tuvo esta transformación en las editoriales.

Por otra parte, podemos ubicar dentro de este enfoque diversos análisis que indagan las representaciones de los libros de texto en cuanto al uso de la imagen (Liendro, 1992; Sleeter y Grant en Johnsen, 1996, y Cruder, 2008) o a partir de la relación entre texto e imagen (Moyinedo, 1995; Benito Escolano, 1997 y Rinaudo y Galvalisi, 2002).

2) Existen abundantes *investigaciones sobre las disciplinas curriculares y las concepciones pedagógicas subyacentes*. Consideramos fundamentales para nuestro abordaje, en primer lugar, los aportes de Fernández Reiris (2004 y 2005), que, por un lado, al retomar y aplicar el concepto de recontextualización del saber de Bernstein, brinda una mirada fundamental sobre la incidencia de los manuales en el desarrollo curricular y, por el otro, caracteriza el libro en la educación de la posmodernidad (el actual), en relación con la influencia de la informática y la disolución del orden de lectura. En segundo lugar, nos referimos a Carbone (2003 y 2004), que plantea que las transposiciones mediáticas han producido un cambio en la producción de manuales escolares y, a partir de un análisis contrastivo, da cuenta de los rasgos centrales del libro

de texto actual. En tercer lugar, nos remitimos al trabajo de tesis de Gvirtz (1999). Si bien el objeto de estudio de la autora es otro, pues se centra en analizar los cuadernos de clase en un período específico, entre los años 1930 y 1970, destacamos sus aportes sobre la conformación del discurso escolar y la administración de los saberes curriculares. A continuación mencionaremos solo algunos de los trabajos más relevantes para nuestra perspectiva de estudio que han abordado las disciplinas curriculares que nos competen.

En el área de Lengua se destaca la investigación llevada a cabo por Bombini y otros –Otañi, Gaspar, etc.–, (1995), que analizan las características de los libros de textos publicados a partir de la Ley Federal de Educación (1993), especialmente de categorías conceptuales, términos, selección literaria y la concepción didáctica subyacente. Existen, asimismo, muchas otras investigaciones que abordan diferentes aspectos del libro de texto de Lengua: Kaufman y Rodríguez (1993) disertan sobre la utilización del texto escolar de Lengua en el aula; Lisedo y colaboradoras (1994) analizan las problemáticas de la transposición didáctica en el contexto escolar actual de diversidad; Rodríguez y Dobaño Fernández (2001) se abocan a caracterizar el contenido y estructura textual de las nuevas unidades de análisis de los libros de texto. Finalmente, en el área de Literatura, Coduras y Martinelli (en Carbone *et al.* 2001) se centran en las características y los criterios de selección de los cuentos en los textos escolares.

En relación con las Ciencias Sociales podemos destacar los trabajos de Aisenberg, Alderoqui y Braslavsky que, en el libro *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (1993), abordan la enseñanza de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales en sus prácticas concretas, definiendo como eje de estudio el aula y el libro de texto. Asimismo, Carbone *et al.* (2001) exponen las concepciones y tendencias pedagógicas de los libros actuales de Ciencias Sociales, especialmente en el área de Historia. Finalmente, Carretero y Limón (1994) y Carretero *et al.* (2007) analizan cómo los contenidos de los libros de texto sufren transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas y sostienen que los valores ejercen una influencia en el cambio conceptual.

Con respecto a Ciencias Naturales, Liendro (1992) caracteriza los programas de estudio y los libros de texto en el nivel medio. Por otra parte, además de la producción nacional, podemos destacar los aportes de algunas investigaciones de origen español que han contribuido a la reflexión sobre la finalidad de la enseñanza de ciencias (Campanario, 1999; Campanario y Otero, 2000; Acevedo Díaz, 2004; Acevedo Díaz, A.

Vázquez Alonso y Manassero Mas, 2005) y el contexto de “descubrimiento” y la concepción de ciencia en textos escolares de Educación General Básica (Cutrera y Dell’Oro, 2001).

3) Para ubicar las causas del surgimiento y el auge de las *editoriales escolares* durante el siglo XX, es necesario referirnos a la noción de la “ampliación del público lector”, que se encuentra ligada directamente con los procesos de alfabetización y la promulgación de la Ley 1420 de Educación Común de 1884 que estableció la instrucción primaria (para niños de seis a catorce años de edad) como obligatoria y gratuita:

(...) la “ampliación del público” lector supuso una transformación tan global como radical de la cultura letrada, que dejó de ser un ámbito reducido y relativamente homogéneo, reservado a una minoría social, para convertirse en un espacio plural y escindido (Pastormerlo en de Diego, 2006: 1).

Así, la necesidad de contar con materiales para la enseñanza para formar y educar a los nuevos lectores propulsó la creación de los libros escolares. Ya a mediados del siglo XX,

Las tiradas eran masivas, dado que el nivel primario era obligatorio y, a partir de 1947, se crearon infinidad de colegios secundarios en todo el país, con el consiguiente crecimiento de la demanda de textos (las primeras fotocopiadoras, aparatos de gran porte y elevado costo, que imprimían copias en papel fotosensible, poco perdurables, llegaron al país a fines de la década de 1960 y su uso generalizado en reemplazo del texto convencional puede situarse a mediados de 1980) (Aguado en de Diego, 2006: 132).

En ese período (a partir de 1940), se configura el mercado editorial especializado en libros de texto y se consolidan algunas editoriales que permanecen hasta nuestros días, como Estrada o Kapelusz:

Determinadas editoriales pueden considerarse especializadas en texto escolares y otras editaron materiales para la enseñanza; todas siguen escrupulosamente las directivas impartidas por el Ministerio de Educación de la Nación. Una enumeración no exhaustiva incluye la tradicional Estrada (elegida habitualmente por los colegios confesionales católicos), Kapelusz, Cesarini, Crespillo, Luis Lasserre, Librería del Colegio, El Ateneo, Ciordia, Giménez Cordes, Gram Editora, Troquel, Losada, Stella, Víctor Lerú (con sus famosos resúmenes), La obra (con su difundida revista dirigida a los docentes de escuelas primarias) (Aguado en de Diego, 2006: 132 y 133).

El enfoque basado en *la relación de libros de texto y mercado editorial* tiene sus referentes más destacados en Bourdieu (1992), R. Chartier (1993, 1994, 1995 y 1997) y A. M. Chartier y Hébrard (1994 y 2002). Por un lado, partimos de algunos conceptos de Bourdieu (1992), que considera al libro como un objeto de “doble faz económica y simbólica”, que a la vez es “mercancía y significación”, y de los aportes de P. Chartier (1993, 1994, 1995 y 1997), que son indispensables en tanto presentan un estudio sobre la historia de la lectura y ofrecen una interpretación sobre la relación entre autores y editores, así como entre el ámbito científico y el editorial. Por otro, A. M. Chartier y Hébrard (1994 y 2002) no solo analizan los discursos pedagógicos y el alcance de los libros de texto en la actualidad, sino también resaltan la importancia del texto, el impreso, los soportes materiales y la lectura para la construcción de la historia de la lectura y la escritura (A. M. Chartier, 2004). Desde esta perspectiva, Sacristán (1997a y 1997b) ha trabajado la producción editorial en España entre 1988 y 1993 y Grinberg (1995 en adelante), los cambios sucedidos en el mercado editorial en relación con la Ley Federal de Educación y la transformación educativa. A pesar de que de Diego y su equipo (2006) ofrecen una sistematización crítica respecto de la industria editorial en la Argentina entre 1880 y 2000, mencionan sucintamente el sector de la producción de libros de textos –y solo en los períodos de 1956 a 1975 y 1990 a 2000–, pero sin caracterizarlo ni analizarlo en profundidad. Asimismo, Fernández Reiris (2005) aborda el mercado editorial del libro de texto en España y nombra las editoriales escolares más importantes de Argentina, pero sin efectuar un estudio exhaustivo sobre este.

Además, se registran diversas investigaciones (Chartier, R., 1993, 1994, 1995 y 1997; Chartier y Hébrard, 1994, 2002; Petrucci, 2001; Arnoux *et al.* 2004; Chartier, A. M., 2004) que han estudiado y caracterizado la lectura y escritura de fines de siglo XX y la influencia que los nuevos modos de lectura y escritura han tenido en los libros y las editoriales. Consideramos que dichos aportes son fundamentales para interpretar los cambios materiales que se han operado en los libros de textos actuales. También tendremos en cuenta para nuestro análisis los trabajos sobre el proceso de edición y la figura del editor, que abordan:

-la edición editorial en general (de Sagátizabal, 1995 y de Sagastizábal y Esteves Fros, 2002) en sus diferentes aspectos, como la industria editorial, la administración, el *marketing*, la edición técnica y literaria, el diseño gráfico, la producción editorial y los derechos de autor;

-la edición del libro de texto en particular (Sharpe y Gunther, 2005), en lo referente al rol del editor del manual escolar y las características especiales de este sector del mercado editorial.

En esta tesis, tomamos del primer enfoque expuesto el concepto de representación. Así, analizamos cómo se construye el saber, el *ethos* y el destinatario en cada una de las disciplinas en relación con las representaciones generadas por las editoriales. De la segunda perspectiva tenemos en cuenta las metodologías propias de las áreas curriculares y las tendencias pedagógicas de cada una, que configuran el saber válido y prestigioso de los campos disciplinares. Finalmente, consideramos fundamental la concepción del libro como objeto y como parte del mercado, y las relaciones entre mercado editorial y academia que propone el tercer enfoque.

4) Agregamos un cuarto enfoque en el estado del arte, que es el *lingüístico*, cuyo principal referente lo constituye el trabajo de Hyland (2000), que analiza el metadiscurso<sup>17</sup> en el libro de texto universitario en diferentes disciplinas. Asimismo, son fundamentales los aportes de Bathia (2004), quien estudia la textualización léxico-gramatical, la organización y contextualización del discurso en libros de texto universitarios de disciplinas distintas.

Entre las investigaciones realizadas en nuestro país sobre el libro de texto de la escuela media distinguimos básicamente cinco líneas de análisis:

- *La Glotopolítica*. Desde 1992, el grupo de investigación de Arnoux, con sede en la Universidad de Buenos Aires, analiza las políticas de lectura y escritura en relación con los posicionamientos político-ideológicos desde los que fueron enunciados los textos, atendiendo a qué tipo de intervención social se llevó a cabo. Sus trabajos no solo indagan sobre las políticas lingüísticas nacionales, provinciales y transestatales, sino que, además, estudian las representaciones de las lenguas en el discurso pedagógico y, dentro de él, los libros de texto de fines de siglo XIX hasta mediados del XX. Entre

---

<sup>17</sup> Hyland (1999a, 1999b, 2000 y 2004) define el *metadiscurso* como una categoría esencialmente heterogénea, que “se constituye a través de expresiones de lingüística autorreflexiva que envuelven al texto, tanto para el escritor como para el destinatario” (Hyland, 2004: 134; la traducción es mía). Distingue dos tipos de recursos metadiscursivos: los interaccionales y los interactivos. Por un lado, los interaccionales contribuyen específicamente a la organización textual. Son aquellos que organizan de manera coherente el texto para el lector, como conectores, *frame makers* o estructuradores de la información, evidenciales, elementos endofóricos, etc. Por el otro, los interactivos manifiestan el *ethos* y contribuyen a la relación escritor-lector, como *hedges* o atenuadores, *boosters* o reforzadores, marcadores de actitud y de responsabilidad.

estos trabajos se destacan los análisis sobre el *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* de Juana Manso (Arnoux, 1992), el *Manual de Historia de Chile* de Vicente Fidel López de 1845 (Arnoux, 2007) y los manuales utilizados dentro del movimiento anarquista (di Stéfano, 2006), así como los que abordan las representaciones en manuales de la escuela media argentina en el período de 1860 a 1916 (Blanco 1997 y 1999, Bentivegna 2003a, 2003b y 2006) y el Peronismo (Nogueira, 2008).

- *La perspectiva pragmática y sistémico-funcional.* Diversos trabajos realizados por Menéndez (1998, 1999, 2002 y 2006) abordan los libros de texto desde un enfoque pragmático discursivo. En ellos, el investigador da cuenta del funcionamiento sociocognitivo del lenguaje a partir del análisis estratégico en una serie discursiva particular: el libro de texto. Una de las conclusiones a las que arriba es que el manual escolar constituye la representación de la idealidad que encuentra su correlato específico en el alumno, quien es configurado por el sujeto mismo de la escritura. Por otro lado, en el marco de un grupo de investigación de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca), Vallejos Llobet y equipo (2004) actualmente analizan los mecanismos lingüísticos de transposición didáctica en manuales de nivel secundario de distintas disciplinas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemática), cuya línea teórica general es la lingüística sistémico-funcional desarrollada por el lingüista británico M Halliday. En ese marco, Vallejos Llobet (2004) se centra en la historia de la ciencia en la transposición didáctica y los textos pedagógicos; Nora González (2004 y 2006) aborda la metáfora gramatical y las nominalizaciones en los manuales de las ciencias; Zamora (2004) trabaja la causalidad en la ciencia escolar; Castro Fox y Monti (2003) estudian los rasgos dialógicos en el libro de texto; Monti (2004) analiza la definición y la clasificación en el discurso pedagógico de la Matemática, y Palmucci (2004) propone un estudio de los géneros multimodales en Ciencias Naturales.

- *La línea anglosajona y estructural.* Cubo de Severino y equipo, dentro de la línea anglosajona y estructural de Swales y van Dijk, investigan las características pragmáticas y textuales de diferentes tipos de textos científicos, como *abstracts*, reseñas, monografías, etc. y, además, se centran en los problemas de comprensión de los discursos científico-académicos en estudiantes universitarios (2000 y 2007). Específicamente, el libro *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso*

*académico-científico*, además de incluir artículos sobre diferentes géneros académicos, aborda el libro de texto universitario (Cubo de Severino, 2007) y de escuela media (Gazali en Cubo de Severino, 2007). Gazali se ocupa de describir la función, la situación comunicativa, los procedimientos, la estructura textual y las formas estilísticas del manual de secundario del nivel Polimodal. Aunque este trabajo puede considerarse un antecedente en el campo y un punto de partida para realizar futuros análisis, el abordaje resulta meramente descriptivo y presenta un análisis poco minucioso de las propiedades lingüísticas del corpus.

- *Los estudios de procedencia germana sobre tipologías textuales y tratamiento de expresiones.* Aquí se incluyen los trabajos realizados por el equipo de investigación del equipo de Ciapuscio. Las reflexiones que se presentan en este enfoque tienen como fundamento teórico la tradición de la Lingüística del Texto Especializado (Hoffmann, 1998; Schröder, 1991; Schröder, 1993), la bibliografía sobre tipologías textuales de procedencia germana, los trabajos teórico-empíricos sobre la divulgación de ciencia (Mortureux, 1982) y los estudios sobre el formular y las actividades de tratamiento de expresiones (Antos, 1982; Gülich & Kotschi, 1995; Gülich & Kotschi, 1996). Mientras que Ciapuscio (1994, 2000, 2003) caracteriza tipológicamente el discurso especializado y se centra en la terminología, Gallardo (1998, 2004a y 2005), por un lado, analiza los procedimientos de reformulación y los recursos visuales en textos de divulgación científica y, por otro, (2004b) aborda la construcción del autor en el discurso académico y explora las diferencias entre disciplinas. Respecto del estudio sobre libros de texto, Otañi y Gaspar (2001) y Otañi (2005) han caracterizado el tratamiento de expresiones, como los semitérminos.

- *Los estudios de procedencia francesa, con especial énfasis en los aspectos microdiscursivos (i.e. polifónico-argumentativos) característicos del discurso académico-científico.* El equipo de investigación dirigido por García Negroni, con sede en la Universidad de Buenos Aires, analiza los aspectos polifónico-argumentativos del discurso académico en relación con su producción, corrección y edición. A la luz de las teorías de la enunciación, del dialogismo y la polifonía enunciativa (Ducrot, 1984, 2000 y 2004; Authier, 1984 y 1995; Maingueneau, 1999, 2004 y 2006, entre otros), el grupo estudia los elementos microdiscursivos de diferentes géneros académicos orales y escritos –*abstracts*, artículos de investigación, ponencias en congresos, clases

magistrales, etc.–, y pedagógicos, como los libros de texto. Por un lado, se encuentran los trabajos dedicados al estudio de la subjetividad, la argumentación y la polifonía en el discurso académico destinado a pares (Estrada, 2005 y 2006; García Negroni, 2005, 2008a, 2008b y 2008c; Ramírez Gelbes, 2007 y 2008, etc.). Por el otro, se hallan aquellos que abordan materiales de estudio, ya sean libros de textos de nivel universitario o medio. Al respecto, podemos hacer referencia a las investigaciones que caracterizan los mecanismos lingüísticos que encriptan el discurso de los textos de estudio universitarios (García Negroni, Hall y Marín, 2005; Hall, 2007; Hall y Marín, 2002a, 2002b, 2003 y 2007, etc.). Por otra parte, en García Negroni y Ramírez Gelbes (2008), se estudian las formas de tratamiento al interlocutor en las consignas de manuales escolares de secundario y, en Tosi (2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2009a y 2009b), se analizan los diferentes aspectos microdiscursivos y el proceso de edición de los libros de texto del mismo nivel. La presente investigación, que se inscribe dentro de esta perspectiva, tomará tales estudios como antecedentes esenciales para el análisis.

Los diferentes enfoques desde los cuales se ha analizado y se analiza el libro de texto del nivel medio representan un campo muy variado y amplio, que constituyen verdaderos aportes y avances en el estudio del conocimiento. Pero, debido a que, por un lado, hay escasos trabajos comparativos entre manuales escolares de distintas disciplinas y, por el otro, ninguno realizado desde una perspectiva enunciativa, consideramos que la presente investigación constituye una contribución en relación con el estado actual de la cuestión.

Luego de haber desarrollado el estado de la cuestión en el tema que nos compete y precisado la necesidad de un abordaje enunciativo, expondremos en el próximo capítulo nuestro marco teórico junto con las hipótesis de partida y los objetivos propuestos.



## Capítulo 2

### El libro de texto desde un enfoque enunciativo



“Estamos tejidos de la sustancia de los libros mucho más de lo que a simple vista parece”.  
Alfonso Reyes

“Citadme diciendo que me han citado mal”.  
Groucho Marx

El presente capítulo desarrolla el marco teórico de esta tesis. Partimos de las teorías del dialogismo y la polifonía (Bajtín, 1982 y Ducrot, 1984) y luego nos detenemos en los aportes específicos de Maingueneau (1999, 2004, 2006) sobre las nociones de *escena de enunciación* y su clasificación en *escena englobante*, *escena genérica* y *escenografía enunciativa*, para posteriormente aplicarlas a nuestro objeto de estudio, los libros de texto. A continuación, desarrollamos el concepto de *ethos* discursivo y realizamos un breve recorrido teórico en torno a la relación entre *ethos* y Retórica, *ethos* y Análisis del Discurso. Además, consideramos importante precisar el concepto de roles de género (Tang y John, 1999), para plantear la tensión entre *ethos* académico y *ethos* pedagógico. Finalmente, proponemos las hipótesis y los objetivos de la investigación.

## 2.1. Las teorías del dialogismo y la polifonía

El marco teórico de esta tesis lo constituyen las teorías del dialogismo y de la polifonía enunciativa, que consideran los discursos como un complejo construido por una multiplicidad de voces y puntos de vista que se pone de manifiesto de diferentes formas. Las categorías de dialogismo y polifonía proceden de los trabajos de M. Bajtín (1982), quien sostiene que todo discurso se inscribe en una interacción más o menos explícita con otros discursos, que es diacrónica y sincrónica: el enunciado se encuentra siempre en relación con otros enunciados, a los que alude, confirma, rechaza o reelabora. En efecto, M. Bajtín postuló que las palabras son siempre palabras de los otros y que todo discurso reformula voces ajenas.

Por su parte, O. Ducrot (1984), en su formulación de una semántica argumentativa, retoma algunas de las premisas de Bajtín e incorpora la noción de polifonía como eje central para la descripción del sentido de las entidades de la lengua. El autor considera que el sentido de las entidades lingüísticas no está conformado por las cosas, los hechos o las propiedades que ellas denotan, ni por los pensamientos que las suscitan, sino por ciertos discursos que les están asociados. Así, el sentido es caracterizado en términos de discursos: se conforma a partir de la inserción de enunciados dentro de *encadenamientos discursivos*. Efectivamente, desde esta perspectiva, el análisis del discurso se desarrolla teniendo en cuenta la pluralidad de voces en el marco del enunciado. La polifonía remite así, en el plano lingüístico, a una pluralidad de puntos de vista representados en el enunciado, frente a los cuales el locutor adopta una postura enunciativa. Y, en nuestro caso específico de análisis, atento a las características del género discursivo (Bajtín, 1982)<sup>18</sup> al que corresponde y a la tradición discursiva de la comunidad científica de pertenencia (Bolívar, 2005), el locutor de los libros de texto construye un determinado *ethos* enunciativo, es decir una imagen particular de sí (Amossy, 1999).

Los mecanismos lingüísticos que dan cuenta de la dimensiones de la polifonía y del dialogismo y que modelan el *ethos* discursivo son diversos, como los distintos

---

<sup>18</sup> Según Bajtín, las diferentes esferas de la actividad humana generan enunciados relativamente estables, que constituyen los géneros discursivos. Así, hay que tener en cuenta que “los elementos constitutivos de los géneros son el tema, la estructura y el estilo, por lo que el uso de un género determinado impone al hablante restricciones temáticas, estilísticas y composicionales, a las que debe adecuarse para lograr un uso eficaz del lenguaje” (Arnoux *et al.*, 2004).

modos de referir la palabra ajena, la constitución de escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999), las formas de personalización y despersonalización, la apelación directa al destinatario, entre otros. Sin dudas, estas marcas lingüísticas, que analizaremos en nuestro corpus, manifiestan la naturaleza polifónica y la subjetividad del discurso y, por consiguiente, evidencian que este no es monódico ni neutro.

En los siguientes apartados, desarrollamos las nociones de escena de enunciación, *ethos* discursivo y rol de género, para aplicarlas luego a nuestro material de análisis.

## **2.2. La teoría de la situación de comunicación y la escena de enunciación**

Es sabido que distintas perspectivas de las Teorías de la Enunciación, de la Semántica y del Análisis del Discurso suelen abordar y estudiar los actos de enunciación en torno a dos nociones centrales: las *situaciones de comunicación* y las *situaciones de enunciación*. Sin embargo, Maingueneau (1999, 2004, 2006) alerta sobre la confusión teórica que existe acerca del significado y de los alcances de estos dos conceptos, y se dedica a realizar un trabajo de esclarecimiento terminológico. El autor explica que la *situación de enunciación* no es socialmente descriptible, sino que es un sistema en el que se definen las posiciones de enunciador, coenunciador y no persona (en términos de Benveniste, 1966). Por ende, propone para el estudio de los textos las nociones de *situación de comunicación* y de *escena de enunciación*.

Según Maingueneau, la situación de comunicación está ligada a circunstancias sociales o condiciones “exteriores” al discurso e implica una serie de elementos: el *estatus* de los participantes, las *circunstancias apropiadas* para que el discurso logre su objetivo, el *medio* por el que se realiza (oral o escrito), el *tipo de lengua* que se usa, su *inscripción temporal* (cuál es la periodicidad o duración de un texto según el género al que pertenece), el *plan* u organización del texto y la *finalidad*, que es acorde con el género discursivo.

Por otra parte, la escena de enunciación, concepto que utilizaremos particularmente en nuestro análisis, debe ser considerada desde el “interior” del discurso, en la medida en que “un texto es una huella de un discurso en el que la palabra es *puesta en escena*” (Maingueneau, 2004: 6). El autor postula que, en la escena de enunciación, se diferencian tres clases de escenas: la *escena englobante*, que se refiere al tipo de discurso, la *escena genérica*, que es impuesta por el género discursivo, y las

*escenografías*, entendidas como escenas constituidas en el texto. Tanto la escena englobante como la genérica definen el marco escénico del texto y lo caracterizan como pragmáticamente adecuado; por su parte, las escenografías legitiman enunciados y permiten la introducción de perspectivas nuevas para interpelar al lector, es decir, no son simples marcos y decorados. Al respecto, Maingueneau señala que existen géneros que son poco susceptibles de incorporar escenografías que se aparten de las rutinas de la escena genérica. Este es el caso de la guía telefónica, puesto que se trata de un género absolutamente utilitario que obedece en forma estricta a sus convenciones. En cambio, hay otros géneros que, debido a su naturaleza, exigen una multiplicidad de escenografías como, por ejemplo, el discurso publicitario o el político que “movilizan escenografías variadas en la medida en que, para persuadir a su destinatario, deben seducirlo, cautivarlo” (Maingueneau, 2004: 7)<sup>19</sup>.

El autor ilustra cómo funcionan los tres niveles de enunciación con un claro ejemplo. Se trata de la plataforma electoral de François Mitterrand propuesta en 1998 con el fin de obtener su segunda presidencia, que presenta el formato de una carta familiar y alude a una conversación familiar:

La escena englobante es en este caso la escena del discurso político. La escena genérica es la de la plataforma electoral. La escenografía de correspondencia privada elegida pone en contacto a dos individuos que mantienen una relación personal, casi familiar. La construcción de esta escenografía lleva a convocar (...) “una especie de reflexión conjunta, tal como sucede cada noche alrededor de la mesa, en familia” (Maingueneau, 2004: 8).

Mediante la construcción de las escenografías “carta” y “conversación familiar”, el candidato busca hacer campaña como individuo, más allá del partido político. Es decir que intenta un contacto más cercano: se construye como padre de familia que se comunica con sus hijos, más que como integrante de un partido político. En este sentido, se produce un procedimiento discursivo muy frecuente: “una escenografía se apoya sobre otras escenas de habla que podemos considerar como *convalidadas*, instaladas en la memoria colectiva, memoria que puede, por otra parte, retener esas escenas considerándolas dignas o no de reproducción”. (Maingueneau, 2004: 8). Así, la

---

<sup>19</sup> Este concepto puede relacionarse con la distinción que realiza Bajtín (1982) entre los *géneros primarios*, que son más simples, y los *géneros secundarios*, más complejos. Una de las propiedades principales de los géneros secundarios es que pueden absorber a los géneros primarios; es el caso, por ejemplo, de una novela que se relata a partir de cartas. Es decir que, relacionando ambas teorías, la noción de género secundario de Bajtín puede acercarse al postulado de Maingueneau respecto de que existen géneros que son susceptibles a la incorporación de escenografías.

escena convalidada opera sobre el repertorio de escenas compartidas por el público, evoca ciertos géneros discursivos y convoca al destinatario a partir de una relación personal, casi familiar: como lector de cartas y partícipe de una charla amena. A través del referido ejemplo, podemos observar cómo las escenografías apelan al destinatario desde otro lugar y lo convocan con el objetivo de captar su atención e interés.

### **2.2.1. La situación de comunicación en los libros de texto**

La situación de comunicación de los libros de texto que analizamos puede caracterizarse, teniendo en cuenta los elementos propuestos por Maingueneau (1999, 2004, 2006), de la siguiente manera:

-El *estatus* de los participantes. Según mencionamos en el capítulo anterior, todo texto pedagógico supone una asimetría entre los participantes en cuanto al saber que se transmite. Por un lado, el participante experto es quien tiene el conocimiento y lo expone (el autor); por el otro, el participante inexperto es quien no lo posee y, por ende, debe aprenderlo. Sin embargo, en el caso de los libros de texto, existen dos tipos de destinatarios: el que podemos caracterizar como *directo*, que es el *destinatario lego* –el alumno– y el que llamamos *indirecto*, que es el *destinatario experto* –el docente–. Así, el autor del manual<sup>20</sup> posee el saber y lo transmite al destinatario lego. Pero, además, reserva ciertos sectores del texto, como los cuadros de contenidos o los proyectos áulicos, para dirigirse al docente; así, en estos casos, los destinatarios indirectos se transforman en directos.

-Las *circunstancias apropiadas* para que el discurso logre su objetivo. El libro de texto está sujeto a los lineamientos curriculares de la normativa oficial. Respecto de nuestro corpus, los contenidos de los libros deben adecuarse a los Contenidos Básicos Comunes (CBC), elaborados a partir de la Reforma Educativa y La Ley Federal de Educación (1993), para que puedan ser adoptados por los colegios en la Argentina<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> La caracterización de la categoría de autor de manual escolar será desarrollada en el próximo capítulo.

<sup>21</sup> Existen nuevos documentos curriculares, como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de Tercer Ciclo de 2007, y la Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires de 2008 que instauró la Primaria (primero y segundo ciclos), la Educación Secundaria Básica y Superior (ESB) y estableció contenidos especiales. Sin embargo, como nuestro corpus corresponde a los años 2004 a 2006, no se ve afectado por dichas reformas, ya que estas son posteriores.

-El *medio* por el que se realiza. El soporte material de los libros de texto es escrito<sup>22</sup>.

-El *tipo de lengua* que se usa. La lengua que se utiliza es el español, con variedad rioplatense<sup>23</sup>.

-La *inscripción temporal*. En cuanto a la periodicidad o duración, el libro de texto supone ser utilizado durante todo el año electivo.

-El *plan* u organización del texto y la *finalidad*. El libro de texto como género presenta una organización o plan basado en la disposición de teoría y actividades, que tiene el objetivo de transmitir conocimientos y comprobar su adquisición.

### **2.2.2. La escena enunciativa en los libros de texto**

En nuestro análisis, la escena enunciativa se compone de tres escenas que, según ya indicamos, se configuran en planos complementarios: la escena englobante, que corresponde al *discurso pedagógico*, según caracterizamos en el capítulo anterior, la escena genérica de carácter *expositivo-explicativo e instrucciónal-evaluativo* y las diferentes escenografías.

La escena genérica del libro de texto se conforma, por un lado, a partir de secuencias expositivo-explicativas (Adam, 1992) que manifiestan “un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente” (Arnoux *et al.* 2004: 30) y cumplen una función referencial. Se trata de las secuencias explicativas que componen los segmentos teóricos de los manuales. Por otro lado, la escena genérica también se compone de secuencias instruccionales (Adam, 1992), que “indican al receptor qué acciones – mentales o prácticas– debe realizar para cumplir con sus objetivos de aprendizaje” (Silvestri, 1995: 30). Pueden ser actividades de fijación y aplicación de la teoría o también pueden funcionar como segmentos evaluativos conocidos como cuestionarios o actividades de integración, que el lector debe llevar a cabo con vistas a aplicar los conocimientos adquiridos (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2008). La escena genérica

---

<sup>22</sup> No obstante, hay en el mercado libros de texto que presentan material complementario, como CDs, DVDs o casetes, cuyo soporte material es escrito u oral.

<sup>23</sup> Como veremos más adelante en el análisis, el uso del voseo, forma de tratamiento usual en la zona del Río de la Plata, en ocasiones produce conflictos lingüísticos.

del libro de texto tradicionalmente se ha caracterizado por una serie de rasgos que presentamos a continuación.

### *2.2.2.1 La existencia de un saber que “debe” transmitirse y puede ser adquirido y verificado*

El discurso de los manuales se construye a partir de la reformulación de otros discursos constituyentes. Entre ellos, los documentos curriculares oficiales son la fuente primordial de su propia enunciación. No obstante, en algunas ocasiones los mismos libros de texto también han determinado cuáles son los saberes que deben aprenderse. Tengamos en cuenta que

No solo ofician como “traductores” o “intérpretes” privilegiados de los documentos curriculares sino que los sustituyen. Ahora que las nuevas tendencias respecto del currículum, conscientes de la complejidad escolar, se han revertido en contra del excesivo detalle y normatividad de los diseños y documentos, los libros de texto suelen rellenar esos huecos con sus prescripciones y orientaciones acerca del “cómo enseñar y aprender” (Fernández Reiris, 2005: 341).

En este sentido, los libros de texto transmiten un saber legitimado por el currículum escolar y las comunidades científicas de pertenencia. A través de la transposición didáctica (Chevallard (1991) y las diferentes operaciones de recontextualización (Bernstein, 1975), el libro de texto transforma y reformula los discursos disciplinares con el fin de que los saberes puedan ser adquiridos por el público lego –alumnos–. Para lograrlo en forma exitosa, sus autores introducen definiciones, reformulaciones, ejemplificaciones y otros recursos propios de la explicación, que contribuyen a modelar un discurso sencillo y accesible. Asimismo, incluyen actividades para aplicar los contenidos y comprobar la adquisición de los saberes desarrollados.

### *2.2.2.2. La intención de construir una verdad / un conocimiento auténtico*

Tradicionalmente, con la finalidad de ofrecerles credibilidad profesional a los docentes y constituirse como autoridad reconocida para los alumnos, el libro de texto –según hemos adelantado en el capítulo anterior– ha sido caracterizado por su pretensión de construir una verdad y una “absoluta definición de la realidad” (Hyland, 2000: 105). Asimismo, Fernández Reiris (2005) destaca como una de las funciones implícitas del

libro de texto la de: “generar una cosmovisión en la comunidad, la construcción del consenso y la producción de la verdad” (Fernández Reiris, 2005: 350).

Al respecto, Orlandi (2003) sostiene que el discurso escolar suele presentar explicaciones en forma categórica y absoluta, que habilita no solo un *deber saber*, sino un *deber ser* en el sentido de que el referente está ausente, oculto por el decir:

en el nivel metalingüístico (el discurso pedagógico) se caracteriza por definiciones rígidas, cortes polisémicos, encadenamientos automatizados que llevan a conclusiones exclusivas y dirigidas (...) que presentan definiciones categóricas (Orlandi, 2003:19).

Para lograr el efecto de veracidad y transparencia buscado, el libro de texto apela no solo a estos recursos lingüísticos sino también a otros, como por ejemplo, el borrado de las huellas de enunciación (el hablar en nombre de “la ciencia”) a través de la presentación de su discurso como “desembragado de su contexto de producción” (Zamudio y Atorresi, 2000: 128).

### 2.2.2.3. *La configuración de un discurso aparentemente monódico y autorreferencial*

Para construir un discurso objetivo, transparente y neutral, Hyland (2000) postula que el libro de texto busca reducir la multiplicidad de discursos y constituirse como la voz de la autoridad y portador del saber: “The textbook simply represents an attempt to reduce the multivocality of past texts to a single voice of authority” (Hyland, 2000: 106). Este efecto de autorreferencialidad puede lograrse, entre otros recursos, mediante la no explicitación del discurso ajeno, la ausencia de discusión y confrontación –que lo diferenciaría del discurso científico-académico– y la presentación de los contenidos bajo la forma de “resultados”. El libro de texto, entonces, al intentar simplificar la explicación y evitar la “confusión” o dispersión teórica, ha recurrido a eliminar la diversidad de discursos y de puntos de vista.

Además de esta escena genérica clásica, el libro de texto se constituye como un género que admite la introducción de diversas *escenografías* con el fin de atraer la atención de los lectores. Cada una de las escenografías tendrá como efecto el desplazamiento escenográfico a otro plano, en donde el lector se pone en contacto con situaciones discursivas de diverso tipo, con espacios y configuraciones temporales específicas. En este sentido encontramos que, en los libros actuales, la escena genérica



se encuentra invadida por una enorme cantidad de escenografías enunciativas –*blogs*, revistas de divulgación, escenografías lúdicas, de biblioteca, de científico, etc.– que interpelan de diferentes maneras al lector, según abordaremos en profundidad en los capítulos de análisis.

### **2.3. Ethos discursivo**

En este apartado, primero nos referimos a los orígenes de la noción del *ethos*, en el campo de la Retórica, y luego exponemos cómo fue incorporada en el Análisis del Discurso.

#### **2.3.1. Ethos y Retórica**

El estudio de la Retórica se remonta a la antigüedad clásica. Para Platón (428/7-348/7), consistía en la manipulación del auditorio, mientras que Aristóteles (394-322 a.C.) la definía en un sentido más amplio: como la facultad de considerar en cada caso lo que puede ser convincente. Así, según Aristóteles, la Retórica no se concentraba solo en su fin (persuadir a un auditorio) sino en su proceso: la puesta y el estudio de las técnicas argumentativas. Es así que para él la Retórica puede entenderse como la exposición de argumentos que buscan persuadir, o bien como la facultad de ver en cualquier situación los medios disponibles de persuasión. La teoría aristotélica hace especial hincapié en la caracterización de las tres dimensiones de la Retórica: el *ethos* o disposición, que se asocia con los atributos del orador; el *pathos* o pasión, que se relaciona con los sentimientos del que escucha, es decir con el auditorio al que se busca seducir y convencer, y el *logos* o razonamiento, que tiene que ver con el lenguaje y las proposiciones, y cuyo estudio Aristóteles jerarquiza. Sin embargo, el filósofo plantea que para convencer al auditorio no basta con que el argumento sea categórico y veraz, sino que resalta la importancia del *ethos*, es decir de la actitud de quien produce el discurso. Así, el orador debe mostrarse creíble y confiable para que la persuasión se realice con éxito:

Según Aristóteles, para resultar confiable, el productor del discurso deberá mostrar un carácter propio de la *epieikeia* o moderación. Es más: para que su discurso sea creíble, el tema y el estilo han de ser decorosos (en el sentido latino del término) de modo que resulten apropiados al *ethos*. En suma, la persuasión se centrará en dos ejes: el de la moderación y el del decoro (Ramírez Gelbes, 2008, 1).

Más tarde, Quintiliano (30-100?) afirmará que *la Retórica consiste en el arte de hablar con propiedad*. A través de esta noción observamos que el eje de la Retórica se desplaza: de centrarse en el auditorio (*pathos*) según Platón, o en el lenguaje (*logos*) de acuerdo con Aristóteles, pasa a focalizarse en el orador (*ethos*), es decir en cómo habla el enunciador para lograr su intención.

Ya en la época contemporánea, a mediados del siglo XX, Perelman *et al.* (1958) realiza un nuevo tratado de Retórica, y la define como un conjunto de técnicas discursivas de persuasión que buscan lograr la adhesión de los sujetos. Una vez más, la definición vuelve a centrarse en el *auditorio (pathos)*, es decir a quienes debe convencerse. En este nuevo tratado hay, entre otras novedades, una redefinición del auditorio (noción de auditorio universal) y la explicación de las distintas técnicas agrupadas en: cuasilógicas (identidad, definición, analiticidad y tautología, etc.), las fundadas sobre la estructura de lo real (nexos, dobles jerarquías y diferencias de orden) y las que fundan esta estructura (ejemplos, ilustración y modelo; analogía y metáfora; disociaciones de las nociones, etc.). Pero una vez, la Retórica se reduce a la argumentación entendida como la clasificación de técnicas argumentativas de persuasión.

### **2.3.2. Ethos y Análisis del Discurso**

Respecto de la temática del sujeto y la subjetividad, los trabajos de Benveniste (1966) y Kerbrat-Orecchioni (1989) pueden considerarse pioneros en el ámbito de la lingüística al asignarles un lugar central en el análisis a la inscripción del locutor en el discurso y a la construcción de una imagen de sí. Por otra parte, Goffman (1969, 1973, 1974), dentro del marco de una perspectiva interaccional, adopta la metáfora teatral y habla de los roles o rutinas que desempeñan los hablantes según la situación social y propone la noción de “representación de sí”. Se trata de modelos de acción preestablecidos y regulados socio y culturalmente. En este sentido, un estatus o un lugar social no es algo material que se tiene y después se exhibe, sino que es un modelo de conducta apropiada, “coherente, adornado y bien articulado”, que se debe representar y llevar a cabo.

Pero es recién a partir de la teoría polifónica de la enunciación (Ducrot, 1984) cuando Ducrot analiza una categoría que hasta el momento se consideraba indivisible.

Al destacar la polifonía o presencia de distintas voces en el proceso de enunciación distingue el emisor o sujeto empírico, del locutor o sujeto de la enunciación (la voz que toma la responsabilidad del enunciado), del enunciador o sujeto del enunciado (los diferentes puntos de vista que pueden parecer en el enunciado). Así, Ducrot (1984) apela a la noción de *ethos* para explicar la distinción entre locutores, así distingue el ser del mundo (locutor  $\lambda$ ) del sujeto hablante (locutor L), al que se le atribuye el *ethos*:

Acudiendo a mi terminología, diré que el *ethos* es atribuido a L, el locutor como tal: por ser fuente de la enunciación se ve ataviado con ciertos caracteres que, por contragolpe, tornan aceptable o rechazable esa enunciación. Lo que el orador podría decir de sí mismo en cuanto objeto de la enunciación, concierne en cambio a  $\lambda$ , el ser en el mundo, y no es éste quien está en juego en la parte de la Retórica a que me refiero (Ducrot, 1984 en 1986: 205).

Dentro de esta concepción, el *ethos* está inscripto en el lenguaje, ya no se corresponde con el individuo real y externo a la actividad discursiva (Amossy, 1999). Es decir que el *ethos* se configura en el discurso mismo por medio de elecciones lingüísticas realizadas por el sujeto de la enunciación. Asimismo, para dar cuenta del sentido, Ducrot (1984) plantea que, a partir de la existencia de una pluralidad de ‘voces’, es decir de puntos de vista diversos, el responsable de la enunciación adopta actitudes diversas.

A su vez, el *ethos* discursivo se relaciona con la imagen previa que puede tener el auditorio del orador. Cuando esta representación es retomada por el orador en su discurso, se constituye en tanto *ethos* previo o prediscurso que, según sus intereses, puede mantener, reforzar o anular (Adam, 1999 y Amossy, 1999). Partiendo de la concepción de Ducrot, Maingueneau (1984) plantea el *ethos* en la enunciación relacionado con la escena de enunciación y como parte de la conformación de la identidad del autor. Si bien el tipo de discurso posee una distribución preestablecida de los roles, el locutor puede elegir más o menos libremente las escenografías –según las posibilidades que ofrece el género y las representaciones colectivas– y construir en coherencia su *ethos* –consciente o inconscientemente–. Por ejemplo, en el discurso político, el candidato según la escenografía que escoja puede configurarse como un hombre de pueblo, como un especialista, como un padre, etcétera. Así: “La imagen discursiva de sí está anclada, pues, en estereotipos, arsenal de representaciones colectivas que determinan en parte la presentación de sí y su eficacia en una cultura dada” (Charaudeau y Maingueneau, 2002: 247).

Siguiendo los conceptos de Ducrot, Maingueneau (1984) y Amossy (1999), abordaremos entonces el *ethos* en los libros de texto de cada una de las disciplinas. Para ello, tendremos en cuenta la variedad de roles e identidades que puede asumir el autor de un texto especializado. Tang y John (1999), quienes abordan los *roles de género*, específicamente en el artículo de investigación, consideran que el autor académico puede desempeñar en un mismo texto distintos roles según los objetivos particulares que persigue. Distinguen seis tipos de roles:

- 1) *representante genérico*: el autor se construye como representante de un grupo amplio (por ejemplo puede ser el representante de la comunidad científica mediante la primera persona plural inclusiva);
- 2) *guía*: conduce al lector en el texto, mostrándole alguna parte del texto o el paratexto;
- 3) *arquitecto*: organiza el texto, anticipando alguna parte del texto;
- 4) *relator*: narra el proceso de investigación;
- 5) *evaluador*: manifiesta su punto de vista respecto de las ideas de otros autores, y
- 6) *productor*: se asume como responsable de la tesis y de los resultados del trabajo.

Específicamente en el libro de texto podemos encontrar los roles de *representante genérico*, *arquitecto* y *guía del texto*, como estudiaremos en detalle en los capítulos de análisis. Los otros roles están ausentes, por un lado, porque el autor de los libros de texto expone el saber de un “otro” reconocido y legitimado socialmente y, por ello, no puede posicionarse como *relator* de una investigación ni productor de una *tesis* propia. Por el otro, con la pretensión de generar un efecto de objetividad, el autor evita introducir evaluaciones sobre el saber que expone y, en consecuencia, no suele desempeñarse como *evaluador*. No obstante, podemos proponer y caracterizar dos roles particulares que ejerce el autor de libros de texto, que es el de *expositor* que, según estimamos, se halla fundamentalmente en las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica, y el *didacta* que, de acuerdo con nuestra hipótesis inicial, aparece en las escenografías.

En el rol de *expositor*, el autor asume una función que, sin dudas, se considera principal en estos libros: la de explicar veraz y claramente los conceptos. Por ejemplo:

Ej. 1 Se sabe, por análisis realizados, que el cinc que se utiliza en el laboratorio no es puro, sino que tiene un 15% de impurezas que no intervienen en las reacciones químicas.

Ej. 2 Para completar el análisis de los números cuánticos, es preciso tener en cuenta el **Principio de Exclusión** enunciado por el físico Austriaco Wolfgang Pauli (1900-1958), que afirmó: “Un átomo no puede tener dos electrones con los cuatro números cuánticos iguales, por lo que en un orbital, que tiene los mismos números  $n$ ,  $l$ ,  $m$ , se pueden encontrar como máximos dos electrones, cada uno de ellos con spin opuesto”.

Así, el autor, en tanto expositor del saber, explica diversos conceptos y nociones. Sobre la base del despliegue de diferentes estrategias, como en este caso, el uso de formas despersonalizadas (“Se sabe” del ejemplo 1, y “Para completar el análisis de los números cuánticos, es preciso tener en cuenta” del ejemplo 2) y la cita directa, introduce la teoría. Estos ejemplos, además, nos permiten observar que el rol de expositor puede contribuir a la conformación de un *ethos* que demuestra control, orden y experticia y, por ende, la explicación del libro se percibe como sencilla, confiable y precisa<sup>24</sup>.

En el rol de *didacta*, el autor formula su discurso atento al proceso de enseñanza que está ejecutando. En este sentido, pone en juego estrategias que le permitan auxiliar y monitorear al lector-alumno para que logre un aprendizaje exitoso. Veamos estos ejemplos:

Ej. 3 Recuerden que las temperaturas disminuyen a medida que nos alejamos del Ecuador.

Ej. 4 Se debe recordar que, al contrario, que los relacionantes, los incluyentes no desempeñan función sintáctica alguna dentro de la preposición.

Ej. 5 Tengan en cuenta que las áreas de montaña de la Argentina son áridas en el norte y en el centro, y húmedas en el sur.

---

<sup>24</sup> Dentro de los diversos fenómenos polifónico-argumentativos existentes, en esta tesis estudiaremos especialmente la sintaxis agentivada y desagentivada, las formas de pronominalización que hacen referencia directa del destinatario y la inclusión del discurso ajeno, cuando sea necesario. No obstante, debemos tener presente que otros elementos microdiscursivos, como el uso de comillas y la tipografía especial (negritas y bastardillas), quiebran la neutralidad y evidencian la polifonía inherente. Según Authier (1995), las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas o su equivalente, la bastardilla, consisten en un procedimiento que alude al juicio del locutor sobre su propia enunciación (“modalización autonímica”), pero cuando la glosa no está explícita el destinatario es quien debe asignarle un significado. Así, al localizar y exhibir un elemento heterogéneo, dichas marcas gráficas señalan que el locutor toma distancia y emite un comentario sobre ellas, que puede ser de adhesión o de polémica. Para ampliar este tema, consultar Authier (1984 y 1995).

A partir de la ejecución de diferentes acciones, como la referencia a temas ya estudiados (ejemplo 3), la relación entre conceptos (ejemplo 4) o la adición de nueva información (ejemplo 5), el autor auxilia al destinatario para que logre una comprensión más profunda de la explicación. Así, recurre a ciertas estrategias lingüísticas, como el uso de construcciones impersonales (“Se debe recordar”) para atenuar la asignación explícita de tareas al destinatario o, por el contrario, a la interpelación directa al lector para entablar una supuesta relación más cercana y amena. El rol de *didacta* contribuye a formar un *ethos* que demuestra una actitud consejera y pedagoga e, interesado en el lector, coloca el foco de atención en la dimensión interpersonal.

#### **2.4. Hipótesis, objetivos y metodología**

Dentro del referido marco teórico, la presente investigación parte de tres hipótesis. La primera consiste en que *el discurso de los libros de texto contiene marcas de subjetividad y polifonía*. La segunda se plantea sobre la base de que *existen diferencias entre las disciplinas de los libros de texto en cuanto a la estructura, construcción de diversas escenografías y la presencia de elementos polifónico-argumentativos*. La tercera hipótesis supone que *tales diferencias se corresponden con la representación de cada ciencia y con las características propias del discurso pedagógico, específicamente del género libro de texto*. Así, se desprenden dos hipótesis vinculadas:

*-Los libros de texto cuentan con espacios delimitados para manifestar la objetividad (la escena genérica) y la subjetividad (las escenografías enunciativas).*

*-Existe una tensión entre el discurso científico de base y el pedagógico, que construye una determinada y particular representación de la disciplina y del ethos disciplinar.*

En este sentido, postulamos que cada asignatura tiene su propio *ethos* y lo pone de manifiesto partir de la construcción de la escena genérica y de la movilización de determinadas escenografías: encontramos un *ethos* científico en Naturales; el *ethos* de Lengua y Literatura se caracteriza por su impronta amena y también “constructivista”, y el de Sociales se define por sus rasgos enciclopédicos.

Para llevar a cabo el análisis lingüístico, como ya adelantamos, se recurrirá a los aportes metodológicos específicos del Análisis del Discurso y, en particular, de las teorías de la enunciación, de la polifonía y de la argumentación. Principalmente, se analizará y contrastará la estructura y organización de los libros, los paratextos, y su nivel polifónico-argumentativo. Pero, además, teniendo en cuenta el rol fundamental desempeñado por los editores en la producción de los libros de texto, consideramos necesaria la realización de entrevistas informales a los editores de las editoriales bajo análisis. En efecto, hemos efectuado entablado conversaciones informales con editores de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de las editoriales de los libros de nuestro corpus. Sin dudas, sus respuestas serán de gran utilidad e interés para complementar información y precisar datos relativos al proceso específico de edición.

En lo que sigue nos proponemos cumplir ciertos objetivos generales, como dar cuenta de las tensiones inherentes entre discurso académico y pedagógico, contribuir a la caracterización de los discursos de libros de textos y evidenciar las diferencias discursivas entre las disciplinas. Para ello, compararemos y caracterizaremos ciertas estrategias polifónico-argumentativas de construcción del conocimiento en las ciencias “duras” y de las “blandas”, con el fin de evidenciar que las decisiones editoriales construyen y hacen circular representaciones de los sujetos, del saber y de la ciencia determinadas. Mediante este análisis, tenemos la pretensión final de contribuir a la reflexión de los docentes y profesionales de la edición acerca de las prácticas concretas, las representaciones de las diferentes disciplinas y las estrategias de construcción del “saber válido y legitimado” en los libros de texto.

Con respecto a los objetivos específicos, buscamos caracterizar el género libro de texto de la escuela media actual y describir ciertos modos particulares de formulación del género: sintáctica, léxica, enunciativa, secuencial. En concomitancia, rastreadremos y analizaremos algunas marcas de subjetividad y polifonía del discurso de los libros de texto. Además nos proponemos caracterizar las especificidades discursivas del discurso pedagógico en cada disciplina, y señalar las similitudes y diferencias que mantiene con las tradiciones discursivas académicas correspondientes. Finalmente, a partir del análisis de los aspectos polifónico-argumentativos, nuestro objetivo será comparar y relacionar la construcción del *ethos* y del saber en cada disciplina.

Una vez explicado el marco teórico, mencionadas las hipótesis de partida y enunciados los objetivos generales y específicos, nos compete caracterizar y contextualizar el corpus de estudio. Con ese fin, en el próximo capítulo, investigamos el mercado actual del manual escolar en la Argentina, damos cuenta del proceso de producción de este tipo de libros, y analizamos las editoriales y los libros de texto que constituyen nuestro corpus.



## Capítulo 3

### Algunas perspectivas en torno al mercado editorial escolar. *Editoriales, libros y procesos de edición*



“Todos los libros pueden dividirse en dos clases:  
libros del momento y libros de todo momento”.  
John Ruskin

Los imperativos comerciales, las demandas fluctuantes de un cambiante contexto educativo y el desdibujamiento del Estado como regulador de los materiales de enseñanza han provocado desde hace algunas décadas transformaciones sustanciales en los conceptos relacionados con los libros de texto en la Argentina. Teniendo en cuenta los diversos y complejos factores que determinan y condicionan la producción de los manuales escolares, en este capítulo nos proponemos delinear cuál es el panorama de la edición y cómo se concibe hoy este tipo de libros.

En el primer apartado, abordamos el mercado editorial actual del manual escolar en la Argentina y explicamos la constitución de nuestro corpus, en función de tres elementos fundamentales: las editoriales, las disciplinas y el ciclo escolar elegidos. En el segundo, caracterizamos la figura del autor y del editor, con el fin de aproximarnos a la compleja categoría de “autor” del libro de texto. En el tercero, damos cuenta de la estructura convencional de los libros de texto y la analizamos en nuestro corpus, mencionando la organización de cada manual según la disciplina. Por último, abordamos las expresiones metafóricas utilizadas por autores y editores en el proceso de elaboración que, según

nuestro parecer, dan cuenta de las lógicas –pedagógica, académica y comercial– que influyen y, en muchas ocasiones, determinan la concepción y organización de los manuales escolares.

### **3.1. Editoriales y libros de texto**

En este apartado analizamos el mercado actual del libro escolar en nuestro país, y luego nos centramos en la caracterización del corpus.

#### **3.1.1. El mercado editorial actual del libro de texto en la Argentina**

La producción de libros de texto en la Argentina ocupa un importante espacio en el mercado. Existen editoriales especializadas en materiales educativos con una amplia trayectoria, otras que se han formado en la última década e, incluso, muchos de los grandes grupos multinacionales poseen una división o sello dedicado exclusivamente a la producción de libros escolares.

No hace tanto tiempo, un libro de texto podía permanecer una cantidad considerable de años en las aulas, pero actualmente esto es poco probable ya que la renovación es constante. Debido a la reforma de los currículums educativos, a la competencia despiadada y a que la novedad es lo que “vende”, las editoriales año tras año presentan productos para cada nivel de la enseñanza destinados a diversos públicos, con la intención de cubrir diferentes nichos de mercado. Considerándolo desde una perspectiva comercial, el libro de texto es un objeto rico y enormemente complejo, que responde a los imperativos de un mercado cada vez más exigente y competitivo, pues:

su mercado es a la vez limitado y gigantesco y, por lo tanto, la competencia es despiadada. Cada casa editorial multiplica los títulos para ofrecer una gama de posibilidades a sus clientes, copia el producto de la competencia que se vende bien, inventa varios ropajes para revestir contenidos idénticos (Chartier y Hébrard, 1994: 390 y 391).

En la Argentina, a partir del advenimiento de la democracia –década del 80–, el Estado delegó las funciones de producción y control de los contenidos de los libros de

textos en las empresas editoriales<sup>25</sup>. Así, los libros comenzaron a responder a demandas del mercado y a los problemas de *marketing*. En este sentido, no es casual que en la década de los 80 sea cuando se registre un ingreso de editoriales educativas extranjeras al país, a la vez que se realizan fusiones y compras entre empresas, que se continúan hasta la actualidad. Pero, sin dudas, el *boom* de los libros de texto llegó a partir de la Reforma Educativa –la Ley Federal de Educación de 1993–, que impuso la necesidad de elaborar materiales para los ciclos que se creaban –Educación General Básica: EGB 1, EGB 2, EGB 3, y Polimodal– y los programas de las nuevas asignaturas: Comunicación, Informática, Sistemas de Información Contable, etc. Incluso, en muchos casos “el texto escolar cumplió la función de llenar los vacíos dejados por una elaboración curricular incompleta” (Romero *et al.*, 2004: 23). Paralelamente, las editoriales empezaron a adaptar los materiales y hacer “versiones adecuadas” para la Ciudad de Buenos Aires –que continúa con una estructura educativa propia– y producir libros de Ciencias Sociales correspondientes a cada provincia del país. Tengamos en cuenta que:

La corta vida útil de los textos con frecuencia no se debe a la necesidad de actualizar los contenidos para incorporar nuevos desarrollos de la disciplina o a una necesidad de adaptar el producto a los cambios en la propuesta oficial. Además de la amplitud de la propuesta y la velocidad de los cambios se suman otros factores que agregan heterogeneidad, tales como las variantes que las empresas producen para atender a las demandas jurisdiccionales, la necesidad de ofrecer en el mercado libros de área (Ciencias Sociales), libros de Historia, manuales. (Rodríguez y Fernández, 2001: 17).

Los productos generados por las empresas editoriales para atender a diferentes demandas, mencionados por Rodríguez y Fernández, han suscitado en las últimas décadas la aparición y/o afianzamiento de diversos “subgéneros” de libro de texto: la *cartilla* o el *libro de lectura inicial* (Kaufman y Rodríguez, 1993), la *carpeta de actividades*, el *libro de área* –que presenta una sola disciplina, como por ejemplo Matemática– y el *biárea*, que se ha incorporado a partir de la Reforma Educativa en segundo ciclo de EGB –cuarto, quinto y sexto años, y se conforma del siguiente modo: Ciencias Sociales y Lengua; Ciencias Naturales y Matemática–. Además, encontramos

---

<sup>25</sup> En la actualidad, aún se registran pocas operaciones de control estatales sobre los libros de texto. Una de ellas es la desarrollada, aproximadamente, a partir de 2008 por el INADI (Instituto Nacional contra la discriminación). Este organismo mantiene reuniones con editoriales para elaborar estrategias que mejoren la calidad de las publicaciones. Así, trabaja sobre los estereotipos y la discriminación en la educación y su reproducción en los libros de texto, con terminología, contenidos e imágenes racistas, xenófobas, sexistas.

el *manual* que generalmente se utiliza como sinónimo de libro de texto. Sin embargo, el término *manual* suele designar al libro empleado en segundo ciclo de EGB y que incluye las cuatro disciplinas ya señaladas. Por otra parte, también pueden mencionarse las llamadas *guías docentes*, cuya función es brindar recursos o propuestas pedagógicas a los maestros y profesores. Se trata de un material destinado a maestros y profesores, entregado en forma gratuita cuando estos “adoptan” el libro en su curso. Las editoriales también se encargan de elaborar material complementario, como libros de ejercicios, láminas y contenidos en diferentes soportes –casetes, DVDs, etc.–, que muchas veces responden a estrategias de *marketing*.

Luego de un período de importantes ganancias, el mercado editorial enfrentó la crisis socioeconómica de 2001: cayeron las ventas y las empresas acotaron los planes de producción. En consecuencia, las editoriales redujeron las plantas de personal fijo y, así, muchos profesionales quedaron desempleados.

Posteriormente, cuando la economía del país comenzó a estabilizarse, la producción editorial se reactivó y la industria de los libros de texto en forma paulatina se recompuso. Desde entonces, acompañando una política de flexibilización laboral general, se intensificó una tendencia en las editoriales a “tercerizar” el trabajo –en función de proyectos editoriales específicos– y, así, creció el empleo independiente o *free-lance* de editores, correctores, diseñadores, etcétera.

La mayoría de las editoriales de libros de texto en la Argentina pertenecen a capitales extranjeros e integran grandes grupos económicos, un escenario típico de la globalización, según sostiene Malena Botto (en de Diego, 2006). La lista es extensa, pero podemos mencionar como las principales editoriales a Santillana, del Grupo español Prisa –que posee inversiones en diversos medios gráficos españoles como El País–; Grupo Aique, fusionado en 2000 con Editorial Larousse y que, desde 2004, forma parte del Grupo Lagardère; Editorial Kapelusz, del Grupo Norma –que inició sus operaciones en 1960 en Colombia–; Ediciones SM, una editorial española que llegó al país recientemente, en 2002; Tinta Fresca, del Grupo Clarín, cuyos primeros libros se publicaron en 2006, y Grupo Multinacional Ediba con sede en Bahía Blanca.

Asimismo, editoriales típicamente argentinas, como Estrada –con una importante tradición en el mercado– y Puerto de Palos –creada en 1996– en 2007 han pasado a integrar la editorial británica MacMillan Publishers. Muy pocas son las empresas argentinas con capitales nacionales que perduran, como, por ejemplo, AZ fundada en 1976 y Longseller, en 1998. No obstante, existen pequeños

emprendimientos independientes, sustentados con capitales nacionales, como por ejemplo, Editorial Métodos o Doce Orcas. Por otra parte, hay editoriales especializadas en un nivel educativo determinado; es el caso de Doce Orcas o Ediciones del Eclipse, que producen material para la enseñanza media o Secundaria.

Además, cabe destacar que, en nuestro país, se observan una enorme inestabilidad y una falta de continuidad en las políticas de distribución de libros por parte del Estado. Si bien en el período menemista se aplicó el Plan Social Educativo, la dotación de libros de texto era escasa e irregular. A partir de 2005, se registró una política de distribución que por ahora se mantiene estable. A través de licitaciones públicas, el Ministerio de Educación compra libros de texto a las editoriales para distribuir entre los sectores de menores recursos de todo el país. Por su parte, la provincia de Buenos Aires empezó a publicar sus propios libros –lo cual produjo obviamente el rechazo y la oposición de las empresas editoriales–; en 2006, editó 9 títulos; en 2007, 13 y en 2008, otros 13 que fueron premiados en el concurso "Textos escolares para todos", cuya convocatoria se abrió a autores y editores particulares. Este es uno de los pocos casos en que el Estado se ha encargado de producir libros de texto.

### **3.1.2. La constitución del corpus y las editoriales bajo análisis**

Nuestro corpus se conforma por diez libros de texto de tres disciplinas diferentes de segundo año de Secundaria o noveno año de Educación General Básica (EGB), publicados por tres editoriales durante 2004 y 2006.

En primera instancia, se seleccionaron tres disciplinas para obtener una muestra representativa del *continuum* de ciencias “blandas” y “duras”: Lengua y Ciencias Sociales, por un lado, y Ciencias Naturales, por el otro.

En segunda instancia, cabe destacar que investigaciones recientes –como los de Hall y Marín (2002, 2003 y 2007); Arnoux et al., (2004); García Negroni, Hall y Marín (2005); Carlino (2005); Cassany (2006), etc.– muestran una gran preocupación por la carencia de ciertas habilidades discursivas de los estudiantes de los niveles superiores. En este sentido, partiendo de las premisas de que los estudiantes de los niveles superiores manifiestan dificultades en la comprensión de textos pertenecientes a géneros académicos y de que, además, en la mayoría de los casos, el libro de texto es el único material de la escuela media utilizado para la iniciación a dichas prácticas, consideramos necesaria la caracterización de sus propiedades lingüísticas. Vale aclarar

que descartamos trabajar con libros del llamado nivel Polimodal (correspondientes a los dos últimos años del Secundario), porque la variedad de programas educativos y las escasas propuestas editoriales habrían hecho dificultoso un estudio sistemático<sup>26</sup>. Por ello, escogimos los libros de segundo año de Secundaria o noveno de Educación General Básica (EGB), pues todas las editoriales publican libros para ese nivel y, además, por tratarse de un año intermedio en la escuela Secundaria, estimamos que su abordaje resulta significativo, relevante e imprescindible<sup>27</sup>.

En tercera instancia, con respecto a la elección de las editoriales, el criterio que aplicamos fue escoger las de mayor circulación y venta en el país, según las cifras proporcionadas por la Cámara Argentina del Libro y las estadísticas de venta editorial correspondientes al referido nivel educativo. Así, las empresas seleccionadas fueron Santillana, Puerto de Palos y Estrada, cuyos libros pueden ser adquiridos por los alumnos en forma directa o mediante de las compras masivas que realiza el Estado a través de licitaciones. Los libros elegidos son:

-*Lengua 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9*. Editorial Estrada, 2004. Serie Entender.

-*Lengua 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9*. Editorial Santillana, 2005. Serie Todos Protagonistas.

-*Lengua y géneros discursivos 9, Historia de los tiempos contemporáneos –Siglos XIX y XX–, Geografía de la Argentina y Ciencias Naturales 9*. Editorial Puerto de Palos, 2006. Serie en estudio.

En el momento de edición de dichos libros, las editoriales Estrada y Puerto de Palos constituían empresas con capitales argentinos<sup>28</sup>. Estrada, fundada en 1869, es la primera editorial argentina, que ya tiene una trayectoria de casi 140 años en el mercado del libro escolar. Por su parte, Puerto de Palos fue creada en 1996 y rápidamente se consolidó como una de las más importantes editoriales de libros escolares de la Argentina y la de mayor crecimiento en Iberoamérica en los últimos años. Los libros de la colección Entender de Estrada como En estudio de Puerto de Palos pueden

---

<sup>26</sup> Debido a las bajas ventas en el nivel Polimodal y a una diversidad en los programas educativos que hace difícil la producción de un material que resulte rentable, las editoriales elaboran libros de texto para este nivel esporádicamente; por ejemplo, algunas lo hacen cada 10 años y otras han decidido dejar de publicar para este segmento de mercado.

<sup>27</sup> Si bien, la reforma se dispuso para toda la Argentina, en la Ciudad de Buenos Aires se siguió con la antigua estructura (nivel Primario y Secundario). Por eso, los libros de noveno año para EGB corresponden también para segundo año de nivel medio.

<sup>28</sup> Como acabamos de mencionar, ambas editoriales han sido adquiridas por una editorial extranjera y actualmente forman parte de MacMillan Publishers.

considerarse desde su diseño y concepción como más clásicos y tradicionales. En tanto que la editorial española Santillana desde 1960 está vinculada indisolublemente a la educación, pero es en la década de 1980 cuando penetra con fuerza en el mercado argentino y comienza a ocupar posiciones líderes de venta, que ha mantenido y consolidado hasta la actualidad. La colección Todos Protagonistas se caracteriza, tal como anuncia su nombre, por su impronta innovadora y constructivista.

De ahora en más, para referirnos a los libros analizados usaremos la inicial de cada editorial, a saber: **E**: Estrada, **S**: Santillana, **P**: Puerto de Palos. Todos los ejemplos se presentarán de la siguiente forma: primero aparecerán las iniciales de la disciplina (**CN**: Ciencias Naturales, **CS**: Ciencias Sociales y **L**: Lengua y Literatura, **H**: Historia; **G**: Geografía), luego la de la editorial (**E**: Estrada, **S**: Santillana, **P**: Puerto de Palos) y finalmente el número de página correspondiente. Las palabras o frases entrecomilladas o destacadas en negrita o bastardilla las transcribimos según como figuran en los textos originales. En todos los casos el subrayado es nuestro y se utiliza para marcar el elemento o la estrategia que se está abordando.

### **3.2. El autor y el editor del libro de texto**

En este apartado, caracterizamos la figura del autor y del editor, con el fin de aproximarnos a una noción discursiva de “autor” del libro de texto.

#### **3.2.1. La figura del autor**

Según hemos comentado, en la actualidad los manuales escolares responden a demandas no solo curriculares sino también comerciales, que en su mayoría son resultado de estrategias de mercado. Ya no se trata de “libros de autor”, al estilo de los clásicos de Zarur, Ibáñez o Astolfi que contaban con ediciones de larga data, sino que son pensados y planificados dentro de las empresas editoriales y tienen un ciclo de “vida” relativamente corto.

La autoría de los manuales escolares, llevada a cabo generalmente por profesores terciarios o universitarios, hoy en día es un trabajo con poco reconocimiento académico. En este sentido, diversos teóricos (Grinberg, 1997; Romero *et al.*, 2004; Fernández Reiris, 2005) han mencionado el desplazamiento de la figura del autor del libro de texto hacia un segundo plano. Por un lado, “el autor único fue reemplazado por

el grupo de autores” (Romero *et al.*, 2004: 32). Esto se debe a que, como los libros son escritos por encargo, los autores deben ajustarse a los acotados tiempos editoriales y solo pueden escribir algunos capítulos<sup>29</sup>. En la mayoría de los casos los autores cobran la escritura de cada capítulo<sup>30</sup> por una única vez y ceden sus derechos a la editorial<sup>31</sup>. En algunos proyectos editoriales, también aparece la figura de “asesor de contenidos”, que generalmente es una persona de prestigio académico, como por ejemplo Luis Alberto Romero que se desempeña en esta función en el libro de *Historia* de P, de nuestro corpus. Por otro lado, la autonomía y las acciones realizadas por el equipo de autores presentan un cierto debilitamiento frente a la participación cada vez más importante y nodular del editor, tal como sostiene Fernández Reiris:

Puede decirse que debido a la mayor incidencia del trabajo en equipo en la concepción de libros escolares, al espacio que ocupan los elementos paratextuales en cada obra y a la labor de compilación de diferentes fuentes, el autor o equipo autorial encuentra empequeñecido el marco de acciones que puede realizar por sí mismo, contradiciendo lo que indicaría la etimología del vocablo que designa su valor (Fernández Reiris, 2005: 257).

Atento a que “la tapa impresa –que se remonta apenas a principios del siglo XIX– lleva tres menciones obligatorias: el *nombre del autor*, el *título de la obra* y el *sello editorial*, a los que puede agregarse, de haberlo, el *sello de la colección*” (Alvarado, 1994: 38), destacamos que solo una de las editoriales de nuestro corpus –la editorial S– coloca los nombres de los autores en la tapa. En tanto que las otras (P y E) los ubican en la portada. De esta forma, observamos la escasa importancia y valorización dada a la figura del autor desde el paratexto externo, en donde la mención del sello editorial, en un lugar central y destacado, constituye el rasgo de identidad y fuente responsable de la obra. Así, el nombre de la editorial parecería funcionar como elemento identificador y argumento de venta, sobre el de los autores. Sin embargo, vale destacar que las dos editoriales E y P incluyen breves currículums de los autores en las

---

<sup>29</sup> En las conversaciones informales establecidas con editores, estos generalmente coinciden en que los manuales se realizan en el transcurso de tres meses aproximadamente (entre el encargo del capítulo y el cierre del libro). Así, los autores suelen disponer de entre quince días y un mes para la entrega de un capítulo, cuya extensión varía de entre 10 y 20 páginas.

<sup>30</sup> Los autores suelen cobrar por página escrita.

<sup>31</sup> Al respecto, Cucuzza y Pineau (2005) sostienen que los manuales “son escritos por equipos de autores y evidencian esfuerzos de actualización en los nuevos conocimientos disciplinares y en las propuestas metodológicas más recientes” (Cucuzza y Pineau, 2005: 5).



páginas interiores, que contribuyen a exhibir su competencia y experticia académica (ver cuadro 1).

**Cuadro 1. Ubicación de los nombres de los autores en paratexto (tapa y portada) en los libros del corpus, por editorial.**

Editorial	P	E	S
Datos de los autores	-Curriculums de los autores en portada	-Nombres de los autores en portada -“Los autores” (currículum en página final)	-Nombres de los autores en tapa y portada

### 3.2.2. La figura del editor

Respecto de la edición de libros, Bourdieu (1992) definió los campos de acción de los editores según su orientación: hacia el *polo comercial* o al *cultural*<sup>32</sup>. Katz (2002) representa en un gráfico, que reproducimos a continuación (cuadro 2), las características de las ediciones del polo comercial, es decir, el libro considerado en tanto mercancía, y del cultural, el libro como contenido.

