

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

Estudio diacrónico de los aspectos polifónico-argumentativos para la construcción del saber en libros de texto de nivel medio en tres disciplinas y su relación con las políticas editoriales - Tomo 1

Autor:

Tosi, Carolina Luciana

Tutor:

García Negroni, María Marta

2012

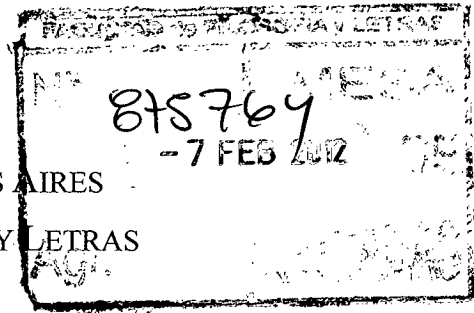
Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado

Tesis
17.1.7-1

Tesis 17-1-7-1

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
DOCTORADO EN FILOSOFÍA Y LETRAS



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

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

TOMO 1

Tesista: Carolina Luciana TOSI

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

- Buenos Aires, febrero de 2012 -

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

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS F.F. y L.-UBA	
429004	
	Tesis 17-1-7 V. 1

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	6
INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE. EL LIBRO DE TEXTO DE SECUNDARIO EN FOCO. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN, EL MARCO TEÓRICO Y LAS POLÍTICAS EDITORIALES	18
CAPÍTULO 1. EL LIBRO DE TEXTO COMO OBJETO DE ANÁLISIS. A PROPÓSITO DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN	19
1.1. Consideraciones preliminares	19
1.2. Perspectivas de estudio sobre el libro de texto. Puntos de partida y enfoques	20
1.2.1. Los estudios precursores	25
1.2.2. La investigación socio-histórica e ideológica con foco en el abordaje de los contenidos	29
1.2.3. Los estudios sobre didáctica y métodos de enseñanza	34
1.2.4. El enfoque sobre las condiciones de producción y circulación, la materialidad del libro de texto y el mercado editorial	40
1.3. La perspectiva lingüística sobre el libro de texto. Los abordajes desde el Análisis del Discurso	40
1.3.1. El Análisis del Discurso y lo pedagógico	40
1.3.2. Los estudios lingüísticos sobre el libro de texto de Secundario en la Argentina	51
1.3.3. El discurso pedagógico: (re)construcción y tensiones	55
1.3.3.1. <i>El discurso de la normativa ministerial</i>	55
1.3.3.2. <i>El discurso académico</i>	57
1.4. El libro de texto de Secundario. Hacia la configuración del género	61
1.4.1. El libro escolar: modelos históricos, disciplinas y niveles educativos. Algunas aproximaciones taxonómicas	61
1.4.2. De los catecismos a los libros de texto	64
1.4.3. La creación de las editoriales escolares y el surgimiento del libro de Secundario	72
1.5. Consideraciones finales	79
CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE ENUNCIATIVO Y UNA MIRADA SOBRE LOS ASPECTOS POLIFÓNICO-ARGUMENTATIVOS. A PROPÓSITO DEL MARCO TEÓRICO	81
2.1. Consideraciones preliminares	81
2.2. La Teoría Polifónica de la Enunciación	82
2.3. Categorías y supuestos de teorías vinculadas con el ámbito de la enunciación	88
2.3.1. La formación ideológica y la formación discursiva. Acerca de los modos de formulación como marcas ideológicas	88

2.3.2. El discurso social como mercado. Acerca de los modelos enunciativos y los “límites de lo pensable”	93
2.3.3. La memoria discursiva: continuidades y rupturas. Acerca de los “modos de decir pedagógicos” como rasgos prototípicos	97
2.3.4. El <i>ethos</i> discursivo pedagógico	103
2.3.4.1. <i>Ethos y Retórica</i>	104
2.3.4.2. <i>Ethos y Análisis del Discurso</i>	105
2.3.5. Las tradiciones discursivas. ¿De la academia a la escuela?	107
2.3.6. La situación de comunicación y la escena de enunciación	112
2.3.6.1. <i>La situación de comunicación en los libros de texto</i>	114
2.3.6.2. <i>La escena enunciativa en los libros de texto</i>	115
2.4. Propuesta teórica y analítica. Precisiones sobre la tesis a sostener y los aspectos metodológicos	117
2.4.1. Punto de partida, tesis y objetivos	117
2.4.2. Definiciones metodológicas	122
CAPÍTULO 3. LA CONSOLIDACIÓN DEL CANON PEDAGÓGICO Y LA MERCANTILIZACIÓN DEL SABER. A PROPÓSITO DE LAS POLÍTICAS EDITORIALES Y LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN	130
3.1. Consideraciones preliminares	130
3.2. La política editorial de consolidación del canon pedagógico	133
3.2.1. La edición del saber consensuado y homogéneo	137
3.2.2. Las fuentes curriculares. Los Planes y Programas de Estudio de 1956	140
3.2.3. La reimpresión/reedición del saber estable	145
3.3. La política editorial de mercantilización pedagógica	149
3.3.1. El marketing de la diversidad	152
3.3.2. Nueva Ley, nuevos productos. La Ley Federal de 1993 y los Contenidos Básicos Comunes	158
3.3.3. La edición de novedades discursivas	170
3.3.3.1. <i>Del autor al redactor</i>	173
3.3.3.2. <i>La figura clave: el editor</i>	181
3.4. Consideraciones finales	186
SEGUNDA PARTE. LA CONFIGURACIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO-EDITORIAL. EL ANÁLISIS DE LA PUESTA EN ESCENA DEL SABER ESCOLAR	190
CAPÍTULO 4: LOS “MODOS DE DECIR PEDAGÓGICOS” Y LOS MODELOS ENUNCIATIVOS. A PROPÓSITO DE LA DE LA ESPECIFICIDAD GENÉRICA Y LOS ECOS DISCURSIVOS	191
4.1. Consideraciones preliminares	191
4.2. Los “modos de decir pedagógicos”, estrategias de <i>simplificación y facilitamiento</i> y efectos de <i>cientificidad pedagógica</i> . Algunas precisiones para el análisis	193

4.3. El modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas (MPA)	193
4.3.1. Los “modos de decir pedagógicos”	196
4.3.1.1. <i>La espacialización del saber</i>	196
4.3.1.2. <i>La construcción del autor-locutor como regulador del sentido</i>	199
4.3.1.3. <i>La modalización autonímica pedagógica</i>	202
4.3.1.4. <i>Los recursos de la definición</i>	205
4.3.2. Los ecos discursivos academicistas	207
4.4. El modelo enunciativo pedagógico con rasgos mediáticos (MPM)	215
4.4.1. Los ecos discursivos de los medios, las nuevas tecnologías y variedad discursiva	216
4.4.2. La reformulación de los “modos de decir pedagógicos”	228
4.5. Consideraciones finales	234
CAPÍTULO 5. LIBROS PARA “ESTUDIAR” Y LIBROS PARA “HACER”. A PROPÓSITO DE LA ESCENA Y LAS ESCENOGRAFÍAS ENUNCIATIVAS	237
5.1. Consideraciones preliminares	237
5.2. La configuración de la escena genérica del libro de texto	239
5.3. Libros para estudiar. La formación de la escena genérica de los libros del secundario del MPA	240
5.3.1. Los temas o “bolillas”. Las secuencias expositivo-explicativas	243
5.3.2. Las actividades en vías de estandarización. Las secuencias instructivas	249
5.3.2.1. <i>Los cuestionarios</i>	251
5.3.2.2. <i>La ejercitación</i>	251
5.3.2.3. <i>Los trabajos prácticos</i>	252
5.3.2.4. <i>“Pase a dar la lección”</i>	252
5.3.3. El diseño y las imágenes. Similitudes y diferencias entre las disciplinas	254
5.4. Libros para hacer. La construcción escenográfica del saber en los libros del MPM	256
5.4.1. La escena genérica: fragmentación y “activismo”	258
5.4.1.1. <i>El espacio de la explicación</i>	258
5.4.1.2. <i>Libros para trabajar</i>	265
5.4.2. El despliegue escenográfico	274
5.4.2.1. <i>Las escenografías generales</i>	280
5.4.2.2. <i>Las escenografías disciplinares</i>	286
5.5. Consideraciones finales	294
CAPÍTULO 6. LAS VOCES DE LOS “OTROS”. A PROPÓSITO DE LAS FORMAS DE HETEROGENEIDAD ENUNCIATIVA	298
6.1. Consideraciones preliminares	298
6.2. La alteridad en foco. La espacialización del saber	300

6.2.1. La neutralización del discurso ajeno en la explicación	302
6.2.1.1. <i>La anulación de la distancia enunciativa</i>	302
6.2.1.2. <i>Los intersticios del discurso fuente</i>	305
6.2.2. La exhibición del discurso ajeno en los límites discursivos	317
6.2.2.1. <i>Discontinuidades y rupturas</i>	317
6.2.2.2. <i>Las escenografías y el control discursivo</i>	319
6.2.3. El estudio comparativo	338
6.3. La alteridad solapada. Los comentarios metaenunciativos	341
6.3.1. Las formas de “modalización autonómica”	341
6.3.1.1. <i>El uso de tipografía especial o “aquello que el alumno debe saber”</i>	342
6.3.1.2. <i>Las comillas pedagógicas y las comillas de lo conceptualmente incorrecto</i>	347
6.3.1.3. <i>Las comillas coloquiales y las comillas de lo políticamente incorrecto</i>	351
6.3.2. El estudio comparativo entre disciplinas	356
6.4. Consideraciones finales	359
CAPÍTULO 7. LA DENOMINACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE LA ESTABILIDAD DEL SENTIDO. A PROPÓSITO DE CONSTRUCCIÓN DE LA EXPLICACIÓN	362
7.1. Consideraciones preliminares	362
7.2. La construcción del estable discursivo	364
7.2.1. Definiciones, comentarios y evaluaciones metadiscursivos	364
7.2.1.1. <i>Los comentarios denominativos</i>	371
7.2.1.2. <i>El estudio comparativo</i>	381
7.2.2. Conceptos y definiciones en foco.	386
7.2.2.1. <i>Transgresiones discursivas al servicio de la denominación</i>	386
7.2.2.2. <i>El estudio comparativo</i>	396
7.3. El despliegue explicativo en las disciplinas. Estudio de casos	397
7.3.1. Lengua y “uso”	397
7.3.2. Ideología y “representación social”	405
7.3.3. Ciencia y “neutralidad”	411
7.4. Consideraciones finales	418
CONCLUSIONES	424
BIBLIOGRAFÍA	434
ANEXO I	450
ANEXO II.A.	452
ANEXO II.B.	461
ANEXO III	468

AGRADECIMIENTOS

Viví esta investigación, llevada a cabo con intensa dedicación a lo largo de varios años, como una aventura intelectual, pero también y sobre todo como una gran experiencia emotiva y afectiva. Cada una de las personas que, en diferentes circunstancias y de distintas formas, me acompañó, me apuntaló y me brindó su colaboración desinteresada para que la presente tesis se concrete, me hizo descubrir el cariño sincero y me ayudó a crecer como profesional y ser humano. Sin ellas, nada de esto hubiera sido posible... y, gracias a ellas, el trabajo solitario de lectura y escritura se transformó en un camino compartido.

Mi agradecimiento principal es para la Dra. María Marta García Negroni, mi directora de tesis, que durante esta etapa se convirtió en mi faro, mi mentora y mi referente. María Marta confió en mí, me guió en la investigación, hizo que las ideas difusas que se amontaban en mi cabeza se transformaran en hipótesis y me demostró que podía enfrentar los avatares de esta aventura. A ella le debo muchos de los conceptos aquí volcados y el entusiasmo por desmarañar los laberintos discursivos que, con su acompañamiento, se transformaron en apasionantes caminos por recorrer. Gracias por su dedicación, su paciencia y su incansable capacidad para entenderme cuando ni yo me entendía. Gracias a María Marta por su confianza, su alegría y su enorme generosidad intelectual.

A nivel institucional, agradezco al Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas que me brindó una beca doctoral para poder llevar adelante este proyecto. También quiero agradecer a otros dos organismos que me adjudicaron becas de estancia en el extranjero y contribuyeron para que esta investigación se concrete. Por un lado, gracias a la Fundación Carolina, que me otorgó una beca por la cual pude asistir al Curso de Formación para Editores Iberoamericanos en la Universidad Complutense de Madrid. Dirijo un especial reconocimiento a la Fundación SIALE –en particular a Marta y Blanca–, a los profesores del curso, entre ellos a Luis González por acercarme bibliografía de la Fundación G. S. Ruipérez, y a mis trece queridos compañeros editores. Por otro lado, recalco mi agradecimiento a la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) por la beca de investigación y docencia que llevé a cabo en la Universidad de Campinas. Allí descubrí gran parte de la bibliografía que se convirtió en fuente y sustento para mi tesis.

A la Universidad de Buenos Aires, la institución de mis amores, donde cursé los estudios de grado y posgrado, agradezco por haber sido el espacio en el cual pude proyectarme y lograr *ser lo que quería ser*. En las aulas desprolijas, bulliciosas y cálidas de Puan, aprendí y soñé... Simplemente, me formé y me transformé.

A los profesores que, en el dictado de sus seminarios o mediante alguna charla informal y tal vez sin saberlo, me orientaron en alguna de mis cuantiosas dudas, entre ellos menciono a Mariana Di Stéfano, Monica Zoppi Fontana, Gabriela Ossenbach, Héctor Cucuzza, Silvina Gvirtz, Angelita Martínez, Martín Menéndez, Pablo Pineau y Noé Jitrik.

También quiero agradecer a los hilos de Ariadna Demattei, que me ayudaron a salir airosa de este laberinto, y a la socióloga Josefina Itoiz, quien me asesoró con la metodología.

A mis compañeros de cátedra y del grupo de investigación, en especial a Silvia, Ana, Sylvia y Mariana. A mis colegas becarios, Sol, Manuel, María Laura, Daniela, Mara, Karina y Florencia, con quienes, en las salas del Instituto de Lingüística y en algunos congresos, compartí momentos de alegría, angustias y complicidades.

Manifiesto, además, mi agradecimiento a quienes colaboraron con la investigación a través de las entrevistas o a quienes me facilitaron sus libros para conformar el corpus. Gracias por sus recuerdos, su tiempo y su confianza.

En lo personal, agradezco a mis amigos que –estando más cerca o más lejos–, me brindaron su apoyo: Aldana, las *Marcelas*, Osvaldo, Paula, Edith, Adriana, Karina, Myrna, Mercedes, Alejandra, Valeria, María del Carmen. Gracias por los momentos de distensión, las tardes con mate y las charlas memorables.

En el plano estrictamente familiar, agradezco a mi mamá y mi papá, que simplemente me lo dieron todo. A mis abuelos, inmigrantes y soñadores, que recuerdo en cada paso: a Trifón y Dominga, y a Victorio y Ema que acaban de despedirse. A Cecilia, por su fortaleza. Finalmente a César, mi amor incondicional, por estos casi diez años de vida juntos, en los que me enseñó a descubrir la magia de sentir de a dos. A todos ellos gracias porque, de diferentes maneras, me enseñaron que las personas viven en cada unas de sus obras que, aunque pequeñas, pueden volverse inmensas.

Todo sistema de educación es una forma política
de mantener o de modificar la adecuación
de los discursos, con los saberes y los poderes.

Michel Foucault. *El orden del discurso*

Si el hombre era piadoso, bueno y sociable por naturaleza,
debía ser posible convertir al niño, el ser natural por excelencia,
en el hombre más piadoso, mejor y más sociable por medio de la educación.

Walter Benjamín. *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes.*

El discurso está presente de modo inevitable
en cualquier utilización de la lengua,
incluso en la historia aparentemente más objetiva.

Osvald Ducrot. *El decir y lo dicho*

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya varias décadas, diversas investigaciones en los campos de la Historia, las Ciencias de la Educación y la Lingüística –en especial en el área del Análisis del Discurso– han reconocido la necesidad de abordar los libros de texto como fuentes historiográficas, en la medida en que se constituyen como soporte y expresión de los saberes, las corrientes pedagógicas y las ideologías que circulan en la institución escolar en una época determinada. En efecto, el análisis de los libros de texto permite dilucidar aspectos tan complejos e importantes para la historia de la educación y los estudios discursivos, como los métodos de enseñanza, las prácticas de lectura y escritura, los lineamientos ideológicos, las representaciones sociales y los modos de presentar el saber, entre otros.

Como es sabido, los trabajos que se han suscitado en torno al libro de texto han sido abundantes y heterogéneos. De acuerdo con el ámbito disciplinar de referencia y el enfoque elegido, algunos han puesto el acento en indagar la construcción ideológica y la historia de la educación a través de los manuales escolares (Chopin, 1992a, 1992b y 1993; Escolano Benito, 1996 y [1997] 2006, 1998; Ossenbach 2001; Cucuzza y Pineau comp., 2002; Romero *et al.* 2004; Cucuzza, 2007, etc.); para otros, la didáctica disciplinar y las concepciones pedagógicas han sido el principal centro de atención (Fernández Reiris, 2004 y 2005; Carbone, 2001, 2002 y 2003; Grinberg, 1997 y Gvirtz, 1999, entre otros) y también se encuentran aquellos que se han ocupado de estudiar sus condiciones de producción y circulación (Chartier y Hébrard, 1994 y 2002; Chartier, A. M., 2004; Fernández Reiris, 2004 y 2005; Linares, 2009, etc.) y sus aspectos lingüísticos (Verón 1999; Menéndez, 1999 y 2009; Hyland, 2000; Vallejos Llobet comp., 2004; Courtine, 2006; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010, entre muchos otros).

No obstante la referida profusión de abordajes realizados, destacamos que ninguno se ha ocupado de indagar los aspectos polifónico-argumentativos de los libros de texto y examinar sus características a lo largo de un lapso determinado con el fin de determinar sus regularidades y transformaciones. Atento a ello, el presente estudio pretende cubrir algunos aspectos en esa área de investigación y establecer vinculaciones

no solo entre la materialidad lingüística, las representaciones del saber y de los destinatarios, sino también entre el discurso escolar y la coyuntura político-educativa¹. Por un lado, demostramos que el examen de los rasgos polifónico-argumentativos de los libros de texto constituye un factor clave para elucidar la naturaleza y la complejidad discursivas de las prácticas escolares y estimar su incidencia en los problemas de lectura y escritura que manifiestan los estudiantes. Al respecto, cabe destacar que los libros de texto suelen ser los materiales de estudio –muchas veces los únicos– que frecuentan alumnos de nivel secundario. Por ello, estos tendrían que ser los medios de iniciación de los estudiantes en la cultura escrita especializada y los que los introducen en las nuevas prácticas discursivas con las que se encontrarán en los estudios de nivel superior. Por lo tanto, resulta imprescindible el análisis del discurso de los libros de texto, concebidos estos como vías de ingreso a la escritura académica y a las prácticas de estudio. Por el otro, solo un enfoque discursivo de naturaleza diacrónica que atienda especialmente a la dimensión polifónico-argumentativa del discurso pedagógico, como el que aquí se plantea, puede mostrar con eficacia los procesos de conformación enunciativa en diferentes momentos históricos, así como los modos de construcción, representación y reelaboración del saber escolar y los sentidos ideológicos.

En el marco de general de la Teoría Polifónica de la Enunciación de Ducrot (1984), esta tesis se propone indagar la especificidad genérica del libro de texto en distintos momentos históricos, a través de ciertos mecanismos polifónico-argumentativos –los fenómenos de “heterogeneidad mostrada marcada” (Authier-Revuz, 1984 y 1995), las estrategias de despersonalización (García Negroni, 2008a y 2008b), los “comentarios metadiscursivos” (Gülich y Kotschi, 1995) y los modos de introducción del discurso ajeno (Bolívar, 2005 y García Negroni, 2008a y 2008b), entre otros–. Para ello abordamos un corpus de manuales escolares de secundario de tres disciplinas, editados en la Argentina a largo de casi cinco décadas (1960-2006), y establecemos su vinculación con las políticas educativas y editoriales. En particular, la tesis se ocupa de examinar la incidencia de la coyuntura educativa, el rol del Estado y las políticas editoriales en la configuración discursiva de los libros de texto en el transcurso del lapso propuesto. En contraposición con la idea de la existencia de una relación directa entre el contexto sociopolítico y los discursos sociales, la intención de la

¹ Para esta decisión analítica, seguimos los postulados de Maingueneau (1999a), que señala necesidad de integrar los aportes multidisciplinarios en cada estudio y partir de hipótesis que den cuenta no solo de la estructuración del discurso que se analiza, sino también de la vinculación con la práctica discursiva en el conjunto de la formación social.

presente investigación es examinar cómo los libros de texto interpretan y reconstruyen los discursos ministeriales de cada período y habilitan diferentes representaciones del saber escolar. Dicho de otro modo, analizamos de qué forma el discurso escolar construye y reconstruye, dentro de cada coyuntura sociopolítica, los sentidos ideológicos y los espacios hegemónicos del saber. Para ello, se caracterizan las especificidades enunciativas del género y se indaga en qué medida y debido a qué factores se mantienen o se transforman a lo largo del tiempo. Asimismo, la tesis examina los modelos enunciativos configurados en los libros y qué tipo de subjetividad pedagógica y de lectores ideales modelan, qué habilidades y competencias estimulan y qué efectos de sentido generan. Guiados por tal fin, se abordan los mecanismos lingüísticos desplegados y los movimientos discursivos de evocación y reelaboración de otros discursos –académicos, curriculares, periodísticos, etc.– y su incidencia en la configuración del *ethos* escolar –es decir, la imagen que el autor-locutor construye de sí, en términos de Amossy (dir.), 1999– y la memoria discursiva del género. Como última pretensión buscamos caracterizar los modos de decir que se encuentran cristalizados y naturalizados y que pueden producir obstáculos en el acceso al abordaje de textos especializados. En este sentido, consideramos que la reflexión sobre las propiedades lingüísticas de los libros de texto, que suelen pasar inadvertidas, es esencial para la optimización de la labor no solo docente sino también editorial.

Partiendo del postulado de que el discurso pedagógico no es un mero principio de reordenamiento de saberes académicos y prescripciones de política educativa (Chervel, 1977 y 1991 y Gvirtz, 1999)², sino que, tal como sostiene Orlandi [2003] (2009), presenta rasgos propios –una polisemia controlada, el sentido de circularidad y la condición de no reversibilidad, entre otros– que permiten caracterizarlo como “autoritario” –en tanto impone un saber–, esta tesis demuestra que el libro de texto de secundario posee una especificidad discursiva dada a partir de la puesta en juego de ciertos mecanismos polifónico-argumentativos, que hemos denominado “modos de decir pedagógicos”. Estos trascienden las tradiciones discursivas de cada disciplina y contribuyen a conformar sus rasgos prototípicos. En efecto, postulamos que el libro, como todo género discursivo, al presentar un dispositivo enunciativo vinculado con la práctica social que lo define (Maingueneau, 1999a), posee ciertos rasgos enunciativos y

² Existen posiciones opuestas acerca de la naturaleza del discurso pedagógico. Por ejemplo, para algunos investigadores, como Bernstein [1975] (2005) y (1990), el discurso pedagógico no tiene especificidad, sino que se trata de un principio de reordenación de saberes propios de otras esferas sociales. Este debate será expuesto en el capítulo 1 de la tesis.

argumentativos que le son inherentes. No obstante y debido a que el discurso pedagógico reconstruye y reelabora otros discursos, como el académico disciplinar y el curricular, y se vincula con las condiciones de producción y circulación específicas, demostramos que los libros de texto pueden presentar diferentes modelos o dispositivos enunciativos que evocan diferentes tipos de discursos para ser eficaces y responder a las normativas ministeriales. En este sentido, sostenemos que existen dos modelos enunciativos asociados con momentos históricos diferentes y políticas educativas y editoriales específicas.

Llegados a este punto, cabe mencionar que el libro de texto surge entre las décadas de 1930 y 1960 acompañando el proceso de expansión de la educación secundaria que se llevaba a cabo en ese lapso en la Argentina. Paulatinamente, su uso como material de enseñanza se afianza en las escuelas, y las singularidades materiales y discursivas de este tipo de libros permanecen estables hasta mediados de la década de 1980 cuando surge otro paradigma sociopolítico –primero de alcance nacional, signado por el regreso del régimen democrático, y luego de corte internacional, definido por la globalización–, que impone transformaciones en el terreno educativo y el mercado editorial. Así, emerge un nuevo escenario en la edición escolar –que se consolida durante la década de 1990 y el nuevo siglo–, caracterizado por las demandas fluctuantes de un cambiante contexto educativo, el desdibujamiento del Estado como regulador de los materiales de enseñanza y los condicionantes económicos propios de la política neoliberal.

En cada coyuntura se configura un modelo enunciativo específico de los libros de texto de nivel secundario en la Argentina, que plantea representaciones de los sujetos diferentes. Por un lado, se encuentra el “modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas” (MPA) (1960-1982) que responde a la aplicación de la política editorial de “consolidación del canon pedagógico” y, por el otro, existe el “modelo enunciativo pedagógico con rasgos provenientes de los medios y las nuevas tecnologías” (MPM) (1983-2006), que se vincula con la “política editorial de mercantilización pedagógica”. A su vez, demostramos que el “modelo enunciativo pedagógico-academicista” (MPA) –fundador del género– se configura a partir de la ocurrencia de los “modos de decir pedagógicos” prototípicos –como la “especialización del saber”, algunas estrategias desplegadas para la construcción del autor-locutor como “regulador” y “guía didáctico”, ciertas usos especiales de las “formas de modalización autonómica” (Authier-Revuz, 1995) y una serie de recursos dispuestos para la construcción de la definición–, que le

asignan especificidad genérica, aunque también manifiesta otros rasgos de la tradición académica con la que establece un vínculo de filiación. En este sentido, la política editorial de “consolidación del canon pedagógico”, a partir de ediciones de larga permanencia, contribuye a la fijación del imaginario de un saber homogéneo y estable en los libros del MPA, que se mantiene vigente a lo largo de más de dos décadas.

Asimismo, demostramos que el “modelo enunciativo pedagógico-mediaticizado” (MPM) despliega “estrategias polifónico-argumentativas alternativas”, pertenecientes a los géneros de los medios y las nuevas tecnologías (notas periodísticas, artículos de divulgación, *blogs*, páginas *web*, etc.), como formas de resistencia ante el discurso pedagógico “autoritario” precedente (Romero *et al.*, 2004) y con el objetivo de formar a los destinatarios-alumnos del siglo XXI en una nueva “lecturabilidad” y en el manejo de diversas herramientas comunicativas. En efecto, los libros de la política editorial de mercantilización pedagógica, entendida esta como la producción constante de “novedades discursivas” (Angenot, 2010), plantean otro modelo enunciativo para diferenciarse del anterior y responder a los requerimientos implementados por la coyuntura democrática, los nuevos enfoques educativos, y la Ley Federal de Educación (1993). No obstante, el MPM evoca y reformula los “modos de decir pedagógicos”, pues estos le confieren autoridad y legitimidad enunciativas. Plantemos, así, la hipótesis de que, si bien las construcciones del *ethos* pedagógico y de la imagen de los destinatarios son distintas en cada modelo –en relación con la los requerimientos de las normativas ministeriales y de las demandas socioculturales de cada coyuntura–, la ocurrencia de los “modos de decir pedagógicos” en el MPM consolidan los principios de la *doxa escolar* respecto de la ciencia, del conocimiento y del aprendizaje, así como la finalidad de “regular y controlar los sentidos”. De allí, emana el postulado que guía nuestra tesis, acerca de que las representaciones de un saber verdadero y objetivo y del aprendizaje como un proceso llano y unívoco permanecen, a pesar y a través de las políticas editoriales. Dicho de otro modo, *los libros de texto de cada modelo enunciativo construyen sujetos diferentes pero configuran el mismo imaginario sobre el saber y el aprendizaje.*

Por otra parte, como ya señalamos, la presente tesis sostiene la idea de que los “modos de decir pedagógicos” trascienden las características de la tradición discursiva de cada área disciplinar, ratificando de esta forma la idea de que existe especificidad discursiva y de que estos elementos contribuyen con la delimitación del espacio genérico. Con respecto al análisis comparativo entre disciplinas, es posible indicar que,

mientras que en algunos casos las características disciplinares académicas son reformuladas –por ejemplo, Historia conserva un rasgo prototípico disciplinar, como la apelación al discurso ajeno, pero ubicándolo en escenografías–, en otros las mitigan –por ejemplo, en Lengua, hay un escaso uso de estrategias de personalización y de explicitación del discurso referido, que en disciplinas como Lingüística se manifiestan profusas–. Tales divergencias en los constructos discursivos vehiculizan distintas representaciones sobre cada disciplina escolar, según demostraremos a lo largo del análisis. Asimismo, muestran que no hay una correspondencia directa entre disciplina académica y escolar, y que esta última tiene una naturaleza específica y constituye una creación original, que no puede entenderse como una mera simplificación de la primera (Chevel, 1991).

En suma, esta tesis se propone realizar un estudio diacrónico de los aspectos polifónico-argumentativos de los libros de texto de secundario con el fin de indagar, por un lado, los “modos de decir pedagógicos”, los modelos enunciativos configurados y su vinculación con las políticas editoriales y, por el otro, las regularidades y diferencias entre las áreas de estudio y la representación del “saber escolar” y de las disciplinas escolares. Con todo ello, y a la luz de nuestro marco teórico, finalmente buscamos demostrar que lo *pedagógico se configura y se legitima de modo argumentativo*.

Además, haciendo eco de las diversas investigaciones que ponen el acento en los problemas de lectura y escritura que manifiestan los estudiantes ingresantes a la universidad o a estudios terciarios (Arnoux *et. al.* 2002 y 2004; Hall y Marin, 2002a, 2002b, 2003 y 2007; Carlino, 2005; García Negroni, Hall y Marin, 2005 y 2006; Cassany, 2006; Marin, 2006 y 2007; Hall, 2007 y 2008; Desinano, 2009, entre otros), planteamos una hipótesis específica relacionada con esa área de intereses. En vinculación con la línea de análisis que da cuenta de que los problemas de comprensión y escritura que manifiestan los estudiantes responden a la falta de desarrollo temprano de las habilidades letradas vinculadas con los textos de estudio (Marin, 2006 y 2007) y que, lejos de relacionarse con el desconocimiento de requisitos lingüísticos y textuales, evidencian la inadecuación de los sujetos a la práctica científico-disciplinar (Carlino, 2005 y Desinano, 2009), demostramos que los libros de texto no contribuyen a introducir a los alumnos en el ámbito lingüístico-discursivo académico. En este sentido, los problemas advertidos en los estudiantes pueden encontrar una explicación en las características de los textos, los cuales manifiestan “rupturas lingüístico-discursivas” (Desinano, 2009), dadas especialmente a través de los mecanismos de “simplificación”,

como ciertos “modos de decir pedagógicos”, y el silenciamiento de rasgos argumentativos complejos –que presentan características diferentes en cada modelo enunciativo– y de la falta de mecanismos de “facilitamiento” para la comprensión que promuevan la reflexión metalingüística y la desnaturalización de formulaciones lingüísticas propias de las prácticas académicas. De esta forma, comprobamos que los libros de texto, al priorizar la presentación de textos sencillos y “llanos”, soslayan las propiedades discursivas académicas, con las que el estudiante debería familiarizarse para lograr el acceso a la cultura escrita especializada. En consecuencia, los libros escolares de todas las disciplinas –e incluso los de Lengua y Literatura– *simplifican* los textos para auxiliar a sus destinatarios, pero no contribuyen a *facilitar* y promover la alfabetización académica.

En otras palabras, demostramos que las dificultades que genera el material pedagógico de la escuela media exceden el plano conceptual, léxico o textual en los que suelen hacer hincapié los estudios más difundidos de las Ciencias de la Educación o de la didáctica disciplinar –como las que se centran en las dificultades que presentan la “transposición didáctica” (Chevallard, 1991) o los “contenidos protodisciplinarios” (Litwin, 1997), o los que se focalizan en las secuencias textuales (Lerner, 2001, Padilla *et al.*, 2007 y 2010, y Avendaño y Perrone, 2009) o la lectura por objetivos (Solé, 1997 y 1999), etc.–. En efecto, sostenemos que los problemas advertidos se vinculan sustancialmente con los aspectos enunciativos y polifónico-argumentativos de los textos.

Presentados el tema, los objetivos y las hipótesis, a continuación nos abocamos a describir la organización de la tesis, que se encuentra dividida en dos partes. La Primera Parte, que consta de tres capítulos, presenta el estado del arte, el marco teórico y un estudio sobre la coyuntura sociopolítica y educativa y las políticas editoriales desplegadas.

En el Capítulo 1, desarrollamos el estado de la cuestión. Allí, damos cuenta de los estudios pioneros sobre el libro de texto así como de las investigaciones más relevantes llevadas a cabo desde los diferentes enfoques, con el objetivo de evaluar los aportes e identificar las áreas de tensión y debate, así como los aspectos aún inexplorados.

En el Capítulo 2, planteamos el marco teórico en el que se inscribe esta tesis, la Teoría de la Polifonía Enunciativa (Anscombe y Ducrot [1983] 2004 y Ducrot [1984]

2001). Además, indagamos otras propuestas teóricas vinculadas con el ámbito de la enunciación y la vertiente francesa de Análisis del Discurso. Sobre la base de esta aproximación teórica, construimos nuestras categorías propias de abordaje, y exponemos las hipótesis y objetivos de investigación. También, damos cuenta de la metodología utilizada y los criterios de constitución del corpus y la consulta de fuentes.

Hacia el fin de la primera etapa de la tesis, en el Capítulo 3, efectuamos un abordaje sobre las condiciones de producción y circulación de los libros de texto de secundario analizados y caracterizamos las políticas editoriales desplegadas y su relación con la legislación educativa y la coyuntura sociopolítica.

La Segunda Parte de la tesis consta de cuatro capítulos de análisis, que se centran en el abordaje de distintos aspectos microdiscursivos de los libros de texto de secundario, y de su incidencia en la configuración de los “modelos enunciativos” (el MPA y el MPM).

En el Capítulo 4, presentamos las propiedades lingüísticas de los libros de texto. Para ello, caracterizamos las propiedades de los modelos enunciativos propuestos y definimos los “modos de decir pedagógicos” y cómo se configuran en cada uno. Además, abordamos las operaciones discursivas de reformulación y olvido respecto de las diversas prácticas a las que aluden, o de aquellas que omiten.

En los siguientes capítulos nos ocupamos de estudiar exhaustivamente los aspectos enunciativos y argumentativos específicos de cada modelo enunciativo y hacemos hincapié en las estrategias desplegadas para el desarrollo de la explicación, atendiendo también a las particularidades disciplinares. Para ello, abordamos las formas de reorganización de los lineamientos ministeriales (Capítulo 5), los modos de reformulación de los textos fuente (Capítulo 6) y los distintos mecanismos dispuestos para la construcción de la explicación (Capítulo 7).

Específicamente, en el Capítulo 5, estudiamos los modos de construcción de la “escena genérica” (Maingueneau, 2004) de cada modelo y damos cuenta de que estos funcionan como mecanismos de reinterpretación y reelaboración de los currículums prescriptos, que permiten mostrar el dispositivo discursivo privilegiado y validado en cada coyuntura socio-histórica. En el Capítulo 6, examinamos los modos de referencia a las palabras ajenas (Bolívar, 2005 y García Negroni, 2008a y 2008b) y las “formas de heterogeneidad mostrada marcada” (Authier-Revuz, 1984 y 1995). En el Capítulo 7,

analizamos los distintos recursos puestos en juego para la conformación de las definiciones y las diferentes estrategias utilizadas para la construcción de la exposición, como los “comentarios metadiscursivos denominativos” (Gulich y Kotschi, 1995, Ciapuscio 2007 y Tosi, 2008c) y las que denominamos “transgresiones discursivas al servicio de la denominación”. En cada uno de estos capítulos, se pone el énfasis, por un lado, en caracterizar los “modos de decir pedagógicos” aplicados en el modelo enunciativo fundador (MPA) y la reformulación de esos modos en los libros del modelo enunciativo más reciente (MPM), y, por el otro, en realizar un estudio comparativo entre las disciplinas.