**Cuadro 2. Características del contexto en el que se desempeñan los editores según su orientación (Katz, en de Sagastizábal y Estévez Fros, 2002: 31).**

Características	Mercancía	Contenido
Ciclo de vida del libro	Corto	Largo
Demanda	Respuesta a demanda preexistente	Formación de demanda futura
Precio	Tendente al costo	Estable
Relación del libro con otros productos (similares o no)	Fácilmente sustituible	No sustituible
Consumidor	<i>Mass market</i>	Usuario/lector experto
Distribución	Subordinación a la logística	Contenido fragmentable y manipulable

En este sentido, consideramos que el editor del manual escolar se orienta hacia el polo comercial, pues lo que predomina es la concepción del libro en tanto mercancía. Efectivamente, los libros de texto:

-tienen un ciclo de vida corto, pues están pocos años en “catálogo” y son rápidamente reemplazados por otros;

<sup>32</sup> Para el sociólogo francés no existen editores puros, pero siempre uno de los dos polos prevalece sobre el otro y define la competencia en un determinado campo de acción.

-responden a una demanda preexistente: se planifican y elaboran para ser vendidos en diferentes sectores de mercado;

-el precio tiende al costo: en el caso de los libros de texto los precios se han mantenido relativamente estables por una política del Estado, pero el impacto ha recaído en otros aspectos<sup>33</sup>.

Particularmente, el editor de libros de texto es un profesional especializado, que debe desarrollar ciertas habilidades y poseer saberes específicos relacionados con el proceso de producción de este tipo particular de material. Si bien realiza las tareas propias de toda edición técnica (Piccolini, 2002)<sup>34</sup>, debe tener un “amplio espectro de habilidades” (Sharpe y Gunther, 2005: 59)<sup>35</sup> como, por ejemplo, una formación vasta y consolidada, conocimientos pedagógicos –relacionados con sus destinatarios y la finalidad didáctica del material–, cualidades como escritor, criterio estético, capacidad organizativa y ciertas nociones de la producción. Sin dudas, estas características convierten al editor en un profesional altamente especializado, aunque no siempre sea apreciado y reconocido como tal, pues tradicionalmente el libro de texto se ha constituido, según ya mencionamos, como un género de escaso prestigio social.

Por un lado, el editor del manual escolar<sup>36</sup> tiene que coordinar un equipo de trabajo numeroso y realizar diversos tipos de tareas, que pueden variar según cada editorial y proyecto específico: colaborar con el diseño de las unidades modelo; confeccionar índices, pautas de escritura y cronogramas; encargar originales de autor; organizar el trabajo del grupo de autores y otros colaboradores; realizar el pedido de fotografías, ilustraciones y mapas; solicitar derechos de autor; controlar que los cronogramas se cumplan y, además, claro, efectuar un seguimiento adecuado del libro y asegurar que el contenido sea correcto.

Por el otro, se enfrenta con maquetas complejas<sup>37</sup>, que requieren de una disposición de página que permita la inclusión de una multiplicidad de elementos: fotografías, ilustraciones, epígrafes, mapas, infografías, cuadros, plaquetas y mapas.

---

<sup>33</sup> Los editores entrevistados comentaron que los sueldos son muy bajos y, por eso, muchos profesionales de la edición han emigrado al ámbito educativo, donde perciben mejores salarios.

<sup>34</sup> Para ampliar el tema acerca de las características de la edición técnica ver Piccolini, P., “La edición técnica”, en De Sagastizábal, L. y Estévez Fros, F. (2002).

<sup>35</sup> Las autoras realizan una sucinta descripción sobre la edición de libros textos en Estados Unidos. Para ver sus aportes, consultar en Sharpe, L. y Gunther I. (2005), pp. 57-65.

<sup>36</sup> Las funciones del editor así como las características de su trabajo que se describen en este apartado las recabamos de las entrevistas realizadas.

<sup>37</sup> En diseño gráfico, se entiende por maqueta al diseño gráfico de una página.

Para ajustar el original de autor a una maqueta compleja, es necesario que el editor en algunas ocasiones deba armar epígrafes, cortar y alargar texto e, incluso, reescribir ciertos fragmentos. Aunque esto no es lo ideal, el tiempo limitado con el que cuenta el editor no siempre hace posible que pueda reenviarle el texto al autor para su reescritura.

Las intervenciones que puede realizar el editor de un libro de texto responden a varias razones. Una de ellas es la adecuación de la explicación al destinatario, pues los autores, expertos en su materia, no siempre realizan una bajada pedagógica acorde al público lector (niños o adolescentes). Otra es la consistencia global de la obra, ya que como un libro suele estar escrito por diversos autores, el editor es quien tiene una visión general y controla la progresión temática y la coherencia. Por ejemplo, el editor puede redactar nuevas actividades si estas se repiten o no guardan una gradación de dificultad de un capítulo a otro capítulo. Además, él es quien cuida que los contenidos respeten la línea editorial y sean coherentes con el enfoque pedagógico y el estilo requerido para cada serie.

Entonces, debido a que en la actualidad no es posible hablar “del autor”, en tanto redactor y único responsable del libro de texto, enunciaremos la siguiente aclaración que aplicaremos a lo largo del análisis. Cuando nos refiramos al *autor de un libro de texto* no estamos haciendo mención a una persona en particular sino a una *construcción enunciativa necesariamente colectiva*, pues los manuales escolares actuales son productos de un equipo formado por autores, editores, y también correctores y diseñadores, que aplican las normas pedagógicas e ideológicas de la editorial para la que trabajan<sup>38</sup>.

### **3.3. La estructura de los libros de texto**

Existen géneros discursivos o tipos textuales que admiten ciertas variaciones en cuanto a su composición o estructura. En cambio, hay otros que imponen mayores restricciones y, por ende, presentan una organización más cerrada, definida y estable, como podría ser el caso de los libros de texto, que suelen tener una disposición estándar prototípica. Según Andrea Gazali (en Cubo de Severino, 2007: 341), los libros de texto, como clase textual, cuentan con ocho categorías:

---

<sup>38</sup> Asimismo, los productos son pautados y controlados por instancias jerárquicas de la editorial y otras unidades de negocios, como los departamento de Comercial y *Marketing*.

-El *índice* es un presentador de los contenidos del manual. Su función es organizar la lectura y ayudar a que los lectores puedan localizar más fácilmente los contenidos especiales y mostrar cómo están desarrollados los temas.

-En el *prólogo* pueden aparecer los objetivos del libro, un itinerario de lectura y la justificación de las elecciones de los autores y de los editores, como por ejemplo, la cantidad de capítulos, cómo es el tipo de diseño y qué criterios se tomaron para seleccionar los contenidos.

-El *capítulo introductorio, introducción o punto de partida* consiste en la presentación general de los contenidos que se desarrollarán a lo largo del libro, la definición de algunos conceptos clave y la mención de los objetivos. Al respecto, Gazali comenta: “a veces el capítulo introductorio subsume algunas de las funciones del prólogo o bien se puede dar a la inversa, de ahí el carácter optativo” (Gazali, 2007: 341).

-El *capítulo*, sin dudas, es la categoría canónica del libro de texto. En este sentido, la organización estándar de los manuales, que consta de apertura, desarrollo y actividades de integración,

(...) tiende a reflejar la estructura canónica de la clase en el aula. Es frecuente encontrar así una secuencia pedagógica que incluye un elemento disparador, un planteo teórico, una ejercitación (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2008).

-La *antología* reúne obras literarias de distinto género (poemas, cuentos, obras de teatro, etc.). Se trata de una sección especial de los libros de Lengua y Literatura.

-Las *carpetas de actividades o trabajo* presentan ejercicios que trabajan los contenidos del libro.

-El *glosario* lista y define términos técnicos propios de la disciplina.

-La *bibliografía* consiste en un listado ordenado de los autores y títulos de libros consultados y le permite al docente conocer las tendencias y estar al tanto de las obras trabajadas.

### **3.3.1. La estructura de los libros de nuestro corpus**

Los libros que hemos analizado solo presentan en forma constante dos de las categorías recién enunciadas: el *índice* y los *capítulos*. La *antología* y la *carpeta de trabajos prácticos* también aparecen, pero solo en Lengua y Literatura.

En nuestro corpus, no encontramos las secciones prototípicas de prólogo y capítulo introductorio “prologar”. Sin embargo, hay una sección que subsume algunas de sus funciones. Recordemos que, según Alvarado (1994: 58), la mayoría de los prólogos cumple con dos funciones básicas: una *informativa-interpretativa*, que da cuenta del contenido del texto, y otra *persuasiva-argumentativa*, destinada a captar la atención del destinatario y retenerlo; para ello puede destacarse la importancia del tema, su originalidad formal y/o temática, o la diversidad que presenta. En los libros abordados, hallamos una sección, que llamaremos *páginas iniciales instructivas*, que desempeñan algunas de esas funciones, como la de mostrar la organización del libro y exponer la funcionalidad de cada elemento –una plaqueta, un logo, una página o sección especial– en forma breve y gráfica: se suele reproducir una página del libro y, mediante flechas y referencias, se explica cada parte. De los 10 libros analizados, 7 de ellos cuentan con esas páginas iniciales que reciben el nombre de *Para aprovechar este libro* (E), *La organización de este libro* (P) y *¿Cómo uso el libro?* (S); reproducimos a continuación un ejemplo de cada editorial y área<sup>39</sup>.

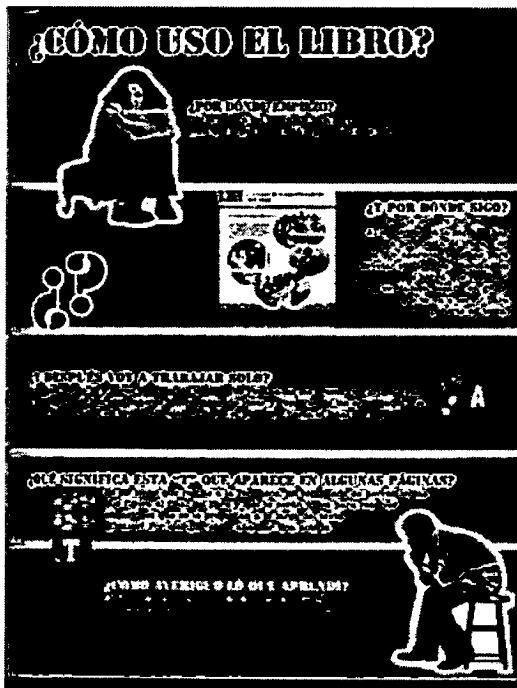


Imagen 1. Una página instructiva inicial de CSS 6 y 7.

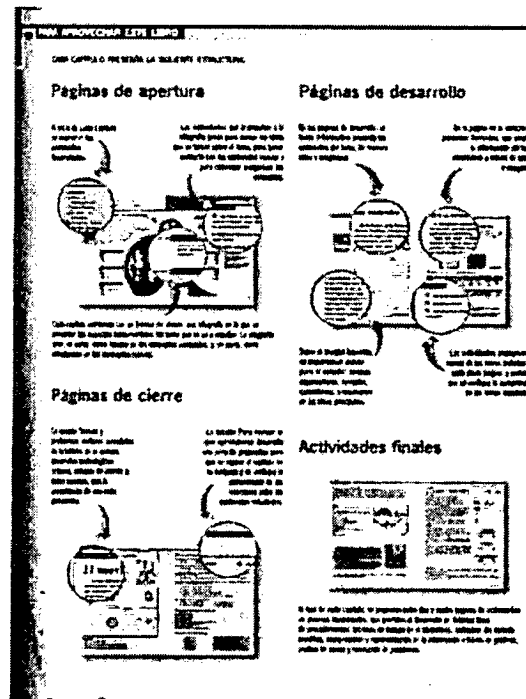


Imagen 2. Una página inicial instructiva de CNE 6 y 7.

<sup>39</sup> Los libros que no presentan páginas iniciales instructivas son *Historia, Geografía y Ciencias Naturales* de la editorial P.

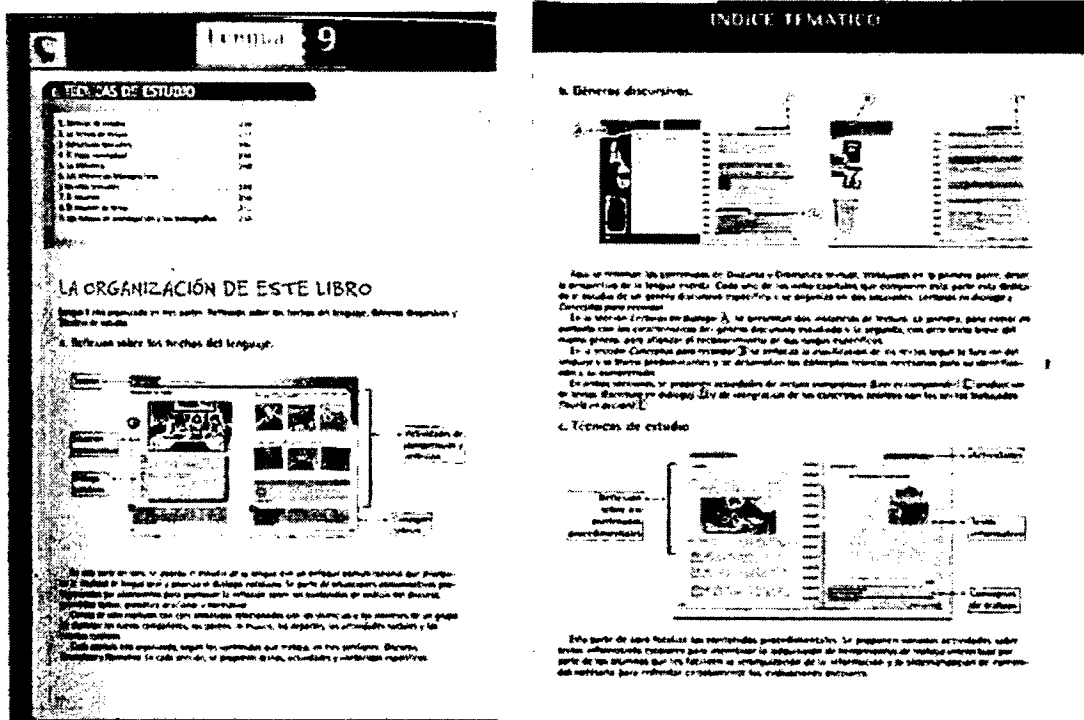


Imagen 3. Páginas instructivas iniciales de LP 6 y 7.

Estas páginas iniciales, cuya redacción está a cargo el equipo editorial, cumplen una *función informativa*, al describir y explicar los elementos que componen el libro, y preponderantemente *didáctica*, pues ayudan a interpretar la composición de los contenidos y los elementos gráficos de una maqueta de diseño complejo como es la del libro de texto. Asimismo, cumplen una *función apelativa*, pues exponen los puntos “fuertes” del manual, como sus características innovadoras y sus atributos diferenciadores, destinados principalmente a los destinatarios-docentes, quienes deciden finalmente sobre su uso en el curso<sup>40</sup>.

Por otra parte, tales páginas iniciales dan cuenta del “cambio material” que opera en los libros de texto actuales. Se trata de páginas que no presentan texto “corrido” como los prólogos tradicionales, sino que predominan las imágenes, la fragmentación en el diseño y el texto explicativo breve, destinados a desarrollar aquellos mismos objetivos pero de una forma más atrayente –“rápida”, “efectiva” y “visual”– e intentando describir en forma sencilla la maqueta compleja. Para exponer la funcionalidad de cada elemento –una plaqueta, un logo, una página o sección especial–, se suele reproducir una página del libro y, mediante flechas y referencias, se explica

<sup>40</sup> Para Chartier y Hébrard (1994), la compra del libro no depende de la decisión de la familia, ni siquiera recae totalmente sobre el docente. Generalmente, según estos autores, en dicha elección también pueden intervenir el inspector del colegio, el director de la escuela y la opinión colectiva de los colegas.

cada parte. Para resumir este punto, señalamos que las páginas iniciales instructivas actuales muestran de un modo más atractivo cómo se organiza y se utiliza el libro de texto, además de destacar cuáles son los atributos y características esenciales que le permite posicionarse y competir en el mercado.

También las páginas iniciales de las guías docentes que hemos consultado<sup>41</sup> desempeñan algunas de las funciones típicas de los prólogos, como la presentación general de los objetivos, los contenidos y el enfoque. De esta forma, podemos observar que, mientras que la estructura y el diseño del texto se explican y se presentan en las páginas iniciales del libro del alumno (como una especie de manual de uso), el contenido y el enfoque didáctico aparecen en las guías docentes. Es decir, la explicación sobre la forma prevalece en el libro para el alumno –como guía de uso para los destinatarios alumnos, padres y docentes– y la exposición sobre el contenido –curricular y pedagógico– en el libro para el profesor.

Con respecto a las otras secciones “ausentes” en los libros analizados, podemos comentar que los glosarios suelen figurar dentro del cuerpo de los libros de Ciencias Sociales y Naturales –en los mismos capítulos–, y la bibliografía aparece generalmente en las guías docentes. De esta manera, se estaría excluyendo a los alumnos y a los padres del conocimiento de la bibliografía consultada, a la que solo tendrían acceso los maestros y profesores que disponen de la guía. Así, los libros de texto carecen de ciertas categorías propias del ámbito académico-enciclopédico, como el capítulo introductorio, un listado sistemático de tecnicismos o glosario y la bibliografía, que responden a una estructura prototípica de libro enciclopédico.

En síntesis, los libros de texto analizados, entonces, presentan una reducción y simplificación en su estructura, que se correspondería con una lógica comercial: muestran lo pedido por el currículum, en forma simple y asible; no exhiben nada que pueda ser considerado complejo. Predomina la simplificación y la economía en la organización del texto, tienen las categorías mínimas e indispensables: el *índice*, las *páginas instructivas*, que funcionan como elemento de promoción y guía de uso, y los *capítulos*.

---

<sup>41</sup> Las guías docentes consultadas corresponden a los libros de nuestro corpus.

### 3.3.2. La organización de los libros según la disciplina

Los documentos curriculares definen la estructura y los contenidos de los libros de textos, ya que:

El libro de texto se considera el principal artefacto en la exposición y moldeado del currículum en tanto es asumido como el centro del conjunto de materiales empleados por el docente en muchas escuelas. Los documentos curriculares son la fuente básica para las editoriales que vigilan cuidadosamente la homología de sus textos con las prescripciones oficiales. (Fernández Reiris, 2005: 340).

No obstante, los Contenidos Básicos Comunes (CBC), confeccionados, como ya mencionamos en el capítulo anterior, a partir de la Reforma Educativa, dejaron intersticios e indefiniciones, que los libros de texto interpretaron y cubrieron<sup>42</sup>. Por ello encontramos una gran diversidad de propuestas y de estructuras. A modo descriptivo y funcional para nuestro análisis, exponemos la organización de los libros de nuestro corpus por disciplina.

#### 3.3.2.1. Lengua y Literatura

Respecto del resto de las disciplinas, los manuales de Lengua y Literatura tienen el menor número de páginas totales, pues presentan un promedio de 250 pp., aproximadamente. Un solo libro (P) se encuentra organizados en bloques: a) Reflexión sobre la Lengua, b) Géneros discursivos y c) Técnicas de estudio, según se observa en el cuadro 3, que se corresponden con ejes temáticos o secciones más que con disciplinas independientes<sup>43</sup>. Por otra parte, todos los libros presentan secciones especiales, que incluyen temas de gramática tradicional y normativa.

---

<sup>42</sup> Según una nota aclaratoria ubicada en los mismos CBC, estos no se encargan de prescribir una organización curricular para la enseñanza. Del mismo modo, la enumeración de los bloques que presentan es arbitraria y no supone un orden determinado.

<sup>43</sup> En ningún libro del corpus, aparece la distinción entre Lengua y Literatura como bloques disciplinares interdependientes. Como veremos a continuación, esta división sí se produce en las Ciencias Sociales, por ejemplo entre Historia y Geografía, o en las Ciencias Naturales, por ejemplo, entre Biología, Física y Química.



**Cuadro 3. Estructura de los libros de Lengua y Literatura**

<b>Editorial y cantidad de páginas</b>	<b>P</b> 256 pp.	<b>E</b> 272 pp.	<b>S</b> 240 pp.
<b>Organización en capítulos y secciones</b>	<b>16</b> capítulos divididos en dos partes  <b>-Reflexión sobre los hechos del lenguaje:</b> caps. 1 a 8 <b>-Géneros discursivos:</b> caps. 9 a 16 <b>-Técnicas de estudio</b>	<b>10</b> capítulos más actividades de integración	<b>10</b> capítulos
<b>Secciones especiales</b>	-Conjugación de verbos	-Paradigma de conjugación verbal -Normativa -Antología literaria	-Gramatipedia -Verbos -Antología -Trabajos prácticos

### 3.3.2.2. Ciencias Sociales

Es preciso señalar que, a partir de la Reforma Educativa, las disciplinas de Historia, Geografía y Educación Cívica<sup>44</sup> dejaron de existir como tales y pasaron a integrar el área de Ciencias Sociales. Al respecto, Romero *et al.* (2004) comentan:

(...) la reforma educativa subsumió las asignaturas que examinamos –la Historia, la Geografía y el Civismo– en una entidad curricular nueva denominada “Ciencias Sociales”. Ella debía integrar las disciplinas tradicionalmente existentes en un conjunto de existencia hipotética, sobre el que los lineamientos curriculares no decían gran cosa. Los libros de texto recogieron ese requerimiento, que fue dejado más bien a criterio de lo que cada docente hiciera en el aula. Los problemas que esto implica en relación con el saber disciplinar son enormes, y han sido ampliamente debatidos. (Romero *et al.*, 2004: 221).

En efecto, esta nueva entidad curricular ocasionó problemas e imprecisiones en la organización de los libros, que existen hasta hoy. Por ejemplo, las propuestas editoriales de E y S consisten en un único libro de Ciencias Sociales, organizado en bloques de disciplinas (cuadro 4). Por el contrario, la editorial P ofrece dos libros diferentes: uno de Historia y otro de Geografía y carece de libro de Educación Cívica, debido a que esta no existe

<sup>44</sup> En el caso del Civismo, el nombre de la asignatura cambió durante el siglo pasado, en relación con la impronta política. Fue Cultura Ciudadana (1952-55), Educación Democrática (56-73), Estudio de la Realidad Social Argentina (73-76), Formación Cívica (76-78), Formación Moral y Cívica (79-83) y Educación Cívica (83) (Romero *et al.*, 2004: 28).

como materia en varias jurisdicciones y se ha transformado en una serie de contenidos que muchas veces subsumen las otras dos disciplinas.

**Cuadro 4. Estructura de los libros de Ciencias Sociales**

<b>Editorial y cantidad de páginas</b>	<b>P Historia</b> 176 pp.	<b>P Geografía</b> 128 pp.	<b>E</b> 318 pp.	<b>S</b> 304 pp.
<b>Organización en capítulos y secciones</b>	7 capítulos	6 capítulos	<b>18 capítulos</b> divididos en 3 áreas/secciones  <b>Geografía (destacado en color celeste):</b> caps. 1 a 6 <b>Historia (destacado en color turquesa):</b> caps. 7 a 15 <b>Educación Cívica (destacado azul):</b> caps. 16 a 18	<b>28 capítulos</b> divididos en 3 áreas y 9 secciones temáticas  <b>Geografía</b> <b>Sección I a IV:</b> caps. 1 a 12  <b>Historia</b> <b>Sección V a VII:</b> caps. 13 a 24.  <b>Formación Ética y Ciudadana</b> <b>Sección IX.</b> caps. 25 a 28
<b>Secciones especiales</b>	***	***	***	Tecnitecas

Por otra parte, a partir de los datos proporcionados por el cuadro 4 y al compararlos con los de los cuadros 3 y 5, observamos que se trata del área que tiene más páginas asignadas en promedio (unas 300 páginas). A diferencia de los libros de Lengua y Literatura, prácticamente no cuenta con secciones especiales.

### 3.3.2.3. Ciencias Naturales

Al igual en el caso de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales se trata de un área, esto es “un conjunto de disciplinas afines (por su objeto de estudio y por su metodología) con el propósito de una integración curricular de las grandes ramas del conocimiento” (Liguore y Noste, 2005: 42), creada por el currículum oficial y que se encuentra integrada por diferentes disciplinas:

Los currículums oficiales planteados en el marco de la actual reforma educativa acentúan la necesidad de relacionar e integrar contenidos. Para ello proponen un área de Ciencias Naturales, incluso para el tercer Ciclo de la EGB, en la que confluyen contenidos de Biología, Física, Química, Ecología, Astronomía y Meteorología (Liguore y Noste, 2005: 42).

No obstante el lineamiento curricular, los contenidos parecen no “confluir”, sino que, por el contrario, se hallan bien diferenciados y delimitados. Todas las propuestas editoriales consisten en un único libro dividido en secciones que se corresponden con las disciplinas particulares: Física, Química, Biología, y Astronomía y Geología, o Ciencias de la Tierra y el Espacio (cuadro 5).

**Cuadro 5. Estructura de los libros de Ciencias Naturales.**

<b>Editorial y cantidad de páginas</b>	<b>P</b> 352 pp.	<b>E</b> 288 pp.	<b>S</b> 256 pp.
<b>Organización en capítulos y secciones</b>	<p>14 capítulos divididos en 5 áreas/secciones</p> <p><b>Sección A. Astronomía y Ciencias de la Tierra (Astronomía y Geología):</b> caps. 1 a 3</p> <p><b>Sección B. Los seres vivos y el ambiente (Biología):</b> caps. 4 a 7</p> <p><b>Sección C. El ser humano: estructura y función (Biología):</b> caps. 8 a 10</p> <p><b>Sección D. La materia y la energía (Física):</b> caps. 11 a 14</p> <p><b>Sección D. La materia y la energía II (Química):</b> caps. 15 a 18</p>	<p>18 capítulos divididos en 4 áreas/ secciones + índice alfabético</p> <p><b>Astronomía y Ciencias de la Tierra (destacado en color celeste):</b> caps. 1 a 3</p> <p><b>Física (destacado en color turquesa):</b> caps. 4 a 7</p> <p><b>Química (destacado en color marrón):</b> caps. 8 a 12</p> <p><b>Biología (destacado en color verde):</b> caps. 13 a 18</p>	<p>18 capítulos divididos en 4 áreas/secciones</p> <p><b>Sección I. Física:</b> caps. 1 a 3.</p> <p><b>Sección II. Química:</b> caps. 4 a 7.</p> <p><b>Sección III. Biología:</b> caps. 8 a 16</p> <p><b>Sección IV. Ciencias de la tierra y del espacio:</b> caps. 17 y 18.</p>
<b>Secciones especiales</b>	<p>-Ciencia de producción argentina</p> <p>-Ciencia Argentina en Acción</p>	***	-Tecnitecas

### 3.4. Los “prólogos” de los libros de texto: intencionalidad e instrucción

En el presente apartado, analizamos el discurso programático de las *páginas iniciales instructivas* de los libros de nuestro corpus que, a modo de instructivo, describen y explican su estructura así como su forma de uso.

Consideramos que el abordaje de estas secciones “prologolares” nos permitirá acercarnos a la concepción que tienen los equipos editoriales respecto del libro de texto actual en tanto producto cultural.

Si bien el libro de texto es un objeto concreto y “asible” no hay dudas de que presenta elementos abstractos –conceptos y temas– que remiten a fenómenos de naturaleza también abstracta como lo son la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, su elaboración (planificación, redacción y edición) supone un proceso creativo complejo de un alto grado de abstracción. En este sentido, ciertas categorías textuales y de maqueta, que aparecen mencionadas y explicadas en las páginas iniciales, son las que han permitido a los editores planificar, organizar y concebir el libro y constituyen elementos constitutivos e innovadores a la hora de posicionar el producto en el mercado. Pero, además, la explicación de tales componentes tiene el objetivo de que los lectores puedan entender más sencillamente sus características, sus funciones y los fenómenos abstractos que implican, como por ejemplo, la noción de ciertos de conceptos.

En el abordaje, detectamos tres metáforas que sustentan y construyen conceptualmente al libro de texto. Tal como sostienen Lakoff y Johnson (1995), desde un enfoque cognitivo, la metáfora no es solo una figura retórica de naturaleza meramente estética, sino tiene que ver con el conocimiento del mundo. Para comprender ciertos fenómenos intangibles y vastos, que no percibimos en forma directa, los metaforizamos, y así podemos “aprehenderlos” y entenderlos. En efecto, las metáforas permiten comprender un determinado campo de la experiencia en términos de otros y, por ello, el sentido conceptual por el que pensamos y actuamos es de naturaleza metafórica. Según Lakoff y Johnson, las imágenes esquemáticas generalmente originan las proyecciones metafóricas. Se trata de estructuras basadas en la experiencia, que se proyectan a dominios abstractos y “conforman los cimientos del conocimiento humano, son imágenes complejas que incluyen diversos elementos y sus relaciones” (H. Díaz, en Di Stefano (coord.), 2006: 55). Consideramos que las siguientes imágenes esquemáticas dan origen a las proyecciones metafóricas centrales de los libros de texto, como explicaremos a continuación: a) la parte y el todo; b) el recipiente o contenedor, y c) el camino.

#### ***a) El libro de texto como objeto***

Concebir el libro de texto como un *todo* brinda la posibilidad a los editores y demás profesionales de entenderlo como un objeto concreto, como una unidad aislable

en la que se pueden identificar aspectos parciales<sup>45</sup>. En una etapa de tanta abstracción como la de planificación y edición, pensar al libro como un *todo* permite imaginar *partes*, es decir porciones, y distinguir *secciones*, que convencionalmente se entienden como las separaciones que se hacen en un cuerpo sólido con un instrumento o algo cortante. Al concebir el proceso de aprendizaje –que implica todo libro de texto– en partes menores, se pueden cuantificar elementos y “dividir” el saber como si fuera un objeto. Sobre la base de este concepto, los editores organizan los libros de texto en grandes segmentos, ya sea *secciones* o *partes*, como lo ilustran los ejemplos 1 a 5, extraídos de las páginas iniciales instructivas de los libros.

#### **-Secciones**

Ej. 1 Cada capítulo está organizado, según los contenidos que trabaja, en tres secciones: Discurso, Gramática y Normativa. En cada sección, se proponen textos, actividades y contenidos específicos. LP6

Ej. 2 De la comprensión lectora se pasa, en la sección **Sobre los textos**, al análisis. LE6

Ej. 3 Al comienzo de cada sección, te vas a encontrar con una gran foto... CNS4

#### **-Partes**

Ej. 4 Lengua 9 está organizado en tres partes: Reflexión sobre los hechos del lenguaje, Géneros discursivos y Técnicas de estudio. LP6

Ej. 5 Las reglas ortográficas se estudian en una parte de los capítulos pares. LS5

A su vez, los libros proponen otra expresión asociada, la *integración*, entendida esta como la acción y el efecto de completar un todo. Las integraciones generalmente se ocupan de reunir y completar los conceptos y temas dados en diferentes capítulos, como lo muestran los ejemplos 6 a 8.

#### **-Integración**

Ej. 6 En el libro, tres instancias de Actividades de integración retoman los contenidos de varios capítulos. LE7

Ej. 7 La sección *Relaciones* ofrece puntos de referencia para su integración con los contenidos presentes en otros capítulos. CSE6

Ej 8 (...) se proponen actividades de lectura comprensiva (*Leer es comprender*), producción de textos (*Escritura en diálogo*) y de integración de conceptos teóricos con los textos trabajados (*Teoría en acción*). LP7

Por otro lado, a partir de la división en secciones y partes, los lectores pueden acceder a unidades conceptuales menores, que sin dudas son más fáciles de abordar y comprender, aunque posteriormente sea necesaria la etapa de integración para reconstruir la configuración del todo. Además, el libro de texto, en tanto *totalidad*

---

<sup>45</sup> Efectivamente, cada libro es pensado como un todo compuesto por diferentes partes: índice, prólogo, dedicatoria, capítulos, cuentos, poemas, etc.

compone una unidad y se basta por sí mismo, es decir, se constituye como un “único” libro utilitario de la clase –no supone o exige otro libro de texto–, lo cual responde a principios pedagógicos así como a los imperativos comerciales ya aludidos.

### ***b) Los “contenidos” del libro de texto***

Existe un grupo de metáforas que permite conceptualizar el libro de texto y los fenómenos que lo atañen, como la explicación de conceptos y el proceso de aprendizaje del lector/alumno.

Por un lado, podemos imaginar metafóricamente un libro de texto como un *recipiente* que, como tal, *contiene* “cosas” (ejemplo 9) y consta de *bordes* y *profundidad* (ejemplo 12). Por eso puede estar *lleno* de *contenidos* –es decir de conceptos, temas o teorías–, como en el ejemplo 10, y ser un *lugar que es ocupado por el trabajo sobre comprensión lectora y expresión oral y escrita*, según el ejemplo 11.

Ej. 9 La sección Temas y problemas contiene anécdotas de la historia de la ciencia. CNE7

Ej. 10 Al inicio de cada capítulo se enumeran los contenidos. CNE7

Ej. 11 El trabajo sobre comprensión lectora y la expresión oral y escrita ocupan un lugar preponderante. CSE7

Ej. 12 Se trabaja en profundidad... LE6

Entendido como una *caja*, el texto escolar posee una *tapa* y un *interior* (al igual que todo libro), en donde no solo se *ponen* o *entran*, se *trasladan* y se *sacan contenidos*, (ejemplos 13 a 15) sino que adentro también “suceden” cosas, por ejemplo, la información se *despliega* y los contenidos *se desarrollan*, es decir se extienden como si fueran objetos que están arrollados (ejemplo 16). Las actividades se *desprenden* de la teoría (al igual que un elemento que se desata a lo que estaba unido) y la información se *amplía*, es decir, cambia de tamaño: crece (ejemplo 17). Estos son algunos ejemplos:

Ej. 13 Una actividad que permite entrar en tema. CSS7

Ej. 14 Trasladar lo aprendido a situaciones nuevas. CSE7

Ej. 15 Un nuevo desafío en forma de preguntas para que relaciones temas y saques tus conclusiones. LS5

Ej. 16 En las páginas de desarrollo, el texto informativo presenta los contenidos del tema. CNE7

Ej. 17 Las llamadas amplían la información. CNE7

Si bien algunos de estos ejemplos tienen como interlocutor directo al alumno (en muchos casos se utiliza la segunda persona del singular rioplatense “vos”), el

docente es su destinatario implícito pues a él le competen y le interesan ciertos contenidos y estrategias pedagógicas mencionadas en estas páginas iniciales, como el hecho de que los temas sean trabajados “en profundidad” o que haya actividades que “activen los contenidos previos” de los alumnos.

Por otro lado, dentro de esta gran caja que es el libro, cada capítulo es pensado también como un recipiente: los capítulos son *pequeñas cajas* que lo componen. En efecto, la organización convencional de los capítulos se concibe en esos términos, pues según sostiene Gazali (en Cubo de Severino, 2007), se constituyen a partir de las tres categorías ya mencionadas:

- una *apertura*, que “anuncia de manera general el contenido abordado en cada capítulo” (íbid, 342);
- un *desarrollo*, que comprende “una selección de saberes culturales considerados el compendio del ámbito de una determinada disciplina” (íbid, 342);
- una serie de *actividades de integración*, que según la jerga editorial y los libros que analizamos se suele conocer como *cierre*, donde generalmente se presentan diferentes actividades que trabajan los contenidos abordados a lo largo del capítulo.

Así, el capítulo, como si fuera un recipiente *se abre*, en su interior *algo se desarrolla*, y finalmente el capítulo *se cierra*. El lector es quien destapa lo que estaba oculto, que en estos casos suele ser un tema. Para mencionar algún ejemplo, podemos referirnos al índice de Lengua de S, en cuyos capítulos figuran “Actividades de apertura”. Asimismo, en el libro de Ciencias Naturales de S, los capítulos tienen aperturas al igual que las secciones, tal como lo demuestra el siguiente subtítulo en las páginas de “¿Cómo uso el libro?”: “¿Qué hay en las aperturas de sección?”. Por su parte, en las páginas de “Para aprovechar el libro” del libro de Ciencias Sociales de editorial E, aparece esta organización:

Ej. 18 Cada capítulo presenta la siguiente estructura:

**Páginas de apertura** (...)

**Páginas de desarrollo** (...)

**Páginas finales** (...) Cada página se cierra con un proyecto (...) CSE 6 y 7

En definitiva, algo tan abstracto como las ideas y los conceptos son pensados como objetos que, dentro de un recipiente –el libro–, pueden ser manipulados y utilizados por los usuarios –los lectores–. Considerando que el libro de texto es un

producto comercial, el *recipiente* y sus *contenidos* tienen que ser aptos para competir en el mercado; por eso deben responder a los currículos, tener *contenidos* adecuados y un tratamiento correcto, para que los docentes finalmente lo elijan y los alumnos lo usen.

### **c) La utilidad del libro de texto**

La metáfora del *camino* nos muestra cuán arraigada está en la lengua la idea de que los procesos son trayectos. Específicamente, los procesos de aprendizaje y enseñanza se piensan en términos de caminos, ubicados en coordenadas espaciales y temporales, donde el estudiante es el *caminante* que *recorre etapas*, vence *obstáculos* hasta *llegar* a una *meta*, que va desde aprender un concepto, desarrollar habilidades, aprobar un examen, pasar de grado, terminar un ciclo educativo, recibirse, escribir una tesis. Incluso, muchas veces el aprendizaje se imagina en términos de un viaje o una aventura, metáforas que sin dudas brindan un matiz más atractivo y desafiante al proceso.

En el caso particular del libro de texto, por un lado, los editores, a la hora de planificar y concebir un producto, lo piensan en términos de un *recorrido* que el alumno sigue de principio a fin y, a partir de ello, imaginan *etapas*, *puntos de partida*, y *metas*; por otro, sus destinatarios realizan el aprendizaje a partir del *itinerario* allí trazado.

En primer lugar, encontramos metáforas relacionadas con el *camino* en tanto *trayecto*, que tiene *etapas e instancias*; *punto de partida o principio*, *recorrido*, *medios* y *meta* o *final*, como observamos en los siguientes ejemplos:

- Ej. 19 Las páginas de apertura presentan los contenidos a partir de un texto. CSE6
- Ej. 20 Partiendo de errores y dificultades frecuentes, y por medio de juegos, crucigramas, problemas de ingenio. LE7
- Ej. 21 Además de constituir una primera etapa en el proceso de comprensión. LE6
- Ej. 22 ¿Por dónde empiezo? ¿Y por dónde sigo? ¿Qué viene después? LS4
- Ej. 23 Se te presentan a lo largo del texto. CSS7
- Ej. 24 Tres instancias de Actividades de integración retoman los contenidos. LE7
- Ej. 25 Al final del libro vas a encontrar trabajos prácticos. LS5
- Ej. 26 Es un ícono que remite a la Tecniteca, una compilación de herramientas que figura al final del libro. CSS7

En segundo lugar, podemos mencionar las metáforas relativas a las acciones que realiza al lector/alumno al “caminar” por ese sendero, que no solo dan cuenta de una configuración espacial, sino también de una temporal (es decir, “antes”, “durante” y “después” de *caminar*):



### **-En el inicio**

Ej. 27 Al comenzar, ... CNS4

Ej. 28 ¿Y cómo encuentro un tema? Empezamos intercambiando ideas. CNS4

Ej. 29 La plaqueta inicial ofrece información que contextualiza la lectura. LE6

### **-Durante**

*Caminante no hay camino se hace camino al andar (el caminante pasa, avanza, vuelve a pasar):*

Ej. 30 Que vas a construir con tus compañeros, paso a paso, siguiendo las instrucciones LS5

Ej. 31 Para avanzar con las actividades. LE6

Ej. 32 Las actividades promueven el repaso. CNE7

Ej. 33 Te ayudarán a retomar la actividad 1. CNS5

Ej. 34 Retoman los contenidos. LE7

*Todo camino supone una búsqueda y un posible encuentro:*

Ej. 35 Podés continuar tu búsqueda con los autores sugeridos. LS4

EJ. 36 El corpus ... permite un acercamiento espontáneo y placentero a la literatura. LE7

Ej. 37 Buscala en la columna, donde dice SOS. CNS5

Ej. 38 Vas a encontrarla en la Gramatipedia. Allí tenés que ir a consultar. LS5

Ej. 39 Cuando encuentres resaltadas las frases en grupo o con tu grupo. CSS y CNS4

*En cada camino hay cruces, relevos y obstáculos que enfrentar:*

Ej. 40 La información histórica se cruza con la reflexión gramatical. LE6

Ej. 41 Una consigna de producción escrita que incorpora los relevos del análisis. LE6

Ej. 42 La sistematización de contenidos necesaria para enfrentar exitosamente las evaluaciones escolares<sup>46</sup>. LP7

*En los senderos hay guías que ayudan y orientan al caminante:*

EJ. 43 En los capítulos de Historia, la línea de tiempo ayuda a ubicar algunos hechos y procesos. CSE6

Ej. 44 Algunas pautas interpretativas que orientan la lectura de los textos. LE6

### **-Y para el final**

Ej. 45 Y para terminar, volvé al principio. CNS5

Ej. 46 Culmina con una actividad de producción escrita. LE7

En tercer y último lugar, encontramos un grupo de metáforas asociadas a la señalización de los caminos, que *orientan y ayudan al caminante*, para que *arribe a destino: señales, claves, pistas, íconos<sup>47</sup>, llamadas<sup>48</sup>*, etc. Por ejemplo:

Ej. 47 ¿Qué señalan? ¿Este logo que indica? LS5

Ej. 48 Se ofrecen algunas pistas. CSE7

Ej. 49 Los textos remiten, mediante llamadas, a materiales complementarios. CSE7

Ej. 50 En la página de la derecha se presentan llamadas. CNE7

Ej. 51 Sobre el margen izquierdo, se proporcionan claves para el estudio. CNE7

Ej. 52 Es un ícono que remite a la Tecniteca, una compilación de herramientas. CNS5

EJ. 53 Buscala en la columna, donde dice S.O.S.<sup>49</sup>. CNS5

<sup>46</sup> Las evaluaciones aquí podrían ser consideradas como obstáculos que el estudiante debe sortear para llegar exitosamente a la meta.

<sup>47</sup> "Ícono", entendido como el signo que mantiene una relación de semejanza con el objeto representado, como, por ejemplo, las señales de curva en la carretera.

<sup>48</sup> En tanto señales que intentan atraer la atención.

<sup>49</sup> Recordemos que "S.O.S." es la señal de socorro que se utiliza en viajes y travesías.

Justamente el libro de texto se piensa como un recorrido que tiene señales de orientación que facilitan el trayecto y que hacen que el caminante *arribe* exitosamente a *destino*. Tengamos siempre en cuenta que el libro de texto es un producto y, como tal, se piensa, se concibe y se vende como un *camino seguro*, de *sencillo recorrido* y que debe *conducir a la meta*.

En síntesis, el sistema conceptual de los libros de texto analizados es resultado de la forma en que los sujetos (editores, docentes, alumnos, etc.) interactúan en el ámbito editorial-escolar y perciben los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin dudas, las metáforas estudiadas brindan no solo una comprensión sobre las prácticas de producción y el uso de los libros de texto, sino también indican qué tipo de experiencia se encuentra en la base del discurso que denomino *pedagógico-editorial*, sobre el cual centraremos nuestro análisis en la siguiente parte de la tesis.

En este capítulo, abordamos los contextos específicos de los libros de texto y analizamos el complejo escenario del mercado editorial escolar en la Argentina. Caracterizamos los libros de texto como *productos editoriales*, orientados hacia el *polo comercial*, pues poseen un ciclo de vida relativamente corto y su elaboración responde a una demanda existente. En este sentido, la figura del autor o el grupo de autores –su incidencia y autonomía– se encuentra desplazada por la del editor.

Por otra parte, descubrimos una reducción y una simplificación en la estructura del libro de texto actual, que consideramos responde a la lógica comercial, que muchas veces prevalece y predomina sobre la pedagógica y académica.

Finalmente, estudiamos las expresiones metafóricas correspondientes a la organización de los manuales escolares. Según el análisis efectuado, la red metafórica construye la imagen del libro de texto en tanto objeto y proceso, y genera en los sujetos representaciones particulares sobre los fenómenos que lo atañen, como por ejemplo la explicación de teorías y el proceso de aprendizaje. De esta forma, el libro de texto en tanto *totalidad* compone una unidad y se basta por sí mismo; en tanto *recipiente* es considerado objeto y adquiere valor por sus *contenidos*, y en tanto *camino* refiere al proceso de aprendizaje subyacente. Así, el discurso muestra las dimensiones que lo atraviesan y definen, a saber:

-la académica-curricular: un buen libro de texto debe tener los *contenidos* que exige el currículum (los CBC), avalados por la comunidad académica de pertenencia;

-la pedagógica: un buen libro de texto debe trazar un *camino* sencillo y ayudar al lector a *recorrerlo*;

-la editorial-comercial: un buen libro de texto debe ser un *todo* que vale por sí mismo y que cuenta con *partes* claras y organizadas, a la vez que tiene que conformar un sólido y profundo *recipiente* con *contenidos* correctos y suficientes, y constituir un *camino* seguro y de fácil *recorrido*.

Para concluir, señalamos que estas metáforas nos muestran qué tan imprescindibles e inevitables son para pensar el libro de texto en tanto objeto y proceso, y comprenderlo en todas sus dimensiones: académica, pedagógica y comercial.

Haber realizado una caracterización y contextualización de nuestro objeto de estudio ha resultado imprescindible para encarar el análisis específico del corpus, que desarrollamos en la segunda parte de esta tesis.

## **SEGUNDA PARTE**

### **El análisis de la puesta en escena del saber escolar**



## Consideraciones introductorias al análisis



“Nos duele sostener esa luz tiritante y distinta,  
esa alucinación que impone al espacio  
el unánime miedo de la sombra  
y que cesa de golpe / cuando notamos su falsía,  
como cesan los sueños / cuando sabemos que soñamos.”  
Jorge Luis Borges, “Afterglow”

Como ya mencionamos, nuestro análisis partirá de la noción de *escena enunciativa* propuesta por Maingueneau (1999, 2004, 2006), que se compone de tres escenas configuradas en planos complementarios: la escena englobante, que corresponde al *discurso pedagógico*, la escena genérica de libro de texto, de carácter *expositivo-explicativo e instruccional-evaluativo* y las diferentes escenografías que tienen la pretensión de interpelar al lector de variadas formas y ponerlo en contacto con situaciones, prácticas y discursos de diverso tipo. A continuación, entonces, caracterizamos las escenografías enunciativas en el libro de texto y realizamos algunas precisiones acerca del abordaje de la escena genérica y las escenografías enunciativas en nuestro corpus.

### **1. Las escenografías enunciativas del libro escolar: diversidad y persuasión**

Lejos de ceñirse a las rutinas de la escena genérica convencional y de ajustarse a los modelos tradicionales de la explicación didáctica, el libro de texto actual permite la disposición de numerosas y diversas escenografías enunciativas. Teniendo en cuenta que “la variación escenográfica está indisolublemente ligada a la finalidad de cada género” (Maingueneau, 2004: 5), consideramos que el libro de texto recurre a una

multiplicidad de escenografías con un fin motivador y persuasivo: seducir a sus destinatarios, tanto alumnos como docentes. Por un lado, la utilización de escenografías atractivas busca llamar la atención y lograr una mejor predisposición en los alumnos que generalmente conforman un público reticente e indiferente –en nuestro análisis particular, jóvenes de escuela media o Secundaria–. Sin dudas,

Para los editores, era importante tratar de atrapar la atención del lector con recursos experimentados en otros medios de comunicación: textos breves, imágenes, recuadros, colores, actividades, resúmenes reemplazaron al tipo clásico de libro, en el que el texto central ocupaba el lugar principal (Romero *et al.*, 2004: 32).

Por otro lado, para los docentes, la disposición escenográfica puede contribuir no solo a lograr una mejor motivación en los alumnos, al abordar los temas en forma novedosa y hasta “divertida”, sino también a acercarlos a géneros característicos del ámbito disciplinar –como los instructivos de trabajo de campo o los artículos de revistas de divulgación en los libros de Ciencias Naturales–, utilizando, a su vez, diferentes metodologías de estudio. Según sostienen Chartier, A. M. y Hébrard (2002) la escuela históricamente tuvo como enemiga a la lectura en soportes de diarios y revistas, no obstante, esta concepción cambió a partir del siglo XX, cuando el pasatiempo y la información se trasladaron al sonido y a la imagen (la televisión); desde entonces:

(...) se comienzan a estimular las lecturas que ayer se consideraban indignas (revistas ilustradas, tebeos, folletines) con la esperanza de que esos pequeños peldaños llevarán sin mucho dolor hasta la cima desde la cual un día se hará posible *sumergirse en los grandes libros* con estremecimientos de placer (Chartier y Hébrard, 2002: 198).

Aunque el libro escolar argentino tradicionalmente ha gestionado la multiplicidad de fuentes y diversidad genérica de base, en los últimos años a partir de la Reforma Educativa (1993) y con la introducción de los enfoques constructivistas, discursivos y comunicativos, se ha registrado una mayor tendencia a explicitar la dimensión polifónica del discurso, con la pretensión de alejarse de la construcción monódica característica. La incorporación de diversos discursos y géneros –muchos de los cuales eran antes ajenos a la escuela– comenzaron a configurar escenografías novedosas que implican, según Maingueneau (2006), un distanciamiento del escenario de evento discursivo original.

En cualquier capítulo de un libro de texto actual e, incluso, en una misma página, pueden encontrarse diversas escenografías. Muchas de las páginas o secciones de los ejemplares que analizamos están diseñadas a la manera de revistas de divulgación, de historietas, de libros de literatura, de instructivos de juegos, de instructivos de experimentos, de enciclopedias, de recuentos de experimentos, etcétera. De esta manera, los destinatarios-alumnos pueden ingresar imaginariamente en cada escenografía y desempeñar diferentes roles: actuar como usuarios de revistas, lectores literarios, jugadores, científicos, investigadores, etcétera. Por ejemplo, en las imágenes 1 y 2, se movilizan escenografías alternativas con el fin de persuadir a los destinatarios. A partir de las escenografías de “instructivo de escritura” y de “experiencia de laboratorio”, se modelan espacios discursivos que redefinen el rol de los lectores y les asignan los papeles específicos de poetas o científicos.

Imagen 1 (LS71)

Compartido

Estrategias de predicción; predicción de inferencias a partir de elementos paralingüísticos. Reconocimiento intuitivo de la funcionalidad de los matices y de las características de la poesía de vanguardia.

71

**CON STRIPES COMO ÉSTOS**

En las revistas pueden aparecer los más variados consejos y recetas. ¿Pero alguna vez leyeron una receta como ésta?

**Para hacer un poema dadaísta**

- Tome un periódico.
- Tome una tijera.
- Elija en ese periódico un artículo que tenga la extensión que usted quiera dar a su poema.
- Corte el artículo.
- Corte enseguida con cuidado cada una de las palabras que constituyen ese artículo y póngalas en una bolsa.
- Agite suavemente.
- Extraiga luego cada trozo uno tras otro en el orden en que salen de la bolsa.
- Copie concienzudamente.

El poema será la viva imagen de usted. Y usted será un escritor infinitamente original y de exquisita sensibilidad, aunque el vulgo no lo comprenda.

Fuente: Revista *Littérature*, París, 1920.

Ⓢ ¡No vas a perderte esta experiencia! Segui las instrucciones y convertite en un artista de vanguardia.

Ⓢ ¿Cuáles son las características de un poema dadaísta?

**Vuelta de Lucha**

La palabra vanguardia proviene del término francés *avant-garde*, que refiere la parte delantera de un ejército. En el idioma español, existe el arcaísmo (término en desuso) *avanguardia*, que proviene de *avan/avante*, “adelante”, y *garde*, “guardia”, es decir, “adelante en la guardia”.

Este término se aplica a los movimientos artísticos de principios del siglo XX a raíz de la actitud “guerrera” característica de sus representantes que “combatían” las reglas y, además, porque se creía que ocupaban posiciones de avanzada en el campo del arte.

Actualmente, el uso del término se ha extendido, y se considera “de vanguardia” a todo grupo o movimiento ideológico, político y artístico de avanzada. Y, por eso, suelen utilizarse frases como: “estar a la vanguardia”, que hablan de quienes se adelantan a su época.

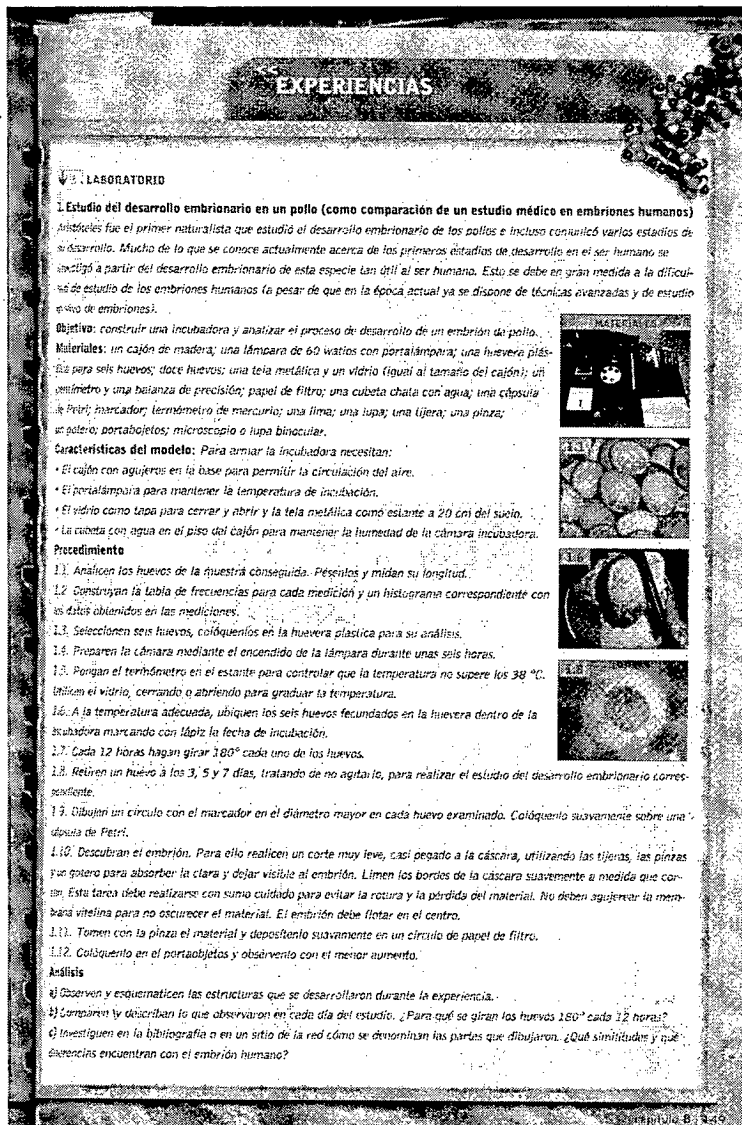


Imagen 2 (CNE149)

En la imagen 1, la escenografía que caracterizo como un “instructivo” introduce el tema que se tratará en el capítulo, la poesía vanguardista, y habilita una actividad: descubrir las características de un poema dadaísta. Se construye el contexto de enunciación de una revista literaria de manera explícita, a través del diseño, la mención de la fuente y el texto de la consigna. Así, el alumno ingresa en la escenografía instructivo de una revista literaria de París de 1920, y allí se le asigna un determinado rol: ser un poeta de vanguardia. La escenografía elegida no es casual, pues manifiesta una concepción pedagógica y una autorrepresentación del campo disciplinar que privilegia una actitud lúdica y creativa.



En la imagen 2, la escenografía dentro de la cual el alumno se halla situado es una experiencia de laboratorio, construida por el manual escolar. El lector recibe el texto como un instructivo de experimento de laboratorio y, a la manera de un técnico/científico, debe seguirlo para construir una incubadora y analizar nada más y nada menos que el desarrollo de un embrión de pollo.

En definitiva, el carácter constructivo del discurso del libro de texto –como cualquier discurso, en mayor o menor medida– puede imponer distintas escenografías, que instauran nuevas y particulares formas de interpelación al lector, asignándole roles más variados y dinámicos, cuyo dispositivo se justifica a través de la enunciación misma.

## **2. La influencia de los medios de comunicación y las tecnologías: diseños innovadores y nuevas escenografías**

El diseño gráfico –entendido en términos de Dalley (1981) como la manipulación del texto, la ilustración y los márgenes para lograr un impacto visual–<sup>50</sup> la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han contribuido en la elaboración de variadas escenografías en los libros de texto actuales, los cuales presentan, sin dudas, una composición compleja. En efecto, el libro de texto actual puede presentar diferentes formatos según la cantidad de columnas que se incluyan<sup>51</sup>. Pero, sin dudas, prevalece el formato a dos columnas, pues facilita la combinación de textos e imágenes<sup>52</sup>. En este sentido, resulta útil comparar las escenas genéricas entre manuales de distintas épocas para dar cuenta de las diferencias entre formatos y construcción de escenografías<sup>53</sup>. Si analizamos una página de un libro de texto

---

<sup>50</sup> El diseño se basa en tres unidades que se relacionan en forma interdependiente: el texto (la tipografía), la imagen (fotografía e ilustración, etc.) y el campo visual (formato de la página) (Anarella, en Wolkovicz *et al.*, 2001: 68). En las últimas décadas, el diseño gráfico ha tenido un gran desarrollo a partir de las nuevas tecnologías, los software para el diseño y el auge de la fotografía digital

<sup>51</sup> Particularmente, el formato es el área total de la que se dispone para realizar un diseño. Incluye los márgenes y la caja tipográfica. Los márgenes tienen una función estética, pues permiten que la lectura sea más agradable, pero además facilitan la encuadernación de la publicación (Anarella, en Wolkovicz *et al.*, 2001: 68).

<sup>52</sup> En este sentido, para jerarquizar la información según grados de importancia y ayudar en la comprensión, los libros de texto recurren al procedimiento que Alvarado denomina “diferenciación de bloques tipográficos”; esto es la ubicación en diferentes bloques de: la presentación, el texto central un resumen, un comentario, los ejercicios, los epígrafes de las fotografías, etc. (Alvarado, 1994: 38).

<sup>53</sup> Desde otros enfoques, algunos autores han realizado la comparación en el tratamiento de temas entre manuales de diferentes épocas. Por ejemplo, G. Carbone (2003), a partir de un análisis comparativo, menciona como características de los libros actuales (entre otras): la introducción de la oralidad para prescribir actividades, la incorporación de textos de variados géneros y las vinculaciones entre texto escrito e imagen.

tradicional de hace varias décadas, por ejemplo de los años 50, utilizado en la escuela media o Secundaria, observamos se ajusta de un modo estricto a las rutinas de su escena genérica establecida (imagen 3).

tianismo ortodoxo, vivía de acuerdo con las costumbres orientales. Los príncipes eran tiránicos y crueles; el pueblo vivía en una triste esclavitud.

Por entonces gobernaba ya en Rusia la familia de los Romanoff. En 1682 llegó al poder el príncipe Pedro, niño de diez años. Su hermana Sofía asumió la regencia y descuidó la educación del joven zar, que se relacionó con extranjeros occidentales residentes en Moscú. Esta relación decidió su camino: ávido de saber, inteligente e inquieto, Pedro resolvió estudiar las costumbres de Occidente. Viajó por Holanda, In-



El Kremlin, Palacio Imperial de Moscú.

glaterra y Francia y adquirió allí gran experiencia. Volvió a Rusia firmemente dispuesto a transformar a su pueblo, elevando al país a la condición de gran potencia europea.

Rodado de extranjeros, Pedro el Grande —como se lo conoce en la historia— introdujo en Rusia costumbres occidentales. Dominó a los nobles que intentaron sublevarse y creó un ejército poderoso, con armas y métodos del oeste europeo. Seguro de su poderío, atacó a los suecos y les arrebató casi todas las provincias bálticas. Después fundó la ciudad de San Petersburgo y trasladó a ella la sede de su gobierno. Finalmente sometió también a los sacerdotes ortodoxos, que pretendían oponerse a sus reformas, y oficializó la iglesia oriental, que desde entonces dependió del zar.

178 — DECADENCIA ESPAÑOLA Y ASCENSO FRANCÉS

Pedro el Grande logró ensanchar los dominios rusos pero no pudo arrebatar a los turcos la costa septentrional del mar Negro. Esta conquista fue realizada más tarde, en el siglo XVIII, por Catalina II la Grande.

#### PRUSIA

En la Edad Media se había constituido entre los ríos Elba y Oder, en el extremo occidental de Germania, un margraviato (marca) destinado a contener los ataques de los eslavos. Se llamaba *Brandeburgo*. Era una tierra pobre, en parte pantanosa, habitada por germanos; pero las invasiones eslavas dejaron su sello en aquella población.

Los príncipes de Brandeburgo ocuparon un lugar entre los de Alemania. Desde fines de la Edad Media participaban con su voto en la elección de los emperadores.

A comienzos del siglo XV un príncipe de la casa de Hohenzollern, originaria de Suabia —sudeste de Alemania—, obtuvo el título de *margrave de Brandeburgo*. Los Hohenzollern prestaron especial atención a aquel gobierno y lograron ampliar sus dominios con otra herencia oriental: el ducado de Prusia, región ubicada entre los ríos Vístula y Niemen, junto al mar Báltico. Además recibieron también en herencia algunas tierras vecinas al Rin, entre ellas los condados de Cleves y Ravensberg.

Como podemos notar, los estados de los Hohenzollern carecían de unidad territorial y política. Brandeburgo era un principado alemán, mientras que Prusia era un señorío de Polonia, país de organización aristocrática. La obra de los Hohenzollern consistió precisamente en proporcionar unidad a sus dominios. Los primeros pasos fueron dados por el gran elector Federico Guillermo, que gobernó entre 1640 y 1688. Un ejército bien organizado le permitió obtener victorias contra los suecos y los polacos; logró así la independencia del ducado de Prusia y la anexión de Pomerania, Magdeburgo y otros condados alemanes. Además unificó el gobierno, al que imprimió un marcado carácter absolutista, atrajo colonos ex-

NUYAS POTENCIALES — 179

Imagen 3. Pisano, Natalio. *Historia Moderna y contemporánea. Para el segundo año de la enseñanza media*. Editorial Estrada, 1956.

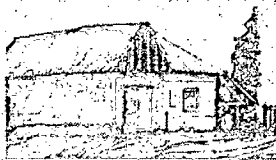
Así, el libro de Historia de 1956 (imagen 3) construye la escena genérica expositivo-explicativa tradicional, compuesta por un texto expositivo continuo, de lectura progresiva y lineal, dispuesto a caja completa, es decir, ocupando todo el ancho del área de la página destinada al texto y sin la incorporación de escenografías. Solo se incluye esporádicamente algún elemento paratextual (en este caso una imagen en blanco y negro con su epígrafe), pero sin llegar a constituir una escenografía, pues actúa simplemente como un marco o decorado que ilustra o ancla la teoría. Por otra parte, analizando todo el libro, observamos que la escena genérica expositivo-explicativa se completa con la instructiva que, a modo de cuestionario, aparece al final de cada capítulo con el fin de la verificación y evaluación de los contenidos adquiridos.

En cambio, si comparamos este libro con uno contemporáneo, utilizado en el mismo nivel escolar, observamos que se despliegan variadas escenografías. Por ejemplo, la doble página de un libro de Historia actual, según observamos en las imágenes 4A y 4B, presenta la escena expositivo-explicativa y la instructiva (el recuadro con actividades de la página impar) junto a una escenografía conformada por diversos recursos, que proponen una lectura no lineal, cercana a la que Petrucci denomina “diagonal” e “interrumpida” (2001: 617).

**8. LA ARGENTINA:  
LA UNIDAD NACIONAL (1852-1880)**



Ⓐ Sarmiento llevó a cabo su proyecto de modernización del Estado y las instituciones inspirado en ideas incorporadas durante su viaje a Europa y los Estados Unidos.



Ⓑ La política educativa de Sarmiento también incluyó la creación de numerosas escuelas rurales.

**LOS DECRETOS**

**El Código Civil**

Una parte importante de la organización institucional se basó en la redacción de los códigos que regirían la acción de la Justicia. El presidente Bartolomé Mitre encargó a Dalmacio Vélez Sarsfield la redacción del Código Civil, que reunió el cuerpo de leyes que rigen los distintos aspectos de la vida en sociedad. Este código reguló la legislación de los derechos civiles establecidos en la Constitución, organizando la legislación sobre matrimonio, hijos, herencia y sucesiones, etcétera. También se sancionó el Código de Comercio, que legisló sobre contratos comerciales, quiebras y el régimen de navegación. Ambos códigos rigieron a partir de 1871.

**La construcción del Estado**

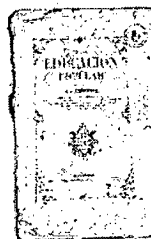
En las dos décadas que siguieron a la unificación de Buenos Aires y la Confederación, el objetivo de los gobernantes fue imponer la autoridad del poder central. Los presidentes que se sucedieron a partir de 1862 tuvieron la tarea de construir este nuevo poder, así como el orden institucional. Durante la presidencia de Bartolomé Mitre, se estableció que el gobierno nacional residiera en la ciudad de Buenos Aires y se nacionalizó la aduana. Además, se creó la Corte Suprema de Justicia, el más alto tribunal del Poder Judicial de la Nación. Este poder se completó con la creación de las Cámaras de Apelaciones y el establecimiento de jueces federales en las provincias (Info plus).

En 1868, asumió la presidencia Domingo Faustino Sarmiento Ⓐ. Durante su gobierno, se firmaron los acuerdos de paz con el Paraguay. También, se desarrolló el aparato institucional del Estado. Se modernizó y profesionalizó el ejército nacional, a partir de la creación del Colegio Militar y la Escuela Naval. Además, se mejoraron las comunicaciones internas y la integración del territorio con la prolongación de la red ferroviaria, la extensión del telegrafo en todas las provincias y la instalación de un cable submarino, que facilitó las comunicaciones con Europa y los Estados Unidos.

El proceso de consolidación territorial del Estado avanzó durante la presidencia de Nicolás Avellaneda. En 1879, se llevó a cabo la llamada "conquista del desierto". Esta campaña, comandada por el general Julio A. Roca, permitió incorporar la extensa región patagónica al territorio nacional.

**La política educativa**

Sarmiento impulsó la política educativa estatal. Durante su mandato, se crearon 800 escuelas primarias que, hacia 1874, permitieron la integración de cien mil alumnos al sistema educativo Ⓑ. Además, continuó la política, iniciada por Mitre, de creación de colegios nacionales en las provincias, que dependían económica y curricularmente del Estado nacional. En las ciudades de La Rioja, Santa Fe, San Luis, San Salvador de Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes y Rosario se instalaron colegios subvencionados por el Estado nacional, que fueron uno de los instrumentos diseñados para articular las relaciones con los gobiernos provinciales. Un aspecto importante fue la formación de los maestros, a partir de los más elevados criterios profesionales. En 1869, se fundó la Escuela Normal de Paraná y se subsidió la creación de la Escuela Normal de Preceptores, en Concepción del Uruguay. Otra ley estimuló la creación de una red de bibliotecas populares y, para impulsar las ciencias, fueron contratados varios científicos alemanes. Por su parte, en la provincia de Córdoba, se construyó el Observatorio Astronómico.



Portada del libro La educación popular, de Domingo Faustino Sarmiento.

Imagen 4A (HP48)

HISTORIA

EN ESTUDIO

### La transformación de la economía y la sociedad

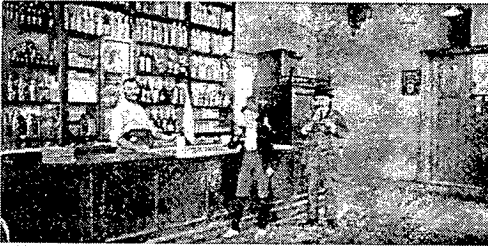
Durante esos años, la Argentina consolidó su crecimiento económico en lo que respecta a la producción de alimentos y materias primas para la exportación. Desde mediados de siglo XIX, los capitales extranjeros, principalmente ingleses, llegaron en forma cada vez más abundante y crearon las condiciones para el desarrollo de la producción. Este fue el caso del Ferrocarril del Sud y el Central Argentino, que unieron la ciudad de Rosario con la de Córdoba y, luego, con Tucumán. Los ferrocarriles de capital británico contaban con la garantía del Estado argentino, que aseguraba un cierto nivel de ganancias a los inversores. Este medio de transporte permitió la incorporación de nuevas zonas productoras de materia prima al circuito comercial, al comunicarse con el puerto de Buenos Aires. En 1880, al finalizar el mandato presidencial de Avelarandía, en la Argentina ya había 2.475 km de vías férreas.

El gobierno nacional también se preocupó por mejorar los caminos que unían las ciudades más importantes del país con las distintas rutas comerciales. Sin embargo, había muchas regiones a las que todavía era muy difícil llegar, ya que atravesaban territorios ocupados por indígenas. Esta cuestión persistió hasta la "conquista del desierto", que aseguró la frontera en el sur, mientras que la del nordeste quedaría fijada, en 1911, con la ocupación definitiva del Chaco.

La incorporación de tierras y el desarrollo de actividades productivas requirieron nuevos trabajadores. Para ello, el gobierno nacional puso en marcha distintas políticas para atraer la inmigración. En ese período, se fomentó la colonización, ofreciendo la propiedad de la tierra a grupos de agricultores europeos. En Santa Fe se instalaron colonos suizos, franceses e italianos; en Buenos Aires, vascos e irlandeses, que se dedicaron a la cría de ganado ovino; en Corrientes y Entre Ríos, franceses y suizos y, un poco más tarde, judíos provenientes de Rusia.

En la zona central y el sur de Santa Fe, compañías privadas promovieron la formación de colonias agrícolas, orientadas a la producción cerealera. Una de las primeras fue la Colonia Esperanza, poblada con colonos suizos. En esta primera etapa, los inmigrantes podían recibir una parcela de tierra en propiedad; luego, a medida que aumentó el valor de la tierra, los propietarios permitieron conservar su propiedad y entregarla en arriendo.

1. Enumeren las medidas que llevaron adelante los gobiernos argentinos, entre 1862 y 1880, para la construcción del Estado nacional.
2. Debatan en grupos por qué era fundamental para el gobierno establecer una política educativa nacional. Luego, escriban en sus carpetas las conclusiones a las que arribaron.
3. Respondan a las siguientes preguntas.
  - a) ¿Por qué la construcción de vías férreas permitió el desarrollo de la economía argentina?
  - b) ¿Qué otros avances tecnológicos favorecieron la integración de la Argentina con el mundo?
4. Lean el preámbulo de la Constitución de la Nación Argentina y transcriban el enunciado que se refiere a la política inmigratoria.
5. Averigüen entre sus familiares si alguno es inmigrante o hijo de inmigrantes. Redacten un cuestionario y realicen una entrevista, en la que pregunten.
  - a) País de origen.
  - b) Año en el que inmigró.
  - c) Razones por las que emigró de su país.
  - d) Razones por las que eligió venir a la Argentina.
6. Compartan en clase la información que obtuvieron a través de las entrevistas.