En las Conclusiones efectuamos un balance de los resultados de la tesis y subrayamos sus aportes. También enunciamos las perspectivas de análisis para el desarrollo de futuras investigaciones en el campo lingüístico, en el de la pedagogía y la historia de la educación y de los estudios sobre políticas editoriales.

Como anexos figuran las fuentes de la investigación. En el primero se incluye el listado del corpus de libros de texto analizado, así como las distintas fuentes que se consultaron para el cotejo (libros escolares de otros períodos y niveles educativos, revistas y material de archivo de editoriales escolares). En el segundo, figuran las entrevistas realizadas a usuarios-alumnos de los libros de texto en los períodos estudiados. Finalmente, en el tercero, se incorporan las entrevistas efectuadas a profesionales de la edición, como autores, correctores, editores y jefes editoriales. Al final de la tesis, consta la bibliografía y los documentos ministeriales consultados.

En síntesis, la presente tesis presenta un abordaje sobre los mecanismos de formulación lingüística en libros de texto de secundario en el transcurso de casi cinco décadas y su relación con las políticas editoriales, con la pretensión de analizar las estrategias polifónico-argumentativas que no solo contribuyen a configurar el conocimiento y las representaciones acerca de los alumnos, los docentes y el saber “legitimado”, sino que también fundan la memoria escolar del nivel secundario en la Argentina. Evocando la postura analítica de Orlandi ([2003] 2009: 32), finalizamos esta introducción mencionando que una forma de interferir en el carácter autoritario del discurso pedagógico es cuestionar sus implícitos y distinguir sus efectos de sentido. Sin duda, esa voluntad y pretensión de análisis son las bases que sustentan nuestra investigación.

PRIMERA PARTE

EL LIBRO DE TEXTO DE SECUNDARIO EN FOCO. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN, EL MARCO TEÓRICO Y LAS POLÍTICAS EDITORIALES

CAPÍTULO 1

EL LIBRO DE TEXTO COMO OBJETO DE ANÁLISIS. A PROPÓSITO DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los libros escolares han sido siempre muy golosos,
porque son un procedimiento de memorización o, quizás,
porque la estructura mental que funciona a base de contrarios
tiene una gran rentabilidad ideológica.

Roland Barthes. *Reflexiones sobre un manual*

1.1. Consideraciones preliminares

Este capítulo se propone exponer los principales antecedentes existentes en torno a nuestro tema de investigación. En primer lugar, hacemos referencia a los trabajos sobre el libro de texto llevados a cabo desde diferentes perspectivas (§ 1.2). Guiados por dicho fin, abordamos los estudios pioneros y las investigaciones producidas desde tres enfoques clásicos: 1) la investigación socio-histórica e ideológica con foco en el abordaje de los contenidos, 2) los estudios sobre didáctica y métodos de enseñanza y 3) el enfoque sobre las condiciones de producción y circulación, la materialidad del libro de texto y el mercado editorial. En segundo lugar, recorreremos los estudios más importantes producidos en el ámbito del Análisis del Discurso sobre el discurso pedagógico en general y el libro de texto en particular (§ 1.3). Especialmente, hacemos mención a las pesquisas efectuadas en la Argentina y, atendiendo a la idea de que el discurso pedagógico se configura como un espacio de tensiones, presentamos las relaciones que este establece con el discurso académico y el curricular. A lo largo de la presente exposición, señalamos los aportes que los trabajos aludidos le brindan a nuestra tesis, indicamos los aspectos valiosos y discutimos aquellos con los que disentimos. En

tercer lugar y debido a que existe una carencia de estudios exhaustivos que caractericen el surgimiento del libro de texto de Secundario en la Argentina, proponemos un recorrido por las propiedades de los libros escolares hasta llegar a la constitución del género y la aparición en el mercado editorial del libro de texto de nivel medio (§ 1.4).

A partir de este recorrido, por un lado, constatamos que no existen trabajos que hayan indagado los aspectos polifónico-argumentativos de los libros de texto de secundario y examinado sus características a lo largo de un lapso de casi décadas. Por otro lado, comprobamos que la vinculación entre el discurso de los libros de texto de Secundario –en especial sus rasgos enunciativos y polifónico-argumentativos– y las políticas editoriales constituye un territorio aún inexplorado, que esta tesis busca examinar (§ 1.5).

1.2. Perspectivas de estudio sobre el libro de texto. Puntos de partida y enfoques

1.2.1. Los estudios precursores

Tradicionalmente, el libro de texto ha ocupado un espacio subsidiario en los estudios humanísticos y culturales. Sesgado su valor formativo y simbólico al ser considerado un género menor, de escaso prestigio social y académico, fue relegado de las investigaciones históricas, educativas y lingüísticas durante casi todo el siglo XX. Si bien hacia la segunda mitad del siglo, hubo algunos trabajos que lo tuvieron como objeto de estudio, estos fueron exigüos y aislados³. Recién, en la década de 1990, la comunidad científica manifestó un auténtico interés por su abordaje y comenzaron a realizarse las primeras investigaciones sistemáticas y pormenorizadas. Desde entonces, los estudios efectuados en el marco de diferentes disciplinas, como Historia, Filosofía, Ciencias de la Educación y Lingüística –en especial en el área del Análisis del Discurso–, revalorizaron al libro de texto como material de análisis y reconocieron su importancia como fuente historiográfica, en la medida en que manifiesta los saberes y los enfoques pedagógicos, expresa las prescripciones curriculares y da cuenta de las representaciones sociales que circulan en la institución escolar en una época determinada.

³ Si bien, como veremos a continuación, Johnsen [1993] (1996) realiza un exhaustivo estado del arte, los estudios que menciona se limitan a aquellos llevados a cabo en los Estados Unidos, Alemania, Francia, Reino Unido y los países nórdicos y que se centran en libros de texto escritos en danés, inglés, francés, alemán, noruego y sueco. Por su parte, Fernández Reiris (2005) destaca que en Estados Unidos hasta los primeros años de la década del 80 la investigación era acotada.

Entre las investigaciones pioneras que ofrecieron un estudio exhaustivo y sistemático sobre el libro de texto, se destacan tres, construidas desde los campos de la Historia de la Educación y la Filosofía: Chopin (1992a, 1992b y 1993), Johnsen [1993] (1996), y Escolano Benito (1996 y [1997] 2006), las cuales se constituyen como importantes fuentes de diálogo y consulta de la presente tesis.

En primer lugar, el investigador francés Chopin (1992a, 1992b y 1993) destaca las divergencias existentes en torno a la definición de su objeto de estudio, debido a las diversas funciones que pueden adoptar los *libros escolares*. Entre estos, menciona a los manuales escolares, las guías del maestro, las obras de referencia (diccionarios y enciclopedias) y las obras para-escolares (como los libros de actividades). Uno de sus aportes fundamentales ha sido considerar los libros de texto como una condensación de la sociedad que los produce, condicionados por las variables histórica y geográfica. Desde esta línea conceptual, Chopin (1992a, 1992b y 1993) hace hincapié en tres aspectos nodulares que definen al libro de texto: su estatus como producto de consumo, su función en tanto instrumento pedagógico y soporte curricular, y su dimensión ideológico y cultural.

En segundo lugar, el filósofo noruego Johnsen [1993] (1996) se ocupa de definir teórica y metodológicamente el objeto de estudio, y de ofrecer un análisis crítico de la literatura y los informes de investigación del libro de texto en danés, inglés, francés, alemán, noruego y sueco. Por un lado, diferencia la noción *libro de texto* de la del *libro escolar*, en la medida en que considera al primero como aquel que fue escrito, diseñado y producido para su uso sistemático en el aula. Siguiendo ese criterio, y a modo de ejemplo, en Argentina la novela *Corazón*, que ha sido utilizada en la escuela primaria como material de estudio durante varias décadas, se trataría de un libro escolar pero no un libro de texto porque no fue creado específicamente para la enseñanza. Dicho de otro modo, puede haber libros escolares de distinto tipo, como catecismos, enciclopedias, libros de literatura y libros de texto. Pero lo que caracteriza al libro de texto son sus condiciones de producción. En efecto, este tipo de libros fueron pensados para su uso en la escuela y se constituyen como un producto que surgió en el siglo XX, a partir de una serie de innovaciones pedagógicas, tal como lo explicaremos al desarrollar el enfoque de Escolano Benito (1996 y 1997, 1998). Aclaramos que, en la presente tesis, se entiende la noción de *libro de texto* tal como la concibe Johnsen [1993] (1996), aunque también utilizaremos como sinónimos el término *manual escolar*. En el capítulo 3, profundizaremos los aspectos terminológicos y la cuestión clasificatoria.

Por otro lado, Johnsen [1993] (1996) revisa minuciosamente los estudios realizados sobre el libro de texto en Estados Unidos, Alemania, Francia, Reino Unido y los países nórdicos, y los clasifica en tres grupos: 1) los análisis históricos e ideológicos, que abarcan la historia de los géneros, de las materias y de las disciplinas y los estudios sobre ideología y discriminación; 2) los centrados en el uso, que analizan las condiciones de accesibilidad de los libros y los efectos en el lector, y 3) los que focalizan en su desarrollo, esto incluye la producción editorial y el mercado. Si bien el autor hace referencia al uso de los libros de texto en Latinoamérica, no alude a su estado del arte. Su mención se limita a explicar de forma peyorativa la importancia dada al uso del libro de texto en Latinoamérica, a la que se refiere mediante la expresión estigmatizante “Tercer Mundo”, según observamos en la siguiente cita: “Un problema común en los países del Tercer Mundo es la falta de escuelas y maestros, una situación que intensifica la importancia de los libros de texto, que representan la mayoría de las obras publicadas en muchos países en vías de desarrollo” (Johnsen [1993],1996: 91). Por una parte, consideramos que el hecho de que exista una infraestructura escolar en Latinoamérica más desfavorable que la europea no tiene incidencia en un mayor uso de libros de enseñanza. Por otra parte, no es un dato correcto que la mayoría de las obras publicadas en nuestros países sean los libros escolares; por ejemplo en Argentina la mayor producción entre 1995 y 1999 corresponde a la literatura hispanoamericana, según las cifras proporcionadas por la Cámara Argentina del Libro (CAL)⁴. Más allá de estas apreciaciones poco afortunadas, subrayamos que el estudio de este autor se constituyó como modelo y pilar en el campo de investigación de libro de texto y hoy es, sin duda, un clásico bibliográfico sobre el tema.

En tercer y último lugar, Escolano Benito (1996 y [1997] 2006) emprende un análisis pormenorizado de la historia del libro y de la institución escolar en España. En sus trabajos defiende la hipótesis de que, desde comienzos del siglo XIX, la creación de la escuela como institución pública para la formación de ciudadanos suscitó la invención de la “cultura escolar”. Sobre esta base, el investigador refuta la idea de que la cultura escolar no sea más que la proyección en la práctica institucional de los modelos teóricos que los académicos habían elaborado para racionalizar la vida de los centros docentes o las pautas normativas que instrumentaron los políticos para ordenar el sistema. En cambio, Escolano Benito ([1997] 2006: 23) sostiene que la cultura escolar se conforma con patrones específicos de normas, saberes y conductas, e insta a

⁴ Para información, consultar: http://www.camaradellibro.com.ar/documentos/estadisticas_95_99.pdf.

su investigación a través de una indagación histórico-educativa. Dentro de dicho marco conceptual, destaca la importancia de la manualística como una de las creaciones más originales de la cultura escolar y el libro de enseñanza, como “objeto-huella” que sintetiza las teorías y prácticas pedagógicas en un momento dado. En efecto:

Como reflejo de toda la teoría y práctica de la educación, el manual de enseñanza puede ser percibido como un espacio de representación de la memoria en que se ha materializado la cultura de la escuela, así como de las sensibilidades sociales de los agentes que lo producen y de los contextos en que circulan (Escolano Benito [1997], 2006: 219).

Asimismo, Escolano Benito (1996) señala que si bien el libro siempre estuvo presente en las escuelas, el libro escolar como publicación específica orientada a su uso en la enseñanza se trata de una creación vinculada con el proceso de implantación de la escuela pública de comienzos del siglo XIX. Atento a ello, plantea que los libros utilizados en la enseñanza se distinguen por los modelos de educación imperantes a los que se adecuan así como también por las disciplinas y el nivel educativo al que pertenecen. En este sentido, propone una clasificación de los libros de enseñanza, que pueden caracterizarse a partir de los modelos históricamente reconocibles así como por las materias o por el nivel en que se utilicen. Sin lugar a dudas, uno de los aportes fundamentales de la investigación de Escolano Benito (1996 y [1997] 2006) constituye la perspectiva de análisis para el estudio de la historia del libro escolar, que específicamente el autor emprendió para el caso español. Examinó los materiales de estudio utilizados en la Conquista, el Antiguo Régimen, la Restauración, el período franquista y la etapa democrática. Ubicó específicamente, en la segunda mitad del siglo XX –durante el gobierno de Franco–, el surgimiento de un tipo innovador de libro escolar: *el libro de unidad temática o libro de texto*, que es planificado por las editoriales para el uso individual de cada alumno, en una materia y en un grado determinados. Por otra parte, Escolano Benito (1998) señaló que existe una pragmática textual de los libros de texto que les confiere unidad y coherencia. Esta pragmática se sustentaría en una misma lógica comunicativa, en la semiología que la refuerza y en la invención de un sujeto lector que se prefigura desde la textualidad como destinatario de este tipo de publicaciones. Llegados a este punto, indicamos que en § 1.4 retomamos la propuesta de Escolano Benito (1996 y [1997] 2006), para centrarnos en el abordaje de

los modelos con el objetivo de caracterizar la evolución de los libros escolares hasta el surgimiento del libro texto de secundario en la Argentina.

Evidentemente, estas tres investigaciones sentaron las bases para un campo emergente de conocimiento y constituyeron las bases teórico-metodológicas para la producción de una gran cantidad de trabajos, generados desde diferentes enfoques y perspectivas. Respecto de las investigaciones de los libros de texto referidos a los centros de interés que menciona Johnsen [1993] (1996), estas han tenido un vasto desarrollo en nuestro país. Dados los objetivos, las hipótesis y los interrogantes que estructuran nuestra tesis, consideramos relevante dar cuenta, en este estado de la cuestión, de los análisis existentes enmarcados en las Ciencias de la Educación, los Estudios Culturales y la Historia, algunos de los cuales en ocasiones se han servido de las herramientas dadas por el Análisis del Discurso. A continuación, desarrollamos los trabajos –especialmente los efectuados en la Argentina– que han puesto el acento en indagar la historia, los contenidos y la ideología presente en los manuales escolares (§ 1.2.2); los que se centraron la didáctica disciplinar y los modelos pedagógicos de enseñanza (§ 1.2.3) y aquellos que abordaron sus condiciones de producción y circulación (§ 1.2.4)⁵. No obstante, destacamos que hay algunos trabajos (como los de Carbone *et al.*, 2001; Romero *et al.*, 2004; Fernández Reiris, 2005 y Linares, 2005 y 2007, entre otros) que abarcan diferentes ámbitos. Como no es posible su delimitación estricta, y sus aportes han sido útiles para varios centros de interés, aclaramos que aparecerán en más de un enfoque.

Finalmente, remarcamos que ni Johnsen [1993] (1996) ni Fernández Reiris (2005) –cuyos aportes explicamos más adelante– logran presentar un estado del arte riguroso sobre los estudios lingüísticos así como tampoco destacan su injerencia e importancia. Debido a que la presente tesis adopta una perspectiva lingüística y se inscribe en el Análisis del Discurso en general y en la Teoría Polifónica de la Argumentación en particular (Ducrot, 1984), nos proponemos en § 1.3 realizar un

⁵ Para esta caracterización tomamos en cuenta la clasificación de Johnsen [1993] (1996) aludida. Por su parte, Fernández Reiris (2005) también parte de la categorización realizada por este investigador. Así distingue los estudios críticos, históricos e ideológicos acerca del contenido de los libros de texto de los abordajes sobre política cultural, política editorial y economía de los libros de texto. Pero además separa el tercer enfoque considerado por Johnsen [1993] (1996). Fernández Reiris (2005) propone, por un lado, los estudios formales, lingüísticos y psicopedagógicos referidos a la legibilidad y comprensibilidad de los libros de texto, su presentación y adecuación didáctica general y/o específica y, por el otro, los estudios centrados en el papel del libro de texto en el diseño y desarrollo curricular. Nosotros desestimamos esta última diferenciación y englobamos en un único enfoque los trabajos que indagan la didáctica, los modelos de enseñanza y la relación de los libros de texto con el diseño curricular. Los trabajos inscriptos en el Análisis del Discurso serán abordados con exhaustividad en § 1.2.

estado del arte exhaustivo sobre los trabajos efectuados desde el Análisis del Discurso respecto del discurso pedagógico y los libros de texto. En esa instancia aclararemos oportunamente las contribuciones que los abordajes lingüísticos han brindado a los centros de interés referidos.

1.2.2. La investigación socio-histórica e ideológica con foco en el abordaje de los contenidos

En este enfoque ubicamos aquellas investigaciones que se dedican a la indagación histórica y que, a través del análisis de los contenidos, rastrean las huellas ideológicas y la construcción de representaciones sociales en los libros de texto. Entre ellas, se destaca el Programa “Historia Social de la Enseñanza en la Lectura y la Escritura en la Argentina” (HISTELEA), desarrollado por el Equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján con dirección de Cucuzza y la codirección de Spregelburd. Este programa se dedica al estudio de la historia social de la lectura y la escritura, al análisis de las prácticas concretas y el análisis de cosmovisiones, formas de presentación de los temas y marcas ideológicas en libros escolares, mayoritariamente de nivel primario, correspondientes a períodos históricos específicos.

El aludido proyecto surge de la convocatoria realizada por parte la investigadora Ossenbach para que grupos académicos latinoamericanos participen de seminarios intensivos de manuales escolares⁶. En dicho marco, Ossenbach y Somoza Rodríguez eds. (2001: 35)⁷ proponen entender al libro de texto como *soporte curricular* a través del cual se vehiculiza la “vulgata escolar”, o sea el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir, y concebirlo en tanto *espejo de la realidad*, ya que en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan una época, y como *huella de los modos y procesos de comunicación pedagógica*, debido

⁶ El Primer Seminario fue *Los manuales escolares como fuente para la historia de la Educación en América Latina* (1996) y el segundo, *Textos escolares en Iberoamérica* (1997).

⁷ Ossenbach y Somoza Rodríguez eds. (2001) han coordinado un volumen dedicado al abordaje de los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina. En ese libro se encuentran artículos sobre manuales de diferentes países (Argentina, México, Colombia, Ecuador, etc.), cuyo centro de interés son las representaciones sociales y la construcción pedagógica. Para el caso argentino Naradowski (en Ossenbach y Somoza Rodríguez eds., 2001) aborda los libros de texto de Pedagogía en la formación docente de Buenos Aires (1810-1830); Muscia (en Ossenbach y Somoza Rodríguez eds., 2001), los manuales de Moral e Instrucción Cívica entre 1884 y 1916; Cucuzza y Somoza Rodríguez (en Ossenbach y Somoza Rodríguez eds., 2001), las representaciones sociales en los libros escolares peronistas y Somoza Rodríguez (en Ossenbach y Somoza Rodríguez eds., 2001), la problemática femenina en los libros de texto de la escuela elemental.

a que un manual es un espacio de memoria de los métodos de enseñanza y aprendizaje usados en el desarrollo del programa escolar⁸.

De ese modo se inicia el proyecto MANES (manuales escolares) en América Latina⁹, que busca “rescatar el afán bibliométrico y de análisis de los soportes materiales de lo escrito –condición *sine quae non* para reconstruir escenas concretas–” (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, comp., 2002)¹⁰, constituye un importante aporte al 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, Braslavsky (en Cucuzza y Pineau, comp., 2002) realiza un estudio de la historia de la pedagogía desde 1810 hasta 1930; Spregelburd (en Cucuzza y Pineau, comp., 2002) aborda el control estatal en el texto escolar entre 1880 y 1916; Linares (en Cucuzza y Pineau, comp., 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 (en Cucuzza y Pineau, comp., 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 (en Cucuzza y Pineau, comp., 2002) analizan textos y lecturas escolares durante el primer peronismo.

Dentro del proyecto, se asientan diferentes trabajos sobre prácticas de lectura y escritura en libros escolares, generalmente de educación primaria, en diversos períodos. Cucuzza (1996a, 1996 y 1998) se ocupa de abordar la escena de lectura y la ruptura pedagógica hacia 1810 en la Argentina; Artieda (en HISTELEA, 2005) se centra en los

⁸ Para estos autores, “el interés que los libros manuales escolares ofrecen reside sobre todo en la consideración del libro como espacio de memoria en el que han ido materializando los programas en que se concretó la cultura escolar de cada época, las imágenes y valores dominantes en la sociedad que produce y utiliza los textos y los modos de comunicación y apropiación de los contenidos de la instrucción” (Ossenbach y Somoza Rodríguez, 2001: 38).

⁹ Proyecto dirigido por Manuel de Puelles Benítez y Alejandro Tiana Ferrer, en el Departamento de Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y a través de la Banca Emmanuelle, bajo la dirección de Alain Chopin, con sede en el Instituto Nacional de Recherche Pédagogique (INRP), 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.

¹⁰ Actualmente se encuentra en prensa la versión actualizada y aumentada de dicha obra. Se trata de *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (Cucuzza, dir. y Spregelburd, codir. Buenos Aires, Editoras del Calderón (en prensa).

discursos escolares sobre los indígenas en el Chaco, y Pineau, Bottarini y Medela (en HISTELEA, 2005) ponen el foco de atención en el caso de la administración Illia.

Asimismo, destacamos otras tres investigaciones cuyo análisis en torno a las nociones de materialidad de los textos, las condiciones de producción, la “fragmentación textual” y construcción de imaginarios ideológicos resulta especialmente útil para el abordaje de los discursos pedagógicos, en general, y para nuestro objeto de estudio, en particular. Una de esas investigaciones es de la de Ossenbach y Somoza Rodríguez (2004), quienes indagan los efectos de la “fragmentación textual” en los manuales escolares de la era digital. La hipótesis que sostienen consiste en que, en algunos libros de edición reciente, la fragmentación se tornó exagerada y excesiva, y la ruptura de la secuencialidad del mensaje desembocó en la ruptura de la comprensión del significado. Por su parte, Linares (2005 y 2007) analiza los cambios producidos en los libros de lectura para la escuela primaria argentina desde 1960 no solo a partir de su contenido sino también desde el punto de vista de su materialidad, sus modelos pedagógicos y sus condiciones de producción. La autora sostiene que, a mediados de la década de 1960, se comenzaron a observar los primeros cambios significativos en los contenidos y en la materialidad de los libros de lectura escolar nacidos a fines del siglo XIX. Pero es a partir de 1990 cuando las transformaciones son mayores, a partir del impacto del mercado editorial y el desligamiento del Estado en las acciones de control de los materiales educativos. Finalmente, Cucuzza (2007) se ocupa de estudiar cómo se configura la nacionalidad y la identidad argentina en los libros de lectura de 1873 a 1930. Con este fin, aborda el objeto “nación” como problema teórico e historiográfico y caracteriza los elementos discursivos que los manuales seleccionaron para configurar la idea de nación argentina: la patria, las fechas fundacionales, los símbolos y las figuras de los héroes y de los “otros”. El autor explica cómo los libros escolares construyen la idea de patria en función del espacio geográfico, el uso del mapa como logotipo y la recurrencia a la imagen del militar. Asimismo, demuestra que las fechas fundacionales instauran mitos de origen, y los símbolos nacionales –la bandera, la escarapela, el Himno, el escudo, la oración de la bandera, etc.– nutren la liturgia y el ritual escolar.

Estas tres investigaciones serán retomadas en distintas zonas de nuestra tesis para analizar y profundizar diversos aspectos, como la “fragmentación textual” (Ossenbach y Somoza Rodríguez, 2004) en los capítulos 5 y 7; los “cambios materiales” (Linares, 2007 y 2009) en los capítulos 3 y 5, y el postulado del “panteón de los héroes

científicos” presentado en el capítulo 6 a partir de la noción del “panteón de los héroes históricos” (Cucuzza, 2007).

Más allá, del Proyecto HISTELEA, 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 dir. (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 de la Educación General Básica, 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.

La indagación de las representaciones sociales en los libros de texto en cuanto al uso de la imagen o la relación entre texto e iconicidad tiene lugar en los trabajos de Liendro (1992); Moyinedo (1995); Piscitelli, Lederman, Pereira, Rinaudo, Cappelletti y Narodowski y Hendel en Korinfeld, dir. (2000); Rinaudo y Galvalisi (2002); y Cruder (2008), entre otros.

También existen diversas producciones que analizan la ideología de los libros escolares producidos durante la dictadura (Kaufmann, dir., 2006; Pineau y Mariño, 2006, y Raggio y Salvatori, 2009) y que serán de gran utilidad a la hora de encarar el análisis discursivo sobre los libros editados y/o que circulaban en ese momento histórico.

Otras investigaciones se centran en examinar la trama ideológica en los manuales de Ciencias Sociales: Rodríguez y Dobaño Fernández comp. (2001) dan cuenta de que los sistemas escolares se han servido de los libros de Historia para crear la conciencia nacional y Romero *et al.* (2004) estudian la construcción de la imagen de la Argentina en libros de texto del último siglo. Estos últimos 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.

Cabe destacar que, dentro de este enfoque, existen escasos análisis diacrónicos sobre libros de secundario y ninguno que aborde diferentes disciplinas de un modo contrastivo. Entre los estudios diacrónicos, se halla el realizado por Braslavsky (1993a y b) respecto de libros de Historia desde 1853 a 1930 y el de Muscia (1998) acerca de manuales escolares de Moral e Instrucción Cívica desde 1984 a 1989 ya mencionado.

De los trabajos aludidos en este apartado, recuperamos especialmente las reflexiones en torno a la construcción ideológica de los libros y su relación con la historia y la importancia de la materialidad discursiva en la configuración de representaciones sociales.

1.2.3. Los estudios sobre didáctica y métodos de enseñanza

Existen abundantes investigaciones sobre las disciplinas curriculares, códigos disciplinares y las concepciones pedagógicas que las sustentan. Para comenzar haremos mención al trabajo pionero de Barthes (1984), quien, refiriéndose a los libros de texto de literatura, plantea que hay que dejar de tratarlos como “objetos sagrados” (objetos de una filología) y abordarlos como un espacio del lenguaje, impregnado de un determinado código de saber y de una historia de la literatura.

También es preciso recalcar la importancia de los estudios sobre la historia de las disciplinas escolares (Chervel, 1977 y 1991; Vincent, Lahire y Thin, 1994; Terrón Bañuelos y Alonso Velázquez, 1999; Tyack y Cuban, 2001; Julia, 2001 y 2002; Viñao, 2006, y Gvirtz, Larripa y Oría, 2009), que hacen hincapié en la autonomía y originalidad de las producciones relativas a la “cultura escolar”. Desde los estudios precursores de Chervel, (1977 y 1991) y Escolano Benito (1996), ha habido una profusa producción intelectual relativa a comprobar la existencia de una “cultura escolar” y de la autonomía de las disciplinas escolares frente a las académicas (este punto será retomado y problematizado en § 1.3.1, § 1.3.3.1 y § 2.3.5). Haciendo referencia a los aportes más recientes, Julia (2001) entiende a la cultura escolar como “un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas”. De allí, emana el interés actual por focalizar las prácticas concretas y contrarrestar el excesivo énfasis puesto en estudiar la escuela aislada de la resistencia de las contradicciones del “mundo exterior”. Posteriormente, los trabajos de David Tyack y

Larry Cuban (2001) caracterizaron a la “gramática de la escuela” como “formas organizativas que gobiernan la instrucción”; entre ellas destacan aquellas que se ocupan de la transmisión de saberes, como puede ser el caso de los libros de texto. Legitimado el uso de esta “gramática” a lo largo de décadas, los autores señalan su naturalización, en la medida en que los alumnos y los profesores la perciben como uno de los rasgos constitutivos de la escuela “auténtica”.

Respecto de las investigaciones sobre libros de texto en la Argentina, consideramos fundamentales para nuestro abordaje los aportes de Fernández Reiris (2004 y 2005), que, por un lado, al retomar y aplicar el concepto de recontextualización del saber de Bernstein –que desarrollamos en § 1.3.1–, brinda una mirada fundamental sobre la incidencia de los manuales en el desarrollo curricular y, por el otro, caracteriza el libro actual en relación con la influencia de las nuevas tecnologías y la disolución del orden de lectura. También 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 y diacrónico, da cuenta de los rasgos centrales del libro de texto actual. 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. 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. Vale mencionar, además, el 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, que serán retomados en § 1.3.1.

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 Literatura, se destacan tres trabajos que, de forma diacrónica, abordan la enseñanza de Lengua y literatura en vinculación con el currículum y la elaboración de antologías y libros de texto. Uno es la tesis de doctorado, llevada a cabo por Bombini durante la década de 1990 y publicada en 2004, aborda la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina entre 1860 y 1960 y se ocupa

especialmente de examinar ciertos productos editoriales, como los manuales de Literatura de 1940, las primeras antologías y el caso de la colección Golu de editorial Kapelusz. Situada desde de la misma perspectiva teórica, Cuesta (2003) se interesa por la enseñanza de la literatura en la escuela media desde finales del siglo XIX hasta fines del siglo XX y distingue dos modos de lectura que se mantuvieron estables durante ese tiempo: el “institucionalizado” y el “epistémico”. El tercer trabajo aludido es el que desarrolla Sardi (2006) acerca de la historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. En él, la autora concibe al libro de texto como una de las fuentes que permite al investigador acercarse a las prácticas de lectura y escritura y a los modos de enseñanza.

Por otra parte, enfatizamos la importancia de las investigaciones llevadas a cabo por Bombini (1995, 1996, 1997, 2001, 2006, 2008 y 2009), Alvarado (comp.) (2001 y 2004), Frugoni (2006) y Bombini y Cuesta (2006) que se centran en indagar el paradigma historiográfico escolar de la enseñanza de la Literatura que siguió vigente hasta los 90, y/o en examinar ciertas características de los libros de textos publicados a partir de la Ley Federal de Educación (1993), ya sea ciertas categorías conceptuales, ya sea la selección literaria, ya sea el modelo didáctico. En uno de sus trabajos más recientes, Bombini (2009) señala que la tendencia actual de la opinión pública es adjudicarle la responsabilidad sobre “los males educativos” a los libros de texto, lo cual conlleva a la “demonización” de estos materiales. El autor sostiene que esto ocurre en gran medida porque los profesores los usan como fuentes absolutas del conocimiento y no como una herramienta. Apelando a la función del profesor como organizador de la clase, Bombini (2009) propone que este sea quien finalmente decida qué partes del libro usar y cuáles no. Muchos de estos elementos serán retomados en el capítulo 3 al caracterizar las políticas editoriales implementadas.

Existen, asimismo, muchas otras investigaciones que abordan diferentes aspectos del libro de texto de Lengua. Por ejemplo, Lisedo *et al.* (1994) analizan las problemáticas de la transposición didáctica en el contexto escolar de diversidad cultural; 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; específicamente, 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.

Por otra parte, encontramos otros trabajos (Kaufman y Rodríguez, 1993 y Benda *et al.*, 2000) que disertan sobre la utilización del texto escolar en el aula. No obstante,

señalamos que ambas publicaciones, editadas por Santillana, se ocupan de destacar la importancia del libro de texto y, mediante argumentaciones teórico-metodológicas y propuestas prácticas, promueven su uso. Sobre la base de estas consideraciones, estimamos que estas producciones, impulsadas por la editorial y circunscriptas a plantear los aspectos positivos de los libros escolares, no aluden a carencias o aspectos negativos de los libros, ni efectúan ningún tipo de crítica.

Con respecto a Ciencias Naturales, Liendro (1992) caracteriza los programas de estudio y los libros de texto en el nivel medio. Asimismo, Gvirtz, dir. (2000) propone un recorrido por la didáctica de las ciencias en diferentes disciplinas (Química, Física, Biología, etc.), tanto en la primaria como en la secundaria. En el marco de esa investigación, López Arriazu (2000) trata el problema de la actualización de contenidos disciplinares en libros de texto a partir del caso del concepto de electrización; Brafman (2000) relaciona la ciencia, lo científico y lo moderno en libros de textura de la escuela primaria y Aisenstein (2000) aborda las ciencias exactas y naturales a través de la mirada atenta al diseño curricular desde 1870 a 1983.

De la investigación realizada por Kaufman y Fumagalli, comp. (1999) y Liguori y Noste (2005) destacamos su reflexión acerca de la constitución de las Ciencias Naturales como área presente en la Educación General Básica a partir de la Ley Federal (1993), que supone la pérdida de especificidad de cada disciplina. Además, consideramos de relevancia el análisis realizado sobre los distintos modelos de enseñanza, y sus alcances y efectos. Ambas investigaciones hacen referencia al modelo tecnológico o cientificista, que se basa en la transmisión/ y recepción de la ciencia como objeto aséptico y absolutista, y al modelo de aprendizaje por descubrimiento, sustentado en una concepción epistemológica empírico-inductivista y también constructivista.

Por su parte, la reciente producción de Espinoza, Casamajor y Pitton (2009) hecha luz sobre la transformación didáctica en la enseñanza de la ciencia durante las últimas décadas. Las autoras sostienen que, al apartarse de la concepción didáctica de gran parte del siglo XX, en la que los contenidos ocupaban un lugar prestigioso, la enseñanza comienza a “distorsionar la idea de actividad intelectual del alumno al transformarla en una suerte de activismo, más del *hacer* que del *pensar*” (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009: 51). La tesis sobre el “activismo” (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009) será reconsiderada especialmente en el capítulo 5, al analizar la configuración de la escena genérica y el despliegue de las escenografías enunciativas en los libros editados a partir de mediados de la década del 80.

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 la Educación General Básica (Cutrera y Dell’ Oro, 2001).

En relación con las Ciencias Sociales podemos aludir a 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) y Romero *et al.* (2004) exponen las concepciones y tendencias pedagógicas de los libros actuales de Ciencias Sociales, especialmente en el área de Historia. Carretero y Limón (1994) y Carretero *et al.* (2007) analizan cómo los contenidos de los libros de texto sufren transformaciones a causa de influjos ideológicos y políticos y sostienen que la inclusión del tema de los valores ejerce una influencia en el cambio conceptual. El reciente trabajo de Siede, coord. (2010) revisa la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria y plantea que actualmente esta atraviesa una etapa de reorientación en la medida en que vuelven a discutirse los propósitos, los contenidos y las metodologías a aplicar. De esa producción, destacamos los artículos de Aisenberg (2010) y Finocchio (2010), que exploran los modos en que la educación histórica plantea contenidos, la metodología y el aprendizaje.

Para cerrar la alusión de los trabajos realizados en Ciencias Sociales, cabe destacar el análisis desarrollado por Valls (2008) respecto de la enseñanza de la Historia en España. Tomamos de este trabajo la idea de que la conservación del carácter tradicional de los libros de texto reside en la fortaleza que posee el código disciplinar. Si bien, adherimos a la idea de que las prácticas discursivas están influenciadas por las convenciones epistemológicas y sociales de cada disciplina (Hyland, 1999a y 1999), no consideramos que las determinen. Por el contrario, planteamos que la conservación de las representaciones sobre el saber y el aprendizaje en los libros de texto de diferentes décadas –vehiculizadas en los elementos microdiscursivos–, trasciende las disciplinas y se vincula con las especificidades del género.

Finalmente, la presente tesis establece un diálogo directo con una serie investigaciones inscriptas en las Ciencias de la Educación, en general, e Historia de la

Educación, en particular (Puiggrós y Lozano, 1995; Tedesco, 2003; Riquelme, 2004; Pérez Gómez, 2004; Somoza Rodríguez, 2006; Solari, 2006; Gallart, 2006; Grinberg y Levy, 2009 y Puiggrós, 2010). Si bien estas no ponen el acento en el estudio del libro de texto en sí, exponen importantes reflexiones sobre la enseñanza de la educación media a lo largo del siglo XX y principios del XXI –algunos focalizan los cambios producidos antes y después de la Reforma Educativa de 1993–, por lo cual se constituyen todas en fuentes primordiales de consulta y referencia, que serán aludidas a lo largo de la tesis.