*El Almacén de compañía en la Colonia Esperanza, a fines del siglo XIX. Esta colonia, ubicada en la provincia de Santa Fe y poblada por colonos suizos, fue una de las primeras que se organizaron.*

Capítulo 2 | 49

Imagen 4B (HP49)

En este libro, cada página presenta una columna central con texto explicativo que refiere mediante llamadas (en este caso, A, B y C) a ciertos elementos ubicados en la columna lateral o columna de aire<sup>54</sup>, como las imágenes (generalmente en color, excepto las fotografías documentales en blanco y negro) junto con sus epígrafes, y a recuadros o plaquetas que “resaltan conceptos o informaciones importantes” (Alvarado,

<sup>54</sup> La maqueta puede contemplar la disposición del texto no solo a caja completa, sino en varias columnas. En los libros de texto, generalmente, se trata de una central y otra de aire. Esta última se ubica en el lateral de la página y suele presentar recursos complementarios, como plaquetas, imágenes, mapas, etcétera.

1994: 38), como los datos sobre el Código Civil de “InfoPlus”. De este modo, la construcción escenográfica de esta página del libro de Historia actual podría caracterizarse como cercana a un *blog*, en donde, las llamadas ubicadas en el texto central, remiten, a modo de “links”, a imágenes con epígrafes o recuadros de información, como si fueran las distintas “ventanas” que se abren de una página web central. Aunque en el ejemplo existe jerarquización de la información dada por la importancia gráfica destinada al texto expositivo-explicativo central, predominan el montaje de documentos, los recuadros con textos destacados, y la yuxtaposición de imágenes. Tal escenografía habilita un recorrido de lectura más dinámico y fragmentario –no secuencial– pues el lector debe leer complementariamente texto y paratexto.

A partir de la comparación del libro de Historia de la década del 50 con el actual, observamos claramente cómo las transposiciones mediáticas<sup>55</sup>, a partir de la hibridación de formatos y géneros, han transformado el discurso del manual escolar. Sin dudas, la hegemonía actual de los medios audiovisuales, como la televisión, y las nuevas tecnologías, especialmente Internet, influyen sobre los medios gráficos de la prensa y también sobre la producción de los libros. De esta forma, el diseño “ayudó a la elaboración de un texto más fragmentario que unitario” (Romero *et al.*, 2004: 32). En este mismo sentido, Alvarado confirma la influencia de los medios audiovisuales en el diseño de los libros de texto al propiciar, por ejemplo, la diferenciación de diferentes bloques de información; a pesar de que en un primer momento buscaron distanciarse de los discursos de los medios, “retórica y estéticamente conservadores, se definieron siempre por oposición a lo que, desde una visión apocalíptica, significaban los medios (en particular la TV)” (Alvarado, 1994: 37). Así, el predominio de los medios de comunicación, de las nuevas tecnologías y el auge de Internet propician prácticas de lectura novedosas e influyen sobre el diseño, el formato y la producción de los libros. Al respecto, Petrucci sostiene que en la actualidad la producción editorial se posiciona frente a un público que “se alimenta de otras experiencias informativas y que ha adquirido otros medios de culturación, como los audiovisuales; que está habituado a leer mensajes en movimiento” (2001: 616). Asimismo, A. M. Chartier (2004) postula que la

---

<sup>55</sup> Desde un enfoque semiológico, O. Steimberg (1993) caracteriza las transposiciones mediáticas como un fenómeno propio de la cultural actual, que consiste en el pasaje de ciertos géneros de la comunicación (películas, novelas, teatro) a otros y que pueden alcanzar importantes logros pedagógicos.

escritura de tipo hipertextual y fragmentaria<sup>56</sup> apela al *collage* y al montaje de documentos, y se diferencia notablemente de la escritura de la tradición escolar y académica, consistente en una producción estructurada que promueve una lectura lineal.

Teniendo en cuenta tales aspectos, podemos considerar que el libro de texto recibe la influencia de los nuevos discursos y emplea algunos de sus recursos para apelar a los destinatarios y construir un discurso más atractivo. En los manuales escolares, la escena genérica expositivo-explicativa se encuentra generalmente “sobreinvasada” por diversas escenografías enunciativas, muchas de las cuales corresponden a los discursos de los medios de comunicación o a las nuevas tecnologías, en pos de apelar a un destinatario más activo y poseedor de otras competencias, capaz de realizar una lectura con miras a la acción: abordar textos y paratextos, leer textos-imagen así como comprender escritos no lineales (esquemas), realizar lecturas complementarias, elegir su propia “ruta de lectura”, resolver actividades, etcétera.

El despliegue escenográfico contribuye a conformar, así, un *ethos* “actualizado” que se diferencia claramente de la representación más difundida acerca del discurso pedagógico-escolar: “pasividad” y “aburrimiento”. Por otra parte, la redundancia de tales escenografías lleva a percibir las como naturalizadas y validadas en tanto propias de los libros de texto. Sin dudas, se trata de un cambio discursivo que legitima nuevas prácticas de producción y recepción de este tipo de libros.

Por otra parte, debemos tener en cuenta el concepto de multimodalidad (Kress y van Leeuwen, 1996), que atiende a la condición de algunos de textos de estar formulados en función de un conjunto de modos semióticos con potencialidades de representación y comunicación que se relacionan para constituir un todo coherente. Aunque todo discurso pedagógico es multimodal, esta forma adquiere un mayor predominio e importancia en los libros de texto actuales, en donde los vínculos entre la imagen, el texto y el diseño gráfico son fundamentales para poner en juego escenografías, configurar las secuencias explicativas o narrativas predominantes<sup>57</sup> y construir diferentes niveles de significados. De esta forma, el lector transformado en un

---

<sup>56</sup> Según A. M. Chartier, los hipertextos (la comunicación en línea e Internet) permiten navegar de texto en texto a través de documentos sonoros y visuales con ayuda de los vínculos insertos en los programas. Por otra parte, los conceptos de escritura y lectura fragmentarias que trabaja la autora no deben considerarse negativos, sino como característicos de la cultura contemporánea.

<sup>57</sup> Según Adam (1992), el encadenamiento prototípico de proposiciones da lugar a distintos tipos de secuencias: narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas y dialogales. Estas secuencias pueden insertarse unas dentro de otras, pero suele existir una que predomina sobre las demás y define el tipo de texto. Por ejemplo, en el discurso pedagógico histórico suelen prevalecer las secuencias narrativas y en el de las Ciencias Naturales, las explicativas.

receptor multimodal, debe leer, mirar, percibir, relacionar, ejecutar y trabajar con diferentes materiales. Sin dudas, el libro de texto actual se halla atravesado por múltiples discursos y, entre ellos, la lógica funcional e instrumental del siglo XXI impone la necesidad de que los alumnos se apropien y dominen los nuevos lenguajes y tecnologías.

En el corpus analizado, descubrimos que la selección de las escenografías en cada disciplina no es arbitraria ni aleatoria, sino que se relaciona directamente con los campos disciplinares de referencia y sus prácticas discursivas. A su vez, se orientan a propósitos determinados y producen diversos desplazamientos discursivos en función de la escena englobante (discurso pedagógico). Según sostiene Carbone:

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

En efecto, aunque cada libro sigue una línea editorial, la disposición de las escenografías se asocia directamente con la comunidad científica de referencia. Por ejemplo, Ciencias Naturales moviliza escenografías relacionadas con la divulgación científica, Ciencias Sociales recurre a géneros propios de la investigación social, y Lengua y Literatura construye escenografías asociadas con el placer y el juego. En este sentido, como ya adelantamos, consideramos que la construcción escenográfica responde a las tradiciones discursivas (Bolívar, 2005) propias de los campos disciplinares pero también a las características del discurso pedagógico, que le confiere especificidad discursiva. Así, la no solo alude a las prácticas discursivas y formatos textuales de sus disciplinas, sino también muestra una visión particular de la ciencia, una determinada autorrepresentación pedagógica.

### **3. Algunas precisiones acerca del análisis de la escena genérica y las escenografías enunciativas**

En los siguientes capítulos analizamos la escena genérica y las escenografías enunciativas de los libros de las tres disciplinas abordadas.

Para ello, dividimos el estudio de cada capítulo en dos grandes partes. En una, nos dedicamos a caracterizar la escena genérica, en la cual distinguimos:

-las secuencias expositivo-explicativas (la teoría), donde nos abocamos al abordaje de tres elementos enunciativos fundamentales de tipo microdiscursivo: la construcción del autor y del destinatario y la apelación al lector;

-las secuencias instructivas de actividades (las actividades de cuerpo de capítulo y las actividades finales o de integración de capítulo), donde analizamos cómo se configura el saber disciplinar a partir, básicamente, de dos elementos enunciativos: la apelación al lector y la influencia del diseño gráfico.

En la otra parte, estudiamos las escenografías enunciativas construidas en cada área. Distinguimos, por un lado, las que se encuentran en el cuerpo de capítulo, en zonas próximas y subsidiarias al texto central, y se componen a partir de elementos paratextuales –como, recuadros, biografías, historietas, etc.– y que generalmente se encuentran alrededor de las secuencias explicativo-expositivas: pueden estar en los laterales, en el borde inferior y en algunos casos se intercalan entre los segmentos explicativos mismos (imagen 4 A, en la página 81). Por otro lado, encontramos las que se ubican en zonas complementarias definidas, como las páginas y secciones especiales (como las páginas de apertura de capítulo de las imágenes 1 y 2, en las páginas 77 y 78). Estas últimas se encuentran en espacios señalizados de un modo especial a partir del diseño gráfico –se utilizan tipografías, colores, tramas, ilustraciones, disposición del texto diferente, logos, etc.–, donde se presentan temas o contenidos con distintos fines: destacar su importancia conceptual, distinguir las actividades (se incluyen consignas, preguntas, etc.), diferenciar prácticas discursivas y construir escenografías enunciativas claramente separadas del cuerpo central del texto. Entre ellas, destacamos las páginas de apertura que, según ya señalamos, tienen una funcionalidad particular definida, que es acercar al destinatario al tema que se va a tratar a lo largo del capítulo.

Para organizar el análisis de las escenografías, las presentamos en dos apartados: uno centrado en “la didáctica y persuasión” y otro en “la alteridad y configuración de roles discursivos”. Además, analizamos la construcción del autor y del lector.

En todos los casos, para efectuar el análisis, procedemos a realizar el conteo de los elementos en cuestión de cada libro. Por ejemplo, contabilizamos las estrategias de personalización y despersonalización en todos los segmentos explicativo-expositivos y, por otra parte, las estrategias de personalización y despersonalización en todas las escenografías enunciativas (cuerpo de capítulo, páginas y secciones especiales).

En el capítulo 4, abordaremos la escena genérica y las escenografías enunciativas en Lengua y Literatura; en el capítulo 5, la escena genérica y las



escenografías en Ciencias Sociales, y en el capítulo 6, la escena genérica y las escenografías en Ciencias Naturales. Posteriormente, en las conclusiones finales, presentamos los resultados del análisis comparativo entre las disciplinas.

## Capítulo 4.

### Entre la utilidad y el juego.

### *La escena genérica y las escenografías enunciativas en Lengua y Literatura*



“Tomé un curso de lectura rápida y fui capaz de leerme *La guerra y la paz* en veinte minutos. Creo que decía algo de Rusia”.  
Woody Allen

#### 4.1. La escena genérica: explicación y actividades

Si bien en los libros actuales de todas las áreas es evidente “la influencia de las nuevas pedagogías atentas a la actividad, a los centros de interés, a la espontaneidad” (Chartier, A. M., 2004: 417)<sup>58</sup>, en Lengua y Literatura el espacio destinado a la práctica es considerablemente mayor e, incluso, su densidad léxica<sup>59</sup> es más alta. Si, por ejemplo, tomamos al azar una de las páginas de cada uno de los libros y contamos la cantidad de palabras en cada sector, observamos que el porcentaje es más alto en las actividades (siempre superan el 50%, según detallan los **cuadros 1.a., 1.b. y 1.c.**), aun cuando en estas hay una disposición gráfica más aireada, con mayores recursos gráficos, y renglones o recuadros vacíos para que el alumno escriba.

---

<sup>58</sup> Como mencionamos en la Introducción previa, los libros de otras décadas carecían de actividades en las páginas centrales. La inclusión de consignas en los libros actuales se relaciona con fundamentos pedagógicos-didácticos particulares; por ejemplo, dentro de una concepción cognitiva, responderían a la necesidad de obtener conocimientos significativos, mientras que en una lógica funcional, a aplicarlas en la clase.

<sup>59</sup> Entendemos como densidad léxica a la cantidad de palabras por página.

**Cuadro 1.a. Densidad léxica. Cantidad de palabras en una página de Lengua del Libro P (p. 215).**

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
330	115	215
100%	34,84%	65,15%

**Cuadro 1.b. Densidad léxica. Cantidad de palabras en una página de Lengua del Libro S (p. 89).**

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
441	193	248
100%	43,76%	56,23%

**Cuadro 1.c. Densidad léxica. Cantidad de palabras en una página de Lengua del Libro E (p. 80).**

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
245	51	194
100%	20,81%	79,18%

Asimismo, el diseño de la maqueta refleja la importancia dada a las actividades respecto de la explicación. En el libro S las actividades ocupan la columna central, mientras que la explicación se ubica en la columna lateral o de aire (imagen 1). En el libro P, en la sección “Reflexión sobre los hechos del lenguaje” las actividades se disponen a caja completa y antes que la teoría, que aparece en una plaqueta al final de la página (imagen 2), mientras que en la sección “Géneros discursivos” se presentan luego de la explicación o a página completa, y en “Técnicas de estudio” las actividades se intercalan con la teoría. En el producto E (imagen 3) las actividades son centrales y las secuencias explicativo-expositivas ocupan diferentes espacios –pueden aparecer intercaladas con las actividades, o en la columna lateral como es el caso de la imagen referida– que, aunque también son acotados, resultan más extensos que en los otros libros.

**4. Leé esta ficha de contenido y mencioná qué información del libro contiene.**

Sorrentino, Fernando.  
 Cuentos de don Jorge Sahlame. Cuentos.  
 Buenos Aires, Santillana, 2001.

Los *Cuentos de don Jorge Sahlame* son la versión de cuatro historias orientales de *Las mil y una noches*, adaptadas al ámbito geográfico y cultural argentino mediante una reelaboración libre realizada por Fernando Sorrentino.

Además de buscar información en bibliotecas, también podés hacerlo a través de Internet.

**5. Indicá cuáles expresiones son las adecuadas para buscar información sobre el cuento de humor en la web.**

- cuento + humor** El buscador rastrea documentos que incluyan las dos palabras.
- cuento - humor** El buscador rastrea documentos que incluyan la primera palabra, no la segunda.
- cuento humor** El buscador lee las palabras entrecomilladas como una sola frase y rastrea los documentos que la incluyan.

**6. En grupos de dos, confeccionen en la carpeta dos fichas de contenido (como la de la actividad 4) sobre las características del cuento de humor, a partir de la información proporcionada en esta unidad y de la que les brinde la página de Internet que consideren más completa.**

**B** la bla...

Entre todos, comenten qué ventajas y desventajas tiene la búsqueda en Internet.

**?** Preguntón

¿A qué se llama "buscador" en Internet? ¿Cuáles conocen?

**¿Cómo buscamos información?**

Cuando buscamos información en las bibliotecas, el primer paso es consultar el catálogo. Los detalles de cada ejemplar están consignados en una ficha **catalográfica** -una tarjeta de papel-, en la que se anotan los datos que permiten identificar la obra. Las fichas se agrupan en ficheros ordenados alfabéticamente por autor, por título o por materia. En las bibliotecas informatizadas existen catálogos automatizados, que agilizan la búsqueda. Para solicitar un libro, se debe ubicar la ficha y copiar la **signatura topográfica** en una tarjeta de pedido que será entregada al bibliotecario para que lo busque.

Por otro lado, en los últimos años, **Internet** se ha transformado en una valiosa herramienta de consulta para los estudiantes debido a la cantidad y variedad de información disponible en esa red. Una vez que conseguimos datos de diversas fuentes, es útil volcarlos en una **ficha de contenido**. Estas fichas permiten registrar y organizar la información que reunimos.

**A** Ayudante

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

Imagen 1 (LS31)

3. Indiquen qué pronombres demostrativos usarían si, en lugar de hablar de "fotos", las chicas hablaran de "videos".

4. Los demostrativos sirven tanto para indicar ubicación temporal como espacial respecto del hablante. Lean el siguiente texto y, luego, indiquen debajo qué pronombres señalan ubicación temporal y cuáles ubicación espacial.

"Por aquellos días, el barrio se había llenado de lamparitas de colores. Esas calles, que yo recorría asombrada, tenían un sabor inolvidable a fiesta. Fue en ese carnaval cuando ví, por primera vez, los brillos y la alegría de las agrupaciones de murgas porteñas. No puedo dejar de reconocer que esos años fueron los más felices de mi infancia".

aquellos: \_\_\_\_\_

esas: \_\_\_\_\_

ese: \_\_\_\_\_

esos: \_\_\_\_\_

5. Vuelvan a leer el diálogo de la página anterior y expliquen qué significado les dan los chicos a las siguientes palabras.

todos: \_\_\_\_\_

demasiado: \_\_\_\_\_

mucho: \_\_\_\_\_

6. Comparen lo que escribieron en el punto anterior con lo redactado por sus compañeros. ¿Hay coincidencia exacta y total? ¿Por qué creen que eso sucede?

\_\_\_\_\_

7. Respondan. ¿Qué significado tienen las palabras destacadas en el siguiente diálogo?

Mora.- Si me tuviera que cambiar de colegio, sentiría algo... No sé... Un poco triste...

Julieta.- A nadie le gusta cambiarse.

Mora.- Bueno, tal vez, alguien lo puede necesitar por alguna razón.



Los pronombres indefinidos, a diferencia de los demostrativos, son muy imprecisos respecto de su significado, porque dependen absolutamente del contexto y de la subjetividad de quien los usa. Algunos pronombres indefinidos son un, uno, algo, algún, ningún, cualquier, todo, mucho, poco, otro, demasiado, nadie, bastante, demás, varios (y sus femeninos y plurales). Los indefinidos tienen las mismas funciones sintácticas que los pronombres demostrativos.

**6** Rescriban la segunda oración utilizando el conector *por eso*.

Estos tres hombres son sagrados: Bolívar, de Venezuela; San Martín, del Río de la Plata; Hidalgo, de México. Se les debe perdonar sus errores, porque el bien que hicieron fue más que sus faltas.

**7** En este fragmento, el conector *pero* opone dos ideas. Sinteticen la primera de ellas.

Cayó vivo, revuelto en la sangre, y en el suelo lo acabaron de matar. Le cortaron la cabeza y la colgaron en una jaula, en la Alhóndiga misma de Granaditas, donde tuvo su gobierno. Enterraron los cadáveres descabezados. *Pero* México es libre.

a) Utilicen el conector *aunque* para relacionar las dos ideas del ejemplo anterior. Mantengan el sentido del fragmento original.

**8** Indiquen varias posibilidades para volver a escribir el siguiente fragmento de Martí eliminando el conector *sino*.

Los que pelean por la ambición, por hacer esclavos a otros pueblos, por tener más mando, por quitarle a otro pueblo sus tierras, no son héroes, sino criminales.

**Las proposiciones  
adverbiales concesivas**

El incluyente *aunque* encabeza *proposiciones incluidas concesivas*, una clase de proposiciones adverbiales. Semánticamente, las concesivas indican una objeción o un obstáculo a la idea expresada en la oración principal, pero que no incide en ella:

*(Aunque la lucha fue cruenta), México logró su libertad.*

En el ejemplo, el hecho enunciado en la oración principal (México logró, efectivamente, su libertad) no fue impedido por el hecho planteado en la concesiva (la lucha fue cruenta). Las concesivas modifican a la oración principal en su conjunto, no a un elemento en particular.

Otros incluyentes que encabezan concesivas son: *si bien, pese a que, por más que*.

**HISTORIA DE LA LENGUA**

**El castellano hablado en la Argentina**

A lo largo de los siglos, los diferentes países donde se habla el castellano fueron formando y fijando sus formas propias. Incluso, en diferentes regiones de un mismo país, el castellano no se habla de la misma manera.

En la Argentina, el castellano exhibe diferencias claras en el vocabulario y en la pronunciación de algunas consonantes. Pero hay dos rasgos comunes a todos los dialectos hablados en el país (un dialecto es la variedad de lengua hablada en determinada región geográfica): el seseo y el voseo.

Se llama seseo a la pronunciación que no diferencia la c (con las

vocales e/i), la s y la z. Los argentinos pronunciamos de la misma forma *casar* y *cazar*, *coser* y *cocer*, *vóz* y *vos*. El seseo también se da en otros países latinoamericanos y en la mayoría de las regiones de España.

Se llama voseo al uso del pronombre *vos* como segunda persona del singular en lugar de *tú*. En nuestro país, *vos* se usa como forma de tratamiento de confianza, mientras que *usted* se usa para el tratamiento de formalidad: *vos leés, usted lee*. En cambio, en España, México, Perú, entre otros, la forma usada para el tratamiento de confianza es *tú*: *tú lees, usted lee*.

Imagen 3 (LE177)

La organización de la página muestra dónde está puesto el foco: tanto en Lengua como en Literatura lo central es la práctica y el hacer, mientras que la explicación se

percibe como subsidiaria. Sin dudas, esta estructura es una forma de presentar los lineamientos de la Reforma Educativa. Siguiendo el denominado enfoque “comunicativo funcional” adoptado por el Currículum Oficial, los libros buscan abordar la lengua “en acto” y “en uso”:

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

Entonces, de acuerdo con el enfoque comunicativo propuesto, con la premisa de trabajar la lengua en uso y con un espíritu generalmente constructivista, los libros inician el capítulo con una página de apertura, y cada tema comienza a partir de los diferentes formatos que pueden adoptar las escenografías lúdicas o de críticos literarios, como un texto literario o una historieta. Luego se presenta una batería de actividades para que el alumno descubra intuitivamente los contenidos –tanto en Lengua como en Literatura–, que luego serán sistematizados en la teoría. Incluso en el libro P las secuencias explicativo-expositivas se hallan señalizadas con un ancla (como se observa en la imagen 2), pues metafóricamente estarían “anclando” los conceptos que trabajó previamente el lector.

Así, indicamos que la estructura de la escena genérica puede expresar dos representaciones de la disciplina, que coexisten aunque son opuestas:

- 1) *La relavorización de la disciplina*, en tanto se tiene en cuenta la importancia de la lengua en uso y se prioriza el rol del lector como agente activo de conocimiento.
- 2) *El demérito de la disciplina*, ya que el hecho de que se incluya poca teoría y se recurra a una mayor inclusión de actividades –junto con el despliegue de escenografías, según analizaremos posteriormente– se puede relacionar con la necesidad de atraer al destinatario hacia un área del conocimiento que en la actualidad no tiene tanto prestigio social<sup>61</sup> y que, por ende, debe presentarse como sencilla y atractiva para lograr la adhesión de los lectores.

---

<sup>61</sup> En relación con lo expuesto en 1.2, dentro del imaginario social, la gramática no tendría un estatus científico, como sí lo poseen otras disciplinas pertenecientes a las llamadas ciencias “duras”. En efecto, en ciertos contextos educativos la gramática suele ser percibida como aburrida y quizás también como inútil.

Luego de haber dado cuenta de la organización de la escena genérica de Lengua y Literatura, en los próximos apartados analizamos las características de las secuencias expositivo-explicativas y de los segmentos instructivo-evaluativos de las actividades.

#### **4.1.1. Las secuencias expositivo-explicativas**

En este apartado analizamos las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica para caracterizar, según ya adelantamos, la configuración del saber disciplinar a partir de la configuración del autor y el lector.

Es sabido que, para lograr una explicación en apariencia objetiva, veraz y transparente, el libro de texto ha apelado tradicionalmente a diferentes recursos lingüísticos, como el uso de formas desagentivadas o la no explicitación de la alteridad y el discurso ajeno. De esta manera, el discurso de libro de texto se ha constituido como aparentemente monódico y autorreferencial, rasgos característicos de la escena genérica, según hemos desarrollado en el Capítulo 2. No obstante, teniendo en cuenta que el mismo uso de la lengua no es transparente sino que evidencia la presencia de diferentes puntos de vista, consideramos que en las secuencias expositivo-explicativas hay ciertos recursos lingüísticos, como las marcas de persona que, al mostrar la presencia de los autores y la construcción del destinatario, manifiestan la subjetividad y afirman que el discurso no es monódico ni neutro. Incluso, tal como sostiene Carbone (2003), en los libros contemporáneos existe una clara intención de crear una situación comunicativa más cercana con el lector y, en concomitancia, rastreamos en todas las áreas el uso de estrategias de personalización para la construcción del autor y del destinatario.

##### **4.1.1.1. La construcción del autor y del lector**

Ningún libro de nuestro corpus posee un único autor. Como ya mencionamos, son productos de un equipo editorial, formado por un grupo de autores, editores y demás profesionales. Por eso, descartamos la presencia de formas en primera persona del singular, en tanto no existe la figura del autor como tal. Las marcas de agentivación, entonces, son señaladas a partir de la primera persona del plural (*nosotros*) y se evidencian en desinencias verbales, pronombres personales y adjetivos posesivos. Asimismo, el empleo de estas marcas muchas veces refiere al lector, que es moldeado



en un movimiento discursivo simultáneo: a la vez que se produce la construcción del autor se genera también la del destinatario, como demostraremos a lo largo del abordaje. En efecto, la imagen discursiva del autor se configura también en la relación que establece con el lector. En este sentido, tal como sostiene Menéndez (1999), el manual escolar constituye la representación de la idealidad que encuentra su correlato específico en el alumno, quien es configurado por el sujeto mismo de la escritura.

Para emprender el análisis, seguimos el modelo que García Negroni (2008a) propone para estudiar la construcción del autor en textos académicos, y lo adaptamos al discurso pedagógico y a nuestro corpus en especial.

El uso de las estrategias lingüísticas presenta diferentes grados de personalización, que analizamos a continuación en orden decreciente de personalización.

#### ***A) Estrategias de personalización***

1) **Empleo de la primera persona del plural excluyente:** coincidente con los autores y que excluye a los lectores. No registramos ejemplos de este uso<sup>62</sup>.

2) **Utilización de primera persona del plural inclusivo condescendiente,** que incluye al lector. A través de esta forma, se minimiza el papel del lector y se lo desfocaliza, por ejemplo:

Ej. 1 Cuando buscamos verbos en el diccionario, no los encontramos conjugados, sino que aparecen siempre expresados en **infinitivo**, terminados en -ar, en -er o en -ir. LP72

Ej. 2 (...) las proposiciones adverbiales se comportan como adverbios. Por ello podemos sustituirlas por adverbios como *allí, entonces, ahora, así, pronto, deprisa, tarde* o por construcciones con valor semántico adverbial, como *por eso, en ese momento*, etcétera. LE156

En los ejemplos 1 y 2 observamos cómo el autor se hace partícipe de las acciones atribuidas al lector, como “buscar”, “encontrar”, “poder sustituir”, etc. Se trata de casos de discordancia deliberada (Gili Gaya, 1976), en donde el autor busca participar de un modo cordial y amable de la actividad asignada al interlocutor.

Pensemos que cualquiera de estas expresiones podrían haberse enunciado en segunda persona (del singular o plural), por ejemplo: “Cuando buscan verbos en el

---

<sup>62</sup> Su uso será explicado en 4.2.3.

diccionario, no los encuentran conjugados...”, o “Por ello podés sustituirlas por adverbios...”, pero tendrían distintas connotaciones y efectos de sentido. En el primer caso podría señalar una situación única y particular (“Solo si ustedes buscan verbos no los encuentran conjugados”) y, en el segundo caso, una orden. Por el contrario, la enunciación a través del *nosotros* aumenta la impersonalidad y permite que tales expresiones denoten una validez universal (“Todos buscamos verbos en el diccionario y no los encontramos conjugados”) y oculten el mandato, efecto que se refuerza con el uso del verbo “poder” y que mitiga una posible acción prescriptiva. En este sentido, el uso de la primera persona del plural inclusivo condescendiente, característico del discurso pedagógico, contribuye a atenuar la asimetría entre los participantes (autor-lector lego).

En este mismo sentido, encontramos que el autor recurre al uso de la primera persona del plural inclusivo para desempeñar su rol de *guía* (Tang y John, 1999), en tanto dirige la atención del lector “cuando necesita mostrar al lector alguna parte de texto o del paratexto –ya sea un ejemplo, una tabla o una figura– con el fin de asegurar su comprensión” (Gallardo, 2004b: 36).

En los siguientes ejemplos, el autor desempeña el rol de *guía*, pues conduce al lector a través del texto, al referir a una parte o sección ya leída (“como ya vimos” en el ejemplo 3) o se posiciona como *arquitecto* (Tang y John, 1999) al indicarle al lector qué leerá más adelante (“como veremos” en el ejemplo 4).

Ej. 3 Como ya vimos en el capítulo 4, los conectores se encargan de relacionar las ideas en un texto. LS91

Ej. 4 Luego de realizar estas actividades, estamos en condiciones de elaborar el resumen del texto, empleando distintos conectores, como veremos en las páginas siguientes. LS63

En ambos casos, se trata de referencias de una página a otra, o de un capítulo a otro –vale aclarar que en esta disciplina casi nunca se remite a un elemento paratextual–. Además, consideramos que el autor se construye también como *didacta*, pues decide qué actividad puede realizar el lector (“estamos en condiciones de elaborar el resumen del texto” en el ejemplo 4).

**3) Uso de primera persona del plural inclusivo con referencia genérica.** En este caso, el “nosotros” se refiere a un grupo amplio: los seres humanos, los hablantes

de español, etc. Aquí el autor se construye como *representante* e incluye al lector como parte integrante (Tang y John, 1999), según lo muestran los siguientes ejemplos.

Ej. 5 Habitualmente, utilizamos actos de habla indirectos por razones de cortesía; por ejemplo, para no expresar de manera explícita un rechazo. LP85

Ej. 6 Cuando nos dirigimos a alguien, no lo hacemos siempre de la misma manera. De acuerdo con el grado de confianza que tenemos con el destinatario –mayor, menor o ninguno-, empleamos determinadas expresiones. LS28

En estos casos, el autor asume el rol de representante de los hablantes e involucra al lector como partícipe. Se trata de un recurso mitigador pues produce una desfocalización del hablante como agente del enunciado (Caffi, 1999). Generalmente, en los ejemplos del área de Lengua este uso remite a situaciones cotidianas (introducidas por adverbios de frecuencia como “habitualmente” en el ejemplo 5) y puntuales (presentadas con proposiciones adverbiales temporales: “cuando nos dirigimos a alguien” del ejemplo 6). Finalmente, señalamos que el autor suele recurrir a al rol de representante para anclar y contextualizar la explicación: la hace extensiva a un grupo genérico de individuos en los que incluye al destinatario y a sí mismo.

### ***B) Estrategias de despersonalización***

Por otra parte, encontramos distintos tipos de estrategias de despersonalización (Gallardo, 2004a y 2004b y García Negroni, 2008a y 2008b) que, al encubrir la fuente de enunciación, pueden diluir la responsabilidad del autor, desagentivar al destinatario y construir un discurso con pretensiones de objetividad y neutralidad. En estos casos, se suele dejar indeterminado al responsable de la acción como analizamos a continuación.

4) **Uso de pasivas con se.** Mediante esta estrategia, el agente de la acción, que puede ser el autor del texto, o bien, el destinatario, queda neutralizado.

Ej. 7 En el capítulo 5, se explicó que la oración compleja tiene, por lo menos, una proposición incluida o subordinada, que puede ser adjetiva, sustantiva o adverbial. LE132

Ej. 8 Cuando se analiza sintácticamente una oración que incluye una preposición, esta se encierra entre paréntesis. LP60

Ej. 9 Se debe recordar que, al contrario que los relacionantes, los incluyentes no desempeñan función sintáctica alguna dentro de la preposición. LP89

En el ejemplo 7, el uso de la pasiva con *se* permite dejar indeterminado al responsable de la acción de explicar (el autor) y de esta manera se refuerza el efecto de objetividad buscado. A través de este uso el autor se construye desde su rol de *guía* remitiendo a un capítulo donde el tema en cuestión ya ha sido explicado. En los otros dos casos, queda indefinido el agente de la acción de analizar y recordar –es decir, el lector–. Con estas formas despersonalizadas, el autor se construye como *expositor* (en 8) y *didacta* (en 9), que atenúa la imposición de la teoría, así como el mandato y la obligación de las tareas asignadas<sup>63</sup>.

**5) Usos de estructuras impersonales con infinitivo.** Estas estructuras también dejan indeterminado al agente de la acción –que generalmente es el lector– y posicionan al autor como *expositor* del saber.

Ej. 10 Por eso no solo hay que tener en cuenta la identificación y preparación del tema, sino también las características del auditorio y el apoyo con soportes visuales o audiovisuales (láminas, experiencias, videos). LP60

Ej. 11 Es incorrecto utilizar un verbo de decir seguido por *de que*. LP78

Por un lado, la expresión *hay que* (en el ejemplo 10) se trata de la conjugación perifrástica o de obligación (Gili Gaya, 1980) o perífrasis impersonal (Gallardo, 2005) y, por el otro lado, ciertos adjetivos de obligación (+ prohibido), “funcionan como predicado de una frase nominal” (Gallardo, 2005: 207); por ejemplo, en 11 “incorrecto” indica el uso no válido (+ prohibido) de una expresión sintáctica. Mediante estas formas, el autor evita la imposición directa de una norma o teoría, y enuncia la regla como de validez general o universal. Tengamos en cuenta que el área disciplinar posee un importante carácter regulativo ya que se encarga de determinar lecturas, inculcar normas lingüísticas, modos de estudiar, formas de escribir, etcétera.

**6) Usos de participios pasivos sin explicitación del agente** Esta estrategia también permite neutralizar el agente de la acción. En el ejemplo 12, el participio “trabajadas” funciona como atributo de estrategias y, a partir de su uso, queda indeterminado el responsable de la acción “trabajar”, que en este caso es el autor.

---

<sup>63</sup> No obstante, en algunos casos, el mandato es explicitado con ciertos verbos de obligación, como “deber” (“se debe recordar” del ejemplo 9).

Ej. 12 Además de las estrategias trabajadas en el capítulo anterior, existen otros recursos argumentativos. LP111

### C) Resultados del análisis

En el cuadro 2 mostramos la cantidad de formas de subjetividad rastreadas en las secuencias expositivo-explicativas de los libros de Lengua de nuestro corpus.

**Cuadro 2. Formas personalizadas y despersonalizadas en las secuencias explicativo-expositivas de la escena genérica de los libros de Lengua y Literatura.**

Lengua	Formas personalizadas	Formas despersonalizadas		
Casos totales	Primera persona del plural (nosotros)	Pasiva con se	Impersonales con infinitivo	Participio
93	24	59	6	4
100%	25,80%	63,44%	6,45%	4,30%

Como puede observarse, en las secuencias expositivo-explicativas de los libros de Lengua y Literatura, las formas desagentivadas resultaron mucho más frecuentes. El uso de las pasivas con *se*, una estrategia lingüística tradicional en los segmentos explicativos de los discursos académicos, arroja los más altos porcentajes. Al haber mayor expresión de impersonalidad, se oculta al agente la acción, entonces, la explicación se presenta como más objetiva y la normativa inculcada, como “natural” y “verdadera”. Asimismo, las formas impersonales neutralizan la responsabilidad de la acción cuando es atribuida al destinatario. Al evitar mostrar la subjetividad, por un lado, los conceptos no parecen producto de un constructo teórico, sino que son exhibidos como una verdad de validez universal y, por el otro, se logra mitigar el carácter preceptivo del saber. Si bien rastreamos casos en donde el autor aparece como *guía didacta*, se configura especialmente a partir de su función de *expositor*.

Las formas agentivadas son escasas y, como lo muestra el cuadro 3, en su mayoría se utilizan para atenuar la asimetría entre los participantes y para constituir al autor como *didacta* y *guía* del texto, principalmente mediante el uso del plural de condescendencia. Según adelantamos, en ningún caso se hace referencia explícita al autor en las secuencias expositivo-explicativas.

**Cuadro 3. Uso de formas personalizadas en las secuencias explicativo-expositivas de la escena genérica de los libros de Lengua y Literatura. Primera persona del plural (nosotros).**

Casos totales / Lengua	Genérico	Condescendencia	Autor
26	3	23	0
100%	11,53%	88,46%	0%

#### 4.1.1.2. La interpelación al lector

Es sabido que en el discurso el autor construye una imagen de su destinatario en forma implícita. Por ejemplo, en los textos explicativos, cuando el autor realiza una definición supone que el lector desconoce el concepto. Pero también puede configurar a su destinatario en forma explícita, por ejemplo, mediante la apelación directa.

Respecto de este último uso, en los segmentos expositivo-explicativos de los tres libros de Lengua y Literatura de nuestro corpus encontramos solo 10 casos de apelación directa al lector, mediante construcciones enunciativas –no registramos preguntas–, expresadas a través de pronombres (“ustedes”) o de las desinencias verbales (“saben”). Estos resultados nos permiten comprobar que en la disciplina se modela una explicación aparentemente objetiva y neutra, que evita la apelación al destinatario. De esta forma la voz del autor, construida como la fuente de saber y objetividad, no se mezcla con la presencia o referencia al lector: la distancia permanece y la exposición, entonces, se percibe como más transparente.

Por otra parte, podemos destacar una clara diferenciación entre las propuestas editoriales: de los 10 casos registrados 9 pertenecen al libro S, mientras que las otras dos prácticamente no incluyen alusiones al lector. Así, en S hay una mayor presencia de la dimensión interpersonal. En 13 y 14 observamos cómo el autor desempeña los roles de *guía* (y *didacta*, en tanto colabora en la explicación brindándole al lector un ejemplo (“como el informe que leyeron” en el caso 13) y recordándoles conceptos, cuyo conocimiento presupone (“seguramente ya saben” del caso 14).

Ej. 13 En un texto académico, como el informe que leyeron, no sólo se brinda información sobre un tema sino también se presenta un punto de vista al respecto. LS151

Ej. 14 Seguramente ya saben que los textos suelen combinar varias tramas o secuencias (en un cuento, por ejemplo, pueden combinarse las secuencias narrativas, dialogales y descriptivas), aunque, por lo general, una de ellas predomina sobre las demás, según de qué tipo de texto se trate. LS61

Según desarrollaremos en 4.1.2, en las secuencias instruccionales de S, el autor se dirige al destinatario generalmente a través del voseo pero, como lo demuestran los ejemplos anteriores, en las secuencias explicativas no se encuentran las mismas formas. Por el contrario, la apelación se realiza en segunda persona del plural. Con respecto a

esta tendencia, señalamos que, por un lado, la recurrencia al plural brindaría un efecto de mayor rigurosidad y formalidad, en tanto se distancia del voseo, cuyo uso se percibe como propio de los intercambios coloquiales e informales (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2008). Por el otro, la alternancia entre el uso de la segunda persona del singular y del plural manifiesta una tensión lingüística en torno del voseo, según analizamos a continuación.

#### **4.1.2. Las secuencias instructivas de actividades**

El presente apartado analizamos las secuencias instruccionales de la escena genérica para caracterizar cómo se configura el saber disciplinar a partir de dos elementos: la apelación al lector y la influencia del diseño. Por un lado, abordamos cómo se enuncian las consignas, haciendo hincapié en las formas que se utilizan para dirigirse al destinatario y, por otro lado, cómo interviene el diseño en la construcción de las actividades. Con este abordaje nos acercaremos a la representación del autor, del destinatario y del saber disciplinar que se modelan en la parte “práctica” de los libros.

##### **4.1.2.1. La interpelación al lector**

En los segmentos instruccionales de los libros de texto, se interpela al lector para convocarlo y guiarlo en la resolución de consignas que, al funcionar como “instancias de fijación o evaluación de los conocimientos” (Silvestri, 1995: 30), cumplen los objetivos de colaborar en el proceso de la enseñanza y comprobar el “éxito” de lo aprendido. En los libros P y S solo encontramos actividades en el desarrollo del capítulo, mientras que en E, además, hay actividades de integración cada tres capítulos.

Tal como aseguran García Negroni y Ramírez Gelbes (2008), las fórmulas de tratamiento del interlocutor en los libros de texto no se limitan a las de la segunda persona del singular *vos*, que es la forma de tratamiento de confianza en el español rioplatense<sup>64</sup>, sino que:

---

<sup>64</sup> “La variedad rioplatense tiene particularidades que la distinguen del resto de las variedades del español, tanto a nivel morfológico (el voseo), como fonológico (el yeísmo, por ejemplo) y léxico (por ejemplo, la adopción, en los niveles menos cuidados del lenguaje, de formas como *laburo*). Los factores de esta distinción son vastos y complejos, muchos de ellos tienen que ver con cuestiones de contacto entre lenguas (el italiano, por ejemplo, debido a la inmigración que se dio desde mediados del siglo XIX)”. Arnoux *et al.*, 2009: 164.

(...) las formas con las que se interpela al lector van de la segunda persona del plural (por cierto, solo ustedes con exclusión de vosotros, igual que en el resto de América Latina) a la primera tanto del plural como del singular pasando por las formas desagentivadas en infinitivo o con se (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2008).

En este sentido, la alternancia entre estas formas señala un conflicto lingüístico, pues la tendencia a acotar el uso de la segunda persona del singular y remplazarla por otras muestra la “representación de las formas voseantes como marcas de una variedad subestándar” (García Negroni y Ramírez Gelbes 2008), y a la vez permite eludir la toma de posición frente al uso de la variedad regional:

Los manuales escolares muestran un predominio de infinitivos, 1ra. persona del plural y formas impersonales para la redacción de consignas de trabajo. Este recurso permite homogeneizar el público destinatario y, además, evitar tomar posición en la discusión sobre la legitimidad de la variedad regional. Esta decisión editorial tiene repercusiones en la práctica docente y en los alumnos quienes, consecuentemente, repiten el modelo lingüístico propuesto en los manuales y adoptan para la comunicación escolar una variedad que no se corresponde con la región donde viven (López García M., 2008: 4)<sup>65</sup>.

A diferencia de los usos registrados por López García (2008), en nuestro corpus el tratamiento al interlocutor en los segmentos instruccionales se manifiesta a través de las formas pronominales y verbales de la segunda persona, singular (*vos*) o plural (*ustedes*). A partir de este dato, destacamos que los libros que analizamos se preocupan por la producción de consignas en donde el sujeto se manifieste, pues en ningún caso aparecen enunciadas en infinitivo o con formas impersonales. Efectivamente, en las actividades no hay duda de que la apelación al lector es explícita. Así, las distancias lingüísticas entre autor y alumno son menores, y el efecto de coloquialidad y diálogo es evidente.

---

<sup>65</sup> Vale destacar que la legitimidad de la variedad lingüística de la que habla López García, en algunas ocasiones es puesta en duda hasta por los mismos teóricos del lenguaje. Efectivamente, según comentan García Negroni y Ramírez Gelbes (2008), en un análisis sobre manuales escolares, Gazali sostiene que una de las estrategias para promover un acercamiento con el alumno y atenuar la asimetría es el “uso del voseo (en vez del tuteo)” (Gazali, en Cubo de Severino, 2007: 340). Es decir, que aun entre los especialistas el voseo es considerado una variedad coloquial subestándar. Asimismo, advierten que “en algunas publicaciones especializadas, en efecto, se registran y consideran como formas prototípicas y normales del intercambio docente-alumno las consignas tuteantes de los manuales escolares” (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2008), como es el caso del trabajo de A. Silvestri (1995), cuando aborda el discurso instruccional.



No obstante, hallamos diferencias entre las propuestas editoriales. Como ya adelantamos, en E y P se usa la segunda persona del plural en modo imperativo en todos los casos. A continuación, presentamos ejemplos<sup>66</sup>:

Ej. 15 2. Indiquen cómo finalizan, dentro de esta escena los tres conflictos.

Conflicto 1: -----

Conflicto 2: -----

Conflicto 3: -----

LE118

Ej. 16 3. Completen con el participio del verbo indicado entre paréntesis. No pierdan de vista la concordancia. (...) LE69

Ej. 17 2. ¿Qué tipo de acciones señalan las frases verbales que transcribieron? Marquen la opción correcta: Acciones que continúan en el tiempo - Acciones ya finalizadas LP48

Ej. 18 5. Sustituyan las proposiciones incluidas que están entre paréntesis por un sustantivo, un pronombre o un adverbio, según corresponda. Indiquen de qué clase de proposición se trata en cada caso y qué función cumple en la oración. (...) LE111.

Según observamos, las actividades son de diferentes estilos y contemplan tanto la fijación de contenidos como su evaluación. Los ejemplos 15 y 16 son ejercicios de completamiento: en uno, los alumnos deben escribir los conflictos de una obra de teatro de Molière (aquí se relaciona la explicación con el texto leído) y, en el otro, aplicar el concepto de participio en un texto nuevo (esto es la fijación del contenido). En este último, el autor, en su rol de *didacta*, le brinda además un consejo al lector: que tenga en cuenta la concordancia. Por otra parte, el ejemplo 17 consiste en una consigna de deducción con opciones y el 18, en una actividad de integración que evalúa los contenidos aprendidos.

En cambio, en S, la segunda persona del singular (*vos*) se emplea en las consignas individuales (ejemplo 19) y la segunda persona del plural solo en las grupales (ejemplos 20 y 21).

Ej. 19 4. Leé este otro fragmento del cuento y copiá tres palabras que tengan la misma base o raíz de significado y subrayá los sufijos. LS16

Ej. 20 6. En grupos, escriban un artículo de opinión sobre Harry Potter. Pueden referirse a alguna de las ideas de los textos que leyeron. LS90

Ej. 21 3. Ahora, elijan un tema que haya sido muy comentado durante la semana. En grupos:

- Busquen en un diario algún texto de opinión que trate sobre él y léanlo detenidamente.
- Subrayen cuál es la idea que representa, marquen con corchetes cómo la fundamenta y subrayen con otro color a qué conclusión llega. Pueden hacer marcaciones en el margen.

---

<sup>66</sup> Se transcriben las actividades con su número correspondiente.

- Luego armen el esquema siguiendo el modelo de esta página (aunque, claro, haciendo los cambios necesarios para su tipo de texto).
- Preparen en clase un debate acerca de todos los textos que buscaron. LS92

Entre las actividades grupales, distinguimos dos tipos. Uno de ellos lo constituyen las consignas que podemos denominar *simples*, como en 19. Suelen estar compuestas por una orden (“escriban”), y a veces acompañadas de algún consejo o sugerencia (“pueden referirse a alguna de las ideas...”). El otro tipo de consignas son las que llamamos *compuestas*, como el ejemplo 21 que incluye una serie de pasos con orientaciones específicas para cumplir un fin determinado, en este caso realizar un debate oral<sup>67</sup>.

A través de estos ejemplos, comprobamos la variedad de las actividades propuestas en la formulación: con opciones, preguntas, ejercicios de completamiento, etc. Además observamos que la enunciación de las actividades expresa el sujeto de la actividad; sin embargo, hay una predominancia en el uso de la segunda persona del plural que, según consideramos, es un modo de evitar tomar una postura ante el uso de voseo.

#### 4.1.2.2. Los recursos del diseño

Teniendo en cuenta que en el discurso instruccional “las características gráficas son recursos para orientar al receptor” (Silvestri, 1995: 23), consideramos que el diseño de las páginas de Lengua y Literatura señalan la importancia que poseen las actividades por sobre la explicación. Al ubicarlas en un espacio central y en columnas más anchas que las secuencias expositivo-explicativas (en E y S), o al colocarlas a caja completa y con una mayor extensión que la asignada a la teoría (en P), el diseño gráfico jerarquiza las actividades por sobre la explicación.

Muchas de las consignas se construyen a partir de recursos gráficos: recuadros, círculos para marcar, renglones para escribir (que simulan los de las hojas de carpeta), esquemas para completar, etc. También se introducen fragmentos textuales con fotos, que muchas veces reproducen los formatos originales, como notas periodísticas o

---

<sup>67</sup> Incorporamos esta diferenciación a modo descriptivo, sin intención de realizar un análisis exhaustivo respecto de los tipos de consignas que se encuentran en los libros de texto, pues ello excede nuestros objetivos de análisis. Diversos estudios se han ocupado de caracterizar los tipos de consignas en los discursos pedagógico y académico, como Martín (1990), García Debanc, C. (1994), Gvirtz, S (1999) y Zamudio y Atorresi (2000), entre muchos otros.

artículos críticos, según muestran las imágenes 4 y 5. Sin dudas, estas consignas suelen conformar escenografías enunciativas, pues interpelan al lector desde diferentes lugares para persuadirlo, como analizaremos en 4.2.

## Otras voces que hablan

1. Leé este texto.

La revista literaria de los jóvenes

### El éxito de Harry Potter

Con la publicación de *Harry Potter y el príncipe mestizo* de J. K. Rowling se disparó la polémica: ¿su éxito es el mero producto de una estrategia de mercado? ¿O el texto también tiene calidad literaria? ¿Es bueno que los chicos lean *Harry Potter*?

Muchos autores han opinado sobre el tema. Por ejemplo, Esteban Valentino, escritor argentino de literatura infantil y juvenil, es uno de los que habló al respecto. En una entrevista dijo: "Es gracioso, pero no sé por qué motivo soy una especie de 'harrypotterólogo'. Ignoro por qué cada vez que sale un libro nuevo de la serie, los diarios me llaman para preguntarme qué opino del fenómeno. Creo que tiene mejor prensa de la que merece y que tiene peor prensa de la que merece".

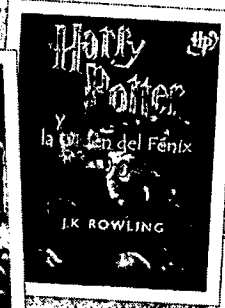


"A mí me encanta *Harry Potter*. Vi todas las películas y leí todos los libros. Sus aventuras son muy divertidas", comentó María Betania, de quince años.

Más allá de las bromas, de los acuerdos y desacuerdos acerca del fenómeno de *marketing*, es indiscutible que a los chicos les gusta *Harry Potter* y pienso que ha logrado algo magnífico: acercar a niños y adolescentes a la lectura. Valentino sostiene que el libro está bien escrito, tiene lindas aventuras y es gracioso, y que puede ser una buena puerta de entrada para libros más "jugados", como por ejemplo los de Tolkien, Ende o Le Guin.

Evidentemente, nadie puede negarle a *Harry Potter* que ha conseguido un éxito aún más grande que las enormes cifras de ventas que ha recogido a lo largo de todo el mundo: lograr que los chicos lean y ser un punto de partida para otras lecturas.

Luciana Rodríguez



"Para mí cualquier libro de Liliana Bodor es infinitamente mejor, pero no tiene la apoyatura marketing de Rowling", opina Esteban Valentino en una entrevista.



Gabi dijo que había leído todos los libros de *Harry Potter*, pero que también le gustaban otros autores, como De Santis, Iparaguana, Birmajer y Cortázar.

**Algunos números interesantes sobre Harry Potter**  
 6 títulos publicados.  
 60 idiomas.  
 280.000.000 de ejemplares vendidos en el mundo.  
 7.000.000 de ejemplares vendidos en la Argentina.

## Un fragmento crítico

Las reseñas de libros, los ensayos y artículos críticos sobre obras literarias plantean ideas y opiniones con las que el lector, basándose en sus propias interpretaciones de esas obras, puede estar de acuerdo o no.

### La comparación en la crítica literaria

El fragmento crítico compara los libros de cuentos *Bestiario* (1956) y *Final del juego* (1964), de Julio Cortázar. Esta comparación se establece a partir de los recursos que utiliza Cortázar para escribir cuentos fantásticos en uno y otro caso.

1 Lean este fragmento de un artículo crítico que analiza y comenta el libro *Final del juego*, de Julio Cortázar. El crítico se refiere particularmente al cuento "Continuidad de los parques".

### Final del juego (1956-1964)



Después de la publicación de *Bestiario*, en 1956, aparece la recopilación de cuentos *Final del juego*, que en 1964 se verá ampliada. Cortázar se reconoce en esta segunda serie de cuentos "más maduro y más exigente". [...] El proceso de maduración vital y narrativa de Cortázar se hace evidente, sobre todo, en cómo se modifica su concepción de lo fantástico.

En los cuentos de *Final del juego*, lo fantástico no reside, como en *Bestiario*, en la irrupción de un hecho inexplicable o maravilloso en la realidad cotidiana. Hay todavía algunos relatos que se apoyan en lo "extraño" (por ejemplo, el tema de la reencarnación en "Una flor amarilla"); pero en casi todos los relatos de *Final del juego*, lo fantástico irrumpe y se concentra en la sintaxis del relato.

El brevísimo cuento "Continuidad de los parques" relata dos historias. En la primera historia, un hombre de negocios llega a su finca, se arrellana en su sillón y se enfrasca en la lectura de una novela. La segunda historia narra un crimen pasional: dos amantes traman el asesinato de un hombre de negocios. Ambos relatos sorprenden por su intenso realismo: leídos por separado no aparece en ellos ningún elemento fantástico notable. Lo fantástico se apodera del relato cuando las dos historias se funden (sintaxis del relato): la novela que lee el hombre de negocios es la historia de dos amantes que deciden asesinar a un hombre de negocios, justo en el momento en el que este, por fin, está leyendo una novela que ha tenido en mente todo el día.

De este cuento, dijo Cortázar: "Yo, que no escribo nunca dos veces un cuento, este lo he escrito quince veces y todavía no estoy satisfecho. Creo que le faltan aún elementos de ritmo y tensión para que pueda llegar a ser diminutamente perfecto".

Comentario crítico sobre *Final del juego*, publicado en <http://sololiteratura.com> (fragmento),

Debido a que se trata de libros fungibles, se reservan espacios para que los alumnos realicen la tarea solicitada, según muestran las imágenes 1 a 3 de las páginas 90 a 92. En esta disciplina, sin dudas, el recurso gráfico preponderante al que se apela para construir las actividades consiste en la composición de la página: la disposición de la caja y la organización en columnas.

#### **4.2. Las escenografías enunciativas**

En este apartado, estudiamos las escenografías enunciativas construidas en el área de Lengua y Literatura. Por un lado, diferenciamos las que recurren a formatos textuales convencionales y que constituyen la dimensión didáctica y persuasiva de la disciplina de las que utilizan recursos como recuadros o destacados para configurar roles discursivos y apelar al destinatario. Encontramos cinco tipos de escenografías, que presentamos a continuación. Vale aclarar que algunas de estas escenografías son exclusivas del área de Lengua como 1 y 2, mientras que otras son comunes a todas las disciplinas, como 3 a 6.

1) *Escenografía de escritura o taller literario*: se trata de una escenografía que instaura un nuevo espacio para convocar al alumno de forma más atractiva, para la realización de tareas de escritura. Con ese fin, se implementan dinámicas propias del taller literario, o bien formatos de cuadernos de ejercicios.

2) *Escenografía de crítico literario*: consiste en una escenografía que predispone al alumno para que adopte el rol de crítico literario. Al ser colocado ante textos literarios y fragmentos de textos teóricos críticos, el lector debe posicionarse en un nuevo rol: “hacer de crítico”.

3) *Escenografía de blog o página web*: en este caso el formato de la página del libro de texto se acerca al de una página web, donde predominan las plaquetas o recuadros de información –conformados con secuencias predominantemente expositivas–, que se asemejan a las diferentes ventanas que pueden abrirse en un hipertexto. Así el alumno puede “consultar” en forma más “dinámica” diferentes bloques de texto.

4) *Escenografía de biblioteca*: mediante la disposición de este tipo de escenografía se busca que el alumno pueda ir conformando y consolidando sus competencias culturales y enciclopédicas. La escenografía de biblioteca se compone básicamente de dos tipos de materiales: a) los textos de los medios de comunicación

(artículos de divulgación, periodísticos, etc.), y b) los textos que podríamos llamar de cultura general (enciclopedias, diccionarios, etc.).

5) *Escenografía lúdica*: a través del despliegue de juegos, historietas, viñetas, etc., se intenta persuadir al alumno para que puede asumir una actitud lúdica frente al aprendizaje y logre jugar, disfrutar y divertirse.

6) *Escenografía de estar en clase*: se trata de escenografías que representan el espacio aúlico e intentan reproducir la interacción oral entre el profesor y los alumnos.

Todas estas escenografías serán caracterizadas y desarrolladas con minuciosidad en los próximos apartados. Posteriormente, analizaremos la construcción del autor y del lector, aspectos clave que inciden en la construcción persuasiva de la escenografía enunciativa y la consiguiente conformación del *ethos* disciplinar.

### 4.2.1. Didáctica y persuasión

Para seducir y convocar al lector, esta disciplina construye diferentes tipos de escenografías. Una de ellos consiste en las *escenografía de escritura o taller literario*, conformadas por secuencias instructivas del estilo de carpetas de clase (imagen 6) y ejercicios de taller literario (imagen 7).

**Leer es comprender**

- Rellean "Sentido de tu ausencia" de A. Pizarnik y respondan.
  - ¿Cómo es el yo lírico del poema?
  - ¿A qué ausencia se refiere?
  - ¿Es un poema vanguardista? Nombren al menos tres características.
- Transcriban palabras que pertenezcan al campo semántico de "ausencia".
- Unan con flechas.
 

yo lírico	avanzante
métrica	verso libre
estrategia	neutro
rima	libre asociación de ideas
- Propongan una explicación para el título del poema.
- Rellean "Molino" de V. Haldobro y respondan.
  - ¿Por qué el poema repite "Giro Giro Giro"?
  - ¿Con qué está asociado el giro de los aspas del molino?

**Escritura en diálogo**

- Escriban un poema con forma de zapato que trate el tema del caminante o del vagabundo.
- Redacten en grupos un poema colectivo usando la estrategia del *collage* escrito.

Pueden hacerlo de dos maneras:

- cada uno escribe por separado un verso y, luego, los copian sucesivamente tomándose el lápiz para formar el poema;
- en una misma hoja, cada integrante escribe un verso y dobla el papel para que el próximo no pueda leerlo antes de escribirlo; luego la pasa y cada uno repite la misma operación hasta que todos hayan participado.

c. Compongan un poema utilizando la trama conversacional y un registro oral, como en el poema de Guillén.

CAPÍTULO 16 LA POESÍA

Imagen 6 (LP215)

**El arte de la escritura**

Escribamos un cuento de terror

- Elijan, de a dos, una de estas situaciones como punto de partida para escribir una historia de terror:
  - Inesperadamente, un hombre queda encajado en:
    - un muro de cemento.
    - un túnel de ciencias naturales.
    - un ascensor.
  - En la pared de una habitación, una mancha de humedad (como la ajada de un ser monstruoso) por la noche, "cruje" entre viles.
- Una línea comienza a escucharse en un punto lejano y conversaciones ininteligibles que provienen del interior de una casa vecina, descubriendo desde luego una historia.
- Una familia eligió una casa a poca distancia de un cementerio, sin saber que el terreno sobre el que la vida comenzada fue, antiguamente, un cementerio.

- Imaginen cómo se desarrollarán los hechos. Decidan cuáles van a ser las acciones del relato y meten una lista de acciones prioritarias, que les sirvan como "esqueleto" de la narración.
- Determinen el narrar los hechos en forma cronológica o alterando el orden en que ocurrieron; por ejemplo, si eligieron la segunda opción, podrían comenzar por el final y luego relatar los hechos "hacia atrás".

- Escriban un fragmento que funcione como inicio del cuento. Recuerden que el espacio y el tiempo en que suceden las acciones pueden mencionarse de manera precisa o imprecisa, según el efecto que deseen provocar.
- Redacten un primer borrador del cuento. No olviden incluir descripciones de ambientes y de personajes que contribuyan a crear, gradualmente, una atmósfera inquietante.
- Intercambien su borrador con el de sus cinco compañeros; verifiquen si es comprensible claramente el desarrollo de la historia y, si no fuera así, propongan las modificaciones que creen necesarias. Controlen también la ortografía y la puntuación.
- Pasen el cuento en limpio, péguenle un título y compártalo con sus compañeros.

Imagen 7 (LS54)

Sin dudas, la inclusión de este tipo de escenografía apunta a que el alumno realice una serie de consignas de una forma más atractiva: se lo convoca desde otros formatos para distanciarlo de la instancia escolar de instrucción y práctica. Algunas son plaquetas que están intercaladas entre las actividades o ubicadas en las columnas laterales o en la parte inferior de la página, como “Escritura en diálogo” y “Escritura en regla” –cuyo logo es una carpeta y una lapicera– en el libro P, y “Vocabulario” y “Producción” en la propuesta E. Otras ocupan **páginas especiales**, con diseño propio y un nombre determinado, como se detalla en el cuadro 4. Por ejemplo, “Leer es comprender” y “Teoría en acción” de P simulan una página de carpeta; “El ABC de la escritura” de S propone un procedimiento formado por una serie de pasos, a la manera de consignas de taller literario.

**Cuadro 4. Páginas especiales de los libros de Lengua y Literatura.**

Escenografías desplegadas	Lengua
Taller literario Páginas web	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabajo Práctico</li> <li>● El ABC de la escritura</li> <li>● Otros textos</li> <li>● Oralidad</li> <li>● Leer es comprender</li> <li>● Más para saber y hacer</li> <li>● Teoría en Acción</li> </ul>

Por otra parte, registramos escenografías que buscan que el lector desempeñe el rol de *crítico literario*. Se trata de páginas que alternan recuadros con secuencias explicativas, biografías de autores, discursos de especialistas<sup>68</sup> y, a veces, propuestas de escritura (como la sección “Más para saber y hacer”), que se caracterizan por una disposición fragmentada (imagen 8). Asimismo, en el libro P (imagen 9), observamos que, en la columna de aire de las páginas centrales de los capítulos, suelen aparecer biografías de los autores literarios y también recuadros diseñados como un anotador (con el anillado respectivo y la lapicera adjunta) a la manera de las anotaciones que podrían realizar un crítico o un especialista literario.

<sup>68</sup> No obstante, registramos una baja frecuencia de introducción de discurso ajeno. Hemos contabilizado en los tres libros –cada uno tiene un promedio de 250 páginas totales– solo 30 citas, incluyendo las de *paráfraseo*, las *integradas* y las *destacadas* (Bolívar, 2005), de las cuales más de la mitad pertenece al libro S. Para una caracterización más exhaustiva de los tipos de cita, ver Bolívar (2005). Aclaramos que en el capítulo siguiente analizamos con más detalle la inclusión de discurso referido, por ser un rasgo característico de la tradición disciplinar de las Ciencias Sociales.

## Opinan los escritores

*Lo horrible, esa vieja palabra, significa algo más que terrible. Un espantoso accidente [...] conmueve, trastorna, asusta; pero no enloquece. Para experimentar horror se necesita algo más que la emoción del alma y algo más que el espectáculo de una muerte espantosa; se necesita, bien un estremecimiento de misterio, bien una sensación de espanto anormal, fuera de lo natural.*

Guy de Maupassant. *Lo horrible*.  
Fuente: [www.ciudadseva.com](http://www.ciudadseva.com)

—¿Creéis en fantasmas?  
—No, les temo.

Madame du Deffand.  
En: Roger Caillois. *Antología del cuento fantástico*.  
Buenos Aires, Sudamericana, 1970.

¿Coinciden el tiempo de la historia y el tiempo del relato en lo que cuenta el marqués en "Aparición"? ¿Por qué?

Cuando leemos un texto narrativo —como, por ejemplo, el cuento "Aparición"— podemos establecer una distinción entre la *historia* y el *relato*. La *historia* es el conjunto de los acontecimientos sucedidos, ordenados lógicamente y cronológicamente, es decir, desde el que ocurrió primero hasta el último. El *relato*, en cambio, es el modo en que el narrador hace conocer esos acontecimientos al lector.

La misma historia puede ser contada de diferentes modos. Una posibilidad es que el narrador relate los hechos en el orden en que ocurrieron, o sea, respetando el orden de la historia; otra es que los narre alterando ese orden. Es decir, el tiempo de la historia narrada (lo que ocurrió) y el tiempo del relato (los hechos tal como se cuentan) pueden coincidir o no hacerlo. Si pasa lo primero, la narración presenta un desarrollo *cronológico*; en cambio, cuando no hay coincidencia, la narración presenta *anacronías*. Por ejemplo: un relato puede comenzar por el final y, luego, contar los hechos anteriores que lo desencadenaron.

## Cadena de lecturas

Para seguir con los pelos de punta, los invitamos a leer el final de "La caída de la Casa Usher", un cuento de Edgar Allan Poe, a quien se considera "el maestro del terror":

*De aquel aposento, de aquella mansión hui aterrado. Afuera seguía la tormenta en toda su ira cuando me encontré cruzando la vieja avenida. De pronto surgió en el sendero una luz extraña y me volví para ver de dónde podía salir fulgor tan insólito, pues la vasta casa y sus sombras quedaban solas a mis espaldas. El resplandor venía de la luna llena, roja como la sangre, que brillaba ahora a través de aquella fisura casi imperceptible dibujada en zigzag desde el tejado del edificio hasta la base.*

*Mientras la contemplaba, la figura se ensanchó rápidamente, pasó un furioso soplo del torbellino, todo el disco del satélite irrumpió de pronto ante mis ojos y mi espíritu vaciló al ver desmoronarse los poderosos muros, y hubo un largo y tumultuoso clamor como la voz de mil torrentes, y a mis pies el profundo y corrompido estanque se cerró sombrío, silencioso, sobre los restos de la Casa Usher.*

Edgar Allan Poe.  
En: *La caída de la Casa Usher y otros relatos*.  
Buenos Aires, Losada, 1997.

**B**la bla... En grupos, imaginen por qué motivo aterrador el narrador huye de la Casa Usher y por qué ésta se desmorona. Luego, comparen las distintas versiones.





## CONCEPTOS PARA RECORDAR

### La novela

La novela moderna tiene su origen en la publicación de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605), del escritor español Miguel de Cervantes Saavedra. Pero sólo a partir del siglo XIX, se convertirá en uno de los formatos preferidos por escritores y por lectores. La novela es un relato de trama narrativa, descriptiva y conversacional, con función estética. En ella, un narrador relata hechos ficticiales. El rasgo que la distingue es su extensión. Mientras el cuento centra el interés en una sola acción principal, la novela puede desplegar varias acciones simultáneas, conformando un mundo complejo, variado y verosímil. Otra característica que también se relaciona con su extensión es que —además de la narración— las descripciones incluidas y los diálogos entre personajes ocupan un lugar destacado. Por esta razón, es común que estén divididas en capítulos numerados o titulados.

### Clasificación de las novelas

Existen diferentes tipos de novela. De acuerdo con la importancia que el narrador le dé a la acción, a los personajes o al espacio, se puede distinguir.

**Novela de acción.** Se caracteriza por una trama en la que se privilegia la organización de acciones y acontecimientos, mientras que la descripción de ambientes y de personajes tiene una importancia secundaria. Como ejemplo: la trilogía *El señor de los anillos* (1949), de J. R. R. Tolkien.

**Novela de personaje.** Son aquellas en las que hay un personaje central, alrededor del que giran todos los sucesos del argumento. Estos personajes pueden ser el eje de series o de ciclos completos de novelas. Por ejemplo, Harry Potter, protagonista de la saga de novelas de Joanne K. Rowling.

**Novela de espacio.** En este tipo de novelas, lo importante es el ambiente histórico y social donde transcurren los sucesos. La novela citada, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, es un cabal ejemplo de esta clase.

Pero si se tiene en cuenta la temática, las novelas suelen clasificarse en: realista, sentimental, humorística, de aventuras, de terror, de espionaje, policial, de ciencia ficción.

### La novela de ciencia ficción

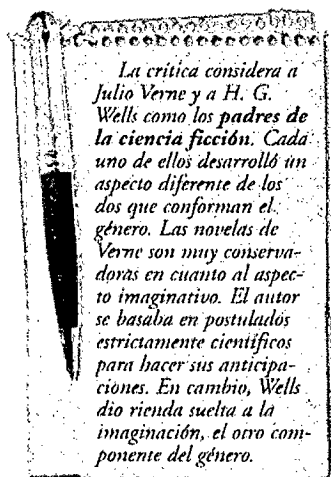
La novela de ciencia ficción narra sucesos ficticiales probables, pero que están justificados por teorías científicas o seudo científicas que son su fundamento y que garantizan la aceptación por parte de los lectores. El término ciencia ficción conjuga dos aspectos. Por un lado, la idea de ficción que lo vincula a la imaginación creadora y a la literatura. Por otro lado, el término ciencia, que funciona como un marco regulador que disciplina y limita la fantasía.

La novela de ciencia ficción no sólo expone teorías científicas de avanzada y juega con ellas para construir ficciones posibles o probables. También alerta y hace reflexionar a sus lectores acerca del impacto que la ciencia y la tecnología tienen sobre el hombre y la sociedad.

Los escritores intentan con sus textos producir una toma de conciencia frente al mal uso de los descubrimientos científicos.



El cine, con sus efectos especiales, ha sabido sacar provecho de la ficción novelística.



196

Imagen 9 (LP196)

Otros dos tipos de escenografías recurrentes son la de *biblioteca*, que intenta reproducir escenas de lecturas reales (de diarios, revistas o libros literarios), y la *lúdica* que dispone historietas, viñetas, desafíos mentales y juegos para atraer al destinatario

lego a partir de la diversión. Ambas escenografías suelen ser el punto de partida del tema que se desarrollará y por eso se ubican al inicio del capítulo o página, antes de las actividades y la teoría. En el caso de los cuentos o poemas, se diseñan como páginas de libros literarios con ilustraciones (imagen 10) y en el de los textos periodísticos emulando los diseños originales (imagen 11).

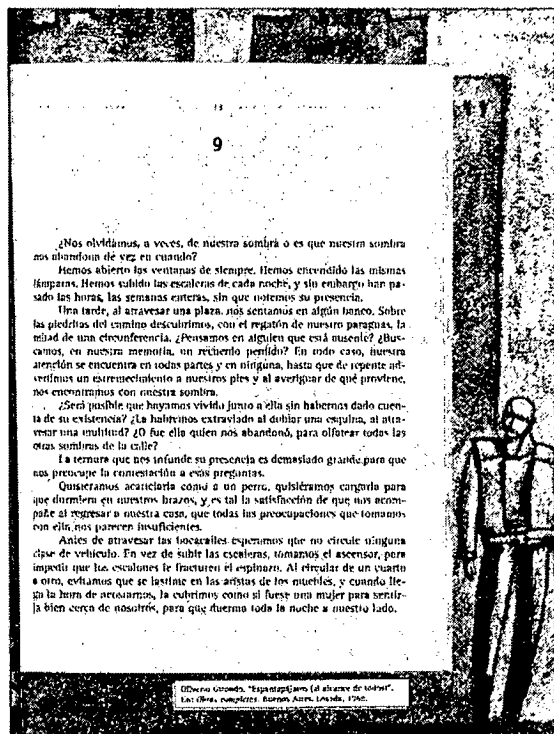


Imagen 10 (LS73)



Imagen 11 (LP156)

En tanto que, respecto de la propuesta de la historieta (imagen 12), se presenta en forma visual y atractiva un formato narrativo-conversacional que pretende acercar a los alumnos a su contexto diario, pues recrea una escena cotidiana cuyos protagonistas son adolescentes. Carbone (2003 y 2004) sostiene que la transposición de este formato a los libros de textos es habitual y favorece el aprendizaje:

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

## Rasgos de identidad



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

Pedro.- ¿Qué camioneta?

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

Pedro.- Mmm...

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

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

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

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

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

Pedro.- Dale, Mora, que llegamos tarde.



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

En efecto, los cuatro tipos de escenografías mencionados tienen un carácter fundamentalmente didáctico y persuasivo: no solo constituyen una estrategia de

aprendizaje novedosa, sino que el uso de la imagen, la disposición original del texto y el discurso coloquial atraen el interés de los destinatarios.

A continuación analizamos las escenografías que se despliegan en las aperturas<sup>69</sup> de capítulo y en las secciones especiales de los libros que, aunque presentan formatos similares, tienen objetivos específicos.

### ◆ Aperturas

En las aperturas de los capítulos de los libros de Lengua y Literatura rastreamos distintos tipos de escenografías, que representamos en el cuadro 5.

**Cuadro 5. Escenografías en apertura de los libros de Lengua y Literatura.**

Principales escenografías construidas en las aperturas de capítulo:	Lengua y Literatura
	Recursos
1) <i>escenografía lúdica;</i> 2) <i>escenografía de página web;</i> 3) <i>escenografía de biblioteca;</i> 4) <i>escenografía de taller literario.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● texto explicativo introductorio</li> <li>● diarios</li> <li>● libro de cuentos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● recuadro con contenidos</li> <li>● revistas</li> <li>● enciclopedia</li> <li>***</li> <li>● libro de poemas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● juegos</li> <li>● historietas y cómics</li> </ul> (se recurre a imágenes, viñetas)

En la parte superior el cuadro (resaltada en color celeste), ubicamos los recursos que se usan tanto en las aperturas de los libros de Lengua y Literatura, como en los Ciencias Sociales y/o Naturales. Debajo de los asteriscos, incluimos los formatos que solo aparecen en Ciencias Sociales (libros de cuentos y poemas). En la zona inferior (destacada en color amarillo) situamos los que son exclusivos de Lengua y Literatura. Según observamos, los recursos relacionados con los textos introductorios, los recuadros en donde se consignan los contenidos (destinados principalmente a los lectores-docentes), las enciclopedias y medios gráficos, como diarios y revistas, figuran en todas las áreas, aunque su uso y función son diferentes. En el caso particular de Lengua se proponen para realizar producciones individuales o colectivas.

Por otro lado, la puesta escenográfica de textos literarios solo aparece en las disciplinas “humanísticas”, pero en Lengua y Literatura se arman para apelar al disfrute

<sup>69</sup> Realizamos un análisis particular de las aperturas que, si bien son un tipo de página especial, presentan especificidades y características definidas fundadas en su función específica.

del lector, o bien con un fin funcional, como realizar las actividades que le permitirán “ingresar” en el tema del capítulo. La *escenografía lúdica* que despliega exclusivamente Lengua, a través de juegos, historietas y cómics, “introduce” al lector en los temas curriculares y, a la vez, reafirma los intereses y objetivos específicos de la disciplina. Generalmente, recurre a formatos más cercanos a lo cotidiano y a la diversión, que invocan constantemente al destinatario y lo construyen como un sujeto activo que participa y construye el conocimiento. El alumno tiene que desempeñar distintos tipos de acciones según el rol que se le asigne en cada propuesta escenográfica: debe observar ilustraciones o abordar textos como lector de textos ficcionales, imaginar historias o construir diálogos como si fuera un escritor, detectar errores en diarios como si fuera un experto especialista en la lengua, descubrir enigmas como un detective, estar dispuesto a competir y ser participante de un juego, etc. Además, se les permite a los lectores “transformarse” en escritores, sin necesidad de recurrir *a priori* a la teoría. Un ejemplo lo constituye la apertura mencionada en **Consideraciones introductorias al análisis** (imagen 1 en la página 77), en donde se propone a los alumnos crear un poema vanguardista con las técnicas del dadaísmo, o bien el caso 22, donde se plantea una situación hipotética con una evidente impronta lúdica para trabajar el tema de argumentación.

**Ej. 22 La fábrica de ideas**

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

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

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

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

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

-¿Qué aspectos negativos podría encontrar la competencia?

-Propongan en grupos tres novedades más para cada producto y den sus fundamentos. Voten cuáles de las propuestas tendrían más éxito en el mercado y expliquen por qué<sup>70</sup>.

LS84

Por otra parte, se perciben *escenografías lúdicas* que remiten directamente a temas cercanos a los alumnos y sus intereses particulares, por ejemplo, se incluyen situaciones de clase, pasatiempos o *hobbies*. Este es el caso de la imagen 13, que alude a la conformación de una banda de música por parte de un grupo de adolescentes, o el del

<sup>70</sup> Aclaramos que la actividad está acompañada de imágenes que ilustran cada uno de los productos.

siguiente ejemplo 23, donde se reconstruye una nota periodística sobre el grupo pop Babasónicos.

**La banda de música**

CAPÍTULO  
**3**

**CONTENIDOS**

- Discurso:
  - Tramas conversacional y descriptiva
  - Tramas narrativa, explicativa y argumentativa
- Gramática:
  - Los verboides
  - Las frases verbales
- Normativa:
  - Los signos de puntuación auxiliares

Imagen 13 (LP39)

**Ej. 23 ¿A favor o en contra?**

Este artículo periodístico decepcionó a sus lectores, que no encontraron en él ninguna pista sobre la calidad de la obra. Léanlo.

**Anoche**

Luego de catorce años de existencia, Babasónicos se reafirma con su disco *Anoche* como una de las bandas pop argentinas. Con su música, cada tema es una sorpresa. Desde el semiacústico "Pobre duende", pasando por "Luces" y el tema melódico "El colmo", el álbum se va transformando. Por eso...

-Vuelvan a escribir el texto en sus carpetas, agregando adjetivos que lo conviertan en una crítica favorable. Después, reescríbanlo de modo que manifieste una opinión negativa.

-Completen, en cada caso, la conclusión, y agreguen al título aposiciones que anticipen cómo se considera la obra en uno y otro artículo.

LS85

Vale destacar que, en las aperturas de Lengua, como recurso para la construcción de escenografías, predominan las ilustraciones, a diferencia de las Ciencias en donde abundan las fotografías. En la actualidad, las ilustraciones poseen una impronta lúdica y artística que se contrapone a la precisión referencial y el estatuto documental asignado a la fotografía (Gauthier, 1984 y Alvarado, 1994). Por ello, es coherente que en Lengua y Literatura abunden las ilustraciones, ya que encuentran una fuerte ligazón con el componente lúdico y estético-poético (Alvarado, 1994: 35) de la disciplina.

En definitiva, las escenografías fundan verdaderas escenas en cada apertura. Se trata de espacios discursivos que anticipan o adelantan la historia que se desarrollará a lo largo del capítulo (en P), o que plantean situaciones particulares que se presentan como construidas, imaginadas, hipotéticas, virtuales (en S).

**◆ Secciones especiales**

Las secciones especiales se conforman como espacios complementarios, a modo de anexos o apéndices, como los "Trabajos Prácticos" o las "Antologías literarias" que se ubican al final de los libros. Pero en todas las secciones, se continúan construyendo escenografías, instrumentales y asociadas a las especificidades del campo disciplinar (cuadro 6).

**Cuadro 6. Secciones especiales de los libros de Lengua y Literatura.**

Características de la sección especial	Lengua
Actividades	● Trabajos Prácticos
Contenidos destacados más actividades	● Gramática ● Normativa
Géneros o prácticas relacionadas con la disciplina (a veces incluye actividades)	● Antología ● Verbos

La tendencia de Lengua a focalizar el *hacer* también se observa en las secciones especiales, incluso en uno de los libros hay un apartado destinado a las actividades: “Trabajos prácticos”. Además, se encuentran las antologías que construyen generalmente *escenografías de biblioteca*: libros de cuentos o de poemas –del mismo modo que en las páginas especiales<sup>71</sup>, enciclopedias –se trata de secciones que desarrollan de forma diferente ciertos contenidos disciplinares, como la gramática y la normativa, y por eso se los distingue y aísla del cuerpo del libro –. Tengamos en cuenta que en muchos casos, los libros de enfoque comunicativo, como los que conforman nuestro corpus, tratan la gramática funcionalizada –aplicada al discurso– en el desarrollo del capítulo y así queda excluido el estudio sistemático de la gramática tradicional o la normativa, pues:

En relación con los obstáculos detectados en la enseñanza de la lengua cabe subrayar la importancia de contar con diseños institucionales que ayuden a despejar las confusiones creadas por los propios CBC al dirigir toda la atención hacia una interpretación un tanto desordenada de la gramática textual y de la gramática sistémico-funcional bajo el nombre de enfoque comunicativo. Interpretación que ha llevado, en algunos casos, a un pragmatismo intuitivo extremo movido por la convicción de que “ya no hay que enseñar gramática” (Gerbaudo, 2005:135).

Como estrategia para incluir la normativa o gramática tradicional, los libros las ubican en espacios diferenciados y periféricos. Así, por ejemplo, se construyen *escenografías* cercanas a la *biblioteca* que conforman, por ejemplo, la “Gramatipedia” (el nombre mismo puede remitir a “enciclopedia de gramática”) de la editorial S. Vale

<sup>71</sup> En las entrevistas, los editores de Lengua han destacado la importancia que adquieren las secciones extra del libro para que este se venda exitosamente. Diferentes aspectos, como la antología, la sección de actividades, el apartado con trabajo de ortografía, etc., pasan a ser decisivos respecto de la adopción del libro en el aula.



aclarar que dicha sección presenta una estructura más tradicional que el resto del libro, con predominancia de secuencias explicativas centrales, y adición periférica de actividades.

#### 4.2.2. Roles y alteridad

Por últimos, mencionamos la *escenografía de estar en clase*, que se presenta mediante recuadros o destacados que cumplen funciones fijas de apelación al lector y configuración de un diálogo ficticio. Se trata de roles discursivos conformados en la enunciación misma: el enunciador pedagógico se desdobra para “hablar” e “interpelar” al alumno desde diferentes posiciones. Así, hay plaquetas que tienen la función de dirigirse al alumno e inculcarle una acción, como remitirlo a otra parte del libro (ejemplo 24), hacerle recordar ciertos contenidos de la materia que ya se consideran aprendidos (ejemplo 25) o advertirlo en el buen uso de las reglas ortográficas, por ejemplo, la plaqueta “¡Atención!” del libro P (imagen 14). Incluso, el libro S dispone de plaquetas con roles discursivos específicos, cuyos nombres denotan una función determinada: el “Ayudante” brinda información extra (ejemplo 26), el “Bla, bla” propone un intercambio oral (ejemplo 27), y el “Preguntón” realiza interrogaciones puntuales (ejemplo 28).

Ej. 24 En las páginas 220 y 221 de la sección Normativa, encontrarán todos los usos de verbos que forman oraciones impersonales. LE120

Ej. 25 Recuerden que los adverbios además de modificar verbos y otros adverbios, también modifican adjetivos. LE157

Ej. 26 **Ayudante**. Las ideas también pueden relacionarse por yuxtaposición, es decir, a través de signos de puntuación (, / ; / :). Por ejemplo, los dos puntos se usan para anunciar una enumeración, preceder a una cita textual o introducir una conclusión. LS4

Ej. 27 **Bla bla...** Comenten entre ustedes si conocen leyendas urbanas, relatos o historias de terror en los que lo sobrenatural no se ponga en duda. LS47

Ej. 28 **Preguntón**. ¿Cuáles son las diferencias entre una red conceptual y un resumen? LS121

**Uso de personas, tiempos y modos verbales**

<p><b>Verbos impersonales</b></p>	<p>Son verbos que carecen de sujeto; por lo tanto, es imposible que se establezca concordancia con él. Se conjugan siempre en la tercera persona del singular. Esto ocurre con <i>hacer</i> (cuando se refiere a cantidad de tiempo o a fenómenos climáticos) y con <i>haber</i> (cuando no forma frase verbal de tiempo compuesto).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hace frío. Hace dos años.</i></li> <li>• <i>Hubo muchas personas.</i></li> </ul> <p>(Es incorrecto decir <i>Hubieron muchas personas</i>).</p>	<p><b>ATENCIÓN CON LAS PROPOSICIONES CONDICIONALES!</b></p> <p>Cuando es poco probable que se cumpla una condición, las oraciones condicionales se construyen con <i>si + Pretérito Imperfecto del modo Subjuntivo + Condicional Simple</i>: <i>Si quisieras aprobar, entonces estudiarías.</i></p> <p>Cuando es imposible que se cumpla una condición, las oraciones condicionales se construyen con <i>si + Pretérito Pluscuamperfecto del Subjuntivo + Condicional Compuesto</i>: <i>Si hubieras querido aprobar, entonces habrías estudiado.</i></p> <p>Es incorrecto utilizar el condicional simple o compuesto como verbo principal de la proposición condicional. Por ejemplo, es incorrecto decir: <i>Si querrias aprobar, entonces estudiarías</i> o <i>Si habrias querido aprobar, entonces habrias estudiado</i>.</p>
<p><b>Tiempos de la narración en pasado</b></p>	<p>En la narración en pasado se utilizan, básicamente, tres pretéritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pretérito Imperfecto</b>: estableció el marco y las circunstancias en las que se desarrolla la acción principal.</li> <li>• <b>Pretérito Perfecto Simple</b>: lleva la línea de las acciones principales.</li> <li>• <b>Pretérito Pluscuamperfecto</b>: indica acciones que sucedieron con anterioridad a alguna de las acciones principales.</li> </ul> <p><i>Estaba nerviosa, porque tenía un examen (Pretérito Imperfecto: marco). Cuando salió de su casa, cerró la puerta y no pudo volver a entrar (Pretérito Perfecto Simple: acciones principales). Había dejado las llaves sobre la mesa (Pluscuamperfecto: acción anterior).</i></p>	
<p><b>Correlación Indicativo-Subjuntivo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando el verbo principal de la oración aparece en <b>Presente del modo Indicativo</b>, el verbo subordinado debe ir en <b>Presente del modo Subjuntivo</b>.</li> <li>• Cuando el verbo principal aparece en <b>Pretérito del modo Indicativo</b>, el verbo subordinado debe ir en <b>Pretérito Imperfecto del modo Subjuntivo</b>.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Me da pena que se vaya.</i></li> <li>• <i>Me dio pena que se fuera.</i></li> </ul> <p>(Es incorrecto decir <i>Me dio pena que se vaya</i>).</p>	

**8. Completen con el verbo en el tiempo correspondiente.**

Si \_\_\_\_\_ (ir) temprano, \_\_\_\_\_ (escuchar) la charla. Pero te la perdiste.

**Escritura en regla**

- ¿Qué harían, si fueran ministros de educación, para que los chicos no tengan tantas dudas a la hora de elegir sus orientaciones? Escriban propuestas utilizando oraciones condicionales poco probables.
- ¿Qué les aconsejaron sus padres cuando ustedes les plantearon la duda respecto de sus vocaciones? Narren ese diálogo utilizando los verbos *aconsejar*, *sugerir*, *proponer* y *recomendar*. Tengan en cuenta que el relato debe estar en pasado y que hay que respetar la correlación Indicativo-Subjuntivo.

En estos ejemplos encontramos verdaderos imaginarios de alteridad, pues el autor construye otro locutor y lo ubica en un espacio diferente al de la explicación, y desde ese nuevo lugar interpela al lector: le hace preguntas, lo asiste en operaciones cognitivas como recordar, señala dónde encontrará la información necesaria, le propone intercambios orales, le enseña cuáles son las normas y las acciones apropiadas y correctas, etc. El mismo diseño indica que este tipo de escenografías es subsidiario de la explicación, pues lo ubica en sectores periféricos, ya sea en la columna de aire o en los márgenes inferiores. Es decir que tal escenografía podría pensarse como correlatos de las intervenciones o propuestas pedagógicas que suele realizar un profesor en el aula: tiene la impronta del diálogo y el intercambio en la clase. Incluso, algunos de los ejemplos mencionados (como los casos 25 y 26, y tal vez la imagen 14) podrían asimilarse a las anotaciones que suele escribir un docente en el pizarrón durante la clase. Así, a través de la *escenografía de estar en clase*, se incita al alumno a la realización de tareas específicas, como si fueran enunciadas por el profesor y, por otro lado, le facilita al docente la labor de planificación y confección de las consignas<sup>72</sup>.

En otros casos, el enunciador clasifica la información y la ordena en plaquetas expositivo-explicativas, aisladas y periféricas a la explicación central y que conforman una *escenografía* cercana al *blog o página web*. Debido a la ubicación que ocupan, necesariamente son interpretadas por el lector como información extra (en el correlato web, estas plaquetas podrían funcionar como ventanas que se abren mediante un link en la página central). Por ejemplo, en el libro E (imagen 15), la plaqueta de “Historia de la lengua” y recuadros sin título específico destacan distintos tipo de información o incluyen las biografías de los autores literarios. Aparecen intercalados entre las actividades o ubicados en las columnas laterales o en el segmento inferior de la página.

Concluimos que estas plaquetas y páginas especiales interpelan al lector desde un lugar diferente –separado del saber “legitimado” de la explicación central– y así propician una relación “más directa” y dinámica.

---

<sup>72</sup> El análisis sobre la interpelación al lector será desarrollado en profundidad en 4.2.4.

13 Comparen las oraciones de cada serie y decidan cuál es la función sintáctica de las P. I. sust. de infinitivo subrayadas.

a) [(Desembarcar frente a los muros de Troya cuando antes) era su objetivo.]

[Este era su objetivo.]

[Estos eran sus objetivos.]

b) [Les convenía (organizar el ataque con cuidado).]

[Les convenía esto.]

[Les convenían estas cosas.]

14 Indiquen la función sintáctica del pronombre destacado. Luego sustituyan ese pronombre por una P. I. sust. de infinitivo. Finalmente, analicen sintácticamente las oraciones resultantes. Por ahora no analicen las P. I. sust. por dentro.

a) [Esto era necesario.]

b) [Se alegró de esto.]

15 En las siguientes oraciones complejas, subrayen las P. I. sust. y reemplácelas por un pronombre o un sustantivo. Analicen las oraciones simples resultantes y, luego, las oraciones complejas.

a) [Los dioses le pidieron a Agamenón sacrificar a su hija [Ifigenia].]

b) [El sacrificio les permitiría a los griegos llegar a la costa troyana sin contratiempos.]

#### HISTORIA DE LA LENGUA

El guaraní aportó al castellano los términos *mandioca* y *ombú*, y también *tucán*, *ñandú*, *yaguar* y *tapera*, entre otros.

Del náhuatl provienen: *cacao*, *chocolate*, *hule*, *aguacate*, *cacahuete*, *ñra*, *tomate*, *guajalote*, *sinisonte*.

Son términos quechuas *alpaca*, *vicuña*, *guano*, *cóndor*, *mata*, *papa*, *cepa*, *china*, *chacra*, *chiclo*.

• Consulten un buen diccionario y clasifiquen las palabras amerindias mencionadas en estas páginas según la lengua de la cual provienen y según mencionen animales, vegetales comestibles, objetos, otros. Pueden hacerlo en un cuadro de doble entrada.

### 4.2.3. La construcción del autor y el lector

Según nuestro análisis, en las escenografías, el autor construye una imagen de sí distinta de la configurada en la escena genérica. En efecto, en los espacios escenográficos, el autor lleva a cabo otras acciones y tiene actitudes e intereses particulares que lo distancian de la representación construida en los segmentos explicativos, en donde se conforma como la voz impersonal del saber.

En algunas escenografías, el autor asume el rol de “docente” y, con el objetivo desempeñar con éxito las acciones didácticas, busca interpelar al destinatario desde un lugar más próximo. Para acercarse al lector y conformar una relación más interactiva y personal con él, recurre a diferentes estrategias lingüísticas. Entre ellas, se destaca el uso

de formas personalizadas que, según muestra el cuadro 7, alcanza un 60% del total. Si bien abunda el uso de la primera persona del plural con valor condescendiente, también registramos formas genéricas y algunas con valor de autor que no habían aparecido en las secuencias expositivo-explicativas. A continuación presentamos el análisis.

### ***A) Estrategias de personalización***

**1) Uso de primera persona del plural excluyente:** coincidente con los autores y que excluye a los lectores. En el siguiente ejemplo (29) observamos cómo el autor se posiciona como tal, se diferencia de los lectores y, en el rol de *arquitecto* (Tang y John, 1999), asume la responsabilidad de organizar el texto<sup>73</sup>.

Ej. 29 Presentamos algunos verbos en cuyas conjugaciones se cometen errores con frecuencia.  
LE218

Es importante destacar que el resto de los casos hallados aparece solo en uno de los libros del corpus (S), donde el discurso se centra en el receptor. Allí aparecen:

- a) Espacios de recomendación (la plaqueta llamada “Cadena de lecturas”), en donde el autor le aconseja al destinatario –que usualmente es explicitado a partir de alguna forma pronominal de segunda persona singular o plural, como *los, les, te, etc.*– una determinada lectura literaria. Por ejemplo:

Ej. 30 Para seguir con los pelos de punta, te invitamos a leer el final de “La caída de la Casa Usher”, un cuento de Edgar Allan Poe, a quien se considera “el maestro del terror”  
LS42

Ej. 31 Si quieren seguir disfrutando del humor en la literatura, los invitamos a leer el siguiente fragmento de “La Academia del Humor en Flores”, de Alejandro Dolina.  
LS19

Aquí, además, notamos la alternancia entre las formas de la segunda persona del singular y plural, que, como ya mencionamos, manifiesta un conflicto lingüístico, que será analizado con mayor detalle en 4.2.4.

<sup>73</sup> Según Tang y John, en el rol de arquitecto, el pronombre en primera persona del plural solo puede tener como referentes al propio autor. Este rol suele estar determinado por verbos que se utilizan en la composición textual, como *especificar, explicar, detallar* (Gallardo, 2004b) y en este caso *presentar*.

- b) Segmentos instruccionales, como en las escenografías de taller literario, en donde se presentan propuestas de trabajo al lector, a quien se hace referencia mediante pronombres personales en plural (“les”)<sup>74</sup>.

Ej. 32 Les proponemos hacer dramatizaciones divertidas. Para ello van a realizar parodias, es decir, imitaciones burlescas de cosas serias.  
LS17

Ej. 33 Les proponemos que, como expertos humoristas, escriban un cuento tomando como punto de partida una situación disparatada. LS23

En estos casos, el autor refuerza su responsabilidad en el ejercicio del rol de *didacta*, como “docente” y consejero.

2) **Uso de primera persona del plural inclusivo condescendiente.** Atendiendo a que en las escenografías se coloca el foco en la relación interpersonal, prevalecen las actitudes que intentan reducir la asimetría entre autor y lector y construir, por ende, un efecto de colaboración en el proceso aprendizaje. Los siguientes ejemplos ilustran la función de *didacta* ejercida por el autor:

Ej. 34 A veces tenemos dudas acerca del género de algunos sustantivos: ¿se dice el azúcar negro o la azúcar negra? LE202

Ej. 35 Algunos aspectos que nos permiten diferenciar estas variedades son los siguientes. LE194

En el ejemplo 34 la duda sobre el género de algunos sustantivos que se le atribuye al lector se extiende hacia el autor. Así, se mitiga el responsable de la acción de dudar: el autor se “solidariza” e integra también el grupo de aquellos que vacilan ante el uso acertado del género de ciertos sustantivos. En tanto que en el ejemplo 35 el *nosotros* –implicado en el pronombre *nos*– se consolida como un “constructo ficticio que va ejecutando todas las operaciones necesarias para llegar a nuevos conocimientos” (Castro Fox y Monti, 2003). Así, el autor en su rol de *didacta* intenta acortar las distancias con el lector y crea la ilusión de que comparte el proceso de aprendizaje.

<sup>74</sup> En casos como estos, no hay dudas de que el autor utiliza la segunda persona para señalar al lector. Sin embargo, existen otros usos de la segunda persona del singular con valor generalizador. Por ejemplo en la frase “En la clase hay que hablar con propiedad porque sino te sancionan”, el pronombre “te” no tiene una interpretación literal, pues no refiere al destinatario, sino que posee un valor genérico no referencial, que conlleva el significado de “todo el mundo”. Para ampliar sobre este uso, consultar en Montolio y Santiago (2000:162), y Hernanz (1990) quien propone la categoría de *sujeto arbitrario*.

### 3) Uso de la primera persona del plural inclusivo con referencia genérica.

Esta forma generalmente se emplea para integrar al autor y al lector en el grupo de los hablantes del español, los productores de textos, los argentinos que tienen una tradición literaria. Por ejemplo:

Ej. 36 Muchas palabras de nuestra lengua tienen origen extranjero. LP108

Ej. 37 Nuestro país cuenta con un interesante repertorio de novelas, algunas de las cuales han sido traducidas a varios idiomas. LE154

Ej. 38 El castellano que hablamos en la actualidad no es igual al que se hablaba hace varios siglos. LE17

### B) Estrategias de despersonalización

4) **Uso de pasivas con se.** En sus roles de *guía* y *expositor*, el autor utiliza esta estrategia generalmente para hacer referencia a algún tema que ya explicó o bien para conducir al destinatario en el proceso de aprendizaje.

Ej. 39 A continuación se exponen algunos ejemplos de verbos con dos participios. LE211

Ej. 40 Los verbos se explican en el capítulo 4. LE210

En efecto, en estos ejemplos el autor se construye como *guía* y *expositor*, aunque aparece desagentivado.

5) **Usos de estructuras impersonales con infinitivo.** Mediante estas formas, el autor ejerce su rol de *expositor* y evita la apelación directa de imposición de un mandato o una regla teórica.

Ej. 41 Es incorrecto utilizar el condicional compuesto simple o compuesto con verbo principal de la proposición condicional. LP122

Ej. 42 No es correcto utilizar el gerundio adjetivo en otros casos. LE210

Estos usos los hallamos generalmente asociados a la enunciación de reglas ortográficas y normativas. A través del uso de estructuras impersonales con adjetivos como “correcto” o “incorrecto”, se atenúa la obligación implícita.

6) **Usos de participios sin agente.** A partir del uso de participio queda indeterminado el responsable de la acción. En este caso el verbo “mencionar”

corresponde a una acción desempeñada por el autor, pero que, a través de dicha forma, permanece oculto.

Ej. 43 Además de los usos mencionados, en algunos casos el gerundio funciona como un adjetivo. LE210

### C) Resultado del análisis

En las escenografías, contabilizamos en total 46 formas lingüísticas que remiten a la construcción del autor y del lector. De las cuales, el mayor porcentaje corresponde a marcas de personalización (casi un 60%), frente a un 26% registrado en las secuencias expositivo-explicativas (cuadro 7). En general, predomina la primera persona del plural con valor genérico y condescendiente, pero, como ya adelantamos, también aparecen formas con valor de autor (cuadro 8), que no se habían manifestado en las secuencias expositivo-explicativas. Asimismo, las formas impersonales halladas suelen tener la función de inculcarle al lector reglas y mandatos, pero de una forma indirecta y atenuada. El rol de autor que prevalece en las escenografías es el de *didacta* – especialmente a través de formas personalizadas–. Pero, también y en menor medida, aparecen el rol de *guía* y *expositor* –mediante estrategias de despersonalización–.

**Cuadro 7. Formas personalizadas y despersonalizadas en las escenografías de los libros de Lengua y Literatura.**

Lengua	Formas personalizadas	Formas despersonalizadas		
		Pasiva con se	Impersonales con infinitivo	Participio
Casos totales	Primera persona del plural (nosotros)			
46	27	14	4	1
100%	58,69%	30,43%	8,69%	2,17%

**Cuadro 8. Uso de formas personalizadas en las escenografías de los libros de Lengua y Literatura. Primera persona del plural (nosotros).**

Casos totales / Lengua	Genérico	Condescendencia	Autor
27 (100%)	8 (29,62%)	13 (48,14%)	6 (22,22%)

#### 4.2.4. La apelación al destinatario

La escenografía de *estar en clase* es el espacio privilegiado para que el autor establezca un supuesto diálogo con el lector. Así, frente a los 10 casos de apelación al



destinatario registrados en las secuencias expositivo-explicativas, en las escenografías<sup>75</sup> hallamos, en total, 55 casos. Es decir, que no hay dudas de que las escenografías son claramente las zonas elegidas para manifestar la relación interpersonal y apelar directamente al destinatario, como lo haría un docente con su alumno. Veamos los ejemplos:

Ej. 44 En la página 83 encontrarán la clasificación detallada de las posibles focalizaciones del narrador. LE47

Ej. 45 Se llama **tilde diacrítica** la que señala un cambio de significado respecto de la forma no tildada. Observen la diferencia entre monosílabos con tilde diacrítica y sin ella. LP24

Ej. 46 Para reconocer las construcciones verboidales y qué función sintáctica desempeñan los verboides y las construcciones verboidales, pueden aplicar la prueba de sustitución estudiada en el Capítulo 3. LE69

Ej. 47 Si introducen una P.I. adv. al principio de la oración, recuerden colocar una coma después de ll y cambiar la primera letra minúscula por una mayúscula. LE161

Si bien las propuestas editoriales mantienen la forma de tratamiento al lector: la segunda persona del plural se usa en los libros E y P y la segunda persona del singular (vos) se utiliza en S, en este último caso registramos, además, una alternancia. En muchas ocasiones rastreamos una tensión entre la segunda persona del singular y del plural<sup>76</sup>, pues ambas se usan indistintamente para dirigirse al destinatario:

-Existen propuestas escenográficas que interpelan al lector mediante el voseo:

Ej. 48 Ayudante: Recordá que, cuando la solicitud se entrega en mano, debajo de la identificación del destinatario debe figurar la palabra *Presente o S/D* ("su despacho"), en lugar del domicilio. LS27

Ej. 49 Para saber más sobre las oraciones, los sustantivos y los modificadores, consultá la Gramatipedia, págs. 160 a 162. LS33

-Pero también, y "arbitrariamente", usando la segunda persona del plural:

Ej. 50 Ayudante: ¿Sabían que hay programas de computación que ayudan a generar redes conceptuales? Uno de ellos se encuentra en [www.mapasconceptuales.com](http://www.mapasconceptuales.com) LS8

Ej. 51 Para estudiar en detalle los adverbios y seguir trabajando sobre ellos, consulten la Gramatipedia, págs. 174 a 175. LS96

<sup>75</sup> Excluimos las secuencias instruccionales que pueden aparecer en las escenografías.

<sup>76</sup> Exceptuamos del análisis las formas plurales que se utilizan explícitamente para señalar el trabajo en grupo.

Asimismo, ciertas secciones, como “Cadenas de lecturas” y los ejercicios de talleres literarios u oralidad, que abordamos en el punto anterior, también varían en cuanto al empleo de ambas formas. Consideramos que este uso alternado de la segunda persona del singular con la del plural explicita un claro conflicto lingüístico frente al voseo. A pesar de que la pauta del libro S parece señalar el uso del voseo como forma para dirigirse al destinatario, tanto en las consignas, según ya analizamos, como en las escenografías, se suele recurrir “indistintamente” a la segunda persona del plural.

De esta manera, observamos una representación del voseo como variante subestándar en las propuestas editoriales del área de Lengua y Literatura. Solo el libro S lo utiliza, pero lo mantiene únicamente en las consignas, ya que en las secuencias explicativas emplea la segunda persona del plural (es la “voz legitimada del saber”) y en las escenografías se alternan arbitrariamente ambas formas.

#### **4.3. Recapitulación y consideraciones finales**

Desde la normativa oficial se promueve el enfoque comunicativo-funcional que atiende al trabajo de la lengua en tanto acto y uso. Para plasmar y llevar a cabo dicho lineamiento curricular, las editoriales plantean la escena genérica de los libros de texto – tanto en Lengua como en la Literatura– a partir de secuencias de actividades centrales y dominantes, y segmentos expositivo-explicativos acotados y subordinados a aquellas. En este sentido, la configuración de la escena genérica manifiesta la finalidad instrumental asignada a la disciplina. En cuanto al diseño de la escena genérica, señalamos que la teoría suele ocupar espacios similares a las escenografías y, debido a ello, el lector inexperto podría percibirlos en el mismo nivel de importancia y jerarquía.

Si bien la puesta en juego de escenografías es característica del manual escolar, según analizamos en la **Introducción al análisis**, en las últimas décadas su diversidad y frecuencia han aumentado considerablemente. En efecto, las escenografías en los libros de Lengua y Literatura analizados son abundantes y se pueden clasificar en función de sus objetivos. Por un lado, encontramos aquellas escenografías (*escenografías de escritura o taller literario, de crítico literario y de biblioteca*) que, acordes con la impronta instrumental dada a la disciplina, intentan cumplir con los objetivos curriculares impuestos por el lineamiento oficial, como por ejemplo, formar lectores y escritores competentes y proveerlos de textos con sus formatos originales. Por otro, mencionamos *las escenografías lúdicas y de páginas web* que buscan persuadir al

destinatario apelando a formatos atractivos y que, además, intentan “reproducir” su contexto cotidiano (como en las historietas de P) para el planteo de consignas y actividades. En último lugar, caracterizamos *la escenografía de estar en clase*, en donde se ponen en escena diferentes enunciadores que adoptan diversos roles para asistir al lector. Con la incorporación de recuadros y destacados, se instala un imaginario de diversidad y alteridad que configura, principalmente, un enunciador que podríamos denominar “docente”, que insta un supuesto diálogo con el lector y funda un *ethos* más amistoso y ameno. No obstante, dichas escenografías que señalamos como predominantemente utilitarias cumplen, en efecto, funciones simbólicas, pues tienden a configurar una representación del saber en forma divertida, lúdica, cercana, cotidiana, experiencial y amena.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, notamos que los espacios para mostrar la objetividad y subjetividad en los libros de texto de Lengua y Literatura se encuentran bien definidos. De este modo, la explicación de la escena genérica se percibe como objetiva y transparente. Por el contrario, las zonas destinadas a la subjetividad son las escenografías, que tienen una clara impronta persuasiva, interpersonal y didáctica: las *escenografías de escritura o taller literario, de crítico literario y de biblioteca* focalizan el saber y el hacer; la *de página web*, presenta un formato más atractivo para los lectores-alumnos que, a partir de la conjunción de segmentos principalmente explicativos, proponen una lectura no lineal; la *lúdica*, conformada por juegos, historietas y desafíos, se centra en la dimensión del esparcimiento y la diversión – aunque con fines utilitarios–, y la *de estar en clase* apela y guía textual y cognitivamente al lector. Se trata de zonas donde se manifiesta lo que lo que denominamos *subjetividad mostrada*.

Los resultados obtenidos en relación con la construcción del autor y del lector avalan y refuerzan esta representación. Así, en la escena genérica prevalecen las formas impersonales y la conformación del autor como *expositor*. Además, hay pocos casos de apelación al lector en los segmentos explicativos: solo 10 y en un único libro (S), donde se utilizan las formas de segunda persona del plural, a diferencia de los otros sectores (actividades y escenografías). Por otra parte, en las escenografías enunciativas predominan las formas personales –aparece por primera vez el uso de la primera persona del plural con valor excluyente– y la configuración del autor especialmente en su rol de *didacta*. Registramos que en este sector existe una mayor apelación al lector (55 casos totales en los libros analizados).

Respecto del tratamiento al lector, si bien en las consignas de todos los libros aparece la construcción del sujeto-destinatario a partir del uso de la segunda persona, destacamos una diferencia en cuanto a las editoriales en relación con el uso de las formas singular y plural utilizadas, y la apelación o no del lector en la escena genérica y las escenografías. S construye una dimensión interpersonal más marcada que define una supuesta relación cercana con el lector al utilizar, por ejemplo, apelaciones en la explicación y uso del voseo. Por su parte, las editoriales E y P evitan invocar al destinatario en las secuencias explicativas por lo que no tomar una postura frente al voseo. De acuerdo con este último punto es interesante remarcar que, para dirigirse al lector en las actividades y escenografías, tales editoriales eligen la forma de segunda persona del plural en todos los casos. No obstante, en S registramos una alternancia entre las formas singular (*vos*) y plural (*ustedes*) que, según consideramos, también refleja la tensión lingüística que aún persiste sobre el uso del voseo.

No hay dudas de que en la configuración del saber de esta disciplina existe una tensión entre academia y discurso pedagógico. Las marcas de agentivación y personalización que diferentes trabajos (García Negroni, 2008a; Ramírez Gelbes, 2007 y 2008; Bolívar, 2005 y Gallardo, 2004a, 2004b y 2005) mencionan como características de la tradición disciplinar de esta área (Ciencias del lenguaje, Lingüística y Literatura) se ocultan en las secuencias expositivo-explicativas del libro de texto. Acorde con las normas del género “libro de texto”, Lengua y Literatura construye en la explicación una voz impersonal del saber. No obstante, habilita escenografías, donde muestra la subjetividad y seduce a los lectores; entre ellas predominan las que apelan al disfrute, al diálogo y a la formación estética y enciclopédica: las *escenografías lúdica*, de *estar clase* y de *biblioteca*. En este punto señalamos que las escenografías que apuntan a que el lector se “transforme” en especialista del área son escasas, como es el caso de las de *crítico literario*; mientras que no se han encontrado, por ejemplo, casos de conformación de *escenografías de lingüistas*.

Finalmente agregamos que, en la escena genérica, a partir del despliegue de una explicación con pretensiones de transparencia y objetividad, se construye un *ethos* teórico que intenta ser riguroso y objetivo. Pero, además, se apela a la práctica y al “hacer” y, así, se pone de manifiesto un *ethos* y un saber que privilegian el enfoque didáctico (constructivista y comunicativo) por sobre la representación científico-académica de la disciplina. A su vez, en las escenografías, el *ethos* se desplaza y se constituye como más ameno y didáctico.

## Capítulo 5.

### Un acercamiento a las fuentes del conocimiento. *La escena genérica y las escenografías enunciativas en Ciencias Sociales*



“El único deber que tenemos con la historia es reescribirla”.  
Oscar Wilde

#### 5.1. La escena genérica: explicación y actividades

La postura que las propuestas editoriales mantienen en torno a la conformación de la escena genérica en los libros de Ciencias Sociales es presentar grandes segmentos expositivo-explicativos y narrativos<sup>77</sup> y pequeños bloques de actividades. A diferencia del área de Lengua y Literatura, aquí los segmentos expositivo-explicativos<sup>78</sup> son muy extensos y ocupan un lugar medular, mientras que a las actividades se les destina un espacio menor y periférico.

---

<sup>77</sup> La secuencia narrativa (Adam, 1992) es el modo de organización prototípico del relato histórico. Presenta “una sucesión de acciones encadenadas sobre un eje temporal que permite ubicar una situación inicial, una final, y una serie de transformaciones entre la primera y la segunda” (Arnoux, *et al.*, 2004: 38). No obstante, no debe entenderse a la Historia como una mera narración sino como una interacción de estructuras sociales y políticas de carácter complejo (Jacott y Carretero, en Carretero *et al.* 2007: 97), expresada también a través de secuencias expositivo-explicativas

<sup>78</sup> Para evitar confusiones, en el análisis me referiré a los segmentos explicativo-expositivos en general, aunque en algunos casos también se compongan de secuencias narrativas predominantes.

Como ya hemos mencionado en **Consideraciones introductorias al análisis**, en los libros actuales de Ciencias Sociales poco quedó de la escena genérica tradicional en la que predominaba el texto explicativo corrido (antes de la década del 80). Por el contrario, ahora existe una sobreabundancia de escenografías que lo interrumpen y fragmentan, a la vez que se incluyen actividades en casi todas las páginas, aunque perdura el formato de explicación extensa. En efecto, en relación con los libros de texto de Historia de la posdictadura (a partir de 1983),

Aunque se mantuvo el manual de texto compacto y extenso, interrumpido por frecuentes títulos y subtítulos, las ilustraciones fueron más abundantes, se incorporaron propuestas de actividades didácticas, como preguntas referidas a los contenidos, y se agregaron documentos a modo de ilustración (Romero *et al.*, 2004: 96).

En este sentido, al comparar la conformación de la escena genérica en una de las páginas de los libros del área, comprobamos que la densidad léxica de la explicación es mucho mayor (en todos los casos supera el 70%) que la de los ejercicios (ver cuadros 1.a., 1.b. y 1.c). Así, la teoría es abundante y, en proporción, las secuencias de actividades son mucho más breves y acotadas; no obstante todos los libros presentan ejercicios de integración ubicados al final de cada capítulo que ocupan una o dos páginas, como analizamos en mayor detalle en 5.1.2.

**Cuadro 1.a. Densidad léxica. Cantidad de palabras en una página de Geografía del Libro de P (p. 81)<sup>79</sup>.**

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
742	550	192
100%	74%	26%

**Cuadro 1.b. Densidad léxica. Cantidad de palabras en una página de Ciencias Sociales del Libro de S (p. 64)**

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
462	452	10
100%	97,83%	2,16%

<sup>79</sup> Los libros de P disponen las escenografías en las páginas pares y las actividades en las impares. Como nos interesaba conocer particularmente las diferencias de densidad léxica entre la explicación y las actividades con el fin de analizar la conformación de la escena genérica, realizamos el conteo en las páginas impares.

**Cuadro 1.c. Densidad léxica. Cantidad de palabras en doble página de Ciencias Sociales del Libro de E (p. 240 y 241)<sup>80</sup>**

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
622	500	122
100%	80,38%	19,61%

Asimismo, el diseño de la maqueta de cada uno de los libros manifiesta la importancia que la propuesta editorial le atribuye a la explicación por sobre las actividades. Tal como ya mencionamos en el capítulo anterior, la distribución del texto en la página indica gráficamente la importancia dada a los elementos. Todos los libros de Ciencias Sociales recurren al uso de las dos columnas para señalar la relación jerárquica: el texto de la columna central se evidencia como fundamental y corresponde a la secuencia explicativa, y el de los laterales es accesorio y allí se encuentran las escenografías y actividades. A continuación, analizamos el diseño de cada libro:

-En relación con el libro E, los temas se desarrollan en dos páginas y, por ende, la maqueta se articula a doble página (imágenes 1 y 2). Respecto de las páginas pares, en la columna central se disponen las secuencias expositivo-explicativas, mientras que en la columna lateral encontramos espacios escenográficos que presentan secuencias explicativas (imagen 1). En relación con las impares, observamos que generalmente presentan una escenografía de *página web* y una plaqueta de actividades al pie de página (imagen 2).

-En el libro P, cuyo análisis ya hemos adelantado en la Introducción, la maqueta contempla la estructura a doble página (ver imágenes 4A y 4B de **Consideraciones introductorias al análisis**, en las páginas 81 y 82). Las secuencias expositivo-explicativas se ubican en las columnas centrales. La columna de aire de la par se compone de una escenografía determinada, y la impar presenta una plaqueta con actividades.

-En el libro S, la maqueta de cada página presenta dos columnas: la central, que se compone de secuencias expositivo-explicativas, y la columna de aire (y también en el margen inferior) con una disposición escenográfica (imagen 3).

<sup>80</sup> El libro de E presenta las secuencias expositivo-explicativas en las páginas pares y las actividades en las impares. Como nos interesaba conocer particularmente las diferencias de densidad léxica entre las explicación y las actividades para analizar la conformación de la escena genérica, realizamos el conteo en la doble página.

### 3. La Revolución Libertadora

El gobierno militar se denominó a sí mismo *Revolución Libertadora* porque equiparaba el derrocamiento de Perón con la campaña de Urquiza contra Rosas, en 1852. La propaganda oficial denominó al régimen peronista la *segunda tiranía*.

Lonardi contaba con el apoyo de grupos nacionalistas y católicos que buscaban llegar a algún tipo de acuerdo con el peronismo, pero excluyendo a Perón. Del otro lado se hallaban los militares liberales, quienes, apoyados por conservadores, radicales y socialistas, se oponían a cualquier acuerdo con el peronismo.

Luego de su derrocamiento, Perón estuvo exiliado en Venezuela, en la República Dominicana y, desde 1956, en España.

El golpe militar que derrocó a Perón en septiembre de 1955 contó con el apoyo de los partidos políticos, las corporaciones empresarias y rurales, la Iglesia y un amplio sector de los intelectuales. Todos ellos, unidos por un fuerte sentimiento antiperonista, caracterizaban al peronismo como un régimen totalitario y reivindicaban la defensa de la libertad y la democracia. Sin embargo, las coincidencias entre los golpistas no iban más allá de la oposición a Perón. Por eso, pronto se manifiestaron diferencias en cuanto a cómo *desperonizar* la sociedad. Lonardi, quien planteaba que luego del golpe "no había ni vencedores ni vencidos", impulsaba una política de cambios graduales, respeto por las conquistas obreras y sostenimiento de las organizaciones sindicales, siempre que sus dirigentes estuvieran dispuestos a mantener la paz social y el orden. Pero, sin poder suficiente dentro del gobierno, Lonardi fue reemplazado por el general Pedro E. Aramburu, de un antiperonismo mucho más fuerte que el de su antecesor. Aramburu entendía que el peronismo era una *aberración* que debía ser eliminada de la sociedad argentina. Consecuente con ese pensamiento, intervino la CGT, reprimió e intimidó a los trabajadores, y limitó los aumentos salariales. **A 3**

#### La resistencia peronista

Como reacción a la política del gobierno militar se organizó lo que se conoce como la *resistencia peronista*, una combinación de acciones de distinto tipo, que iban desde protestas individuales hasta sabotajes en las fábricas, pintadas de consignas en las calles, reparto de volantes y atentados contra edificios militares. Desde el exilio, a través de su delegado personal, John W. Cooke, Perón aconsejaba persistir en la multiplicación de pequeñas acciones que terminarían, afirmaba, socavando el poder del gobierno militar. En junio de 1956, el general peronista Juan José Valle, frente de un grupo de civiles y militares, sin el apoyo de Perón, se levantó contra el gobierno; sin embargo, el movimiento fue rápidamente sofocado y sus líderes, sin juicio previo, fusilados. **B 2 C 3**

#### El traspaso del poder

Con el argumento de que había implantado en el país un sistema totalitario, Aramburu derogó la Constitución de 1949 e impulsó la construcción de un frente partidario democrático que estuviera en condiciones de vencer al peronismo en la próxima instancia electoral. Sin embargo, la constitución de esa alianza fracasó debido a la oposición de un sector del radicalismo. Envuelta en una larga y profunda crisis interna, la UCR, finalmente, se dividió en dos: la Unión Cívica Radical del Pueblo (UCRP), liderada por Ricardo Balbín, y la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI), presidida por Arturo Frondizi.

Ante el fracaso de su iniciativa, el gobierno proscribió el partido peronista. Además, prohibió la utilización de imágenes, signos, símbolos, expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas pertenecientes o empleados por individuos u organismos vinculados al peronismo; la utilización de fotografías, retratos, esculturas de los funcionarios peronistas o sus parientes; las expresiones *peronista*, *justicialismo*, *justicialista*, *tercera posición* y la abreviatura *PP*. Al mismo tiempo, inhabilitó para desempeñar cargos públicos electivos y empleos en la administración pública a todos los que los hubieran ocupado desde 1946. **D 1**





Pedro E. Aramburu (derecha) y su vicepresidente, Juan Carlos Onganía (izquierda). El golpe de 1955 fue particularmente bien recibido por las clases media y alta de la sociedad argentina. Impregnados de un fuerte sentimiento antiperonista y de revancha, estos sectores consideraron al gobierno militar no como una dictadura, sino como un camino hacia la democracia.



## B No tenemos nada

No teníamos armas, no podíamos hablar, ni votar, ni hacer nada. No teníamos explosivos; el sabotaje era la única manera que teníamos de enfrentar esta banda que nos explotaba. No teníamos libertad de prensa, nada. Todo lo que teníamos era el decreto 4161, que decretaba que con solo mencionar a Perón podíamos ir en cana. No podíamos tener ni siquiera una foto de Perón en nuestras casas. Así que recurriamos a los caños [bombas caseras].

Juan Carlos Brid, citado por Daniel James, *Resistencia e Integración*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990.

## C Operación masacre

Los fragmentos reproducidos a continuación pertenecen al libro *Operación Masacre*, en el que el escritor y periodista Rodolfo Walsh reconstruye la historia del levantamiento de Valle y los fusilamientos posteriores.

La primera noticia sobre los fusilamientos de destino de junio de 1956 me llegó en forma casual, a fines de ese año, en un café en la Plata donde se jugaba al ajedrez [...].

En ese mismo lugar, seis meses antes, me había sorprendido una medianoche el hecho de que un comando de la segunda división y al departamento de policía, en la fracasada revolución

de Valle. Recuerdo cómo salimos en tropel, los jugadores de ajedrez, los jugadores de codillo y los parroquianos ocasionales; para ver qué festejo era ese, y cómo, a medida que nos acercábamos a la plaza San Martín, nos íbamos poniendo más serios y éramos cada vez menos, y al fin cuando crucé la plaza, me vi solo [...].

Mi casa era peor que el café [...] porque había soldados en las azoteas y en la cocina y en los dormitorios, pero principalmente en el baño, y desde entonces he tomado aversión a las casas que están frente a un cuartel, un comando, o un departamento de poli-

cia. Tampoco olvidó que, pegado a la persiana, oí morir a un conscripto en la calle [...].

Después no quiero recordar más, ni la voz del locutor en la madrugada anunciando que dieciocho civiles han sido ejecutados en Lanús, ni la ola de sangre que anega al país hasta la muerte de Valle [...].

Seis meses más tarde, una noche asfixiante de verano, frente a un vaso de cerveza, un hombre me dice: "Hay un fusilado que vive."

No sé que es lo que consigue atraerme en esa historia difusa, lejana, erizada de improbabilidades. No sé por qué pido hablar con ese hombre [...]."

## D La intimidación

Ordenanza de la Dirección Nacional de Seguridad a la población: "La ley califica como sabotaje y reprime hasta con prisión perpetua al que destruyere, desorganizare, deteriorare o inutilizare en todo o en parte documentos, objetos materiales, instalaciones, servicios e industrias de cualquier naturaleza. [...] hace saber a la población

que las fuerzas policiales y de seguridad han recibido instrucciones precisas para hacer uso de sus armas cada vez que sea necesario impedir la comisión de actos de sabotaje".

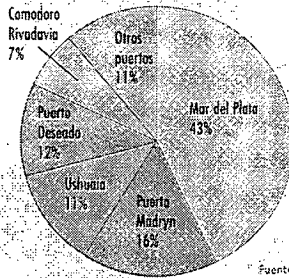
*Noticias Gráficas*, 7 de febrero de 1956, citado por Daniel James, *Resistencia e Integración*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990.

## ACTIVIDADES

- 1 El texto de la página anterior menciona dos grupos en el seno de la coalición golpista de 1955. Indiquen de cuáles se trata y expliquen las características principales de cada uno.
- 2 Una de las siguientes preguntas no puede responderse con la información brindada en estas dos páginas. Indiquen de cuál se trata y, luego, respondan a las siguientes.

- a. ¿Por qué Lonardi fue reemplazado por Aramburu?
- b. ¿En qué consistió la resistencia peronista?
- c. ¿Qué motivos esgrimió Aramburu para derogar la Constitución de 1949?
- d. ¿Qué medidas tomó el gobierno de Aramburu contra el peronismo?
- e. ¿Qué medidas tomó el gobierno militar con respecto a los sindicatos?

### Pesca marítima de altura en los principales puertos argentinos (toneladas en %). 2003



Fuente: INDEC.

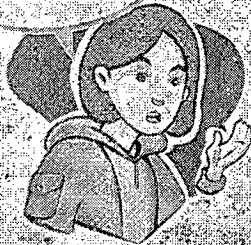
### Para leer un poco más

**Sobrepesca y pesca ilegal.** Varias especies, como el sábalo y la merluza, peligran debido a la sobrepesca, es decir, a la extracción, en un volumen y con una frecuencia tal que no permiten que las poblaciones se reproduzcan convenientemente. La sobrepesca de la merluza en el mar Argentino ha llevado a que se regule su extracción. En el caso de la pesca marítima, la **sobrepesca** se ve agravada por la **pesca ilegal**, practicada por buques de bandera extranjera que pescan sin permiso en el mar Argentino. En la actualidad, los pescadores ilegales están tras el calamar *Illex*, cuyas reservas se hallan reducidas en otras zonas del mundo.



7. ¿Qué es la sobrepesca? ¿Y la pesca ilegal? ¿De qué manera pueden vincularse?

El sábalo es considerado el "forraje" fluvial, porque de él se alimentan otras especies, como el surubí y el dorado. Por eso la sobrepesca puede tener consecuencias negativas en la biodiversidad de los ríos.



## La pesca

El **sector pesquero** del país reúne las actividades de pesca y captura de especies marinas, fluviales y lacustres.

Aunque la **riqueza ictícola** está representada por una gran variedad de especies, la actividad pesquera no tiene, en comparación con otras del sector primario, gran relevancia en el conjunto de la economía; de hecho, tiene una reducida participación en el PBI.

Por otra parte, la pesca es muy importante en algunas localidades y zonas del país, por ejemplo, en las localidades de la costa de los ríos Paraná y Uruguay, en las islas del Delta del Paraná o en las ciudades de Mar del Plata y Puerto Madryn.

### La pesca marítima

Este tipo de pesca representa más del 90% de lo producido en el sector pesquero argentino.

La pesca marítima se desarrolla a lo largo del litoral marítimo, desde la provincia de Buenos Aires hasta la de Tierra del Fuego.

Cerca de la costa, especialmente en el puerto de Mar del Plata, se practica la **pesca costera**. En general, se realiza en barcos pequeños que no cuentan con sistemas de enfriado o refrigeración (para conservar los productos en mejor estado), por eso no pueden alejarse mar adentro. Esta producción es vendida principalmente al mercado interno, para el consumo en fresco.

La mayor parte de la pesca marítima es realizada por empresas pesqueras que practican la **pesca de altura** (mar adentro) en grandes barcos con sistemas de refrigeración en las bodegas. Es común que las empresas tengan en los puertos instalaciones industriales para procesar los productos. Una parte importante de lo que producen la exportan.

Las principales especies extraídas por la pesca marítima son la merluza, que representa alrededor del 68% de lo extraído, le siguen en importancia los crustáceos (langostinos y camarones) y los moluscos (calamares).

### La pesca fluvial

Esta actividad se realiza principalmente en los ríos Paraná, Paraguay, Uruguay y la Plata. Se practica, en general, en forma artesanal, es decir, sin tecnologías complejas, en embarcaciones pequeñas, como canoas, lanchas o barcazas (muchas de ellas precarias). El mayor porcentaje de peces extraídos correspondió al sábalo, el dorado y el surubí. Por lo general, los pescadores venden los pescados a los frigoríficos, que se encargan de su procesamiento y venta. La producción pesquera fluvial se destina al mercado interno y, en forma creciente, al externo: entre 60.000 y 80.000 toneladas de pescado se dirigen a Brasil, Colombia, Bolivia, Nigeria, Sudáfrica y Chile, entre otros mercados.

Barco pesquero en el puerto de Mar del Plata.

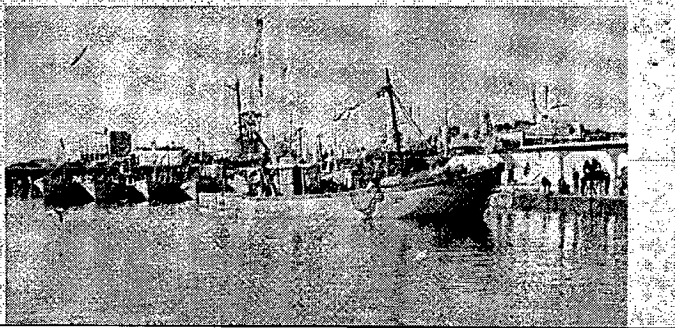


Imagen 3 (SCS78)

Sin dudas, el diseño gráfico es un elemento fundamental en la transformación de las últimas décadas del discurso de los libros de Ciencias Sociales, impulsada principalmente por los lineamientos curriculares de la Reforma Educativa y la necesidad

de renovar los contenidos y de incorporar diversidad de enfoques. Si bien las nuevas maquetas cambiaron la imagen del relato “único, cerrado y autoritario” (Romero *et al.*, 2004), consideramos que la escena genérica mantiene la tradición discursiva de las Ciencias Sociales de presentar segmentos expositivo-explicativos extensos que colocan el foco en la teoría.

### **5.1.1. Las secuencias expositivo-explicativas**

#### **5.1.1.1. La construcción del autor**

Según mencionamos en los capítulos 3 y 4, la identidad autoral de los libros de nuestro corpus es colectiva, ya que las tareas de redacción, producción y edición están a cargo de un grupo de profesionales. Pero además, en los libros de Ciencias Sociales hay equipos de autores especialistas que se encargan de escribir los capítulos de cada disciplina: Historia o Geografía y/o Educación Cívica. Asimismo, cada libro tiene al menos dos editores, que generalmente se encargan de realizar el seguimiento de una disciplina: Geografía e Historia (o de dos disciplinas, si se encarga también de Educación Cívica).

En Ciencias Sociales, encontramos estrategias de personalización y despersonalización que construyen al autor del texto en la secuencia genérica explicativa, similares a las de Lengua y Literatura, pero su función y alcances en ciertos casos varían. Para que análisis, que desarrollamos a continuación, seguimos el modelo propuesto por García Negróni (2008a).

#### ***A) Estrategias de personalización***

**1) Uso de primera persona del plural excluyente.** Con esta estrategia, el autor se dirige al lector construyendo un supuesto diálogo. Como veremos en los ejemplos 1 a 3, la marca de agentivación que indica la presencia del autor es la primera persona del plural, presente en las desinencias verbales (“contamos” y “mostramos”), mientras que la apelación al lector se evidencia en los pronombres personales de segunda persona del singular (“te”).

Ej. 1 En este clima político, como ya te contamos, se produjo en el Senado el debate sobre la corrupción de funcionarios del Estado, que protegían los manejos irregulares de los frigoríficos extranjeros, sesión en la que intentaron asesinar a Lisandro de la Torre. CSS183

Ej. 2 Parece que los antiguos militantes –muy fieles e identificados, sea con un partido o con otro- decidieron “sacarse la camiseta” del partido. ¡Hasta los propios líderes partidarios lo hicieron! Y esto tuvo sus consecuencias. Te contamos algunas: ... CSS273

Ej. 3 En el siguiente esquema te mostramos cuáles son los principales actores involucrados en esa actividad en nuestro país. CSS79

Los ejemplos 1, 2 y 3 pertenecen a la editorial S y son los únicos casos de este tipo hallados en el corpus. En ellos, el autor, en sus diferentes papeles de *didacta*, *expositor* y *guía* (Tang y John, 1999), ejerce las tareas de “relatar” un episodio histórico, “señalar” que cierta información ya ha sido comentada y “mostrar” datos en un esquema. A través de estas estrategias lingüísticas, se construye el imaginario de diálogo didáctico, y la explicación se percibe como más amena y coloquial. En dichos ejemplos, observamos especialmente la “interdependencia” de los roles de *didacta* y *expositor*, en el sentido de que para realizar una *explicación* más exitosa el autor desarrolla *estrategias didácticas* de acercamiento y complicidad con el lector.

2) **Uso de primera persona del plural inclusivo condescendiente.** Mediante esta forma se incluye al lector y al mismo autor como partícipes del proceso de aprendizaje. El efecto que se logra es minimizar el peso de la responsabilidad que se le asigna al destinatario sobre una acción, por eso es “como vimos” y no “como viste”, o bien atenuar la imposición emanada de una orden: es “observemos”, y no el imperativo “observá”. El autor también emplea esta forma para posicionarse como *guía*. Así, hace referencia a otra parte del texto, ya sea a páginas o capítulos anteriores, por ejemplo, con las expresiones “hemos visto”, “como vimos”, “ya mencionamos”, y diferentes escenografías, como imágenes, mapas, gráficos, etc., que introducen datos y colaboran en la comprensión del texto. Para ello, se usan expresiones formadas con verbos de percepción visual, como *ver* u *observar* (Gallardo, 2004b: 37), por ejemplo: “podemos observar”, “veamos estos ejemplos”.

Pero además, aunque en menor cantidad, el autor se constituye en tanto *expositor*. Recurriendo al uso de “verbos de acción intelectual”, como “consideramos”, “estudiamos”, “pensamos” (Gallardo, 2004b: 37), el autor colabora y participa en el proceso de aprendizaje. En el ejemplo 4, observamos que el verbo “resumamos” funciona como una marca textual que le indica al lector que la siguiente parte funciona como síntesis o recapitulación del tema:

Ej. 4 Resumamos lo expuesto hasta ahora. CSE24

También encontramos algunas formas de la primera persona del plural con la función metalingüística de denominación<sup>81</sup>. Con el valor del nosotros de condescendencia, que construye un movimiento retórico de complicidad con el lector, se promueve que “el destinatario asuma la lengua por su cuenta y se transforme en el locutor del discurso” (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2008) y, al menos dentro del texto, domine la terminología propuesta, como lo muestra el siguiente ejemplo:

Ej. 5 Esta forma de reproducir en la sociedad es lo que denominamos sistema capitalista. CSS129

3) **Uso de primera persona del plural inclusivo con referencia genérica.** El autor incluye al lector en grupos amplios de pertenencia y asume el rol de representante fundamentalmente de dos colectivos: los argentinos (por ejemplo, “nuestro” país) y los ciudadanos (por ejemplo, “participamos”). También, en algunas ocasiones, se utiliza el nosotros con referencia genérica para incluir y hacer partícipe al lector de una situación hipotética, desfocalizándolo y evitando atribuirle directamente la acción, por ejemplo:

Ej. 6 Si viajamos por ruta entre una ciudad y la otra, el recorrido llega a ser de alrededor de 5.000 kilómetros. SCS21

En efecto, en este caso la acción de viajar se generaliza y se hace extensible a todo aquel que “viaje por ruta entre una ciudad y otra”.

### ***B) Estrategias de despersonalización***

4) **Uso de pasivas con se.** A través del despliegue de estas formas, el autor se construye como *guía* del lector (Tang y John, 1999). Por un lado, recurre a estas formas para diluir la responsabilidad que posee el destinatario en el proceso de aprendizaje. Se trata de acciones cognitivas, que suelen introducirse con verbos propios de procesos mentales (“se estudió”, “se identifican” en los ejemplos 7 y 8, respectivamente), o acciones de remisión a elementos paratextuales, con verbos de percepción visual (“se observan” en 9). Por ejemplo:

---

<sup>81</sup> No obstante, la aparición de esta forma es escasa. Encontramos solo tres casos en Ciencias Sociales y tres en Ciencias Naturales.

Ej. 7 Por eso, como se estudió en el capítulo 2, un manejo apropiado de los recursos naturales genera problemas ambientales. GP84

Ej. 8 En el mapa de la página siguiente se identifican las cuencas que se encuentran en el sector continental y las que se extienden en los fondos marinos de la plataforma continental del mar Argentino. CSS92

Ej. 9 En las pirámides A, B y C se observan las variaciones: la tendencia general para el país consiste en la paulatina reducción de las tasas de fecundidad (tabla D) y natalidad, lo que se observa en la disminución de la base de la pirámide... GP55

Por otro lado, también se utilizan las frases pasivas para atenuar la presencia del autor (como es el caso 10) y presentar acciones como absolutas, correctas y verdaderas (como “no se puede justificar jamás el método de la violencia” en 11):

Ej. 10 De este modo, en un lapso relativamente corto, se realizaron elecciones democráticas en varios países americanos, que se detallan en el cuadro A. HP130

Ej. 11 Se pueden analizar los motivos y objetivos de los grupos terroristas, y hasta encontrar válidos sus reclamos. Sin embargo, no se puede justificar jamás el método de la violencia. CSS290

**5) Usos de estructuras impersonales con infinitivo.** Del mismo modo que en Lengua, este recurso es exiguo y se utiliza para presentar proposiciones como verdades ya que queda indeterminado el agente de la evaluación:

Ej. 12 Es muy interesante analizar el conjunto de partidos de un país, o sea su sistema de partidos. ¿Por qué? Porque... CSS273

En este ejemplo la apreciación de que algo “es muy interesante” se enuncia como una sentencia veraz y absoluta y así queda indeterminado al agente de la acción, es decir no se define quién piensa que es interesante analizar los partidos de un país (es decir, el autor).

**6) Uso por metonimia.** Mediante esta estrategia se le atribuyen a ciertos recursos gráficos paratextuales (imágenes, fotos, esquemas, cuadros o recursos propios del área, líneas de tiempo en Historia y mapas en Geografía), que suelen conformar escenografías, las acciones propias del autor. Así, el mapa “muestra” (ejemplo 13), la imagen “ilustra” (ejemplo 14), la línea de tiempo “marca” (ejemplo 15), el esquema “representa” (ejemplo 17) y los datos del cuadro “dan idea” de la importancia de un hecho (ejemplo 18). Respecto del caso 16, este es diferente de los anteriores porque,

según observamos, se introduce la referencia abreviada entre paréntesis. Únicamente, se incluye el nombre de la figura sin explicitar el verbo de la acción. Es solo: “(imagen C)”.

Ej. 13 Como muestra el mapa A, estos cambios favorecieron el comercio de América latina, que empezó a proveer al mundo de todos estos productos. HP39

Ej. 14 Como ilustra la imagen A, en 1948, el gobierno adquirió los ferrocarriles británicos, ya que Inglaterra no tenía otra forma de pagar su deuda con la Argentina. HP140

Ej. 15 La línea de tiempo D marca los principales acontecimientos ocurridos en Rusia desde entonces. HP 77

Ej. 16 Por un lado, la inmigración europea de fines del siglo XIX y principios del siglo XX (imagen C), en el cual predominaron, primero, los europeos del oeste y, luego, los del este. GP51

Ej. 17 El siguiente esquema representa las etapas básicas del complejo de las oleaginosas, que incluye la producción primaria, el procesamiento industrial, la comercialización y distribución de los productos hasta el consumidor final. CSS71

Ej. 18 Los datos del cuadro de esta página también permiten tener una idea de la importancia de las distintas ramas industriales. CSE83

En todos los casos, se trata de atraer la atención del lector hacia la escenografía para guiarlo en su lectura y destacar la importancia de la información que aporta, ya sea como recurso que facilita la explicación o como prueba fehaciente de la verdad expuesta en la exposición. En los ejemplos 13 y 14, el adverbio “como”, que “indica conformidad con el punto de vista introducido” (García Negroni, 2008a, 20), refuerza el valor que poseen la imagen o el mapa como evidencias del saber enunciado en la explicación.

**7) Uso de nominalizaciones.** A partir de esta estrategia también se oculta la fuente de enunciación, como observamos en el siguiente ejemplo:

Ej. 19 La información de la página anterior se refiere a las condiciones del tiempo en días determinados en algunos lugares del país. CSS41

### ***C) Resultados del análisis***

En el cuadro 2 mostramos la cantidad de formas de subjetividad rastreadas en las secuencias expositivo-explicativas de los libros de Ciencias Sociales de nuestro corpus. Las formas personalizadas resultaron muy frecuentes y alcanzan casi el mismo porcentaje (38%) que el uso de las pasivas con *se* (40%), que constituye la estrategia

lingüística que suele usarse convencionalmente en los segmentos explicativos de los textos especializados. A pesar de las diferencias según las editoriales –por ejemplo, S se caracteriza por presentar mayor cantidad de formas personalizadas– las marcas explícitas de agentivación tienden a aparecer básicamente en los roles de *guía* y *representante* (Tang y John, 1999) (cuadro 3). Se trata de roles de compromiso bajo, pero que cumplen propósitos específicos de control. Por un lado, en tanto *guía* –el autor muestra al lector la información textual o paratextual, con el objetivo de asegurar la comprensión y controlar que el proceso de adquisición se realice con el mayor éxito posible. Por otro lado, al hacer una referencia de modo genérico a los habitantes de su país, el autor de Ciencias Sociales cumple el papel de formador de los ciudadanos y de contribuir a la construcción de la “identidad argentina” (Romero *et al.*, 2004 y Cucuzza, 2007<sup>82</sup>). En este sentido, Arnoux (2007) destaca la orientación argumentativa de la explicación en el manual escolar que “asigna valores y regula los sentidos del texto” (Arnoux, 2007: 34) y sostiene que el texto escolar interviene en la representación ideológica, no solo a través de operaciones cognitivas sino emocionales”<sup>83</sup>.

Si bien, como adelantamos, en las secuencias expositivo-explicativas se menciona al autor de manera explícita, lo cual supondría un grado mayor de compromiso, su aparición no es muy significativa, pues solo registramos tres casos en un mismo libro.

**Cuadro 2. Formas personalizadas y despersonalizadas en las secuencias explicativo-expositivas de la escena genérica de los libros de Ciencias Sociales.**

Cs. Soc.	Formas personalizadas	Formas despersonalizadas			
		Pasiva con se	Impersonales con infinitivo	Metonimia	Nominación
Casos totales	Primera persona del plural (nosotros)			29	
186	72	75	9	29	1
100%	38,70%	40,32%	4,80%	15,60%	0,5%

<sup>82</sup> Diversos autores, como Romero y Cucuzza, entre otros, analizan cómo los libros de Historia han contribuido a formar ciudadanos y ciertas representaciones, y a constituir la identidad “argentina”.

<sup>83</sup> Así, la narración escolar tiene una función ideológica de regulación y selección pues implica “un dispositivo de memoria y olvido: seleccionar lo que debe ser recordado y ocultar lo que puede perturbar el sentido de la selección operada” (Arnoux, 2007: 99).