Vale destacar que, como ya adelantamos, no existen estudios diacrónicos y exhaustivos sobre las transformaciones curriculares en la educación secundaria en la Argentina y su vinculación con la producción de libros de texto, espacio que este trabajo intenta ocupar.

En suma y en referencia al enfoque que acabamos de exhibir, la presente investigación hará alusión a los modos en que los libros de texto reelaboran el currículum, colocando el acento en su estructuración y tendencias didácticas (enciclopedismo, constructivismo, etc.), así como a los modelos de enseñanza referidos por los especialistas de cada disciplina (enfoque historiográfico, comunicativo, experimental, etc.).

1.2.4. El enfoque sobre las condiciones de producción y circulación, la materialidad del libro de texto y el mercado editorial

Antes de aludir a las producciones realizadas desde esta perspectiva en nuestro país, cabe referirnos a las investigaciones teórico-metodológicas que la sustentan. Sin duda, los referentes y pioneros en los estudios sobre la historia de la lectura, la cultura escrita y la edición han sido las investigaciones de procedencia francesa: Bourdieu (1992, 1999 y 2007); R. Chartier (1992 [2005], 1993, 1995 y 2000); A. M. Chartier y Hébrard (1994 y 2002); Cavallo, G. y R. Chartier (2001) y A. M. Chartier (2004).

Por un lado, haremos referencia a las nociones de Bourdieu (1992 y 1999) de “fluidez del espacio social” e “independencia de los campos” en la medida en que cada campo cultural está regido por sus propias leyes y a su concepción de libro en tanto objeto de “doble faz económica y simbólica”, que a la vez es “mercancía y significación”. Dentro de esta línea de pensamiento, Bourdieu (1999) hace referencia a las dos “fases” del trabajo del editor:

La competencia del editor, y de todos los que han hecho del libro su profesión, está compuesta de dos partes antagónicas y de la aptitud de asociar armónicamente unas aptitudes propiamente literarias de los que saben leer y las actitudes técnico-comerciales de los que saben sumar y restar. (Bourdieu (1999: 16)

En el sentido expuesto por Bourdieu (1992, 1999 y 2007), y tal como lo desarrollaremos en el capítulo 3, el libro debe entenderse como un objeto cultural pero también como producto, que se utiliza en un campo de práctica determinado, con sus propias leyes y regulaciones, y es el editor el profesional que atiende a esas dos facetas aparentemente antagónicas.

Por otro lado y como es sabido, R. Chartier (1992 [2005], 1993, 1995 y 2000) y Cavallo, G. y R. Chartier (2001) presentan una vertiente teórica-analítica fundadora respecto de los estudios de la historia de la lectura, la edición y el libro. De este modo, indagan acerca de las representaciones de la lectura, y la relación entre autores y editores, así como entre el ámbito científico y el editorial.

R. Chartier (2000)¹¹ fue uno de los primeros en hablar sobre la importancia de las “materialidades” de los textos, en la medida en que constituyen no solo sus soportes y sus vehículos, sino que también participan en la construcción de su significación. Asimismo resulta vertebral el abordaje de R. Chartier (2000) acerca de la “mediación editorial”, que implica los procesos de adaptación y pasaje del texto al libro; esto son la “organización”, la “reducción” y la “censura” –de acuerdo con las “normas de decencia y moral”–. Además, para nuestra tesis es fundamental referirnos a la noción de la “función-autor” (Foucault, 1969, [2010]) abordada por R. Chartier (1992) [2005] y a la reflexión sobre su “borramiento”. En diálogo y alusión constantes con el ensayo precursor de Foucault (1969) [2010], en el que se basa su disertación, R. Chartier desnaturaliza la noción de autor, cristalizada como el criterio principal de la responsabilidad y asignación de los textos. Es sabido que para Foucault (1969), [2010] la “función-autor” no se ejerce de una manera universal y constante en todos los tiempos y discursos, ni tampoco se forma espontáneamente como la atribución de un discurso a un individuo. Si bien existen signos del discurso que remiten al autor, R. Chartier (1992) [2005] sostiene que no hay que reducir la construcción de la “función-autor” a formulaciones simples o unívocas. Asimismo, refiere a tres conjuntos de dispositivos –jurídicos, represivos y materiales– que contribuyen a la invención del

¹¹ Estas ideas fueron vertidas en “La mediación cultural”, una conferencia dictada por R. Chartier en 1997, en el marco de un ciclo de seminarios, organizado por la Fundación Mondadori en Milán.

“autor” y que retomaremos en el capítulo 3 al reflexionar sobre el “autor” de los libros de texto en los períodos de análisis.

Por su parte, la investigación de A. M. Chartier y Hébrard (1994 y 2002) y A. M. Chartier (2004) se ha volcado a estudiar la lectura, en general, y los rasgos y cualidades de los discursos de la escuela, en particular¹². Mediante el análisis acerca de de los soportes materiales –especialmente de los libros de lectura y los manuales escolares utilizados en Francia a fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX– y la función desempeñada por la escuela, los especialistas coinciden en que la escuela atraviesa una crisis de la lectura:

La escuela parece haber perdido todo terreno específico de lectura, potencialmente la escuela ha escolarizado el conjunto del espacio social porque constituyó todas las lecturas como lecturas acompañadas, como lecturas que hay que evaluar y, por lo tanto, como lecturas escolarizables (A. M. Chartier y Hébrard (1994: 569 y 570).

Estas y otras investigaciones (Eco, 1998 y 1999; Chartier, R., 2000; Petrucci, 2001; Larrosa, 2000; Petit, 2001; Chartier y Hébrard, 2002; Chartier, A. M., 2004; Meek, 2004; Cassany, 2006 y Piscitelli, 2009, entre otras) han puesto el acento en estudiar la figura del lector y el proceso de lectura; incluso, algunas se centraron en las transformaciones de las prácticas de la lectura y escritura que se han suscitado hacia fines de siglo XX y principios del XXI, debido a la incidencia de las nuevas tecnologías. En el caso de los libros de texto, los cambios en su materialidad exhiben dicha influencia en dos aspectos: la “fragmentación” y la “ruptura de la secuencialidad” (Carbone, 2003, Romero *et al.* 2004 y Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003). En este sentido, el predominio de los medios de comunicación, de las nuevas tecnologías y el auge de Internet han propiciado prácticas de lectura novedosas, e influido sobre el diseño, el formato y la producción de los libros. Al respecto, Petrucci (2001) 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”

¹² 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).

(2001: 616). Así, el lector llega a perder el sentido del orden del texto, que tiene un principio y un fin y que se lee según una secuencia establecida por un “otro”, el “autor” (Petrucci, 2001: 618). Consideramos que dichos aportes son fundamentales para interpretar los cambios materiales que se han operado en los libros de textos actuales. Este tema, de gran interés para nuestra tesis, será desarrollado en el capítulo 5.

Haciendo eco a los lineamientos de dicha vertiente, diversos trabajos se produjeron en torno a los procesos de edición y a las políticas del libro en general (Schiffirin, 2000, Daves, 2005, Sharpe y Gunther, 2005, Thompson, 2005, García Canclini, 2007, Billingham, 2007; Bringham, 2008 y Gil y Jiménez, 2008 y 2011, entre otros). Entre ellos destacamos a Thompson (2005), quien toma la noción de los campos editoriales de Bourdieu y la profundiza. Sostiene que dentro del mundo editorial existen campos con sus propias características, dinámica e historia; el campo es un espacio de recursos y poder con sus “propias formas de competición y recompensa” (Thompson, 2005: 6; la traducción es nuestra). Cada campo no solo abarca un mercado, sino también sus integrantes, organizaciones y las relaciones entre ellos. No obstante, si bien Bourdieu afirma que el editorial es un campo social relativamente autónomo (2007: 229), Thompson considera que la autonomía en ciertos momentos se vuelve frágil por diferentes causas. Una de ellas es el factor económico, que determina que las políticas de las editoriales prioricen la dimensión económica sobre la cultural. Como ejemplo de esto, Thompson (2008, especialmente el capítulo 6) hace referencia al hecho de que algunas editoriales académicas norteamericanas e inglesas diversifican sus programas de publicación, introduciendo libros más comerciales como libros de divulgación, con el fin de obtener otras fuentes de ingreso.

En un sentido similar, García Canclini (2007) asegura que uno de los recursos conceptuales de la cultura que tuvo más poder explicativo en la segunda mitad del siglo XX fue la concepción de Bourdieu sobre la autonomía de los campos culturales, aunque actualmente es menos aplicable. Si bien considera que es productivo hablar de campos artísticos y científicos para describir lo que sucedía entre los siglos XVIII y XX (cuando se crearon las universidades modernas, museos y galerías donde las obras se valoraban sin las coacciones que les imponían el poder político o religioso antes de la modernidad), en los últimos tiempos la tendencia a mercantilizar la producción cultural quita autonomía a los campos culturales. Para García Canclini (2007), entonces, la fusión de empresas acentúa esa integración multimedia y la somete a criterios de rentabilidad comercial que prevalecen sobre las búsquedas estéticas: “Los nuevos

dueños exigen al mundo editorial libros que den tasas de ganancias semejantes a sus negocios en televisión o electrónica” (2007: 29). El autor plantea la hipótesis de que la promiscuidad entre los campos no se debe solo a la reestructuración de los mercados y la fusión de empresas procedentes de campos diferentes, sino que es también el resultado del proceso tecnológico de convergencia digital y de la formación de hábitos culturales en lectores que a su vez son espectadores e internautas. Sobre la base de tal postulado, García Canclini (2007) objeta también a autonomía de la educación pues, por un lado, en vez de formar a profesionales e investigadores para una sociedad del conocimiento se entrena a expertos disciplinados y, por el otro, la integración de acciones y lenguajes procedentes de los espectáculos y las nuevas tecnología redefine su campo.

Los aportes de Thompson (2005) y García Canclini (2007) contribuyen con nuestra hipótesis de que la edición escolar de las últimas décadas –al menos a partir de la década de 1990– está sujeta a estrictos criterios de rentabilidad y de que en los libros de texto actual convergen los discursos provenientes de diferentes ámbitos que inciden en la configuración de un “modelo enunciativo pedagógico con rasgos pertenecientes a los medios y las nuevas tecnologías” (1983-2006) y que forman a los destinatarios-alumnos en una nueva “lecturabilidad” diferente de la del modelo anterior: el “modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas” (1960-1982) –cuya caracterización será realizada en los capítulos 2 y 4–.

En relación con el libro de texto, en España, a la investigación pionera de Escolano Benito (1996, [1997] 2006, 1998) ya mencionada, se suma la de Sacristán (1997a y 1997b), que ha trabajado la producción editorial entre 1988 y 1993, y la de Martínez Bonafé (2002), que abre la discusión sobre las políticas educativas llevadas a cabo recientemente por el Estado y el papel desempeñado por los textos escolares en la regulación y control del trabajo docente. Por otra parte, en el marco de un manual de edición dedicado a principiantes, Sharpe y Gunther (2005) describen las funciones y características de los procesos de edición en diferentes géneros. En uno de sus capítulos, se refieren al rol del editor del manual escolar y las características especiales de este sector del mercado editorial. Este es uno de los primeros y escasos trabajos sobre el tema, y por ello lo tendremos en cuenta en nuestro análisis, aunque se trata de un abordaje poco exhaustivo y que presenta información básica y escueta.

Como es evidente, las preocupaciones inauguradas por esta corriente de investigación, especialmente su vocación por articular problemáticas concernientes a las

prácticas de lectura y escritura con las condiciones de circulación y producción de los textos así como con su materialidad, constituyen el punto de partida para investigaciones sobre el tema en la Argentina y también una fuente de consulta permanente para nuestro trabajo.

Refiriéndonos al caso argentino, se han llevado a cabo investigaciones sobre las industrias culturales (Getino, 1995 y 2008), el mercado de publicaciones periódicas (Romano, 2004 y Pies Diez, 2008), el mercado de libros y el proceso de edición en general (de Sagátizabal, 1995; de Sagastizábal y Esteves Fros comp., 2002; de Diego dir., 2006; Gonella, 2010; Corbellini, 2010; Hutnik, 2010 y de Diego, 2010), en sus diferentes aspectos, como la administración, el *marketing*, la edición técnica y literaria, el diseño gráfico, la producción editorial y los derechos de autor, así como acerca del proceso de la edición del libro de texto en particular (Fernández Reiris, 2005 y Linares, 2007). Por un lado, Fernández Reiris (2005) menciona las editoriales escolares más importantes de Argentina y España y detalla el diseño, el desarrollo y la comercialización de los libros en el Grupo Anaya y en el Grupo Santillana. Por otro lado, como ya indicamos, Linares (2007) explica cómo la incidencia de los grandes grupos editoriales transformó los procesos de producción y las condiciones materiales de los libros de lectura de nivel primario a fines del siglo XX.

Uno de los pilares de esta tesis es el estudio exhaustivo que de Diego y su equipo (2006) realizan sobre las políticas editoriales implementadas en la Argentina entre 1880 y 2000. Según este enfoque, las políticas editoriales se relacionan con las decisiones que las empresas toman respecto de los procesos de producción y edición, que incluye las condiciones materiales. Nosotros agregamos que las operaciones discursivas llevadas a cabo por las editoriales forman parte constitutiva de sus políticas, y así lo demostramos a lo largo de la tesis.

En el marco de dicha investigación, Aguado (en de Diego, 2006) y Botto (en de Diego, 2006) hacen referencia al sector de la producción de libros de textos, durante los períodos de 1956 a 1975 y 1990 a 2000, respectivamente, pero no los caracterizan ni analizan en profundidad, en tanto escapa de su objetivito de análisis que consiste en caracterizar en forma general las políticas editoriales de cada etapa. Más allá de ello, las descripciones que llevan a cabo sobre las editoriales características de cada período y los rasgos del mercado editorial y de sus políticas –de “consolidación del mercado interno” entre 1956 a 1975, y de “concentración y polarización de la industria editorial” entre 1990 a 2006– son claves para encarar una investigación como la que nos

proponemos. Desde esta perspectiva, proponemos la existencia de dos políticas editoriales implementadas para el libro escolar: la política editorial de “consolidación del canon pedagógico” (1960-1982) y la “política editorial de mercantilización pedagógica” (1983-2006), que perfilamos en el capítulo siguiente y desarrollamos en profundidad en el capítulo 3.

Nos resta señalar que recurriremos a investigaciones ya clásicas en el ámbito de la edición de libros en Argentina (Bottaro, 1964; García, 1965 y Buonocore, 1974). Obras de tipo historiográfico, con información estadística y que ofrecen estudios de casos, echarán luz sobre el origen de la industria editorial en nuestro país y su desarrollo hasta la década de 1970.

En suma, los trabajos puntuales sobre el mercado editorial escolar resultan escasos; por otra parte, no existen abordajes exhaustivos sobre políticas editoriales en ese sector y que abarquen casi cinco décadas. Por eso consideramos que es fundamental relacionar el estudio lingüístico con el análisis de las condiciones de producción y circulación, el mercado editorial y las políticas editoriales implementadas para el libro escolar.

1.3. La perspectiva lingüística sobre el libro de texto. Los abordajes desde el Análisis del Discurso

1.3.1. El Análisis del Discurso y lo pedagógico

Definido como espacio académico en la década de 1960, el Análisis del Discurso centra su interés en el estudio de las prácticas discursivas vinculadas con los espacios sociales. En este sentido, el Análisis del Discurso pone el acento en la articulación del ámbito discursivo con la esfera social, desde una posición interdisciplinaria que aúna diversos enfoques según el material abordado y los problemas de análisis que susciten.

Entre las disciplinas implicadas en el Análisis del Discurso, Calsamiglia y Tusón [1999] (2007) hacen referencia a la Etnografía de la Comunicación (Gumperz y Hymes, 1964 y 1972); la Sociología, dentro de ella al Interaccionismo Simbólico (Goffman, 1971), la Etnometodología (Garfinkel, 1964) y al Análisis de la Conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974 y Sinclair y Coultherd, 1975); la Psicolingüística, con sus bases en la Filosofía del Lenguaje (Wittgenstein, 1953), la Teoría de los Actos de Habla (Searle, 1964, 1969 y 1975), la Teoría de del Principio de la Cooperación (Grice, 1975)

y la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1986); la nueva Retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958 y Toulmin, 1958); la Lingüística, ya sea la Funcional (Halliday, 1978 y 1985), la Textual (van Dijk, 1977 y 1980, Beaugrande y Dressler, 1981, Beaugrande, 1984 y Adam, 1990) y la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1966 y 1974, Bajtín, 1979 y Ducrot, 1984).

Es a partir de los aportes de la Teoría de la Enunciación y de la influencia del pensamiento de Althusser [1964] (1998) y Foucault [1969] (2002) y [1970] (2008) que surge la “corriente francesa de Análisis del Discurso” (Pêcheux 1969, 1975, [1975] 1982, 1983, 1984 y 1988; Pêcheux y Fuchs, 1975; Anscombre y Ducrot [1983] 1994, Ducrot, 1984; Maingueneau 1999a, 1999b y 2004; Courtine, 2006), cuyas reflexiones giran en torno al sujeto de la enunciación y su posicionamiento ideológico. Específicamente, Teoría de la Argumentación en la Lengua de Anscombre y Ducrot [1983] (1994) y la Teoría Polifónica de la Enunciación de Ducrot [1984] (2011) constituyen el marco teórico de nuestro análisis, que será explicado en profundidad en el capítulo 2.

Según desarrollaremos a continuación el discurso escolar ha sido objeto de estudio por parte del Análisis del Discurso. En primer lugar, los trabajos pioneros de Althusser [1964] (1998) y Foucault [1969] (2002) y [1970] (2008) constituyen las bases para estudiar el discurso escolar en relación con su función ideológica. Por un lado, sobre la base de la teoría marxista, Althusser [1964] (1998) define a la ideología como un sistema de representaciones, dotados de una existencia y de un papel históricos en el seno de una sociedad. Sobre dicho postulado, caracteriza como aparatos ideológicos del Estado a “cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” Althusser [1964] (1998: 24) y, entre ellos, destaca a la escuela, como reproductora de la ideología dominante. Por otro lado, Foucault [1969] (2002) y [1970] (2008) parte de la idea de que en toda sociedad la producción del discurso está condicionada por una serie de procedimientos de exclusión, cuya función es controlar el acontecimiento aleatorio y evitar su materialidad amenazante. Entre ellos, Foucault menciona la “prohibición”; “la separación y el rechazo”, y la “voluntad de verdad”. Por un lado, la “prohibición” sobre el discurso revela la vinculación que existe entre el deseo y el poder, en la medida en que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del

que quiere uno adueñarse” (Foucault [1970] 2008: 15). Por otro lado, el principio de “separación y rechazo” puede ejemplificarse mediante la oposición entre razón y locura; por ejemplo, el discurso del loco es desestimado a través del saber y una red de instituciones (médicas, psicoanalíticas) que permite legitimarlo como tal y reforzar esa división. Finalmente, la “voluntad de verdad” de la cultura occidental consiste en la prescripción de conocimientos “verificables” y “útiles”. También tiene base institucional y se encuentra reforzada por ciertas prácticas ligadas a la enseñanza, como “la pedagogía”, “el sistema de libros”, “la edición”, “las bibliotecas”, etc. La “voluntad de verdad” es acompañada también “por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y, en cierta forma, atribuido” (Foucault [1970], 2008: 22). En este sentido, la educación consiste en la adecuación social del discurso, pues:

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault [1970], 2008: 45 y 46).

A lo largo de la tesis, analizamos los mecanismos por los cuales cada modelo enunciativo de los libros de texto –el “modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas”, de ahora en más MPA, y el “modelo enunciativo pedagógico con rasgos mediáticos”, de ahora en más MPM– crea un *acceptable discursivo* para hacer circular, poner en valor y distribuir la “voluntad de verdad”.

En segundo lugar, el modelo de Bernstein (1975a, 1975b, 1990) toma los aportes acerca de la relación entre poder, saber y discurso expuesta por Foucault, la concepción de los “campos” de Bourdieu, que expusimos en el apartado anterior, y ciertos postulados de las corrientes sociológicas de Marx, Weber y Durkheim, y propone un modelo sobre el discurso y la práctica pedagógica.

Bernstein ([1975] 2005 y 1990) entiende el discurso como una categoría en la que todo sujeto es posicionado y reposicionado y que da forma a las relaciones de poder y de control entre los grupos, generadas por el principio de la división social de trabajo y por sus prácticas sociales. El autor plantea que en el discurso pedagógico operan tres tipos de reglas, las de *distribución*, las de *recontextualización* y las *evaluativas*, a saber:

- 1) *Las reglas de distribución*, que señalan y designan quién puede transmitir algo a alguien y en qué condiciones. Se trata de las reglas de comunicación especializada mediante las cuales los sujetos pedagógicos son creados en forma selectiva. En este sentido, tales reglas definen los límites interiores y exteriores del discurso legítimo.
- 2) *Las reglas de recontextualización*, que implican la inserción y reformulación de un tipo de saber en una situación especial. Consiste en principio recontextualizador que se “apropia” de y “reenfoca” otros discursos para construir “su propio orden”. A su vez estas reglas comprenden las *reglas regulativas*, que crean un orden especial y una identidad –por ejemplo, el discurso de la pedagogía de la Historia no es la disciplina académica Historia–, y las *instruccionales*, que crean competencias o habilidades específicas.
- 3) *Las reglas evaluativas*, que reglamentan las relaciones sociales de transmisión-adquisición de textos pedagógicos.

Para Bernstein ([1975] 2005 y 1990) las *reglas de recontextualización* son las que construyen el discurso pedagógico y, por ende, lo pedagógico “carece de discurso en sí mismo que no sea el recontextualizador”, en la medida en que no puede identificarse con ninguno de los discursos que recontextualiza. Desde este marco teórico, entonces, el discurso pedagógico no tiene especificidad, sino que se trata de un principio de apropiación de otros discursos¹³:

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 recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque (Bernstein, 1975, en 2005: 189).

¹³ La idea de concebir lo pedagógico como una reformulación del discurso de las disciplinas académicas tuvo eco en el campo de la investigación pedagógica. Basándose en que el discurso disciplinar es el origen y el referente del pedagógico, Chevallard (1991) propuso el concepto de “transposición didáctica”, que implica la transformación del “saber sabio” en “saber enseñado”, esto es: “el ‘trabajo’ transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” Chevallard (1991: 45). Así entendido, 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 cuanto al *texto pedagógico*, Bernstein (1990) lo define como aquel que es producido/reproducido y evaluado para las relaciones de transmisión y adquisición; se trata de “una realización característica del discurso pedagógico y constituye una selección, integración y contextualización de pedagogemas” (1990:199), entendiendo al “pedagogema” como “la unidad característica más pequeña de práctica o disposición que puede ser candidata para evaluación” (1990:199)¹⁴.

En esta tesis tendremos en cuenta algunas nociones sumamente útiles del modelo de Bernstein, por ejemplo la de “reglas de recontextualización”, pues consideramos que el libro de texto reformula otros discursos, como el curricular y el académico disciplinar. Sin embargo, no compartimos el supuesto de que el discurso pedagógico carece de especificidad; por el contrario, sostenemos este no es un mero principio de reordenamiento de saberes académicos y prescripciones de la política educativa sino que constituye un discurso particular con sus propios rasgos y singularidades. En este sentido, la presente tesis considera que el libro de texto de secundario posee una especificidad discursiva dada a partir de la puesta en juego de ciertos mecanismos polifónico-argumentativos que trascienden las tradiciones discursivas de cada disciplina, y contribuyen a conformar sus rasgos prototípicos: “los modos de decir pedagógicos”. El estudio de las regularidades lingüísticas, así como sus cambios a través del tiempo, nos permitirán descubrir las propiedades del género¹⁵. De esta forma nos distanciamos de otras posturas que definen al manual escolar como “un género discursivo híbrido” (López García, 2011: 18). Si bien el libro de texto actual despliega diferentes escenografías enunciativas (Maingueneau, 2004) que responden a prácticas discursivas diversas (enciclopedia, revista infantil, blog, etc.), consideramos que su escena genérica presenta rasgos específicos y ciertas propiedades discursivas propias, según damos cuenta en los capítulos siguientes.

¹⁴ En la Argentina ha habido múltiples investigaciones que siguieron las bases de esta línea conceptual. Por ejemplo, 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 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).

¹⁵ Lejos de soslayar la complejidad inherente a nuestro objeto de estudio, pretendemos abordar también las diferencias entre los libros de cada disciplina, las tensiones con las tradiciones discursivas académicas y la construcción de *ethos* disciplinares específicos (este tema será retomado en § 1.3.3 y § 2.3.5).

Sin duda, nuestra postura se encuentra próxima a la idea que plantean, desde la Historia de la Educación y la Didáctica, Chervel [1977] (1991) y Gvirtz (1999) y Gvirtz, Larripa y Oría (2009), respecto de que el discurso didáctico constituye un “condominio discursivo específico”. Como ya adelantamos en § 1.2.3, Chervel ([1977] 1991 y 1994) se ocupa de estudiar la escuela desde una perspectiva interna y, considerándola como una práctica discursiva, aborda los procesos que se producen en ella. De este modo, postula que la “cultura escolar” es la construida activamente por la propia escuela y que las disciplinas escolares manifiestan características propias que las hacen diferentes a los discursos de los ámbitos de producción del saber científico. Dentro de este marco, Gvirtz (1999), plantea la hipótesis de que el ámbito didáctico no es un simple reorganizador de saberes que circulan en diferentes esferas sociales:

Esta hipótesis no implica afirmar que las disciplinas científicas no tengan cabida en la formación de este discurso, lo cual sería poco menos que absurdo, sino por el contrario, establecer cómo y de qué manera se articulan en su trama, tal vez desdibujando la propia pero generando algo distinto, otro discurso, el escolar. (Gvirtz, 1999: 22)

Pero esta postura redobla la apuesta en la medida en que postula que muchos campos académicos actuales se han desarrollado a partir de saberes y prácticas escolares, como es el caso de la Gramática o la Geografía. Así lo explican Gvirtz, Larripa y Oría (2009: 4):

Los trabajos de Goodson y Dowbiggin (1993) y de Goodson (1998, 2000), se abocan a la historización del curriculum y de las disciplinas escolares con el objeto de investigar los modos en que los contenidos escolares se presentan y producen. Los autores describen, a modo de ejemplo, cómo la geografía alcanza a constituir un campo académico, siendo ella originalmente una disciplina escolar. Sus estudios demuestran cómo el surgimiento de una disciplina universitaria puede estar estrechamente vinculado al estímulo y las demandas surgidas en la escuela.

Por otra parte y más allá de ello, Gvirtz (1999) caracteriza el “discurso escolar” como el producido en la misma escuela, y Gvirtz, Larripa y Oría (2009) distinguen el “discurso pedagógico” –los enunciados teóricos *sobre* la educación–, del “discurso didáctico” –los conjuntos de enunciados producidos *fuera* de la escuela y *para* ella, como los currículums oficiales, los libros de texto, las guías de enseñanza, etc.– del “discurso escolar” –los textos producidos *por* y *en* la escuela, como los cuadernos de clase, las planificaciones, los proyectos didácticos, etc.–. No obstante, en la presente tesis no tendremos en cuenta esta categorización debido a distintas razones. Por un lado,

el llamado “discurso pedagógico” por Gvirtz, Larripa y Oría (2009) se suele entender en los Estudios de Género como un discurso académico que se ocupa de disciplina de la Pedagogía. Por el otro, la tradición teórica de Análisis del Discurso –entre ellos, Bernstein ([1975] 2005 y 1990); Orlandi ([2003], 2009 y 2008); Vallejos Llobet comp. (2004); Hall y Marin (2002a, 2002b, 2003 y 2007); García Negroni, Marin y Hall (2005 y 2006); Marin (2006 y 2007); Hall (2007 y 2008) y García Negroni coord. (2011) – no suele diferenciar las nociones “discurso pedagógico” y “discurso didáctico”. De hecho, suelen nombrar como “discurso pedagógico” al objeto que Gvirtz, Larripa y Oría (2009) denominan “discurso didáctico”¹⁶. En suma, siguiendo la tradición del Análisis del Discurso, en el que se inscribe esta investigación, usaremos los términos “discurso pedagógico” / “discurso didáctico” indistintamente, para referirnos a los elaborados fuera de la escuela, entre ellos al libro de texto, pero sí los diferenciaremos del “discurso escolar”, entendido esté como el producido dentro de y por la escuela¹⁷.

En tercer lugar, dentro de la corriente francesa del Análisis del Discurso, en la que se inscribe nuestra investigación, destacamos las contribuciones sobre la caracterización del discurso pedagógico hechas por Maingueneau (1979) y Pêcheux (1982), y la noción de “lo políticamente correcto” de Courtine (2006).

Pionero en el campo de análisis discursivo, Maingueneau (1979) realiza un estudio diacrónico de gramáticas y libros de texto franceses desde la Tercera República (1870-1914). Demuestra que las Gramáticas poseen una carga ideológica, que se manifiesta en los ejemplos y en la organización discursiva. Asimismo, muestra cómo se construyen los objetos discursivos “francés”, “argelino”, “pueblo”, “africano” y “*fatherland*”¹⁸.

¹⁶ El Diccionario de la Real Academia Española tampoco es muy preciso en cuanto a las definiciones de los términos *pedagogía* y *didáctica*. A continuación reproducimos ambas definiciones. *Pedagogía*. (del gr. παιδαγωγία). 1. f. Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza. 2. f. En general, lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos. // *Didáctico/ca*. (del gr. διδακτικός). 1. Pertenciente o relativo a la enseñanza. adj. Propio, adecuado para enseñar o instruir. 3. adj. Pertenciente o relativo a la didáctica. Apl. a pers. 4. f. Arte de enseñar. Para ver más información, consultar en: <http://buscon.rae.es/drae/>

¹⁷ No obstante utilizaremos la expresión “edición escolar” o “editorial escolar” (términos que se utilizan en el ámbito de la edición) para referirnos a los procesos o empresas editoriales que producen materiales para la institución escolar.

¹⁸ En relación con esta perspectiva, nos parece oportuno mencionar el reciente trabajo de Atienza Cerezo y van Dijk (2010), que examina las identidades sociales en libros de texto de Ciencias Sociales en España y descubre prejuicios ideológicos a favor de endogrupos españoles y europeos frente a inmigrante y otros exogrupos no europeos. Los autores corroboran que tales prejuicios resultan contrarios a los objetivos de un plan de estudios democrático, multicultural, y que pueden fomentar ideologías eurocéntricas en la formación de las identidades sociales de adolescentes.

Pêcheux (1982), por su parte, caracteriza al discurso pedagógico dentro del universo de discursos estabilizados: “los discursos pedagógicos difunden los conocimientos lógicamente estables” (Pêcheux, 1982: 136). El autor plantea que este tipo de universo no admite la ambigüedad y, mediante la manipulación del metalenguaje, representa el “estado de cosas”. En sentido, la construcción histórica del discurso pedagógico se apoya en ciertas operaciones de “esquemmatización”, “dicotomización” y “cálculo lógico”, entre otras, que permiten mostrar de forma no ambigua un conjunto de estado de las cosas.

En esta instancia, es pertinente mencionar el estudio realizado por Courtine (2006) sobre las prácticas y efectos discursivos ligados a la noción de lo “políticamente correcto” en los manuales escolares utilizados en Estados Unidos. Concebida como una de las consecuencias discursivas de la transformación del modelo de ciudadanía americana, el autor considera que la idea de lo “políticamente correcto” se encuentra en forma implícita y silenciosa en los libros de texto y es raramente teorizada. Según Courtine (2006) consiste en una dominación sobre la palabra pública, promovida desde el campo académico y que pretende regular qué es lo que se puede decir o no –y cómo–, en un campo discursivo determinado. Desde esta perspectiva, lo “políticamente correcto” domina las normas discursivas en los libros de texto y genera ilustraciones corregidas, obras censuradas y textos reescritos. Se trata, así, de una forma de control lingüístico sobre la población escolarizada. La noción de lo “políticamente correcto”, en términos de Courtine (2006) será clave en nuestro estudio a la hora de examinar las formas de “modalización autonómica” (capítulo 6).

Siguiendo el enfoque de la corriente francesa de Análisis del Discurso, en Brasil (Orlandi, [2003], 2009 y 2008; Coracini org., 2002; Castellanos Pfeiffer, 2002) y Argentina (Hall y Marin, 2002a, 2002b, 2003 y 2007; García Negroni, Marin y Hall 2005 y 2006; Marin, 2006 y 2007; Hall, 2007 y 2008 y García Negroni coord. 2011) existe una importante actividad teórica sobre el discurso pedagógico.

En Brasil, la investigación de Orlandi [2003] (2009) constituye una referencia clave para el tema. Tomando en cuenta las condiciones de producción del discurso pedagógico, la autora lo caracteriza como “autoritario” (Orlandi, 2003), en la medida en que 1) estanca la reversibilidad entre los interlocutores (el destinatario no tiene la posibilidad de responder y hay un solo agente del discurso que es el que tiene el *poder de decir*), 2) la polisemia se encuentra contenida pues que el “agente del discurso” se presenta como único y 3) oculta el referente mediante el decir, a través de definiciones

rígidas, el uso del verbo *ser*, conclusiones exclusivas, etc. En este sentido, Orlandi deja en claro que el discurso pedagógico no presenta neutralidad alguna; sin embargo, a través del metalenguaje y de la polisemia contenida, el autor-locutor logra producir el efecto de objetividad y la “función tranquilizante” pues anula las vacilaciones y la oculta la manifestación de la subjetividad. Así el discurso pedagógico presenta un saber científico legítimo y que habilita un *deber saber*. Más que informar o explicar “enseñar es inculcar el conocimiento legítimo” (Orlandi, 2003: 18)¹⁹.

Asimismo, en las últimas décadas, se ha registrado un creciente interés por estudiar la relación entre el discurso pedagógico y la comprensión lectora. En la Argentina, el equipo dirigido por García Negroni se ha ocupado de analizar los géneros académico-pedagógicos que comunican conocimiento, entre ellos libros de texto de nivel universitario²⁰, y demostró que ciertos procedimientos microdiscursivos constituyen verdaderos puntos críticos de incompreensión (Hall y Marin, 2002a, 2002b, 2003 y 2007; García Negroni, Marin y Hall 2005 y 2006; Marin, 2006 y 2007; Hall, 2007 y 2008 y García Negroni coord. 2011). Entre estos procedimientos, las investigadoras destacan las nominalizaciones, la sintaxis desagentivada, la sintaxis desligada y la acumulación de incisos, el desplazamiento del foco informativo por anteposición de concesiones de carácter refutativo o por la inclusión de negaciones metalingüísticas y negaciones litóticas²¹. Aunque estas investigaciones no abordan el libro de texto secundario en particular, sus contribuciones resultan sumamente interesantes y se constituyen como sustento y fuente de referencia para nuestra tesis.

¹⁹ La traducción es nuestra.

²⁰ A la luz de las teorías de la enunciación, del dialogismo y la polifonía enunciativa (Ducrot [1984] 2001, 2000 y 2004; Authier-Revuz, 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 universitario. Los libros de texto de nivel universitario suelen ser considerados como género académico. Ampliaremos esta caracterización en §1.3.3.2.

²¹ Por un lado, se entiende por *desagentivación* al conjunto de procedimientos microdiscursivos propios del discurso científico que, en busca de la mayor objetividad posible, tratan de ocultar el sujeto en beneficio del objeto. Entre ellos se destacan la conversión de activa a pasiva, las nominalizaciones y la construcción impersonal con “se”. (Hall y Marin, 2003a y 2003b y García Negroni, Marin y Hall, 2005 y 2006). En tanto que la sintaxis desligada, tal como la caracteriza Benveniste (2000), incluye procedimientos sintácticos tales como la inclusión de *apositiones* y de *construcciones absolutas*. A estos mecanismos, (Hall y Marin, 2003a) han agregado los *incisos parentéticos*, los cuales acumulan información en un mismo enunciado. Por otro lado, el *desplazamiento del foco informativo* es un procedimiento en el nivel de la composición de los enunciados que, según las autoras, obedece a la ocultación de la argumentatividad en el discurso expositivo-explicativo. Se trata de una estrategia muy habitual en la discursividad de las ciencias, que consiste en iniciar un enunciado, frecuentemente el que inicia un párrafo, con una cláusula concesiva o condicional que queda, entonces en posición temática (Hall y Marin, 2003a). Finalmente, las autoras indican que las *negaciones litóticas* son negaciones que equivalen a afirmaciones mitigadas (ejemplo: *no está mal, no deja de+ infinitivo*).