**Cuadro 3. Uso de formas personalizadas en las secuencias explicativo-expositivas de la escena genérica de los libros de Ciencias Sociales. Primera persona del plural (nosotros).**

Casos totales / Cs. Soc.	Genérico	Condescendencia	Autor
72 (100%)	20 (27,77%)	49 (68%)	3 (4,16%)

En cuanto a las marcas de impersonalidad, el porcentaje de la metonimia es importante y considerable. Tanto esta estrategia como el uso de las pasivas con *se* tienen la función de remitir a las diferentes escenografías introducidas, que funcionan como elementos metodológicos propios de las Ciencias Sociales y consolidan al autor en su rol de *guía*. La remisión desde la explicación a ciertos recursos de las escenografías, como cuadros, mapas, líneas de tiempo, etc., muestran la importancia que tienen estos elementos para el área, porque no solo clarifican o aportan más información, sino que en muchos casos funcionan como pruebas de verdad y evidencia del saber expuesto. El uso de estas formas de impersonalidad oculta la acción del agente, ya sea la del autor (es decir, *él* no “muestra” datos, sino que lo “hace” *un gráfico* o *un mapa*) o las que se le adjudica al alumno, como observar una imagen, leer un cuadro de barras, etc. En este sentido, la normativa oficial destaca la importancia de los recursos visuales y hace hincapié en:

El conocimiento y la utilización con creciente seguridad de una serie de instrumentos y técnicas (entrevistas, fichas de observación, lectura y elaboración de gráficos, cuadros, preparación de textos escritos y orales), cada vez más complejos, que habilitan tanto para el registro organizado de la información como para la comunicación de la misma y que serán seleccionados de acuerdo a los interrogantes y propósitos del estudio encarado (CBC, 1995).

Entonces, para guiar al lector se utilizan marcas de agentivación (*nosotros* de condescendencia), pero también de impersonalidad (pasivas con *se* y metonimia), con el fin de propiciar la consulta de escenografías, u otros segmentos textuales. Es decir, que desde la explicación misma se persuade al destinatario para que efectúe la consulta a las escenografías, puesto que los elementos que las constituyen se construyen como recursos para la enseñanza en tanto apoyaturas de la explicación y transmisor de

contenidos<sup>84</sup>. Así, la voz del saber alojada en la exposición legitima el valor y la importancia de las escenografías.

En esta instancia señalamos que los roles que adopta el autor preponderantemente los segmentos expositivo-explicativos son el de *guía* del alumno en el proceso de aprendizaje (a partir del uso de la pasiva con *se* y la metonimia) y también el de *representante* en relación con el objetivo de la disciplina de formar ciudadanos (apelando al “nosotros”).

### 5.1.1.2. La interpelación al lector

Al igual que en el caso de Lengua y Literatura, solamente el libro S incluye interpelaciones directas al lector en las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica. Una vez más observamos que en S hay una mayor presencia de la dimensión interpersonal.

En los segmentos explicativos de S encontramos 23 casos de apelación directa al lector, expresada a través de desinencias verbales en segunda persona del singular, siempre a través del voseo (“podés” del ejemplo 20 y “recordá” del ejemplo 21), en construcciones predominantemente enunciativas.

Ej. 20 A continuación, se dan algunas características de los más importantes, que como podés ver, se identifican por las especies vegetales predominantes. CSS46

Ej. 21 ...recordá que la Constitución Nacional impedía la reelección consecutiva... CSS254

Las principales funciones que desempeña el autor, mediante el uso de estas formas, son las de guiar y monitorear el proceso de comprensión y aprendizaje. Por un lado, ayuda al lector a ubicarse espacialmente dentro del texto, es decir a localizar cierta información (“como podés ver” del ejemplo 20). Por el otro, lo guía en el establecimiento de relaciones cognitivas (“recordá” del ejemplo 21). En muchos casos, se incluyen expresiones formadas con el adverbio de modo “como” que remarca la evidencia introducida (“*como* podés ver” “*como* estudiaste”) y verbos de percepción

---

<sup>84</sup> En el marco de un estudio sobre los libros de texto de Primer Ciclo, Cruder (2008) señala que la imagen suele reducirse a un recurso de enseñanza: “La imagen aparece despojada de identidad y, como si nada hubiera que manifestar acerca de su estatuto, adquiere el papel del recurso. Recurso en Matemática. Recurso para enseñar Ciencias Sociales. Recurso que puede utilizarse en el área de Ciencias Naturales, etcétera” (Cruder, 2008: 63).

(“observar” y “ver”) o de proceso mental (“leer” y “recordar”), ya sea en formas imperativas (“recordá”) o mediante fórmulas de atenuación como el verbo “poder” (“podés ver”). Otros de los ejemplos hallados en el corpus son: “como podés observar en el esquema...”, “como ya leíste en capítulo 13”, “como ves”, “acabás de leer”, “recordá”.

A partir de lo expuesto, señalamos que la apelación al lector en la explicación es muy escasa en S y nula en E y P. En forma similar a lo que sucedía en los libros de Lengua y Literatura, la explicación se modela como objetiva y neutra sin pretensiones de mostrar marcas de subjetividad explícitas, como podría ser el caso de la apelación directa al destinatario.

## **5.1.2. Las secuencias instructivas de actividades**

### **5.1.2.1. La interpelación al lector**

Las actividades en Ciencias Sociales se ubican en las páginas de desarrollo del capítulo y en la/s página/s de integración ubicada/s al final de la unidad.

Para interpelar al lector, cada libro respeta la forma de tratamiento establecida para la colección, cuyas características analizamos en el capítulo anterior en referencia al área de Lengua y Literatura. Así, en E y P (ejemplos 22 y 23) se usa la segunda persona del plural (*ustedes*) y en S (ejemplo 24), la segunda persona del singular (*vos*). En este último libro, notamos que se mantiene el uso de esta forma en todos los casos de apelación al lector, excepto cuando se plantean tareas grupales (ejemplo 25). Además, en todas las propuestas editoriales, hallamos variados casos de enunciación de preguntas, sin apelación explícita al lector (ejemplos 26 y 27).

Ej. 22 2. Expliquen qué consecuencias tuvo la eliminación de las barreras contra las importaciones. ESC 279

Ej. 23 1. Escriban ejemplos o argumentos para justificar estas afirmaciones... PG57

Ej. 24 6. Buscá qué significa heliofanía (lo podés hacer en Internet) y luego respondé la pregunta. SSC96

Ej. 25 7. En grupo, reflexionen sobre la importancia de que las energías alternativas sean renovables o autorrenovables. Justifiquen su respuesta. SSC96

Ej. 26 8. ¿En qué se diferencia el bosque austral del bosque chaqueño? SSC46

Ej. 27 5. ¿Qué significa la consigna socialismo en un solo país? ¿A qué idea se oponía esta consigna? ESC151

Al igual que en Lengua y Literatura, encontramos consignas de variado tipo: de completamiento, de elección entre opciones, de investigación, simples y complejas, etc. La gran mayoría plantea el trabajo con diferentes escenografías, citas de autoridades científicas, documentos y recursos visuales (por ejemplo: “Trabaja con el mapa, SSC94; “Observen el mapa D y escriban”, PG, 33; “Después de leer el documento, ¿consideras que...”, SSC, 178; Luego de leer el texto A, expliquen qué consecuencias..., ESC, 223). Atento a tal diversidad, Romero *et al.* (2004) sostienen que las actividades en los libros de texto recientes:

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

Por su parte, las actividades finales conforman secciones especiales que trabajan y evalúan la adquisición de los contenidos abordados durante el capítulo. Sus nombres caracterizan la funcionalidad de estas páginas y remarcan los objetivos buscados:

-En S, su denominación (“Poné a prueba tus conocimientos”) denota un desafío para el lector, intensificado por el uso del imperativo que lo interpela directamente (“Poné”). Consiste en una sección destinada a comprobar que el aprendizaje de ciertos temas estudiados ha sido exitoso.

-En P, la sección lleva el mismo nombre que las actividades de desarrollo: “En estudio”. De esta forma se traza una continuidad con el trabajo práctico realizado a lo largo de la unidad.

-En E, la sección tiene el nombre de “Actividades finales. Revisión final”, que plantea explícitamente un trabajo de integración y “examen”. La continuidad entre el trabajo realizado en las actividades centrales y las finales es dada por el diseño, a través del color del fondo, según analizaremos en el próximo apartado.

De esta manera, observamos, por un lado, que las actividades de desarrollo de capítulo y de integración tienen funciones diferentes: unas son de aplicación y fijación, y las otras, de evaluación. Por el otro, señalamos que la formulación de actividades alterna las formas de no apelación explícita (a través de la enunciación de preguntas), con la apelación directa en donde se manifiesta y se hace hincapié en el sujeto de la

actividad a través del empleo de la segunda persona del singular o plural, según cada propuesta editorial. Al igual que en Lengua y Literatura, dos de las propuestas editoriales recurren a este último uso, debido a que, según sostenemos, evitan el uso del voseo, tal como lo demuestran investigaciones anteriores (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2008 y López García, 2008).

### 5.1.2.2. Los recursos del diseño

En los cuatro libros analizados, las actividades tienen estilos especiales y se destacan del resto de los elementos de la maqueta. En efecto, el diseño es una herramienta fundamental no solo para diferenciar las actividades de la teoría y de las variadas escenografías (que desarrollamos en el próximo apartado), sino también para caracterizar la dimensión práctica. Con tal fin, se ponen en juego diferentes recursos gráficos, que tienen que ver con el uso de colores, tipografías, imágenes y formatos.

-En S, las actividades de desarrollo de capítulo llevan el ícono A (de Actividades), se ubican en los márgenes laterales o inferiores y la tipografía es de color verde, como vimos en la imagen 3 de la página 136. Por su parte, “Poné a prueba tus conocimientos” se plantea en una página con color de fondo amarillo (imagen 4).

-En P, las actividades se ubican en la columna lateral y llevan el nombre “En estudio”. En la parte superior de la página par (observar imagen 4B de **Consideraciones introductorias al análisis**, en la página 82) aparece siempre la imagen de un pizarrón y la mano de un docente (se ve la manga del guardapolvo) que ha terminado de escribir con tiza el nombre de la disciplina (en el caso de la imagen 4B es Historia, pero se da también en Geografía), debajo la plaqueta de actividades simula una hoja de carpeta o cuaderno con renglones y anillado. Este diseño sin duda busca representar la situación de clase: el docente escribe en el pizarrón las consignas para que el alumno las copie y resuelva. Con un diseño similar, la página final de revisión presenta una hoja de carpeta o cuaderno anillado (imagen 5).

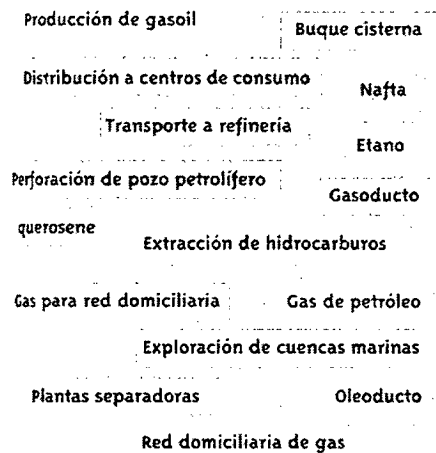
-En E, las actividades se localizan en la parte inferior de las páginas impares dentro de un recuadro de fondo celeste, según vemos en la imagen 2, en la página 135. Las actividades finales también tienen el mismo fondo de color (imagen 6).

# Poné a prueba tus conocimientos

97

## 8. Trabajá con las frases del recuadro.

- Agrupalas por el sector económico al que representa (primario, secundario, terciario).
- Elaborá con ellas dos circuitos económicos, uno para el petróleo y otro para el gas.



- Averiguá si alguna de las etapas de los circuitos que elaboraste se localiza en la ciudad en la que vivís o en una zona cercana. Si la respuesta es afirmativa, explicá sus principales características.

## 9. Leé el siguiente texto:

"La energía es un insumo de vital importancia para el mundo civilizado [...]. La expansión demográfica y el desarrollo tecnológico hacen que la demanda se incremente año tras año, lo que, en un sistema no infinito, lleva inevitablemente al conflicto entre esa tendencia y los límites que la capacidad de provisión de energía y las posibilidades de reprocesar los residuos generados en el proceso de producción fijan al crecimiento.

Hoy estamos advirtiendo las primeras consecuencias de este conflicto: los crecientes problemas de contaminación ambiental y la percepción de que las reservas de combustibles tradicionales van camino del agotamiento son temas de consideración obligada para planificadores y políticos. Por ello, es de indudable importancia todo esfuerzo dirigido a reflexionar respecto de las posibilidades de abastecer, en forma técnica y ecológicamente aceptable, la demanda futura que tienen las distintas fuentes de energía conocidas hasta

la actualidad. Dicho análisis debe tener en cuenta, además, que cualquier cambio de fondo que vaya a producirse en el esquema de abastecimiento global deberá ser también aceptable desde el punto de vista de la forma y velocidad con que se lleve a cabo, pues de otro modo, se crearán tensiones políticas y sociales que pueden llevar a situaciones de imprevisibles consecuencias".

MARSHOFF, CARLOS. *Las fuentes de energía en el siglo XX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1992.

- ¿Cuál es la problemática que plantea el autor?
- Identificá a qué denomina conflicto y cuáles son las consecuencias de ese conflicto.
- ¿Cuál creés que es el significado de la frase "sistema no infinito"?
- ¿Quiénes están obligados a reflexionar sobre estos temas?
- ¿Por qué habría que producir cambios en las fuentes de energía?
- ¿Por qué habría que tener cuidado con los cambios que esto puede provocar?

## 10. Trabajá con la información del cuadro y del texto.

Argentina. Producción de energía eléctrica

Neuquén	23,2
Capital Federal	18,2
Buenos Aires	13,3
Córdoba	10,4
Corrientes	9,4
Entre Ríos	6,2
Chubut	5,3
Otras	14

Fuente: Secretaría de Energía.

### Consumo de energía

En la región pampeana se consume el 63,8% de la energía total producida en el país.

- Compará la información del cuadro con la del texto.
- ¿Por qué la distribución de la producción de energía es diferente de la de su consumo?

## 11. Trabajá con el mapa de la red eléctrica de la página 95.

- ¿En qué región de nuestro país se observa una mayor densidad de la red eléctrica?
- ¿Qué centrales forman la red? ¿Dónde están ubicadas?
- La energía generada en una central de Mendoza ¿puede ser utilizada en una localidad de Santa Fe? ¿Y la generada en una central de Tierra del Fuego? Justificá tu respuesta.

## >> EN ESTUDIO

1. Ordenen cronológicamente los siguientes acontecimientos, numerándolos de 1 a 8.

- |                                                  |                                                 |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Segunda Guerra Mundial. | <input type="checkbox"/> Guerra del Yom Kippur. |
| <input type="checkbox"/> Creación de la ONU.     | <input type="checkbox"/> Mayo francés.          |
| <input type="checkbox"/> Guerra de Corea.        | <input type="checkbox"/> Crisis del petróleo.   |
| <input type="checkbox"/> Guerra de Vietnam.      | <input type="checkbox"/> Pacto de Varsovia.     |

2. Relacionen los hechos de la primera columna con los países de la segunda. Luego, escriban una oración para cada par que justifique la relación establecida.

Tratado de San Francisco	Países europeos
Tratado de Roma	China
Guerra Fría	Yugoslavia, India y Egipto
Primavera de Praga	Japón
Revolución Cultural	Estados Unidos y la Unión Soviética
Movimiento de Países No Alineados	Checoslovaquia

3. Expliquen con tres ejemplos por qué el período 1945-1975 es conocido como "los treinta gloriosos años".

4. Definan con sus palabras:

- Qué es el Estado de Bienestar.
- Cuáles son y qué características comparten los países tercermundistas.
- Qué es la sociedad de consumo moderna y cómo se relaciona con los cambios científicos y tecnológicos.
- En qué consistía la economía de planificación soviética y la colectivización agrícola.

5. Escriban un texto que relacione las siguientes expresiones:

descolonización - movimientos de liberación nacional - independencia de la India - Argelia - resistencia pacífica

6. Averigüen qué países tienen hoy un régimen comunista y describan las principales características económicas y políticas de esas naciones en la actualidad.

7. Reunidos en grupos, investiguen sobre uno de los siguientes protagonistas del período estudiado y realicen las actividades.

Martin Luther King - Mao Tse-Tung - Mijail Gorbachov - Winston Churchill

- Escriban una breve síntesis de su vida y su obra.
- Establezcan con qué procesos o acontecimientos del período se relaciona.
- Expresen por escrito la opinión que ustedes tienen sobre esa persona.



## ACTIVIDADES FINALES

### REVISIÓN FINAL

**1** ¿Qué fue la *Gran Depresión*? Expliquen el mecanismo de la crisis que la generó.

**2** En la siguiente lista, tachen aquellas medidas que *no* formaron parte del *New Deal*.

- Refinanciamiento de las hipotecas de los granjeros
- Inversión estatal en la Bolsa de Valores
- Aumento de la inversión en obras públicas
- Intervención del Parlamento
- Fortalecimiento de los sindicatos
- Creación de puestos de trabajo subsidiados por el Estado

**3** Lean el fragmento que se transcribe a continuación. Caractericen la ideología que expresa. Luego, escriban un texto en respuesta a sus argumentos.

"La concepción racista no cree en absoluto en la igualdad, sino, por el contrario, reconoce la diversidad de las razas y su mayor o menor valor. Este conocimiento le confiere la obligación, de acuerdo con la voluntad eterna que gobierna este mundo, de favorecer la victoria del mejor y el más fuerte, de exigir la subordinación de los malos y los débiles. También rinde homenaje al principio aristocrático de la naturaleza. No solamente ve la diferencia de valor de las razas, sino también la diferencia de valor de los individuos."

**4** Trabajen con el mapa de la página 193.

- a. ¿Por qué España, Alemania e Italia se caracterizan como dictaduras hacia 1938?
- b. ¿Cómo cayeron las democracias en Francia, Austria y Checoslovaquia entre 1938 y 1940?

**5** Escriban un texto breve (de tres párrafos) sobre la Segunda Guerra Mundial. Les damos el comienzo de cada uno de los párrafos.

- 1) La Segunda Guerra Mundial no fue una sorpresa.
- 2) El conflicto atravesó tres fases diferentes.
- 3) Los costos de la guerra fueron enormes.

**6** Escriban una caracterización de dos o tres líneas para cada uno de los siguientes personajes.

- Charles De Gaulle
- Rudolf Hoess
- Francisco Franco
- Franklin D. Roosevelt
- Joseph Goebbels
- Léon Blum
- Adolf Hitler
- Winston Churchill

### PROYECTO

#### Interpretar algunas imágenes de propaganda nazi

Como hemos visto, el nazismo le dio una gran importancia a la propaganda y montó un vasto aparato con objetivos propagandísticos, que abarcaba todos los medios de comunicación. En este proyecto, les pedimos que, reunidos en grupos, analicen e interpreten una serie de imágenes incluidas en afiches o posters que circularon durante el régimen nazi.

#### El producto

Un informe escrito, que desarrolle el análisis y la interpretación de las imágenes de propaganda que reproducimos en las páginas 191 y 199.

#### Los pasos

1. Reúnanse en grupos.
2. Relean las páginas 190 y 191. Redacten un texto en el que caractericen la ideología y el régimen nacionalsocialista.
3. Lean el recuadro "La propaganda según Hitler" y respondan, por escrito, cuál pensaba Hitler que era la función de la propaganda, y a quiénes debía dirigirse. ¿Qué concepción tenía Hitler de "las masas"? ¿Cómo se relaciona esta concepción con los principios aplicados al diseño de la propaganda?
4. Observen atentamente el afiche de propaganda antisemita que reproducimos en la página 191 y las imágenes que incluimos en la página 199.
5. Realicen, punto por punto, las consignas de trabajo que se formulan en la próxima página.
6. Organicen el informe a partir del siguiente esquema:
  - A. Introducción: presentación del tema y los objetivos del trabajo
  - B. Cuerpo del trabajo
    - Caracterización de la ideología y el régimen nacionalsocialista
    - Importancia de la propaganda para el régimen nazi
    - Tipos y destinatario
    - Análisis e interpretación de las imágenes propagandísticas
  - C. Síntesis y conclusiones
7. Redacten el trabajo, y luego, revísenlo, corrijiéndolo y presenten en limpio.

Imagen 6 (SCE198)

Llegado este punto, destacamos que los tres elementos, tipografía, imagen y campo visual, funcionan en forma interdependiente logrando distintas variantes de diseño alternativas, que distinguen y diferencian visualmente, y hasta de un modo atractivo, las actividades de la teoría. Además, los diversos recursos pueden señalar la dimensión práctica de las consignas y su correlato con la experiencia áulica, así como la



continuidad entre las actividades de desarrollo de capítulo y las finales, que logran ofrecer la representación del aprendizaje como un *proceso*: los conocimientos se aprenden, se aplican y se fijan en las actividades y luego se evalúan en las integraciones.

## **5.2. Las escenografías enunciativas**

Además de las escenografías comunes a Lengua y Literatura, como la *escenografía de blogs o páginas web*, la *escenografía de biblioteca*, la *escenografía lúdica* y la *escenografía de estar en clase*, las propuestas de Ciencias Sociales disponen de una escenografía especial, la *de investigador social (historiador o geógrafo)*. Mediante esta escenografía se hace hincapié en las actividades que realiza un especialista o científico social, como recurrir a archivos con material de época y documentos; consultar el estado de la cuestión, estadísticas, diferentes fuentes, etcétera.

### **5.2.1. Didáctica y persuasión**

Desde hace varias décadas y gracias a los avances en el diseño gráfico, la presencia de distintos recursos visuales en los libros de texto se ha acrecentado considerablemente. Este fenómeno también se ha registrado en el discurso especializado:

Hay quienes han creído ver en esta tendencia un rasgo característico de las Ciencias Naturales (Cleveland, 1984); no obstante, algunos autores han señalado que el aumento del uso de recursos visuales también se ha extendido a Ciencias Sociales (Arsenault, Smith y Beachamp, 2006) (Gallardo, 2008: 12).

En efecto, la explicación en el libro de texto de Ciencias Sociales –de manera similar que en Ciencias Naturales, como desarrollaremos en el próximo capítulo–, siguiendo las transformaciones discursivas en el discurso académico de referencia, se construye a partir de la combinación de recursos lingüísticos y visuales, que ha producido la inclusión y proliferación de diferentes formatos, como cuadros, esquemas e infografías.

Puntualmente, respecto de la utilización de imágenes en los libros de texto, en un primer período, a partir de principios de siglo XX y hasta después de la década del 60,

estas desempeñaban un rol decorativo y no ejercían ningún tipo de función narrativa o explicativa:

Las tres palabras clave (texto, imagen, actividad) penetraban diariamente en el vocabulario de los docentes y en los libros escolares, y la imagen se ve pronto dotada de virtudes mal definidas. Se le ofrecen espacios que antes se destinaban a los textos, pues se cuenta con que su simple presencia baste para educar la mirada, la sensibilidad estética y la inteligencia del escrito (Chartier, A. M. y Hébrard, J., 1994: 420).

Por el contrario, análisis recientes (Palmucci en Vallejos Llobet, 2004; Carbone; 2004, Cruder, 2008<sup>85</sup>) dan cuenta de que, en la actualidad y especialmente luego de la Reforma Educativa de los 90, la imagen ha dejado de cumplir una función predominantemente decorativa en los libros escolares y se ha constituido como recurso de apoyo para la enseñanza. Incluso, en algunos casos comunica contenidos diferentes, complementarios y hasta indispensables para entender el texto. Al respecto, Alvarado (1994) sostiene que la gráfica se puede utilizar para brindar un tratamiento lógico de la información:

Las publicaciones científicas y los libros de texto, por su parte, incluyen otros tipos de ilustraciones aparte de las fotografías y los dibujos: *esquemas* y *gráfica*. La gráfica exige un tratamiento lógico de la información que rara vez es tarea del editor; lo más usual es que el autor acompañe el texto con los gráficos, diagramas y textos pertinentes (Alvarado, M., 1994: 36).

Si bien en las publicaciones científicas la confección del paratexto sin dudas está a cargo del autor, no ocurre lo mismo con los libros de texto actuales. A partir de las entrevistas informales realizadas a editores, según hemos comentado en el capítulo 3, advertimos que aunque el autor del manual proponga y acerque imágenes y cuadros, estos no siempre pueden ser utilizados. A veces, el editor –junto con el diseñador y el cartógrafo– los completa, los reemplaza y hasta los elabora, a partir de los recursos con los que cuenta: el banco de imágenes de la editorial, la posibilidad (o no) de comprar fotos y de adquirir los derechos de autor de las imágenes publicadas en Internet (que muchas veces son propuestas en los originales de autor), etcétera.

---

<sup>85</sup> Como mencionamos en la nota al pie anterior, Cruder (2008) realiza un exhaustivo análisis sobre los sentidos que adquieren las imágenes en los libros de texto de primer ciclo. Para consultar este tema ver Cruder (2008).

En nuestro corpus, observamos que el incremento de escenografías, conformadas por la conjunción de elementos textuales y visuales, se produce tanto en Ciencias Sociales como en Ciencias Naturales<sup>86</sup>. Así, los libros de Ciencias presentan maquetas similares con una puesta en página que incluye un recurso textual, que denomino *sistema de señalización*, según definiré en el párrafo siguiente, y que conforma una *escenografía de blog o página web*.

Según Palmucci (2004), “el conjunto de los elementos visuales comprometen al espectador en la lectura: la relación entre las fotografías, los esquemas (...) debe ser decodificada por el lector” (Palmucci, en Vallejos Llobet, 2004: 147) y, en consecuencia, la inserción del receptor en la construcción del significado vuelve al texto más dinámico y atractivo. Pero, para la autora, en vez de facilitar la comprensión “pueden constituir dificultades para quienes se limitan a leer en uno u otro código o para quienes no tienen en cuenta las relaciones entre las imágenes” (ibíd:147). Para contrarrestar esta dificultad, en dos libros de nuestro corpus –en E y P–, rastreamos una estrategia discursiva que asiste al lector en el establecimiento de relaciones entre explicación y recursos visuales: en la escena genérica explicativa de Ciencias Sociales –y Naturales– encontramos referencias que remiten a elementos paratextuales. Así, se construye lo que denomino *un sistema de señalización*, en donde la imagen o el recurso textual y gráfico que configura la *escenografía de página web* complementa los conceptos desarrollados, agrega información o bien representa ciertos contenidos abstractos relacionados con la teoría central expuesta.

Mediante tal *sistema de señalización* el autor cumple con una función didáctica y desempeña el rol de guía del lector en tanto sugiere un orden o un recorrido de lectura. A través de llamadas –que pueden estar localizadas dentro o al final de un párrafo de la explicación central y ser enunciadas mediante letras o con el nombre del destacado en cuestión, como “InfoPlus”–, se indica la remisión a diversos recursos gráficos. Según observamos en la imagen 7 del libro P, se trata de una imagen o un cuadro con estadísticas, o bien de la plaqueta “InfoPlus”, que presenta secuencias explicativas o discurso ajeno –la inclusión de discurso ajeno será analizada en 5.2.2–.

---

<sup>86</sup> En Lengua y Literatura, la presencia de imágenes es menor. Abundan las ilustraciones de cuentos e historietas, y se incluyen fotografías que representan visualmente situaciones lúdicas o hipotéticas, o bien corresponden a autores o períodos históricos mencionados.



**A** Los inmigrantes buscan integrarse a la sociedad a la que acaban de llegar. Algunos instalan un comercio, como lo han hecho muchos coreanos y taiwaneses llegados a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la década de 1990.

**Fuga de cerebros**

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

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

El mayor éxodo de científicos e intelectuales de la Argentina se produjo a partir de 1966, cuando se instauró la dictadura militar liderada por Juan Carlos Onganía. Este gobierno desalojó las universidades y las intervino, en lo que se conoció como "la noche de los bastones largos." Luego de este hecho, la persecución política expulsó al exterior a valiosos intelectuales y científicos, como César Milstein, que ganó, en 1984, el premio Nobel de Medicina y Farmacología.

En los últimos años, la emigración de profesionales se relaciona más con cuestiones económicas que políticas.

**Las migraciones en las últimas décadas del siglo XX**

Hacia fines del siglo XX arribaron a la Argentina otros flujos migratorios provenientes de Asia (chinos, coreanos, taiwaneses, imagen **A**) y países europeos que formaron parte del bloque soviético, como Rumania y Ucrania.

Estos flujos se diferencian de los europeos de fines del siglo XIX y principios del siglo XX en cuanto a la cantidad de inmigrantes: los primeros eran mucho más numerosos que los segundos.

Otro fenómeno que se produce en estas últimas décadas es que la Argentina se convirtió en emisora de población a otros países: desde los exiliados políticos en la década de 1970, hasta aquellos que, a fines de la década de 1990, se radicaron principalmente en España y los Estados Unidos buscando mejores oportunidades laborales (Info plus).

En la actualidad, la Argentina sigue siendo un país con presencia de población extranjera, como muestran los datos de la tabla **B**.

**Los refugiados**

Los refugiados son aquellas personas que se ven forzadas a abandonar su país de origen por las guerras, la ocupación militar o las persecuciones religiosas, políticas o raciales, y buscan refugio en otros países. La mayor parte de los refugiados son mujeres y niños. Si bien el estado de refugiado se considera temporal, y se prevé una rápida repatriación de las personas en esta situación, muchas veces la permanencia en el país de destino se extiende muchos años, es definitiva. En la Argentina, en el año 2001, vivían alrededor de 2.500 refugiados.

**B** Población extranjera en la Argentina, por lugar de nacimiento, según sexo. Selección de países, 2001

País de origen	Varones	Mujeres
Bolivia	117.462	116.002
Brasil	14.504	20.208
Chile	101.601	110.828
Paraguay	137.723	187.323
Uruguay	56.499	61.065
País no limítrofe (América)	50.196	67.706
Alemania	4.645	5.717
España	57.817	76.600
Francia	3.217	3.361
Italia	99.963	116.755
Polonia	5.578	8.125
China	2.365	1.819
Corea	4.143	4.062
Japón	2.331	2.422

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Imagen 7 (GP52)

Por su parte, cada página par de E suele introducir dentro de la explicación referencias, mediante letras, que remiten a diferentes elementos —secuencias explicativas, fotografías, esquemas, mapas, tablas y discursos académicos— de la página

impar correspondiente, que completan la información (como se observa en las imágenes 1 y 2 de las páginas 134 y 135, respectivamente).

Sin dudas, este diseño constituye una escenografía *de blog o página web*, ya que en el texto principal se encuentran llamadas que remiten a elementos subsidiarios, del mismo modo que la página principal de un *sitio web* o de un *blog* cuenta con hipervínculos o enlaces a otras ventanas o páginas.

Aunque el libro S carece del mencionado *sistema de señalización*, también presenta escenografías de página web, conformadas por diferentes recuadros, como las plaquetas, “Ayer y hoy” (ejemplo 28), “Para leer un poco más” (ejemplo 29) y “Para saber más” (ejemplo 30), que presentan un texto de secuencia explicativa predominante, pero sin señalar quién el responsable o productor de esa nueva información incorporada.

Además, estos libros pueden presentar la *escenografía de biblioteca*, por un lado, a través de destacados con información enciclopédica, como se observa en el ejemplo 31. Por el otro, mediante los “glosarios” que, a la manera de un diccionario, acercan las definiciones de cierto vocabulario específico que se presume desconocido para el lector, como “empresa multinacional” y “sociedad anónima” del ejemplo 32. Estimamos que tales recursos aportan la pretendida asepsia y neutralidad propia de la definición de diccionario y enciclopedia.

**Ej. 28 Ayer y hoy**

**Nuevas organizaciones.** La OPEP fue creada en 1960 por Arabia Saudita, Irak, Kuwait, Irán y Venezuela con el objetivo de coordinar y unificar sus políticas petroleras. Actualmente la integran también los Emiratos Árabes Unidos, Indonesia, Argelia, Libia, Nigeria y Qatar. Como contrapartida en 1975, los países más industrializados crearon el Grupo de los Siete (G-7) para tratar los grandes temas económicos. Son sus miembros los Estados Unidos, Japón, Alemania, Francia, Gran Bretaña, Italia y Canadá. Aunque se convertirá en miembro a partir de 2006, Rusia también participa de las reuniones, y hoy ya se conoce la agrupación como Grupo de los Ocho (G-8). SCS 229

**Ej. 29 Para leer un poco más**

**Tipos de cosecha.** La cosecha de gran parte de los cereales y de algunas oleaginosas es mecánica desde hace mucho tiempo. Hay cultivos como el algodón y la caña de azúcar que se cosechan en forma mecánica y/o manual. Otros cultivos, como las hortalizas y los frutales, aún se cosechan manualmente. SCS 65

**Ej. 30 Para saber más**

**Pactos árabes.** Al finalizar la Segunda Guerra Mundial se creó la Liga Árabe. Fundada por Siria, Jordania, Irak, Arabia Saudí, Líbano, Egipto y Yemen, buscaba promover políticas de cooperación en diversos campos. Su sede está en El Cairo. En los años sesenta, grupos palestinos crearon la Organización para la Liberación de Palestina (OLP) que, al igual que el resto de los árabes desconocía la existencia de Israel y proclamaba el Estado Palestino. Esta organización atacaba a los israelitas mediante atentados terroristas en la zona del conflicto y en otras partes del mundo. SCS194

**Ej. 31 Auschwitz** (en polaco *Oświęcim*) es una ciudad de Polonia. Birkenau, a 3 kilómetros de Auschwitz, formaba parte del mismo campo de concentración. CSE196

Ej. 32 **Empresa multinacional.** Empresa con sedes en diversos países, también llamada transnacional o internacional.

**Sociedad anónima.** Es la empresa capitalista por excelencia. Los propietarios son los accionistas y suelen ser personas diferentes de las que dirigen la empresa. CSS53

Por otra parte, registramos que en Ciencias Sociales prevalecen las fotografías con epígrafes (fotos documentales, tapas de diario, publicidades, afiches), reproducciones de obras de arte, tablas, mapas, gráficos y cuadros con estadísticas<sup>87</sup>. La función de ayuda y de evidencia que desempeñan estas escenografías es nodular para el desarrollo de la explicación. En efecto, la importancia de las imágenes y los recursos gráficos se manifiesta en las secuencias expositivo-explicativas especialmente a través del empleo de la metonimia, como ya mencionamos<sup>88</sup>. Asimismo, el trabajo con recursos gráficos es sugerido por los CBC que aconsejan, por ejemplo:

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

Por un lado, estos recursos, ya sea imágenes, producciones artísticas, cuadros con datos estadísticos, etc., colaboran con la comprensión de la explicación. Por el otro, al constituir fuentes de investigación histórica, geográfica y del civismo<sup>89</sup>, no solo funcionan como evidencias del saber expuesto, sino también acercan a lo alumnos a algunas de las fuentes de conocimiento de la disciplina<sup>90</sup>.

Este tipo de escenografías, es decir las de *página web* y *biblioteca*, donde prevalece el uso del recurso gráfico o la imagen, así como la *de investigador social* –que

<sup>87</sup> Mientras que en Ciencias Naturales, como analizaremos en el siguiente capítulo, predominan las fórmulas, los esquemas y las infografías

<sup>88</sup> Incluso, este recurso alcanzó aquí el mayor porcentaje de uso respecto de otras disciplinas.

<sup>89</sup> Al respecto, Cruder (2008) señala: “En el área de Sociales, los recursos toman el nombre de fuentes. A modo de prueba empírica, función que bien puede cumplir en muchos casos, pero que no constituye *per se*, su función en todos, la propuesta curricular privilegia el valor testimonial. Ello conduce, en forma inevitable, a una discusión más amplia y que involucra el problema de la objetividad, la veracidad y la problematización diferencial atendiendo a los distintos dispositivos técnicos, lo que en el proceso de la recepción remiten a distintas lecturas. Pareciera desatenderse un punto clave en relación con las imágenes y es que la cuestión de la verdad deberá ser planteada a partir de lo que el discurso afirma sobre lo que la imagen muestra, y no en sentido contrario” (Cruder, 2008: 64 y 65).

<sup>90</sup> Los CBC recomiendan: “El conocimiento de los diferentes tipos de materiales a través de los que se obtiene y procesa información acerca de la realidad social (material cartográfico, fuentes sobre el pasado, estadísticas y registros cuantitativos, textos e imágenes proporcionados por los medios de comunicación). Los mismos serán trabajados en relación tanto con el tipo de información que ofrecen como con los lenguajes y recursos expresivos que los distinguen” (CBC, 1995).

analizaremos a continuación–, también aparece en las páginas especiales, las aperturas de capítulo y en las secciones especiales.

#### ◆ Páginas especiales

Respecto de las páginas especiales, los libros incluyen escenografías de *página web*, *biblioteca* y *de investigador social*. En el libro S, esas escenografías se incluyen para explicar temas puntuales; se trata de una página o doble página identificada por una banda verde que aparece en forma aleatoria en los capítulos; el texto se presenta de modo apaisado y generalmente acompañado de diferentes recursos gráficos. Los otros libros introducen las escenografías acompañadas de actividades. En estos casos, prevalecen las secuencias instruccionales que tienen los objetivos de aplicar, relacionar y evaluar los contenidos desarrollados a lo largo del capítulo.

**Cuadro 4. Páginas especiales.**

Contenido y funciones de la página especial	Lengua
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabajos Prácticos</li> <li>● Comprender un texto</li> </ul>
Introducción de otros géneros	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Página en verde”</li> </ul>

#### ◆ Aperturas

Como estrategia discursiva para introducir a los lectores en las disciplinas de las áreas de Ciencias Sociales, encontramos en nuestro corpus el despliegue especialmente de la escenografía de *investigador social*, relacionada con los distintos aspectos de la investigación histórica, geográfica, sociológica y cívica. El lector, convertido en un investigador de fenómenos sociales, como si estuviera en un museo o en archivo de un centro de documentación, rescata datos para acercarse al tema a abordar.

En el cuadro 5, observamos que Ciencias Sociales comparte ciertas escenografías con las otras áreas (parte superior del cuadro, destacada en color celeste), como la *lúdica* y de *biblioteca*, en las que aparecen diferentes recursos, como textos introductorios explicativos, recuadros de contenidos, diarios, revistas y enciclopedias (comunes a Ciencias Naturales y Lengua) y los textos literarios de la época (común a

Lengua), pero persiguen un fin específico: incitar al destinatario a extraer deducciones y alcanzar un concepto.

**Cuadro 5. Escenografías en apertura.**

<b>Principales escenografías construidas en las aperturas de capítulo</b>  <i>1) escenografía lúdica;</i> <i>2) escenografía de biblioteca;</i> <i>3) escenografía de blog o página web</i> <i>4) escenografía de investigador social</i>	<b>Ciencias Sociales</b> <i>Recursos</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● texto explicativo introductorio    ● recuadro con contenidos</li> <li>● diarios                                    ● revistas                                    ● enciclopedia</li> <li style="text-align: center;">***</li> <li>● libro de cuentos                    ● libro de poemas</li> </ul> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● obras de arte                    ● documentación en archivos</li> </ul> <p>(se recurre al uso de fotos, mapas, documentos, esquemas, pinturas, ilustraciones, fotos, líneas de tiempo, guiones de cine)</p>

Si bien en las escenografías específicas de Ciencias Sociales (parte inferior del cuadro, destacada en color amarillo) se registran textos, predominan las imágenes. Así, encontramos obras de arte, documentación de archivos –incluyen documentos, fotos, mapas, documentos y pinturas–, que al poseer un carácter probatorio cuentan con valor documental y brindan precisión referencial. Particularmente, las fotografías ofrecen un efecto de objetividad y veracidad, en el sentido de que “tienen el privilegio documental y testimonial: lo que está fotografiado es verdad” (Alvarado, 1994: 34)<sup>91</sup> y, por otra parte, los gráficos, como cuadros, esquemas y líneas de tiempo, suponen un tratamiento lógico de la información a través de un formato visual.

Las escenografías de las aperturas de Ciencias Sociales plantean un continuo desplazamiento entre presente y pasado. Así, el tiempo se actualiza en cada una de las relaciones que debe establecer el alumno en función de su contexto cotidiano, y las escenografías con imágenes construyen un tiempo que se acerca a la idea de tiempo heterogéneo y discontinuo.

En dos de los libros, las aperturas incorporan escenografías que habilitan actividades destinadas a la resolución individual o grupal. Por ejemplo, en la apertura del capítulo 10 de E, que aborda el tema de la Segunda Guerra Mundial, el alumno se enfrenta a la escenografía de especialista, construida a partir de diversos recursos: un guión de cine (perteneciente a *La vida es bella* de 1998), la pintura *Guernica* de Picasso

<sup>91</sup> Tengamos en cuenta que “no obstante, la fijación de la realidad es también su fragmentación, lo que disminuye el valor documental de la fotografía” (Alvarado, 1994: 34).



(1937), una línea de tiempo, etc. (imágenes 8A y 8B). En esa diversidad, el alumno trabaja con distintos materiales y extrae conclusiones “como lo haría un historiador”.

10

## Hacia la Segunda Guerra Mundial

**Contenidos**

1. La crisis de 1929
2. La respuesta de los Estados Unidos: el *New Deal*
3. La Alemania nazi
4. La Guerra Civil Española
5. La Segunda Guerra Mundial
6. Los costos de la guerra

Proyecto: Interpretar algunas imágenes de propaganda nazi

A

nte la vidriera de un café, Josué, un niño de unos cuatro años, lee en voz alta un cartel que dice: “No se permiten judíos ni perros”. Desconcertado, le pregunta a su padre, un italiano, dueño de una librería:

—¿Por qué no permiten que entren ni judíos ni perros, papá?

—No quieren que entren ni judíos ni perros. Cada uno hace lo que le parece, Josué. Hay una ferretería, ahí, donde, por ejemplo, no se permite ni entrar ni españoles ni caballos. Más allá, hay una farmacia. Fui con un amigo chino que tiene un canguro. Pregunté: ¿puedo entrar? ‘No, no queremos ni canguros ni chinos’. No los queremos, ¿qué puedo decirte?

—Todos pueden entrar a nuestra librería.

—No. A partir de ahora, escribiré... ¿Qué es lo que no te gusta?

—Las arañas. ¿A ti?

—No me gustan los visigodos. Escribiremos: ‘No se permiten arañas ni visigodos’. ¡Me tienen harto estos visigodos!’

*De La vida es bella, largometraje de Roberto Benigni*

En la película *La vida es bella*, que transcurre entre 1939 y 1945, primero en Italia y luego, en un campo de concentración (debería ser Auschwitz), Guido Orefice, el protagonista, intenta proteger del sufrimiento a su pequeño hijo negando la realidad de los hechos que el pensamiento racional y humanista indican que deberían ocurrir. Por la vía de la ironía, el absurdo y aun del humor negro, Benigni ridiculiza la ideología nazifascista, subrayando la irracionalidad de la discriminación y la violencia que conlleva.

RELACIONES

- El fundamento teórico de la ideología nazi es la división de la humanidad en razas, identificadas por determinadas características físicas. Esta definición de raza no tiene ningún asidero desde el punto de vista científico.

- En la Segunda Guerra Mundial, participaron casi todos los estados. La Argentina estuvo dividida entre nazis y neutralistas; en marzo de 1945, casi al final del conflicto, el gobierno argentino le declaró la guerra a los nazis.

1929 < Crac bursátil en Nueva York

Nombramiento de Hitler como canciller alemán > 1933

Triunfo del Frente Popular en España y Francia > 1936

Proclamación de la Segunda República española > 1931

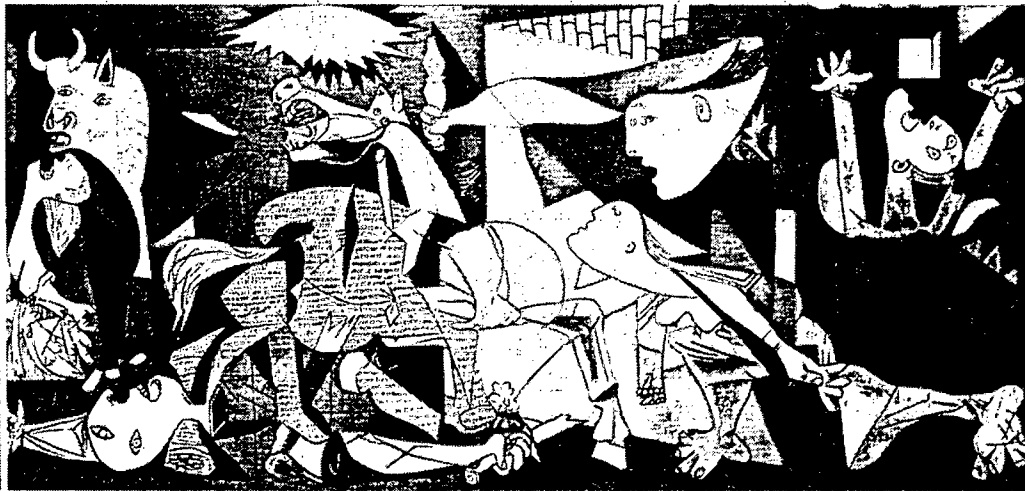
Muerte de Hindenburg. Presidencia de Hitler > 1934

Primera presidencia de Franklin D. Roosevelt en los Estados Unidos > 1933

Gran Depresión

184 LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO

Imagen 8A (SCE184)



Guernica (1937), pintura mural de Pablo Picasso.

Como la obra se refiere a un acontecimiento particular de la Guerra Civil Española—el bombardeo del pueblo vasco de Guernica, ejecutado por la aviación alemana por orden de Francisco Franco en 1937—, no representa ese hecho

en sí, sino, en general, la crueldad y el horror de la guerra.

La obra se exhibió en el Pabellón Español de la Exposición Internacional de París. Picasso la donó al gobierno de la República, pero tuvo que ser trasladada a Nueva York, donde permaneció hasta 1981, fecha en que volvió a España.

#### ACTIVIDADES

1. Lean el fragmento de *La vida es bella* que transcribimos en la página anterior.

a. Distingan el hecho histórico, al que se refiere el diálogo, el modo imaginario en que el protagonista lo presenta ante su hijo y la elación humorística que le sigue. ¿Que efecto tiene, sobre el hecho que le da origen, el desarrollo humorístico que el protagonista hace de la situación?

b. ¿Quiénes eran los visigodos? ¿Por qué les parece que el protagonista elige mencionar a ese pueblo? ¿Qué significado tiene, para el narrador, la frase *Me tienen harto estos visigodos*?

c. Ubiquen en un mapa de España el pueblo de Guernica (está cerca de Bilbao), y, en la línea de tiempo, la fecha de su bombardeo.

d. Describan la pintura de Picasso minuciosamente.

a. ¿Qué colores se han utilizado? ¿Cómo puede interpretarse este uso del color?

b. ¿Cuál es la técnica de composición empleada? (Recuerden los movimientos vanguardistas que caracterizamos en el capítulo 8.)

c. ¿Qué elementos referenciales pueden identificar? ¿Encuentran armas o algún otro elemento característico de la guerra? ¿Qué puede simbolizar la figura del toro?

d. ¿Mediante qué recursos se expresa el sufrimiento?

4. Conversen con personas que puedan recordar los años de la Segunda Guerra Mundial, y pídanles que les cuenten cómo se informaban del desarrollo de los hechos, qué noticias recuerdan haber recibido y qué impacto tuvieron esas noticias en nuestro país.

1938 - Anexión de Austria y Checoslovaquia a Alemania

1939 - Invasión de Polonia por Alemania

Segunda Guerra Mundial

1945

Imagen 8B (SCE185)

En tanto que, el libro S (imagen 9) presenta escenografías similares a E: texto expositivo, fotos, ilustraciones, mapas y actividades. En ambos libros se produce la apelación al lector a partir de la formulación de actividades a partir de los cuales que

debería relacionar los conocimientos anteriores con los nuevos para introducirse en el estudio del tema (concepción más cercana al constructivismo). Los lectores, entonces, convertidos en investigadores, deben analizar los datos y sacar conclusiones.

7

Actividades primarias extractivas

---

Pensemos juntos

¿Qué se extrae? ¿Cómo? ¿Para qué?

**BOLIVIA**  
La Quiaca

**PARAGUAY**  
Pichanal  
San Salvador de Jujuy  
Saíta  
Formosa

**BRASIL**  
Corrientes (Arg.)  
Posadas  
Embalse Salto Grande

**URUGUAY**

San Fernando del Valle de Catamarca  
San Miguel de Tucumán  
Santiago del Estero  
La Rioja  
Córdoba  
Santa Fe  
Paraná  
Rosario  
San Juan  
San Luis  
Río Cuarto

Complejo Hidroeléctrico Yacretá-Apipé

En una localidad me quisieron vender un papagayo azul. ¡Pero eso está prohibido!

Las comunidades indígenas obtienen recursos en el bosque para autoconsumo.

Hay cazadores furtivos

Desmante en amplias zonas

la ganadería y la agricultura avanzan sobre el bosque

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

---

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

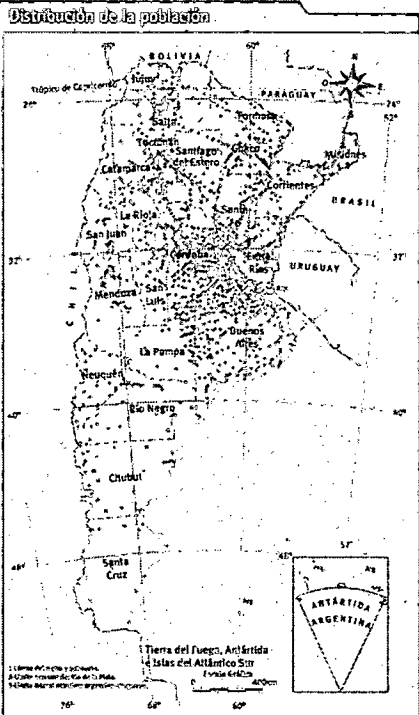
Imagen 9 (SCS74)

Por su parte, la editorial P (imagen 10) presenta una escenografía más cercana a la *página web*, en donde encontramos un texto introductorio, un mapa central, diversas fotos y una plaqueta con contenidos, pero sin incluir actividades. En este caso, la no apelación al lector, junto con las escenografías desplegadas, construyen un efecto mayor transparencia y precisión referencial.


➔ **12. LA DISTRIBUCIÓN Y MOVILIDAD DE LA POBLACIÓN**

*La distribución actual de los distintos tipos de asentamientos en el territorio argentino presenta diferencias entre las regiones del país. Entre las causas de esta distribución se encuentran los desplazamientos históricos de la población, tanto internos como externos, y la valorización de los diferentes recursos naturales*


**A** **Distribución de la población**




**B** Asentamiento disperso. Si bien en las mesetas patagónicas existen ciudades medianas y grandes, que se localizan principalmente, en la costa, también se observan casas aisladas o en pequeños grupos, sobre todo en el centro de las mesetas.



**C**



*Vistas de las ciudades de Salta (imagen C) y San Salvador de Jujuy (imagen D). Tanto una como otra están rodeadas de cordones montañosos, los cuales estructuran, en gran medida, la forma de ambos espacios urbanos.*



48 | capítulo 3 | LA POBLACIÓN DE LA ARGENTINA 4

Imagen 10 (GP48)

En síntesis, los tres libros analizados (uno con una concepción más enciclopédica y los otros dos con una más constructivista) presentan en las aperturas escenográficas que muestran una “realidad”, avalada en la explicación y por los diferentes recursos gráficos y también documentales.

#### ◆ Secciones especiales

Ciencias Sociales es el área que menos espacio les brinda a las secciones especiales. El único caso es la propuesta de S. Se trata de “Tecnitecas”, donde semodela la escenografía de *investigador social* en su faceta de “técnico”: se enseña al alumno cómo interpretar o realizar diferentes recursos gráficos, como infografías, gráficos de torta, cuadros de datos, climogramas (gráficos de clima), cuadros de densidad de población, fotografías, imágenes satelitales, pirámides de población. Así vemos que la sección se centra en explicar la función y el uso de estos formatos y proponer ejercicios de práctica.

#### 5.2.2. Roles y alteridad

Respecto de la exhibición de la alteridad, señalamos que las propuestas editoriales construyen la *escenografía de estar en clase* recurriendo al uso de los recuadros o destacados en la columna lateral, para introducir secuencias explicativas que funcionan como comentarios y aclaraciones, cuya pretensión es auxiliar al lector en la explicación. En algunos casos, el autor agrega apelaciones directas al destinatario que instauran supuestos diálogos didácticos (según analizaremos en el apartado 5.2.4), pero en otros evitan mencionar al destinatario, como lo muestran los siguientes ejemplos.

Ej. 33 La desertificación no debe confundirse con la desertización. CSE76

Ej. 34 En el capítulo 16 ampliamos los problemas del trabajo y el desempleo en el mundo actual. CSE 264

Si bien en estos casos no hay apelaciones directas, el uso de formas impersonales del ejemplo 33 y el “nosotros” exclusivo del ejemplo 34 construyen comentarios solapados que asisten al lector en la comprensión de la explicación.

Además, en esta disciplina, a diferencia de las otras, encontramos escenografías, que se caracterizan por presentar discurso ajeno según desarrollaremos a continuación.

### 1) *Inclusión de fuentes de conocimiento*

La construcción de *escenografías de investigador social* pone en contacto al lector con la tarea de consulta de estado de la cuestión, presentando diferentes materiales de conocimiento o fuente de investigación. Mediante este recurso se distingue la voz ajena de la del autor (es decir, la del “saber”, alojada en la secuencia genérica explicativa), y se exhibe la polifonía de forma gráfica y acompañada de distintos tipos de imágenes. En estos casos, se convoca al lector para que se ponga en la piel de un investigador social y consulte archivos, fuentes, estado de la cuestión, etcétera.

Notamos nuevamente el especial interés de los libros por incorporar elementos o materiales propios de la investigación histórica, geográfica o del civismo, con el objetivo de iniciar a los alumnos en las tradiciones de dichas ciencias. Así, el diseño presenta escenografías que tienen el formato de documentos, cuadernos de notas, etc. Puede tratarse de discursos públicos, fragmentos de textos académicos, datos de instituciones u organismos reconocidos, como el INDEC, que se colocan dentro de un recuadro o plaqueta, acompañados de su cita bibliográfica correspondiente, la cual demostraría su legitimidad como documentos<sup>92</sup>. Sin dudas, se introduce la voz ajena para apelar a un saber externo y utilizarlo como autoridad legitimadora del conocimiento de la propia área disciplinar o de las relaciones que podrían establecerse con otros campos<sup>93</sup>. Al ubicar las palabras ajenas dentro de una escenografía, se las señala y se las identifica como claro producto de un “otro”. Generalmente, se trata de citas destacadas (como en los casos 35 a 37), que según Bolívar (2005) son “aquellas citas textuales que, por su longitud, generalmente interrumpen el texto; se presentan entre comillas o en cursivas y van acompañadas con el nombre del autor, el año y la página” (Bolívar, 2005: 83)<sup>94</sup>. Existen distintos tipos de texto citado, a saber:

---

<sup>92</sup> En referencia a Historia, es cierto que el historiador trabaja con materiales de la época que estudia, pero además “hace historia conformando solamente interpretaciones teóricas hechas por otros autores con su propia postura ante el tema. En este caso, el material historiográfico analizado se transforma en la fuente de su investigación” (Picasso en Aisenberg B. y Alderoqui, comps., 1993: 217).

<sup>93</sup> En este sentido, la cita puede cumplir la función de testimonio y de creación del efecto de veracidad. Méndez García de Paredes (1998: 122) estudia las citas en el discurso periodístico y destaca que sus funciones son variadas; pueden, por ejemplo, crear el efecto de autenticidad, cumplir la función de testimonio, servir para aportar color local y también para crear la ficción de hacer dialogar a dos personajes -uso que analizamos en el siguiente apartado-.

<sup>94</sup> En nuestro corpus las citas destacadas se colocan en recuadros aislados de las secuencias expositivo-explicativas junto con su fuente correspondiente. Este uso seguramente responde a la tradición discursiva

*-Discursos legislativos.* Se trata de la incorporación de artículos y fragmentos de leyes, como lo ilustran los ejemplos 35 y 36.

**Ej. 35 Documentos**

**Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

Artículo 1. La Ciudad de Buenos Aires, conforme al principio federal establecido en la Constitución Nacional, organiza sus instituciones autónomas como democracia participativa y adopta para su gobierno la forma republicana y representativa.[...]

Artículo 2. La Ciudad de Buenos Aires se denomina de este modo o como “Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.

Artículo 3. Mientras la Ciudad de Buenos Aires sea Capital de la República, su Gobierno coopera con las autoridades federales que residen en su territorio para el pleno ejercicio de sus poderes y funciones.[...]

SCS 23

**Ej. 36 InfoPlus**

**La ley 1420**

“Artículo 1. La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Artículo 2. La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de higiene.

Artículo 3. La obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños, dentro de la edad escolar establecida en el artículo primero.

Artículo 4. La obligación escolar puede cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños; puede comprobarse por medio de certificados y exámenes.[...]

Artículo 8. La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas, por los ministros de los diferentes cultos a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de la hora de clase.” HP62

*-Discursos de organismos reconocidos.* Pueden presentarse como recursos gráficos, por ejemplo, el gráfico de torta de la imagen 3 (página 136) y el cuadro de la imagen 7 (página 154), o como texto en los siguientes casos 37 y 38.

**Ej. 37 InfoPlus**

**Seguridad alimentaria**

“Desde el 1 de enero de 2004 todas las frutas y hortalizas que deseen ingresar al mercado de la Comunidad Económica Europea deberán estar certificadas por el protocolo EUREPGAP, de Buenas Prácticas Agrícolas. (...) (Éstas) son un conjunto de principios, normas y recomendaciones técnicas, aplicables a las diversas etapas de producción frutihortícola. Su aplicación tiene como objetivo ofrecer al mercado y asegurar a los consumidores un producto sano y apto (inocuo) para el consumo humano, protegiendo además al medio ambiente y la salud de los trabajadores.(...)”.

de las humanidades, en las que colocar la cita completa, que “puede interpretarse como una señal de mayor dominio del saber” (Bolívar, 2005: 87). No obstante, como observamos en los ejemplos 35 y 36, en muchas ocasiones no se consignan los datos bibliográficos del texto introducido. En otros casos, como en los ejemplos 37, 39, 43 y 44, si bien se coloca la referencia bibliográfica no se consigna el número de página. Por ende, podemos señalar que los libros de textos no cumplen con la rigurosidad en el citado completo que exige la tradición académica.

Un productor de Río Negro asegura: “La certificación EUREP nos permite cumplir, hacia afuera, con normas obligatorias de adhesión voluntaria y, hacia adentro, con un mejoramiento de todos los procesos productivos.”

“Requisitos de certificación para La exportación de frutas y hortalizas a Europa”.  
*Boletín IRAM. N° 89, 2003 GP120*

Por otra parte, también podemos encontrar plaquetas o recuadros, en los que predominan las *citas de parafraseo*, que son “aquellas partes del texto que se refieren o mencionan las ideas, conceptos e investigaciones de otros autores y que se acompañan con el nombre del autor y/o número de página (opcional)” (Bolívar, 2005: 84). En el ejemplo 38, aparece una cita de parafraseo que corresponde a la CEPAL.

**Ej. 38 InfoPlus**  
**Fuga de cerebros**

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

Según un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Argentina fue el país de Latinoamérica que más científicos y técnicos aportó en la década de 1990 a los Estados Unidos.  
GP52

*-Discursos públicos.* Son discursos públicos escritos u orales que la Historia considera como documentos. Según ya mencionamos, el historiador trabaja a partir de fuentes, esto es documentos que le permiten verificar la existencia de un acontecimiento histórico o extraer información de él. En este sentido,

Aunque la consideración de documentos sea el resultado de una elección o decisión del historiador, ese material se presenta como una prueba histórica que brinda un punto de partida para (re)construir una versión del pasado sobre la base de datos que le acredita (...) Un libro o manual de historia no analiza documentos sino que ofrece una interpretación de las fuentes consultadas con anterioridad a su escritura (Arnoux *et al.*, 2009: 84-85).

Si bien algunos casos en los libros de texto “se agregaron documentos a modo de ilustración” (Romero *et al.*, 2004: 96), estos en muchas ocasiones tienen una funcionalidad práctica porque suelen utilizarse para que el alumno realice alguna actividad de comprensión textual o de producción. El siguiente es un ejemplo de una plaqueta en donde se cita el fragmento de un documento histórico: el discurso del presidente argentino Yrigoyen, junto con su respectiva actividad.



Ej. 39 **DOCUMENTOS**

**Gobernar para todas las clases sociales**

“Las bases de la constitución social no se alcanzarán mientras los gobiernos no se compenentren de su esencial deber de propulsar los medios para que la justicia discierna sus beneficios a todos los rangos sociales. El gobierno ampara todas las clases y cuida todos los intereses, buscando el bienestar común de la seguridad de cada uno y corrige la desigualdad...”.

Mensaje de Yrigoyen al Congreso el 31 de agosto de 1920. En *Documentos de Historia argentina (1870-1955)*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.

3. Después de leer el documento, ¿considerás que las políticas sociales del gobierno de Yrigoyen tenían en cuenta los intereses de todas las clases? Justificá tu respuesta. CSS178

También existen destacados en donde se alternan discursos referidos en forma directa e indirecta, como en 40, donde se incorpora el testimonio de un obrero británico.

Ej. 40 **Las condiciones de trabajo**

Las condiciones de trabajo en las fábricas fueron estudiadas en informes encargados por comisiones parlamentarias, denunciadas por reformadores sociales y relatadas por los propios trabajadores en entrevistas y autobiografías. El siguiente fragmento forma parte de una declaración del obrero James Patterson ante un comité parlamentario británico en 1832:

“Yo trabajaba en la fábrica del Sr. Braid en Duntruin. Trabajábamos todo el día mientras pudiéramos ver. No podría decir a qué hora parábamos. No había reloj en la fábrica. Solo el patrón y el hijo del patrón tenían reloj, así que no sabíamos la hora. No se permitía que los obreros lo tuvieran. Había un hombre que tenía reloj, pero se lo sacaron porque les decía la hora a los demás”. SCE.291

-*Discursos de medios de comunicación y de las esferas artísticas (literatura, música, cinematografía)*. Se trata de la inserción de textos de diferentes medios, como diarios, revistas, canciones, boletines e Internet, que sirven como fuentes de la investigación.

Ej. 41 **InfoPlus**

**El tango y los sectores populares**

Las letras de los tangos y milongas, muchas veces, reflejaban las condiciones de vida de los sectores populares: la vida en el arrabal (el suburbio); el ascenso social de aquellos que se iban a vivir “al centro”, y los momentos de ocio, como las carreras de caballos, las milongas, el fútbol, el boxeo, el cine, etcétera. “Sangre de pato, avivate frate mío [...] Andá un poco a las carreras y a la farra milonguera a bailarte un buen gotán [...] Vos nunca sentiste el gustazo de ir a ver unos tortazos en el ring del Luna Park. Y si en Boca o en River no has estado, y nunca fuiste al Paddock a ver un Nacional. [...] Avivate frate mío, te lo digo por tu bien.”

*Te lo digo por tu bien* (milonga), Edmundo Rivero.

PH144

Ej. 42 **Documentos**

**Un tren que recorre Río Negro y Chubut.** “La Trochita” contribuyó para el nacimiento y desarrollo de varias poblaciones. Como se recordará, los 402 kilómetros de vías del ramal fueron construidos entre 1922 y 1945.[...] A partir de allí “La Trochita se convirtió en un vital medio de transporte, cumpliendo el

servicio de pasajeros y de carga y un atractivo turístico de singular importancia. Sin embargo, el proceso de privatizaciones de las empresas del Estado\*llevó al cierre del ramal.[...]

Los pueblos de Ojos de Agua, Manuel Choique, Río Chico y Ñorquinco comenzaron a sumergirse en una larga agonía. Por eso la reactivación del ramal fue calificada como un “volver a vivir” por los pobladores de esa zona.

Fedecatur. 14 de mayo de 2003. [www.intertournet.com.ar/fedecatur/boletin](http://www.intertournet.com.ar/fedecatur/boletin) 166

\*Ver capítulo 24.

CSS59

Como observamos, los ejemplos 41 y 42 son introducidos por medio de citas integradas que “no interrumpen el texto, pero que se colocan entre comillas o en cursivas y pasan a formar parte del discurso del autor” (Bolívar, 2005: 83). De este modo, quedan claras las fronteras entre el discurso citado y citante que, según Arnoux *et al.* (2004), constituye una de las características del discurso expositivo-explicativo.

*-Discursos científico-académicos.* A diferencia de Lengua, en Ciencias Sociales encontramos gran cantidad de discursos científicos. Suele tratarse de fragmentos de textos especializados, ya sea clásicos o tradicionales (ejemplo 43), o bien más contemporáneos (ejemplo 44).

#### Ej. 43 **Stalin y la industrialización forzada**

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

Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica, 1995. SCE.151

#### Ej. 44 **InfoPlus**

##### **Las consecuencias sociales del proceso de industrialización y urbanización**

“Quienes, ostensiblemente, no pertenecían a la sociedad normalizada fueron los pobladores de los rancheríos, esas formaciones suburbanas que, sin ser nuevas del todo, crecieron intensamente después de la crisis de 1930. Su crecimiento se aceleró después de 1940 y finalmente llegaron a ser un polo en la estructura física de muchas ciudades, reflejo de su estructura social. Con nombres diversos se los conoció en cada país: callampas en Chile, villas miseria, y luego simplemente, villas en Argentina [...]”.

José Luis Romero, *Latinoamérica, Las ciudades y las ideas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

PH 118

Incluyendo el discurso ajeno y exhibiéndolo, el autor de Ciencias Sociales se posiciona como experto y conocedor de las propuestas metodológicas actuales en relación con sus destinatarios: da cuenta de que conoce y maneja no solo los conceptos del campo disciplinar y el acceso a fuentes y documentos en los que ha basado su estudio, sino también información tomada de soportes variados, pues como sostiene García Negroni (2008a): “El autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra también dar de sí una imagen o *ethos* discursivo (Maingueneau, 1999) (...), mostrándose como alguien que conoce el tema y sus antecedentes, y a la vez es objetivo, riguroso y creíble” (García Negroni, 2008a:16). En este sentido, la importancia otorgada al discurso ajeno podría considerarse como un rasgo propio de esta tradición discursiva. Al respecto, en un trabajo sobre artículos científico-académicos de la disciplina de Historia, García Negroni (2008a) destaca la fuerte presencia –en contraposición a las llamadas “ciencias duras”– de referencias y citas textuales que, según comenta, da cuenta de la importancia que tiene para esta disciplina los textos previos, que contribuye a formar “la construcción de un *ethos* preocupado por mostrar el conocimiento disciplinar” (ibíd: 27).

## 2) *Los discursos “re-creados”*

La alteridad explícita puede manifestarse también en determinadas *escenografías lúdicas*, como viñetas –ubicadas en páginas especiales o en las columnas de aire, junto a la explicación central–, en donde se “reproducen” las voces de los personajes, como si ellos mismos hablaran. A través de la ficción de hacer dialogar a dos o más personajes (Méndez García de Paredes, 1998), se puede aportar color local y crear un posible efecto de veracidad, pues se juega con la idea de que se introducen formas de habla características de diversos sectores sociales y políticos. A partir de tal construcción discursiva, dichas viñetas podrían funcionar o ser interpretadas por el lector inexperto como “testimonios”<sup>95</sup> producidos por los protagonistas de los hechos.

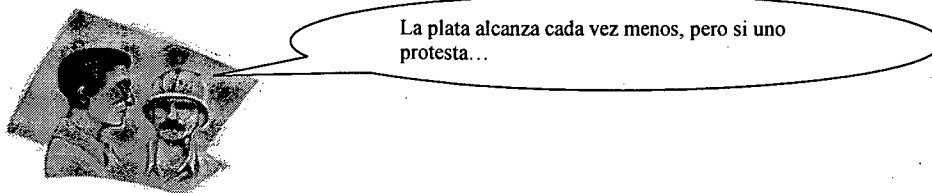
Del mismo modo pero con diferentes objetivos y estrategias que en Lengua y Literatura, aquí se construye un imaginario de alteridad. No obstante, en este caso, se

---

<sup>95</sup> En el relato histórico, los testimonios funcionan como pruebas dadas por la voz de los protagonistas, quienes ofrecen su versión de los hechos (Arnoux *et al.*, 2009: 90).

cambia o se alterna la perspectiva del autor del manual por la de un “otro” (sujeto o grupo social) para mostrar “en forma directa” su punto de vista, su concepción de mundo, su ideología, etc., a pesar de que se trata de una puesta en escena discursiva, como se observa en la imagen 11. Allí se “reproduce” un diálogo entre dos obreros que da cuenta del clima opresivo y del conflicto salarial de los trabajadores durante la última dictadura militar argentina.

Imagen 11 (CSS248)



Este tipo de viñetas ejemplifican la teoría expuesta en la página del libro, pero además construyen discursivamente (mediante la imagen y el texto) la alteridad: les “dan” voz a agentes sociales que generalmente no pueden expresarse (obreros, amas de casa, soldados, inmigrantes, refugiados),

aunque en realidad están exhibiendo la representación que tiene el equipo editorial sobre ese grupo social. Así, también se recrea el discurso de personajes estereotipados: el científico, el aristócrata, el adolescente, etc. En otras viñetas de este tipo, además, “hablan” figuras históricas legitimadas; se “reproducen” las ideas o discursos de personajes históricos importantes como, por ejemplo, Eva Perón (imagen 12) o los presidentes Justo de Urquiza o Juan Domingo Perón<sup>96</sup>.

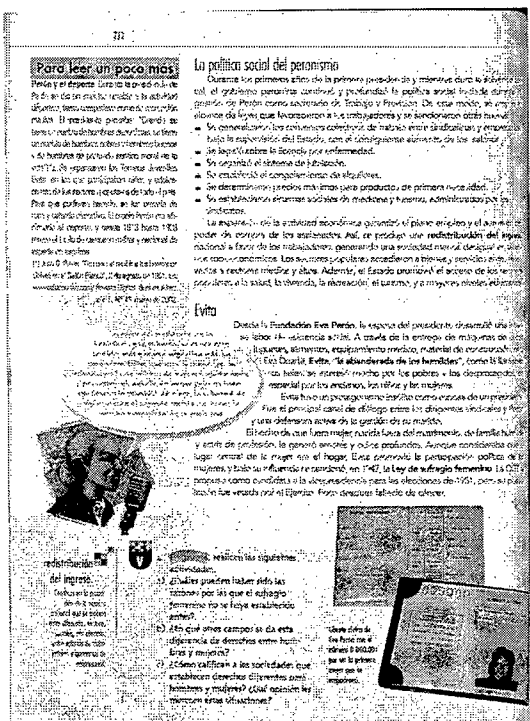


Imagen 12 (CSS212)

<sup>96</sup> No siempre es sencillo para el lector darse cuenta de “quién habla”. En algunos casos, hay que releer el texto explicativo central y relacionarlo con las palabras enunciadas por el personaje, para descubrir de quién se trata.

Asimismo, en algunos casos estas viñetas se utilizan para introducir otros conceptos teóricos y hacer así más dinámica la explicación, como en la imagen 13, donde una joven caracteriza el sábalo y en un diálogo ficticio con el lector le cuenta las consecuencias negativas de la sobrepesca.