Es preciso destacar que nuestra investigación retoma también los trabajos efectuados por Pereira y Di Stéfano (2001), Arnoux *et al.* (2002), Carlino (2005) y Padilla *et al.* (2007 y 2010), que abordan la producción de textos académicos por parte de estudiantes universitarios y centran su interés en la dimensión argumentativa de los textos universitarios. Por un lado, estas investigaciones coinciden en que la mayor dificultad que presentan los manuales universitarios es el ocultamiento del carácter argumentativo y polifónico que se constituye como una característica de los textos que comunican conocimiento (Pereira y Di Stéfano, 2001); de este modo, tales materiales no inician verdaderamente a los estudiantes en la alfabetización académica. Por el otro lado, parte de los trabajos referidos hacen foco en que, debido a que los alumnos ingresantes no están habituados a leer textos académicos, carecen de los modos de pensamiento, explicación y argumentación así como de representaciones comunes a los de los autores científicos. En este sentido, Carlino (2005) destaca la falta de códigos compartidos entre autor y lector en los textos que leen los estudiantes y que, según su hipótesis, dan origen a problemas de comprensión. Sin dudas, los resultados obtenidos en tales investigaciones nos servirán para establecer relaciones con las propiedades lingüísticas encontradas en nuestro corpus.

Asimismo, entablamos un diálogo constante con la investigación llevada a cabo por Desinano (2009), que constituye un pilar esencial para nuestra tesis. La autora analiza las producciones escritas de alumnos universitarios y demuestra que las transgresiones gramaticales, los lapsus, las lagunas y las dificultades generales que afectan la continuidad de estos escritos no responden al desconocimiento de requisitos lingüístico-textuales, sino a los efectos resultantes del funcionamiento lingüístico-discursivo de los sujetos. En este sentido, demostramos a lo largo del análisis que ciertos mecanismos implementados por los libros de texto conducen a “rupturas lingüístico-discursivas” (Desinano, 2009), y mostramos las diferencias entre las estrategias de “simplificación” y de “facilitamiento” para la comprensión de textos (ver capítulo 4).

En cuarto lugar, desde el ámbito de la Semiótica, Verón (1999) analiza las estrategias enunciativas desplegadas en los libros de texto de la escuela primaria. Distingue seis entidades discursivas: el “enunciador-autor”, el “enunciador-maestro”, el “enunciador-niño”, el “enunciador-padre”, “el destinatario-niño” y el “destinatario-maestro”. El autor plantea que la “ficción” del libro de texto, plasmada en estas entidades discursivas así como en la “estructura narrativa” intentan reproducir “en

espejo” la misma situación en la que se encuentra el niño-lector. Si bien Verón (1999) explora especialmente los libros de nivel inicial, cuyos lectores son niños pequeños y las estrategias puestas en juego, diferentes a las de nuestro objeto de estudio, su investigación nos parece primordial, en la medida en que demuestra que el análisis de las estrategias enunciativas tiene una importancia central en el análisis de los discursos. Además deja claro que la competencia en el “mercado de discursos” pasa en gran medida por “las maneras de decir”, más que por los contenidos, que, según Verón (1999), se tornan homogéneos pues responden inevitablemente a las directivas del Ministerio de Educación (Ley Federal de Educación).

En quinto lugar y último lugar, mencionamos los aportes de Hyland (2000) que, desde una perspectiva sociocomunicativa, estudia el libro de texto universitario y lo define como un depósito de conocimiento codificado, debido a que muestra los paradigmas aceptados de cada disciplina y, al representar la ortodoxia (el conjunto de ideas aceptadas), cumple la función de comunicar verdades ya probadas y necesarias para la capacitación básica de los estudiantes. Además, Hyland aborda el metadiscurso²² de los libros de texto y estudia su incidencia en la construcción del escritor y el lector. Postula que para que el autor pueda posicionarse como experto es necesario que, a través del metadiscurso, se autoconstruya como tal y a su vez que construya a un novato. Así, Hyland sostiene que el uso de ciertos elementos –como las definiciones y los imperativos en las directivas, y la tendencia a reunir las múltiples voces de textos pasados en una sola voz de autoridad– muestran la experticia del autor y promueven el imaginario de que el texto comunica certezas y verdades. En efecto, el libro de texto se propone construir 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). Por otra parte, el autor plantea que ciertas elecciones lingüísticas, como la presencia de mitigadores, del pronombre inclusivo “nosotros” y el uso de la segunda persona, se plantean como estrategias para reducir la distancia con el lector lego y facilitar su aprendizaje. Si bien Hyland (2000)

²² Por un lado, Fairclough (1992) sostiene que el metadiscurso es un recurso de poder y control social; por el otro, Connor (1996) plantea que, a través del metadiscurso, el escritor guía al lector y le muestra su postura sobre el tema que expone. 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). El metadiscurso alude a los elementos que manifiestan distintas facetas del autor y su relación con el lector. Hyland señala como recursos interactivos los que construyen al autor y contribuyen a la relación escritor-lector, a los *hedges* o atenuadores, *boosters* o reforzadores, marcadores de actitud y de responsabilidad, entre otros.

caracteriza al libro de texto universitario como un género académico, muchas de los rasgos que menciona, como los imperativos en las directivas, el “borrado” de las voces que se reformulan y el uso de la segunda persona para referirse al lector, son rasgos propios del discurso pedagógico, como demostramos a lo largo de nuestra tesis.

Luego de haber dado cuenta del estado de arte en relación con el estudio del discurso pedagógico desde el Análisis del Discurso, en el próximo apartado nos centramos en las investigaciones realizadas en torno a nuestro objeto de estudio en nuestro país.

1.3.2. Los estudios lingüísticos sobre el libro de texto de secundario en la Argentina

En la Argentina, existen diversas investigaciones que abordan el libro de texto desde diferentes perspectivas del Análisis del Discurso. Haciendo hincapié especialmente en los trabajos que se centran en libros de secundario, distinguimos cinco enfoques: 1) la glotopolítica, 2) la perspectiva pragmática y sistémico-funcional, 3) la línea anglosajona y estructural, 4) los estudios de procedencia germana sobre tipologías textuales y tratamiento de expresiones y 5) los estudios de procedencia francesa, con especial énfasis en los aspectos microdiscursivos (i.e. polifónico-argumentativos), en los que se inscribe esta investigación.

1) *La glotopolítica* estudia las políticas de lectura y escritura en relación con los posicionamientos político-ideológicos desde los que fueron enunciados los textos, atendiendo al tipo de intervención social implementada. Su interés no solo reside en indagar sobre las políticas lingüísticas nacionales, provinciales y transestatales, sino, además, en estudiar las representaciones de las lenguas en el discurso pedagógico y, dentro de él, los libros de texto. Ubicados dentro de este enfoque se encuentran trabajos de Arnoux (1992 y 2008), Arnoux y Luis (2003), Arnoux y Bein (2003 y 2010), que examinan la formación de los estados nacionales, las intervenciones glotopolíticas en el campo de la ortografía, la gramática y los libros escolares. Otros investigadores se centran el abordaje de libros de texto en períodos posteriores: di Stéfano (2006 y 2010) en los manuales utilizados dentro del movimiento anarquista; Blanco (1997 y 1999) y Bentivegna (2003a, 2003b, 2006 y 2011) y en las antologías de escuela media argentina

entre 1860 a 1916²³; Nogueira (2008 y 2011) en la regulación de la lectura en los programas de estudio del peronismo para la educación secundaria (2008 y 2010). Finalmente, López García (2008a y 2008b, 2010 y 2011) estudia las políticas actuales adoptadas por parte de las editoriales durante las últimas décadas en los manuales de la escuela primaria, a partir de la falta de control estatal. De la investigación de esta autora destacamos dos aspectos claves, que serán retomados y problematizados en ciertas zonas de la tesis: por un lado, la hipótesis de que las empresas editoriales, favorecidas por las condiciones de la formación docente, toman decisiones que afectan los contenidos y las metodologías de enseñanza (capítulo 3) y, por el otro, la presunción de que existen ciertas estrategias para eludir marcas de la variedad lingüística rioplatense, como la elisión del uso del voseo (capítulo 4).

2) *La perspectiva pragmática-discursiva y sistémico-funcional* tiene sus bases en la lingüística sistémico-funcional desarrollada por Halliday (1985). Por un lado, destacamos los diversos trabajos realizados por Menéndez (1998, 1999, 2002 y 2006), que abordan los libros de texto desde un enfoque pragmático discursivo. En ellos, el autor da cuenta del funcionamiento sociocognitivo del lenguaje a partir del análisis estratégico en una serie discursiva particular: el libro de texto. Específicamente explica cómo 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, y da cuenta de que las estrategias discursivas desplegadas automatizan los conocimientos circulantes, sin que medie un procesamiento adecuado previo. Los aportes de Menéndez (1998, 1999, 2002 y 2006) se constituyen esenciales para nuestra investigación en la medida en que aborda y problematiza el uso de estrategias y deja sentada la paradoja entre simplicidad y complejidad que confluyen en las operaciones de escritura y lectura vinculadas al manual escolar. Por otro lado, en el marco de un grupo de investigación de la Universidad Nacional del Sur, Vallejos Llobet y equipo (2004) analizan los mecanismos lingüísticos de “transposición didáctica” en manuales de nivel secundario actuales de distintas disciplinas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemática). En ese marco, Vallejos Llobet (2004) se centra en la historia de la ciencia en la transposición didáctica y los textos pedagógicos; Gallardo (2002) examina la inscripción de los interlocutores en artículos científicos y libros de texto;

²³ Su investigación examina, especialmente, los planteos de Amado Alonso y Américo Castro, quienes privilegian el disciplinamiento del lenguaje para homogeneizar el cuerpo social. Para ampliar, consultar Bentivegna (2011).

Nora González (en Vallejos Llobet 2004, y 2006) aborda la metáfora gramatical y las nominalizaciones en los manuales de las ciencias; Zamora (en Vallejos Llobet, 2004) trabaja la causalidad en la ciencia escolar; Castro Fox y Monti (2003) estudian los rasgos dialógicos en el libro de texto; Monti (en Vallejos Llobet, 2004) analiza la definición y la clasificación en el discurso pedagógico de la Matemática, y Palmucci (en Vallejos Llobet, 2004) propone un estudio de los géneros multimodales en Ciencias Naturales. 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).

3) *La línea anglosajona y estructural*. Cubo de Severino y su 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 y 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* incluye un análisis sobre 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. Gazali (Ibíd., 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 Ibíd., 2007: 354). Al igual que Montolío *et al.* (2000) Gazali hace 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 y como ya hemos mencionado, 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, 2001; Cucuzza y Pineau comp., 2002 y 2005; Arnoux, 2007 y Cucuzza, 2007, entre otros)²⁴.

4) *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, la bibliografía sobre tipologías textuales de procedencia germana, los trabajos teórico-empíricos sobre la divulgación de ciencia y los estudios sobre el formular y las actividades de tratamiento de expresiones (Antos, 1982; Mortureux, 1982; Kotschi, 1986; Gülich & Kotschi, 1995; Hoffmann, 1998, entre otros). Mientras que Ciapuscio (1994, 2000, 2003 2007) 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 las disciplinas. Respecto del estudio sobre libros de texto, Otañi y Gaspar (2001) y Otañi (2005) han caracterizado el tratamiento de expresiones, como los semitérminos. Entendidos como unidades léxicas que no son términos (por ejemplo, “entidades”, “propiedades”, “elementos”, “sistema”, etc.), tienen alto grado de abstracción y refieren a nociones vagas y generales. Si bien los semitérminos son constitutivos de todo texto especializado, las autoras los analizan en los libros de texto y destacan los problemas de comprensión que pueden ocasionarse en los lectores legos, que deben atender al cotexto y contexto para seleccionar el significado correcto correspondiente a cada ocurrencia.

5) *Los estudios de procedencia francesa, con especial énfasis en los aspectos microdiscursivos (i.e. polifónico-argumentativos)*. Según ya mencionamos, el equipo de investigación dirigido por García Negroni, con sede en la Universidad de Buenos Aires,

²⁴ 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. Por otra parte, 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).

analiza los aspectos polifónico-argumentativos del discurso académico-pedagógico en relación con su producción, corrección y edición. Además de los trabajos dedicados al estudio de la subjetividad, la argumentación y la polifonía de libros de textos de nivel universitario ya aludidos, se encuentran análisis centrados en los libros de texto de nivel medio, como el trabajo de García Negroni y Ramírez Gelbes (2010), que estudian las formas de tratamiento al interlocutor en las consignas de manuales escolares de secundario y nuestra investigación (Tosi 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b y 2010c), focalizada en sus diferentes aspectos microdiscursivos.

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 no existen investigaciones que exploren en forma diacrónica los mecanismos polifónico-argumentativos –los fenómenos de heterogeneidad mostrada marcada (Authier-Revuz, 1984 y 1995), las estrategias de despersonalización (Gallardo, 2004b y 2005 y García Negroni, 2008a y 2008b), los comentarios metadiscursivos (Gulich y Kotschi, 1995) y los modos de introducción del discurso ajeno (Bolívar, 2005 y García Negroni, 2008a y b), entre otros– en un corpus de manuales escolares de diferentes disciplina, consideramos que la presente investigación constituye una contribución en relación con el estado actual de la cuestión.

1.3.3. El discurso pedagógico: (re)construcción y tensiones

Según ya explicamos, el discurso pedagógico reelabora y recrea diferentes tipos de discursos y crea una enunciación específica, original y particular. Básicamente son dos tipos a los que alude inevitablemente: el discurso curricular y el académico disciplinar. A continuación realizaremos una serie de precisiones sobre estos dos tipos de prácticas discursivas y establecemos las posibles relaciones con el discurso pedagógico.

1.3.3.1. La normativa ministerial

Es sabido que los textos escolares poseen restricciones institucionales para poder circular y competir en el mercado, como la presentación de temas y el enfoque

pedagógico, exigido por el currículum oficial. Dicho de otro modo, los libros de texto presentan ciertos contenidos y tratamientos didácticos acordes con la normativa ministerial para que puedan ser utilizados en los colegios.

Aludiendo a la teoría de los currículos de Sacristán (1996), señalamos que existe un *currículum prescripto y regulado*, que es el de la normativa ministerial, es decir que pertenece al ámbito de las decisiones políticas y administrativas; un *currículum diseñado*, que el autor asimila al de los libros de texto; un currículum organizado en el contexto de la escuela, que involucra las prácticas organizativas; un *currículum de la acción*, que es el que se da en el aula, y un *currículum evaluado*, que incluye las prácticas de control, ya sea internas como externas. En esta tesis sostenemos que las directivas del “currículum prescripto” impactan sobre los “currículums diseñados” y condicionan ciertos aspectos de su enunciación. En efecto y según explicaremos en el capítulo siguiente, las prescripciones curriculares inciden en la conformación de los modelos enunciativos de los libros de texto. En este sentido y tal como demostraremos a lo largo de la tesis, los programas de Estudio de 1956 contribuyen con la configuración del MPA, mientras que la Ley Federal de Educación de 1993 y los Contenidos Básicos Comunes de 1996 favorecen otro distinto, el MPM, cuya presentación se hará en el capítulo 2.

Sin embargo, enfatizamos, según una de nuestras hipótesis rectoras, que los libros de texto no pueden considerarse una aplicación o una correspondencia unívoca de la prescripción, ni una traducción literal de las normativas curriculares. Por ello manifestamos nuestro disenso frente a definiciones de este tipo:

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).

Si bien los autores de los libros de texto tienen en cuenta el currículum prescripto para su redacción –si no no podrían competir en el mercado–, no puede aceptarse que estos sean una simple exposición de la normativa ministerial ni que haya una correlación o paridad entre ambos. Bajo ningún concepto hay un reflejo transparente, sino que prevalece la creación, elaboración y la construcción discursiva en cada propuesta editorial. Lejos de reproducir las disposiciones curriculares, las

ediciones escolares las reinterpretan, las transforma y, de este modo, hacen circular saberes específicos y constituyen un discurso propio, con características definidas. Por ejemplo y según analizaremos en el capítulo 3, ciertas nociones de los Contenidos Básicos Comunes de 1996 fueron resignificadas por las propuestas editoriales; es el caso de la profusión de actividades en los libros de texto, que se manifiestan como una estrategia desplegada por las propuestas editoriales para dar cuenta de los “contenidos procedimentales” exigidos por la normativa ministerial. Dicho de otro modo, las propuestas editoriales superan y trascienden las prescripciones legales, en la medida en que elaboran constructos discursivos singulares y específicos.

1.3.3.2. El discurso 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.* 2002, 2004 y 2009; Nogueira, S., 2003; Cubo de Severino *et al.*, 2007; Hall y Marin, 2007; García Negroni 2008a, 2008b y 2008c, 2009a, 2009b, 2011, 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 se consideran como tales.

Algunos investigadores distinguen el *discurso científico* del *académico*. Así conciben 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 debate²⁵. 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

²⁵ Para una caracterización de estos géneros consultar Moyano (2001).

disertaciones y también los *grants proposals*²⁶. 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.

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 y 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.*, 2002, 2004 y 2009; Botta y Warley, 2005²⁷). 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). Pero algunos autores tienen en cuenta las distintas vertientes discursivas que convergen en el manual universitario, como el equipo de García Negroni (2011), que lo caracterizan como discurso académico-pedagógico, o el de Cubo de Severino (2007), que si bien lo incluyen dentro del discurso académico-científico, exponen 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).

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*

²⁶ 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.

²⁷ 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.

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, Parodi²⁸ 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 especialistas²⁹. 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: Montolío *et al.* 2000, vol. II: 39).

Discrepamos con Figueras y Santiago (2000) acerca de que el libro de texto de la escuela secundaria pueda ser considerado como texto académico, en la medida en que, sin duda, sus destinatarios directos son legos, se trata de un género que circula en la institución escolar y su función principal es la didáctica. Pero principalmente este tipo de libro presenta “modos de decir pedagógicos” (que caracterizamos en los capítulos 2 y 4), a través de los cuales y según desarrollamos de la tesis, pretende construir un conocimiento asertivo y guiar al lector en el aprendizaje verdadero (como

²⁸ Como ya explicamos, Parodi (2005) 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.

²⁹ Al respecto Parodi (2005) 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 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).

los distintos modos de borrar la fuente de enunciación o el uso de tipografía especial bastardilla o negrita para resaltar los conceptos claves).

No obstante ello, debemos destacar que los segmentos expositivo-explicativos de los libros de texto –en mayor medida los del MPA y con una frecuencia menor en el MPM, según desarrollamos en detalle en los capítulos 2 y 4–, 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)³⁰, porque, al igual que este, intenta construir un discurso en apariencia objetivo y neutral³¹. Por otra parte, la ocurrencia de algunos de estos elementos varía según la compleja relación que se establece entre los libros de texto y las tradiciones disciplinares académicas. Lejos de existir una correspondencia unívoca entre discurso académico y pedagógico, imperan movimientos discursivos de controversia, conflicto y tensión, problemática que será retomada en § 2.3.5 y abordada a lo largo de toda la tesis.

Como ya mencionamos, el libro de texto reconstruye y reelabora el discurso académico disciplinar y el normativo curricular. Pero lejos de presentar un simple reordenamiento de saberes académicos, constituye un discurso particular con sus propios rasgos y singularidades. Una de las pretensiones de esta tesis es caracterizar los mecanismos polifónico-argumentativos prototípicos del libro de texto de secundario, es decir los “modos de decir pedagógicos” y averiguar en qué medida se configuran y reformulan en cada modelo enunciativo (ver capítulo 4).

³⁰ Vallejos Llobet propone la categoría de discurso científico pedagógico para caracterizar el discurso de los libros de texto de primaria y secundaria.

³¹ 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).

1.4. El libro de texto de secundario. Hacia la configuración del género

1.4.1. El libro escolar: modelos históricos, disciplinas y niveles educativos. Algunas aproximaciones taxonómicas

A continuación, nos abocaremos a exponer las características del libro de texto en general y del libro de texto en particular, para luego señalar las propiedades genéricas de nuestro objeto de estudio: del libro de texto de secundario.

Según sostiene Escolano Benito (2006), desde la invención y la difusión de la imprenta, las escuelas se sirvieron de materiales impresos (carteles, pliegos, folletos, etc.) para apoyar la enseñanza; sin embargo, estos medios no siempre se definieron como instrumentos pedagógicos dotados de caracteres específicos. Si bien algunos, como la cartilla y el catecismo se constituyeron desde sus orígenes como impresos didácticos, otros eran de carácter general y de ellos se servían los docentes para extraer contenidos leer, dictar o copiar en la pizarra. Sin dudas, la génesis del libro escolar está asociada al proceso de la instrucción pública e implica motivaciones políticas y pedagógicas (Escolano Benito, 2006: 219). Por un lado, desde el interés político, el libro escolar garantizaba la transmisión de ciertos contenidos y valores, que era necesario inculcar para la formación de ciudadanos. Por el otro, desde el punto de vista pedagógico, el libro escolar se consideraba necesario en los sistemas de enseñanza simultánea, que se imponían sobre el sistema individual, y que aseguraba una instrucción uniforme. En efecto:

El uso del llamado sistema individual en los establecimientos tradicionales, que no exigía la utilización simultánea del mismo manual por los alumnos y que permitía con un solo libro, propiedad de la escuela y del maestro, enseñar sucesivamente a cada uno de estos niños, no demandó el uso personal-del-texto. La progresiva, aunque lenta, difusión de la enseñanza simultánea terminó de favorecer el desarrollo de una industria editorial asociada a las publicaciones didácticas, que se sirvió además de los avances técnicos que en el siglo XIX empezaron a renovar el sector de las artes gráficas. De este modo, la renovación en los métodos originó nuevas necesidades textuales. (Escolano Benito, 2006: 221).

Los libros usados en la enseñanza se vinculan específicamente con los modelos de educación imperantes en cada momento histórico, pero además varían según las disciplinas del programa que abordan y el nivel educativo al que correspondan. En este sentido y según la clasificación propuesta por Escolano Benito (1996), los libros

escolares pueden caracterizarse a partir de los *modelos* históricamente reconocibles así como por las *materias* o por el *nivel* en que se utilicen (elemental, medio, superior, iniciación, perfeccionamiento, etcétera).

En primera instancia y desde un enfoque centrado en los *modelos históricos*, se pueden distinguir tres paradigmas en la educación argentina que aluden a métodos de enseñanza y a géneros específicos: *catecismos*, *enciclopedias escolares* y *libros de texto*. En sus orígenes, los materiales de enseñanza, hacia el siglo XV, fueron los *catecismos*, cuya escena genérica es la del diálogo entre el maestro y el aprendiz. Posteriormente, en el siglo XIX, los libros escolares adquirieron el formato de *enciclopedia escolar* (libro unificado para todo el ciclo), y su escena genérica pasó a conformarse por extensas secciones explicativas. En siglo XX, la organización escolar por materia y año dio lugar a la estructura por *unidad didáctica* y se creó el género *libro de texto*, cuya escena genérica se constituye a partir de la presentación de secuencias expositivo-explicativas e instructivas (ver capítulo 2).

En segunda instancia y tomando en cuenta la taxonomía de los libros escolares de acuerdo con las *materias* y los *niveles educativos*, la diversidad de productos editoriales que encontramos es mayor.

Por un lado, con relación a las disciplinas, se pueden mencionar: las gramáticas escolares, las antologías literarias, diversos géneros de lecturas complementarias (fábulas, tratados de urbanidad y lecciones de cosas³²), y los libros disciplinares cuya denominación dependerá, en cada momento histórico, de las prescripciones curriculares (por ejemplo, Castellano, Lengua y Literatura, Prácticas del Lenguaje; Zoología, Biología, Ciencias Naturales; Historia, Geografía, Instrucción Cívica, Ciencias Sociales, etcétera).

Por otro lado, los libros escolares pueden clasificarse según el grado o nivel. En la educación básica –niveles primario y secundario–, es posible encontrar:

- a) Dentro de los libros de enseñanza de lectura y escritura (nivel primario): carteles, abecedarios, silabarios, catones, cartillas, cuadernos caligráficos y libros de lectura.
- b) Dentro de los libros del nivel primario: carpetas de actividades, libros de texto de área –que presentan una sola disciplina–, los libros de texto “biárea”, que se han

³² Los *libros de cosas* o *lecciones de cosas* (Gómez Rodríguez de Castro, en Escolano Benito [1997] 2006) “tratan distintos temas –morales, de ciencias naturales, de geografía, de historia– sin relación unos con otros, pero que se vinculan con los contenidos curriculares prescriptos” (Sardi: 2006: 39).

incorporado a partir de la Reforma Educativa de 1993 en segundo ciclo de la Educación General Básica (EGB) –cuarto, quinto y sexto años, y se conforman del siguiente modo: Ciencias Sociales y Lengua, por un lado; Ciencias Naturales y Matemática, por el otro– y manuales escolares³³, término que suele referir al libro empleado en segundo ciclo de EGB y que incluye las cuatro disciplinas ya señaladas.

c) Dentro de los libros del nivel secundario: los libros de texto de área o disciplina.

Respecto de los libros de texto de Secundario, estos surgieron en nuestro país hacia 1930 y 1940, aproximadamente. Su uso se consolidó en los años 1950 y 1960 debido a la expansión del nivel que responde no solo al crecimiento anterior de la escolarización básica sino también a la importancia que el peronismo le asignaba, en tanto espacio de formación de trabajadores, ya sea maestros, funcionarios, cuadros intermedios de la administración y de las empresas, etc. (Tedesco, 2003 y Somoza Rodríguez, 2006 y Nogueira en Arnoux y Bein, 2010).

Desde sus orígenes, los libros de texto de secundario presentaron características materiales y discursivas propias, diferentes a los que se empleaban en la escuela primaria. Sin embargo, algunos investigadores han desestimado que en sus orígenes los libros de texto de Secundario se hayan configurado como un producto editorial específico:

En tanto que el manual escolar de primera enseñanza se caracterizó tempranamente por ser un “producto editorial específico”, los manuales destinados a la educación secundaria mantuvieron una similitud mayor con los que podríamos llamar libros para adultos durante un periodo más prolongado de tiempo (Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003).

A diferencia de Somoza Rodríguez y Ossenbach (2003) y tal como demostramos a lo largo de esta tesis, consideramos que el libro de texto de Secundario constituye desde sus orígenes un *género*, debido a que posee especificidades discursivas y funda su propia escena genérica. Los rasgos de similitud que mantiene con los “libros para adultos” –que estimamos que son los libros disciplinares del ámbito académico– no son más que los mecanismos microdiscursivos académico-científicos que estos primeros materiales presentan –los libros del “modelo enunciativo pedagógico con rasgos

³³ No obstante, como ya hemos advertido al principio del capítulo, el término *manual escolar* generalmente se utiliza como sinónimo de libro de texto. De esta forma se lo empleará a lo largo de esta tesis.

academicistas” (MPA) –. Es así como, en la concepción de Somoza Rodríguez y Ossenbach, emerge la representación de que el libro de texto posee ciertas características discursivas que no son precisamente las académicas (esto es las de las prácticas discursivas de “adultos”), que lo legitiman como un *producto editorial escolar específico*. No caben dudas de que la materialidad lingüística del modelo enunciativo pedagógico con rasgos provenientes de los medios y las nuevas tecnologías, como por ejemplo, la disposición de bloques explicativos breves o el despliegue de las escenografías que hemos denominado lúdicas –tomados de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y los manuales escolares de la escuela primaria– se perciben como constitutivos del género y se naturalizan, hasta el punto tal de que sean concebidos como prototípicos de esa práctica discursiva.

A continuación, analizamos los modelos históricos de los libros escolares y damos cuenta de que los primeros libros de texto de secundario no apelan solamente a la tradición académica para su conformación, sino que también reciben la influencia del modelo enciclopédico.

1.4.2. De los catecismos a los libros de texto

Los primeros libros escolares, empleados desde la Conquista y hasta avanzado el siglo XIX, son los catecismos que presentan el método catequístico, estructurado a partir de una serie de preguntas y respuestas (Escolano Benito, 1996). Al principio, los contenidos de estos textos eran predominantemente religiosos, pues durante la época de la Colonización los conquistadores españoles “educaban” a los pueblos originarios a través de la lectura de textos pertenecientes a la religión católica, como el *Catecismo de la doctrina cristiana para la enseñanza de los indios*, de principios del siglo XVI. Posteriormente, y ya en el siglo XIX, si bien la forma de catecismo sigue vigente, se la despoja de contenidos religiosos y se utiliza el diálogo como recurso didáctico (Weinberg, 1995), como es el caso de los catecismos patrióticos que contienen mensajes revolucionarios. Cabe señalar que la mayoría de los niños y jóvenes de entonces no concurría a la escuela, y que recién se crearon institutos de educación a mediados del siglo XIX. En efecto, “Las luchas internas, la difícil situación económica y la falta de educadores impidieron la creación masiva de las anheladas instituciones educativas. ¿Qué aprendían aquellos niños que asistían a las escuelas oficiales y de los conventos?

A leer y escribir, a sumar y restar, a multiplicar y dividir, y también a rezar” (Ministerio de Educación, 2010: 1).

El libro del método catequístico propone la típica escena de *diálogos*, entre el sacerdote/maestro y el discípulo/alumno, donde se modela el saber verdadero en el que *debe* creerse y que *debe* aprenderse. La explicación, así, se estructura a partir de la fórmula de preguntas-respuestas, que estaría replicando el intercambio oral de la “clase de religión”. La estructura de este tipo de libros se corresponde, sin dudas, con el interés que existía en un primer momento por evangelizar al indígena y, luego, por transmitir al ciudadano las ideas revolucionarias. Pero, además, es posible que este tipo de escena haya sido considerada como cercana y accesible para un destinatario que no está familiarizado con la cultura escrita y que comienza a ser alfabetizado. A modo de ejemplo, presentamos un pasaje de *El Catecismo Político* de 1811:

(1) P. Pregunto: Decidme, hijos, hay quién nos deba mandar?

R. Sí, Padre, quien nos deba mandar hay.

P. Cuántos os deben mandar?

R. Uno solo no más.

P. Dónde está ese que os debe mandar?

R. En España, en Chile y en todo lugar.

P. Quién os debe mandar?

R. **El Pueblo, sus Representantes y la Municipalidad, que son tres cosas distintas y una sola cosa misma...**³⁴.

La escena del catecismo (cf. 1) apela a las formas del intercambio verbal entre un sacerdote y un devoto, ya sea de apelación (“hijos”, “Padre”) o, desde un punto de vista nocional, a partir de la replicación de estructuras conceptuales, por ejemplo, el último turno de habla remite a la idea cristiana del misterio de la trinidad: “Padre”, “Hijo” y “Espíritu Santo”, que equivaldría a “El Pueblo”, sus “Representantes” y la “Municipalidad”, que “son tres pero que son uno”. En suma, la explicación sobre la nueva forma de gobierno propuesta por la Revolución puede ser leída como un “diálogo didáctico” que, aunque presentada por dos voces, presenta un único punto de vista válido y una única verdad, que se corresponde con la pretensión del libro escolar de construir un discurso monódico.

³⁴ Ejemplo extraído de Cucuzza y Pineau (2002: 60). La edición original del *Catecismo Político* se realizó en Buenos Aires, en la Imprenta de Niños Expósitos, en 1811. La ortografía y la redacción respetan el texto original, y el subrayado es nuestro.

En ambos casos, ya sea en el catecismo religioso, ya sea en el político, el texto es presentado a través de una voz autorizada e incuestionable, y la enseñanza constituye la forma de integración del individuo a la “civilización” o a la “ciudadanía”. Se trata de formas particulares de apropiarse de la estructura del diálogo y que producen un efecto de sentido determinado: hay una voz construida como superior e incuestionable, que comunica una verdad a un sujeto que estima inferior y no posee ese saber³⁵.

Posteriormente, aparecieron los libros del método enciclopedista, que se utilizaron en España desde comienzos del siglo XX hasta los 60, en el inicio del franquismo (Escolano Benito, 1996). En nuestro país su uso decae un poco antes, entre los años 30 y 50, cuando aparecen los libros de unidades temáticas, según el registro que efectuamos en la Biblioteca Nacional de Maestros.

Los libros de tipo enciclopedista presentan de modo condensado los contenidos de todas disciplinas que el alumno debía cursar en un año o en un nivel de enseñanza, y plantean una secuencia lineal y progresiva. Es así como:

La enciclopedia es el modelo didáctico que responde a la organización cíclica de la enseñanza establecida a principios de siglo. Recopilaba en un solo volumen todos los conocimientos que el alumno había de cursar en cada grado escolar. Por su funcionalidad pedagógica, así como por razones de economía, las enciclopedias alcanzaron importantes costas de difusión desde la década del veinte hasta la segunda mitad de nuestro siglo (XX). (Escolano Benito, 1996: 361).

De esta forma y tal como sostiene Escolano Benito (1996), este método expresa la tendencia de la época a ordenar, construir y sistematizar el saber. Para cumplir tal objetivo, la *enciclopedia escolar* presenta una extensa exposición de los contenidos referidos a diferentes disciplinas y una parte breve integrada solo por preguntas, o bien por preguntas y sus respectivas respuestas para aprender de memoria. A esto se le

³⁵ Muy distinta, por ejemplo, es la forma en que los anarquistas –hacia fines del siglo XIX y principios del XX– introdujeron el diálogo en su discurso. En la práctica anarquista leer es diálogo en tanto intercambio de ideas entre pares, es decir, se piensa a la lectura como un diálogo que requiere un ejercicio crítico (Di Stéfano, 2010). Al respecto, Di Stéfano (2010) sostiene que los grupos contrahegemónicos, como el anarquismo y el socialismo, desplegaron sus políticas de lectura como un modo más de la lucha política e invitaron entonces a leer otras obras (las inscriptas en la tradición internacionalista y en la literatura naturalista), a través del ejercicio de la crítica. En efecto, “se construyen también como comunidades lectoras –en las que se ponen en circulación determinados libros y materiales de lectura y se van definiendo pautas interpretativas compartidas–. Por eso, convertirse en libertario o socialista, integrarse a estas culturas, requirió, entre otras cosas, formarse como lector de las obras que conformaron sus bibliotecas y les dieron parte de su identidad”. Para ampliar el tema, consultar: <http://www.blogs.buenosaires.gov.ar/librodearena/2010/09/> [consultado el 14/5/2011].

suman recursos gráficos muy innovadores para la época, como textos manuscritos, secuencias de experimentos y viñetas verbo-icónicas. La enciclopedia presupone, así, “un usuario que ha de circular por diversas disciplinas, sin seguir el volumen página a página, y que ha de leer y estudiar sus contenidos lección tras lección, epígrafe tras epígrafe” (Escolano Benito, 2006: 228).

Las enciclopedias se utilizaban tanto en el nivel primario como en el secundario y llegaron a constituirse en auténticos sistemas didácticos, por cuanto servía también como guía organizada del trabajo escolar (Escolano Benito, 1996). Cada lección se compone de segmentos explicativo-expositivos, y finaliza con una serie de ejercicios sobre la teoría expuesta que suele estar acompañada con las respuestas para estudiar de memoria.

Como ejemplo de enciclopedias destinadas a la escuela media, podemos referirnos a la *Nueva enciclopedia escolar. Iniciación profesional* de Santiago Rodríguez, que es una obra para alumnos de doce a quince años, cuya primera edición data de 1954 y la última (la vigésima cuarta) de 1975³⁶. Se encuentra dividida en disciplinas (Religión, Historia sagrada, Lengua española, Aritmética, Geometría, Geografía, Historia de España, Física, Química, Geología, Botánica, Zoología, Fisiología e Higiene, Derecho, Formación político-social y Conmemoraciones escolares), y estas a su vez, en lecciones. A continuación ofrecemos un ejemplo de la Lección 47 de Historia (imagen A), cuya edición de 1975 ofrece un aspecto innovador: las secuencias instructivas aparecen sin sus respuestas correspondientes.

Sin dudas, en este tipo de libros, se encuentra el germen de la escena genérica del libro de texto que se conformará y consolidará en la etapa siguiente: la constitución discursiva a partir de una sección expositivo-explicativa que intenta presentarse como monódica e impersonal y otra instructiva para confirmar la adquisición de los conocimientos (§ 2.3.6.2).

³⁶ Nos referimos a *Nueva enciclopedia escolar. Iniciación profesional*. Santiago Rodríguez. Burgos, 1975. Recurrimos a un libro editado en España –que fue consultado en la Biblioteca Nacional de Madrid–, pues en la época la edición de este tipo de libros se realizaba casi exclusivamente en dicho país.



En los siglos. En el aspecto literario se produjo verdaderamente un punto del renacimiento de la literatura.

De las letras. En el aspecto literario se produjo verdaderamente un punto del renacimiento de la literatura.

A finales de este siglo hubo un gran auge de las letras. En este aspecto se produjo verdaderamente un punto del renacimiento de la literatura.

ESPAÑA

1. ¿Qué son las letras? Se refieren a la actividad humana que produce obras de arte, ciencia, filosofía, etc.
2. ¿Qué son las letras? Se refieren a la actividad humana que produce obras de arte, ciencia, filosofía, etc.
3. ¿Qué son las letras? Se refieren a la actividad humana que produce obras de arte, ciencia, filosofía, etc.
4. ¿Qué son las letras? Se refieren a la actividad humana que produce obras de arte, ciencia, filosofía, etc.

**LECCIÓN 12
ALFONSO XIII**

1. Alfonso XIII. En 1898, al cumplir los diecisiete años, Alfonso XIII fue declarado mayor de edad. Desde aquel momento reinó personalmente con doña Victoria Eugenia de Battenberg, perteneciente a la familia real inglesa.
2. Las reformas políticas. En los primeros años del reinado de Alfonso XIII continuó trabajando en el poder los dos partidos constitucionales de la República, el conservador y el liberal, como antes reinaban Carlos con Antonio Cánovas y don José Práxedes.
3. Alfonso XIII. En 1902, al cumplir los diecisiete años, Alfonso XIII fue declarado mayor de edad. Desde aquel momento reinó personalmente con doña Victoria Eugenia de Battenberg, perteneciente a la familia real inglesa.
4. Alfonso XIII. En 1902, al cumplir los diecisiete años, Alfonso XIII fue declarado mayor de edad. Desde aquel momento reinó personalmente con doña Victoria Eugenia de Battenberg, perteneciente a la familia real inglesa.



Alfonso XIII

En los siglos. En el aspecto literario se produjo verdaderamente un punto del renacimiento de la literatura.



En los siglos. En el aspecto literario se produjo verdaderamente un punto del renacimiento de la literatura.

1. Alfonso XIII. En 1898, al cumplir los diecisiete años, Alfonso XIII fue declarado mayor de edad. Desde aquel momento reinó personalmente con doña Victoria Eugenia de Battenberg, perteneciente a la familia real inglesa.
2. Alfonso XIII. En 1902, al cumplir los diecisiete años, Alfonso XIII fue declarado mayor de edad. Desde aquel momento reinó personalmente con doña Victoria Eugenia de Battenberg, perteneciente a la familia real inglesa.
3. Alfonso XIII. En 1902, al cumplir los diecisiete años, Alfonso XIII fue declarado mayor de edad. Desde aquel momento reinó personalmente con doña Victoria Eugenia de Battenberg, perteneciente a la familia real inglesa.
4. Alfonso XIII. En 1902, al cumplir los diecisiete años, Alfonso XIII fue declarado mayor de edad. Desde aquel momento reinó personalmente con doña Victoria Eugenia de Battenberg, perteneciente a la familia real inglesa.

1. Alfonso XIII. En 1898, al cumplir los diecisiete años, Alfonso XIII fue declarado mayor de edad. Desde aquel momento reinó personalmente con doña Victoria Eugenia de Battenberg, perteneciente a la familia real inglesa.
2. Alfonso XIII. En 1902, al cumplir los diecisiete años, Alfonso XIII fue declarado mayor de edad. Desde aquel momento reinó personalmente con doña Victoria Eugenia de Battenberg, perteneciente a la familia real inglesa.
3. Alfonso XIII. En 1902, al cumplir los diecisiete años, Alfonso XIII fue declarado mayor de edad. Desde aquel momento reinó personalmente con doña Victoria Eugenia de Battenberg, perteneciente a la familia real inglesa.
4. Alfonso XIII. En 1902, al cumplir los diecisiete años, Alfonso XIII fue declarado mayor de edad. Desde aquel momento reinó personalmente con doña Victoria Eugenia de Battenberg, perteneciente a la familia real inglesa.

Imagen A. AA.VV. (1975). Nueva *enciclopedia escolar* H. S. R. *Iniciación profesional*. Burgos: Santiago Rodríguez, pp. 698-699.

Finalmente, hacia la mitad del siglo XX, la expansión de la educación formal, los cambios curriculares y las innovaciones tecnológicas dieron lugar a prescripciones curriculares, a la implementación de nuevos métodos de enseñanza y, en consecuencia, a un tipo innovador de libro escolar: el *libro de unidad temática* o *libro de texto*. De esta forma lo define Escolano Benito (2006):

Libro de texto, modelo al que se adscriben todos los que se anuncian como curso, programa, método o manual. Estos libros constituyen el "texto" que han de seguir el maestro y el alumno, en sus contenidos y en su proceso, para dar cobertura didáctica completa a la materia sobre la que versa. El "texto" siempre es vinculante y ninguno de sus actores puede escapar a sus estructuras y contenidos. Transmite un saber fijado de antemano y tejido según la tradición académica acreditada (Escolano Benito, 2006: 234).

Por su parte, para A. M. Chartier y Hébrard (1994) el libro de texto 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).

En suma, se trata de un libro elaborado para ser utilizado por un alumno solo, *por materia y por grado*. Supone la unidad de contenido (articulada en un programa), la unidad de tiempo, que propone una distribución racionalizada del calendario escolar, y un instrumento de normalización de la actividad (Carbone, 2003: 82). Presenta una unidad de contenido, planteada en un capítulo, y la inclusión de actividades como parte del proceso de enseñanza. Así,

las reformas de las estructuras pedagógicas tradicionales, las innovaciones tecnológicas y la revolución en los procesos de diseño e impresión han inducido la aparición de una nueva generación de manuales de enseñanza, de características materiales, técnicas y culturales bien diferenciadas de los anteriores, que caen en desuso al ser relevados por los nuevos productos (Benito Escolano, 1996: 371).

De esta forma, la llamada “nueva generación de manuales de enseñanza”³⁷ propone una estructura basada en extensas secuencias explicativas y breves cuestionarios, que fundan la escena genérica de los libros de texto. En efecto, construyen una escena propia, particular y distinta de los libros escolares anteriores (catecismo y enciclopedia) y pueden constituirse como un género específico³⁸.

A modo de ejemplo de los primeros libros de texto, podemos mencionar que en nuestro país, entre los años 40 y 60, aparecen libros de lectura y escritura que responden a métodos innovadores conformes con el sistema oficial, como *Mamita*, de Guillén de Rezzano (que siguen los preceptos de la “nueva pedagogía”), *Colorín y Hornerito*, Lomazzi y Alcántara, y *Mi amigo Gregorio* de Frontini de Ferrari y Trogliero de Lagomarsino. Por otro lado, desde comienzos de la década de 1950 circulan los primeros manuales de Estrada para la escuela primaria, así como los libros de texto pioneros en el nivel secundario, como *Historia* de Ibáñez de Troquel y *El castellano en la escuela secundaria* de Maynar de Editorial Luis Lasserre. A modo de ejemplo, a continuación, se presenta una doble página de un libro de Historia de la década de 1950. Según se constata, la explicación se formula a través de una extensa secuencia

³⁷ Específicamente, Escolano Benito (1996) vincula este género con la modernización franquista del sistema escolar durante la década de 1960.

³⁸ Para Spregelburd (2004), los catecismos y compendios eran textos con finalidad pedagógica, pero no educativos. Recién a partir de la organización de los sistemas educativos nacionales los textos educativos se constituyen y se masifican. En este sentido, según la autora, los libros de texto logran consolidarse porque adoptan una organización propia: se ajustan a los saberes escolares, el formato se corresponde a las prácticas de la escuela, a lo que luego le sigue la formación de editoriales con sus mecanismos particulares de comercialización.

expositivo-explicativa, sin actividades, y solo acompañada por una imagen con su epígrafe (imagen B).

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 le 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 — DEGRADENCIA 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 Alemania, 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 —suroeste 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-

NOVIAS POTENCIAS — 179

Imagen B. Pisano, N. (1956). *Historia Moderna y contemporánea. Para el segundo año de la enseñanza media*. Editorial Estrada, pp. 178 y 179.

Respecto de la especificidad genérica, para algunos autores, como Gazali (en Cubo de Severino et al., 2007: 341), los libros de texto pueden reconocerse como clase textual a partir de ocho categorías:

-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” (Ibíd, 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.

-La *antología* reúne obras literarias de distinto género (poemas, cuentos, obras de teatro, etc.).

-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.

Sin embargo, los libros de secundario que hemos analizado (Anexo I) presentan en forma constante solo dos de las categorías recién enunciadas: el *índice* y los *capítulos*. La ocurrencia del resto de los elementos depende de la asignatura –la antología en el caso de Lengua y Literatura–, o de la época de edición, por ejemplo, la bibliografía o el prólogo son habituales en los libros editados hasta la década de 1980, pero luego su uso decae. En el caso de la bibliografía, consideramos que su inclusión en los libros del MPA se vincula con el modelo enunciativo configurado, debido a que se trata de una sección propia de los géneros académicos. Mientras que la ausencia de la bibliografía en los libros del MPM nos lleva a pensar que consiste en una estrategia de simplificación, ya que elude la incorporación un aspecto académico formal. En ciertas propuestas editoriales del MPM, la bibliografía se añade a las *Guías Docentes*, tal cual se expone en los capítulos 3 y 5. Específicamente respecto del *prólogo*, a partir de la década de 1990 en algunos libros esta sección desaparece y en otros es sustituida por lo que llamamos “páginas iniciales instructivas”, que muestran la organización del libro y exponen la funcionalidad de cada elemento: una plaqueta, un logo, una página o sección especial-. Según Menéndez (1999), esta “presentación de la organización del libro” constituye una estrategia desplegada por los libros de texto para explicar como utiliza discursivamente cada uno de los contenidos. En el capítulo 3, analizamos en detalle la funcionalidad de estas páginas que, si bien se apartan de ciertas características de la sección prologar, desempeñan una función explicativa y argumentativa, funcional con la política editorial que se instaura en la década de 1980.

Por otra parte, los capítulos tampoco exhiben la organización estándar que plantea Gazali (2007). La estructura de apertura, desarrollo y actividades de integración

que la autora menciona solo corresponde a los libros de las últimas dos décadas, tal como corroboramos en el capítulo 5. De aquí se desprende el axioma de que las categorías textuales no constituyen rasgos prototípicos en los libros de texto. Según nuestra hipótesis y tal como lo desarrollamos a lo largo de la tesis, la especificidad se vincula estrechamente con la dimensión enunciativa de los libros de texto (escena genérica) y los aspectos polifónico-argumentativos (“modos de decir pedagógicos”).

1.4.3. La creación de las editoriales escolares y el surgimiento del libro de texto de Secundario

Diversos autores, ya clásicos en la investigación de la edición de libros en la Argentina (Bottaro, 1964; García, 1965; Buonocore, 1974), coinciden en señalar que luego de la batalla de Caseros (1852) se registra el florecimiento de la actividad editorial. Los factores determinantes en este proceso fueron varios; entre ellos, la reconstrucción material de la economía y la normalización constitucional del Estado, el establecimiento de la libertad de prensa y el incentivo a la industria cultural generado por el posterior gobierno de Mitre (1862-68). Es así como durante la segunda parte del siglo XX, y en forma paralela al desarrollo de la industria gráfica, se crearon librerías, imprentas, editoriales y surgieron los auténticos precursores de la actividad editorial, ya con un definido carácter industrial, como Casavale, Coni, Peuser, Kraft y Estrada, entre otros (García, 1965).

No obstante, para ubicar específicamente las causas del surgimiento y el auge de las *editoriales escolares* durante el siglo XX, es necesario referirnos a la noción de “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, la cual 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 (Pastornerlo en de Diego, 2006: 1).

Según el *Anuario Bibliográfico de la República Argentina* (publicado entre 1880 y 1888), la mitad de producción intelectual eran textos de enseñanza y literatura: especialmente los libros de enseñanza de Marcos Sastre y las novelas de Eduardo Gutiérrez (lo folletines-novela); el resto podía incluirse en las disciplinas de Derecho, Historia, Viajes y Exploraciones, Religión y Medicina.

A raíz de la ampliación de la alfabetización de la Educación Común, las librerías comenzaron a dedicarse a la venta de libros didácticos, y algunas se transformaron en imprentas y editoriales especializadas en la producción de libros de enseñanza. Se trata generalmente de empresas familiares que editaban libros de lectura y escritura y para nivel primario en general, y obras académicas y de referencia para el docente. Entre ellas podemos mencionar a Editorial Estrada –fundada en 1869 por el descendiente de españoles Ángel Estrada–; Pablo Coni Impresor –que lanzó hacia fines de siglo XIX textos escolares que revolucionaron la pedagogía de la época³⁹–; El Ateneo, de Pedro García –librería y editorial fundada en 1912⁴⁰–; la Editorial Kapelusz –el austríaco Adolfo Kapelusz en 1905 estableció un modesto negocio de librería y en 1917 lo transformó en una editorial especializada en materiales didácticos– y la Librería del Colegio –que en el siglo XIX se centró en la venta de libros escolares y a principios del siglo XX se dedicó a su edición⁴¹–. A fines del siglo XIX los primeros libros de lectura nacionales comenzaron a reemplazar en las escuelas a los textos extranjeros (Ivernizzi y Gociol, 2003: 121).

La edición escolar de fines de siglo XIX y principios del XX se concentró básicamente en la escuela primaria, pues la educación secundaria durante ese mismo

³⁹ Entre esos manuales escolares se encuentra: la *Anagnosia*, la *Aritmética* y la *Gramática* de Marcos Sastre, la *Lectura Gradual* de Sarmiento y la *Geografía* de Asa Smith (Buonocore, 1974: 58).

⁴⁰ Si bien la editorial El Ateneo no se especializó en textos escolares, algunos libros de Secundario, como *Biología general* de Bianchi-Lischetti, tuvieron gran vigencia durante el siglo XX (Aguado en de Diego, 2006).

⁴¹ “La Librería del Colegio es el sitio más antiguo en Buenos Aires donde se comerciaban libros. En 1785, el establecimiento se llamaba La Botica, que vendía velas, estampitas, crucifijos y algunos libros que llegaban desde el Alto Perú. En las primeras décadas del siglo XIX, se especializó en la venta de textos y por su proximidad al Colegio de San Carlos (hoy Nacional Buenos Aires) fue denominada Librería del Colegio. A principios del siglo XX Eduardo Cabaut, Trajano Brea y García Fernández se hicieron cargo del lugar y se centraron en la edición de tratados y manuales didácticos” (Buonocore, 1974: 55). Actualmente, la editorial no existe, pero sí la librería, que lleva el nombre de Librería de Ávila. Para más datos, ver Ávila, en: http://www.avenidademayo.com/avenida/pasycon/pza_mayo/libreria%20de%20avila.pdf [consultado: 14/5/2011] y Buonocore (1975).

lapso tuvo un desarrollo lento y careció de uniformidad. En este sentido, vale destacar que recién en el gobierno de Mitre (1862-68) se crearon “institutos de educación secundaria para la preparación de los futuros dirigentes” (Solari, 2006: 144). Hasta entonces se encontraban solo el Colegio de la Inmaculada Concepción de la Ciudad de Santa Fe y el Colegio Nacional de Monserrat, en la ciudad de Córdoba. Desde 1863 se creó una serie de colegios que constituyeron el núcleo de la organización secundaria nacional. Por Decreto del 14 de agosto de 1863, Mitre creó el Colegio Nacional de Buenos Aires, que fue el punto inicial de la estructura secundaria y difusor de la nueva institución por el interior del país. En efecto, al año siguiente de 1864 se formaron los colegios nacionales de Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta. Se implementaban cursos de cinco años, que se ajustaban al programa de estudios del Colegio Nacional. Posteriormente, el gobierno de Sarmiento (1868-74) fundó otros colegios secundarios, con el fin de “servir a la ilustración en general” (Solari, 2006: 145), como los de Santiago del Estero, Tucumán, Jujuy, Corrientes, la Escuela Naval y el Colegio Militar.

Tal como sostiene Bentivegna (2010) en el período de “entre siglos”, se registra la carencia de libros de texto adecuados a los programas nacionales, como se desprende, por ejemplo, del informe del rector del Colegio Nacional de Rosario incluido en la Memoria de 1886 del ministro Wilde: “La necesidad de textos y programas que se adapten al nuevo plan de estudios es cada día más sentida” (citado en Bentivegna, 2010: 47). Aquí se hace referencia al Plan de Estudios para los colegios nacionales, aprobado por el Decreto del 23/2/1884 (Roca-Wilde), el cual sustituye a los Planes de Estudio de 1880 (Avellaneda-Goyena)⁴². Al Plan de 1884 le seguirá una serie de modificaciones curriculares que dará lugar a los nuevos Planes de Estudio para el Secundario: el de 1900 –que fija un nuevo plan y horario para los estudios secundarios y normales preparatorios–; el de 1905 –que establece seis años de estudio y pone el foco en el interés de que los estudios sean complementarios y preparatorios–, y el de 1912 –que determina un plan para establecimientos de ambos sexos–. Más tarde, en 1916, se aprobó un nuevo Plan de Estudios, cuya máxima innovación fue el cambio de estructura en la educación al incorporar el “nivel intermedio”. Intentando responder a la problemática de la poca correlación entre la primaria y la secundaria, la llamada Ley

⁴² El Plan de Estudio de 1880 (Avellaneda-Goyena) a su vez había modificado al de 1876 (Avellaneda-Legizamón) y este al de 1870 (Sarmiento-Avellaneda), por el cual amplía el plan de estudios secundarios de cinco a seis años.

Saavedra-Lamas propuso cuatro años de escuela elemental, cuatro años de intermedia y cuatro de preparatorio especializado⁴³. Este cambio desencadenó duras críticas al ser considerado un intento de segmentación de opciones para las clases sociales (Riquelme, 2004: 51). Fue así como el decreto del 22/2/1917, a cargo de Irigoyen y Salinas, anuló la Ley Saavedra-Lamas y reestableció el funcionamiento de los planes de estudios y programas previos. Determinó, asimismo, cuatro años de educación secundaria con plan tradicional y dos preparatorios para la universidad⁴⁴. Al respecto, Tedesco (2003) sostiene:

Como se sabe, la reforma de Saavedra Lamas y todos los intentos oligárquicos de reformar la estructura del sistema diseñado en la década de 1880-1890 fracasaron por oposición de los sectores medios y populares. En este sentido, es preciso advertir que, si bien la propuesta positivista logró homogeneizar las prácticas pedagógicas, no logró modificar la estructura homogénea del sistema educativo. De esta forma el sistema garantizaba una relativa igualdad en el acceso a formas metódicas que ostentaban un alto grado de legitimidad científica. (Tedesco, 2003: 262).

Paulatinamente se creó una gran cantidad de establecimientos de enseñanza secundaria oficial, y la matrícula creció a la par, hasta que en la década de 1945-1955 se registró un importante ascenso debido al impulso dado por el peronismo (Tedesco, 2003; Somoza Rodríguez, 2006; Aguado en de Diego 2006 y Nogueira en Arnoux y Bein, 2010). En efecto:

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).

Los datos del cuadro 1 muestran la composición de la matrícula en la enseñanza media a lo largo de 1935 a 2005. Observamos que en 1945 y 1955 la matrícula aumenta aproximadamente el doble (o incluso más) respecto del período anterior. Se trata de las décadas de mayor crecimiento, un verdadero “boom educativo”; si bien en 1965 el

⁴³ Esta propuesta conservadora se plantearía nuevamente en la reforma educativa del gobierno militar de 1966, bajo la denominación de escuela intermedia (cuatro grados, cuatro años de intermedia y tres de secundaria superior especializada). Sin embargo, no llegó a implementarse debido a la fuerte resistencia que desencadenó entre los docentes.

⁴⁴ Los planes de estudio referidos y todos aquellos que mencionaremos a lo largo de la tesis fueron consultados en soporte impreso en el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación (Buenos Aires). Debido a que dichos materiales son únicos y originales, no está permitida su digitalización.

aumento de la matrícula es alto, no alcanza los porcentajes anteriormente referidos. Ya en las décadas siguientes la tasa de crecimiento será más estable, aunque es importante aclarar que se registra un crecimiento relevante en 1985 (de 1.124.364 a 1.810.374), debido, sin duda, a la transición del gobierno dictatorial al democrático.

Cuadro 1. Matrícula en la Enseñanza Media (1935-2005)

Año	Total
1935	104.862
1945	201.170
1955	471.895
1965	789.077
1975	1.124.364
1985	1.810.374
1995	2.144.372
2005	2.372.411

Cuadro de elaboración propia.

Fuentes: Departamento de Estadísticas 1935-1955 (Ministerio de Educación y Justicia); *La educación en cifras 1963-1972* (Departamento de Estadísticas del Ministerio de Cultura y Educación); Anuario Estadístico Educativo 1985, 1995 y 2005 (Red Federal de Información Educativa, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación)⁴⁵.

Acompañando el proceso de crecimiento en la matrícula de las décadas de 1940 a 1960, la industria editorial ofrece un nuevo producto específico –con un destinatario determinado, una estructura definida y acorde con los nuevos planes de estudio oficiales– que intenta cubrir las necesidades del nivel: el libro de texto de secundario. Vale remarcar que hasta ese momento en los colegios secundarios, se utilizaban libros que no tenían especificidad, es decir no estaban planificados para el nivel ni se adecuaban estrictamente a los programas nacionales; eran disciplinares, de uso académico o para consulta y referencia del público en general⁴⁶.

⁴⁵ La elaboración del cuadro es propia y las fuentes fueron consultas en el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa. Los *Anuarios Estadísticos Educativos* (1996 en adelante) se pueden encontrar digitalizados *on line*. Para consultar el Anuario 2005, ver: [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/anuarios/Anuarios PDF/anuario2005.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/anuarios/Anuarios%20PDF/anuario2005.pdf). Respecto de 2005, incluimos las cifras de EGB3, Polimodal y Medio (2005: 60).

⁴⁶ Entre los libros de edición nacional, podemos citar a: *Ciencias Físicas y Naturales. Curso elemental*, Cabailt (Buenos Aires, 1900); *La política económica de España en América y la Revolución de 1810*, Levene (Buenos Aires, 1914), *Lecciones de Historia Argentina*, Levene (Buenos Aires, 1912), *Lecciones de Historia Argentina*, Carbia (Buenos Aires, 1917), *Curso de Zoología Descriptiva y Comparada* de García Soto (Buenos Aires, 1930), *Historia de América: América contemporánea* de Levene, Benítez y González (Buenos Aires 1941) e *Historia de América*, Levene (Buenos Aires, 1940). Los libros de Historia de Levene, por ejemplo, eran leídos tanto en el nivel medio como superior. Estos eran libros de Historia, que carecían de actividades. Fueron usados en la escuela Secundaria aproximadamente hasta que

Es por ello que consideramos que el origen del libro de texto de Secundario se encuentra influenciado por la expansión del nivel y el aumento de la matrícula, las políticas educativas, que incluyen las reformas curriculares de comienzos de 1940 y los nuevos planes de estudio de la década de 1950 –que serán desarrollados en el próximo apartado– y el auge de la industria editorial nacional.

Respecto de este último aspecto indicamos que, entre los años 30 y 60, la industria del libro se vio favorecida por ciertas situaciones de política exterior, como la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial, que la impulsaron “a ganar los mercados del continente, alterados en su aprovisionamiento normal” (García, 1965: 66)⁴⁷. Pero además el desarrollo de la industria encontró su motor en varios factores: las políticas de alfabetización, la promulgación de la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual de 1933, el fomento industrial que promovía elevados volúmenes de exportación, la sustitución de importaciones y el desarrollo social, relacionado con el empleo y el poder adquisitivo. Para Getino (1995: 46), “los años de mayor producción editorial formaron parte de procesos políticos y económicos en los que el Estado sostuvo firmes proyectos de fomento industrial y de desarrollo social”, tal como sucedió en 1953, cuando se registró un volumen de producción de 55 millones de libros. Mientras que los niveles más bajos se dieron en el marco de procesos de inestabilidad social, política y económica, como ocurrió durante la Dictadura Militar (1976 a 1982) y la crisis financiera de 2001.

El cuadro 2 expone los datos de producción de volúmenes de libros correspondientes a todos los géneros por década. Basta con observar las cifras para apreciar el aumento de la cantidad en la década de 1940 y 1950: de 22 millones de libros se asciende a 250 y 283, respectivamente. Luego bajaría a 238 millones en los 60, que es la década en la cual España, recuperada de sus crisis, vuelve a dominar los mercados en América, y aumentaría en 1970 a 312 millones, cifra que se mantiene en los 80. Sin bien hacia 1960 la exportación de libros decayó (debido al impulso que toman las industrias española y mexicana), se registró la tendencia al

se lanzaron al mercado los libros de texto de la disciplina, como los de Ibáñez o Trevisan y Sinland. Entre los libros “importados”, podemos mencionar: *Libro primero de Botánica: reino vegetal*, García Purón (Nueva York, 1887), *Libro primero de Zoología: reino animal*, García Purón (Nueva York, 1925), *Tratado Completo de Biología Moderna*, Isart Durán (Barcelona, 1925-1929), *Historia Natural: anatomía y fisiología*, Longlebert (París, 1938), entre otros.

⁴⁷ A su vez, Argentina recibió el ingreso de exiliados españoles, que fueron perseguidos por el régimen franquista. Muchos de ellos eran intelectuales y se desempeñaron en nuestro país como escritores, periodistas, libreros y editores. Exiliados españoles fundaron las editoriales Miracle, Sopena, Espasa Calpe, Emecé, etcétera. Para ampliar este tema, ver de Sagastizábal (1995) y Lago Carballo y Gómez Villegas (2007).

autoabastecimiento del propio mercado, dentro del cual el texto escolar ocupaba un lugar fundamental.

Cuadro 2. Producción de volúmenes de libros (1930-1980)

Década	Total
1930	22 millones
1940	250 millones
1950	283 millones
1960	238 millones
1970	312 millones

Cuadro de elaboración propia. Fuente: Getino, 1995.

Tal como sostiene de Sagastizábal (1995) en los años 30 se produjo una nueva ampliación del mercado de lectores, que incluía a los sectores populares. En efecto, la clase media comenzó a tener un acceso a los bienes de consumo, entre ellos los culturales, como los libros. En este proceso se define un nuevo modelo urbano: un ciudadano que accede a los niveles superiores de enseñanza formal y para quien el consumo de libros es parte fundamental de sus intereses. De este modo, la industria creció y se potenció:

Con epicentro en Buenos Aires, las editoriales emprenden una tarea que se comercializará en todo el territorio nacional. Desde ese año [1930] y durante todo el período de entreguerras se desarrollan proyectos de edición de gran magnitud y calidad, tanto en libros como en revistas, verdaderas “empresas de cultura”, término con que Luis Alberto Romero se refiere a organizaciones cuyos objetos son culturales y a la vez comerciales. El rol del editor se caracteriza, justamente, por esa doble finalidad (de Sagastizábal, 1995: 63).

Dentro de tal proceso se llevaron a cabo logros importantes: en 1938 se organizó el Primer Congreso de Editores; en 1941 se creó la Cámara Argentina del Libro, con el objetivo de impulsar y defender la industria; en 1943 se llevó a cabo la primera Feria del Libro. Hacia 1940, la industria editorial ya estaba afianzada en la Argentina: se había conformado un mercado de lectores al que abastecían editoriales que tenían un sitio fundamental en la economía del país.

A raíz de este auge, entre los años 30 y 60 se establecieron nuevas editoriales que producían libros de texto. Algunas de ellas fueron la editorial Cesarini Hermanos que desde 1931 se dedicó a los libros educativos; la editorial Losada, fundada por Gonzalo Losada en 1938 –a pesar de que su fuerte no eran los libros de enseñanza,

algunas de sus obras para el Secundario, como *Psicología* de Guerrero, se constituyeron en verdaderos éxitos de ventas–, y la editorial Troquel creada en 1953, que editó grandes clásicos escolares, como veremos en el próximo capítulo.

Entonces y a partir de lo desarrollado hasta aquí, postulamos que, entre los años 30 y 50 aproximadamente, se configura el género libro de texto de Secundario en la Argentina, que se caracteriza –según una de nuestras hipótesis-guía, que serán explicadas en el siguiente capítulo– por ciertos recursos polifónico-argumentativos que constituyen los llamados “modos de decir pedagógicos”. Ciertas condiciones de producción y factores políticos y educativos han favorecido el surgimiento del libro de texto como género y práctica discursiva; a partir de los capítulos siguientes analizaremos la constitución de las políticas editoriales que contribuyeron con la conformación de los dos tipos de modelos enunciativos ya mencionados.

1.5. Consideraciones finales

Tal como mostramos a lo largo de este capítulo no existen estudios sistemáticos y exhaustivos que aborden los aspectos enunciativos y polifónico-argumentativos del discurso del libro de texto de secundario y establezcan su vinculación con las políticas educativas y editoriales implementadas mediante un abordaje diacrónico. Atento a ello un estudio como el aquí propuesto, que analice las regularidades discursivas del género, así como sus transformaciones, a partir de los movimientos de evocación y reelaboración de una memoria discursiva, constituye un aporte valioso y relevante no solo para las investigaciones del libro de texto en particular, sino para el campo pedagógico en general, pues permite pensar este objeto de estudio a través de su materialidad lingüística y en relación con sus condiciones de producción y circulación. Un análisis de este tipo puede contribuir también a reflexionar acerca de cómo la construcción discursiva incide en la construcción simbólica de los sentidos y la representación del saber escolar hegemónico en el transcurso de varias décadas.

Por otra parte, hemos logrado identificar el origen del libro de texto de secundario en nuestro país entre 1930 y 1950, y su vinculación con un proyecto político nacional de homogenización cultural y lingüística llevado a cabo por los diferentes gobiernos que se sucedieron, que incluyó la creación de establecimientos de la escuela media –con el consecuente aumento de la matrícula–, la formulación de Planes y

Programas de Estudio, mecanismos de control sobre los materiales de enseñanza por parte del Estado y el fomento a la industria editorial.

Asimismo, esbozamos en las páginas precedentes algunos de los postulados e hipótesis que estructuran nuestra tesis, como la existencia de “modos de decir pedagógicos” que contribuyen con la especificidad genérica y los “modelos enunciativos” particulares vinculados con las “políticas editoriales”. Con el fin de ampliar estos aspectos y presentar las hipótesis y los objetivos de esta tesis, antes debemos dar cuenta de nuestro marco teórico y exponer las herramientas metodológicas elegidas para articular los discursos abordados, las representaciones desplegadas y las ideologías que las sustentan. En el siguiente capítulo nos dedicamos a esa tarea.

CAPÍTULO 2

EL ENFOQUE ENUNCIATIVO Y UNA MIRADA SOBRE LOS ASPECTOS POLIFÓNICO-ARGUMENTATIVOS DEL DISCURSO. A PROPÓSITO DEL MARCO TEÓRICO

La lengua ofrece, así, a cada interlocutor la posibilidad de encerrar al otro en un universo intelectual creado en el diálogo mismo.

Osvald Ducrot. *El decir y lo dicho*

2.1. Consideraciones preliminares

Este capítulo desarrolla el marco teórico de nuestra investigación, a la vez que presenta las hipótesis y objetivos propuestos. En primer lugar, se explican los aspectos fundamentales de la Teoría Polifónica de la Enunciación de Ducrot [1984] (2001), cuyos axiomas son los ejes centrales del análisis (§ 2.2). En segundo lugar, se exponen los postulados de otras teorías vinculadas con el ámbito de la enunciación, que se constituyen como instrumentos sumamente eficaces para abordar nuestro corpus tanto de modo sincrónico como diacrónico, pues nos permiten profundizar sobre las nociones de *ideología, condiciones de producción y memoria* (§ 2.3). Entre estos postulados, se destacan el *interdiscurso* (Pêcheux, 1975 y [1988], 2009 y Pêcheux y Fuchs, 1975), el *discurso social* (Angenot, 2010), las *memorias discursivas* (Courtine, 1981 y 1994), las *tradiciones discursivas* (Garatea Grau, 2001 y Bolívar, 2005), el *ethos discursivo* (Ducrot [1984] 2001, Amossy 1999a y 199b y Maingueneau, 2006) y la *escena enunciativa* (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006). Luego de exponer el marco teórico y delimitar nuestro objeto de estudio, damos cuenta de la metodología elegida y puntualizamos las tesis propuestas y los objetivos buscados (§ 2.4).

2.2. La Teoría Polifónica de la Enunciación

El marco teórico de la presente investigación, tal como se ha indicado, lo conforman la Teoría Polifónica de la Enunciación de Ducrot [1984] (2001), cuyas premisas vertebran nuestro abordaje. Esta teoría surgida en los años ochenta, retoma los trabajos pioneros acerca de la enunciación llevados a cabo por Benveniste [1966] (1997), quien aborda las marcas de subjetividad en el discurso, y los de Bajtín (1976 y 1982), quien propone las categorías de dialogismo y polifonía. Sobre esta base, Ducrot [1984] (2001) cuestiona algunos de los postulados más importantes de las investigaciones lingüísticas dominantes del siglo XX. Principalmente, rechaza el supuesto de que la función primordial del lenguaje sea representar la realidad y, en consecuencia, de que la significación de las oraciones tenga un valor de verdad⁴⁸, y además rebate la concepción de la unicidad del sujeto hablante, es decir, la existencia de un único autor responsable del discurso.

De esta manera y en contraposición con la idea de que la lengua tiene un carácter puramente objetivo y a la noción de la unicidad del sujeto hablante, la Polifonía Enunciativa se plantea como una teoría no referencialista de la constitución del sentido, no veritativa de la significación y no unicista del sujeto. Así planteados, la subjetividad se considera como rasgo constitutivo de la lengua y el sentido del enunciado, como producto de sujetos con estatus lingüísticos distintos.

Para desarrollar estos conceptos, cabe señalar que, para la Teoría Polifónica de la Enunciación, la lengua no ofrece información sobre el mundo sino que se concibe a partir de indicaciones de carácter argumentativo. Así, pues, la significación es de naturaleza instruccional, y el sentido de los enunciados remite a otros discursos, que son o pueden ser su continuación.

Dentro de esta línea conceptual, la polifonía enunciativa considera los discursos como un complejo construido por una multiplicidad de voces y puntos de vista que se pone de manifiesto de diferentes formas. Como ya hemos mencionado, el punto de partida de este enfoque lo constituyen los estudios pioneros que Bajtín (1976 y 1982)

⁴⁸ García Negroni y Tordesillas (2001:20) explican de esta forma la concepción representacionista de la significación: “Desde esta óptica, un enunciado sirve principalmente para predicar una o más propiedades de un objeto y tal es su razón de existir. Esta idea, que puede sintetizarse diciendo que las palabras están destinadas a dar una representación o imagen de la realidad, parece encontrarse detrás de la mayoría de los empleos de la palabra significar, que habitualmente se define como aportar información o describir la realidad”. Para un desarrollo más amplio sobre la relación entre lengua, objetividad y subjetividad, ver Ducrot (1987), Anscombe (1990) y el capítulo 1 de García Negroni y Tordesillas (2001).

realiza en el campo de la literatura. A partir de las categorías de dialogismo y novela polifónica, caracteriza de este modo la obra de Dostoievski:

Al continuar la “línea dialógica” del desarrollo de la prosa literaria europea, Dostoievski creó una nueva subespecie de novela: la novela polifónica, cuyos aspectos novedosos hemos pretendido vislumbrar en nuestro estudio. La creación de la novela polifónica es para nosotros un enorme paso hacia adelante no solo en el desarrollo de la prosa novelesca, esto es de todos los géneros que se desarrollan en la órbita de la novela, sino en general en el desarrollo del pensamiento artístico de la humanidad. Nos parece que se puede hablar directamente acerca del pensamiento artístico de la humanidad. Nos parece que se puede hablar directamente acerca del pensamiento artístico polifónico que traspasa los límites del género novelesco. Este tipo de pensamiento es capaz de alcanzar tales aspectos del hombre –antes todo la conciencia pensante del hombre y la esfera dialógica de su existencia–, que no son abarcables artísticamente de una posición monológica (Bajtín, 1976).