Imagen 13 (SCS78)

### 3) Acerca de la función de inclusión de discursos ajenos en las escenografías

Algunos investigadores (Hyland, 2004; García Negroni, 2008a, 2008b y 2008c) que han abordado las diferencias entre las ciencias duras y blandas en el discurso científico detectaron en estas últimas una mayor explicitación del discurso ajeno, que se produce a partir de la alta frecuencia de citas y soportes intertextuales que funcionan como evidencias del saber. Si bien en el discurso académico, el conocimiento obtenido a través del lenguaje se indica con los recursos formales propios del discurso citado y que Chafe (1986) caracteriza como *evidencia citativa*, no sucede lo mismo con el discurso pedagógico. En los libros de texto estudiados, se expone un saber recontextualizado y producto de la transposición didáctica, al que se le borran todas las huellas del enunciador del discurso citado para generar la "ilusión de la transparencia" (Chevallard, 1991) y una aparente objetividad. En efecto, no hay en ningún segmento expositivo-explicativo de la escena genérica de Ciencias Sociales la introducción de discurso ajeno ni referencias a los autores o teorías que se exponen<sup>97</sup>. De esta manera se construye una versión didáctica de esos conceptos, en pos de modelar una exposición llana, sencilla sin conflictos epistemológicos. Al no incorporar discursos previos, puntos de vista diferentes ni remitir a los enunciadores responsables, la explicación logra ser percibida por los destinatarios como "natural", "experiencial", "transparente" y no como el resultado de una construcción teórica.

<sup>97</sup> El resultado es una explicación en apariencias monódica y neutra. Estas mismas características las encontramos en las secuencias expositivo-explicativas de los libros de Lengua y Literatura.

Tengamos en cuenta que para que la explicación se perciba como producto de una única voz, la del saber y la autoridad, los libros de texto tradicionalmente han buscado reducir la multiplicidad de discursos (Hyland, 2000), borrando toda marca de enunciación de la fuente original. Sin embargo, esta representación en Ciencias Sociales ha sufrido modificaciones:

Por razones que tienen que ver con las técnicas de mercado, los criterios de edición gráfica y hasta con orientaciones pedagógicas, se profundizó en los manuales aparecidos en los últimos veinte años una tendencia a la apertura y dispersión, sin duda presente en el enfoque y las convicciones de los autores, que se ha desarrollado probablemente mucho más allá de sus intenciones. Mientras estos criticaban el relato único, cerrado y autoritario, el diseño gráfico reducía el lugar del texto principal y llenaba las páginas con elementos complementarios y distractores. A través de esos elementos, se incorporaban al relato principal otras voces, pero con tal fuerza que la principal, reducida a su mínima expresión, se perdía en el conjunto. En suma, por la acción concurrente de los autores y sus editores, los libros de texto dejaron de ofrecer una versión, un relato de la geografía o de la historia (Romero *et al.*, 2004: 221).

Como ya hemos analizado, en los libros actuales poco quedó de la estructura tradicional en la que predominaba el texto corrido –ya sea el relato histórico o la explicación geográfica o de Educación Ciudadana–. En estos abundan diferentes tipos de escenografías que invaden la explicación central. Sin embargo, creemos que el texto principal “no se pierde en el conjunto” ni deja de construir una visión o “versión histórica o geográfica” porque la escena genérica es la misma como evidencia sus propiedades y su estatus central. Por el contrario, la explicación en los libros de Ciencias Sociales se halla en un lugar central y profuso, se presenta como la voz autorizada del saber y separado de las diversas escenografías, en donde fundamentalmente se incorporan otros discursos<sup>98</sup>.

No hay dudas de que la cita de textos en escenografías es una de las fuentes principales de evidencia del saber, a la vez que desempeña una función didáctica-pedagógica –en diversas ocasiones, propone una actividad que debe realizar el alumno– y constituye una herramienta para expresar y demostrar no solo el saber académico sino también el conocimiento de las metodologías pedagógicas actuales, como recurrir a

---

<sup>98</sup> Vale destacar que la inclusión del discurso ajeno en escenografías en las páginas centrales que realiza Ciencias Sociales no suele aparecer en las otras áreas, como en Lengua y Literatura, según ya vimos, donde el discurso ajeno, ya se sea referido en forma directa o indirecta, es aislado de la explicación de las páginas centrales y ubicado en páginas o secciones especiales.

diversos soportes de información. La creación del efecto de alteridad atrae tanto al estudiante como al docente, pues les ofrece una supuesta diversidad y multiplicidad de puntos de vista. Sin embargo, en muchos los casos, las citas y el discurso referido de tipo indirecto no introducen posturas contrapuestas o polémicas, sino que funcionan solo como recursos explicativos, para demostrar la veracidad del saber construido en la explicación. Por ejemplo, la cita del fragmento de Lucien Blanco, que se transcribe en el ejemplo 45, actúa como una “prueba fehaciente” (en tanto voz reconocida y autorizada) de las características que tenía la nueva organización constitucional democrática de Japón, mencionada en la explicación central (imagen 14), pero sin generar ningún tipo de polémica o controversia.

**Ej. 45 InfoPlus**  
**La recuperación de las libertades en Japón**

“Después de largos años de un militarismo autoritario, era necesario que [...] nacieran también en el Japón las libertades públicas de las democracias occidentales, lo que exigía, por tanto, una reforma profunda de las estructuras sociales. Una de las primeras medidas tomadas por el “Comando Supremo de las Potencias Aliadas” fue la derogación de las leyes que habían limitado –bajo el gobierno de los militares- los derechos fundamentales del individuo. Los prisioneros políticos fueron liberados, la libertad de expresión y la de opinión restablecidas, los poderes de la policía –considerables antes de la guerra- fueron seriamente limitados. Los partidos políticos volvieron a hacer su aparición en el escenario nacional”.

Lucien Blanco (comp.), *Asia contemporánea*, México, Siglo XXI, 1976. HP98

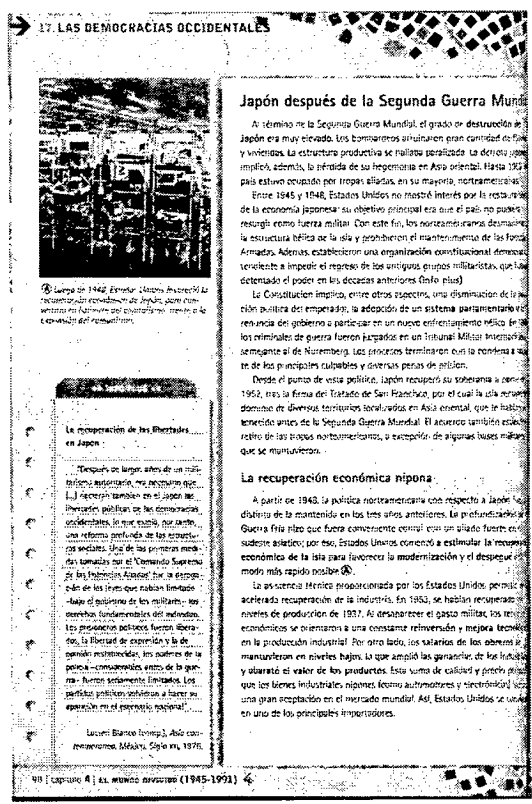




Imagen 14 (HP98)

Uno de los pocos casos rastreados en los libros que incorporan textos contrapuestos, y que trabajan la confrontación y el debate, se encuentra en las páginas de integración de las actividades finales de E. Se trata de un proyecto de análisis sobre la propaganda nazi, en donde se presentan propagandas y postales a favor del régimen y un fragmento de *Mi lucha* de A. Hitler (imagen 15).








Ilustración de propaganda a favor del régimen (1934). En la cabeza de la figura femenina, se ha escrito *Deutschland*, es decir, Alemania en alemán. En la bandera, se distinguen las palabras: *Treue* ("fidelidad"); *Ehre* ("honor") y *Ordnung!* ("orden").

Postal de propaganda nazi (1938). Al pie, se lee: "13 de marzo de 1938. Un pueblo, un imperio, un caudillo".

Imágenes de los *arios ideales* en la propaganda nazi. Los arios o indoeuropeos eran un antiguo pueblo originario de Asia central. Según los nazis, los pueblos germánicos y escandinavos, descendientes de los arios, eran la *raza superior*.

### La propaganda según Hitler

¿A quién debe dirigirse la propaganda? ¿A los intelectuales o a la masa menos instruida? ¿Ella debe dirigirse siempre y únicamente a la masa? [...] La tarea de la propaganda consiste no en instruir científicamente al individuo aislado, sino en atraer la atención de las masas sobre hechos, acontecimientos, necesidades, etcétera. [...] Toda propaganda debe ser popular, y situar su nivel en el límite de las facultades de asimilación del más corto de los alcances de aquellos a quienes se dirige. [...] La facultad de asimilación de la masa es muy restringida, su entendimiento limitado; por el contrario, su falta de memoria es muy grande. Por lo tanto, toda propaganda eficaz debe limitarse a algunos puntos fuertes poco numerosos, e imponerlos a fuerza de fórmulas estereotipadas, repetidas por tanto tiempo como sea necesario para que el último de los oyentes sea también capaz de captar la idea.

Adolfo Hitler, *Mi lucha*.

### Consignas de trabajo

1. Comparen la imagen del afiche antisemita (página 191) y las imágenes de los *arios ideales*. Caractericen los estereotipos presentes en cada una de ellas. ¿Qué pretendía comunicar el régimen a *las masas* mediante estas imágenes?
2. Describan la ilustración de 1934. ¿Quiénes son los personajes representados? ¿En qué actitud se los ve? ¿Cuál es la relación que se establece entre ambos? ¿Qué papel se le adjudica a cada uno?
3. Analicen la postal de 1938.
  - a. En la parte superior, se observan dos emblemas del partido nazi. ¿Cuáles son? ¿Por qué les parece que están ubicados allí?
  - b. Presten atención al mapa de Alemania. ¿Qué territorios incluye? ¿Por qué? (Tengan en cuenta la fecha que figura en la parte inferior.)
  - c. ¿Por qué el rostro de Hitler se orienta hacia el este?
  - d. ¿Cuál es el sentido del eslogan que aparece al pie de la postal?
4. La propaganda es un tipo de discurso argumentativo, que expone razones (argumentos) que fundamentan determinada tesis o conclusión. ¿Cuáles eran las conclusiones que los nazis esperaban inducir en el destinatario de estos afiches y postales?

HACIA LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL 199

Imagen 15 (SCE199)



De esta manera se introducen imágenes y textos que entran en oposición directa –en cuanto a los contenidos y valores–, con ciertos conceptos desarrollados en las páginas centrales del capítulo (imágenes 16A y 16B). A partir del trabajo de confrontación entre los discursos se puede generar la reflexión y la discusión entre los alumnos.

Revisen, en el capítulo 8, los problemas políticos y económicos que debió enfrentar la República de Weimar desde su constitución, en 1919.

El pangermanismo proponía reunir bajo un mismo Estado a todas las regiones habitadas por pueblos de lengua alemana, como Austria –el país natal de Hitler–, o los Sudetes, unas montañas de Checoslovaquia (hoy, de República Checa) al noreste de Bohemia. Ubiquen estos lugares en un mapa de la Europa actual.

El período en que los nazis gobernaron Alemania (1933-1945) se denominó *Tercer Reich* (*Reich*, que se pronuncia /raij/, significa "imperio").

Recuerden que Italia estaba, por entonces, sometida al régimen fascista, y Japón había dado un giro hacia la derecha con la sumisión del gobierno civil a las decisiones de las fuerzas armadas.

### 3. La Alemania nazi

La crisis de 1930 asestó un duro golpe a la economía alemana e hizo tambalear el frágil régimen de la República de Weimar. Ante una recesión que provocó el desempleo de seis millones de alemanes, los partidos que sostenían la república –la democracia y los partidos de centro– se vieron acorralados por una dura oposición tanto de la izquierda comunista como de la derecha nacionalsocialista.

#### El nazismo

El Partido Nacional Socialista Alemán (NSDAP), fundado por Adolf Hitler antes de la guerra, profesaba una ideología nacionalista extrema –fuertemente antisemita– y contraria a las ideas socialistas, comunistas y liberales. Su proyecto expreso era la conformación de una nueva comunidad nacionalmente homogénea, que debía comprender a todas las comunidades germánicas de Europa y excluir a todos los que no pertenecieran a ellas o no compartieran los principios e ideas del nacionalsocialismo. Estas ideas pangermanistas eran el fundamento de una política exterior agresivamente imperialista.

Los nazis aprovecharon la crisis económica y –con el apoyo de los grandes industriales alemanes– consiguieron que el presidente Hindenburg nombrara a Hitler como canciller de Alemania. Una vez en el gobierno, Hitler tomó medidas que le permitieron, en muy poco tiempo, establecer un régimen totalitario. A pesar de que, en las elecciones de 1933, los nazis no consiguieron la mayoría de los votos, el apoyo de las fuerzas no tuvo capacidad para frenar el ascenso de Hitler.

El nuevo canciller aprovechó la muerte de Hindenburg, que se produjo el año siguiente, para sumar el cargo de presidente. Se designó a sí mismo *Führer* ("conductor"), e instituyó una dictadura personal. Proscribió a la oposición y eliminó por medio de la intimidación física y la persecución. Estableció la censura y montó un gran aparato de propaganda, al mando de Joseph Goebbels, que controlaba la prensa, la radio, el cine, el teatro, los libros, las artes visuales y la música.

#### Camino a la guerra

El aumento de las inversiones públicas contribuyó a la recuperación económica de Alemania. Esta recuperación estaba subordinada a la política exterior del régimen nazi, ya que su objetivo era la autarquía económica del país, y su prioridad la producción en gran escala de armamentos. En pocos años, Alemania –que, de acuerdo con el Tratado de Versalles, debía estar limitada en su potencial bélico– desarrolló un formidable arsenal de barcos, submarinos, aviones, bombas, fusiles y tanques, que la convirtieron en una gran potencia militar.

Con este poderío bélico y con la adhesión entusiasta de una parte de la población, la aquiescencia de otra parte y la reducción al silencio de los opositores, el régimen nazi estaba preparado para lanzarse a su objetivo de conquistar nuevos territorios y establecer la hegemonía alemana en Europa. Este objetivo no se basó solamente en la fortaleza militar de Alemania, sino también en la actitud de Japón y Gran Bretaña.

Alemania consolidó su posición por medio de alianzas con Japón e Italia. Gran Bretaña y Francia, que querían evitar la guerra a cualquier costo, optaron por aceptar que Alemania expandiera su influencia. La Unión Soviética –que, por entonces, estaba atravesando la etapa de la industrialización acelerada y, en el plano político, las grandes purgas estalinistas– prefirió evitar el conflicto y, pocos días antes del comienzo de la Segunda Guerra, firmó un pacto con Hitler.

190 LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO

Imagen 16A (SCE190)

175

r el  
em-  
al-  
ón,  
  
ués  
y  
es.  
ta-  
as  
os  
n  
  
er  
s-  
as  
le



Hitler (1889-1945) nació en Austria y combatió en el ejército alemán en la Primera Guerra Mundial. Después de la guerra, comenzó su carrera política. En 1923, sufrió un golpe contra el gobierno de Weimar y fue enviado a prisión. En la cárcel, comenzó a escribir el libro que sintetizó y popularizó sus ideas.

## B El antisemitismo

En el centro mismo de la concepción del mundo de Hitler, se hallaba el antisemitismo. En 1933, el mundo tuvo conocimiento de la expulsión de los judíos de la administración, del boicót a sus tiendas, de la existencia de campos de concentración, y de arrestos y torturas en masa. A lo largo de los años siguientes, el fanatismo de Hitler y la infatigable propaganda antisemita sirvieron de estímulo y bendición a la persecución creciente de judíos, gitanos, mendigos y homosexuales. En la concentración de Nuremberg de 1935, con leyes que, entre otras cosas, prohibían el matrimonio o las relaciones sexuales extracónyugales entre alemanes y judíos. Hitler satisfizo las voces impacientes del partido nazi que exigían una mayor discriminación de los judíos.



Propaganda antisemita (1937).

Asa Briggs y Patricia Clavin. *Historia contemporánea de Europa, 1789-1989*. Barcelona, Crítica, 1997.

## C La expansión alemana

El movimiento nacionalsocialista quiere realmente obtener ante el mundo la consagración de una gran misión a favor de nuestro pueblo alemán. El debe, plena y dolorosamente consciente de la verdadera situación del pueblo alemán sobre esta tierra, emprender con claridad y clarividencia la lucha contra la inconsciencia y la incapacidad que han guiado hasta el presente la política exterior del pueblo alemán. Debe, entonces, sin consideración hacia tradiciones y prejuicios, hallar el coraje de reunir a nuestro pueblo con todo su esfuerzo, para lanzarlo por el camino que lo sacará de su estrecho actual y lo conducirá hacia nuevos territorios, liberándolo

para siempre del peligro de desaparecer de esta tierra o de volverse esclavo de otros.

Así, nosotros, nacionalsocialistas, suprimimos deliberadamente la orientación de la política exterior de antes de la guerra. Comenzamos allí donde se había terminado hace 600 años. Detenernos la eterna marcha de los germanos hacia el sur y hacia el oeste, y dirigimos nuestra mirada hacia el este. \*

Adolfo Hitler, *Mein Kampf*, 1924.

### ACTIVIDADES

1 Mencione las razones que favorecieron el ascenso de Hitler en Alemania.

2 Definan qué era, para Hitler, la "comunidad nacional". ¿Por qué sus ideas nacionalistas extremas desembocaban, por un lado, en el racismo, y, por otro, en un proyecto imperialista?

3 Lean la lectura B. Señalen cuándo comenzaron las prácticas antisemitas en Alemania, y expliquen cómo se fueron profundizando.

4 Lean la lectura C y escriban un breve texto analizando su significado. Pueden basarse en las respuestas a las siguientes preguntas.

- ¿Qué misión le atribuye Hitler al movimiento nacionalsocialista? ¿Cómo la justifica?
- ¿Por qué critica la política exterior de Alemania de antes de la guerra?
- ¿A qué periodo histórico se refiere con la frase *hace 600 años*? ¿Por qué propone retomar el camino en ese punto?
- ¿Qué significa dirigir la mirada *hacia el este*?

HACIA LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL 191

Imagen 16A (SCE191)

Por otra parte, registramos una variación respecto del grado de fidelidad o veracidad de los textos incorporados. En efecto, si bien existen casos en los que figuran los datos bibliográficos correspondientes, cuya función es, sin dudas, avalar la originalidad del texto, también hallamos otros en los que se aclara en los datos bibliográficos que el texto ha sido adaptado:

#### Ej. 46 Empleo e industria en los noventa

En el marco de un mayor nivel de actividad, el proceso de reestructuración observado a partir de 1990 ha afectado, y de manera muy significativa, los niveles de empleo y, por ende, de la productividad de la mano de obra.

Al respecto, el costo en términos de empleo industrial fueron 80.000 puestos menos de trabajo. Si la comparación se realiza con los niveles de ocupación prevalecientes a mediados de los 80, la industria ha eliminado alrededor de 240.000 puestos laborales.

Es posible identificar, por lo menos, cinco caminos a través de los cuales se reajustaron los niveles de empleo. El primero, la racionalización de los planteles de fábricas y de las estructuras administrativas, de comercialización y de gerencia. El segundo, por la sustitución de partes, piezas e insumos de producción nacional por bienes de origen externo; esto es, la tendencia creciente a mayores niveles de ensamblaje. El tercero, sustituyendo los bienes finales por importados. El cuarto, mediante la incorporación de nuevo equipamiento y tecnología ahorradora de mano de obra. Por último, mediante la subcontratación de tareas que antes se realizaban en el interior de las plantas. Adicionalmente, el cierre de empresas industriales y la escasa creación de firmas nuevas profundizaron la caída del empleo industrial.

R. Bisang y otros, "La transformación industrial en los noventa. Un proceso con final abierto", en Desarrollo Económico, Número Especial, Vol.36, 1996 (adaptación). ECS53

#### Ej. 47 Nuevos agentes productivos en el agro pampeano

A comienzos de la década de 1980 se produce un boom en la producción de cereales y oleaginosas. Este incremento deriva de la introducción de paquetes tecnológicos, la doble cosecha y la utilización de nuevas semillas.

El boom agrícola continúa hasta hoy y estimula el desarrollo de nuevos agentes, como los contratistas y los *pools* de siembra.

-Los contratistas son pequeños empresarios agrícolas sobremecanizados –cuentan con personal capacitado para el asesoramiento tecnológico, disponen de maquinarias y equipos, forman alianzas con fábricas de fertilizantes y semillas, etc.- que realizan tareas agrícolas en tierras arrendadas y reciben como pago por su trabajo parte de la cosecha.

-Los *pools* de siembra son empresas externas al sector agrícola –bancos, AFJP, inversionistas particulares- que se articulan mediante la conformación de un fondo común de inversión que destinan a la administración de explotaciones agropecuarias.

Norma Giarraca, "Procesos de globalización y cambios en la agricultura argentina", 1996 (adaptación). CSE65

En ambos ejemplos, la voz ajena es modificada –aunque ignoramos exactamente en qué lugar–, en pos de un fin pedagógico (la adecuación del discurso al destinatario construido: se trata de textos de especialistas que suponen una cierta dificultad para el lector lego) y tal vez otro comercial (el ajuste a la política e ideología editorial: existen temas más polémicos o controvertidos que otros y que suponen un cierto "cuidado").

En relación con la cita de la fuente de los textos incluidos, notamos que en un mismo tipo de escenografía (recuadro, página especial, etc.), puede alternarse la inclusión de textos acompañados con su fuente bibliográfica, con los elaborados *ad hoc* por el autor del libro y que, por consiguiente, carecen de fuente, como es el caso de muchos textos de la propuesta E. Esta alternancia, sin dudas, puede confundir a un

destinatario poco experto como es el alumno acerca de la autoría de ese discurso, si no es alertado por el docente. Así, a diferencia del autor de discurso académico, el del libro de texto rescinde ser *riguroso y creíble* (García Negroni, 2008a) en pos de ser *accesible y comprensible*, características propias del intercambio pedagógico y de las reglas de recontextualización del saber (Bernstein, 1975) inherentes al género manual escolar.

### 5.2.3. La construcción del autor y del lector

La construcción del autor en las escenografías de Ciencias Sociales presenta escasas marcas de persona (solo encontramos 19 casos). A continuación presentamos el análisis.

#### *A) Estrategias de personalización*

1) **Uso de primera persona del plural excluyente.** Con esta estrategia, los autores se construyen como los responsables de los conceptos vertidos en el libro y asumen el compromiso didáctico de plantear una propuesta práctica.

Ej 48 En este libro utilizamos la siguiente definición de ambiente: es el medio o entorno en el que viven las personas. SCS119

Ej. 49 Tengan en cuenta que estamos haciendo una descripción y no una valorización. Decimos que la gente que escucha música clásica y concurre a conciertos de esa música *suele ser considerada* muy culta, y que la que ve programas de cimientos *suele ser considerada* poco culta. CSE302.

Ej. 50 Les proponemos que escriban, para cada una de las siguientes fotografías, un epígrafe que aporte información sobre un tema dado. ESC 78

Ej. 51 Les proponemos que prueben, guiándose con las claves que les proporcionamos. ESC98

Por un lado, el autor, en su rol de expositor, realiza una aclaración terminológica en el ejemplo 48 y una apreciación en el ejemplo 49 que contribuye a su autorrepresentación, es decir a construir una imagen positiva de sí, pues se posiciona como alguien que no es prejuicioso ni vierte conceptos discriminatorios. Por otro lado,

los ejemplos 50 y 51 encabezan segmentos instruccionales, en donde se les plantea, a los lectores, a través del pronombre “les”, proyectos de trabajo. Así, observamos que cuando el autor recurre a la primera persona del plural excluyente lo hace para construirse en su rol de *expositor* y *didacta*, a la manera de un profesor que aclara conceptos y propone actividades de aplicación.

2) **Uso de primera persona del plural inclusivo condescendiente.** El autor, en sus roles de *guía* y *didacta*, recurre a esta forma para señalarle al lector que cierta información ya ha sido suministrada y se le indica dónde (ejemplos 52 y 53). En este sentido, una vez más prevalecen las actitudes que intentan reducir la asimetría entre los participantes y construir un efecto de colaboración en el proceso aprendizaje.

Ej. 52 Recuerden que, según vimos en el capítulo 7, desde mediados del siglo XIX habían crecido las tendencias al libre comercio. SCE186

Ej. 53 Recuerden que, según vimos en el capítulo anterior, en 1861 Roma quedó afuera de la Italia unificada, a la que se unió en 1870, tras la guerra franco-prusiana. SCE154

3) **Uso de la primera persona del plural inclusivo con referencia genérica.** Al igual que en la escena genérica, generalmente se utiliza esta forma para construir un “nosotros argentinos”, como lo ilustran los siguientes ejemplos:

Ej. 54 Cuando hablamos de las grandes etapas de la historia económica de nuestro país hacemos referencia a la etapa agroexportadora, a la etapa de industrialización por sustitución de importaciones y a la etapa de crisis y reestructuración industrial. SCE106

Ej. 55 Las fluctuaciones económicas que se producen en Brasil repercuten directamente en nuestra economía. CSE110

#### *B) Estrategias de despersonalización*

4), 5) y 6) **Uso de pasivas con se**, así como de **metonimia** y **estructuras impersonales con infinitivo**. Mediante estas formas el autor desempeña los roles de *guía*, *didacta* y *expositor*. Por ejemplo:

Ej. 56 Se puede definir la oferta como la cantidad de una mercancía o servicio que entra en el mercado a un precio dado en un determinado momento... CSE118

Ej. 57 Los colores del mapa no dan cuenta de la generación de riquezas de cada jurisdicción. SCE102

Ej. 58 Es importante no confundir el término *afrikáner* (nombre de los antiguos colonos holandeses en Sudáfrica) con *afrikaans* (nombre de una de las lenguas oficiales en Sudáfrica que deriva del holandés mezclado con elementos de lenguas africanas originarias. SCE134

A través del uso de tales estructuras se atenúa la responsabilidad del agente de la acción: por un lado, quién define (ejemplo 56) y qué logra o no dar cuenta de algo (ejemplo 57) y, por el otro, quién no debe confundir los términos (ejemplo 58), es decir el autor y el lector, respectivamente.

### C) Resultado del análisis

Como ya adelantamos, rastreamos muy pocas marcas de persona en las escenografías (ver cuadro 6). Consideramos que esta baja frecuencia se debe a que la mayoría de estos espacios funcionan como una *escenografía de investigador*, a través del uso de documentos o fuentes que avalan el saber expuesto en las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica –ya sea recursos gráficos, citas bibliográficas, discursos ajenos, etc.– y tienden a ocultar la fuente de enunciación y ofrecer un efecto de mayor transparencia y objetividad, características propias de esos formatos. No obstante, las estrategias lingüísticas que predominan son las de personalización, especialmente el uso del *nosotros* inclusivo (más del 50%) de condescendencia. Así, coincidentemente con el análisis de la escena genérica ya efectuado, en esta disciplina abundan las formas de condescendencia (cuadro 7) que remarcan los papeles de *didacta* y *guía*, aunque también, pero en menor cantidad, de *expositor*. Es decir, que cuando el autor aparece, mediante estas formas u otras, como pasivas con *se* y los casos de metonimia (16% cada uno), lo suele hacer fundamentalmente en calidad de conductor y colaborador en el proceso de aprendizaje. Respecto de las diferencias entre editoriales señalamos que principalmente P evita incorporar marcas de persona, en pos de crear la representación de un saber en apariencias más neutro objetivo. En cambio, S y E introducen estrategias lingüísticas con diferentes de grados de personalización.

**Cuadro 6. Formas personalizadas y despersonalizadas en las escenografías de los libros de Ciencias Sociales.**

Cs. Soc.	Formas personalizadas	Formas despersonalizadas		
	Primera persona del plural (nosotros)	Pasiva con se	Impersonales con infinitivo	Metonimia
Casos totales	19	6	4	6
100%	54,28%	17,14%	11,42%	17,14%

**Cuadro 7. Uso de formas personalizadas en las escenografías de los libros de los libros de Ciencias Sociales. Primera persona del plural (nosotros).**

Casos totales	Genérico	Condescendencia	Autor
19 (100%)	2 (10,52%)	13 (68,42%)	4 (21,05%)

#### 5.2.4. La apelación directa al destinatario

En cuanto a la apelación directa al destinatario en Ciencias Sociales, también se registran grandes diferencias entre las propuestas editoriales. Mientras que S, en su afán de afianzar una relación más cercana con el lector, presenta algunos casos de interpelaciones en las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica, como analizamos en 5.1.1.2, E las ubica en escenografías especiales (las de *estar en clase*). En tanto que P, coherente con la representación más objetiva y neutral que busca construir, no introduce apelaciones al lector en ningún elemento de la maqueta.

Encontramos apelaciones directas al lector en las escenografías del libro E (71 casos) y, en menor medida en el libro S (10), el cual, como ya mencionamos, también convoca explícitamente al destinatario en las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica<sup>99</sup>. En ambos libros, las formas de tratamiento al lector son las mismas que las empleadas en las actividades: en E se utilizan formas en segunda persona del plural, mientras que en S, la segunda persona del singular (voseo), que se alterna con la segunda del plural solo cuando se proponen tareas grupales.

A través de las apelaciones, los libros E y S desempeñan la función de guía del lector. Les asigna diferentes tipos de acciones que los destinatarios deberían desarrollar para llevar a cabo con éxito el aprendizaje, estas son:

<sup>99</sup> En ningún caso hallamos casos de apelación en P, que es el único libro que no propone escenografías con estructura dialógica.

- operaciones cognitivas o intelectuales, como “revisen”, “recuerden”, “tengan en cuenta”, “piensen”, “te imaginarás”;

- operaciones perceptivas, como “observen”, “habrán visto”, “encontrarán”;

- operaciones prácticas, como “hagan”, “busquen”, “subrayen”.

Dichas acciones se diferencian claramente de las actividades, porque estas últimas suponen la aplicación de la teoría aprendida. En tanto que las primeras, generalmente, son presentadas por el autor como necesarias para comprender en forma adecuada los contenidos. Al igual que las intervenciones que puede realizar el docente en la clase, los recuadros con apelaciones tienen la pretensión de ayudar al alumno en la comprensión de los temas. Por ejemplo:

-Para asimilar un tema, hay que revisar contenidos previos ya estudiados en el libro:

Ej. 59 Recuerden las características de los estados de bienestar que expusimos en el capítulo 11. CSE254

Ej. 60 Antes de leer esta página revisen el apartado 11 del capítulo 7 (“El imperialismo”). CSE204

Ej. 61 Revisen, en los capítulos 4 y 5, los problemas ambientales que afectan nuestro territorio. CSE266

-También hay que hacer acciones específicas asociadas generalmente a ciertos recursos de las escenografías enunciativas, como mapas, líneas de tiempo, etc.:

Ej. 62 Ubiquen en el mapa los países que corresponden al África subsahariana. CSE204

Ej. 63 Pueden encontrar un mapa con la distribución de todas las ciudades de 50.000 habitantes o más en la página 99. CSE88

-Y relacionar los conceptos nuevos con los conocimientos previos o el contexto:

Ej. 64 Hagan una lista rápida de actividades para las que, en la actualidad, normalmente, se utilizan computadoras CSE264

Ej. 65 Una buena manera de comenzar a estudiar los movimientos de población en la Argentina es revisar la historia de la propia familia. ¿De dónde son sus abuelos y bisabuelos? ¿Siempre vivieron en la misma localidad? ¿Hay historias de migrantes en sus familias? Pregunten y tomen notas. CSE54

-Además, las intervenciones permiten aclarar, ampliar o precisar los conceptos.

Ej. 66 Observen que los problemas enumerados ni pueden ser resueltos en forma individual por cada uno de los afectados. CSE266



Ej. 67 Tengan en cuenta que las áreas de montaña en la Argentina son áridas en el norte y en el centro, y húmedas en el sur. CSE34

Así, las *escenografías de estar en clase* se correlacionan con los comentarios que podría realizar un profesor en clase. En el libro E, se refuerza este efecto, pues la indicaciones se enuncian en plural: hay un emisor (el autor se asimila al docente) que le habla a una audiencia (los lectores se equiparan al grupo de alumnos).

#### **5.4. Recapitulación y consideraciones finales**

Para plasmar los lineamientos de las corrientes académicas actuales y adoptar la disposición de la normativa oficial de evitar la construcción de un relato histórico, geográfico o cívico unívoco y cerrado, las propuestas editoriales de Ciencias Sociales incorporan diferentes escenografías en las que predominan la diversidad de imágenes y discursos ajenos. Sin embargo, según hemos demostrado en las páginas precedentes, la profusa irrupción de escenografías no ha modificado la tradición discursiva de mantener la escena genérica conformada por secuencias explicativas “extensas” y “compactas” (Romero *et al.*, 2004). De esta manera, persiste el relato principal como texto central, al que se le suman actividades didácticas breves que, al ubicarse en sectores periféricos, se perciben como secundarias.

El análisis de la conformación del autor en la escena genérica mostró que si bien prevalecen las estrategias de despersonalización, que constituyen una escena genérica con pretensiones de objetividad, los recursos de personalización son más frecuentes que en Lengua y Literatura. Por otra parte, el uso recurrente de la metonimia señala la importancia adjudicada por la disciplina a los recursos gráficos e imágenes (que instauran diferentes escenografías). Los roles que cumple el autor son, por un lado, el de *guía*, pues muestra su interés por asistir y auxiliar a los lectores y, por el otro, el de *representante cívico*, que es una configuración *tradicional* en las propuestas editoriales de las Ciencias Sociales.

El uso preponderante de las estrategias de despersonalización, sumado a la casi nula apelación al lector (solo 23 casos en el libro S), afirma la construcción de una explicación que pretende mostrarse con ciertos rasgos de neutralidad. En cuanto a las actividades, el tratamiento al lector se divide en función de las editoriales: en S se usa el voseo, y en E y P la segunda persona del plural. Por otra parte, la continuidad entre las

actividades de desarrollo de capítulo y las finales es asignada en función del empleo de la segunda persona (singular o plural, según sea el caso) y las herramientas del diseño gráfico.

Por el contrario, las escenografías se construyen a partir de la recurrencia al uso de estrategias de personalización<sup>100</sup>, la inclusión de voces ajenas y una mayor apelación al lector (81 casos entre los libros de E y S). Al rol preponderante de *guía*, que ya localizamos en la escena genérica, se suma el de *didacta*, que acerca el *ethos* del autor a la figura de docente y facilitador pedagógico y como expositor que respalda su saber mediante fuentes.

Respecto de las diferencias entre las editoriales distinguimos una gradación con relación a la manifestación de la dimensión interpersonal: el valor más alto lo alcanza S, y el más bajo P. En efecto, observamos que S incluye invocaciones al lector en la escena genérica y en las escenografías, cuyo efecto es generar un tratamiento más cercano e informal. Por su parte, E agrega apelaciones al lector en las escenografías para guiarlo cognitiva y discursivamente. Mientras que P no introduce apelaciones en ninguno de los sectores. En referencia con los modos de tratamiento al lector, las propuestas editoriales mantienen los usos registrados en Lengua y Literatura: en S, el voseo, y en E y P, la segunda persona del plural.

La tensión entre discurso académico y pedagógico puede notarse principalmente a partir de la inclusión del discurso ajeno. Acorde con la tradición del género “libro de texto”, las Ciencias Sociales no incluyen las voces ajenas en la escena genérica, según hemos analizado, sino que lo hace en las escenografías. Por lo analizado hasta aquí, observamos que el discurso del libro de Ciencias Sociales muestra, exhibe y hace ostensibles las voces ajenas, pero separándolas y diferenciándolas de la explicación dada por el manual y ubicada en la escena genérica. Así, en la mayoría de los casos el autor utiliza el discurso ajeno como cita de autoridad o simple recurso polifónico: para ejemplificar, avalar y enriquecer la explicación; en muy pocas ocasiones se refiere a otros textos para refutarlos o disentir de ellos, como sí sucede en los textos académicos de Historia (García Negroni, 2008a). Es decir que el texto presenta un saber sostenido por distintas voces: lo afirma el autor del libro y lo ratifican los autores citados o los personajes textuales creados. Como sostiene Bernstein (1975), los principios internos

---

<sup>100</sup> No obstante, encontramos una baja cantidad de marcas de autor en tanto predomina la inserción de fragmentos de discursos ajenos.

del discurso pedagógico regulan la producción de objetos específicos e instaura reglas del orden discursivo que aluden a la selección y criterios del saber.

De acuerdo con el mecanismo de configuración de la alteridad utilizado, el autor se posiciona de diferente forma ante su doble destinatario. Al apelar al discurso ajeno y colocarlo en escenografías con un diseño gráfico particular, contribuye a hacer más dinámica la explicación para el alumno, por ejemplo, usando formatos pertenecientes a diferentes géneros, como historietas. A través de estas escenografías, el autor se aleja de un tipo de discurso más “estructurado” y formal, e interpela al joven lector desde una ubicación más próxima y atractiva para él. Pero también, el discurso citado contribuye a la conformación de un *ethos* discursivo acorde con la comunidad científica de origen: la voz ajena es utilizada como aval de la explicación del libro de texto y ofrece credibilidad profesional, porque muestra que el autor maneja los conceptos del campo disciplinar y está al tanto de distinto tipo de bibliografía. El citado de textos en escenografías desempeña una función didáctica-pedagógica (habilita una actividad) y constituye una herramienta para expresar y demostrar no solo el saber académico (Bolívar, 2005) sino también las metodologías pedagógicas actuales –como recurrir a diversos soportes de información e incluir recursos gráficos–. La creación del efecto de alteridad convoca tanto al estudiante como al docente, pues les ofrece una supuesta diversidad y multiplicidad de puntos de vista, pero que sin embargo terminan por legitimar el saber construido en la explicación.

Finalmente, las escenografías desplegadas específicamente en los libros de Ciencias Sociales se asocian con formatos característicos de la *investigación*, que pretenden que el lector adopte el rol de un investigador que debe leer, consultar diferentes fuentes, mirar, relacionar datos y sacar conclusiones. Acorde con su tradición discursiva, el discurso de las Ciencias Sociales conforma un *ethos* enciclopédico y riguroso, interesado en mostrar el conocimiento disciplinar. Para lograrlo respetando las convenciones del género, muestra el discurso ajeno, las imágenes y los recursos gráficos en recuadros y viñetas: los destaca y los exhibe, separándolos del propio.

## Capítulo 6

### **Una apuesta a la alfabetización científica. *La escena genérica y las escenografías enunciativas en Ciencias Naturales***



“Hay un libro abierto siempre para todos los ojos: la naturaleza”.  
Jean Jacques Rousseau

#### **6.1. La escena genérica: explicación y actividades**

Como es sabido, las disciplinas que integran las Ciencias Naturales poseen un objeto de estudio común, relacionado con los fenómenos y procesos que se suceden en el universo “natural” y, además, comparten la metodología experimental. En este sentido, la estructura de la ciencia está dada en, al menos, dos dimensiones que se complementan y retroalimentan: la teórica, organizada por teorías, principios y leyes, y la procesual, “dada por los procesos que sustentan las múltiples metodologías que se ponen en juego en la producción del conocimiento científico” (Liguori y Noste, 2005: 31). Atento a ello, en este capítulo buscamos indagar cómo los libros manifiestan ambas dimensiones. Es decir, ¿qué lugar se le asigna a la experimentación? ¿Esta posee un espacio central dentro de la escena genérica?, ¿o bien se la ubica en escenografías, diferenciadas y aisladas de la teoría? Consideramos que el análisis de estas formas de configuración de página nos permitirá descubrir qué tipo de representación de ciencia predomina: una en donde lo teórico y la experimentación interactúan y constituyen el saber científico, o aquella más aséptica, en la cual no hay interrelación ni vinculación evidente, y prevalece el aparato teórico por sobre la experiencia.

Para iniciar el abordaje, primero señalamos que la escena genérica de las Ciencias, tanto Sociales como Naturales, se conforma de manera similar: con extensos bloques expositivo-explicativos y acotados segmentos de actividades. Sin embargo, a diferencia del análisis realizado en los capítulos precedentes, encontramos en las propuestas editoriales de Ciencias Naturales dos modos disímiles de formular la escena genérica –y, por ende, de construir la imagen de ciencia–, que hace imposible una caracterización general y homogénea de la construcción discursiva del área.

En efecto, el libro E presenta los segmentos expositivo-explicativos en la página par (imagen 1A), y las actividades y algunas escenografías, en la página impar (imagen 1B); por su parte, el libro P (imagen 2) tiene una columna central con teoría y una plaqueta lateral de actividades.

**La teoría atómico-molecular**

En 1808, once años antes de que Thomson diera su modelo de átomo de quíton y físico inglés John Dalton (1766-1844) publicara la primera teoría científica del átomo, reuniendo todos los conocimientos que se tenían hasta ese momento. Años después, el italiano Amadeo Avogadro (1776-1856) introdujo el concepto de molécula, como la mínima porción de materia que conserva a las sustancias, la idea de Dalton y Avogadro constituyeron la base para la formulación de la teoría atómico-molecular, que establece los principios fundamentales de la Química de Física moderna.

La teoría atómico-molecular sostiene que:

- Todos los elementos están constituidos por partículas denominadas átomos.
- Todos los átomos de un mismo elemento son iguales entre sí y distintos a los átomos de otros elementos.
- Los compuestos se forman por la unión entre átomos, los que, de este modo, constituyen moléculas.
- Los átomos son las unidades más pequeñas que pueden tomar parte de un cambio químico, cuando se separan de las moléculas de las sustancias reaccionantes que intervienen en ese cambio mientras que las moléculas son la mínima porción de una sustancia que tiene las características propias de esa sustancia.

Los principios de la teoría atómico-molecular pueden simplificarlos con el agua. Una molécula de agua está formada por dos átomos de hidrógeno y un átomo de oxígeno, es decir, que hierve a 100 °C, funde a 0 °C, se congela a 0 °C y se evapora, se condensa e hierve. La molécula de agua, a su vez, está formada por dos átomos de hidrógeno y un átomo de oxígeno, cada uno de los cuales son las mínimas porciones que pueden participar de las reacciones químicas.

**Física atómica y masa molecular**

Los átomos son partículas tan pequeñas que su masa no puede determinarse utilizando una balanza. Por ese motivo, en Química se determina la masa atómica de modo relativo, mediante la comparación entre la masa del átomo de un elemento que se toma como unidad y la masa del átomo de cualquiera de los otros elementos. La masa del átomo que se toma como referencia constituye una unidad de masa atómica (uma). Se toma como valor de referencia el átomo de hidrógeno (1 uma), se comprueba que el oxígeno, por ejemplo, tiene una masa 16 veces mayor que la del hidrógeno; por lo tanto, la masa del oxígeno equivale a 16 umas (16u).

Como la masa de un átomo está concentrada en su núcleo, y las partículas que rodean son protones y neutrones, el valor de masa atómica relativa coincide prácticamente con el número másico del elemento.

En la tabla periódica, la masa atómica relativa de un elemento está escrita debajo del nombre del elemento. Debido a que al calcular la masa atómica se considera la abundancia de todos los isótopos de ese elemento en la naturaleza, la cifra que aparece es un número decimal. Sin embargo, en la práctica, ese número se aproxima al entero correspondiente. A partir de la masa atómica, y mediante el modo como relativo, es posible establecer la masa molecular relativa de un compuesto. La masa molecular es un número que indica cuánto mayor es la masa de una molécula comparada con la unidad de masa atómica (1u).

126 D. ZITKO

Imagen 1A (CNE126)

**La masa atómica de un elemento**

Consideremos, por ejemplo, como unidad de masa atómica (1u) la doceava parte de la masa del átomo más ligero, es decir, se considera a la masa del átomo más ligero. Sin embargo, para los fines prácticos, la unidad más utilizada es el hidrógeno, que es el átomo más ligero que existe, según se sabe.

Para averiguar la masa atómica de un elemento, se debe de seguir el siguiente camino:

1. Se mira el elemento en la tabla periódica.
2. Se lee el número que aparece debajo del nombre del elemento, que es su masa atómica.
3. Para saber el número másico, se observa la masa atómica al entero, siguiendo las reglas convencionales. Si el número es mayor o igual que 50, se le da el número entero; si es menor, se le da el número anterior.

**La masa molecular de un compuesto**

Para saber la masa molecular de un compuesto se calcula sumando la masa atómica de cada uno de los elementos que forman parte de la molécula de esa sustancia.

Para averiguar la masa molecular de una sustancia se debe seguir el siguiente camino:

1. Se mira en la tabla periódica, cuál uno de los elementos que forman parte de la sustancia correspondiente.
2. Se miran sus masa atómica y se repite el proceso a cada elemento, multiplicando sus valores por la cantidad de átomos que forma parte del compuesto.
3. Se suman los valores obtenidos.
4. Por ejemplo, para averiguar la masa molecular del agua, se debe seguir el siguiente camino:

$$M_{H_2O} = 2 \cdot A_H + 1 \cdot A_O$$

Donde  $A_H$  y  $A_O$  se refieren, respectivamente, a los números másicos de hidrógeno y de oxígeno, los cuales, expresados en unidades atómicas, coinciden con su masa atómica. Por lo tanto,

$$M_{H_2O} = 2 \cdot 1 + 1 \cdot 16$$

$$M_{H_2O} = 2 + 16$$

$$M_{H_2O} = 18$$

Esto significa que la molécula de agua es 18 veces mayor que la unidad.

La masa molecular del ácido de calcio ( $CaCO_3$ ) es:

$$M_{CaCO_3} = 1 \cdot A_{Ca} + 2 \cdot A_C + 3 \cdot A_O$$

$$M_{CaCO_3} = 1 \cdot 40 + 2 \cdot 12 + 3 \cdot 16$$

$$M_{CaCO_3} = 40 + 24 + 48$$

$$M_{CaCO_3} = 112$$

Esto significa que la molécula de ácido de calcio es 112 veces mayor que la unidad.

**Actividades**

1. ¿Qué es la masa atómica de un elemento?
2. ¿Qué es la masa molecular de un compuesto?
3. ¿Por qué el valor de la masa atómica de un elemento es casi igual a su número másico?
4. ¿A qué se denomina masa molecular de una sustancia?

127 D. ZITKO

Imagen 1B (CNE127)

Ambas propuestas editoriales despliegan las experiencias o recuentos de experimentos en páginas especiales, que conforman escenografías enunciativas (ver imagen 2 de **Consideraciones introductorias al análisis**, de la página 78). De esta forma, se ofrece un saber dado por “adoctrinamiento”: primero aparece la teoría y luego las actividades cuyo objetivo reside en aplicar los contenidos dados. Por ejemplo, en

ambos casos una única plaqueta con actividades (“En estudio”, en el libro P, y “Actividades”, en el libro E) cierra los temas expuestos en la doble página.

### El agua como recurso

Como el agua dulce es tan escasa en la superficie terrestre, la contaminación hídrica resulta un grave problema que aumenta progresivamente debido al vertido de las aguas residuales urbanas e industriales.


Entre los principales contaminantes del agua figuran los metales pesados pesados que tienen una relativamente alta densidad y son muy tóxicos en bajas concentraciones, como el cadmio, el mercurio, el arsénico, el talio, el cromo y el plomo, potencialmente cancerígenos y que en general provienen de los residuos de las industrias vierten en ríos que desembocan en el mar.

Los residuos domiciliarios que llegan por tuberías a los ríos, aportan una carga excesiva de materia orgánica proveniente de las aguas cloacales (materia fecal) y de los detergentes no biodegradables (no resultan afectados por la acción bacteriana) que llegan a los cursos de agua sin haber sido tratados previamente en una planta purificadora. La actividad agrícola incorpora contaminantes, como los fertilizantes químicos y los plaguicidas, así como los nitratos que llegan a las aguas subterráneas o son arrastrados por las precipitaciones hacia los cursos de agua superficiales. En áreas costeras el acuífero semiconfinado puede ser contaminado con agua de mar y se forma dentro de él una *partida salada*.

Finalmente, las centrales nucleares y diversas centrales eléctricas, que usan el agua como refrigerante, vierten agua a elevada temperatura que afecta al ecosistema (contaminación térmica).

Otra problemática que afecta especialmente a los lagos es la eutrofización o aumento explosivo de algas que producen fosfatos y finalmente mueren al cambiar su estado, lo cual trae aparejada la acidificación del cuerpo de agua.

#### Contaminación hídrica



- 1. Aguas raras (frescas). 2. Mareas negras (residuos de petróleo).
- 3. Mareas rojas (causadas por sustancias tóxicas de los dinoflagelados, un tipo de alga). 4. Metales pesados industriales. 5. Detergentes no biodegradables.
- 6. Plaguicidas y fertilizantes. 7. Contaminación térmica. 8. Contaminación biológica por residuos de la fauna marina. 9. Contaminación biológica por eutrofización.

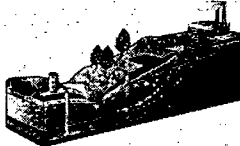
## GEOLOGÍA

EN ESTUDIO

Mencionen tres formas de contaminación del aire y tres del agua dulce.

Definan en la carpeta los siguientes términos:  
 Smog ácido - smog fotoquímico - plaguicida - acuífero de ozono - radiación UV - marea roja - marea negra - eutrofización - contaminación térmica - detergentes no biodegradables.

Analicen la ilustración y lean el texto explicativo de la contaminación de un acuífero. ¿Por qué se considera que es el problema más grave de contaminación hídrica? Relacionen con el ciclo del agua y cómo llegan las sustancias vertidas a los ríos y los mares.



La contaminación de los acuíferos es un problema de mayor gravedad que la contaminación de los ríos y no se la suele detectar a tiempo. Por ejemplo, los productos químicos vertidos sin control pueden tardar años en llegar al acuífero, y cuando son detectados, ya no puede ser recuperado.

Busquen noticias en diarios y revistas acerca de la contaminación del agua. Analicen y discutan entre ustedes la información obtenida. ¿Qué conclusión pueden extraer acerca del efecto de la actividad humana?

capítulo 2 | 39

Imagen 2 (CNP35)

Por el contrario, el libro S plantea una puesta en página totalmente diferente y, en concomitancia, construye una imagen de ciencia distinta de la de los libros anteriores. Aquí, la dimensión empírica parece “irrumper” literalmente en la teoría. Como observamos en la imagen 3, entre las secuencias expositivo-explicativas, se suelen intercalar actividades o desarrollos de experimentos (distinguidas con el logo “Manos a la ciencia”<sup>101</sup>) e imágenes (como fórmulas o la foto del biopolímero). De esta forma, a partir de los procesos de observación, prueba y comprobación empírica

<sup>101</sup> Respecto del nombre de la plaqueta, esta manifiesta la dimensión empírica de la sección y, por otro lado, la expresión “Manos a...”, posee un tinte coloquial, que buscaría construir un mayor acercamiento y familiaridad con el lector.

propuestos en las actividades o las experiencias, se pretende que el alumno acceda al conocimiento. Es decir, que se plantea un pasaje desde la acción científica (el instructivo de la experiencia) a la ciencia como teoría (secuencias expositivo-explicativas). En este sentido consideramos que, desde el diseño y concepción de la escena genérica, se exhibe un saber científico que se obtiene a partir de la creatividad, la interrelación con el contexto<sup>102</sup> y la construcción del saber por parte del lector —que implica un enfoque constructivista—.

93

## De las unidades estructurales a las macromoléculas

Esta que compares la masa molecular del agua (18 uma) con la de una **macromolécula** (las principales macromoléculas biológicas oscilan entre  $10^3$  uma y  $10^9$  uma) para dar cuenta del nivel de complejidad que tienen estas últimas. El término "macromolécula" siempre hace referencia a moléculas de alta masa molecular.

Ahora bien: cuando las macromoléculas están compuestas por unidades estructurales o **monómeros** se denominan **polímeros**. Además, si forman parte de los seres vivos, como los polisacáridos, los ácidos nucleicos, las proteínas y el caucho natural, reciben el nombre de **biopolímeros**. Muchos nombres, ¿no? No te preocupes, enseguida hablaremos de ellos en detalle.

**Isómeros espaciales**

Antes de seguir hablando de cómo se "arman" los biopolímeros, es importante que consideremos un concepto: el de **isomería espacial**.

**MANOS A LA CIENCIA**

**En grupo:** construyan modelos de moléculas orgánicas y comparen la distribución espacial de sus átomos.

**Materiales:** plastilina de tres colores distintos (por ejemplo, azul, verde y rojo); escarbadiantes: un raspador; un espejo.

Usen bolitas azules de 1 cm de diámetro para representar cada átomo de hidrógeno; bolitas rojas para cada átomo de carbono y bolitas verdes para el de oxígeno, ambas de 3 cm de diámetro.

Tengan en cuenta que el ángulo entre los enlaces simples que forma el carbono es de  $109^\circ$ , mientras que el ángulo entre los enlaces simples de un carbono que está unido a otro átomo por un enlace doble es de  $120^\circ$ .

Construyan una molécula de gliceraldehído, según la fórmula de la derecha.

¿Existe más de una forma de armar la molécula?

Trabájenla frente al espejo y dibujen lo que observan.

En el capítulo 5 estudiaste aquellas moléculas que tienen la misma fórmula molecular pero distinta forma, es decir, los isómeros estructurales. Sin embargo, existen isómeros que tienen la misma estructura pero diferente distribución espacial de sus átomos. Estas moléculas se llaman **isómeros espaciales** o **estereoisómeros**. La molécula de gliceraldehído es un ejemplo: al enfrentarla con un espejo o como lo hiciste en la experiencia) aparece una imagen especular que representa a otra molécula con la misma estructura que la primera, pero que no se puede superponer con aquella. Una se denomina L-gliceraldehído y la otra, D-gliceraldehído.

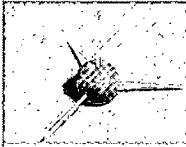
**¿Puedes resolverlo?** Investiga cuál o cuáles de estas condiciones —biomolécula, macromolécula, polímero— cumplen las siguientes moléculas: vitaminas A y albúmina.

$$\begin{array}{c} \text{CHO} \\ | \\ \text{H}-\text{C}-\text{OH} \\ | \\ \text{CH}_2\text{OH} \end{array}$$

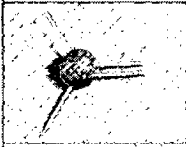
L-gliceraldehído

$$\begin{array}{c} \text{CHO} \\ | \\ \text{HO}-\text{C}-\text{H} \\ | \\ \text{CH}_2\text{OH} \end{array}$$


D-gliceraldehído



Representación de un átomo de carbono que participa en cuatro enlaces simples.



Representación de un átomo de carbono que participa en un enlace doble.



5. MODELOS

Imagen 3 (CNS93)

<sup>102</sup> Nos referimos a aquellas actividades o experiencias que pretenden aproximar al estudiante a algún tipo de contacto con objetos y fenómenos de su contexto ("mundo externo conocido" por el alumno).

Asimismo, la densidad léxica de las secuencias explicativas y de las actividades de la escena genérica difiere en E y P respecto de S. Si tomamos una página de cada tipo de libro, comprobamos que en el primer grupo (cuadros 1.a y 1.b) la densidad léxica es más alta en las secuencias expositivo-explicativas y más baja en las actividades. En tanto que el segundo grupo se registra la tendencia inversa (cuadro 2).

**Cuadro 1.a. Densidad léxica. Cantidad de palabras en la escena genérica de un libro de Ciencias Naturales del Libro de P (p. 325)<sup>103</sup>.**

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
616	411	205
100%	66,72%	33,27%

**Cuadro 1.b. Densidad léxica. Cantidad de palabras en la escena genérica de un libro de Ciencias Naturales del Libro de E (p. 112 y 113)<sup>104</sup>.**

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
614	543	71
100%	88,43%	11,56%

**Cuadro 2. Densidad léxica. Cantidad de palabras en la escena genérica de un libro de Ciencias Naturales del Libro de S (p. 160).**

Palabras totales	Escena genérica	
	Secuencia explicativa	Actividades
515	170	345
100%	33,009%	69,99%

<sup>103</sup> Los libros de Ciencia Naturales suelen desplegar escenografías de esquemas, diagramas e infografías que, aunque ocupan un espacio considerable, su densidad léxica es baja, pues predomina la imagen sobre el texto. Atento a ello y a que nuestro interés reside en analizar la conformación de la escena genérica, dejamos en claro que realizamos el conteo de la densidad léxica en la explicación y las actividades, excluyendo las escenografías que en algunos casos (como en el libro S) “invaden” la explicación.

<sup>104</sup> El libro de E presenta las secuencias expositivo-explicativas en las páginas pares y las actividades en las impares. Como nos interesaba conocer particularmente las diferencias de densidad léxica entre las explicación y las actividades para analizar la conformación de la escena genérica, realizamos el conteo en la doble página.



Después de haber dado cuenta de la organización de la escena genérica y de los dos tipos de representaciones de la ciencia, en los próximos apartados analizamos las características de las secuencias expositivo-explicativas y de las actividades.

### **6.1.1. Las secuencias expositivo-explicativas**

#### **6.1.1.1. La construcción del autor y del lector**

Si bien, como en los capítulos anteriores, seguimos el modelo de análisis de la construcción del autor y el lector formulado por García Negroni (2008a), en el presente capítulo, para esta disciplina, realizamos un planteo diferente. Teniendo en cuenta que, debido a las variaciones respecto del enfoque y concepción que registramos entre los libros, no es posible realizar un análisis global y sistemático de la enunciación disciplinar, decidimos ejecutar el abordaje por editoriales. Primero trabajamos con los libros de E y P que presentan estrategias y propiedades lingüísticas similares y se acercan a la concepción de los manuales escolares de Ciencias Naturales “tradicionales”, según caracterizamos a continuación. Luego, nos dedicamos al estudio del producto editorial de S que, a partir de una puesta discursiva alternativa y ciertos mecanismos lingüísticos –relativamente transgresores y excepcionales para las convenciones tradicionales de los libros de texto de esta área–, logra modelar una propuesta “innovadora”.

#### ***A) Los libros tradicionales***

Para la construcción del autor y el lector en la secuencia genérica explicativa, los libros E y P recurren a estrategias de despersonalización (cuadro 3). El uso de este tipo de estrategias es característico del discurso de las ciencias “duras”, pues contribuye a crear una explicación con pretensiones de transparencia y objetividad. Ciertamente,

el mayor efecto de objetividad y neutralidad, asociado a las disciplinas llamadas “duras” (...) favorecería la representación del discurso de esta ciencia como medio “neutro y aséptico” de simple registro de los hechos. (García Negroni, 2008a: 27)<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup> García Negroni llega a esta conclusión luego de abordar un corpus ejemplar de artículos de investigación científica, escritos en español, correspondientes a la disciplina de Medicina.

Asimismo, Montolío y Santiago (2000) indican que en los textos científico-técnicos:

...lo más adecuado es evitar que los textos señalen hacia el escritor o hacia el lector, es decir, lo conveniente es deslocalizar la atención de las personas implicadas en la comunicación a fin de enfocar con más claridad y precisión el mensaje, la información que hay que transmitir. (Montolío *et al.*, 2000: 163)

**Cuadro 3. Formas personalizadas y despersonalizadas en las secuencias explicativo-expositivas de la escena genérica de los libros de Ciencias Naturales.**

**Formas personalizadas y despersonalizadas en Ciencias Naturales. Editoriales E y P.**

Cs. Nat.	Formas personalizadas	Formas despersonalizadas		
		Pasiva con se	Impersonales con infinitivo	Metonimia
Casos totales	Primera persona del plural (nosotros)			
136	20	88	25	3
100%	14,70%	64,70%	18%	2,2%

De los modos de despersonalización halladas, las principales son **el uso de pasivas con se, y de estructuras impersonales con infinitivo.**

Por un lado, el uso de estas formas neutraliza *las acciones ejercidas por el autor y la comunidad científica.* Veamos una serie de ejemplos.

Ej. 1 En Química, se utilizan diversos criterios para clasificar los compuestos. CNE134

Ej. 2 En este ejemplo puede verse que la pelota adquiere movimiento y es capaz de realizar trabajo (atravesando y arrastrando el vidrio). Ej. 2b Por lo tanto, se deduce que un cuerpo, ubicado a una cierta altura sobre el nivel del suelo, posee una forma de energía llamada energía potencial gravitatoria. CNE76

Ej. 3 Se piensa que en la primera cienmilésima de segundo, el universo creció muy rápidamente y se formaron las primeras partículas: protones y neutrones. CNE16

Ej. 4 Algunos núcleos, como el de uranio 235 (92 protones y 143 neutrones), pueden llegar a desintegrarse. Para hacerlo, hay que suministrar solo un poco de energía, por ejemplo, bombardeando el núcleo con un neutrón. CNP206

Según observamos en el ejemplo 1, el uso del “se” oculta la fuente de enunciación y, así, la utilización de los criterios de clasificación son atribuidos a la disciplina (“Química”), y no a sujetos concretos. También, ciertas conceptualizaciones, según lo ilustran los ejemplos 2 y 3, se enuncian como reglas generales (“se deduce” y “se piensa”) y no como acciones individuales y concretas (solo un científico o un grupo de científicos pudo deducir X y pensar Y). En cuanto al ejemplo 4, destacamos el uso de

la paráfrasis impersonal *hay que*, donde el autor establece un mandato como regla y le asigna la responsabilidad a una autoridad externa, que podría ser la comunidad científica. Es posible parafrasear la expresión de las siguientes maneras: “Para hacerlo, los científicos suministran solo un poco de energía”, o “Para hacerlo, según X, los científicos suministran solo un poco de energía”. Según observamos, en todos estos ejemplos, el rol desarrollado por el autor es el de *expositor* del saber disciplinar y *representante* de la comunidad científica.

Por otro lado, el autor atenúa el valor de imposición de *las acciones atribuidas al lector*. En efecto, para evitar enunciar las acciones como mandatos, recurre al empleo de diversas formas. A continuación presentamos algunos ejemplos:

Ej. 5 Una simple bolsa de basura encierra el desmedido consumo de la vida actual: restos de comida, plásticos, latas y cartones de todo tipo, trozos de vidrio o vajilla rotos, gasas, medicamentos vencidos y hasta pilas. Además debe tenerse en cuenta que la bolsa de basura domiciliaria forma parte de los cuatro millones de toneladas de residuos sólidos que se producen día a día en todo el mundo. CNP43

Ej. 6 Para comprender cómo se formó el universo y cuál será su destino, es necesario conocer cómo es hoy y cuáles son las características de los cuerpos que lo componen. CNE10

Ej. 7 Para entender cómo funciona una onda de este tipo, debe tenerse presente que entre todo par de cargas eléctricas actúa una fuerza llamada fuerza electromagnética... CNP236

Ej. 8 Si se desea medir la corriente que circula por un conductor, es necesario abrir el circuito y cerrarlo nuevamente, incorporando un medidor llamado **amperímetro**. CNE94

Ej. 9 Si se quieren simbolizar solo los pares de electrones que se comparte, se utilizan las llamadas **fórmulas desarrolladas**, que indican cada par de electrones compartido mediante guion. CNP298

La ausencia de referencia directa al enunciador y al destinatario en los casos 5 a 9 trae aparejado el ocultamiento del agente que impone la obligación y también al que se le atribuye la acción; por ejemplo el lector es quien “quiere”/“desea”<sup>106</sup> (en los ejemplos 8 y 9), “debe tener en cuenta” (en 5) y “debe tener presente” (en 7). Asimismo, se registraron en estos libros varios casos de períodos condicionales (ejemplos 6 a 9), en donde el autor suele desempeñar el rol de *expositor*. Respecto de este tipo de construcción, en un estudio sobre textos de divulgación médica, Gallardo, sostiene:

---

<sup>106</sup> En este caso, los verbos “quiere”, “desea”, “puede”, en tanto *hedge* (Caffi, 1999) mitiga el mandato.

Los períodos condicionales pueden interpretarse como recomendaciones cuando el contenido semántico de la prótasis expresa la acción que se recomienda, mientras que la cláusula principal señala el objetivo de la acción propuesta. El esquema es el siguiente: si A  $\rightarrow$  B = Si a, *es posible obtener* B.

A: acción recomendada; B: cláusula principal, propósito (Gallardo, 2005:208).

Por el contrario, en nuestros ejemplos 6 a 9, las acciones encomendadas para que realice el lector forman el contenido de la cláusula principal y las que se obtendrían si llevara a cabo las acciones propuestas se formulan en la cláusula condicional (marcadas con doble subrayado). Es decir, que en estos casos no estamos frente a recomendaciones, sino ante imposiciones/obligaciones, en el sentido de que:

A  $\rightarrow$  B = Para obtener A, solo hay que hacer B.

A  $\rightarrow$  B = Si se quiere obtener A, solo hay que hacer B.

En este sentido, afirmamos que el discurso de los textos de divulgación médica estudiados por Gallardo y el de los libros de texto coinciden en que presentan acciones para que los lectores lleven a cabo, pero las primeras lo hacen a través de recomendaciones, y los manuales mediante acciones formuladas como obligaciones. Si bien el autor del libro de texto despliega estrategias de mitigación –como utilizar períodos condicionales en vez de imperativos, según analizamos a continuación– para que las acciones no sean percibidas como coercitivas, estas generalmente no son meramente recomendadas sino son atribuidas como necesarias, atendiendo al valor regulativo y autoritario (Orlandi, 2003) del discurso pedagógico.

Por otra parte, algunos autores (Halliday, 1985, Gallardo, 2005) han explicado que las formas impersonales (como “deber” y “es necesario”) expresan menor grado de compromiso modal que las formas en primera persona e indican mayor fuerza, porque la obligación no es presentada como producto de la opinión del hablante sino que surge de una necesidad objetiva. Así, las formas “es necesario” y “deber” de los ejemplos 6 a 8 presentan las acciones de la cláusula principal como reglas impuestas por una autoridad, que puede interpretarse como internas al libro (asignadas por el autor del texto) o externas (dadas por la comunidad científica). En el ejemplo 9, para expresar la acción de la cláusula principal como posible, verdadera y realizable, el enunciador usa el verbo de la cláusula principal en presente del indicativo (“se utilizan”), que le asigna a la

expresión un efecto de mayor objetividad (García Negroni *et al.*, 2004: 251)<sup>107</sup> que si hubiera elegido otros modos, como el condicional.

En todos estos casos, al preferirse estas formas a imperativos se evita formular el mandato directo y moldear una aparente objetividad. Así:

-“...es necesario conocer cómo es hoy y cuáles son las características de los cuerpos que lo componen”, en vez de “conocé cómo es hoy y cuáles son las características de los cuerpos...”.

-“...es necesario abrir el circuito y cerrarlo nuevamente, incorporando un medidor llamado amperímetro”, en vez de “abrí el circuito y cerralo nuevamente...”.

-“...debe tenerse presente que entre todo par de cargas eléctricas actúa una fuerza llamada fuerza electromagnética”, en vez de “tené presente que entre todo par de cargas eléctricas actúa una fuerza llamada fuerza electromagnética”.

-“...se utilizan las llamadas fórmulas desarrolladas, que indican cada par de electrones compartido mediante guion”, en vez de “utilizá las llamadas fórmulas desarrolladas...”.

Pero, además, observamos que los ejemplos 8 y 9 presentan la obligación con un mayor grado de mitigación que en los otros dos casos, pues el objetivo se forma a partir de la conjunción condicional *si + se + verbo de deseo (querer, desear)*, cuyo uso atenúa el valor obligatorio de la acción de *medir y simbolizar*.

El uso frecuente y casi exclusivo de períodos condicionales en los libros de Ciencias Naturales se debe, según consideramos, a que es una forma de enunciar los mandatos (acción clásica de la disciplina), que se relaciona claramente con el objetivo de plantear un procedimiento para su eventual realización.

Como hemos expuesto en el cuadro 3, las formas personalizadas son muy escasas y la mayoría corresponde a un uso con **referencia genérica** (cuadro 4) que, como ya vimos en capítulos anteriores, es la estrategia con menor grado de personalización del presente grupo. Efectivamente, el autor de estos libros emplea dicha forma para asumir el rol de representante de un grupo muy amplio, como los seres humanos (habitantes del planeta Tierra, y también de Argentina, aunque en mucha menor frecuencia), e incluir en este al lector, por ejemplo: “nuestra galaxia”, “nuestro planeta”, “nuestro país”, “nuestras sensaciones”, “nuestro cuerpo”, “nos novemos”.

---

<sup>107</sup> Para consultar el uso y las características de los períodos condicionales, puede consultarse García Negroni *et al.* (2004), capítulos 3 y 8.

**Cuadro 4. Uso de formas personalizadas en Ciencias Naturales. Editoriales E y P. Primera persona del plural (nosotros).**

Casos totales	Genérico	Condescendencia	Autor
20 (100%)	14 (70%)	5 (25%)	1 (5%)

### **B) El libro innovador**

En el caso de S predominan las estrategias de personalización para construir el autor y el lector del texto en la secuencia genérica explicativa. Estas marcas, junto con otros elementos que analizamos a lo largo de este capítulo, alejan a este libro de la representación objetiva y neutra, característica de las ciencias duras. Recordemos que:

...siempre parecerá más objetiva la opinión de alguien que no se incluya en el grupo del que habla, con lo que presentarse miembro integrante resta credibilidad a lo que se afirma, ya que lo tiñe de subjetividad (Montolio *et al.*, 2000: 163).

Como observamos en el cuadro 5, el porcentaje de las formas personalizadas es considerablemente mayor (66%) que el de las despersonalizadas.

**Cuadro 5. Formas personalizadas y despersonalizadas en las secuencias explicativo-expositivas de la escena genérica de los libros de Ciencias Naturales. Editorial S.**

Cs. Nat.	Formas personalizadas	Formas despersonalizadas		
		Pasiva con se	Impersonales con infinitivo	Metonimia
Casos totales	Primera persona del plural (nosotros)			
203	134	33	29	7
100%	66%	16,25%	14,28%	3,44%

Dentro de las personalizadas, el uso de la primera persona del plural con valor condescendiente es el más alto (cuadro 6). A continuación, realizamos el análisis.

**Cuadro 6. Uso de formas personalizadas en Ciencias Naturales. Editorial S. Primera persona del plural (nosotros).**

Casos totales	Genérico	Condescendencia	Autor
134 (100%)	11 (8,20%)	99 (73,88%)	24 (17,91%)

1) No hay dudas de que este es el libro donde se registra la mayor cantidad de **uso de primera persona del plural excluyente**. El autor se posiciona como tal y, en sus roles de *expositor*, *didacta* y *guía* (Tang y John, 1999) del saber, interpela al lector. Según observamos en los ejemplos 10 a 14, el autor construye una exposición con una evidente impronta pedagógica en la que establece una supuesta conversación con el

lector, en donde introduce preguntas retóricas (“¿cómo se transmite la información de unas a otras?” en 10), preguntas directas (“¿Sabés a qué proceso nos referimos?”, “Te ayudamos” en 12), y pistas teóricas, que parten del supuesto de que el lector desconoce la respuesta (“¿Te ayudamos? Tiene que ver con la división celular y se trata de la memoria” en 12).