A través de las categorías de dialogismo y polifonía, Bajtín da cuenta de que todo discurso se inscribe en una interrelación con otros discursos y postula que las palabras son siempre palabras de los otros y que todo discurso reformula voces ajenas. Así, 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.

Sobre la base de esta categoría, Ducrot [1984] (2001) incorpora la noción de polifonía como eje central para la descripción del sentido de las entidades de la lengua. Su teoría postula 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, 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. En relación con ello, Ducrot separa el sujeto empírico (SE), en tanto autor efectivo y productor del enunciado, de una serie de voces que se aparecen en los distintos niveles del enunciado. Entre esta pluralidad de voces, que son instancia puramente discursivas, distingue al *locutor como tal* (L), fuente y responsable de la enunciación (no necesariamente identificable con SE), al *locutor como ser del mundo* (locutor λ), origen del enunciado y

objeto de su enunciación (aquel que dice “yo”), i. e. un personaje que puede tener adjudicadas otras propiedades ajenas a sí, y finalmente a los *enunciadores*, entendidos estos como distintos puntos de vista presentes en el enunciado. El autor explica la función de L de esta manera:

Llamo “locutor de un enunciado” al autor que él atribuye a su enunciación. En efecto, si se admite que el enunciado muestra (dice ₂) en qué consiste su enunciación, uno de los modos de hacerlo es darla como el producto de la acción de alguien que supuestamente pronuncia las palabras de las que se compone. Ese supuesto autor de la enunciación es el ser a quien refiere el yo y las marcas de persona (salvo en el discurso transmitido en estilo directo). (Ducrot [1984] 2001:151).

Respecto de los enunciadores, estos pueden ser caracterizados como puntos de vista que se ubican en un nivel diferente de L, puesto que se trata de las distintas representaciones que ocurren en la enunciación. Así planteado, es posible que los enunciadores se asimilen a personas diferentes de L y este, a su vez, pueda tener actitudes diversas con relación a ellos, ya sea de identificación, asimilación, acuerdo u oposición. El locutor (L), entonces, puede adoptar diferentes posiciones y mostrarse, en su compromiso enunciativo, investido de ciertas cualidades que hacen más aceptable su enunciación y así modela un determinado *ethos* discursivo (2.3.4).

En relación con nuestro análisis en particular, utilizamos la forma *locutor-autor* para aludir al *locutor en tanto tal*. Considerado por Ducrot [1984] (2001) como el supuesto responsable del discurso y a quien se le debe imputar la aparición de ese enunciado, el locutor-autor puede ser rastreado a través de materialidad lingüística. En nuestra investigación, el análisis sobre los modos de construcción discursiva del locutor permitirá, por un lado, descubrir los posicionamientos ideológicos, los matices de la subjetividad pedagógica, y los efectos de sentido que imprime cada modelo enunciativo, dentro la coyuntura sociohistórica de emergencia y circulación; por el otro, hará visible la configuración de diferentes *ethos* pedagógicos disciplinares⁴⁹. A su vez utilizamos las

⁴⁹ Respecto de la dimensión exterior al discurso, que excede el análisis lingüístico que emprendemos en la presente tesis, vale aclarar que es imposible definir un solo sujeto empírico como autor efectivo y productor de los libros de texto. Si bien se puede identificar al redactor o redactores de los textos originales de los capítulos, existen muchos sujetos empíricos que intervienen en la edición del libro y son también responsables del producto final. En efecto, los manuales escolares son producto del trabajo en conjunto de un grupo de profesionales, que no son siempre posibles de identificar: autores, editores, diseñadores gráficos, correctores de estilo, fotógrafos, ilustradores, cartógrafos, el director o coordinador editorial, el personal del sector de Marketing y Comercialización, etc. Es así como la autoría empírica de los libros didácticos es colectiva e institucional —en tanto que se realiza en el marco de una empresa editorial—, aun en los libros del primer modelo planteado (MPA), en los que la impronta autoral es central,

expresiones *destinatario-alumno* o *destinatario-profesor* para referirnos a la imagen de cada tipo de destinatario configurada por el *locutor-autor* en el espacio discursivo.

Por otra parte, Authier-Revuz (1984 y 1985)⁵⁰, a partir de los trabajos de Bajtín ya citados, estudia el estatus de ciertas nociones enunciativas que dan cuenta de formas lingüísticas discursivas o textuales que diluyen la imagen del discurso monódico:

La complejidad enunciativa está de moda: distanciamiento, grados de compromiso, desniveles o desajustes enunciativos, polifonía, desdoblamiento o división del sujeto enunciadador... tal cantidad de nociones [...] dan cuenta de formas lingüísticas, discursivas o textuales que alteran la imagen de un mensaje monódico (Authier-Revuz, 1984:1).

Según la autora, existen dos grandes heterogeneidades enunciativas: la constitutiva y la mostrada. La primera pone de manifiesto que el discurso, a pesar de que el sujeto tenga la pretensión de ser fuente autónoma del sentido, es constituido por otros discursos; la segunda altera la unicidad aparente del discurso al incorporar otras voces con señales explícitas o no. Dentro de este último grupo, se distinguen las formas no marcadas, en donde la presencia del otro aparece sin marcas explícitas, como, por ejemplo, el discurso indirecto libre, la ironía y la imitación, y las formas marcadas, en las que la presencia del otro se distingue unívocamente mediante determinados recursos lingüísticos: inserto en el hilo de los discursos preexistentes, el yo delimita las zonas de contacto que le devuelven la ilusión de ser dueño de las palabras. Algunos ejemplos de este tipo de heterogeneidad mostrada marcada son el discurso directo, las palabras entrecorilladas o señaladas con itálicas, y las glosas, conceptos que aplicaremos particularmente en nuestro análisis. De hecho, el uso de comillas y tipografía especial (negritas y bastardillas), que se registran en los libros de texto de los distintos períodos bajo análisis, quiebra la neutralidad, evidencia la polifonía inherente y produce diferentes efectos de sentido (capítulo 6). Al respecto, Authier-Revuz (1995) sostiene que 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 autonómica”), aunque si la glosa no está explícita el

como desarrollaremos en profundidad en el capítulo 3. Cuando en esta tesis nos refiramos a cada uno de estos profesionales en tanto sujetos empíricos, los mencionaremos como tales: autor, editor, diseñador, etcétera.

⁵⁰ No hay dudas de que ciertos postulados teóricos –entre ellos, se destaca la noción de la polifonía– tejen vínculos e interrelaciones entre Authier-Revuz (1984) y Ducrot [1984] (2001). No obstante cabe aclarar que, en sus trabajos, la autora apela también a la teoría materialista de Pêcheux (1975) y se refiere a la problemática del discurso como producto de los *interdiscursos*.

destinatario debe asignarle un significado. Así, al localizar y exhibir un elemento heterogéneo, dichas marcas gráficas indican que el locutor toma distancia y emite un comentario sobre ellas, que puede ser de adhesión, extrañeza, polémica, etcétera.

A la luz de estos axiomas, nos proponemos, por un lado, analizar los grados de explicitación u ocultamiento de los sujetos, de qué formas se construyen el locutor-autor –como especialista, como didacta, como profesor, como cómplice, etcétera– y el destinatario ideal de los libros de texto de cada período propuesto –el alumno y el profesor–, y a través de qué estrategias. Y por el otro, averiguaremos en qué medida la puesta en juego de elementos polifónico-argumentativos –uso de comillas y tipografías, modos de referencia al discurso ajeno, estrategias de personalización y despersonalización, escenografías enunciativas, etcétera– contribuye a construir un discurso pedagógico hegemónico y, a la vez, a conformar diferentes modelos enunciativos que retoman otros discursos. Específicamente, nos centramos en abordar las huellas marcadas y no marcadas de la alteridad, las formas de polifonía enunciativa, la emergencia de la voz colectiva de la doxa (Ducrot [1984], 2001) y las actitudes que asume L en relación con los diferentes enunciadores, para así poder dar cuenta de los efectos de sentido que se producen en los diferentes niveles enunciativos que materializan la subjetividad.

A partir de lo expuesto, consideramos que la Teoría Polifónica de la Enunciación, que integra la semántica argumentativa o integrada, dispone de una serie de elementos de análisis que son adecuados para nuestros objetivos y que nos permitirán abordar la configuración del discurso pedagógico a lo largo de casi cinco décadas, tanto en un nivel “observable” como en un nivel “profundo”. En este sentido, y tal cual lo aclaran García Negroni y Tordesillas (2001: 16), la semántica argumentativa comparte ciertas similitudes con el Análisis del Discurso:

Existe así una serie de intereses científicos compartidos en donde uno y otro ámbito, desde perspectivas diferentes, buscan la explicación de la configuración del discurso. En este contexto diremos que el Análisis del Discurso se extiende en tres dimensiones: uso del lenguaje, comunicación (cognición) e interacción y que el aporte de la semántica integrada al análisis del discurso se centra esencialmente en la primera dimensión ya sea en el nivel que van Dijk (1989) llama “superficial” u “observable” (el de la expresión) o en el nivel más “profundo” o “subyacente” (el de la forma, el sentido y la acción).

Tal como sostiene Menéndez (1999 y 2009), el análisis del discurso se dedica al abordaje de las estrategias discursivas. Un análisis de este tipo supone “operar sobre la

planificación de las acciones (discursivas) que los sujetos (discursivos) intentan llevar a cabo” (Menéndez, 1999: 88).

Dicho esto, proponemos una serie de postulados que estructuran la tesis y que vertebran nuestras hipótesis, que serán planteadas en § 2.4.1. Teniendo en cuenta que el género discursivo es una institución discursiva en la medida que presenta un dispositivo enunciativo vinculado con la práctica social que lo define (Maingueneau, 1999a)⁵¹, partimos de la premisa de que hay ciertos rasgos enunciativos y argumentativos que son dependientes de los géneros. Atento a ello planteamos que existen algunos elementos enunciativos y recursos polifónico-argumentativos característicos de los libros de texto de secundario, que constituyen “modos de decir pedagógicos”, por ejemplo, la “especialización del saber”, la utilización predominante de la primera persona del plural condescendiente como una estrategia recurrente para ocultar las fuentes de enunciación, ciertas formas de no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores (a través del uso de tipografía especial, como negritas y bastardillas) y el uso de comentarios denominativos impersonales, entre otros. No obstante y debido que el discurso pedagógico reconstruye otros discursos, como el académico y el curricular, acorde con las condiciones de producción y circulación, consideramos que los libros de texto pueden presentar diferentes modelos o dispositivos enunciativos para ser eficaces y responder a las normativas ministeriales. En este sentido, planteamos la hipótesis –que será desarrollada a lo largo del capítulo y demostrada en la tesis– de la emergencia de dos modelos enunciativos: un “modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas” (MPA) (1960-1982), y un “modelo enunciativo pedagógico con rasgos provenientes de los medios y las nuevas tecnologías” (MPM) (1983-2006), que evocan y reformulan esos “modos de decir pedagógicos”.

Finalmente, es preciso señalar que tomamos en cuenta algunos conceptos fundamentales de otras propuestas teóricas vinculadas con el ámbito de la enunciación⁵², pues consideramos que son instrumentos de análisis óptimos para dar

⁵¹ Maingueneau (1999a: 65) destaca la necesidad de analizar el discurso como articulación de un texto y un lugar social. Así lo explica: “Pensar los lugares independientemente de las palabras que ellos autorizan o pensar las palabras independientemente de los lugares de los que forman parte, sería permanecer fuera de las exigencias en las que se basa el análisis del discurso. La noción de ‘lugar social’ no debe, sin embargo, ser considerado de manera sociológica. Puede tratarse de un posicionamiento en un campo discursivo (político, religioso). En todos los casos se debe poner en evidencia el carácter central de la noción de género discursivo, que a título de ‘institución discursiva’ desbarata toda exterioridad simple entre ‘texto’ y ‘contexto’. El dispositivo enunciativo corresponde a la vez a lo verbal y a lo institucional”.

⁵² M. M. García Negroni y M. Tordesillas (2001:90) mencionan algunas propuestas teóricas vinculadas con el ámbito de la enunciación y, entre ellas, citan a Authier-Revuz (*heterogeneidad constitutiva y heterogeneidad mostrada*), Pêcheux (fomación discursiva), Ducrot (*teoría de la polifonía enunciativa*),

cuenta de los diversos efectos de sentido que surgen en las prácticas discursivas bajo estudio y que pueden articularse en una teoría polifónica de la enunciación. Nos referiremos a las nociones de *interdiscurso* (Pêcheux, 1975 y [1988], 2009 y Pêcheux y Fuchs, 1975), *discurso social* (Angenot, 2010), *memorias discursivas* (Courtine, 1981 y 1994), *tradiciones discursivas* (Garatea Grau, 2001 y Bolívar, 2005), *ethos discursivo* (Ducrot, [1984] 2001, Amossy, 1999a y 1999b y Maingueneau, 2006) y *escena enunciativa* (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006). Tales categorías serán desarrolladas y aplicadas a nuestro corpus específico de trabajo en los próximos apartados, para presentar nuestras tesis y objetivos.

2.3. Categorías y supuestos de teorías vinculadas con el ámbito de la enunciación

2.3.1. La formación ideológica y la formación discursiva. Acerca de los modos de formulación como marcas ideológicas

Los trabajos de Pêcheux y Fuchs (1975) y Pêcheux (1975 y [1988] 2009) colocan en el centro de los estudios del lenguaje las nociones de ideología, poder e historia, a partir de considerar las condiciones contextuales en que se producen los procesos discursivos. Siguiendo ciertos postulados de Althusser (1988)⁵³, Pêcheux propone encarar un análisis materialista de las prácticas lingüísticas, inscriptas en un determinado contexto sociopolítico y económico. Desde esta perspectiva, el sujeto y el sentido son producidos históricamente y determinados a partir de las formaciones ideológicas de un grupo social dado. El sujeto no se encuentra en la base del sentido ni lo produce, sino que sujeto y sentido se interrelacionan para confluir en un determinado efecto de significación. De hecho, según Pêcheux, el sujeto se encuentra imposibilitado de escapar de la ideología y, por ende, la enunciación no corresponde a un individuo o grupo de individuos particulares, sino que se considera social y se apoya en formas imaginarias que trascienden la individualidad. Sobre esta base teórica, Pêcheux (1975; [1988] 2009) propone el concepto de *formación discursiva*, que es el espacio de

Culioli (*operaciones e instancias enunciativas*), Faucounier (*espacios mentales*), Kerbrat Orecchioni (*instancias interlocutivas, diálogo y trólogo*), Hintikka (*mundos posibles*), Robert Martín (*mundos posibles y universos de creencias*) y Verschueren (*emisores e intérpretes*).

⁵³ Tengamos en cuenta que, según mencionamos en el capítulo 1, Althusser (1988: 25) designa como aparatos ideológicos de Estado a cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas. Entre ellas, menciona la religiosa (el sistema de distintas iglesias), la escolar (el sistema de distintas escuelas, públicas y privadas), la familiar, la jurídica, la política, la sindical, de información (prensa, TV, radio), la cultural (literatura, arte deporte). Es así como la institución escolar, donde se inserta el discurso del libro de texto, es caracterizada por el autor como uno de los aparatos ideológicos del Estado.

constitución del sujeto y del sentido⁵⁴. Así, en una formación ideológica, la formación discursiva, que se da a partir de una coyuntura sociopolítica, establece qué es lo que se puede o se debe decir, y lo que no. En palabras del propio autor:

Llamaremos, entonces, *formación discursiva* a aquella que, en una formación ideológica dada, esto es, a partir de una posición dada en una coyuntura dada, determinada por el estado de luchas de clases, determina *qué es lo que puede o debe ser dicho* (articulado sobre la forma de un debate, de un sermón, de un planfeto, de una exposición, de un programa, etc.). (Pêcheux [1988] 2009: 147). [La traducción es mía].

Otro concepto central de esta teoría es el *interdiscurso*, que se relaciona con el universo de lo decible dentro de una formación ideológica. De esta manera, cada región del interdiscurso corresponde a una formación discursiva. El interdiscurso constituye el espacio en donde se encuentran los objetos que serán tomados y apropiados por el sujeto en su discurso; el sujeto, entonces, es interpelado por el interdiscurso de una formación discursiva dada⁵⁵. Concebido como un dominio lingüísticamente “aprehensible”, el interdiscurso puede entenderse como un “cuerpo de huellas” –noción que se vincula con el concepto de “memoria discursiva” propuesta por Courtine (1981) y que exponemos en § 2.3.3–, que conforma la memoria de una secuencia dada. Al respecto, Coracini (2002: 75) considera que las formaciones discursivas determinan formas de comportamiento y uso del lenguaje y, por ende, los sujetos se encuentran atravesados por la ideología del momento histórico en que se sitúan.

Desde esta perspectiva, el libro de texto puede entenderse, entonces, como un conjunto de discursos posibles, determinados por una formación ideológica en un momento histórico dado, que establece qué se puede enunciar y qué no. Los libros de texto de cada período analizado desarrollan un discurso posible de acuerdo con las

⁵⁴ Zoppi Fontana (2002) aclara que en la teoría de Pêcheux (1975), el sujeto y el sentido se constituyen en el interior de las formaciones discursivas, que le ofrecen al sujeto “su realidad”, en tanto sistema de evidencias percibidas, aceptadas y vividas. Sin dudas, es en el dominio de la articulación lingüístico-ideológica donde se llevan a cabo los procesos de estabilización referencial y de subjetivación.

⁵⁵ A su vez, Pêcheux (1975) señala que cuando el sujeto se apropia de los objetos del interdiscurso y de las articulaciones entre ellos da una coherencia a su discurso que él llama el *intradiscurso* de la secuencia discursiva enunciada. Así, el sujeto hablante es interpelado en la relación entre el interdiscurso y el intradiscurso. A partir de esta relación surgen otras dos categorías: el *preconstruido* y la *articulación de enunciados*. De acuerdo con el autor: “Lo preconstruido corresponde al ‘siempre-ya ahí’ de la interpelación ideológica que proporciona-impone la realidad de su ‘sentido’ bajo la forma de la universalidad (‘el mundo de las cosas’) mientras que la articulación constituye al sujeto en su relación con el sentido, de tal manera que representa en el interdiscurso lo que determina la dominación de la forma sujeto” (Pêcheux, 1975: 92). Por su parte, Según sostiene Courtine (1981), el discurso materializa el contacto entre lo ideológico y lo lingüístico, debido a que representa en el interior de la lengua los efectos de las contradicciones ideológicas, e inversamente, manifiesta la materialidad lingüística en el interior de la ideología

condiciones de producción y, al desplazarse en “el interior de lo formulable” (Pêcheux y Fuchs, 1975), se encuentran en el universo de lo decible. Respecto de nuestro corpus de análisis, postulamos que los *dos modelos enunciativos ya mencionados corresponden a dos formaciones discursivas diferentes*:

a) Los *libros editados entre 1960 y 1982 (MPA)*, que responden a la ideología del *capitalismo industrial* con rasgos conservadores y “pseudo-autoritarios”, regulados por el Estado benefactor.

b) Los *libros cuya edición es posterior a 1983 (MPM)*, que responden a la ideología de la *globalización financiera* (incipiente a fines de siglo XX y ya consolidada en el siglo XIX), en el marco de un paradigma democrático, caracterizado por las desregularizaciones en los planos políticos, económicos y culturales, impuestas por el Estado neoliberal.

Cada formación discursiva determina, entonces, lo que puede y debe enunciarse en los libros editados en cada período. Así, en cada período se aplican políticas editoriales específicas para cada contexto y finalidad. Por un lado, acorde con la política educativa de Estado Benefactor, se desarrolla *la política editorial de consolidación del canon pedagógico* (1960-1982), que consiste en la publicación de un grupo reducido de libros didácticos y su fijación en la tradición escolar. Por el otro lado, afín a la política educativa del Estado Neoliberal, se inicia hacia 1983 *la política editorial de mercantilización pedagógica*, que se caracteriza por la búsqueda de la mayor rentabilidad e imposición de novedades⁵⁶.

Sin embargo, en esta tesis no solo consideramos que los libros didácticos se construyen a partir de *aquello que debe decirse* –en relación con tópicos o enfoques didácticos o disciplinares y teniendo en cuenta las propiedades del discurso pedagógico ya mencionadas (Orlandi [2003] 2009)⁵⁷–, sino también en *cómo debe formularse* (Orlandi, 2007 y 2009). En efecto, los libros editados previamente a 1983 y los editados con posterioridad a ese año utilizan diferentes modos de formulación lingüística, según la formación discursiva a la que corresponden⁵⁸ y plantean *dos modelos enunciativos distintos*. De aquí, se desprende uno de los supuestos que guían nuestra tesis: los libros

⁵⁶ Este tema será desarrollado en el capítulo 3, que se centra en la caracterización de las políticas educativas y editoriales.

⁵⁷ Según señalamos en el capítulo anterior, Orlandi (2003) [2009] sostiene el discurso pedagógico se define como un orden legítimo pues se orienta con máximas que parecen como válidas, esto es como modelos de conducta y obligatorias; establece qué es lo que debe saberse, en tanto un “deber ser”.

⁵⁸ Como explicaremos en § 2.4 y en el capítulo 3, las características discursivas de los libros y las políticas editoriales desarrolladas se distinguen y se diferencian en relación con estos dos períodos.

de texto construyen un discurso posible, de acuerdo con las condiciones sociopolíticas y económicas –el intertexto según Pêcheux (1975)–, *a partir de la selección de ciertos modos de formulación lingüística en sus distintos niveles.*

En esta instancia inicial, postulamos, entonces, que en los libros de texto se aplican *diferentes estrategias polifónico-argumentativas, que funcionan como marcas ideológicas que configuran los sujetos de cada momento histórico, de acuerdo con las políticas educativas y editoriales.* Para ejemplificar esta idea, a continuación nos referimos sucintamente a ciertos “modos de decir” utilizados en torno a la presentación del concepto de “Proceso de Reorganización Nacional”. Por un lado, ofrecemos el fragmento de un libro de Historia editado en 1981 (cf. 1), correspondiente al MPA, y por otro, un extracto de un libro de Ciencias Sociales, editado en 2005 (cf. 2)⁵⁹, correspondiente al MPM.

(1) En la madrugada del 24 de marzo de 1976, Isabel Perón fue conducida en helicóptero al Aeroparque, destituida, arrestada y puesta a disposición de la justicia, asumiendo el gobierno la Junta de Comandantes integrada por el general Jorge Rafael Videla –comandante en Jefe del ejército–, el almirante Emilio Massera por la Marina y el brigadier Orlando Agosti, por la Aeronáutica. Esta junta fija sus objetivos básicos en el Estatuto y Actas para el Proceso de Reorganización Nacional.

(Anexo I, libro 10: 325)

(2) A partir de marzo de 1976, la Junta Militar anunció el comienzo del “**Proceso de Reorganización Nacional**”. Sus objetivos eran acabar con la subversión y reestablecer el orden, además de realizar profundas reformas en la sociedad y en la economía.

(Anexo I, libro 27: 171)

Respecto del término “Proceso de Reorganización Nacional”, en el primer ejemplo aparece en tipografía común y sin comentario metalingüístico alguno que dé cuenta de la acuñación del término o de sus alcances ideológicos. De este modo, observamos que ciertas denominaciones que vehiculizan la ideología imperante aparecen “naturalizadas” desde el nivel microdiscursivo.

En cambio, en los “nuevos libros” (MPM), notamos se aplican ciertas formas de “modalización autonímica” (Authier-Revuz, 1984 y 1995) (capítulo 6).

Por un lado, el uso especial de la tipografía de negrita (cf. 2), que al señalar la de “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores”, cumple la finalidad didáctica de configurar el campo conceptual de la disciplina y de ayudar a los destinatarios a reconocer los términos importantes. En este caso, la negrita indica que “Proceso de

⁵⁹ Las referencias indican los libros de nuestro corpus. Su constitución de explicará en § 2.4.2 y el detalle completo figura en el Anexo I. El subrayado es nuestro.

Reorganización Nacional” es un término que ya se ha consolidado como constitutivo de esa disciplina, y es relevante para esa área del saber.

Por otro lado, se registra un uso especial de las comillas, a través del cual el enunciador se desdobra y comenta ciertas palabras, como en este caso “Proceso de Reorganización Nacional”. En (1), tal expresión no aparece señalizada y de este modo se la puede percibir arraigada, como parte constitutiva y no “problemática” del discurso. Vemos que en (2), las comillas son una marca de la no coincidencia del autor-lector con el discurso al que alude, en tanto muestran cierta reserva ante la concepción histórica de que ese proceso haya significado verdaderamente una “reorganización nacional”. Las comillas establecen, entonces, una cierta distancia con un concepto que pertenece a otro discurso y que el locutor-autor señala como “políticamente incorrecto”, pero lo manifiesta solapada y decorosamente, sin explicitarlo a través de glosas o una argumentación explícitas⁶⁰. De este modo, el sujeto pedagógico de (2) se construye con rasgos más críticos, aunque no evidencie explícitamente su punto de vista y su desacuerdo. Sin dudas, la nueva formación ideológica determina que ciertos vocablos deben ser puestos en discusión, aunque de manera solapada y sin entrar en contradicciones con la formación discursiva y la matriz⁶¹ del discurso escolar, tal como desarrollaremos en profundidad en el capítulo 6.

Esta aproximación analítica demuestra que ambos textos responden a formaciones discursivas diferentes, que son las que determinan lo enunciable. Según la Reformas Educativa de los 90 y los nuevos paradigmas sociales que impulsan tratamientos democráticos, sería muy poco probable que un libro de texto de ese período no manifieste, al menos, cierta distancia con la denominación de “Proceso de Reorganización Nacional”. Se trata de una posibilidad de enunciación que se mueve dentro de los límites de lo enunciable. En suma, ciertos modos de formulación lingüística corresponden a los libros didácticos de cada momento histórico y formación

⁶⁰ La noción de “políticamente correcto”, presente en la teoría de Courtine (2006), fue expuesta en el capítulo 1. Por otra parte, en el capítulo 6, se abordará en profundidad este tipo de comillas que señalan lo políticamente in/correcto y las diferenciaremos de las llamadas “comillas polémicas” (García Negroni et al., 2006). Adelantamos que la principal distinción entre ambas es que, con su uso, el locutor-autor del libro de texto señala simplemente que un término no es correcto políticamente; es decir que no se trata de una expresión con la que polemice. En efecto, no hay glosas ni textos que expliciten el sentido del entrecomillamiento.

⁶¹ Entendemos como “matriz discursiva” al espacio común, donde se producen discursos con regularidades similares, o bien como un molde que da forma discursiva a los datos (Beacco, 1988 y Arnoux, 2008). En efecto, actúan como marco, “con valor modalizante, del cual proceden, en grados de conformidad variables, los textos observados que entran en una misma serie” (Charaudeau y Maingueneau, 2002).

discursiva y, según consideramos en esta tesis, son también marcas ideológicas que interpelan y construyen a los sujetos.

Si bien nuestra investigación no tiene como marco central la teoría materialista de Pêcheux, consideramos que tener en cuenta algunos elementos de su enfoque y apelar a la relación entre historia, ideología y discurso nos permite reflexionar sobre ciertos aspectos fundamentales de los libros de texto, las políticas editoriales y su contexto, para llevar a cabo, así, un análisis diacrónico eficaz.

2.3.2. El discurso social como mercado. Acerca de los modelos enunciativos y los “límites de lo pensable”

Sobre la base de la idea de que el discurso tiene el “monopolio de la representación de la realidad” (Fossaert, 1983:336) y considerando que los textos y las ideologías circulan del mismo modo que los objetos materiales que les sirven de soporte –ya sea libros o periódicos– y se venden como un bien comercial⁶², Angenot (2010: 79)⁶³ propone pensar el discurso social como *mercado*. Desde esta concepción, postula que *el mercado discursivo* provee a los ideologemas un valor de cambio y esto hace que los objetos ideológicos encuentren nichos de difusión y se esfuercen por captar públicos fieles, cuyas necesidades se modelan según la oferta. Así los discursos tienen un precio, se demandan, se ofertan y se intercambian, pues: “contar con sus aficionados, sus partidarios, sus ‘fieles lectores’ es la exigencia de toda empresa discursiva” (2010:79). Pensando el discurso social como mercado, esta tesis propone, entonces, plantear *a las editoriales escolares como empresas discursivas* y reflexionar sobre el poder que poseen para enunciar y hacer circular “representaciones sociales” (Jodelet, 1984 y Moscovici, 1998). A raíz de ello, uno de nuestros objetivos reside en desnaturalizar la función de las editoriales como proveedoras únicas y necesarias de los materiales escolares y mostrar los dispositivos microdiscursivos que estas implementan con el objetivo de captar más “nichos de mercado” y lograr mayores ventas. Por un lado, no podemos dejar de destacar que se trata de una postura política e ideológica delegar la producción de materiales escolares a empresas, ya sea con control del Estado, ya sea

⁶² Esta noción puede relacionarse con la idea de *mercantilización* de la obra de arte de Benjamin, o con la idea de los criterios de rentabilidad comercial sobre las búsquedas estéticas propuesta por García Canclini (2007) y expuesta en el capítulo 1.

⁶³ Las influencias de Angenot han sido Bourdieu, la Escuela de Frankfurt y Bajtín. Es reconocido como el fundador de la teoría del “discurso social” y se ha basado en el concepto estructuralista posición en texto, de Genette y Todorov. Actualmente, a través de un proyecto multidisciplinario, estudia el discurso social en un estado determinado de la sociedad.

desligada de la intervención estatal –como ha ocurrido en nuestro país a partir del advenimiento de la democracia–. Tengamos en cuenta que, en otros países, existe un rígido control de las empresas editoriales por parte del Estado, como Chile, México, Uruguay o Brasil, solo por mencionar algunos ejemplos dentro de Latinoamérica⁶⁴. Por otro lado, es sabido que en las últimas décadas el interés de las editoriales por captar más público e incrementar las ventas ha ido en aumento. No obstante, ciertos autores, como Franco (2010), han planteado que el libro de texto en cualquiera de sus niveles no considera entre sus objetivos de retener al lector, debido a que:

(...) en los aprendizajes escolares hay imposición y hay evaluación. Los libros de texto replican esas condiciones, o son directamente el sostén de la práctica pedagógica reglada de la institución escolar (Franco, 2010:96).

Tal vez esta apreciación se pueda aplicar al uso del manual en otros países, donde el Estado provee de libros de texto a todos los alumnos de escuela estatal (México, Chile, Uruguay y Brasil), pero no en el lapso estudiado en nuestro país, donde generalmente los docentes o las autoridades escolares deciden qué libros usar y, en consecuencia, las editoriales deben competir con mecanismos discursivos efectivos (para captar a docentes y alumnos) con el objetivo de que sus materiales sean “adoptados”⁶⁵. De hecho, el libro de texto, desde la década de 1980, se halla en un mercado cada vez más competitivo y muchas de las estrategias que despliega, como demostraremos a lo largo de la tesis, tienen el fin de captar el interés de los lectores para que se conviertan en sus clientes efectivos y retenerlos como usuarios futuros.

En este punto cabe señalar la existencia de las llamadas *novedades discursivas y competencias entre los discursos*, a partir de lo que emerge, según ha denominado Angenot, *economía de las ideas, de los géneros, de los temas* cuyas exigencias entrarían en conflicto con el principio de preservación de las hegemonías y de control de los límites de lo pensable, dentro del mercado de los discursos (2010: 79)⁶⁶. En este

⁶⁴ Este aspecto será desarrollado en el capítulo 3, donde se hará referencia a las políticas de evaluación y aprobación de textos escolares por parte del Estado, en los países de México, Chile y Brasil. Por otra parte, hay que destacar que, en algunos países, el Estado posee un rol crítico y hasta contestatario sobre el mercado editorial. Por ejemplo, en 2009, el presidente boliviano Evo Morales anunció el descontento hacia la editorial española Santillana de su país, porque se la considera que impone una “formación colonialista”. Fuente: <http://www.jornada.unam.mx/2009/06/07/index.php?section=mundo&article=022n2mun>. [Consultado el 14 de mayo de 2010].

⁶⁵ Si bien en el lapso estudiado, han existido políticas de distribución gratuita de materiales pedagógicos a las escuelas de menores recursos, lamentablemente estos casos han sido reducidos.

⁶⁶ Sin embargo, Angenot (2010) alerta acerca de que el mercado de los discursos no es un sinónimo del mercado de la cosa impresa.

aspecto, podemos encontrar una cierta similitud entre las nociones de *los límites de lo pensable* (Angenot, 2010) con la del *universo de lo formulable dentro de una formación discursiva* (Pêcheux y Fuchs, 1975). En efecto, Angenot da cuenta de que ciertos elementos semióticos, sociales y discursivos determinan lo que puede enunciarse, es decir *lo aceptable discursivo* en una época:

En cada sociedad –con el peso de su “memoria” discursiva, la acumulación de signos y modelos producidos por el pasado para estados anteriores al orden social– la interacción de los discursos, los intereses que los sostienen y la necesidad de pensar colectivamente la novedad histórica producen la dominancia de ciertos hechos semióticos –de “forma” y de “contenido”– que sobredeterminan globalmente lo enunciable y privan de medios de enunciación a lo impensable o lo aún no dicho (Angenot, 2010:29).

Para el autor, lo “decible” y lo “escribible” en cada momento histórico se corresponde con la hegemonía, a la que entiende como el conjunto de repertorios, reglas y la topología de los “estatus” que confieren a esas entidades discursivas específicas posiciones de influencia y prestigio, y les asignan estilos, formas, microrrelatos y argumentos que contribuyen a su aceptabilidad (2010:30). Así, pues, la hegemonía que se establece en el discurso social es la forma en que una sociedad se objetiviza en textos. Sin embargo, el ritmo acelerado de la emisión de discursos y la búsqueda por la novedad –que termina siendo falsa– no logran entrar en conflicto con la hegemonía, sino que por el contrario suelen mantener la estabilidad de lo decible, pues repite de diferentes maneras aquello que puede formularse.

En este sentido, podemos plantear que las *editoriales escolares, como empresas discursivas, hacen circular el aceptable discursivo, y que son diferentes estrategias polifónico-argumentativas*, como las que mencionamos en el apartado anterior –entre muchas otras–, *las que le confieren aceptabilidad y legitimidad a su discurso y le permiten competir en el mercado discursivo en cada momento histórico dado.*

Llegados a este punto, ampliamos la caracterización de los dos modelos enunciativos ya mencionados: los libros del “modelo pedagógico-academicista” (1960-1982) (MPA), y los del “modelo enunciativo pedagógico-mediaticado” (1983-2006) (MPM). En el primero, la enunciación del libro de texto impone ciertos *modos del decir pedagógico* prototípicos, pero también adquiere rasgos academicistas –es decir, relativos a las prácticas académicas o con una *orientación academicista de la ciencia*

(Grinberg y Levy, 2009)⁶⁷. En el segundo modelo, las propuestas editoriales presentan una nueva construcción discursiva al recurrir a mecanismos lingüísticos de los géneros de los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías. De acuerdo con Verón (2001), la *mediatización* se produce debido a que la discursividad de los medios incorpora nuevos registros significantes en otros discursos⁶⁸. Sin dudas, a partir del despliegue de diferentes estrategias polifónico-argumentativas, cada modelo enunciativo configura un modo particular de abordaje de los textos de estudio y construyen distintas representaciones de los sujetos y los saberes escolares.

Por un lado, los libros del MPA, que han sido los pioneros del género –de hecho, son los primeros libros de *unidad didáctica* de nivel secundario o medio editados en nuestro país–, fijan las convenciones del género (ver capítulos 3 y 4). Así, fundan la escena genérica y en su configuración discursiva se ponen de manifiesto ciertos “modos de decir pedagógicos”, que a lo largo de las décadas se consolidan como prototípicos del género. Tales elementos microdiscursivos contribuyen a las funciones de control, homogenización y legitimidad del saber, propias del libro de texto y que responden a una práctica discursiva institucionalizada⁶⁹. Pero, además, en el MPA emergen algunos elementos microdiscursivos académicos –por ejemplo, la inserción de notas al pie y la no inclusión de apelaciones directas al lector– y aspectos de escrituración, propios de las prácticas académicas –textos extensos, continuos, con densidad léxica–. Postulamos que estos rasgos provienen de los libros con los que se formaron sus autores –todos investigadores, docentes universitarios o profesores de la escuela media– y también de las obras del fondo de la editorial que los produce –muchas de las editoriales pedagógicas contaban un catálogo precedente integrado por libros académicos, libros de formación para profesores, cursos, tratados, etc.– que, en el momento de la fundación del género, funcionaron como referentes (ver § 3.2 y § 5.3). La confluencia de los mecanismos lingüísticos tanto pedagógicos como académicos configura un modelo

⁶⁷ Específicamente, Grinberg y Levy (2009: 84) observan que los programas en nivel primario y secundario tuvieron durante mucho tiempo una orientación academicista de la ciencia, en el sentido que le da Goodson (1995): un cuerpo de conocimiento puro y abstracto, contenidos en programas y libros de texto, desvinculado con la práctica. Pero nosotros utilizamos el término academicista, además, para hacer referencia a ciertos rasgos que este tipo de libros toman de las prácticas académicas, como explicaremos luego.

⁶⁸ Según Verón (2001), la incidencia de la televisión en la profundización de la “mediatización” de las sociedades postindustriales se debe a que su discursividad incorpora nuevos registros significantes sin que sean anulados aquellos que resultan de las formas discursivas desarrolladas por los medios precedentes (Duquelsky, 2008). Pero nosotros aludimos, además, a diferentes prácticas discursivas relacionadas con los medios, como la divulgación científica, la prensa, las nuevas tecnologías, etcétera.

⁶⁹ Según hemos desarrollado en el capítulo anterior los libros de texto, en tanto discurso pedagógico, posee rasgos de autoritarismo, científicidad y no reversibilidad (Orlandi [2003] 2009).

enunciativo específico, que construye sujetos de enseñanza específicos y condiciona la representación de un saber homogéneo y estable y de un aprendizaje presentado como un proceso a través del cual los conocimientos se “transmiten” (ver capítulo 4).

Por otro lado, los libros del MPM despliegan *estrategias polifónico-argumentativas alternativas* como formas de desacuerdo y resistencia ante el discurso pedagógico “autoritario” precedente y como táctica para responder a los nuevos requerimientos socioeducativos –la conformación un discurso más democrático, la adecuación de los contenidos a la Ley Federal y los Contenidos Básicos Comunes, la introducción de las prácticas discursivas de los medios y las tecnologías–. Para ello, apelan a ciertos mecanismos discursivos de los medios de comunicación –la divulgación científica, la prensa y las nuevas tecnologías–, como, por ejemplo, el despliegue de escenografías enunciativas que convocan al lector desde diferentes lugares; la apelación directa al destinatario; la presentación de una variedad de tipos textuales y voces en zonas paratextuales, pero que en realidad repiten y unifican un mismo mensaje, ya que siguen la misma línea argumentativa expuesta en la explicación⁷⁰; etc. Es decir que los libros del MPM aluden a ciertos mecanismos discursivos de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías para constituir subjetividades distintas. No obstante, según desarrollaremos a continuación, la formulación y reformulación de los “modos del decir pedagógicos” por parte de los libros del MPM mantienen la representación del saber y del aprendizaje configurada por los libros del MPA. En este punto cabe destacar que la evocación de los modos de decir que realiza el locutor pedagógico no es una operación consciente, sino que escapa de su voluntad, en la medida en que su decir no es transparente, aunque sí se vincula con la dimensión ideológica que lo constituye y que le asigna un posicionamiento enunciativo específico.

2.3.3. La memoria discursiva: continuidades y rupturas. Acerca de los “modos de decir pedagógicos” como rasgos prototípicos

Enmarcado en la teoría de Pêcheux, Courtine (1981 y 1994) propone la categoría de *memoria discursiva*, a la que define como el retorno, la transformación o el olvido de lo

⁷⁰ La unificación del mensaje se trata de un mecanismo propio de los medios, que permite una “globalización de la censura”, en términos de Ferreira (2000). En efecto, según el autor, “Hoy la censura no funciona suprimiendo, amputando, prohibiendo, cortando; actúa, por el contrario, por demasía, por acumulación. No permite asimilar ni pensar. Hay demasiado para consumir y, por lo tanto, no se percibe lo que falta. Actúa además en la concientización del discurso. El monopolio de la información unifica el mensaje y permite una ‘globalización’ de la censura. Lo cierto es que la censura no ha desaparecido. Tan sólo ha cambiado de apariencia” (Ferreira, 2000:7).

dicho y de los modos de decir de otros discursos producidos previamente. Entendido así, un enunciado puede poner en circulación formulaciones anteriores y generar un efecto de memoria; en concomitancia, un enunciado y los discursos a los que este retorna conforman una serie discursiva dada. Courtine (1981) introduce la noción de *memoria discursiva* en la problemática del análisis del discurso político al abordar un corpus conformado por un conjunto de discursos dirigidos a los cristianos por el Partido Comunista Francés en el período 1936-1976:

Esta noción [la memoria discursiva] nos parece subyacente al análisis de las formaciones discursivas que efectúa *L' Archeologie du savoir*: toda formulación posee en su "dominio asociado" otras formulaciones, que repite, refuta, transforma, niega..., es decir respecto de las cuales producen efectos de memoria específicos; pero también toda formulación mantiene con las formulaciones con las cuales coexiste (su "campo de concomitancia" diría Foucault) o que le suceden (su "campo de anticipación") relaciones cuyo análisis inscribe necesariamente la cuestión de la duración o la de la pluralidad de los tiempos históricos en el corazón de los problemas que plantea la utilización del concepto formación discursiva. (Courtine, 1981: 51).

Según Courtine (1981), las memorias discursivas implican un retorno, una alusión de formulaciones pasadas en una coyuntura determinada. Abordar las memorias de una serie discursiva supone entonces estudiar las continuidades, recurrencias y evocaciones a una secuencia de discursos anterior que se configura como su interdiscurso, que puede ser concebido como el conjunto de formulaciones y tópicos con las que esta constantemente dialoga.

Diversas investigaciones se han basado en el concepto de *memoria discursiva* propuesto por Courtine (1981); entre ellas, destacamos: la vertiente francesa de Análisis del Discurso (Maingueneau, 1996) y los estudios latinoamericanos realizados en la Universidad de Campinas (Orlandi, 1990, 1996 y 2003; Mariani, 1998; Castellanos Pfeiffer, 2005; Zoppi Fontana, 2005) y en la Universidad de Buenos Aires, mediante un abordaje glotopolítico (Arnoux, 2007 y 2008 y Vitale, 2006 y 2007), y desde una perspectiva enunciativa (Montero, 2009 y 2011). La mayoría de los trabajos han demostrado, a través del análisis de tópicos, estrategias discursivas y de la dimensión argumentativa, que la memoria discursiva se erige no solo como constructora de identidades sociales y políticas, sino también como fundadora de matrices discursivas. Si bien los estudios mencionados se han centrado especialmente en analizar corpus de discurso político, también se han extendido a otros campos, como el jurídico y la prensa. Por ejemplo, Orlandi (1990) distingue la memoria discursiva del *archivo* y

entiende a este último como una memoria institucionalizada y estabilizadora que distribuye, organiza y “congela” los sentidos, como sucede con los archivos jurídicos. Por su parte, Vitale (2006 y 2007) analiza la dimensión argumentativa de las memorias discursivas de editoriales y comentarios periodísticos desde 1930 hasta 1976 en la Argentina; en su investigación sostiene que el tópico de *la caída hacia el abismo* constituye un argumento para lograr adhesión y crear consenso en los movimientos golpistas. Por otra parte, desde un enfoque glotopolítico, Arnoux (2008) aborda la memoria discursiva en una serie discursiva pedagógica, conformada por el primer manual chileno de Historia para escuelas primarias y diversos textos sobre el lenguaje y “memorias”. A través del análisis, la autora propone que ciertos tópicos y movimientos argumentativos, tales como “la amenaza militar económica”, “la unión natural”, “el componente programático” y “el discurso utópico”, entre otros, configuran la matriz discursiva y la memoria discursiva latinoamericanista fundadora. Finalmente, Montero (2009 y 2011), desde un enfoque enunciativo y polifónico-argumentativo, aborda el discurso del ex presidente argentino Néstor Kirchner en términos de la evocación a una memoria militante peronista de los 70, con la cual establece continuidades, recurrencias y también rupturas. A diferencia de las investigaciones citadas, la autora propone que las memorias discursivas de ambas series no operan solamente en el nivel de lo dicho, sino también en el nivel de lo mostrado. Esto es: “No es solo en el nivel de los tópicos, los temas o los objetos del decir sino en el decir mismo, en las estrategias argumentativas y enunciativas desplegadas en ambas series donde se pone plenamente de manifiesto esta continuidad entre el discurso militante de los ‘70 y el kirchnerista” (Montero, 2009). En este sentido, existen *cadena tópico-argumentativas* (Montero, 2011) que recuperan y reelaboran los encadenamientos argumentativos, que remiten a marcos históricos ideológico y *gestos de habla* (Montero, 2011), que constituyen la evocación en el plano de lo mostrado de la enunciación léxica, el tono, la modalidad, etcétera.

Pero además de estos aspectos, en la presente tesis proponemos que, dentro el nivel de lo mostrado, se encuentran *mecanismos polifónico-argumentativos* que apelan a diferentes *memorias discursivas*. Efectivamente, postulamos que en el MPA se encuentran rasgos una memoria discursiva académica y en el MPM vestigios de una memoria discursiva de los medios y las nuevas tecnologías. Si bien este planteo será desarrollado con exhaustividad en § 2.4.1, donde exponemos las hipótesis y los objetivos de la presente tesis, a continuación presentamos un ejemplo para ilustrar la

interrelación entre las nociones de “modelo enunciativo”, “memoria discursiva” y “modos de decir pedagógicos”.

Uno de los modos de decir pedagógicos detectados en el MPA es el que hemos denominado la “especialización del saber”, que se vincula con el borramiento de las referencias a las fuentes de enunciación en la exposición (§ 4.3.1.1, § 5.3.1 y § 6.2). En las propuestas editoriales del MPA (cf. imagen A), las secuencias expositivo-explicativas (la teoría) son los espacios destinados a presentar el saber disciplinar, que se construye como impersonal, universal y neutro, a través de la elisión del discurso ajeno —además de otras formulaciones, como por ejemplo los casos de despersonalización que también refuerzan el efecto de neutralidad—. En cambio, ciertas zonas paratextuales —las notas al pie, como en este caso—, se constituyen como las zonas elegidas para ubicar la voz ajena y la dimensión polémica (“aunque actualmente los historiadores opinan que fue una reproducción de un trabajo perteneciente a Juan de La Piedra, del año 1778”):

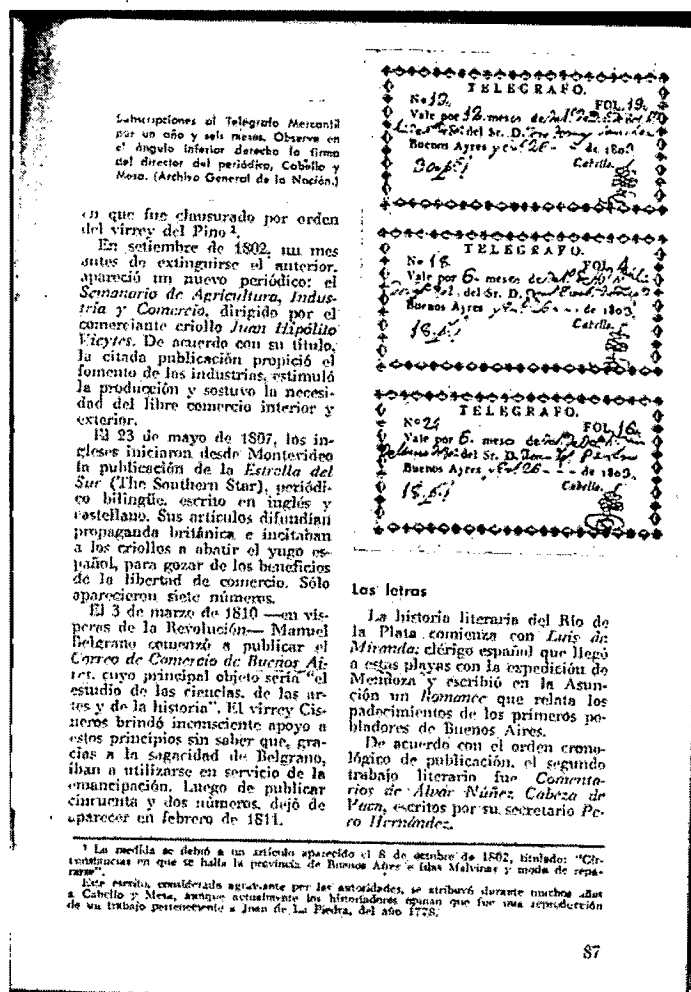


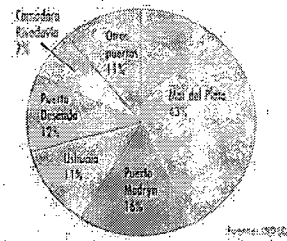
Imagen A. Anexo I, libro 3: 87.

Dicho de otro modo, la configuración discursiva del libro de texto contempla un espacio para el saber disciplinar, que aparece como universal e incuestionable, como si allí se explicaran evidencias empíricas que tienen una única interpretación. Pero también el autor-locutor construye otra zona subsidiaria y periférica, donde explicita los responsables de los enunciados y las polémicas, que parecen resonar como ecos de la impronta erudita, como huellas de la memoria discursiva académica. Al respecto, recordemos que el discurso académico puede ser caracterizado como un espacio de dialogismo, en el cual el locutor-autor se posiciona como miembro de la comunidad científica y suele hacer referencia a investigaciones previas para acordar o disentir de ellas, y así incorporar su propia contribución al acervo disciplinar (García Negroni coord., 2011).

Frente a la configuración de los libros del modelo precedente que se percibe como monódica y “autoritaria” y, en respuesta a las nuevas demandas pedagógicas que exigen mostrar diferentes perspectivas sobre un mismo tema, el MPM intenta introducir la palabra ajena en su discurso en forma explícita. No obstante, evoca, retoma y vuelve a generar el efecto de “espacialización del saber” (cf. imagen B). En efecto, la incorporación de las citas se realiza en escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999b) apartadas y separadas del cuerpo explicativo, en el que –como ocurre en el modelo anterior– se exponen conocimientos como si fueran verdades impersonales. Pero, además, ciertos modos de referencia –que serán analizados en el capítulo 6– operan y alteran la voz ajena (*textos adaptados*), no construyen el devenir de la explicación (*citas marginales*), o refieren a un *otro ficticio* (*discursos “recreados”*, esto es discursos hechos *ad-hoc* por el autor del libro de texto pero que se presentan enunciados por otro). En la imagen B se comprueba que la explicación se estructura sin explicitación del discurso fuente, mientras que en las zonas paratextuales se exhibe discurso ajeno (un gráfico del Indec), y un “discurso recreado”, en este caso se trata de la viñeta de una joven que aporta un dato sobre el “sábalo” y la “sobrepesca”.

De esta forma, los modos de decir pedagógicos se mantienen –en este caso, la “espacialización del saber”– pero reformulados según los *umbrales de lo decible*. Efectivamente, en el MPM ya no hay notas al pie, sino *recuadros y plaquetas de texto*, como los que aparecen en los textos periodísticos, que aluden a los rasgos de una memoria discursiva de los medios.

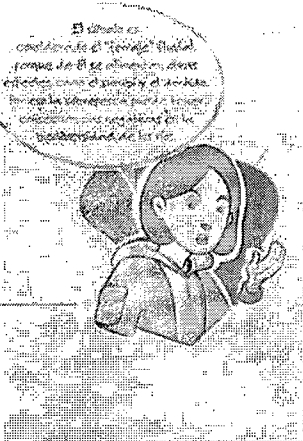
Pesca marítima de altura en los principales puertos argentinos (toneladas en %), 2003



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 legales 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?



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, y 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 lo que no pueden alejarse mar adentro. Esta producción es vendida principalmente en el 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 se produce 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 como jasis en embarcaciones pequeñas, como canoas, lanchas o barcazas (muchas de ellas precarías). El mayor porcentaje de peces extraídos corresponde al sábalo, el dorado y el surubi. 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.

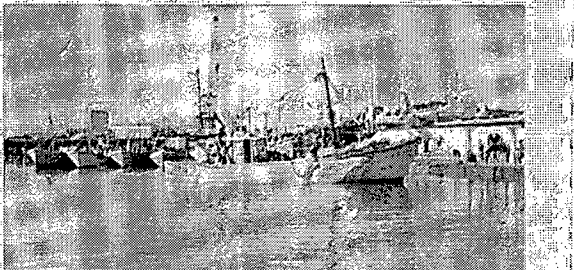


Imagen B. Anexo I, libro 20: 78.

Ambos modelos, el MPA y el MPM comparten objetivos similares: construir el saber disciplinar en forma neutra y evitar exhibir la dimensión argumentativa y polifónica que lo constituye y atraviesa. Así, la *diversidad de voces* y, en ocasiones, el *componente polémico* son elementos subsidiarios, complementos, instrumentos marginales. Es decir que el MPM retoma, apela y reformula los "modos de decir pedagógicos" prototípicos que funcionan como legitimadores y fuente de autoridad en la enunciación.

Finalmente, destacamos que estos aspectos microdiscursivos suelen pasar inadvertidos por los editores, autores y docentes, y por ello consideramos también importante el presente análisis. Si bien existe un descontento bastante generalizado sobre el libro de texto por parte de sus usuarios (alumnos, profesores y autoridades escolares), estimamos que aún no se ha generado e instalado una reflexión ni un debate profundos en la comunidad educativa y editorial sobre la construcción discursiva y específicamente en cómo esta incide en el proceso de comprensión de los textos de estudio y en la preparación de los estudiantes para enfrentar textos académicos. Por ejemplo, la neutralización de las fuentes de enunciación puede generar en el alumno un conflicto interpretativo, debido a que produce ambigüedad en la referencia (Hall en García Negroni coord., 2011). Desde esta perspectiva, el hecho de no poner en contacto al estudiante con propiedades discursivas académicas también puede representar un obstáculo para que estos se constituyan como sujetos de discurso académico (Desinano, 2009) y puedan acceder con éxito a la interpretación de textos especializados, en el marco de futuros estudios académicos. En este sentido, cabe señalar que investigaciones recientes, como las de García Negroni, Marin y Hall (2005 y 2006); Hall y Marin (2002a y 2002b), muestran una gran preocupación por la carencia de habilidades discursivas de los estudiantes de los niveles superiores. Dado que los libros de textos suelen ser el primer contacto que tienen los alumnos con los materiales de estudio, creemos que el análisis y reflexión sobre sus propiedades lingüísticas puede constituir una herramienta imprescindible para enfrentar con éxito la el abordaje de textos académico”. En este sentido y tal como sostienen Marin y Hall: “Creemos que ayudar a los alumnos a comprender e interpretar no significa ‘facilitar’ los textos, sino enseñar a procesar los textos más difíciles, porque eso es democratizar el acceso al saber” (2002a: 5).

2.3.4. El *ethos* discursivo pedagógico

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 y de qué forma la aplicamos a nuestro estudio.

2.3.4.1. *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 lo explica Ramírez Gelbes (2008:1):

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).

A través de esta noción observamos que el eje de la Retórica se desplaza: de centrarse en el auditorio (*pathos*) según Platón, pasa a focalizarse en el lenguaje (*logos*) y en el orador (*ethos*), es decir en cómo habla el enunciador para lograr su intención, de acuerdo con Aristóteles.

Ya en la época contemporánea, a mediados del siglo XX, Perelman *et al.* (1958 y 1977) 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. Mediante las estrategias afectivas se busca movilizar las emociones del destinatario o auditorio, al que el locutor busca “seducir”. 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 nuevamente, la Retórica se reduce a la argumentación entendida como la clasificación de técnicas argumentativas de persuasión.

2.3.4.2. *Ethos y Análisis del Discurso*

Respecto de la temática del sujeto y la subjetividad, los trabajos de Benveniste [1966] (1977) y Kerbrat-Orecchioni [1989] (1997) 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 cuando Ducrot [1984] (2001) 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 (los diferentes puntos de vista que pueden aparecer en el enunciado). Como ya hemos explicado, Ducrot [1984] (2001) apela a la noción de *ethos* para explicar la distinción entre locutores, así distingue el ser del mundo (locutor λ) 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 λ , 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 2001: 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] (2001) 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, 1999a y 1999b). Partiendo de la concepción de Ducrot, Maingueneau (1999b) plantea el *ethos* 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).

Por otra parte, para Maingueneau (1999b), la noción de *ethos* no puede ser desvinculada de la de destinatarios, en la medida en que el *ethos* adquiere efectividad solo en la instancia de recepción.

Entonces, siguiendo los conceptos de Ducrot [1984] (2001), Maingueneau (1999) y Amossy (1999a y 1999b), abordamos el *ethos* en los libros de texto de cada período y en cada una de las disciplinas. Nuestro análisis propone que en cada modelo enunciativo se crean *ethos pedagógicos* diferentes que garantizan la autoridad y la legitimidad del saber transmitido. Asimismo, consideramos que, a su vez, en cada período las disciplinas construyen *ethos* pedagógico disciplinares, configurados en la tensión misma de la tradición disciplinar, el espacio pedagógico y la normativa ministerial.

2.3.5. Las tradiciones discursivas. ¿De la academia a la escuela?

Es sabido que diversos autores sostienen que las expresiones lingüísticas en el discurso académico responden a tradiciones ya existentes (Swales, 1990; Hyland, 1999a, 2000 y 2004; Garatea Grau, 2001; Bathia, 2004; Gallardo, 2004b; Bolívar, 2005; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2005; Ramírez Gelbes, 2007 y 2008 y García Negroni, 2008a, 2008b y 2008c, entre otros). Sin dudas, las tradiciones discursivas disciplinares suelen determinar cuáles son los modos del decir “correctos” y los modelos textuales “adecuados” para cada área del saber. En este sentido, la selección de ciertos elementos microdiscursivos y de modos de organización en el ámbito académico dependerá de las tradiciones de las disciplinas así como el tipo de ciencia en la que se inscriban: ya sea “blanda” o “dura”⁷¹. Según Garatea Grau (2001: 256):

Las tradiciones discursivas son un conjunto de parámetros convencionales establecidos históricamente al interior de una comunidad lingüística, que – como modelos discursivos y textuales– guían la interacción entre los individuos, quienes les atribuyen valores y pertinencias diferentes, según las funciones pragmáticas diferentes.

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 desagüentivación, las nominalizaciones, las reformulaciones o la inclusión de los discursos ajenos– evidencian la pertenencia a distintas tradiciones discursivas, que refieren a objetos de estudio y modos de concebir el conocimiento disímiles. Algunos de los trabajos mencionados (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

⁷¹ Ciertas características discursivas dadas por las tradiciones disciplinares se registran en textos académicos escritos en diferentes idiomas y por ello se puede afirmar que trascienden los patrones culturales. Por ejemplo, los artículos de investigación de Lingüística tendrían expresiones lingüísticas y un modo de organización prototípico más allá del idioma en que se hallen escritos. En este sentido, se encontrarían las mismas regularidades en una ponencia de Lingüística redactada en español, inglés o alemán. No obstante, diversos autores remarcan que el discurso académico se rige también por patrones culturales y normas específicas según la disciplina y también de acuerdo con los países de pertenencia (Hyland, 2004 y Kaiser, 2005). En este sentido, Kaiser (2005), a partir del análisis de la relación entre el saber propio y ajeno, en un corpus de trabajos redactados por alumnos universitarios de Alemania y Venezuela, comprueba que existen diferencias respecto de los parámetros de “subjetividad” y “comprobabilidad”.

investigación científica. Con relación a ello, coinciden en que el uso preponderante de estrategias de impersonalización y 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, en las disciplinas de Economía, Ciencias Veterinarias, Medicina, etcétera), 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).

Al respecto, cabe indicar que, tradicionalmente, ha existido una división planteada en términos antinómicos entre dos tipos de ciencia: las “ciencias duras” y las “ciencias blandas”. En una primera instancia, es evidente 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, Alabarces (2006), 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 actual⁷² que intenta no oponer estos dos tipos de ciencia, sino considerarlos “campos que deben colaborar para producir conocimiento” (Castagnino, en de Ambrosio, 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, basta con mencionar las declaraciones vertidas por el exministro de Ciencia y Tecnología de la Nación, Lino Barañao, en una entrevista periodística en 2008⁷³, 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).

Sin dudas, “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). Ahora bien, ¿qué es lo que sucede en el discurso pedagógico? ¿Las tradiciones disciplinares se conservan? ¿El locutor-autor apela a los rasgos de la tradición disciplinar para afianzar su enunciación y posicionarse desde una identidad colectiva? ¿O los rasgos disciplinares académicos se homogenizan y se diluyen en virtud al espacio específico de circulación?

En este punto, cabe recordar que nuestra investigación parte del postulado de que existe una “cultura escolar” y hay una autonomía de las disciplinas escolares frente

⁷² En nuestro país, encontramos, entre otros, a Díaz (1992 y 1997), Vanossi (2003) y Castagnino (en de Ambrosio, 2003).

⁷³ La entrevista a Lino Barañao, “Los científicos deben asumir su compromiso social”, realizada por Leonardo Moledo y Nora Veiras, 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*.

a las académicas (Chervel, 1977 y 1991; Vincent, Lahire y Thin, 1994; Terrón Bañuelos y Alonso Velázquez, 1999; Tyack y Cuban, 2001; Julia, 2001 y 2002; Viñao, 2006, y Gvirtz, Larripa y Oría, 2009) (ver § 1.2.3, § 1.3.1, y §1.3.3.1). Si existe una cultura escolar, esta no puede ser considerada un medio que se limita a “transmitir” conocimientos o conductas generados en el exterior de ella, sino que se trata de saberes y conductas que nacen en su interior y que llevan las marcas características de esa cultura. Según ya explicamos, el discurso pedagógico no se limita a reproducir otros discursos, sino que los transforma y, así, crea un saber y una cultura propia.

En este sentido, Terrón Bañuelos y Alonso Velázquez (1999), que se dedican a estudiar la Aritmética en el nivel primario, abogan porque se deje de concebir a las disciplinas escolares como meras adaptaciones de las ciencias y se las perciba como una realidad compleja que implican distintos objetivos, según cada momento de la historia de la cultura y de la pedagogía. Es así como la escuela determina y conforma las disciplinas. Lejos de ser entidades monolíticas o hechos asépticos y neutros son una amalgama cambiante, histórica y subjetiva de subgrupos y tradiciones.

Desde la misma perspectiva, Viñao (2006) plantea la necesidad de analizar los libros de texto desde la historia de las disciplinas escolares, definidas estas como construcciones sociohistóricas que presentan un código disciplinar, conformado por “ideas, valores, y rutinas prácticas”. Según este autor, el código disciplinar escolar no consta solo de contenidos sino también de un discurso propio que configura y ordena la disciplina y, que a la vez, que implica didácticas particulares⁷⁴.

Si bien el análisis de la historia de las disciplinas escolares escapa de los límites de nuestra investigación, tendremos en cuenta para los axiomas recién mencionados. Incluso, esperamos que el abordaje sobre la constitución de los *ethos* discursivos disciplinares que aquí encaramos pueda constituir una contribución para ese campo de estudio.

La complejidad que supone un análisis como el que planteamos en esta tesis nos lleva a explicitar algunas cuestiones. En primer lugar, aseveramos que el libro de texto como género presenta características discursivas que trascienden las asignaturas. Pero, a su vez, cada disciplina tiene un código propio que se manifiesta a través de diversos

⁷⁴ Camillioni (2007) distingue una gran diversidad en los tipos de didácticas específicas, debido al “gran dinamismo de la sociedad y el conocimiento”. Entre ellas menciona las didácticas específicas según 1) los niveles educativos; 2) las edades de los alumnos; 3) las disciplinas; 4) el tipo de institución; 5) las características de los sujetos (inmigrantes, hipoacúsicos, etc.). Para ampliar la información sobre “saber didáctico”, consultar Camillioni (2007) y Tiramonti (2011, dir.).

mecanismos lingüísticos y que contribuyen a configurar un *ethos* disciplinar específico. En segundo lugar, consideramos que es posible rastrear en las propuestas editoriales ciertas ocurrencias y/o tensiones con respecto a la tradición disciplinar académica. Finalmente, es posible afirmar que los movimientos de evocación, reformulación o silenciamiento de los aspectos de la tradición académica vehiculizan representaciones disciplinares escolares en cada período.

Para recapitular, sostenemos que el discurso del libro de texto se construye a en un triple movimiento, de: a) autoconstitución como dispositivo escolar, que le confiere propiedades concretas y diferentes, simultáneo, b) tensión con las tradiciones disciplinares académicas, y c) consolidación como producto educativo, que da lugar a un discurso pedagógico-editorial específico.

Sobre este lineamiento, recalamos, por un lado, que los libros de cada período presentan “modos del decir pedagógicos”, que trascienden las especificidades disciplinares escolares. Es el caso, haciendo referencia a los ejemplos ya expuestos (cf. imagen A y B), a la “especialización del saber” se encuentra en todos los libros y disciplinas. Sin embargo, consideramos que la ocurrencia de ciertos “modos del decir pedagógicos” puede variar de acuerdo con los códigos disciplinares escolares y las tradiciones discursivas académicas. En efecto, las prácticas discursivas están influenciadas por las convenciones epistemológicas y sociales de cada disciplina (Hyland, 1999a). Por ejemplo y a modo ilustrativo general, en el primer período mencionado encontramos más notas al pie en los libros de ciencias blandas que en los de las duras. Esto demostraría que el *ethos* de las ciencias blandas se presenta como preocupado por comentar el texto disciplinar y exhibe, así, una dimensión más subjetiva. En cambio, las ciencias duras evitan mostrar la subjetividad para configurar una imagen de ciencia y discurso más aséptica y neutra.

Finalmente, señalamos que, de forma similar que en el discurso académico, el locutor-autor de los libros de texto⁷⁵ debe mostrar que conoce y maneja los códigos y tradiciones disciplinares, y que también se encuentran al tanto de las tendencias pedagógicas de su área y de los requerimientos ministeriales, con el fin de mostrar experticia y persuadir a los lectores expertos –los docentes–. Por ello, creemos que si bien la construcción del saber responde especialmente a las características propias del

⁷⁵ Los autores de los libros de textos de todos los períodos suelen ser especialistas en su materia, generalmente profesores terciarios y universitarios; en algunos casos, incluso, cuentan con títulos de posgrado. Incluso, los editores a partir de los 80 también suelen ser especialistas en su área.

discurso pedagógico del género libro de texto, existen zonas textuales y ciertos recursos lingüísticos que muestran códigos disciplinares.

2.3.6. 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] 1977). 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)⁷⁶.

El autor ilustra cómo funcionan los tres niveles de enunciación con un claro ejemplo. Se trata de la plataforma electoral de François Mitterand 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 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, se puede observar cómo las escenografías apelan al destinatario desde otro lugar y lo convocan con el objetivo de captar su atención e interés.

⁷⁶ 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.

2.3.6.1. 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 (1999b, 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; 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, como ya hemos adelantado: 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 posee el saber y lo transmite al destinatario lego. Pero, además, reserva ciertos sectores del texto para dirigirse al docente –como el prólogo, los cuadros de contenidos, los proyectos áulicos, las actividades o las notas al pie–; en estos casos, los destinatarios indirectos se transforman en directos. No obstante, la construcción de los participantes varía en cada período abordado, como demostraremos a lo largo de esta tesis.
- *Las circunstancias apropiadas para que el discurso logre su objetivo.* Para que el libro sea “adoptado”⁷⁷ debe responder a los lineamientos curriculares de la normativa oficial, a las corrientes pedagógicas y disciplinares imperantes, a ciertas representaciones sociales de la época, a la aprobación del Estado (si correspondiera), entre otros elementos. Además y dependiendo de las condiciones de producción, para que el libro didáctico pueda competir en el mercado, el autor debe ser reconocido como autoridad, o bien la editorial que lo publica tiene que tener una posición relativa en el mercado para garantizar su circulación y distribución.
- *El medio por el que se realiza y la inscripción temporal.* El soporte material de los libros de texto es escrito. Sin embargo, en los libros de las últimas décadas se ha incorporado material complementario en soporte de audio y multimedia (casetes, CD, DVD). En cuanto a la periodicidad o duración, el libro de texto supone ser utilizado durante todo el año lectivo. Como analizaremos en el próximo capítulo, los

⁷⁷ Se trata de una denominación propia del *marketing* y el área comercial de las editoriales del libro escolar. Se dice que un libro fue *adoptado*, cuando un docente lo elige para utilizarlo en un curso durante el año lectivo.

libros editados antes de 1983 cuentan con cuantiosas ediciones que los han legitimado durante décadas como material de estudio, mientras que los posteriores tienen una “vida útil” corta en el mercado, de aproximadamente 3 a 5 años.

- *El tipo de lengua que se usa.* La lengua que se utiliza es el español, con variedad rioplatense. Sin embargo, aunque según hemos registrado en el corpus bajo análisis existe una cierta resistencia al uso de expresiones o modos lingüísticos de la variedad. Un ejemplo lo constituye el uso del voseo, la forma de tratamiento usual en la zona del Río de la Plata, que en ocasiones produce conflictos lingüísticos –la preferencia de formas impersonales, tuteantes o el uso de la segunda persona del plural *ustedes*–.
- *El plan u organización del texto y la finalidad.* Como explicamos en el capítulo anterior, hacia la segunda mitad del siglo XX, surgió un nuevo tipo de libro escolar, el de unidades temáticas. Se trata de un *libro producido por materia y por nivel*, cuyo dispositivo didáctico formula una unidad de contenido –que presupone un programa curricular–, una unidad de tiempo y la normalización de las actividades. El libro de texto se organiza en capítulos y presenta un plan basado en la disposición de teoría y actividades, cuyo objetivo reside en transmitir conocimientos homogéneos y legitimados, y comprobar que hayan sido adquiridos exitosamente.

Por su parte, Menéndez (1999 y 2006) reconoce tres instancias dentro de la situación comunicativa del libro de texto: 1) la interacción del docente y el alumno con los libros en el aula; 2) la interacción del alumno con el libro cuando el docente está ausente; 3) la interacción del libro con el docente cuando organiza las clases. Desde esta perspectiva el libro escolar es, entonces, el espacio discursivo en el que se reconoce la construcción de una interacción idealizada entre el docente y el alumno (Menéndez, 1999).

Si bien nuestro análisis se centra especialmente en la escena enunciativa, tendemos en cuenta estos aspectos de la situación comunicativa como factores extralingüísticos que inciden en la configuración discursiva.

2.3.6.2. 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*, la escena genérica de carácter *expositivo-explicativo e instruccional-evaluativo*, y las diferentes escenografías que se registran en los manuales de las últimas décadas.