Ej. 10 Si las neuronas no están en contacto, ¿cómo se transmite la información de unas a otras? Ya te contamos que entre ellas existe una relación de contigüidad, es decir que no se “tocan”; por eso la transmisión se realiza a través de una **comunicación funcional**, en forma de **impulso nervioso**. CNS133

Ej. 11 Hasta aquí te presentamos al SNC. ¿Recordás cómo se conecta con el resto del cuerpo (receptores y efectores)? Ya te los nombramos; se trata de los nervios y pertenecen al SNP. CNS136

Ej. 12 El conocimiento de un proceso que vos ya estudiaste en el capítulo 8 fue clave y permitió comenzar a entender cómo se transmiten las características de un individuo a su descendencia. ¿Sabés a qué proceso nos referimos? ¿Te ayudamos? Tiene que ver con la división celular y se trata de la memoria. CNS 175

Ej. 13 A continuación te mostramos los grupos más importantes de lípidos. CNS100

Ej. 14 Para descartar el argumento que sostenían algunos científicos, que en recipientes herméticos la generación espontánea no se producía por falta de aire, Pasteur realizó la experiencia que te mostramos en la actividad 4 CNS 169.

El autor ordena su exposición y, mediante ciertas expresiones –en las que se incluyen verbos en primera persona del plural excluyente que refiere a sí mismo, y el pronombre “te” que remite al lector–, indica que hay información que ya ha sido dada (como “ya te contamos”, “ya te los nombramos”, “hasta aquí te presentamos”) y otra que será ofrecida en la misma página (“A continuación te mostramos los grupos más importantes de lípidos” y “te mostramos en la actividad 4”). Además, el autor explicita su rol de colaborador en el proceso de aprendizaje y así y ostenta las funciones de *guía*, *arquitecto* y *didacta*, como muestra el ejemplo 12 (“¿Te ayudamos?”).

2) Advertimos que el **uso de la primera persona del plural inclusivo condescendiente** en el manual S es el doble que el registrado en todos los libros de Ciencias Sociales<sup>108</sup>. Sin dudas, el alto empleo de esta forma, sumado a las continuas apelaciones al lector –cuyo análisis exhaustivo realizamos en el apartado siguiente–, moldea un texto centrado en el lector y que, por ende, se percibe como más subjetivo.

<sup>108</sup> Recordemos que se registraron 23 casos de uso de primera persona del plural inclusivo condescendiente en las secuencias explicativo-expositivas de la escena genérica de los libros de Lengua y Literatura y de 46 en Ciencias Sociales.

De acuerdo con lo desarrollado en los otros capítulos, mediante esta forma lingüística, el autor se incluye como parte integrante del aprendizaje. Se trata de una estrategia por la cual el autor entabla una relación más cercana con el destinatario y desempeña los roles de *guía* y *didacta*. Ejemplos:

Ej. 15 Fijemos ahora la atención en una sola célula, como la ósea de la ilustración. CNS107

Ej. 16 Ya vimos que toda célula, como sistema abierto que es, intercambia continuamente materia y energía con el entorno. CNS111

Ej. 17 Veamos, entonces, cómo es su estructura y así comprenderemos cómo se realiza este transporte de sustancias. CNS111

Ej. 18 Ahora nos ocuparemos del “centro de operaciones” donde se elaboran las órdenes para coordinar todos los movimientos, tanto los voluntarios como los involuntarios. CNS135

Ej. 19 Continuemos profundizando en los estudios de Mendel. CNS173

Ej. 20 Bueno, ahora sí, volvamos a Mendel pero ya con los conocimientos actuales sobre genética, así podemos interpretar los resultados que obtuvo. CNS179

Según observamos en los ejemplos anteriores, en este libro, el autor emplea el *nosotros* de condescendencia principalmente para actuar como *guía*<sup>109</sup>, por ejemplo, señalando escenografías (ejemplo 15), conceptos o temas anteriores (ejemplos 16 y 17), nociones actuales (ejemplos 18 y 20) o inmediatamente posteriores (ejemplos 17 y 19). La función de estas expresiones es la de proporcionar información que permita interpretar correctamente la explicación. Sirve, pues, para ordenar el discurso y orientar al lector. Pero, a diferencia de los usos de las otras disciplinas, aquí registramos una mayor cantidad de expresiones coloquiales, propias del registro oral, como: “Bueno, ahora sí,…” o el uso recurrente del verbo “ver” como evidencial, es decir en el sentido de “percibir algo con cualquier sentido o con la inteligencia”<sup>110</sup> (ejemplos 16 y 17), etcétera.

3) Con el **uso de primera persona del plural inclusivo con referencia genérica**, el autor, al igual en los libros E y P, incluye al lector en grupos amplios de pertenencia, como el de los seres humanos, por ejemplo:

---

<sup>109</sup> El rol de *guía* cognitivo se realiza a partir de la apelación al lector como desarrollaremos en el apartado siguiente.

<sup>110</sup> En: *Diccionario de la Real Academia Española* en línea: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?TIPO\\_HTML=2&TIPO\\_BUS=3&LEMA=ver](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?TIPO_HTML=2&TIPO_BUS=3&LEMA=ver). Consultado el 18/3/2009.



Ej. 21 Casi, casi estamos hechos de agua. Dos terceras partes del peso de nuestro cuerpo corresponde a esta molécula. CNS92

Ej. 22 Todos los seres vivos tenemos algo en común: estamos formados por células. CNS108

Ej. 23 Nuestro organismo cuenta con dos tipos de barreras defensivas. CNS160

No obstante, en este libro en particular encontramos usos de **primera persona del plural inclusivo con referencia genérica** aplicados a situaciones puntuales y específicas. Por ejemplo:

Ej. 24 Si dejamos cualquier objeto de hierro a la intemperie, después de un tiempo notamos que se formó sobre él una película de color marrón rojizo. CNS79

Ej. 25 Cuando vamos a un negocio a comprar papel para una impresora, siempre lo pedimos por resma. No importan si las hojas son A4, carta u oficio. Es decir, no nos interesa ni el tamaño de las hojas ni cuánto “pesan”. CNS83

En estos casos, el autor y el lector podrían incluirse en los grupos de individuos que dejan un objeto de hierro a la intemperie o que son compradores de papel para impresora. El caso 24 se trata de una situación hipotética –es poco probable que el lector de 15 años haya dejado un hierro en el exterior– y el 25 refiere a un hecho sin duda más común y cotidiano. Estos usos permiten incluir al destinatario como parte activa de la acción y generalizar la experiencia, en tanto que:

-cualquier persona el que deje un objeto de hierro a la intemperie notará el cambio de color;

-cualquier persona que compre papel para impresoras pide resmas y no les interesa cuánto pesan.

Para culminar este punto, señalamos que, si bien las *formas despersonalizadas* de este libro son escasas, al igual que en los libros E y P, se registran casos de **expresiones impersonales** (ejemplo 26) que encubren la voz de la autoridad (comunidad científica) así como de **períodos condicionales** (ejemplo 27).

Ej. 26 Se sabe, por análisis realizados, que el cinc que se utiliza en el laboratorio no es puro, sino que tiene un 15% de impurezas que no intervienen en las reacciones químicas. CNS85

Ej. 27 Para obtener los 17,3 g de  $ZnSO_4$  calculados con anterioridad, será necesario que hagan reaccionar más cantidad de Zn impuro con  $H_2SO_4$ . CNS85

Podemos desambiguar el agente de ejemplo 26 a partir de la siguiente nominalización “análisis realizados”, que supone un agente (los científicos) ejecutor de la acción nominalizada (análisis). Asimismo, el ejemplo 27 contiene el participio “calculados” que supone un agente elidido, que en este caso puede ser fácilmente repuesto (el lector), pues refiere a una actividad planteada previamente.

### C) Resultados del análisis

Según el abordaje efectuado, observamos que la construcción del autor y del lector es diferente entre los grupos de análisis propuestos.

Por un lado, el discurso de los libros de Ciencias Naturales de E y P recurre a estrategias de despersonalización (en casi un 85%) para evitar señalar a un sujeto en particular como agente de la acción. Es decir, no solo se oculta la fuente de enunciación (el autor, la comunidad científica, los científicos), sino también al destinatario (el lector), a quienes se los desdibuja, torneándolos imprecisos. Principalmente mediante el uso de pasivas con *se*, las estructuras impersonales con infinitivo y los períodos condicionales, se logran diferentes propósitos: objetivar la explicación, distanciar el tema analizado respecto del autor y del destinatario, presentar órdenes y mandatos alejados de toda connotación coercitiva.

Por otro lado, el libro S despliega estrategias de personalización casi en un 65 %. Se trata de un discurso enfocado en la interacción. Debido al intento por recrear un diálogo didáctico o intercambio áulico, se registra la predominancia de rasgos orales y coloquiales. Asimismo, el alto uso del nosotros de condescendencia se corresponde con los objetivos inherentes a esta concepción particular de enseñar ciencias: asegurar la comprensión y aportar datos que faciliten la tarea del destinatario.

Además, podemos agregar que, en cada grupo de libros, los autores hacen hincapié en el desempeño de roles diferentes: los libros E y P en el de *expositor*, que responde a la tradición discursiva de las ciencias duras, mientras que la propuesta de S, en el rol de *didacta* y *guía* del lector.

#### 6.1.1.2. La interpelación al lector

Siguiendo la misma tendencia que en las disciplinas ya analizadas, el libro S es el único que incluye, dentro de las secuencias expositivo-explicativas de la escena

genérica, interpelaciones directas al lector. Pero, en este caso, registramos el mayor número de ocurrencias del corpus en todas las áreas: 140. Así, el libro S de Ciencias Naturales mantiene y refuerza la construcción de un discurso centrado en el lector, a quien permanentemente convoca mediante marcas de segunda persona del singular (voseo: “tenés”, “recordá”, etc.), ya sea en la desinencia de los verbos, en los pronombres personales y enclíticos, en los posesivos, etcétera.

Como ya destacamos, a través de la apelación directa al destinatario, el autor desempeña las funciones de guía y monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en 28 el autor le aclara al lector los conocimientos que ya han sido explicados y en 29 le brinda una sugerencia para refinar la explicación:

Ej. 28 Como ya viste, ... CNS86

Ej. 29 Basta que com pares la masa molecular del agua... CNS93

Pero, además, el autor profundiza el acercamiento con el lector. Sobre la base de una imagen de destinatario, moldea sus acciones y sus pensamientos. Así, utiliza la apelación al lector con otras funciones y alcances, a saber:

-Da por sentada la realización de acciones, así como presupone ciertos conocimientos previos por parte del lector:

Ej. 30 Así como la escribiste, la ecuación química de la actividad 3 brinda solo información cualitativa CNS82

Ej. 31 Como sabrás, el **átomo** es una partícula extremadamente pequeña. CNS51

-Mediante imperativos (“recordá”, “tenés”) y condicionales (“Si observás”, “Si observaste”) el autor encomienda la ejecución de ciertas acciones. Asimismo, usando verbos en tiempo futuro, predice la realización de operaciones posteriores: “verás”, “te permitirá comprender”, “te darás cuenta”):

Ej. 32 Cuando ajustes este tipo de ecuaciones, tenés que considerar que, además de equilibrar la cantidad de átomos de cada clase, hay que balancear la cantidad de cargas. CNS87

Ej. 33 La siguiente actividad te permitirá comprender lo que ocurre en la ultramicroscópica estructura proteica (recordá que el cable es solo un modelo para facilitar la comprensión). CNS33

Ej. 34 Si observás el esquema inferior, verás que en la transmisión del impulso nervioso intervienen neurotransmisores. CNS133

Ej. 35 Si observaste la ilustración anterior y pensás un poco, te darás cuenta de que en el organismo hay diferentes tipos de glándulas, algunas de las cuales ni siquiera forman parte del sistema endocrino. CNS35

Ej. 36 Como te darás cuenta no basta con percibir estímulos para relacionarte tanto con el medio externo como con tu medio interno. NCS132

Como lo ilustran los ejemplos 32 a 36, mediante estos consejos y predicciones, el autor guía al lector discursiva (“si observás el esquema anterior, verás... en 34”; “si observaste...” en 35) y cognitivamente (“tenés que considerar”, en 32, “te permitirá comprender” y “recordá” en 33, “pensás un poco y te darás cuenta” en 35).

-Crea actos de habla bajo la aparente forma de diálogo, que suelen incluir interrogaciones dirigidas al lector, exclamaciones, el uso de voseo y expresiones coloquiales (“¡es obvio!” y “creciste un montón” del ej. 38). Así se produce una suerte de “puesta en escena” de la explicación:

Ej. 37 ¿Notaste que la forma de las células varía de acuerdo con su función? CNS108

Ej. 38 No sos el mismo que hace diez años. ¡Es obvio!, seguramente creciste un montón... Sí, como sabés tu cuerpo está formado por células, ¿qué sucede cuando crecés: aumenta el tamaño de las células o su cantidad? CNS116

-Propone situaciones hipotéticas, que implican alguna acción cognitiva, como *imaginar*, según vemos en el ejemplo que sigue:

Ej. 39 Imaginá por un momento que vos, voluntariamente, debés dar la orden para que tu corazón lata y tu pupila se dilate según la cantidad de luz. CNS136

-También plantea un uso con un valor generalizador. En el ejemplo 40, aunque las acciones son atribuidas al lector, pueden extenderse a todos los seres humanos.

Ej. 40 Si oís un grito muy fuerte, te sobresaltás y tu corazón late con más fuerza, si tocás un objeto caliente, inmediatamente retirás la mano; si tenés sed, tomás un vaso con agua<sup>111</sup>. CNS132

Finalmente, concluimos que la apelación constante al lector en el libro S y el uso del voseo –que refuerzan la impronta coloquial del discurso– son otros elementos que contribuyen a quebrar la representación objetiva y aséptica tradicional de la explicación científica, que sí mantienen los libros E y P al eliminar toda referencia explícita al destinatario.

---

<sup>111</sup> Por ejemplo, se podría hacer el siguiente parafraseo: “Si tenés sed, vos, como cualquier ser humano, tomás un vaso con agua”.

## 6.1.2. Las secuencias instructivas de actividades

### 6.1.2.1. La interpelación al lector

En esta disciplina, vuelve a aparecer el mismo uso de fórmulas de tratamiento al lector que hemos registrado en las otras áreas: una vez más, las variaciones se producen en función de las pautas de estilo editoriales correspondientes. En P y E (ejemplos 41 y 42) se recurre a la segunda persona del plural (*ustedes*) y en S (ejemplo 43), a la segunda persona del singular (*vos*) que vira al plural cuando se plantean actividades grupales (ejemplo 44).

Ej. 41 2. Expliquen la diferencia entre inmunidad natural y artificial y entre inmunidad activa y pasiva. CNP175

Ej. 42 3. Distingan los distintos tipos de ondas electromagnéticas. CNE109

Ej. 43 17. Imaginate que tenés que explicarle a un chico de ocho años qué es la corriente eléctrica y por qué hace falta una pila para encender la lamparita de su linterna ¿qué explicación le darías? CNS34

Ej. 44 20. En grupo, fabriquen una botella de Leyden muy sencilla y eficaz. CNS35

Si bien se plantean diversos tipos de actividades, como la formulación de preguntas (ejemplo 45) o elección de opciones (ejemplo 46), en esta disciplina se destacan aquellas que se conforman a partir de una serie de pasos o tareas que tienen el objetivo de resolver situaciones problemáticas (ejemplo 47), en muchas de las cuales se plantea el trabajo a partir del análisis de imágenes (ejemplo 48).

Ej. 45 18- Un pajarito se posa en un alambre eléctrico (sin aislamiento), canta un ratito y sale volando ¿por qué no se electrocuta? CNS34

Ej. 46 19. Descubrí la única afirmación falsa entre todas las demás verdaderas.

- a) Para encender una lámpara se necesita un circuito cerrado.
  - b) Para que una lámpara funcione tiene que conectarse a una fuente.
  - c) Si se conectan varias pilas juntas la lámpara da más luz.
  - d) Para que funcionen, las pilas deben conectarse de manera “que unan sus fuerzas y no que se enfrenten”.
  - e) La forma del circuito no afecta su funcionamiento, siempre que no se alteren las conexiones.
  - f) Si se unen los polos de una pila con un cable se producirá un cortocircuito y la pila se agotará rápidamente.
  - g) Para evitar que las pilas se consuman deben ser conectadas al final y desconectadas enseguida.
  - h) Cuantas más lámparas se conectan en serie, más brillará cada una de ellas.
  - i) Cuando se conectan varias lámparas iguales en paralelo, todas brillan por igual.
  - j) El brillo de una lámpara puede servir como un indicador de la “fuerza de la electricidad”.
  - k) En algunos de los circuitos puede haber “extremos muertos” donde las cargas no circulan.
- CNS34

Ej. 47 7. Reunite con tu grupo y resolvé.

Noemí y Romualdo armaron una cañería para llevar agua desde un tanque elevado hasta la pileta de la cocina.

a) Averigüen cómo cambia la circulación del agua y el tiempo de vaciado del tanque cuando:

- se eleva el tanque a una altura mayor;
- se cambia el caño por uno más estrecho.

c) Comparen esta situación con un circuito eléctrico, y unan con flechas relacionando los elementos de cada columna.

Corriente

Caudal

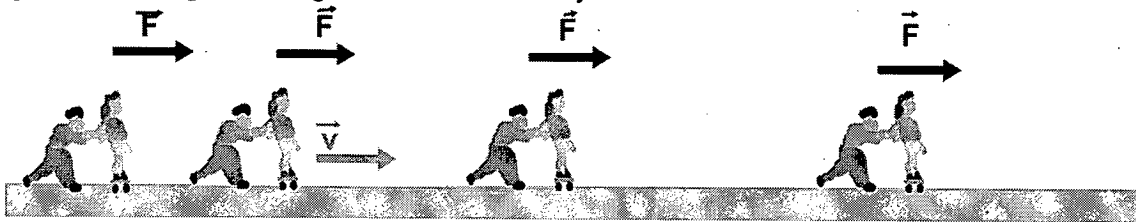
Resistencia

Altura del tanque

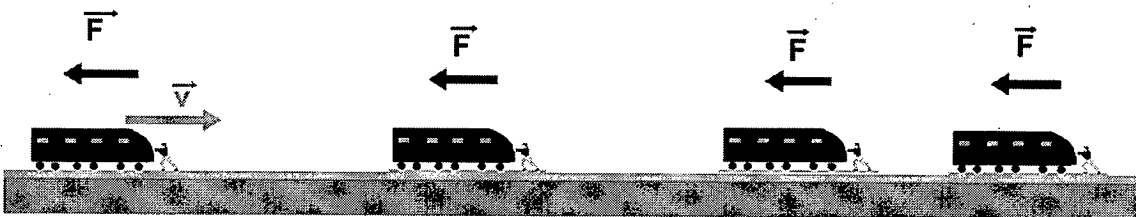
Diferencia de potencial

Diámetro del caño CNS16

Ej. 48 7.a) Hermenegildo empuja a Lía que está parada sobre una patineta. Señalá en cuál de los instantes que muestra la figura la energía cinética de Lía es mayor.



b) Superlomo frena a un tren y desliza sobre las vías hasta detenerlo. Señalá en cuál de los instantes que muestra la figura la energía cinética del tren es mayor.



c) Si sobre un cuerpo actúa una fuerza en la misma dirección que el cuerpo se mueve, la energía cinética del cuerpo se modifica así:

aumenta, si la fuerza apunta ----- que el cuerpo se desplaza

disminuye si la fuerza apunta ----- al que el cuerpo se desplaza CNS16<sup>112</sup>

En efecto, la composición de las actividades manifiesta cómo la segmentación en pasos y la gráfica son determinantes para la comprensión de las consignas. De esta manera, cumplen una clara función instruccional de colaborar con el lector en el cumplimiento de las acciones. Así:

Tanto la segmentación marcada como las características gráficas son recursos para orientar al receptor: deslindan perceptualmente los pasos sucesivos de los que se compondrá su actividad, facilitando así la aprehensión y la memorización de los mismos,

<sup>112</sup> Reproducimos la actividad que figura en el *word* del autor, al que tuvimos acceso. La actividad se mantuvo y no presenta modificaciones en la versión editada, aunque la ilustración sí ha variado porque fue encomendada a un ilustrador.

y conduciendo el retorno rápido al segmento buscado del texto cuando se alternan lectura y actividad. Igualmente, el texto instruccional suele tener un vínculo muy estrecho con elementos icónicos. Fotos, dibujos, esquemas y demás formas de representación visual se integran con mucha frecuencia en la instrucción (Silvestri, 1995: 23).

Por otra parte, todos los capítulos terminan con dos o tres páginas de actividades de integración:

-En S, el nombre de las páginas finales de actividades es el mismo que en Ciencias Sociales: “Poné a prueba tus conocimientos” (ver imagen 4A). Pero la diferencia reside en que la plaqueta “Y para terminar, volvé al principio...”, destacada a partir del diseño (se trata de un recuadro amarillo), cierra el trabajo con una serie de preguntas que retoman la actividad 1 (ver imagen 4B). Así, se remarca una continuidad con el trabajo efectuado desde la primera actividad. Por otra parte, señalamos que, desde los títulos mismos, se está invocando al lector, a través de imperativos (“volvé” y “poné”).

**Poné a prueba tus conocimientos**


**1213** Realizá un informe sobre la especie humana que brinca los siguientes ítems:

- Características diferenciales de la especie
- Mecanismos de su adaptación
- Funciones y necesidades vitales.

**1214** Explica cómo influyeron los siguientes avances en la evolución de las personas:

- La coque y el carbón.
- Control y producción del fuego.
- Técnica de fabricación de herramientas.
- Agricultura y ganadería.

**1215** Responde las preguntas teniendo en cuenta la información que aportan las imágenes y la tabla.



Característica	A	B	C
Alto	1,20 m	1,50 m	1,70 m
Peso	40 kg	100 kg	150 kg
Capacidad cerebral	400 cm <sup>3</sup>	1.200 cm <sup>3</sup>	1.400 cm <sup>3</sup>
Forma de la mandíbula	Robusta y saliente	Robusta y saliente	Robusta y saliente
Forma de la frente	Redondeada	Redondeada	Redondeada
Forma de la nariz	Redondeada	Redondeada	Redondeada
Forma de los ojos	Redondeados	Redondeados	Redondeados
Forma de los oídos	Redondeados	Redondeados	Redondeados

a) ¿Cómo ha cambiado los cráneos humanos con la evolución?

b) ¿En qué se traduce el aumento de la capacidad del cráneo? ¿Qué modifica la estructura del tamaño de la capacidad?

c) ¿En qué medida puede corresponder cada cráneo?

Imagen 4A (CNS218)

**Y para terminar, volvé al principio...**

**1213** ... y resolvé con tu grupo "¿Tienen un e-mail?"

a) Devolvé todos los reportes de la actividad y decidí: cuáles cambios, cuáles conclusiones y cuáles datos del ejercicio.

b) Buscá en Internet, revistas o obtené en otras revistas, o algún aspecto de la evolución humana.

c) Cada uno armó una diapositiva explicativa de un aspecto de la evolución humana, por ejemplo, un gráfico de la evolución biológica o cultural. ¿En qué se relaciona y qué se diferencia de la evolución biológica? ¿Qué se relaciona y qué se diferencia de la evolución cultural?

Realizá una lectura comprensiva de cada diapositiva y elaborá los datos correspondientes a los mismos. Completá, entre todos, el cuadro que se muestra a continuación. ¿Qué se relaciona y qué se diferencia de la evolución biológica? ¿Qué se relaciona y qué se diferencia de la evolución cultural?

Actividad	Relaciona	Diferencia
Agricultura y ganadería	Alimento de supervivencia	Alimento de supervivencia
Autos	Transporte	Transporte
Avión	Transporte	Transporte
Barco	Transporte	Transporte
Bomba atómica	Destrucción	Destrucción
Botella	Alimento	Alimento
Chip	Alimento	Alimento
Cine	Alimentación	Alimentación
Computadora	Alimentación	Alimentación
Escritura	Alimentación	Alimentación
Escuela	Alimentación	Alimentación
Imprenta	Alimentación	Alimentación
Instrumento científico	Alimentación	Alimentación
Lamparita eléctrica	Alimentación	Alimentación
Láser	Alimentación	Alimentación

b) Otro ejercicio: pensá en un objeto de la vida cotidiana, por ejemplo, el cepillo de dientes o el reloj, y "buscá" en tu historia de la vida sobre la Tierra no representa más que un instante, el ser humano realizó un increíble número de descubrimientos y alcanzó un enorme desarrollo tecnológico.

a) Te proponemos que seas alguno de los grandes inventores que figuró en el cuadro anterior. En un grupo, realizá un trabajo de investigación en donde debés de conseguir la fecha de nacimiento o exacta, según el caso, de la invención, el nombre del inventor (o de los inventores), qué necesidad motivó la invención y qué importancia tuvo la invención en la evolución y qué importancia tuvo la invención en la sociedad.

Imagen 4B (CNS219)

-En P, las páginas de repaso llevan un nombre diferente del de Ciencias Sociales. En este caso es “Ciencia en práctica”, que denota la importancia dada a la experiencia por parte de la disciplina (imagen 5). Al final, un “Test de comprensión” clausura las

actividades. Según observamos, los nombres de los títulos de las secciones no interpelan directamente al lector.

**CIENCIA EN PRÁCTICA**

1. Escriban el nombre de la estructura encargada de cada función mencionada y si se hallan en células de tipo animal o vegetal.

Función	ORGANELA - ESTRUCTURA	Tipo de célula
DIGESTIÓN INTRACELULAR		
SÍNTESIS DE PROTEÍNAS		
ACUMULACIÓN DE SUSTANCIAS		
REALIZACIÓN DE FOTOSÍNTESIS		
FORMACIÓN DE HUESO MITÓTICO		
RESPIRACIÓN CELULAR		
EMPACETAMIENTO DE SUSTANCIAS		
TRANSPORTE DE SUSTANCIAS		
RESERVA DE ALMIDÓN		
PROTECCIÓN, LÍMITE E INTERCAMBIO DE SUSTANCIAS CON EL MEDIO		

2. Armen un mapa conceptual en la carpeta empleando frases enlace y los siguientes términos:  
 Procarionta - nucleóide - cromosoma - membrana plasmática - material genético - célula - unicelulares - pluricelulares - citoplasma - núcleo - carioteca - pared celular - arquea - bacteria - membrana semipermeable - célula animal - célula vegetal - célula eucariota - ribosoma.

3. Expliquen en la carpeta la forma en que se establece la unión y la comunicación entre células de los organismos pluricelulares. ¿Qué son los desmosomas y los plasmodesmos?

4. Escriban en las casillas de la imagen que corresponde los números:  
 1<sup>o</sup> difusión; 2<sup>o</sup> diálisis y 3<sup>o</sup> ósmosis.

5. Definan y comparen de a pares en la carpeta los siguientes términos.  
 Heterótrofo - autótrofo - quimiofótrofo - transporte celular - simporle - uniporle - difusión facilitada - anabolismo - catabolismo - mitocondria - cloroplasto - fotoorganótrofo - osmótrofo - retículo endoplasmático - centriolo - flagelo

6. Hagan un cuadro comparativo para diferenciar las características de los microscopios óptico y electrónico.

7. Observen las imágenes y determinen el tipo de microscopio utilizado en cada caso. ¿Qué estructuras reconocen?

8. Observen las siguientes fotografías e indiquen qué procesos intervienen en cada caso.

CIENCIAS CELULARES Y EL METABOLISMO

Imagen 5 (CNP82)

-En E, además de las “Actividades finales”, que ya encontramos en el libro de las Ciencias Sociales, existe una página similar de repaso que lleva el nombre de “Para revisar lo que aprendieron” (imágenes 6A y 6B). Esta invoca a los lectores a partir del verbo enunciado en segunda persona del plural (“aprendieron”).



**PARA PENSAR LO QUE APRENDERON**

¿Qué es el sistema atómico de unidades (SI) o (S.I.)? Defiéndalo correctamente las que considere como unidades de modo que se conviertan en unidades:

- El tiempo de un día
- La longitud de un metro
- El volumen de un litro
- El tiempo que tarda la luz en viajar desde el Sol hasta la Tierra
- El tiempo que tarda la luz en viajar desde la Tierra hasta la Luna
- El tiempo que tarda la luz en viajar desde la Tierra hasta Marte
- El tiempo que tarda la luz en viajar desde la Tierra hasta Júpiter

Indicaciones: marque, nombre, cada indicación de la columna de la izquierda con su valor correspondiente, en la columna de la derecha.

Una hora es 3600 segundos.

Una hora es 3600 minutos.

Una hora es 3600 segundos.

Una hora es 3600 minutos.

1000 g = 1 kg

1000 L = 1 m<sup>3</sup>

1000 m = 1 km

1000 s = 1 h

Resuelve la opción correcta para completar cada oración:

El tiempo que tarda la luz en viajar desde el Sol hasta la Tierra es:

- 8 minutos
- 8 segundos
- 8 horas
- 8 días

La velocidad de la luz en el vacío es:

- 300.000 km/s
- 300.000 m/s
- 300.000 cm/s
- 300.000 mm/s

El tiempo que tarda la luz en viajar desde la Tierra hasta la Luna es:

- 1.3 segundos
- 1.3 minutos
- 1.3 horas
- 1.3 días

El tiempo que tarda la luz en viajar desde la Tierra hasta Marte es:

- 4.3 segundos
- 4.3 minutos
- 4.3 horas
- 4.3 días

100 LAS SUCESIONES QUÍMICAS

**ACTIVIDADES FINALES**

**Observación y clasificación de una reacción química**  
La siguiente experiencia te permitirá observar los cambios producidos al calentar un compuesto. También podrás clasificar la reacción.

**Materiales**

- Un mechero de Bunsen
- Una balanza
- Un tubo de ensayo
- Una pila de madera
- Una pila de vidrio o una pila de metal
- Hielo
- Una estufa

**Segunda**

- Oxígeno

**Objetivo**

El cambio químico no debe tener contacto con la piel. Realizar la actividad bajo la supervisión del docente.

**Procedimiento**

1. Con la balanza, el agua, aproximadamente 2.5 g de óxido de mercurio y calóquese en el tubo de ensayo, con el apoyo de la pila.
2. Observar los cambios que se producen al calentar y anotarlos en la carpeta.
3. Pasado el tiempo, separar el tubo con la pila de madera y separarlo cuidadosamente de la estufa.
4. Observar los cambios que se producen. Anotarlos.
5. Aproximar la pila de vidrio o la pila de metal en un vaso de precipitados al tubo para alejarlo. ¿Qué observas? ¿Qué color tiene ahora la sustancia que se encuentra dentro del tubo?
6. Luego de unos minutos, poner el tubo de la boca y observar los cambios del mismo. ¿Qué sustancia aparece adherida a las paredes del tubo? ¿A qué color tiene? ¿Qué estado de agregación se observó? ¿Cómo se nota de la observación?
7. Mientras se enfría el tubo que quedó en el tubo, observar su coloración. ¿Qué sucede? ¿Por qué?

**Observaciones y conclusiones**

Al hacer pasar el mechero, el tubo presenta resaca, recordando cuando fue el líquido que se evaporó a las paredes del tubo, además del gas que se liberó y al ser calentado de la pila o la estufa.

La reacción es la siguiente:

$$2\text{HgO} \xrightarrow{\text{calor}} 2\text{Hg} + \text{O}_2$$

al glóbulos con los mercurio y cuáles son los productos de la reacción?  
¿Da una muestra de combinación de sustancia o de descomposición? ¿Por qué?  
¿Es una reacción exotérmica o endotérmica? ¿Por qué?

100 LAS SUCESIONES QUÍMICAS

Imagen 6A (CNE159)

Imagen 6B (CNE160)

De esta manera, observamos que, a diferencia de las otras áreas, existe una abundancia de actividades de desarrollo de capítulo (de aplicación y fijación) y de integración (de evaluación), debido, según creemos, a la dimensión empírica (de experimentación) que define esta disciplina.

Por otro lado, respecto de las diferencias enunciativas entre los libros, podemos afirmar que el libro S, en pos de la puesta en foco de la relación interpersonal con el lector, recurre a la segunda persona del singular para procurar una relación más próxima y coloquial. Al mismo tiempo, toma partido ante la temática del voseo pues utiliza esta forma de tratamiento para dirigirse al lector. Por el contrario, los libros E y P, al igual que en las disciplinas abordadas anteriormente, recurren a la segunda persona del plural, que, por un lado, les brinda la posibilidad de no tomar una posición frente el voseo y, por el otro, les permite evitar los supuestos rasgos de informalidad y coloquialidad que este supone.

### 6.1.2.2. Los recursos del diseño

Según ya adelantamos, el formato de las páginas de desarrollo en esta disciplina es diferente en cada libro y, en concomitancia, las actividades son presentadas y

ubicadas de forma distinta, lo cual muestra diversos tipos de representación del saber y de la ciencia.

En los tres libros analizados, las actividades presentan estilos especiales:

-En S, las actividades de desarrollo de capítulo llevan el ícono Act. (imagen 7) y la leyenda “Manos a la ciencia” (imagen 3 de la página 189) que identifica las propuestas de experiencias. Se ubican libremente en cualquier parte de la página y suelen aparecer, como ya mencionamos, en la columna central, entre los segmentos expositivo-explicativos. Debido a que la maqueta no contempla un lugar periférico preestablecido para las actividades, sino que, por el contrario, las ubica en un espacio central entre la teoría, en lugares aleatorios (donde “se necesite”), se potencia la

perspectiva constructivista del libro. Por otra parte, “Poné a prueba tus conocimientos” se plantea en una doble página de fondo amarillo pastel, en la que se destaca la plaqueta de color más fuerte: “Y para terminar, volvé al principio”, que podría considerarse como un elemento novedoso de autoevaluación y metacognición (imágenes 4A y 4B, en la página 205).

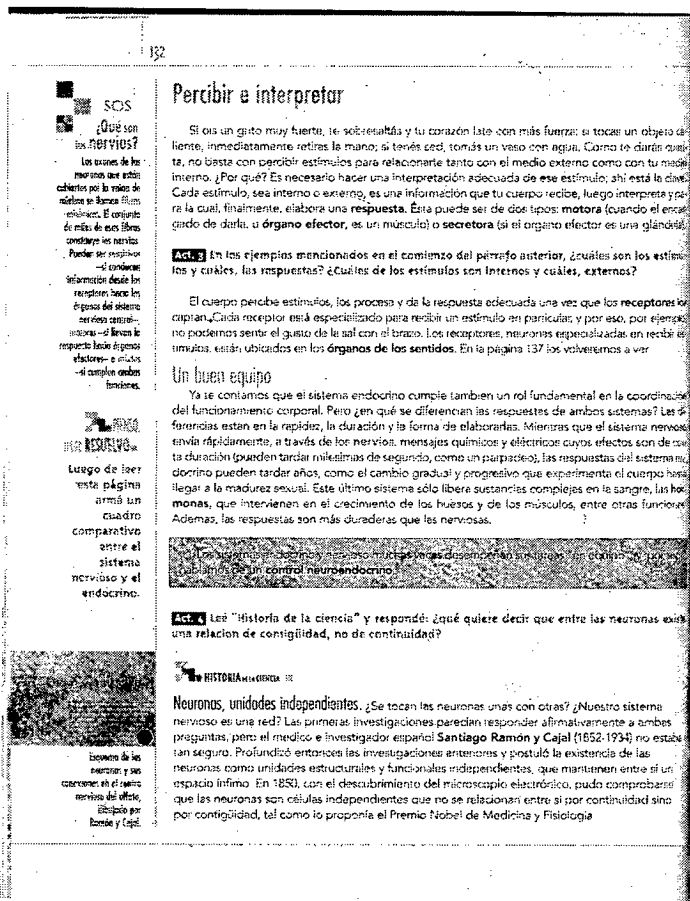


Imagen 7 (CNS132)

-En P, las actividades tienen un diseño similar a las de Ciencias Sociales. Se colocan en la columna lateral de la página impar y llevan el nombre de “En estudio”. En la parte superior aparece la imagen de un pizarrón y la mano de un supuesto docente que ha terminado de escribir con tiza el nombre de la disciplina (en el caso de la imagen 2 es Geología ubicada en la página 188, pero también puede ser Biología, Física o Química); debajo, la plaqueta de actividades simula una hoja de carpeta o cuaderno con renglones

y las marcas del anillado. En este sentido, las actividades se colocan en un espacio más periférico, pero claramente identificado a partir de diversos recursos gráficos. En “Ciencia y práctica” también se recurre al diseño de las actividades como páginas de carpeta (imagen 5 ubicada en la página 206).

-En E, del mismo modo que en Ciencias Sociales, las actividades aparecen en la parte inferior de las páginas impares, dentro de un recuadro de fondo verde agua (imagen 1B en la página 187). Las páginas finales también tienen el fondo de color verde agua (imágenes 6A y 6B, en la página 207). Aquí las actividades ocupan un espacio subsidiario.

No hay dudas de que la maqueta de las páginas de Ciencias Sociales y Naturales es similar en cada editorial. En ambos casos se diferencian las actividades de la teoría y de las escenografías; a partir de las herramientas que ofrece los recursos del diseño (plaquetas, fotos, montajes, etcétera) se circunscribe la dimensión práctica. Pero especialmente en Ciencias Naturales se marca un recorrido entre las actividades, las experiencias y la integración final que construyen un proceso que se encamina de la teoría a la experiencia (en E y P) o bien amalgama teoría y experiencia (S), según la representación de ciencia y saber construida.

## **6.2. Las escenografías enunciativas**

Además de las escenografías comunes a todas las disciplinas, como la *escenografía de blogs o páginas web*, la *escenografía de biblioteca* –aclaramos que en la “biblioteca” de esta área no se incorporan textos literarios–, la *escenografía lúdica* y la *escenografía de estar en clase*, las propuestas de Ciencias Naturales disponen de dos escenografías especiales:

1) *Escenografía de científico*: consiste en disponer de diferentes recursos, como instructivos de experimentos o paquetes de ecuaciones, para que el lector asuma el rol de científico, y adopte y ponga en prácticas su metodología.

2) *Escenografía de artículos periodísticos de divulgación o de revista de divulgación*: se trata de plantear espacios que simulen publicaciones científicas destinadas a lectores legos. Sin dudas, este tipo de escenografías persigue el objetivo de introducir a los alumnos en los formatos característicos de la alfabetización científica.

### 6.2.1. Didáctica y persuasión

Las escenografías dispuestas por los libros de textos de Ciencias Naturales intentan acercar a sus lectores a los géneros, formatos y prácticas discursivas científicas. Ahora bien, debemos tener en cuenta que, en el ámbito científico, existen prácticas discursivas que contribuyen a generar saberes y propiciar el avance en las áreas de conocimiento, como los informes, los artículos especializados y las tesis, y otras, cuyo objetivo principal es transmitir conocimientos a un público no experto, como los artículos de divulgación científica y las infografías. Entonces, ¿cuáles de estas prácticas discursivas predominan en el corpus analizado? ¿Las “directas” de producción de conocimiento, o las de “reproducción” del saber, que se obtienen a partir de reglas de recontextualización?

Según sostiene Martín (1993), el género más frecuente en los libros de Ciencias Naturales es el informe; Vallejos Llobet afirma, incluso, que “los libros de ciencia se pueden considerar en sí mismos como amplios informes” (Vallejos Llobet, 2004: 151). No obstante, los libros de texto analizados, con el propósito de dinamizar los temas disciplinares y seducir a los alumnos con los nuevos lenguajes y tecnologías, se alejan del formato convencional del “informe” y, como complemento de las secuencias expositivo-explicativas, despliegan variadas escenografías, generalmente cercanas a las de *revista de divulgación*, *página web* o de *biblioteca*. Estas se corresponden generalmente con prácticas cercanas a la divulgación científica, y sus textos, en su mayoría, son creados por el propio equipo editorial (es decir, elaborados *ad hoc*). Presentan los siguientes recursos o estrategias discursivas:

- explicaciones, infografías, esquemas, ecuaciones e instructivos de experimentos;
- recuentos de experimentos, biografías, imágenes, esquemas, infografías, etc., ubicados en la periferia de la página, ya sea en la parte inferior, o en recuadros o plaquetas, etc.;
- en escasas ocasiones, también, artículos de divulgación extraídos de diarios y revistas “reales”.

En efecto, los libros de textos de Ciencias Naturales ponen en juego escenografías relacionadas con prácticas discursivas en las que se da lugar a la recontextualización del saber. Por ejemplo, la de *biblioteca*, que suele presentar biografías o recuentos de experimentos (“Historia de la ciencia” de la imagen 7 de la página 208); la de *página web* o *revista científica*, que dispone infografías o esquemas

(imagen 8) y artículos de divulgación (imagen 9). Tengamos en cuenta que la formación en alfabetización científica parte de que una necesidad educativa global:

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

En este sentido, poner en contacto a los alumnos con géneros o formatos propios de la divulgación de la ciencia apunta a la formación de lectores críticos de información científica, que puedan “analizar artículos periodísticos científicos” (Meinardi, 2005: 2). No obstante, en las páginas de desarrollo de capítulo, en ningún caso encontramos escenografías que presenten textos académicos de base, como, por ejemplo, informes o artículos científicos, que podrían ser un buen punto de partida para iniciar a los alumnos en dichas prácticas.

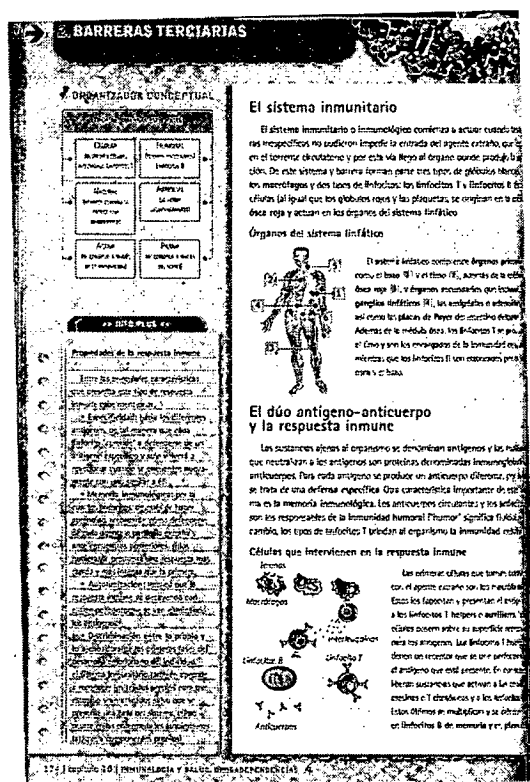


Imagen 8 (CNP174)



Imagen 9 (CNE204)

Por otra parte, señalamos que en los libros P y E no se reproducen en forma explícita discursos ajenos en el desarrollo del capítulo<sup>113</sup>. Solo en S, los recuadros

<sup>113</sup> Coincidentemente, García Negroni (2008a) destaca como un aspecto característico del discurso académico de Medicina –disciplina que suele ser considerada también una ciencia “dura”– la ausencia de

llamados “Ciencia, tecnología y sociedad” en algunas ocasiones incluyen textos de otras fuentes, que corresponden siempre a la divulgación científica: revistas, diarios o páginas web; por ejemplo, la *prensa.com.ar*, *Hoy la Universidad* (periódico digital de la Universidad Nacional de Cuyo), o la página web de la NASA.

Además, se introducen variadas imágenes y recursos gráficos –fotos, ilustraciones, infografías, los esquemas y ecuaciones– que, según la maqueta de cada propuesta editorial, pueden aparecer en las columnas laterales (libros E y P), o entre las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica (libro S). Como ya mencionamos, los recursos visuales son predominantes en los discursos pedagógicos y de divulgación de las ciencias en general –y atraen tanto a los lectores adultos como a los jóvenes–. Consideremos que:

En el discurso científico especializado, la imagen es uno de los componentes de la argumentación orientada a lograr la validez de los resultados, mientras que, en la divulgación de la ciencia, la imagen parecería estar destinada a favorecer la comprensión de los conceptos por parte de los receptores. En efecto, cuando abrimos una revista de divulgación científica o nos detenemos en aquellas páginas de diarios que incluyen noticias de ciencias, no podemos dejar de posar la mirada en las imágenes (Gallardo, 2008: 13).

En nuestro corpus, con el fin de hacer más sencilla la explicación al público lego, las escenografías de *página web*, *biblioteca* y *artículo de divulgación* incorporan cuadros o esquemas de contenidos (el ejemplo del “Organizador conceptual” en la

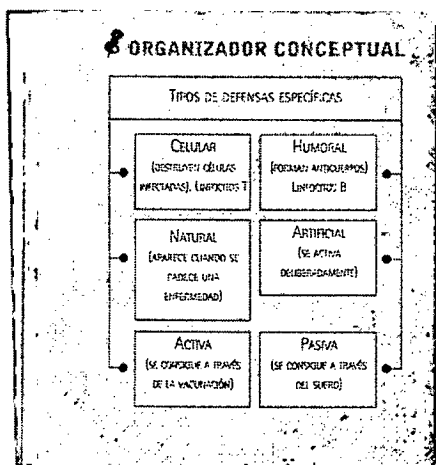


imagen 10) gran cantidad de infografías (generalmente ilustradas, como vemos en la imagen 11 de la página siguiente), y fotos acompañadas de extensos epígrafes explicativos (imagen 12), se utilizan con un objetivo predominantemente cognitivo: brindan concreción y permiten objetivar y materializar conceptos o temas abstractos. Pero además, persiguen un fin retórico: atraer y seducir a los lectores, construyendo un efecto

Imagen 10 (CNP174)

los discursos directos de los científicos y la presentación de sus contribuciones como resultados alcanzados.

de polifonía y una aparente multiplicidad de puntos de vista. Es decir, se introducen diversos formatos, como entradas de diccionario, biografías o artículos periodísticos de divulgación, pero que no pertenecen a fuentes reales, sino son elaborados por el mismo equipo editorial. Por ejemplo, un concepto es presentado en un glosario como si fuera la entrada de un diccionario, o un tema es expuesto en una infografía, similares a las que acompañan las noticias en diarios y revistas. Efectivamente, se trata de un recurso discursivo que genera el efecto de alteridad y diversidad.

149

### ¿Cómo están constituidos los huesos?

Los huesos son órganos y, como tales, están formados por tejidos, y éstos por células. Las principales células óseas se llaman osteocitos, y están situadas dentro de espacios (lagunas óseas) que quedan en la sustancia intercelular, llamada matriz ósea. Las células se comunican entre sí mediante conductillos muy finos.

Los huesos tampoco son totalmente sólidos. Los osteocitos y la matriz ósea forman unidades que se organizan dejando espacios, los cuales hacen que los huesos sean resistentes pero livianos. De acuerdo con el tamaño de esos espacios, se distinguen áreas de **tejido óseo compacto** (si los espacios son microscópicos) y zonas de **tejido óseo esponjoso** (si los espacios son más grandes). Además, la superficie de los huesos presenta orificios por donde penetran vasos sanguíneos y nervios.

**Médula ósea roja:** En los espacios del tejido esponjoso. Origina las células sanguíneas (glóbulos rojos y blancos).

**Médula ósea amarilla:** En el cuerpo del hueso, dentro de un canal. Almacena grasa.

**Matriz ósea:** Contiene un 25% de agua, un 25% de proteínas y un 50% de minerales. El mineral más importante es el calcio, que le otorga dureza y rigidez. Los proteínas actúan como un "pegamento" para los minerales; sin ellos, los huesos serían duros pero frágiles.

### ¿Cómo se forma y crece un hueso?

En el feto, la formación del esqueleto comienza a partir de cartilago; que luego es reemplazado por tejido óseo (se osifica). Sin embargo, al nacer, gran parte del esqueleto está constituida por cartilago.

La osificación no se completa hasta aproximadamente los 20 años.

- 1) Hueso de un bebé. La osificación comienza a partir del cartilago de conjunción ubicado entre la diáfisis y los epifisis.
- 2) Las células del cartilago primero se multiplican y luego se convierten en hueso; así, éste crece en longitud.
- 3) Hueso de un adulto. Se completa la osificación y el hueso deja de crecer.

### ¿Qué es el recambio óseo?

¿Sabías que tus huesos se están destruyendo todo el tiempo? Sí, pero no te preocupes... los huesos están en permanente renovación. Esto significa que existen mecanismos que, por un lado, los destruyen, y por otro, forman hueso nuevo.

- 1) Un tipo especial de células, los osteoclastos, destruyen el hueso viejo y forman canales.
- 2) Otras células, los osteoblastos, fabrican hueso nuevo para rellenar esos canales.
- 3) Los osteoblastos que quedan rodeados por el hueso se denominan osteocitos.

En las distintas etapas de la vida, la cantidad de hueso que se forma y se destruye varía.

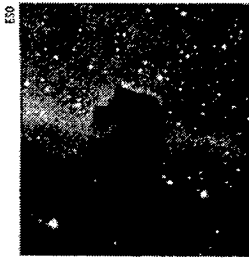
- Hasta aproximadamente los 30 años, predomina la formación.
- Entre los 30 y los 40 años, la destrucción y la formación de hueso son idénticas.
- A partir de los 40 años predomina la destrucción.

**¿CÓMO LO RESUELVO?** ¿Cuál es la razón por la que los médicos aconsejan aumentar el consumo de calcio a las mujeres embarazadas?

Imagen 11 (CNS149)



## La evolución de las estrellas



La nebulosa Cabeza de Caballo está situada a 1500 años luz del Sol. En la imagen se observa una nebulosa brillante de color rojizo, llamada IC 434. Sobre esta, se destaca la nebulosa oscura B 33, cuya forma se asemeja a la de un caballo de ajedrez. Es posible que, en su interior, se estén formando numerosas estrellas.



Las imágenes de falso color de la estrella Beta Pictoris muestran que posee un disco de materia a su alrededor. Posiblemente, allí se estén formando planetas, aunque por el momento no son observables.

Junto con las estrellas, las nebulosas también forman parte de las galaxias. Las nebulosas son nubes inmensas de gas y polvo interestelar, compuestas, en su mayor parte, por hidrógeno y helio.

En las regiones frías de las nebulosas, lejos de las estrellas muy calientes, los átomos del gas se juntan para formar moléculas, las que, a su vez, se combinan en grandes cantidades para originar granos de polvo. En el interior de las nebulosas, los pequeños granos de polvo pueden chocar y pegarse entre sí, para dar lugar a condensaciones mayores de materia, o grumos. A medida que estos grumos adquieren más materia, ejercen mayor fuerza gravitatoria sobre el gas que los rodea, y lo atraen. En este lento proceso, la enorme cantidad de materia acumulada se calienta y comienza a brillar débilmente. Así se forman las estrellas: a través de la lenta acumulación de materia dentro de una nebulosa. Cuando, en el centro de los grumos, la temperatura llega a 1.000.000 °C y la presión es muy alta, comienzan a producirse las reacciones nucleares. **A**

Las estrellas brillan durante mucho tiempo por la energía liberada en las reacciones nucleares. El tiempo durante el cual brilla una estrella depende de la cantidad de materia que tenga. Las estrellas de mucha masa duran menos tiempo (diez millones de años), porque producen sus reacciones a un ritmo muy veloz, y agotan rápidamente su combustible nuclear. Las estrellas de poca masa, como el Sol, duran mucho más (miles de millones de años), ya que, en ellas, las reacciones se dan a un ritmo más lento.

Cuando, en el núcleo de las estrellas, no se pueden producir más reacciones, porque todos los átomos ya se transformaron o porque la temperatura y la presión no son lo suficientemente altas, las estrellas finalizan su evolución. Las estrellas con mayor masa explotan violentamente y dispersan por el espacio el material de su interior. Las estrellas con menor masa no explotan, pero dispersan una parte de su contenido. De esta manera, el gas es devuelto a la galaxia, en forma de nuevas nebulosas, que originarán nuevas estrellas. **B**

### El Sol y el sistema solar

El Sol es una estrella más de la galaxia. En su núcleo, el hidrógeno se transforma en helio, y libera la energía luminosa.

Como las demás estrellas, el Sol se formó por la concentración de materia en una nube de gas y de polvo. Esta nube estaba en rotación, lo que le daba la forma de un disco achatado. En ese disco de gas y de polvo, se produjeron condensaciones de materia, semejantes a las que forman a las estrellas, pero más pequeñas. Esas condensaciones dieron origen a los planetas, que conservaron el movimiento de la nube original alrededor del Sol. Esto explica por qué todos los planetas giran en el mismo sentido: todos se formaron a partir de la misma nube.

Cuando el Sol comenzó a brillar, su propia radiación barrió los restos del gas y polvo de la nube original, y dejó al descubierto a los planetas. Los restos de la nube, barridos hasta grandes distancias, formaron una nube esférica de cometas, que rodea el sistema solar, y desde la que, en ocasiones, se acerca algún cometa a las proximidades del Sol.

Por otra parte, el proceso de formación de los planetas no fue eficiente en algunas regiones: los asteroides, situados entre las órbitas de Marte y de Júpiter, podrían ser los restos de un planeta que no llegó a formarse. **C**

### Imagen 12 (CNE12)

La puesta en juego de escenografías de este tipo también se utiliza en las aperturas de capítulo y páginas especiales en general, según analizaremos a continuación.



◆ **Aperturas**

Debemos tener en cuenta que el análisis de textos de divulgación científica “implica a un trabajo intelectual que excede el contenido disciplinar en sí mismo y que involucra actividades cognitivas y cognitivo-lingüísticas vinculadas con el quehacer científico” (Meinardi, 2005: 2). En este sentido, las aperturas de capítulos proponen el trabajo con variados formatos y géneros que requieren de la realización de actividades cognitivas y cognitivo-lingüísticas vinculadas con el quehacer científico. Así, encontramos escenografías de *revista de divulgación*, *de página web* y *de biblioteca*, que apelan a diferentes recursos: noticias y artículos de divulgación, entradas de enciclopedia, biografías<sup>114</sup>, líneas de tiempo, infografías, ilustraciones y fotos.

**Cuadro 6. Escenografías en apertura.**

<b>Principales escenografías construidas en las aperturas de capítulo:</b>  <i>1) escenografía de revistas de divulgación;</i> <i>2) escenografía de páginas web;</i> <i>3) escenografía de biblioteca.</i>	<b>Ciencias Naturales</b> <i>Recursos</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● texto explicativo introductorio</li> <li>● diarios</li> <li>● biografías</li> </ul> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> <li>● revistas</li> <li>● infografías</li> <li>● artículos de divulgación</li> </ul> <p>(Se recurre al uso de infografías, líneas de tiempo, ilustraciones, fotos, etc.)</p>

En dos de los libros analizados (E y P), no se registran prácticamente propuestas que permitan relacionar el contexto del alumno con los conceptos o teorías que se desarrollan. En uno de ellos, no hay actividades (imagen 13, libro P) y en el otro las actividades se limitan a la comprensión de los textos o infografías. Es decir que los acontecimientos se muestran anclados en un espacio y tiempo determinados, lejanos al del alumno, o bien en el tiempo de continuo presente de la definición o de la descripción. Solo en el libro S figuran apelaciones al contexto del alumno o presentan actividades que proponen a los destinatarios el establecimiento de relaciones y actualización de conocimientos previos: “¿Conocés el delta del Paraná? Si vivís en la provincia de Buenos Aires o en Entre Ríos, tal vez hayas visitado alguna isla, o

<sup>114</sup> Este tipo de escenografía será analizado en profundidad en el siguiente apartado.

recorrido el Delta en catamarán...” (CNS120), “Quizás no hayas notado que en el transcurso de la noche las estrellas se mueven en el cielo...” (imagen 14 del libro S). También existen otros casos en donde se les plantea a los alumnos hacer una experiencia o una “teoría científica”: “Propongan una posible explicación, vinculada al funcionamiento del cuerpo de Juan, para los cambios que experimenta” (CNS146).

CAPÍTULO

8

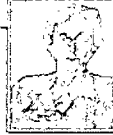
## REPRODUCCIÓN Y DESARROLLO EN EL SER HUMANO

### Tecnología médica y continuidad de la vida

La esterilidad es la condición de una pareja que, al cabo de uno o dos años de relaciones sexuales sin métodos de planificación, con una frecuencia de dos o tres relaciones semanales, no pudo lograr el embarazo. Por su parte, la infertilidad, en cambio, se refiere a la imposibilidad de lograr un embrión viable, lo que se manifiesta por abortos o interrupciones espontáneas del embarazo. En la Argentina, se estima que entre un 10 a 15% de las parejas son estériles, lo que puede involucrar tanto a aquellas que nunca tuvieron hijos (esterilidad primaria) o que ya los tuvieron y no pueden volver a hacerlo (esterilidad secundaria). La Medicina moderna ofrece una nueva esperanza para luchar contra las problemáticas de esterilidad y fertilidad mediante las técnicas de fertilización asistida.

**Eugenia Sacardote de Lustig**

*Profesora Sagrada de León, obtiene el primer premio nacional en 1934, cuando la Argentina es un país pobre y del hambre se sufren. Obtiene el premio en 1934, cuando la Argentina es un país pobre y del hambre se sufren. Obtiene el premio en 1934, cuando la Argentina es un país pobre y del hambre se sufren.*



**Extracción e inyección de óvulos**

Existen diferentes técnicas que permiten crear las condiciones necesarias para realizar la fertilización asistida:

- la estimulación ovárica, que consiste en el suministro hormonal para la estimulación de la función de las ovarios a fin de lograr la maduración de la mayor cantidad posible de óvulos;
- la capacitación espermática, cambio fisiológico que permite la dinamización del espermatozoide para realizar su ingreso en la membrana pelúcida del óvulo;
- la inseminación artificial, que es la introducción del semen o espermatozoide (líquido que contiene los espermatozoides) en el interior del útero, de modo que el óvulo llegue a ser fecundado.

← A TRAVÉS DEL TIEMPO... LA FERTILIZACIÓN ASISTIDA →

1908

ESTUDIO DE LA INFERTILIDAD POR EL MÉDICO GRIEGO H. POGGENDORF.

1909

PRIMER TRATAMIENTO DE GINECOLOGÍA POR EL APODOADO ANTENNA.

1935

PRIMER INTENTO DE INSEMINACIÓN ARTIFICIAL POR EL ESCOCÉS J. HARTCOCK.

1978

ARTÍCULO DE FERTILIDAD DE OTRAS MUJERES, USANDO MICROJERINGAS.

1982

DESARROLLO DE LA CAPACITACIÓN ESPERMÁTICA PARA POSIBILITAR LA IVF.

1997

DESARROLLO DE CULTIVOS IN VITRO, POR EUGENIA S. DE LUSTIG.

1998

INVENTO TECNOLÓGICO POR EUGENIA S. DE LUSTIG Y STEFFEN.

Imagen 13 (CNP138)



### Coreografía celestial

Desde siempre y en todas las culturas, el cielo ha sido el escenario de una función fascinante que inspiró a poetas, científicos, exploradores y filósofos. Pero, actualmente, gran parte de la humanidad está perdiendo esta percepción del Universo: la iluminación artificial de las grandes ciudades, la polución, los edificios altos que obstruyen el horizonte impiden que sigamos el curso de los astros en el cielo como lo hacían nuestros antepasados. Por ejemplo, la contaminación lumínica en Buenos Aires hace que en lugar de dos mil o tres mil estrellas, apenas podamos ver... cien o doscientas.

Aún así cualquiera puede disfrutar del espectáculo nocturno del cielo sin necesidad de telescopios. A simple vista, aparte del Sol y de la Luna, se puede seguir la ruta de cinco planetas (Mercurio, Venus, Marte, Júpiter y Saturno) y de las estrellas más brillantes de nuestro hemisferio como Sirio, Las Tres Marías y la Cruz del Sur.

Quizá no hayas notado que en el transcurso de la noche las estrellas se mueven en el cielo; este desplazamiento es sólo aparente y otra evidencia más de la rotación de la Tierra en torno a su eje. Desde nuestra perspectiva terrestre, todo ocurre como si los astros estuvieran suspendidos en una esfera celeste que gira sobre sí misma en torno al eje que pasa por los polos, pero en sentido de giro contrario al de nuestro planeta.

Si nos alejamos de las luces de la ciudad, podemos contemplar la coreografía celestial, buscar los patrones de los movimientos y descubrir las regularidades astrales vistas desde nuestra calesita espacial.



#### Act. 1 Resuelvan en grupo.

- Expliquen las expresiones "coreografía celestial" y "calesita espacial".
- ¿En qué sentido se mueven las estrellas a lo largo de una noche? ¿Y la Luna?
- ¿En qué sentido gira la Tierra sobre su eje? Relacionen esto con el movimiento aparente de las estrellas.
- Observen en un almanaque las diferentes fases de la Luna y traten de explicar las causas de cada uno de los cambios.
- ¿Cuál es la causa de los días y las noches? ¿Y de las estaciones?
- Un observador que se encontrara fuera de la Tierra ¿percibiría los mismos movimientos que nosotros? ¿Por qué?

Imagen 14 (CNS222)

En los libros E y P, la construcción escenográfica de las Ciencias Naturales presenta un acceso a la ciencia basado en la lectura de información fidedigna y rigurosa: noticias y artículos de divulgación –aunque a veces inventados–, enciclopedias, biografías y recuentos de experimentos (construidos *ad hoc*). Las acciones asignadas al lector en las aperturas, entonces, consisten en leer, conocer, reformular, explicar, reproducir, y en muy pocas ocasiones puede probar o experimentar. Es decir que, de acuerdo con esta representación, solo se puede hacer ciencia a partir de la teoría.

## ◆ Páginas especiales

Al proponer actividades relacionadas con la labor en laboratorio, los libros de Ciencias Naturales suelen incluir instructivos de experimentos que funcionan también como actividades e intentan que los alumnos se “comporten” como científicos. Los discursos y géneros que se introducen habilitan mayormente *escenografías de científico* y *de revista de divulgación* para iniciar en los alumnos a la alfabetización científica.

**Cuadro 7. Páginas especiales.**

Contenido y funciones de la página especial	Ciencias Naturales
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Problemas modelo</li> <li>● Herramientas para el trabajo científico</li> <li>● Experiencias</li> </ul>
Introducción de otros géneros	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Temas y problemas</li> </ul>

Entre los formatos de divulgación que conforman la escenografía *de biblioteca*, las biografías y los recuentos de experimentos se distinguen por su pretensión de ofrecer una imagen más humana de la ciencia, al focalizar en los sujetos intervinientes y en la construcción y creación del conocimiento –y no como un producto dado y acabado–. Se los destaca desde el diseño gráfico en plaquetas o páginas especiales. Solo en el libro S lleva título fijo: “Historia de la ciencia”, como se observa en los ejemplos 49 a 51. En P puede aparecer en las aperturas o en “InfoPlus” y en E en la página impar.

### Ej. 49 Historia de la ciencia

**Un director de orquesta.** Desde miles de años atrás, la relación que se establece entre la función del hipotálamo y la hipófisis ha inquietado a los científicos. En el año 159, el prestigioso médico Galeno decía: “*impurezas del cerebro drenan a la nasofaringe a través de la hipófisis*”. Muchos años después, en 1913 se observó que las gallinas no ponen huevos en presencia de zorros y que en las guerras mundiales las mujeres sometidas a un gran stress tenían amenorrea.

Posteriormente, se demostró que existe una relación directa entre la función del hipotálamo y la hipófisis. La hipófisis, conocida como “glándula maestra” por regular al resto de las glándulas endócrinas, tenía otro órgano regulador: el hipotálamo.

Dos científicos, uno francés y otro polaco Guillemin y Schally, demostraron que existe un factor hormonal que es segregado por una parte del cerebro: el hipotálamo. Este factor, llamado “factor liberador hipotalámico” regula el funcionamiento de la neurohipófisis.

El primer factor liberador descubierto fue el que estimula la secreción de ACTH (hormona adrenocorticotrófica) por la hipófisis. Esta hormona, regula el funcionamiento de las glándulas suprarrenales.

Por lo tanto, el “director de orquesta” del sistema endocrino pertenece al sistema nervioso: el hipotálamo.

Este descubrimiento es de gran valor científico ya que verificó que una buena parte del equilibrio hormonal depende de las emociones. CNS140

Ej. 50 **Historia de la Ciencia**

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

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

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

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

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

CNS42

Ej. 51 **Historia de la Ciencia**

**Los primeros aportes al conocimiento de la ciencia.** En 1822, en la actual República Checa, nació **Gregor Mendel** (1822-1884), quien elaboró las primeras ideas científicas sobre la herencia. Mendel pertenecía a la familia campesina, por lo que solo tuvo la oportunidad de estudiar al ingresar a un monasterio. Y fue en su jardín, entre 1856 y 1863, donde cultivó alrededor de 28.000 plantas de arvejas con las que realizó un minucioso estudio. Si embargo, nunca se enteró del gran valor de sus hallazgos ya que, a pesar de haberlos informado en 1866, estos fueron apreciados por los científicos 46 años después de su muerte, alrededor de 1930. CNS171

Como lo muestran los ejemplos, a través de las escenografías *de biblioteca*, se busca acercar al lector la figura del científico en su dimensión humana, como individuo, en tanto sujeto protagonista del proceso de investigación. Estos formatos dan cuenta de una representación particular de la ciencia que apunta a mostrar que está hecha por sujetos; la subjetividad allí construida (en forma más o menos “seria”, según la editorial) pasa, a ser esencial en el capítulo<sup>115</sup>.

◆ **Secciones especiales**

En cuanto a las secciones especiales podemos mencionar solo dos casos. Además de la “Tecniteca”, la sección de la editorial S que –al igual que en el caso de

<sup>115</sup> Si bien el científico aparece como un sujeto que intuye, inventa, elabora, analiza, descubre, hace progresar la ciencia, en casi ningún caso se muestra que duda y se equivoca. De esta manera, en muy pocas ocasiones se presentan los estancamientos, los errores o los retrocesos; la representación de ciencia que se suele construir es aquella que siempre avanza y mejora.

Ciencias Sociales— constituye un apartado de actividades, el libro P pone en juego la escenografía de *revista de divulgación*. Se trata de las secciones denominadas: “Ciencia de producción argentina” y “Ciencia argentina en acción” (imagen 15), donde aparecen artículos sobre un tema específico, pertenecientes a científicos argentinos.

## Innovación y Tecnología en telecomunicaciones

Luis Di Benedetto

**E**n los últimos años, y merced al velocísimo desarrollo de la industria de la telefonía celular, cualquiera puede tener la sensación de que el botón que uno aprieta para comunicarse con alguien a través de un pequeño aparato es todo lo que hace falta para lograrlo. Pero, en realidad el proceso es un poco más complejo, aunque gracias a él a la gente le alcanza con apretar un botón.

Luis Di Benedetto es ingeniero electromecánico, y fue director del Laboratorio Nacional de Telecomunicaciones, en el que se obtuvieron varias patentes de invención y se lideró el desarrollo de uno de los tantos elementos que mejoraron la telefonía: el concentrador digital, sistema que ha permitido, por ejemplo, que treinta teléfonos se conecten con los teléfonos que van a recibir sus llamadas y conversaciones a través de un solo medio de conducción, sea un cable metálico, una fibra óptica o la transmisión por ondas de radio.

El desarrollo llevado a cabo por el ingeniero Di Benedetto parte de un hecho: la velocidad del sonido de la voz es de 330 m/s, y la de la luz o la electricidad se acerca a los 300.000 km/s. El aparato telefónico convierte los sonidos de la voz en impulsos eléctricos y en ondas electromagnéticas, que al llegar al teléfono receptor, este reconvierte en sonidos.

Hay equipos, los Selectores de treinta contactos, que cada 125 microsegundos hacen secuencialmente contacto con cada uno de los treinta aparatos telefónicos, y el conjunto de las señales de todos los aparatos se introduce en una sola vía de conducción. Al revés, a su llegada a destino, la señal que corresponde a cada aparato se conecta al que debe recibir esa llamada. Tanto a la entrada como a la salida de los impulsos eléctricos se usan sistemas de codificación y decodificación de estos en señales binarias (combinaciones de ceros y unos).

También algunas de sus investigaciones dieron lugar a

patentes de centrales telefónicas de baja capacidad, que pueden atender un bajo número de líneas urbanas e internas; de *módems* que permiten conducir datos de computadoras a la vía telefónica o viceversa y equipos de Telefonía Rural por Múltiple Acceso, que permiten conectar telefónicamente con las zonas a las que no llegan los grandes operadores telefónicos. Esto resultó una contribución al desarrollo rural: los equipos suelen ser manejados por cooperativas que sirven a los usuarios de las zonas alejadas y establecen la conexión con el resto del país.

El desarrollo del concentrador digital por parte del Laboratorio Nacional de Telecomunicaciones que dirigió el ingeniero Di Benedetto permitió liderar una actividad conjunta con algunas importantes empresas de telefonía de Uruguay y Venezuela, entre otras. Y también la actividad desarrollada en relación con la central telefónica de baja capacidad, dio origen a investigaciones de importantes capitales privados, que posibilitaron que nuestro país se convierta en exportador de estos equipos. De alguna forma, los trabajos de Di Benedetto no sólo consiguen que la gente pueda hablar mejor por teléfono.



Luis Di Benedetto



En los últimos años, el desarrollo de las tecnologías de telecomunicaciones ha permitido que la gente pueda hablar mejor por teléfono. Para esto, los aparatos electrónicos que el ingeniero Di Benedetto y su equipo revisan con gran importancia a nivel nacional e internacional.

**← EN SÍNTESIS →**

1. Realizar una lista con los aparatos más importantes llevados a cabo por el equipo del ingeniero Di Benedetto, y una breve descripción de cada uno de ellos.

2. Entre qué países permitió el concentrador digital, llevar a cabo actividades conjuntas?

3. ¿Qué es un módem?

CIENCIA ARGENTINA EN ACCIÓN | 269

Imagen 15 (CNP269)

Aquí, una vez más, las escenografías se destinan a construir una representación de la ciencia, de la comunidad científica y del científico diferente del estereotipo generalizado, “orientada a atenuar el dogmatismo y el endiosamiento de lo científico, presentando sus prácticas en un contexto de grandeza, pero también de limitaciones humanas” (Vallejos Llobet, 2004: 175). En efecto, en esta sección se introducen artículos de científicos contemporáneos argentinos que, por ejemplo, trabajan en el

CONICET<sup>116</sup>; enfrentan problemas y conflictos; tienen cuerpo –se incluye una foto de cada investigador– y voz. Cabe destacar que en los libros de Historia, Geografía y Lengua de esta misma editorial no figura una sección de este tipo. A partir de tal “ausencia”, nos surge plantearnos que la autorrepresentación de dichas áreas como “ciencia” es más débil que en Ciencias Naturales y que no se coloca el foco de atención en los investigadores, pues no se les asigna un espacio en los libros como sí lo hace esta.

**Cuadro 8. Secciones especiales.**

Contenido y funciones de la página especial	Ciencias Naturales
Actividades	• “Tecniteca”
Géneros o prácticas relacionadas con la disciplina (a veces incluye actividades)	• “Ciencia de producción argentina y ciencia argentina en acción”

### 6.2.2. Roles y alteridad

Las escenografías de *estar en clase* que, según ya hemos caracterizado en los capítulos anteriores, tienen fundamentalmente la función de interpelar al lector y de recrear la situación áulica, son muy escasas. En E y P no figuran y en S existen dos: el “SOS”, que plantea preguntas sobre conceptos o teorías e inmediatamente ofrece las respuestas (ejemplo 52), o “Pienso, luego resuelvo”, que introduce preguntas cortas – como si las hiciera un profesor en la clase –, que permitirían evaluar que el alumno haya aprendido la teoría de la página o que relacione los conceptos con su contexto próximo (ejemplo 53).

Ej. 52 **SOS**

**¿Qué es una epidemia?**

El término epidemia se relaciona con la aparición súbita de una enfermedad que ataca a un gran número de individuos que habitan una región determinada (por ejemplo, la epidemia del cólera). CNS167

Ej. 53 **Pienso, luego resuelvo**

Tomando en cuenta el concepto de organismo modificado genéticamente (OGM) o transgénico, ¿dirías que los productos industriales como el endulzante, el detergente, o la ropa son transgénicos? CNS190

Asimismo, el libro S dispone de aperturas de secciones que –a diferencia del libro P que presenta pequeñas explicaciones de los temas a tratar<sup>117</sup>–, despliegan una

<sup>116</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Se trata del principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina.

<sup>117</sup> El libro E no presenta aperturas de secciones.

escenografía *lúdica*: diálogos graciosos entre dos virus, Simplex y Zoster (caso 54). Las voces de ambos personajes figuran en todas las aperturas de las secciones del libro y, a partir de su “conversación”, inician al lector en la temática de materia (Biología, Física, Química, etc.), por ejemplo:

Ej. 54 -¡Eh, Zoster, esta sección está copada! Hay un montón de archivos para infectar.  
-Sí, y además si no podemos atacar nosotros soles les pedimos a nuestro primos, los virus de vivos y listo. (...) CNS104

### 6.2.3. La construcción del autor y el lector

Respecto de este punto de análisis, en los capítulos anteriores, hemos dado cuenta de que el autor suele construir en las escenografías una imagen de sí diferente de la moldeada en la escena genérica. La función fundamental de este desplazamiento enunciativo consistía en interpelar al destinatario de una forma más cercana e informal, distanciándose de la voz impersonal del saber situada en la explicación. Pero en los libros de Ciencias Naturales la configuración del autor –así como la del lector– es diferente y no adhiere a esta lógica. Tanto los libros que hemos tildado de “tradicionales” como el que llamamos “innovador” llevan a cabo el proceso de alfabetización científica propuesto, recurriendo en las escenografías a un uso de formas despersonalizadas mayor que en la escena genérica. Esto produce espacios escenográficos que no establecen una relación “interactiva” con el lector, sino que, por el contrario, se perciben como zonas objetivas y asépticas de transmisión de la ciencia. En este sentido, el autor en las escenografías enunciativas desempeña fundamentalmente los roles de *expositor*, *didacta* y *guía* (Tang y John, 1999) del lector, apelando al empleo de estrategias de despersonalización. A continuación presentamos ejemplos de las formas lingüísticas usadas por los tres libros y luego exponemos el análisis de los resultados caracterizando los dos grupos de abordaje ya mencionados.

#### A) Estrategias de personalización

1) **Uso de primera persona del plural excluyente.** Los casos en que los autores se posicionan como tales son poco frecuentes y solo los encontramos en el libro S.

Ej. 55 Debemos aclarar que aunque las neuronas del hipotálamo producen hormonas, no constituyen una glándula. CNS141.



Ej. 56 Un milagro para Lorenzo (*Lorenzo's oil*, 1992). Este es el título de una película que narra la vida de Lorenzo Odone, un chico al que se le diagnosticó una enfermedad genética, la andrenoleucodistrofia, debido a lo cual su sistema nervioso se debilitaría hasta producirle la muerte. La clave estaba en la mielina. Pero no te contamos más, te proponemos verla y contarla en clase. CNS134

En estos ejemplos, el autor, en su rol de *expositor*, realiza comentarios conceptuales en el ejemplo, y en el de *didacta* sugiere, desde un epígrafe, una actividad áulica: ver y comentar una película.

**2) Uso de primera persona del plural inclusivo condescendiente.** Los casos en los que el autor desempeña el rol de guía utilizando esta forma lingüística son poco usuales. A continuación presentamos algunos ejemplos:

Ej. 57 Comprobamos que se cumpla la ley de Lavoisier, porque la suma de las masas antes de la reacción es igual a la suma de las masas después de esta. SNE157

Ej. 58 Bien vale el esfuerzo, entonces, de que nos ocupemos de hablar específicamente de los accidentes que pueden ocurrir en un laboratorio de Ciencias naturales y de cómo prevenirlos. CNS248

Ej. 59 Los fósforos de seguridad se encienden gracias a la reacción química (...). Tenemos que frotar la cabeza contra la superficie áspera. CNS80

**3) Uso de la primera persona del plural inclusivo con referencia genérica.** Mediante esta forma, cuyo empleo resulta más usual que los casos anteriores, el autor apela a que el concepto o noción que introduce, al ser extensible un grupo amplio de pertenencia, se perciba con un valor generalizador. Según vemos en los siguientes ejemplos, una vez más se hace referencia al grupo amplio de los “seres humanos”.

Ej. 60 (...) los fósiles permiten reconstruir una larga historia, en la que aparecen varias especies cercanas a la nuestra. CNE195

Ej. 61 Nuestro cuerpo está constituido por músculos y sostenido por huesos. CNE229

Ej. 62 Cuando tenemos frío, la tiroides emite una señal de alerta y envía un mensaje a todo el organismo, liberando en la sangre grandes cantidades de una hormona, la tiroxina. CNE235

Ej. 63 Los reflejos y los circuitos de control hormonal se producen en forma continua sin que los percibamos. CNP166

## ***B) Estrategias de despersonalización***

**4) Uso de pasivas con se, así como de metonimia, nominalización, participios sin agentes y estructuras impersonales con infinitivo.** A través de estas estrategias el autor cumple las funciones de *guía* y *expositor* mitigando la responsabilidad del agente de acción. Por ejemplo:

Ej. 64 Cuando se las mezcla en cantidades iguales se forma un compuesto de color azul intenso, propio del ion cúprico. CNP328

Ej. 65 La mayor parte de la materia de las galaxias no se puede detectar directamente, ya que no brilla. CNE19

Ej. 66 Cuando una fuerza, aplicada sobre un cuerpo, lo desplaza una cierta distancia, se dice que se realizó trabajo mecánico sobre el cuerpo. CNE74

Ej. 67 La distribución de los grupos en Tabla Periódica responde también a una agrupación de los átomos en función de los electrones externos. CNP280

Ej. 68 Para medir el trabajo en el sistema técnico se usa el kilográmetro. CNE75

Ej. 69 Como el trabajo y la energía son equivalentes, se mide en las mismas unidades. Lo que se puede observar en las siguientes expresiones: CNP208

Ej. 70 Si se observa la Tabla Periódica, se advierte que los elementos conocidos como gases nobles cierran los períodos. CNP282

Ej. 71 Para lograrlo, se debe aplicar adecuadamente la Ley de Ohm a los componentes del circuito. CNE95

En los ejemplos 64 y 65, el uso de formas desagentivadas remite a procesos generalizados, pues el agente de la acción puede ser, según el contexto, cualquiera o ninguno, en tanto que: “todos los mezclan en cantidades iguales forman un compuesto de color azul intenso” o “nadie puede detectar la mayor parte de la materia de las galaxias”. En otros casos, como en 66 y 67, la responsabilidad de la acción recae sobre la comunidad académica y, de 68 a 71, la acción en realidad es ejercida por el lector, quien debe usar, medir, observar, advertir o aplicar.

## ***C) Resultado del análisis***

Las estrategias más frecuentes para aludir al sujeto de la enunciación en las escenografías de Ciencias Naturales son las de despersonalización, especialmente las *pasivas con se* (en E y P casi un 60%), incluso en el “innovador” (casi un 50%), según se observa en los cuadros 9 y 11. Con respecto a las estrategias de personalización

registradas (solo un 8% en los libros E y P y un 33% en S), la mayor ocurrencia corresponde al *nosotros con referencia genérica*, de acuerdo con lo representado en los cuadros 10 y 12.

**Cuadro 9. Formas personalizadas y despersonalizadas en las escenografías enunciativas de los libros de Ciencias Naturales.**

**Formas personalizadas y despersonalizadas en Ciencias Naturales. Editoriales E y P.**

Cs. Nat.	Formas personalizadas	Formas despersonalizadas				
	Primera persona del plural (nosotros)	Pasiva con se	Impersonales con infinitivo	Metonimia	Nominación	Participio
Casos totales	14	98	36	6	12	4
170	8,23%	57,64%	21,17%	3,52%	7,05%	2,3%

**Cuadro 10. Uso de formas personalizadas en Ciencias Naturales. Editoriales E y P. Primera persona del plural (nosotros).**

Casos totales	Genérico	Condescendencia	Autor
14 (100%)	12 (85,71%)	2 (14,28%)	0

**Cuadro 11. Formas personalizadas y despersonalizadas en las escenografías enunciativas de los libros de Ciencias Naturales. Editorial S.**

Cs. Nat.	Formas personalizadas	Formas despersonalizadas				
	Primera persona del plural (nosotros)	Pasiva con se	Impersonales con infinitivo	Metonimia	Nominación	Participio
Casos totales	23	33	4	2	4	2
68	33,82%	48,52%	5,88%	2,94%	5,88%	8,94%

**Cuadro 12. Uso de formas personalizadas en Ciencias Naturales. Editorial S. Primera persona del plural (nosotros).**

Casos totales	Genérico	Condescendencia	Autor
23 (100%)	12 (52,17%)	9 (39,13%)	2 (8,70%)

Estos resultados, sumados a la casi ausencia explícita de los autores como tales (existen solamente dos casos en el libro S), muestran una clara intención de no dejar translucir el sujeto de enunciación y, por ende, presentan un bajo grado de responsabilidad enunciativa. Asimismo, muchos de los recursos desplegados en las escenografías –propios de la alfabetización científica, tales como infografías, glosarios, biografías, epígrafes de imágenes, esquemas, etc.– se caracterizan por una marcada desagentivación pues tienden a configurar un discurso con claras pretensiones de objetividad. Precisamente en las escenografías el autor reafirma y potencia la

representación del discurso científico como un medio para transmitir saberes (en roles *expositor* y *didáctico*) de un modo aparentemente neutro y transparente.

#### 6.2.4. La apelación directa al destinatario

En cuanto a los libros “tradicionales” E y P, estos no realizan referencias directas al destinatario en las escenografías. De esta forma, refuerzan la representación monódica y neutral del saber, que han construido a lo largo de su discurso. En efecto, no destinan estos espacios para dirigirse al lector y expresar una actitud explícitamente didáctica o con una impronta docente, como observamos en las disciplinas anteriores. Así, descartan la estructura dialógica, pues buscan modelar un discurso monódico en donde “la ciencia” habla y evita manifestar subjetividades.

Respecto del libro innovador, si bien S introduce apelaciones al lector, estas son escasas en comparación con los libros de las otras áreas (Lengua y Literatura y Ciencias Sociales) de la misma editorial y también con las encontradas en la escena genérica de esta disciplina. Aquí rastreamos 29 apelaciones directas al lector en las escenografías, enunciadas mediante la segunda persona del singular (voseo: “recordá”, “pensá”, etc.). Generalmente, las apelaciones funcionan como puntos de partida (en las aperturas) o para contextualizar el tema o concepto que se desarrolla. Con ese fin se le plantean al lector situaciones hipotéticas aunque cotidianas y conocidas, por ejemplo:

Ej. 72 “Ponete las pilas”, te habrán dicho más de una vez. ¿Será para que “recargues” energía? ¿Qué tienen que ver las pilas con la energía? Pensá en todos los aparatos y aparatitos que las usan: control remoto, reproductor de música, linterna, calculadora, el juguete de algún chico... Imaginá cómo sería la vida si nunca se hubieran inventado las pilas o las baterías. ¿Complicado, no? ¿Y sabés cómo funciona una pila? La clave está en las reacciones químicas que ocurren en su interior, las cuales separan cargas eléctricas que, al circular, generan una corriente eléctrica.  
CNS22

Estas situaciones hipotéticas proponen al destinatario-alumno, por un lado, la realización de operaciones cognitivas o intelectuales a través de imperativos (pensá, imaginá) y, por otro, la formulación de preguntas generalmente retóricas (“¿Será para que “recargues” energía?”, “¿Qué tienen que ver las pilas con la energía?”), pues el lector no contesta y el autor las responde inmediatamente (“Pensá en todos los aparatos y aparatitos que las usan: control remoto, reproductor de música, linterna, calculadora, el juguete de algún chico”).

Por otra parte el autor, supone acciones o “visualiza” los pensamientos del lector. Como un narrador omnisciente parece que puede introducirse en la mente del alumno y conocer qué piensa o hace, como lo ilustra este ejemplo:

Ej. 73 Si te proponen hacer un trabajo de campo, pensás en una salida al aire libre y en el estudio de un paisaje natural. Te preparás con tu “equipo de explorador”, dispuesto a recolectar muestras del suelo, observar aves, juntar hojas caídas, etc. CNS254

También el autor suele plantear preguntas o “pseudo-preguntas” (Filinich, 1999: 43), introducidas mediante “¿Sabías que...?”, que intentan generar curiosidad en el destinatario con el fin de animarlo y atraer su atención. Se trata de pseudo-preguntas porque su función no es interrogar al destinatario, sino introducir un concepto:

Ej. 74 ¿Sabías que tus huesos se están destruyendo todo el tiempo? CNS149

A diferencia de las otras áreas, en Ciencias Naturales la apelación al lector no busca oficiarse de guía. En este sentido, el rol del autor se desplaza principalmente al de *expositor*, pues despliega las estrategias mencionadas (narración de una situación hipotética, preguntas retóricas, pseudo-preguntas o mandatos de acciones, etc.) con el objetivo de hacer más efectiva y clara la exposición.

Finalmente, el empleo del voseo en S construye un diálogo ficticio en donde el autor busca actualizar la explicación al apelar a un contexto cercano al de su destinatario. Según consideramos, la búsqueda de una mayor proximidad tiene la intención de quebrar la abstracción de la explicación. No obstante, las apelaciones son escasas respecto de las que se producen en la secuencia genérica, debido a que, según ya adelantamos, se trata de escenografías que responden a formatos que, por su impronta informativa (epígrafes, infografías, etc.), no habilitan una dimensión exhortativa manifiesta.

#### **6.4. Recapitulación y consideraciones finales**

La normativa oficial promueve la alfabetización científica y la enseñanza de un tipo de ciencia que pueda ser llevado a la práctica “cotidiana”. Debido a que, como es sabido, los Contenidos Básicos Comunes no prescriben una organización curricular y metodológica, las editoriales realizan sus propias propuestas para implementar los

lineamientos sugeridos. En relación con los productos elaborados, distinguimos dos grupos marcadamente diferenciados: por un lado, los que se apegan a la tradición discursiva de las Ciencias Naturales y, por el otro, aquellos que se alejan y se constituyen como materiales más innovadores.

En primera instancia, refiriéndonos al grupo que respeta con mayor intensidad los modos de formulación clásicos del discurso científico académico y pedagógico, señalamos que dos de las editoriales (E y P) plantean libros más tradicionales con una escena genérica configurada a partir de la clara delimitación –definida por el diseño gráfico– entre secuencias expositivo-explicativas y de actividades, por un lado, y escenografías, por el otro. De acuerdo con las convenciones discursivas académicas, intentan construir una explicación aparentemente aséptica y transparente. Para ello, no solo recurren a las estrategias de despersonalización que contribuyen a consolidar al autor en su rol de “objetivo” *expositor* del saber, sino que también evitan realizar apelaciones directas al lector. Los únicos casos registrados de construcción explícita del destinatario son las consignas de las secuencias de actividades, donde se emplea la segunda persona del plural que manifestaría, según la representación social, una menor coloquialidad e informalidad que el voseo.

En segunda instancia, analizamos que la editorial S ofrece una propuesta más innovadora que intercala la explicación y las actividades de la escena genérica con las escenografías enunciativas. Alejándose de la tradición discursiva disciplinar, utiliza fundamentalmente mecanismos de personalización y, centrándose en el destinatario, busca posicionarse en su rol de *guía* para auxiliarlo –a través de la escena genérica que se presenta desestructurada– y hacer más amena la lectura. Asimismo, introduce una gran cantidad de apelaciones al lector y un continuo uso del voseo, elementos que sin dudas refuerzan la impronta coloquial de la explicación.

En tercera instancia, respecto de las escenografías enunciativas, predominan la *de biblioteca*, la *de artículo periodístico de divulgación*, la *de página web* y la *de científico*. Señalamos que para la construcción escenográfica, las tres propuestas abordadas no suelen incluir formatos o textos académicos, sino que, por el contrario, utilizan recursos de divulgación (recontextualización del saber, según Berstein, 1975), que cumplen los objetivos principales de iniciar al lector en la alfabetización científica y desacralizar las ciencias. Además, descubrimos que las escenografías de *estar en clase* y *la lúdica* tienen una baja aparición debido a que, según consideramos, esta disciplina no genera el diálogo y el juego desde estos espacios. Por otra parte, a diferencia de las otras

áreas, aquí hallamos el uso recurrente de las estrategias de despersonalización que posicionan al autor en el rol de *expositor*, pero también de *guía* y *didacta*, funciones que como ya vimos son características de los espacios escenográficos. La apelación sigue siendo nula en E y P, y muy baja en S (de 140 en la escena genérica, registramos menos de 30 casos en las escenografías). Consideramos que esto se debe a que las escenografías “reproducen” el modo de decir impersonal de la explicación científica de formatos de divulgación (enciclopedias, biografías, recuentos de experimentos, etc.) a los que hacen referencia.

En este sentido, destacamos que el fenómeno de la *subjetividad mostrada* que caracteriza las escenografías de las ciencias “blandas” prácticamente no se manifiesta en los libros de Ciencias Naturales. En relación con ello, el autor además de desarrollar el rol de *guía* se construye básicamente en su calidad de *expositor* que habla en nombre de la ciencia, pero no como *didacta* –recordemos que se trataba función característica de las escenografías que persigue el objetivo de auxiliar al lector–. Es así, que la escena genérica y las escenografías colaboran con el mismo fin: enfrentar al autor lego con formatos de divulgación.

En cuarta instancia, respecto de las diferencias entre las editoriales, remarcamos que E y P se apegan a la tradición discursiva académica y construyen una explicación con pretensión de asepsia, objetividad y transparencia. En el otro caso (S), por el contrario, se produce un alejamiento en relación con la tradición académica, a partir de la manifestación explícita de la subjetividad del discurso, a través de las marcas de agentivación y apelación al lector. Llegados a este punto, podemos mencionar dos tipos de estilos editoriales referentes a la construcción disciplinar escolar de la Ciencias Naturales, que claramente se contraponen, a saber:

I. Un estilo cercano a la exposición académica, fijado en el presente atemporal de la ciencia, que recurre a un registro formal con un predominio de construcciones desagentivadas (como si “hablara” la ciencia misma, García Negroni, 2008a).

II. Un estilo de exposición más coloquial, fijado en el presente del intercambio de la clase, con un registro más informal y cercano al “adolescente” y con la preponderancia de estrategias de personalización.

En quinta instancia y aclarando que este punto se ampliará en las conclusiones finales, detectamos, a partir de lo expuesto, se construye una sólida representación de la ciencia: aparecen las figuras de los científicos clásicos y contemporáneos, se introduce

el discurso de los investigadores del CONICET, se atribuyen logros y conocimientos a la ciencia y a sus miembros, etcétera.

En sexta y última instancia, destacamos la predominancia en todos los libros de Ciencias Naturales de la construcción escenográfica del saber a través de formatos y prácticas de la divulgación de la ciencia, que suelen circular en diferentes soportes y medios destinados al público lego adulto, tales como artículos de divulgación, *blogs*, biografías, enciclopedias, etc. Así, se construye un *ethos* científico en la escena genérica que se refuerza en las escenografías enunciativas, cuyo objetivo es formar a los alumnos en el manejo de los géneros de reproducción del saber para iniciarlos en la alfabetización en las ciencias.



## Consideraciones finales

En las páginas precedentes hemos analizado ciertos mecanismos de conformación discursiva del libro de texto actual. Así, dimos cuenta de su complejidad configurativa en general, y de las especificidades disciplinares en particular.

Respecto del análisis general, señalamos que si bien el discurso del manual escolar posee ciertos modos tradicionales de formulación que le son propios y caracterizan su enunciación –por ejemplo, algunos rasgos que tienden a generar un efecto de objetividad e impersonalidad, como el uso de formas de despersonalización y la escasa apelación al lector en los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica–, encontramos otros que se han ido incorporando y consolidando durante las últimas décadas –por ejemplo, la sobreabundancia de escenografías enunciativas, en donde suelen predominar las formas personalizadas y la apelación al lector–. Sin dudas, son diversos los factores que han operado en dicha transformación: por un lado, la nueva coyuntura sociopolítica argentina –que a partir del inicio de la democracia (1983) instauró un espacio prolífico para el crecimiento de las empresas editoriales nacionales y multinacionales, y a la vez generó una férrea competencia comercial entre ellas–, así como los nuevos diseños curriculares –especialmente los Contenidos Básicos Comunes generados en la Reforma Educativa de los 90– y, por el otro, la influencia del diseño gráfico, los medios de comunicación, la importancia de la imagen y las nuevas tecnologías, que conformaron este tipo de libro como un género predominantemente multimodal (Kress y van Leeuwen, 1996). En este sentido, el manual escolar actual puede caracterizarse a partir de la sobreabundancia de escenografías enunciativas que invaden la escena genérica y producen una configuración fragmentaria cercana al hipertexto. En efecto, nos encontramos frente a un estilo discursivo, propio de la época actual, en tanto se halla determinado por la lógica funcional e instrumental del siglo XXI que impone la necesidad de la apropiación por parte de los alumnos de los nuevos

lenguajes y tecnologías<sup>118</sup>.

Además, destacamos que el libro de texto, al poseer las propiedades lingüísticas del discurso pedagógico, ejerce ciertas operaciones prototípicas, como las de transposición didáctica (Chevallard, 1991) y recontextualización del saber (Bernstein, 1975). Sin embargo, reproduce en su escena genérica ciertos modos del decir de los géneros explicativos (Zamudio y Atorresi, 2000 y Montolío *et al.*, 2000) y en especial del ámbito académico. Debido a que el manual transforma y recontextualiza los saberes de la disciplina científica de origen, exhibe las tensiones manifiestas entre las lógicas del discurso académico que lo sustenta y el pedagógico en el que se inscribe, a la vez se ve condicionado por los lineamientos comerciales. En un triple movimiento simultáneo, de:

- a) apego a las tradiciones disciplinares de base,
- b) autoconstitución como dispositivo escolar, que le confiere propiedades concretas y diferentes, y
- c) consolidación como producto educativo comercial (en tanto es producido por empresas),

se modela un discurso específico que hemos denominado *pedagógico-editorial*.

A lo largo de esta tesis, hemos caracterizado el discurso *pedagógico-editorial*, que es propio de la época actual y tiene una serie de características discursivas generales<sup>119</sup>. La primordial consiste en que la escena genérica se construye con secuencias expositivo-explicativas e instructivo-evaluativas, y se encuentra sobreinvasada por escenografías enunciativas.

Así, respecto de la escena genérica señalamos que está conformada por secuencias expositivo-explicativas generalmente enunciadas en forma impersonal y con escasa apelación al lector, donde se presenta *la voz autorizada del saber*. Asimismo, el rol que suele desempeñar el autor es de *expositor*.

A su vez, la escena genérica se compone de secuencias instructivo-evaluativas que, a partir del uso de las formas pronominales y verbales de la segunda persona, singular (*vos*) o plural (*ustedes*), manifiestan al sujeto destinatario y propician un mayor

---

<sup>118</sup> En este sentido, comentamos que la reciente serie de la editorial Santillana publicada en 2009, llamada *Animate*, tiene como logo principal el *emoticon*. Así, la vinculación entre libros de textos y nuevas tecnologías es cada vez más predominante y manifiesta.

<sup>119</sup> Como es sabido, en ciertos textos del corpus, encontramos excepciones a estas generalidades, de las que daremos cuenta a continuación, al abordar las especificidades disciplinares y editoriales.

efecto de coloquialidad y diálogo. En este punto, destacamos especialmente la importancia del diseño gráfico, en tanto que:

-como herramienta “cognitiva”, *muestra y asigna relaciones jerárquicas* entre las secuencias expositivo-explicativas e instructivo-evaluativas de la escena genérica y las escenografías enunciativas;

-*traza y permite visualizar una continuidad* entre las secuencias instructivo-evaluativas de desarrollo de los capítulos y las actividades finales de integración.

En relación con las escenografías enunciativas, indicamos que su disposición tiene el objetivo central de *atraer la atención y persuadir* a los destinatarios. En efecto, los convocan e interpelan desde *un lugar diferente* –separado del saber “legitimado” de la explicación central– y, mediante estrategias de *personalización y apelaciones al lector*, así como con la inclusión de diversos formatos textuales, propician una relación “más directa” y dinámica. De este modo, aquellas escenografías que aparecen en todas las disciplinas buscan principalmente atraer al lector desde lo ameno y lo divertido, como la *escenografía de blogs o páginas web*, que presenta formas de lecturas cercanas al hipertexto, donde predomina la fragmentación textual, y la *escenografía lúdica*, que intenta plantear los temas en forma de juego y mediante un “posible disfrute”. Otra escenografía, como la de *biblioteca*, tiene como objetivo formar al lector en sus competencias culturales y enciclopédicas; para ello apela al uso de diferentes recursos, como la reproducción de los formatos de libros literarios, enciclopedias, textos periodísticos, con el fin de que el alumno se acerque a formatos reales y pueda ir constituyendo y consolidando su “biblioteca interna”. Otra de las escenografías comunes a todas las disciplinas es la de *estar en clase*, que establece *diálogos ficticios* con el lector y funciona como *correlato de las intervenciones o propuestas pedagógicas* que suele realizar un profesor en la clase: tiene la impronta del diálogo y el intercambio oral. Así, el autor suele desarrollar en los ámbitos escenográficos el rol de *guía y didacta*. Además, encontramos escenografías específicas de cada disciplina, cuya construcción se correlaciona con el *ethos* particular disciplinar.

A partir de estas características hemos propuesto que la escena genérica es el espacio destinado a la construcción de la objetividad y al desarrollo del saber disciplinar. En cambio, en las escenografías predominan estrategias que apelan a la manifestación de la subjetividad, en una operación discursiva que llamamos *subjetividad mostrada*.

Por otra parte, registramos diferentes estrategias polifónico-argumentativas de construcción del conocimiento en la escena genérica y las escenografías enunciativas de cada disciplina y de cada tipo de ciencia (las “duras” y las “blandas”), que nos permitió evidenciar que las decisiones editoriales construyen y hacen circular determinadas representaciones de los sujetos, del saber y de la ciencia.

Así, a la luz del análisis contrastivo disciplinar y editorial, en esta tesis hemos podido mostrar que hemos arribado a las siguientes conclusiones:

1) *Escena genérica: explicación y actividades.* Registramos que el planteo de la escena genérica es diferente entre Lengua y Literatura y las Ciencias (Sociales y Naturales). Mientras que las propuestas editoriales de Lengua y Literatura presentan la escena genérica compuesta por breves segmentos expositivo-explicativos, que se perciben como subsidiarios, y extensos bloques de actividades centrales, los libros de Ciencias Sociales y Naturales exhiben grandes secuencias expositivo-explicativas nodulares y bloques de actividades secundarios. Esto ocasiona tipos de representaciones contrapuestos respecto del saber disciplinar. Lengua y Literatura construye un saber experiencial y práctico que supone “poca teoría”; en las antípodas, las Ciencias despliegan una explicación extensa que podría percibirse como de mayor sustento y aval teórico.

2) *Roles, objetividad y subjetividad.* La construcción del autor y del lector en las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica también plantea diferencias entre las disciplinas en relación con el tratamiento del destinatario, las estrategias de construcción del autor y el lector, así como respecto de los roles asumidos por el autor. Si bien en las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica de casi todas las áreas prevalecen las estrategias de despersonalización y la escasa apelación al lector, que tienden a constituir una explicación con pretensiones de objetividad y neutralidad, registramos variaciones entre las disciplinas.

Como hemos mencionado, el discurso pedagógico supone una asimetría entre los participantes: en nuestro caso, el autor del libro del texto y el destinatario-alumno. No obstante, las propuestas editoriales ponen en juego diferentes estrategias discursivas para atenuar esta asimetría y hacer más “amable” y menos “autoritario” el aprendizaje. En este sentido, el autor de Ciencias Sociales muestra un especial interés por auxiliar al lector en este proceso. De este modo el autor se consolida fundamentalmente en su papel de *guía*, y el destinatario lego como un sujeto que debe ser auxiliado. Para ello despliega diversas estrategias, a saber: los recursos de personalización –alcanzó el

porcentaje más alto en cuanto a disciplina–, el uso recurrente de la metonimia que indica la importancia dada a los recursos gráficos e imágenes así como sistemas de señalización, que ayudan al lector a relacionar las secuencias explicativas de la escena genérica con las escenografías –mediante este sistema el autor guía y traza un recorrido posible por la escena y los espacios escenográficos–. Esta tendencia es acompañada también por los resultados encontrados en torno a la apelación directa al lector; aquí registramos la frecuencia más alta en tanto disciplina (23 casos). Respecto de las escenografías, el autor mantiene fundamentalmente el rol de *guía* y también adopta el de *didacta* y recurre a estrategias de personalización; también presenta el mayor valor de apelaciones respecto de las otras disciplinas (71 casos).

El autor de Lengua y Literatura se configura en su rol de *expositor*, a partir del uso de formas de desagenticación mientras que el destinatario se modela como el sujeto que debe aprender teorías y normas. Al haber mayor expresión de impersonalidad, la explicación se percibe como más objetiva y la normativa inculcada, como “natural”. Al evitar mostrar la subjetividad, los conceptos no parecen ser producto de un constructo teórico, sino que, por el contrario, son exhibidos como una verdad de validez universal –configuración que mitiga, sin dudas, el carácter preceptivo del saber–. Respecto de los resultados encontrados en relación con la apelación directa al lector; aquí registramos la frecuencia media en tanto disciplina (10 casos). Respecto de las escenografías, el autor se desplaza a los roles de *guía* y *didacta* (al recurrir a estrategias de personalización) y también presenta un valor medio de apelaciones respecto de otras disciplinas (55 casos).

La tendencia en los libros de Ciencias Naturales es mostrar al autor en su rol de *expositor*, que a través de la recurrencia a formas desagenticadas, se configura supuestamente aséptico y neutral. No obstante, uno de los libros (S) presenta una alta frecuencia de formas agenticadas, que posiciona especialmente al autor como *guía*. Asimismo, refiriéndonos a los resultados hallados en relación con la apelación directa al lector, aquí registramos la frecuencia más baja en tanto disciplina (ningún caso); pero si tomamos el libro innovador (S), este presenta la mayor cantidad (140 casos). Evidentemente, la construcción del lector será prácticamente opuesta: en el primer grupo –en los libros que hemos llamado “tradicionales”–, se pretende “borrarlo” y, en el segundo –el libro “innovador–, a partir de su convocación constante, se lo conjura como partícipe del proceso de intercambio. Respecto de las escenografías, en todos los casos, el autor se consolida y se potencia como *expositor* y también presenta un valor bajo de

apelaciones respecto de otras disciplinas (0 caso en los libros tradicionales y 23 en el innovador).

A continuación, graficamos las características y diferencias de las disciplinas con relación a este punto:

**Construcción del autor y lector en la explicación de la escena genérica**

Ciencias Sociales	Lengua y Literatura	Ciencias Naturales	
		Libros tradicionales	Libro innovador
guía	expositor	expositor	guía
+personalización	+impersonalización	+impersonalización	+personalización
+apelación	-apelación	-apelación	+apelación

**Construcción del autor y lector en las escenografías enunciativas**

Ciencias Sociales	Lengua y Literatura	Ciencias Naturales	
		Libros tradicionales	Libro innovador
guía	guía	expositor	expositor
+personalización	+personalización	+impersonalización	+impersonalización
+apelación	+apelación	-apelación	-apelación

Según observamos en las tablas, encontramos un *continuum* respecto de la construcción del autor y el lector, que se modela en la escena genérica desde una mayor personalización en Ciencias Sociales a una impersonalización en Lengua y Literatura y en los libros tradicionales de Ciencias Naturales, que vuelve a atenuarse y a presentar rasgos de agentivación en el libro innovador de Ciencias Naturales. Por el contrario, en las escenografías, las diferencias se plantean en función dos grupos: de las ciencias “blandas” –la mayor personalización la conserva Ciencias Sociales–, por un lado, y las “duras”, por el otro.

3) *Tratamiento del lector*. Precisamos que el tratamiento del lector en las secuencias instructivo-evaluativas y expositivo-explicativas de la escena genérica y de las escenografías no difiere entre las disciplinas, sino entre las editoriales. Efectivamente, se trata de una decisión empresarial tomada respecto del uso o no de la variedad regional rioplatense (voseo) para referirse al lector. Si bien tanto en las consignas como en los segmentos “coloquiales” se manifiesta el sujeto-destinatario a partir del uso de la segunda persona –no aparecen infinitivos, formas impersonales o primera persona del singular o plural–, encontramos que la tendencia en dos editoriales (E y P) es utilizar el plural (ustedes) y no el singular (voseo). Incluso la editorial S, que emplea el voseo como fórmula de tratamiento, en algunos casos –como en el libro de Lengua– alterna entre ambas formas indistintamente. Consideramos que la recurrencia al uso de la segunda persona del plural señala un conflicto lingüístico, en tanto se está

evitando incorporar el voseo en libros de estudio. Así, se suele asimilar la forma voseante como marca de “una variedad subestándar” (García Negroni y Ramírez Gelbes 2008) y como rasgo de oralidad y coloquialidad<sup>120</sup>. En este sentido, podríamos pensar que esta decisión se acerca a la idea de la construcción de un español neutro, cuyo rasgo más notorio es evitar el pronombre vos y los verbos “voseantes”<sup>121</sup>.

4) *Disposición escenográfica*. En el desarrollo de la tesis también comprobamos que existen diferencias entre las disciplinas en cuanto a la elección de escenografías, que se corresponden con imágenes de ciencia particulares, en tanto que su conformación se produce siempre “dentro de los cánones disciplinares” (Hyland, 1999a: 359).

Primero, señalamos que, por un lado, las escenografías específicas de Ciencias Naturales, como la *escenografía de científico y de artículo periodístico o revista o de divulgación*, se corresponden con prácticas y formatos de la divulgación de la ciencia, que suelen circular en diferentes soportes y medios destinados al público lego adulto, tales como artículos de divulgación, *páginas webs* o *blogs*, biografías, enciclopedias, etc. Mediante ellas, se construye un *ethos* científico, cuyo objetivo sería formar a los alumnos en el manejo de los géneros de reproducción del saber para iniciarlos en las ciencias experimentales. Por otro lado, a diferencia del resto de las disciplinas, encontramos una construcción más sólida y manifiesta de ciencia a partir de ciertos elementos, como las formas de agentivación, que remarcan la responsabilidad de los científicos respecto de la generación de saberes y conceptos. Además, la inclusión de biografías de científicos así como de discursos de los investigadores actuales del CONICET (junto con sus fotos) logran “materializar” y “humanizar” el trabajo de la investigación. Al darle “voz” y “cuerpo” al saber, se lo vuelve concreto, asible y se le asigna continuidad y actualidad. Según nuestro entender, estas son algunas operaciones discursivas que contribuyen a la representación social de esta ciencia como portadora de mayor validez y legitimidad epistémica.

En segundo lugar, las escenografías desplegadas particularmente en Ciencias Sociales se asocian con formatos característicos de la investigación, que pretenden

---

<sup>120</sup> Respecto de las diferencias entre editoriales, observamos que S posee rasgos de mayor coloquialidad e informalidad (uso del voseo y una mayor apelación al lector) respecto de E y P que introducen pocas apelaciones directas y evitan el trato voseante.

<sup>121</sup> Arnoux *et al.* (2009) señala este rasgo como uno de los más importantes en la construcción del español neutro. Vale aclarar que se entiende por español neutro al “lenguaje puesto en circulación por los grandes medios de difusión, que intentan seleccionar las formas lingüísticas más extendidas en el conjunto del mundo hispánico. Un ejemplo de esta variedad neutra del español es el que utilizan algunas cadenas de noticias (...) como la versión castellana de la CNN” (Arnoux *et al.*, 2009:165). Para consultar otras características del español neutro, ver Arnoux *et al.* 2009: 165.

“transformar” al lector en un investigador que debe leer, consultar diferentes fuentes, mirar, relacionar datos y sacar conclusiones. Acorde con su tradición, el de las Ciencias Sociales es un discurso que conforma un *ethos* interesado en mostrar el conocimiento disciplinar, las fuentes, los archivos. En este sentido, el despliegue de la escenografía *del investigador social* produce un efecto de introducción de *multiplicidad y diversidad de puntos de vista*. Se constituye como los espacios privilegiados para *mostrar y exhibir los discursos ajenos*, y distinguirlos y separarlos de la voz principal del libro. No obstante, los discursos ajenos generalmente siguen la línea argumentativa sostenida en la explicación (la avalan y complementan); no suelen contraponerse en los conceptos ni generar el debate.

En tercer lugar, los libros de Lengua y Literatura presentan como escenografías específicas las de *crítico literario* y las de *escritura o taller literario*. Si bien se busca que el lector actúe como un especialista del área al desempeñar el rol de *crítico literario*, estos espacios escenográficos son escasos y, por otro lado, vale destacar que casi no encontramos escenografías que apunten a que el lector trabaje y reflexione sobre las propiedades del lenguaje y actúe “como un lingüista”. Así, las propuestas editoriales de esta área apelan a la práctica y al “hacer”, a través de una actitud lúdica y una búsqueda constante por acercarse al contexto cotidiano del lector. Ponen de manifiesto un *ethos* menos rígido y más ameno, que privilegia el enfoque didáctico (constructivista y comunicativo) por sobre la representación científico-académica de la disciplina.

En definitiva, la puesta en juego de escenografías en los libros analizados conforma un *ethos* pedagógico editorial innovador pero, a la vez, *ethos* pedagógico-disciplinares especiales que muestran una manera peculiar de representar el campo científico, de legitimar modos de conocimiento y de crear representaciones del saber.

5) *Ethos y conocimiento*. Según hemos demostrado a lo largo de esta tesis la construcción del *ethos* y del saber se modela a partir de la tensión entre discurso académico disciplinar y discurso pedagógico, en el proceso mismo de conformación del libro de texto como dispositivo escolar.

Refiriéndonos a un primer grupo, en las ciencias “blandas”, se intenta borrar ciertos rasgos discursivos disciplinares tradicionales –como marcas de personalización en la constitución del autor o la introducción de discurso ajeno–, con el objetivo de construir una explicación que se manifieste objetiva y neutra. Para hacerlo lo suelen desplazar hacia las escenografías, que se instituyen como los espacios privilegiados para



mostrar el discurso ajeno, las marcas de persona, el diálogo y la conformación del *ethos didacta*.

Respecto del otro tipo de ciencia, destacamos que la tensión entre discurso académico y pedagógico en las Ciencias Naturales se evidencia en función de la finalidad que estructura los libros, que consiste en propiciar la alfabetización científica. Así, se descarta la inclusión de textos científicos especializados, a pesar de que podrían ser un buen punto de partida para el aprestamiento de los alumnos en la lectura de textos académicos.

En ambos tipos de ciencia, encontramos un movimiento discursivo que atrae, repele y reubica ciertos rasgos disciplinares tradicionales académicos. A partir de esta configuración se establece un *discurso pedagógico-editorial* disciplinar específico que, según consideramos, activa las representaciones sociales subyacentes.

Lengua prácticamente anula los rasgos de subjetividad y alteridad de la escena genérica, propios de las disciplinas académicas de su campo (Ciencias del Lenguaje, Teoría Literaria, Lingüística, etc.). La abundante presencia de formas de personalización que diferentes trabajos (mencionan como características de la tradición disciplinar de esta área se ocultan en las secuencias expositivo-explicativas del manual escolar. Acorde con las normas del género del libro de texto, Lengua y Literatura construye en la explicación una voz impersonal del saber. Si bien en las escenografías hay casos de inserción del discurso ajeno disciplinar, esta es escasa. No obstante, no descarta otros rasgos, como el uso de estrategias de personalización para construir al autor y al lector, sino que los ubica en los espacios periféricos. Asimismo, las escenografías de Lengua, en comparación con las de las otras disciplinas, se configuran como las más vistosas, lúdicas y atractivas. Esto nos hace pensar que, como existe una doxa de la gramática como aburrida, la disciplina de Lengua debe realizar un mayor despliegue discursivo para construir, por un lado, un saber que se perciba como más verdadero, fácil y sencillo y, por otro, que logre atraer al destinatario con mayor efectividad.

Por su parte, Ciencias Sociales en su escena genérica no incorpora el discurso ajeno, un rasgo típico de su tradición discursiva, según hemos caracterizado a lo largo de la tesis. Pero tampoco lo elimina, sino que lo reubica y lo exhibe en las escenografías. Como también es un tipo de ciencia que no tiene los rangos de validez que social y académicamente son asignados a la rama “dura”, Ciencias Sociales pone en juego estrategias discursivas para respetar ciertos parámetros disciplinares, pero acorde a las normas del género libro de texto, aleja las voces ajenas de la voz del saber de la

escena genérica y despliega escenografías, recurriendo al uso de diversos elementos – recuadros, viñetas, recursos gráficos–, para exponerlas.

En último lugar, Ciencias Naturales suele respetar las formas supuestamente objetivas y asépticas de su tradición (libros E y P). Al ser una ciencia “dura”, cuyos métodos son socialmente aceptados y es considerada como una rama del conocimiento legítima y válida, respeta las características de su tradición discursiva. En este sentido, utiliza los espacios escenográficos para introducir los requerimientos de la normativa oficial curricular y así incorpora diferentes elementos propios de la divulgación científica, como biografías, notas de divulgación, etc. Si bien existen libros que buscan distanciarse de la tradición disciplinar (S), estos se perciben claramente como innovadores y excepcionales.

Finalmente, remarcamos que las pocas alusiones a las fuentes disciplinares de base y la fragmentación discursiva pueden dificultar en el alumno el aprestamiento de la lectura de discursos académicos, los cuales se caracterizan por las propiedades opuestas: la presentación de textos extensos y de escritura continua, y la abundante inclusión de voces ajenas.

Como cierre de esta tesis, destacamos que en ella hemos realizado un recorte en el objeto de estudio y hemos dejado sin abordar ciertos mecanismos polifónico-argumentativos, que proponemos retomar en trabajos posteriores, tales como los fenómenos de heterogeneidad mostrada marcada: comillas, bastardillas y negritas (Authier, 1984), las estrategias de reformulación, el uso de nominalizaciones y algunos conectores, los comentarios y evaluaciones metadiscursivos (Kotschi, 1986 y Gülich, y Kotschi, 1995), los mecanismos de introducción del discurso ajeno, etcétera. Por otra parte, consideramos interesante ampliar el análisis hacia un abordaje diacrónico que contemple la investigación de las políticas editoriales de periodos específicos. En este sentido, postulamos que esta tesis de maestría puede ser el punto de partida para un estudio mayor diacrónico entre manuales escolares de la escuela media que podría abarcar cuatro períodos: a) 1960-1976, b) 1976-1983, c) 1983-2000, y d) 2000-2006 en las llamadas ciencias “blandas” y “duras”, y cuyo fin será caracterizar las formas de construcción del saber escolar cada momento histórico atendiendo a las políticas editoriales.

A través de estas páginas, hemos realizado un recorrido por la configuración escenográfica del saber en los libros de texto actuales y hemos llegado a descubrir cómo se modelan discursivamente las representaciones de las diferentes disciplinas y cuáles

son algunas de las estrategias de construcción de los “saberes válidos y legitimados”. El entramado de escenas y escenografías enunciativas instaura un espacio donde el discurso pedagógico-editorial emerge: es andamio para el docente aunque también zona de crítica, replanteo y reformulaciones constantes; es área de paso para el lector-alumno aunque también es su puente para futuros estudios especializados. Hemos apreciado, además, cómo las tensiones entre los discursos académicos y pedagógicos, entre representaciones sociales, entre las lógicas de la didáctica y del diseño gráfico, así como de la industria editorial y del currículum oficial, marcan un espacio propio y singular donde el discurso del libro de texto se define.

## Corpus de análisis

Antokolec, P. *et al.* (2004). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires, Editorial Puerto de Palos, 2006. Serie en estudio.

Arzeno, M. *et al.* (2005). *Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires, Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.

Ballanti, G. *et al.* (2005). *Lengua 9*. Buenos Aires, Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.

Barderi, M., *et al.* (2005). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires, Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.

Berler, V. *et al.* (2004). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires, Editorial Estrada, Serie Entender.

Bouzas, P. *et al.* (2006). *Lengua y géneros discursivos 9*. Buenos Aires, Editorial Puerto de Palos, 2006. Serie en estudio.

Díaz, S. *et al.* (2006). *Geografía de la Argentina*. Buenos Aires, Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.

Luchilo, L. *et al.* (2004). *Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires, Editorial Estrada, Serie Entender.

Romero, L. A. *et al.* (2006). *Historia de los tiempos contemporáneos –Siglos XIX y XX*. Buenos Aires, Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.

Vasallo, I. *et al.* (2004). *Lengua 9*. Buenos Aires, Editorial Estrada, Serie Entender.

## Bibliografía

- Acevedo Díaz, J. (2004). "Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía" en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 1. Nro. 1, pp.3-19.
- Acevedo Díaz, J., Vázquez Alonso, A., Manassero Mas, M. (2005). "Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística" en *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, Vol., 4, Nro. 2.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.
- Adam, J. M. (1999). "Images de soi et schematization de l'orateur: Pétain et de Gaulle en juin 1940", en
- Amossy, R. (1999), *Images de soi dans le discours*. Paris, Delauchaux et Niestlé.
- Aisenberg B. y Alderoqui (comps.) (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.
- Alabarces, P. (2006). "Ciencias al dente" en *DiarioC-Ciencia y Tecnología*, 11/3/2006.  
[http://www.diarioc.com.ar/tecnologia/Ciencias\\_-al\\_dente-/86935](http://www.diarioc.com.ar/tecnologia/Ciencias_-al_dente-/86935). Consultado el 20/7/2009.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Eudeba.
- Álvarez, M. T. et al. (2005). *Los textos escolares y su función dentro del sistema educativo en la construcción de una sociedad democrática*. Documento en línea:  
[www.saece.org.ar/docs/congreso1/Alvarez.doc](http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Alvarez.doc). Consultado el 20/7/2009.
- Amossy, R. (director) (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Paris, Delauchaux et Niestlé.
- Aristóteles (1998). *Retórica*. Madrid, Alianza
- Arnoux, Elvira (1992). "Reformulación y modelo pedagógico en el *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* de Juana Manso", en *Signo y Señal*, Nro. 1, UBA, FFyL.
- Arnoux, E. (2002): *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Arnoux, E. (2007). "Discurso pedagógico y discurso político en la construcción del objeto Nación Chilena. El Manual de Historia de Chile de Vicente Fidel López, 1845". En prensa.
- Arnoux, E. et al. (2004). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Arnoux, E. et al. (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Biblos
- Authier, J. (1984). "Hétérogénéité(s) énonciative(s)". *Langages*, 73, pp. 98-111.
- Authier, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris, Larousse.
- Bajtín, M. (1982). *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bathia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse (Advances in Applied Linguistics)*. Paperback.
- Benda, A. et al. (2000). *La importancia del uso del libro en la educación*. Buenos Aires, Aula XXI, Santillana.

- Bentivegna, D. (2003a). "Elocuencia, oralidad y escritura: representaciones de la "viva voz" en manuales de retórica y literatura en uso en la escuela media argentina en su período de constitución (1880-1916)", en *Actas el I Coloquio Argentino de la IADA (International Association for Dialogue Analysis)*, La Plata.
- Bentivegna, D. (2003b). "Retórica, poética e historia en lo manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910): el caso de los trozos selectos", en *Actas on line del V Congreso Internacional de Orbis Tertius de Teoría y crítica literaria*, Universidad Nacional de La Plata.  
<http://www.fahce.unlp.edu.ar/congresos/orbis/>
- Bentivegna, D. (2006). "Guerras, híbridos, restos: lo popular entre retórica e historia (Oyuela, González, Rojas)", en *Actas del Congreso Internacional de Políticas Culturales*, Buenos Aires, UBA.
- Benveniste, E. [1966] (1997). *Problemas de lingüística general*. México, Siglo XXI.
- Bernstein, B. [1975] (2005) *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.
- Blanco, M. I. (1997) "Reformulaciones de la Gramática castellana de Andrés Bello destinadas a la escuela media". *Litterature d'America*, Universidad de Roma, Bulzoni, 1997.
- Blanco, M. I. (1999). "La configuración de la "lengua nacional" en los orígenes de la escuela media argentina", en Arnoux, E.y Bein. R. (comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bolívar, A. (2004). "Análisis crítico del discurso de los académicos". *Signos*, 37 (55), pp. 7-18.
- Bolívar, A. (2005). "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades". *Signo y Seña*, 14, pp. 67-91.
- Bombini, G. et al. (1995) *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Rosario, Homo Sapiens.
- Botta, M. y Warley, J. (2005). *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires, Biblos.
- Bourdieu, P. [1992] (2002). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona. Anagrama.
- Caffi, C. (1999). "On mitigation", *Journal of Pragmatics*, 31 (7), pp. 881-909.
- Campanario, J. M. [1992] (2004). "Algunas posibilidades del artículo de investigación como recurso orientado a cuestiones ideas inadecuadas sobre la ciencia". *Enseñanza de las Ciencias* 22 (3), pp. 365-378.
- Campanario, J.M. y Otero (2000). "Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias". *Enseñanza de las Ciencias* 18, pp. 155-169.
- Carbone, G. et al. (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carbone, G. (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlós, L. (2009). *El análisis de propuestas editoriales*. Documento en línea:

<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/textos.htm>. Consultado el 20/7/2009.

Carretero, M. *et al.* (2007). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires, Aique.

Carretero, M. y Limón M. (1994). "La construcción del conocimiento histórico", en *Cuadernos de Pedagogía* Nro. 221, 24-26.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona, Paidós.

Castro Fox, G. y Monti, C. (2003). "Rasgos dialógicos en los libros de texto" en las *Actas del I congreso Argentino de la IADA*. La Plata, Buenos Aires.

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Eudeba.

Ciapuscio, G. (2000). "Hacia una tipología del discurso especializado", *Discurso y Sociedad*, 2(2), pp. 39-71. (Monográfico sobre divulgación científica).

Ciapuscio, G. (2007). "Comentarios y evaluaciones del léxico en el discurso científico: aspectos estructurales y funcionales", *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en Argentina*. Bahía Blanca, Editorial de la Universidad del Sur.

Chafe, W. (1986). "Evidentiality in English conversation and academic writing". En E. W. Chafe & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: the Linguistic encoding of Epistemology* (pp. 139-146.). New Jersey: Ablex.

Charaudeau y Mainguéau, D. (2002). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires, Amorrortu.

Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza.

Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona, Gedisa.

Chartier, R. (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa.

Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona, Gedisa.

Chartier, A. M. y Hebrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona, Gedisa.

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.

Chopin, A. (1992). *Manuels Scolaires. Histoire et actualité*. Paris, Hachette.

Chopin, A. (1993). "L'histoire de manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française" en *Manuels Scolaires. Etats et sociétés. XIX et XX siècles*. Paris, Institut National de la Recherche pédagogique.

Colotta, P. (1998). "Las regulaciones del currículum durante el primer gobierno peronista: el caso del libro Florecer". Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires, Stella - La Crujía.

- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas, La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona, GRAO.
- Cubo de Severino, L. (2000), "Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios" Disponible en: <http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/CUBO%20DE%20SEVERINO.pdf>.
- Cubo de Severino, L. et al. (2007). *Los textos de la ciencia*. Córdoba, Comunicarte.
- Cuczza, H. (1996a). "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación", en CUCUZZA, Héctor Rubén (comp), *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cuczza, H. (1996b). "Ruptura hegemónica ruptura pedagógica: catecismos o Contrato Social durante el predominio jacobino en la Primera Junta de Buenos Aires (1810)", en IX Coloquio de Historia de la Educación, Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación, España, Ediciones Osuna.
- Cuczza, H. (1998). "Oír o leer. El Poder y las escenas de lectura". Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Cuczza, H. (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cuczza, H. y Pineau, P. (comp.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cuczza, H. y Pineau, P. (2005). *Escenas de lectura y libros de texto en la historia de la escuela argentina* (conferencia). A partir de Cuczza, H. y Pineau, P. (2000) "Escenas de lectura en la escuela argentina" en *El monitor de la educación*, año 1, Nro. 1, Bs. As. y la clase virtual *El libro escolar ¿espejo de la sociedad que lo produce?*
- Cutrerá G. y Dell'Oro, G. (2001). "El contexto de descubrimiento en los textos escolares" en *Revista Iberoamericana de Educación*. Buenos Aires.
- Dalley, T. (coord.) (1981). *Guía completa de ilustración y diseño. Técnicas y materiales*. México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Dalmagro, M. C. (2007). *Cuando de textos científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Córdoba, Comunicarte.
- de Ambrosio, M. (2003). "Ciencias" en *Página/12*, 24/5/2003. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/futuro/13-457-2003-05-25.html>
- de Diego, J. (director) (2006). *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- de Sagastizábal, L. y Estévez Fros, F. (comp.) (2002). *El mundo de la edición de libros*. Buenos Aires, Piados.
- di Stefano, M. (coord.) (2006). *Metáforas en uso*. Buenos Aires, Biblos.
- di Stefano, M. (2006). "Políticas de lectura y escritura en las escuelas del anarquismo en la Argentina a principios del siglo XX", en *Cuadernos del Sur – Letras Políticas lingüísticas y políticas literarias*, Nro. 35-36, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, pp. 75-95.
- Diccionario de la Real Academia Española* (2001). Buenos Aires, Espasa Calpe.
- Díaz, E. (1992). *Hacia una visión crítica de la ciencia*. Buenos Aires, Biblos.



- Díaz, E. (1997). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Ducrot, O. [1984] 1986. *El decir y lo dicho*. Barcelona, Paidós.
- Ducrot, O. (2000). "La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica", *Discurso y Sociedad* 2 (4), pp. 23-44.
- Ducrot, O. (2004). "Sentido y argumentación", en Arnoux, E. & M.M. García Negroni (eds.), *Homenaje a Oswald Ducrot*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 359-370.
- Escolano Benito, A. (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid, Fundación G. S. Ruipérez.
- Estrada, A. (2005). "Marcas de evidencialidad en la producción discursiva oral: estrategias de pedantería en la clase magistral", en *Actas del Congreso Internacional Análisis del Discurso Oral. Homenaje al Profesor José Jesús Bustos Tovar*, Universidad de Almería (España).
- Estrada, A. (2006). "Evidencialidad y ethos en el discurso académico: de la modestia a la presunción", en *Actas de las III Jornadas Internacionales de Educación Lingüística*. Universidad Nacional de Entre Ríos. Panel plenario "Discurso académico, argumentación y ethos".
- Fernández Reiris, A. (2004). *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Filinich, I. (1999). *Enunciación*. Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Eudeba.
- Filinich, I. (2003). *Descripción*. Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Eudeba.
- Gallardo, S., (1998). "Estrategias y procedimientos de reformulación en textos de divulgación científica", en *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística* 1, pp. 67-79.
- Gallardo, S. (2004a). "Realizaciones léxico-gramaticales de la recomendación en artículos de medicina de la prensa escrita", en: *Revista de Lingüística Aplicada*, Vol. 42 (1). Santiago de Chile, Universidad de Concepción, pp. 111-135.
- Gallardo, S. (2004b). "La presencia explícita del autor en textos académicos" en *RASAL*, 2, pp. 31-44.
- Gallardo, S. (2005). "Propósito instructivo y formulaciones corteses. La recomendación en las notas periodísticas sobre salud", en Bravo, D. (editora) *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires, Dunken.
- Gallardo, S. (2008). "Las infografías en la divulgación científica". *Páginas de guarda* 5, otoño de 2008, pp.11-30.
- García Negroni, M.M. et al. (2004). *El arte de escribir bien en español*, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- García Negroni, M.M. (2005). "Argumentación y polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la trasgresión argumentativa". *RASAL* 1, 1, pp. 11-24.
- García Negroni, M. M., (2008a), "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español", *Revista Signos*, Vol. 41, 66, pp. 5-31.
- García Negroni, M. M., (2008b), "Subjetividad, polifonía, y discurso académico en español", en Daher, M. (ed.) *Hispanismo 2008*, Río de Janeiro, UERJ, en prensa.

- García Negroni, M. M., (2008c), "Reformulación y ethos en el discurso académico en español", en Actas del III Simpósio internacional sobre análise do discurso, Universidade Federal de Minas Gerais, en prensa.
- García Negroni, M.M. y Ramírez Gelbes, S. (2005). "Ethos discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso académico en humanidades". En Rösing, T., Schons, C. (org.), *Questões da escrita* (pp. 114-137). Passo Fundo: UPF editora.
- García Negroni, M.M. y Ramírez Gelbes, S. (2008). "Formas de tratamiento en Los manuales escolares: el caso argentino". En prensa.
- García Negroni, M. M., B. Hall y M. Marín (2005). "La argumentación y la polifonía implícitas en la retórica académica", en I Congreso de Lecturas Múltiples, Facultad de Ciencias de la Educación Uner, noviembre de 2005. Disponible en: <http://www.fc.edu.uner.edu.ar/clm/negroni-hall-marin.html>. Consultado el 20/7/2009.
- Gauthier, G. (1984). "Image et texte. Le récit suous le récit". *Langages* Nro. 75.
- Gerbaudo, A. (2005). "La enseñanza de la Lengua y de la literatura en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica: malentendidos, silenciamientos y sinécdoques en la lectura de la situación actual", en *Educación, lenguaje y sociedad* Vol. 3, Nro. 3, Universidad Nacional de La Pampa, Miño y Dávilda, pp. 125-151.
- Gili Gaya, S. (1980). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona, Bibliograf.
- Goffman, E. (1969, 1973 y 1974), referido en Amossy, R. (1999) *Images de soi dans le discours*, Delauchaux et Niestlé, Paris.
- González, N. (2006). "Dificultades para la comprensión de nominalizaciones de procesos en los manuales de Ciencias naturales y sociales: descripción comparativa", *RASAL Lingüística*. Nro. 12 (pp. 7-23).
- Grinberg, S. (1995) "Algunas reflexiones acerca del uso del libro de texto en la escuela primaria". *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Nº 12.
- Grinberg, S. (1997) "Texto y contexto en los libros escolares", comunicación presentada en: Segundo Seminario Internacional: *Textos escolares en Iberoamérica, Avatares del pasado y tendencias actuales*, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997. Documento en línea en <http://www.unq.edu.ar/>
- Gülich, E. y Kotschi T. (1995). "Discourse production in oral communication". En Quasthoff, U. (ed.) *Aspects of oral communication*. Berlín. Mouton de Gruyter.
- Gvirtz, S (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina, 1930-1970*. Buenos Aires, Eudeba.
- Hall, B (2007) "La 'comunicación' científica en ámbitos académicos: otro enfoque". En Revista Hologramática, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de UNLZ. Año, VI, nº7, V2, 2007, ISSN 1668-5024. Disponible en: <http://www.hologramatica.com.ar/>, pp. 79-105.
- Hall, B. "Efectos de cientificidad y los modos de decir en el discurso académico en español". En *Caderno de Estudos Lingüísticos*, IEL/ Unicamp. Campinas, Brasil. En prensa.
- Hall, B. y M. Marín (2002a). "Procedimientos microdiscursivos del discurso académico: nominalización y categorización", Simposio Internacional inauguración de la Cátedra UNESCO "Lectura y escritura nuevos desafíos". Disponible en: [www.educ.ar/educar/superior/biblioteca\\_digital/disciplinas/resultados](http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/disciplinas/resultados)
- Hall, B. y M. Marín (2002b) "Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores" Congreso Internacional "La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía", Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Disponible en:

<http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion>. Consultado el 20/7/2009.

Hall, B. y M. Marín (2003). "Los puntos críticos de comprensión de lectura en los textos de estudio", en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XXIV, Número 1.

Hall, B. y M. Marín, (2007) *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba.

Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London, E. Arnold.

Hernanz, M.L. (1990), "En torno a los sujetos arbitrarios: la 2ª. persona del singular", en Demonte, V. y Garza Cuarón, B. (eds.) *Estudios de lingüística de España y México*, UNAM, Colegio de México, pp. 151-178.

Hyland, K. (1999a). "Academia attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge", *Applied Linguistics* 20 (3), pp. 341-367.

Hyland, K. (1999b) "Talking to students: metadiscourse in introductory coursebooks". *English for Specific Purposes*. Vol 8, Nro. 1, pp. 3-26

Hyland, K. (2000). "Disciplinary discourses", *Social Interactions in academic writing*. London: Longman,

Hyland, K. (2004). "Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing". *Journal of Second Language Writing* 13, pp. 133-151.

Jodelet, D. (1984) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.

Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

Kaufman, C. (directora) (2006). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Aula XXI, Santillana.

Kerbrat-Orecchioni, C. [1989] (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Edicial.

Kotschi T. (1986). "Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs comme stratégies interactives", citado en Ciapuscio, G. (2007). "Comentarios y evaluaciones del léxico en el discurso científico: aspectos estructurales y funcionales", *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en Argentina*. Bahía Blanca, Editorial de la Universidad del Sur.

Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London, Routledge.

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

Lane, P. (1992). *La périphérie du texte*. Paris, Nathan Université.

Liendro, E. (1992). *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Biología en la Argentina de hoy*. Tomo II. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Liguori, L. y Noste, M. I. (2005). *Didáctica de las Ciencias Naturales. Enseñar a enseñar Ciencias Naturales*. Rosario, Homo Sapiens.

- Lisedo, G. et al. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.
- López, García, M. (2008). "Somos unos pero no somos el mismo: el español de la Argentina en los libros de enseñanza escolar" en *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, Montevideo.
- Maingueneau, D. (1999). "Ethos, scénographie, incorporation". En Amossy, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos* (pp. 75-102). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Maingueneau, D. (2004). "¿Situación de enunciación o situación de comunicación?". Université Paris XII (Traducción de Laura Miñones).
- Maingueneau, D. (2006). *Cenas da Enunção*. Curitiba, Criar.
- Martin, J. R. (1993). Citado en Vallejos Llobet, P. (comp.) (2004). *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"*. Bahía Blanca, Editorial de la Universidad del Sur.
- Meinardi, E. (2005) "Enseñanza de las Ciencias Naturales. Desafíos y propuestas" en *Publicación del Instituto Internacional de Planeamiento de la educación y la enseñanza de las Ciencias Naturales*, Nro. 27 (revista digital).
- Méndez García de Paredes, E. (1999). "Análisis de la reproducción del discurso ajeno en los textos periodísticos" en *Pragmalingüística* 7, 99-128.
- Menéndez, S. (1998). "El discurso del libro de texto: un análisis pragmático-discursivo". En *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Madrid, Vol. 3, 2000, págs. 515-522.
- Menéndez, S. (1999). "El discurso del libro de texto". En *Discurso y sociedad*. Vol. 1, Nro. 2, junio de 1999.
- Menéndez, S. (2002). "Estrategias de presentación en los libros de texto. Un análisis pragmático-discursivo". En *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz del 3 al 6 de abril 2000, Vol. 4, págs. 1775-1788.
- Menéndez, S. (2006). "Estrategias discursivas: la definición de la unidad de análisis en los libros de texto". En *Actas del I Congreso Internacional*, Madrid, Arco/Libros, pp. 623-632.
- Menin, O. y Temporetti, F. (2005). *Reflexiones acerca de la escritura científica. Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Moledo, L. y Veiras (2008). "Los científicos deben asumir un compromiso social" en *Página/12*, 7/2/2008. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-97152-2008-01-07.html>. Consultado el 20/7/2009.
- Montolío, E. coord. (2000). *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel.
- Moscovici, S. (1998): "The history and actuality of social representations". En Flick, U. (ed.): *The psychology of the social*. Cambridge: Cambridge U.P. pp. 209-247.
- Moss, G. et al. (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Sevilla, Díada editora.
- Moyano, S. (2001). "Una clasificación de géneros científicos". En *Actas de XIX Congreso AESLA*, Universidad de León.

Moyinedo, S. (1995). *Construcción discursiva de un imaginario medático acerca del tema "Buenos Aires colonial" a partir de las ilustraciones de los manuales escolares, libros de lectura y revistas dedicadas al público infantil*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

Nogueira, S. (coord.) (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires, Biblos.

Nogueira, S. (2008). "Instrucciones de lectura en textos clandestinos peronistas y antiperonistas" en *Actas XI Congreso de la SAL*, Santa Fe.

Orlandi, E. P. (2003). *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas, Pontes.

Ossenbach Sauter, G. (2001). "Una nueva aproximación a la historia del curriculum: Los textos escolares como fuente y objeto de investigación. A propósito de la Historia Ilustrada del libro escolar en España, dirigida por Agustín Escolano Benito". *Revista de Educación*, nº 325, pp. 386-396.

Ossenbach Sauter, G. y Somoza Rodríguez, J. M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001.

Otañi, I. (2005), "El papel de los semitérminos en los libros de texto", en *Actas del III Coloquio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso*, Bahía Blanca.

Otañi, I. y M. Gaspar (2001), "El tratamiento de los términos en los manuales escolares", en *Actas del II Coloquio Nacional de Investigadores en Estudio del Discurso*, Universidad de La Plata.

Padilla, C. et al. (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba, Comunicarte.

Parodi, G. (2005). "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio". *Revista Signos* 38(58), pp. 221-267.

Perelman, C. et al. (1958). *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*. Bruxelles, Éditiones de l'Université de Bruxelles.

Perelman, C. et al. (1997). *El imperio retórico*. Buenos Aires, Norma.

Petrucci, A. (2001). "Leer por leer: un porvenir para la lectura". En Cavallo, G. y R. Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.

Pineau, P. (1997). "¿Para qué enseñar a leer? El debate en los 30 en la Argentina". Ponencia presentada en el Segundo Seminario Internacional "Textos escolares en Iberoamérica: Avatares del pasado y tendencias actuales". Quilmes, Universidad de Quilmes.

Pipkin D. et al. (2005). *Las ciencias sociales y su lugar en la escuela de hoy*. Buenos Aires, Santillana.

Plotkin, M. (1995). *Rituales políticos, imágenes y carisma: la celebración del 17 de octubre y el imaginario peronista 1945-1951*. Buenos Aires, Ariel.

Ramírez Gelbes, S. (2007). "Titles and ethos: academic face and disciplines variety Differences and similarities inside the academia" en *Actas de 10th Internacional Pragmatics Conference Goteborg*.

Ramírez Gelbes, S. (2008). "Discurso disciplinar, argumentación y ethos: qué recursos usan qué académicos". En *Actas de III Simposio sobre análise do discurso: emoções, ethos e argumentação*". Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2008.

Rinaudo, M. y Galvalisi, C. (2002) "Consideraciones sobre la lecturabilidad de los libros escolares" Documento en línea en <http://www.unq.edu.ar/> Consultado el 20/7/2009.

- Rodríguez Martínez C. (comp.) (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Rodríguez M. y Dobaño Fernández, P. (comp.) (2001). *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires, La Colmena.
- Romero, L. et al. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Sacristán, J. (1997a). "Neoliberalismo y vaciado de la educación pública". *Trabajadores de la enseñanza*, Madrid, pp. 12-18.
- Sacristán, J. (1997b). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Lugar.
- Sánchez, M. E. (1992). *Los textos expositivos*, Madrid, Santillana.
- Sharpe, L. y Gunther I. (2005). *Manual de edición literaria y no literaria*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Eudeba.
- Steimberg, O. (1993). *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires, Atuel.
- Swales, J., (1990). *Genre Analysis: English in academia and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tang, R. & John, S. (1999). The 'I' in identity: exploring writer identity in student academic writing through the first persona pronoun. *English for Specific Purposes*, 18, S23-S39.
- Tosi, C. (2007a). "La construcción del *ethos* discursivo en un texto escolar" En *Lectura y Escritura. Lectura y escritura: caminos para la construcción del mundo*, Editorial Científica Universitaria, Catamarca, CD Rom.
- Tosi, C. (2007b). "La retórica escolar. La negociación de la distancia en un libro de texto". En: *Lenguaje, sujeto, discurso*, Maestría de Análisis del discurso, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Nro. 2. pp. 14-27.
- Tosi, C. (2008a), "La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos". En: *Matraga 22. Estudios Lingüísticos e Literarios*, Río de Janeiro, Vol. 15, Nro. 22, pp. 114-128.
- Tosi, C. (2008b) "La edición de libros de texto en la Argentina. Mercado, complejidad del proceso y especificidad de saberes". En: *Espacios de crítica y producción*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Nro. 37, mayo de 2008, pp. 70-75.
- Tosi, C. (2009a). "La definición en los libros de texto. Acerca de los comentarios de denominación en la conformación del *ethos* disciplinar". En: *Cuadernos del Sur*, Bahía Blanca. En prensa
- Tosi, C. (2009b). "La construcción escenográfica del saber en los libros de texto". En: *Páginas de guarda* Nro. 7, Buenos Aires, pp. 32-51.
- Valle, E. (1997). "A scientific community and its texts: A historical discourse study", en B. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (Eds.), *The construction of professional discourse* (pp. 76-98). Essex: Longman.
- Vallejos de Llobet (comp.) (2004). *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"*. Bahía Blanca, Editorial de la Universidad del Sur.

Vanossi, J. (2003). "Ciencias duras y ciencias blandas: ¿compartimentos estancadas y apoyaturas metodológicas compartidas" en *Boletín de la Academia Nacional de Educación* 52.

Wainerman, C. (1987). *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Wainerman, C. y Heredia M. (1999). *Mama Amasa La Masa*. Buenos Aires, Belgrano.

Wolkovicz, D. (2001). *Cuaderno de diseño*. Apuntes de cátedra. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Zamudio, B. y Atorresi (2000). *La explicación*. Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Eudeba.

---