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 manuales⁷⁸. 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 destinatario-alumno debe llevar a cabo con vistas a aplicar los conocimientos adquiridos (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2010). La escena genérica del libro de texto tradicionalmente se ha caracterizado por una serie de rasgos que presentamos a continuación.

a) *La existencia de un saber que “debe” transmitirse y puede ser adquirido y verificado.* Las secuencias explicativas contribuyen a modelar un discurso sencillo y accesible para “trasmitir” los conocimientos legítimos, y se incluyen actividades para aplicar los contenidos y comprobar la adquisición de los saberes desarrollados.

b) *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

⁷⁸ Sin embargo, en Historia también predominan las secuencias narrativas (Adam, 1992), que constituyen el modo de organización prototípico del relato histórico. Presentan “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. Por otra parte, en cualquiera de las disciplinas también pueden encontrarse secuencias descriptivas, argumentativas y dialogales.

verdad” (Fernández Reiris, 2005: 350). Al respecto, Orlandi [2003] (2009) 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, 2009: 19).

Para lograr el efecto de veracidad y transparencia buscado y vehiculizar el imaginario de un saber unívoco, el libro de texto apela a diversos “modos de decir pedagógicos” (capítulo 4).

c) *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). Como ya mencionamos, este efecto de autorreferencialidad puede lograrse, entre otros recursos, mediante la no explicitación del discurso ajeno en los segmentos explicativos, 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 en la exposición.

Además de esta escena genérica clásica, el libro de texto editado del MPM 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 destinatario se pone en contacto con situaciones discursivas de diverso tipo, con espacios y configuraciones temporales específicas. En este sentido señalamos que, en los libros más recientes (a partir de 1990), 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 destinatario y con

distintos efectos de sentido, según abordaremos en profundidad en los capítulos de análisis.

2.4. Propuesta teórica y analítica. Precisiones sobre la tesis a sostener y los aspectos metodológicos

2.4.1. Punto de partida, tesis y objetivos

El punto de partida de nuestra tesis, como ya señalamos, lo constituye la premisa de que existen dos modelos enunciativos en los libros de texto de secundario en la Argentina, cuya emergencia y circulación se relacionan con coyunturas sociopolíticas específicas.

En primera instancia, afirmamos que el “modelo enunciativo pedagógico academicista” (MPA) (1960-1982), que responde a la política educativa del Estado benefactor y la “política editorial de consolidación del canon pedagógico”, funda el género a través del despliegue de los ya mencionados “modos de decir pedagógicos”, que le confieren especificidad y legitimidad.

Si bien este modelo presenta intersticios lingüísticos por donde emergen la complejidad y la argumentatividad discursivas, características de las prácticas académicas con las que establece un vínculo de filiación, la ausencia de la reflexión metalingüística sobre ellos y la ocurrencia de los “modos de decir pedagógicos” legitiman una *doxa escolar* (Desinano, 2009) que avala la creencia de que la *ciencia* no es una construcción verbal (Cassany, 2006) y de la existencia de un *saber* neutro y verdadero (Orlandi, [2003], 2009), así como de que es posible un *aprendizaje* lineal y homogéneo.

En segunda instancia, postulamos que durante la década de 1980, se produce un cambio de paradigma que genera un nuevo modelo enunciativo en los libros de texto de secundario. Se trata del “modelo pedagógico con rasgos de los medios y las nuevas tecnologías” (MPM) (1983-2006), afín a la política educativa del Estado neoliberal y la “política editorial de mercantilización pedagógica”.

En esta tesis, demostramos que la transformación en la configuración enunciativa implica un cambio en la subjetividad pedagógica, así como en la imagen de los destinatarios –tanto alumnos como docentes–, pero no en la representación del saber escolar. A pesar de que se produce una reestructuración en la institución educativa del nivel medio –dada por el advenimiento de la democracia y la renovación de enfoques y temáticas (1983), la Ley Federal de Educación (1993), la implementación de los

contenidos Básicos Comunes y la instauración de la Educación General Básica y Polimodal (1995)–, la representación sobre el saber y el aprendizaje se mantienen. Dicho de otro modo, comprobamos que las nuevas estrategias lingüísticas desplegadas y los “modos de decir pedagógicos” –reformulados según la coyuntura sociopolítica y los “límites de lo decible” (Angenot, 2010)– mantienen, replican y consolidan los principios de la *doxa escolar* tradicional respecto de la ciencia, el conocimiento y el aprendizaje, así como la pretensión de “regular y controlar los sentidos” (Bernstein, 1990). En efecto, si bien existe una construcción diferente del *ethos* pedagógico y de la imagen de los destinatarios acordes con la asignación de distintos tipos de habilidades y competencias –que buscan responder a los requerimientos de las resoluciones ministeriales y de las nuevas demandas socioculturales–, perdura la concepción de la *ciencia aséptica*, de un *saber verdadero y neutro*, sin conflictos epistémicos, así como la de un *aprendizaje llano y unívoco*.

En tercera instancia y en relación con lo anterior, sostenemos que, en ambos modelos, se producen “rupturas lingüístico-discursivas” (Desinano, 2009), dadas a partir de estrategias de “simplificación” –ya sea los “modos de decir pedagógicos”, ya sea el silenciamiento de rasgos argumentativos complejos correspondientes a los distintos campos de estudio, que presentan características diferentes en cada modelo enunciativo– y de la falta de mecanismos de “facilitamiento” para la comprensión, que promuevan la reflexión metalingüística y la desnaturalización de formulaciones lingüísticas cristalizadas. En suma, los libros de texto de ambos modelos enunciativos y de todas las áreas –incluso de Lengua y Literatura– buscan *simplificar* la explicación para lograr la regulación y el orden discursivos, pero no contribuyen a *facilitar* el acceso a la alfabetización académica.

Finalmente, en esta tesis demostramos que los “modos de decir pedagógicos” trascienden las características de la tradición discursiva de cada área disciplinar. Las reformulan, las mitigan o bien las diluyen, ratificando así la especificidad discursiva y delimitando el territorio genérico del libro de texto; pero también muestran distintas representaciones sobre las áreas del saber. En particular, comprobamos que en el caso de los libros de Biología e Historia del MPA y MPM se produce la reformulación de ciertos rasgos de la tradición discursiva disciplinar de pertenencia, mientras que en Lengua prevalecen la mitigación y la disolución de gran parte de sus características lingüísticas disciplinares. Sin duda, Lengua es la que más diferencias manifiesta no solo en relación con el discurso disciplinar de referencia (Lingüística), sino entre los

modelos (MPA y MPM). Al respecto, sostenemos que, como en las últimas décadas ha prevalecido una *doxa* de la gramática como supuestamente aburrida, Lengua presenta un mayor despliegue escenográfico para atraer al destinatario con mayor efectividad. Asimismo, las propuestas editoriales del área configuran la representación de la lengua centrada en el “uso” y dejaron en segundo plano el análisis microdiscursivo. Al intentar plasmar el enfoque “comunicativo” –que debía tener la disciplina según las resoluciones ministeriales– mediante la implementación de secuencias instructivas que ponían el foco en el “hacer práctico” –a través de la resolución de ejercicios y actividades de aplicación– soslayaron otro tipo de “hacer cognitivo”, vinculado con la “reflexión” metalingüística y el acceso efectivo de los estudiantes a diferentes prácticas discursivas.

A partir de lo expuesto, en el transcurso de la tesis, nos proponemos cumplir ciertos objetivos generales, como contribuir al conocimiento sobre las políticas editoriales en la Argentina a lo largo de cinco décadas y realizar un estudio diacrónico comparativo sobre los discursos de libros de textos en diferentes disciplinas.

Buscamos no solo dar cuenta de las tensiones inherentes entre el discurso pedagógico y el académico y sus transformaciones a lo largo del tiempo, sino también evidenciar que las decisiones editoriales construyen y hacen circular determinadas representaciones de los sujetos, del saber, de la ciencia y del aprendizaje. En efecto y tal como sostiene Menéndez (1999: 92), “una de las representaciones de cuáles y cómo se enseñan los contenidos de las diversas materias en la escuela puede encontrarse en los libros de texto. Estos adquieren, en función de su importancia dentro del proceso educativo, un valor de legitimación social”.

Asimismo, pretendemos que este análisis contribuya a la reflexión de los docentes y profesionales de la edición acerca de las prácticas concretas, la construcción discursiva del saber y las representaciones de las diferentes disciplinas a lo largo de la historia. Por un lado, esperamos brindar un aporte para el conocimiento de ciertos “modos de decir pedagógicos” que se encuentran cristalizados y naturalizados y que, sin dudas, pueden producir obstáculos en el acceso al abordaje de textos especializados. Por otro lado, estimamos que un estudio de esta naturaleza puede propiciar el debate acerca de cómo la construcción discursiva incide en el proceso de comprensión de los textos de estudio y en la preparación de los alumnos para enfrentar textos académicos.

Con todo ello esperamos, finalmente, colaborar en la optimización de la labor editorial de libros de textos de nivel medio, ya sea en el tradicional formato impreso, ya sea en el *e-book* mediante el desarrollo multimedia⁷⁹.

Con respecto a los objetivos específicos, pretendemos caracterizar y comparar el género libro de texto de la escuela media en los períodos analizados, señalando similitudes, diferencias, condiciones de variabilidad y transformaciones producidas. En concomitancia, nos proponemos realizar un estudio exhaustivo del discurso del libro de texto de la escuela media en dos períodos generales: 1) 1960-1982 y 2) 1983-2006, describiendo y contrastando los modos particulares de formulación del género – sintáctica, léxica, enunciativa y secuencial– entre los libros de los períodos abordados y las disciplinas bajo análisis, para luego establecer relaciones con las políticas editoriales.

En este sentido, uno de los objetivos primordiales de esta tesis reside en demostrar que el libro de texto de secundario posee una especificidad discursiva dada a partir de la puesta en juego de ciertos mecanismos polifónico-argumentativos y que estos funcionan como marcas ideológicas y constructoras de representaciones sociales. En efecto, por un lado, queremos mostrar que además de los tópicos y el enfoque didáctico, los aspectos microdiscursivos son también marcas ideológicas que le confieren al discurso pedagógico aceptabilidad y legitimidad, y les permiten a los productos editoriales competir en el mercado discursivo en cada momento histórico dado. Por otro lado, pretendemos dar cuenta de que los libros de texto presentan determinados modelos enunciativos, relacionados con las condiciones de producción, que determinan diferentes modos de acceso al saber y a la lectura y construcciones de sujetos de enseñanza. Finalmente, indagaremos sobre las representaciones sociales que las editoriales hacen circular acerca de la construcción del saber y el modo de aprender. Para ello, se señalarán las similitudes y diferencias en la conformación de los *ethos* discursivos pedagógicos y disciplinares, los destinatarios y la construcción de representaciones en cada momento histórico.

⁷⁹ Es sabido que la implementación de las nuevas tecnologías en el aula es incipiente, pero se estima que el uso de las *notebooks* por parte de los alumnos de las escuelas primaria y Secundaria traerá aparejadas diferentes consecuencias, entre ellas, la circulación de materiales educativos multimedia y la aparición del libro de texto en formato digital: el *e-book* escolar.

2.4.2. Definiciones metodológicas

El diseño del estudio se basó en la metodología cualitativa, pues “los abordajes cualitativos se adecuan mejor a investigaciones de grupos y segmentos delimitados y focalizados, de historias sociales bajo la óptica de los actores, de relaciones, y para el análisis de los discursos y los documentos” (De Souza Minayo, 2009: 47). Este tipo de método permite develar procesos sociales referentes a objetos de estudio particulares, y motiva la construcción de nuevos estudios y la creación de conceptos y categorías de análisis. El método cualitativo suele utilizarse en las áreas de humanidades y ciencias sociales, por ser el que mejor responde a sus objetivos y necesidades, en tanto que:

Se caracteriza por la empiria y por la sistematización progresiva del conocimiento hasta la comprensión de la lógica interna del grupo o proceso en estudio. Por eso, es también utilizado para la elaboración de nuevas hipótesis de estudios, construcción de indicadores cualitativos, variables y tipologías (De Souza Minayo, 2009: 47).

Como instrumento de trabajo central de esta investigación, se recurrió, en primera instancia, al análisis documental (Bachelard, 1978) de diferentes fuentes. Entre ellos se destacan los libros de texto y libros del docente, legislación educativa (programas y planes de estudio, decretos, leyes, resoluciones, censos, material de archivo editorial), artículos de la prensa y libros escolares (enciclopedias escolares, compendios, libros de lectura, etc.). Para la consulta de estos materiales, se recurrió, a nivel nacional, a la Biblioteca Nacional de Maestros, dependiente del Ministerio de Educación (Buenos Aires), al Centro Nacional de Información y Documentación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación (Buenos Aires) y a las bibliotecas de las editoriales Santillana y Estrada (Buenos Aires); a nivel internacional, a la Biblioteca Nacional de España (Madrid, España), a la biblioteca de Instituto de Estudos da Linguagem (Universidad de Campinas, Brasil) y al centro de documentación del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (Mineduc) y Ministerio de Educación de México. El corpus con el detalle de los libros de texto analizados se encuentra en el Anexo I.

En segunda instancia, se utilizaron entrevistas como instrumento de trabajo, con el objetivo de obtener un mayor conocimiento sobre el campo y facilitar la comprensión del objeto así como para poder establecer relaciones más precisas entre los libros, sus

productores y sus usuarios. Con dicho fin, se efectuaron entrevistas a usuarios-alumnos de los libros de texto de ambos períodos (Anexo II) y a profesionales de la edición, como autores, correctores, editores y jefes editoriales (Anexo III). Para ambos casos, se aplicaron *guías de entrevistas semi-estructuradas* (De Souza Minayo, 2009: 158). Una guía de este tipo apunta a comprender los puntos de vista de los actores sociales como sujetos/objetos de la investigación. Prevé pocas preguntas, las cuales deben desdoblar los indicadores considerados necesarios en tópicos que abarquen las informaciones esperadas. En otras palabras:

Sirviendo de orientación y de guía para que fluya la interlocución, la guía debe ser construida de manera que permita cierta flexibilidad en la *conversación* y absorber nuevos temas y cuestiones aportadas por el interlocutor que sean de su estructura de relevancia. (De Souza Minayo, 2009: 158).

Respecto de los usuarios de los libros de texto (Anexo II, entrevistas 1 a 30), el objetivo central fue averiguar las características concretas del uso del libro de texto. Para ello, un ítem resultó como orientador de las entrevistas: solicitarles a los informantes que relaten un recuerdo acerca del uso del libro de texto en su escuela Secundaria. Este ítem sirvió para desarrollar diferentes tópicos y responder importantes interrogantes, por ejemplo cómo se usaba el manual en el aula, qué metodología prevalecía, en qué materias se usaban más los libros de texto, etcétera. Además, se efectuaron otras preguntas para indagar sobre la periodicidad del empleo del libro, la realización de las actividades, el modo de lectura y evaluación, el tipo de libros manuales utilizados, etc. Para ello, fueron entrevistadas personas de diferentes edades de clase media, que cursaron la escuela secundaria en alguno de los períodos analizados (1960 a 1982) y (1983-2006) y se acotó el área a la Ciudad de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires.

En el caso de los trabajadores en el ámbito de la edición (Anexo III, entrevistas 1 a 5), fueron entrevistados profesionales con funciones diversas: una correctora de estilo, una editora de Lengua y Literatura, una editora de Ciencias Naturales, la editora-jefa del área de Ciencias Sociales, una autora de Lengua y Literatura y una editora de diversas áreas de las editoriales más importantes de la Argentina, muchas de ellas bajo análisis (Santillana, Puerto de Palos, Estrada, etc.). Se indagó sobre algunas cuestiones relacionadas con las políticas editoriales de las últimas décadas, como los procesos de edición, el rol que desempeñan el autor, el corrector, el diseñador y el editor en la

producción del libro, y otras decisiones editoriales a la materialidad de los libros (producción de maquetas, importancia dada a la teoría, tratamiento de los destinatarios, etc.). En la transcripción de las entrevistas se optó por no consignar el nombre del entrevistado o la editorial a la que pertenece debido a que todos los informantes así lo solicitaron, en atención al contrato de confidencialidad que firman al ingresar a la empresa en la que trabajan. La cantidad de entrevistas realizadas se estipuló en función de la *saturación del dato*, esto es, hasta el punto en que ya no se obtiene nueva información y esta comienza a ser redundante. De esta forma, lo explica De Souza Minayo:

El dimensionamiento de la cantidad de entrevistas, grupos focales y otras técnicas debe seguir el *criterio de saturación*. Por criterio de saturación se entiende: el conocimiento formado por el investigador, en el campo, al conseguir comprender la lógica interna del grupo o de la colectividad en estudio. (De Souza Minayo, 2009: 164).

Siguiendo dicho criterio, se efectuaron seis entrevistas a profesionales de la edición y treinta a usuarios de libros de texto (quince correspondientes a cada período).

En tercera instancia, a modo ejemplar, se utilizó un *corpus discursivo* (Courtine, 1981), conformado por libros de texto de nivel Secundario correspondientes a tres disciplinas y editados a lo largo de casi cinco décadas: 1960-2006. Siguiendo a Courtine (1981) la constitución del corpus respondió a exigencias de *exhaustividad*, esto es “no dejar en la sombra ningún hecho discursivo que pertenezca al corpus, aunque ‘perturbe al investigador’” (1982: 23) y de *representatividad*, es decir “no extraer una ley general de un hecho constatado una sola vez” (1982:23).

Por un lado, se decidió el análisis de los manuales escolares editados a partir de 1960 debido a que se trata de una década que se caracteriza por un importante desarrollo editorial en la Argentina vinculado con el llamado *boom* editorial latinoamericano. Asimismo, durante esa década se registra el afianzamiento del género *libro de texto* de Secundario como material didáctico ligado a las nuevas metodologías pedagógicas. Cabe señalar que, entre 1955 y 1976, se produce una importante expansión de la enseñanza media como efecto del crecimiento anterior de la escolarización básica y la importancia que este nivel educativo tenía para el peronismo (Tedesco, 2003 y Somoza Rodríguez, 2006), pues “era el nivel de enseñanza del que egresaban futuros funcionarios, cuadros intermedios de la administración y de las empresas a quienes el peronismo debía captar para su proyecto” y “era el nivel en que, en esa época se

formaban los maestros. Y la formación de los educadores era una cuestión crucial para el desarrollo y consolidación de la hegemonía política peronista” (Somoza Rodríguez, 2006: 227 y 228). Así, la matrícula del alumnado se incrementa y también el uso de los materiales de estudio.

Por otro lado, el año de corte de análisis se fijó en 2006. El criterio tomado para esta decisión fue que, con la aprobación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, se produjeron transformaciones en el sistema educativo argentino, que trajeron aparejados importantes cambios en los libros de texto. El abordaje de los textos editados a partir de 2007 merece un estudio pormenorizado y diferenciado, que esperamos afrontar en futuras investigaciones⁸⁰.

En la primera etapa de la investigación, fijamos la siguiente periodización: a) 1960-1975, b) 1976-1982, c) 1983-1995 y d) 1996-2006. Se establecieron tales períodos en función de las características contextuales y de la coyuntura política y económica imperante en la Argentina.

El primer período se extiende desde el *boom* editorial de los 60 hasta el inicio de la última dictadura militar. Aquí se registra la consolidación del mercado editorial escolar integrado fundamentalmente por editoriales de capitales nacionales donde prevalecen las reediciones de libros tradicionales de autor (Astolfi, Ibáñez, Santos Lara, Loprete, etcétera). El segundo período, de dictadura militar, se caracteriza por la escasa producción editorial, que ingresa en una profunda crisis, y un alto control y regulación de los contenidos por parte del Estado. Por el contrario, en el tercer momento, que se inicia con el advenimiento de la democracia, el Estado delega –sobre todo a partir de los 90–, las funciones de producción y control de los contenidos de los libros de textos en las empresas editoriales. De esta manera, tal como afirma Cucuzza y Pineau (2002), los libros comenzaron a responder a demandas del mercado y a los problemas de *marketing*. En este sentido, no es casual que en las décadas de los 80 y 90 sea cuando se registre un ingreso de editoriales educativas extranjeras al país. Pero, sin dudas, el auge de los libros de texto llega a partir de la reforma educativa de 1996 –Ley Federal de Educación–, que impone la necesidad de elaborar materiales para los ciclos que se crean –EGB 1, EGB 2, EGB 3, Polimodal– y los programas de las nuevas asignaturas:

⁸⁰ Vale aclarar que los libros cuyo año de edición data de 2006 han sido producidos durante el año anterior, según los lineamientos curriculares de ese entonces. Es decir que los libros elaborados de acuerdo con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y la Ley de Educación Nacional en 2006 fueron publicados a partir de 2007.

Comunicación, Informática, Sistemas de información contable, etc. En ese año ubicamos el inicio del último período, que se caracteriza por la fusión y compras entre empresas, que se continúan hasta la actualidad⁸¹.

No obstante, en una segunda etapa de trabajo, establecimos dos períodos de análisis más amplios y generales, debido a que comprobamos que las características discursivas de los libros varían en relación con los modelos enunciativos que desarrollan: el MPM (1960-1982) y MPA (1983-2006), ya mencionados. Efectivamente, hemos registrado que en la etapa b) prácticamente no hay producción editorial, sino que prevalece la reedición de los materiales anteriores –con modificaciones que operan en función de la ideología represora de la dictadura militar– o directamente hay material que deja de circular a partir de las prohibiciones, características de la censura del gobierno; por ende, el modelo enunciativo se mantiene. Respecto del segundo período, los cambios enunciativos comienzan en la etapa c) y se afianzan y potencian en d). Por ello, nuestra investigación y las hipótesis centrales se ajustarán a estos períodos de análisis generales. Es así que una serie discursiva se encuentra conformada por los textos de 1960-1982 y la segunda por los textos de 1983-2006. A su vez, cada serie recibe las influencias de muchos discursos de cada época, entre ellos los de la legislación educativa, el ámbito académico disciplinar, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Por otra parte, como ya mencionamos, se seleccionaron tres disciplinas para obtener una muestra representativa del *continuum* de ciencias blandas y duras. La constitución de las disciplinas escolares se ha ido modificando durante las cinco décadas analizadas, debido a razones curriculares, ideológicas e, incluso, académicas. Por un lado, a partir de la Ley Federal de Educación, se transformó la organización del secundario, cuya estructura viró a la Educación General Básica 3 y Polimodal. Por otro lado, ciertas materias cambiaron de nomenclatura –Castellano pasó a ser Lengua y Literatura–, y otras se aglutinaron en áreas –Historia en Ciencias Sociales; Biología en Ciencias Naturales– (este tema será abordado en profundidad en § 3.3.3). Si bien la diversidad curricular implica una gran complejidad para el análisis, no representa un obstáculo para nuestra investigación, en la medida en que el foco no está puesto en los

⁸¹ En efecto, en la actualidad 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).

contenidos de los libros sino en cómo estos están formulados, es decir en la materialidad lingüística.

Conforme a ello, y sin soslayar la complejidad que supone un análisis diacrónico de este tipo, seleccionamos dentro de las ciencias “blandas”: Castellano / Lengua y Literatura; Historia / Ciencias Sociales, y dentro de las “duras”: Biología / Ciencias Naturales. Además, cabe destacar que elegimos trabajar con los primeros años de la escuela secundaria (1ero., 2do. o 3er. año) o Educación General Básica o EGB (9no. año), por dos motivos principales: en esos años la diversidad curricular es menor y, por ende, el uso del libro de texto es más profuso que en los últimos cursos del nivel medio (mayor representatividad de la muestra)⁸². Con respecto a la elección de los libros por editorial o autor, el criterio que aplicamos fue escoger los de mayor circulación en el país en cada período, según la información proporcionada por los registros de la Biblioteca Nacional de Maestros (Ministerio de Educación), la Cámara Argentina del Libro (CAL) y ciertas estadísticas de venta editorial. Debido a que la CAL lleva un registro de los volúmenes de producción desde el 1982 (a partir del registro del ISBN) ni que el INDEC ni la CAL poseen información válida ni representativa sobre las ventas realizadas en el país (Getino, 2008), optamos por basar nuestra investigación en el abordaje del catálogo de la Biblioteca Nacional de Maestros. Se trata del centro bibliográfico más completo sobre libros didácticos en la Argentina ya que cuenta con un acervo de miles de libros editados a partir del siglo XIX. Con ese fin inventariamos los 4.324 libros de su base de datos clasificados como “libros escolares”, extrajimos los datos de los libros de Secundario editados durante 1960 y 2006 según su período de edición y la disciplina a la que pertenecen. De esta forma rastreamos los títulos y las editoriales con mayor circulación⁸³.

En atención a las características de cada período nos basamos en dos parámetros esenciales para la elección del corpus.

Escogimos doce libros del primer período (cuatro de cada disciplina), atendiendo especialmente al criterio de autoría, es decir seleccionamos los autores más representativos y prestigiosos de cada área. En el área de Biología optamos por los

⁸² En los últimos años de la escuela media argentina de todos los períodos se registra una mayor diversidad curricular en cuanto a la variedad de programas y materiales disponibles, porque existe una mayor especificidad, ya sea por tipo de Secundario (Comercial, Bachiller, Técnico), ya sea por rama de Polimodal (Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; Producción de Bienes y Servicios; Comunicación, Artes y Diseño).

⁸³ Para el registro de las editoriales en todos los períodos analizados, consultamos la base de datos de la Biblioteca del Maestro (Ministerio de Educación). No incluimos el registro bibliográfico pues el listado resulta muy extenso (supera las 200 páginas). No obstante, el material está disponible en forma digital.

libros de: Dembo, Dos Santos Lara, Botto y Pérez Calvo; en Lengua y Literatura, por lo de Lacau y Rosetti, Loprete, Kovacci, Risso de Sperber y Zaffaroni; en Historia, por los de Ibáñez, Astolfi, Etchart, Douzon y Rabini, Trevisan, y Sinland (ver Anexo I, listado 1). Aclaramos que en todos los casos tomamos como criterio de elección la fecha de la última edición del libro, no de las reimpresiones, pues estas no suponen cambios de contenidos ni de de estructura.

Con relación al segundo período elegimos doce libros (cuatro de cada disciplina) atendiendo a un criterio de tipo editorial: escogimos las editoriales más representativas de cada momento, como Santillana, Kapelusz, Colihue, El Ateneo, Plus Ultra y Estrada. No obstante y debido a la profusa aparición de nuevas editoriales a partir de 1990 así como a la concentración multinacional, estimamos necesario incorporar como corpus extra en este período los libros editados por Puerto de Palos, una editorial argentina que acababa de emerger, con el objetivo de ampliar la perspectiva de análisis y no centrarnos solo en las series de dos editoriales –Santillana y Estrada– (ver Anexo I, listado 2). Comentamos que, para realizar el conteo de los elementos microdiscursivos y afectar el estudio comparativo en los capítulos 6 y 7, acotamos el corpus a doce libros, seis de cada período y dos por disciplina en cada período, a saber: 1; 2; 3; 4 ; 7 y 12, por un lado, y 20; 21; 22; 23; 26 y 28, por el otro.

Llegados a este punto aclaramos que, al incluir citas de las entrevistas realizadas, colocamos el número de entrevista correspondiente. Por ejemplo si hacemos referencia a un extracto de la entrevista 15, aparecerá: *Anexo II, e15*. Por su parte los ejemplos extraídos del corpus se consignarán de la siguiente manera: primero el número del libro correspondiente según el Listado 1 y 2 y, luego, la página respectiva. Por ejemplo, si hacemos referencia a un extracto de la página 58 del libro de Lacau, M. H. y Rosetti, M. (1962). *Castellano*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, aparecerá de este modo, 4: 58.

Como corpus de discurso de divulgación de comparación y referencia, se recurrió a las revistas *Billiken*, *Antejito* y *Muy interesante* (Anexo I)–mencionadas especialmente en los capítulos 3 y 4–. Cuando hagamos referencia a ellas, incluiremos el número del ejemplar, el año de edición y el número de página, si correspondiera.

Finalmente, para llevar a cabo el abordaje, se realizó la lectura crítica de la bibliografía teórica y descriptiva en relación con los temas centrales, se efectuó una investigación del mercado editorial y las políticas editoriales de los períodos propuestos, se hicieron las entrevistas mencionadas y se procedió a la descripción, al análisis y al

contraste lingüístico del corpus estableciéndose las relaciones entre el discurso, las políticas educativas y las políticas editoriales de cada período.

Una vez explicado el marco teórico, presentadas las hipótesis de partida, enunciados los objetivos generales y específicos así como las decisiones metodológicas, en el próximo capítulo nos compete caracterizar y contextualizar el corpus de estudio y vincular la materialidad discursiva con las políticas editoriales implementadas respecto del libro didáctico en nuestro país.

CAPÍTULO 3

LA CONSOLIDACIÓN DEL CANON PEDAGÓGICO Y LA MERCANTILIZACIÓN DEL SABER. A PROPÓSITO DE LAS POLÍTICAS EDITORIALES Y LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN

Por sus propias leyes, la edición somete la circulación de las obras a constreñimientos y a fines que no se parecen en nada a los que han gobernado su escritura. (...). Pero es esa misma tensión la que ha hecho que la historia de la mediación editorial sea, no solamente un capítulo de la historia económica, sino también el lugar de una posible reflexión sobre las trayectorias culturales más esenciales.

Roger Chartier. *Las revoluciones de la cultura escrita*

3.1. Consideraciones preliminares

En el presente capítulo nos abocamos a caracterizar las políticas editoriales hegemónicas de los períodos propuestos. Para ello, estudiamos exhaustivamente las políticas educativas y editoriales, a partir del abordaje de las resoluciones ministeriales y la información obtenida a partir de las entrevistas efectuadas a usuarios de libros de texto (Anexo II) y profesionales de la edición (Anexo III). De esta manera, buscamos demostrar la vinculación entre la materialidad lingüística de los libros de texto, los lineamientos ministeriales y las políticas editoriales.

Con respecto a las políticas editoriales y al mercado escolar, como ya hemos señalado en el capítulo 1, entre las décadas de 1930 y 1960, se produjo en la Argentina la expansión de la educación secundaria y, paulatinamente, se instaló el género libro de texto de Secundario en la Argentina. Las singularidades materiales y discursivas de este tipo de libros permanecieron estables hasta mediados de la década de 1980, cuando a partir del advenimiento de la democracia, surgió un paradigma sociopolítico que impuso transformaciones en el terreno educativo y el mercado editorial. Así, emergió un nuevo escenario en la edición escolar —que se consolidó durante la década de 1990 y los primeros años del siglo XX—, caracterizado por las demandas fluctuantes de un

cambiante contexto educativo, el desdibujamiento del Estado como regulador de los materiales de enseñanza y los condicionantes económicos propios de la política neoliberal. Atento a ello, en esta tesis se plantea la existencia de dos tipos generales de políticas editoriales implementadas en los períodos analizados, que se vinculan intrínsecamente con el contexto socio-político, el rol del Estado, las políticas educativas y el espacio asignado al mercado.

Por un lado, la política editorial que llamamos de *consolidación del canon pedagógico* se extiende con solidez entre 1960 y 1982. Si bien a lo largo de estas décadas se sucedieron gobiernos democráticos de diversos partidos políticos y dictaduras de diferentes tipos, los modelos de educación y las políticas educativas se mantuvieron con pocos cambios, y se afianzó la política de *consolidación del canon pedagógico*. No obstante, vale indicar que las condiciones de circulación de los libros durante la dictadura de 1976-1982 resultaron diferentes, pues nuestro país vivió la mayor crisis sociopolítica de su historia. Como es sabido, el 24 de marzo de 1976 se produjo un golpe militar, al mando del exgeneral Jorge Videla, que derrocó el gobierno institucional e impuso una dictadura con una violencia sin precedentes, en la que imperaban los mecanismos de represión, a través de la detención ilegal, la tortura y la “desaparición” de personas. En el plano cultural, la censura y prohibición de libros, incluso de los textos escolares, fueron prácticas habituales (Ivernizzi y Gociol, 2003; Romero *et al.* 2004; Pineau y Mariño, 2006; Kaufmann dir., 2006 y de Diego dir., 2006). Así, durante 1976-1982, la política de represión estatal actuó sobre las políticas editoriales: operó sobre *el canon pedagógico*, y lo transformó a partir de acciones de censura y prohibición.

Por otro lado, hacia 1983, un nuevo paradigma socio-político, económico y educativo trajo aparejada la implementación de otro tipo de política editorial hegemónica, la de *mercantilización pedagógica* (1983-2006). Según nuestra hipótesis, cada política editorial ha incidido en la configuración de un modelo enunciativo de libro escolar distinto: la política de *consolidación del canon pedagógico* impulsó el “modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas” (MPA), y la política de *mercantilización pedagógica* dio lugar al “modelo enunciativo pedagógico con rasgos provenientes de los medios y las nuevas tecnologías” (MPM).

Ahora bien, es necesario aclarar que, teniendo en cuenta que las “comunidades” académicas no son homogéneas (ver § 2.3.5), tampoco lo son las “comunidades” editoriales. En efecto, en los diferentes momentos históricos, paralelamente a la

conformación de políticas editoriales hegemónicas, se desplegaron políticas editoriales contrahegemónicas de resistencia, como lo hicieron al principio del siglo XX los movimientos anarquistas⁸⁴ y socialistas, o en la década de 1990 y principios del siglo XXI, ciertos emprendimientos específicos de editoriales independientes –como Doce Orcas o Aula Taller–, instituciones escolares, organizaciones de pueblos originarios, o proyectos generados por grupos de investigación –como los dirigidos por la Dra. Borzone en la Universidad de Buenos Aires–. Es así como en algunos casos “el libro escolar puede también expresar un horizonte utópico como ideal a alcanzar, un propósito de futuro, unos valores inexistentes poco frecuentes en esa sociedad pero que se presentan como deseables” (Somoza Rodríguez, 2005)⁸⁵.

Para llevar a cabo el análisis, en § 3.2 se caracteriza y analiza política editorial de *consolidación del canon pedagógico*, inscripta dentro del contexto del capitalismo industrial, el Estado benefactor y los Programas y Planes de Estudio de 1956. No obstante, daremos cuenta de que las singularidades de este período exigen una diferenciación implícita entre el proceso de “consolidación del mercado editorial” (1960-1975), y la “crisis del mercado” signada por el control ideológico y mecanismos de censura (1976-1982).

En § 3.3, abordamos la política editorial de *mercantilización pedagógica*, que surge en torno a la consolidación del neoliberalismo como política hegemónica y al nuevo contexto impuesto por la globalización. De hecho, mientras que el mercado adquiriría un rol central en el campo educativo, el papel ejercido por el Estado mutaba: se transformaba en garante y promotor de las acciones de otros agentes (Grinberg, 2006 y 2008), entre ellos las editoriales escolares. A su vez, ciertas particularidades contextuales demandan un abordaje pormenorizado de dos lapsos más acotados: a) los primeros años de democracia, signados por la celebración del Congreso Pedagógico Nacional (1984) y la transformación paulatina del mercado editorial, a partir del ingreso de editoriales extranjeras, y b) la década de los 90 y los inicios del siglo XXI, caracterizados por las transformaciones suscitadas a partir de la sanción y promulgación

⁸⁴ Al respecto, di Stéfano (2006) analiza las políticas de lectura y escritura en las escuelas del anarquismo a principios del siglo XX. Con ese fin aborda el libro de lectura *Correspondencia Escolar. Primer manuscrito*, escrito por el anarquista Malato, y examina las intervenciones lingüísticas llevadas a cabo. La autora destaca la intervención que surge de la apropiación del género de la escuela oficial por parte de la enunciación contestataria, que produce transformaciones estilísticas, temáticas y estructurales. De este modo, la enunciación anarquista modifica el tratamiento discursivo tradicional de los tópicos e instala un nuevo objeto de enseñanza para la escuela.

⁸⁵ Para ampliar el tema, ver en <http://redpatremanes.blogspot.com> del 17/11/2005. [Consultado el 14/5/2011].

de la Ley Federal de Educación de 1993, la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes de 1995 y el proceso de fusión de editoriales y la consolidación de los grandes grupos.

Finalmente en § 3.4, exponemos las consideraciones finales en torno a la incidencia de las políticas editoriales en la configuración de los libros de texto y sus modelos de enunciación.

En suma, teniendo en cuenta que el desarrollo de las políticas editoriales específicas alude a las políticas educativas implementadas en cada período y a la representación del saber y de la enseñanza imperante, en este capítulo buscamos reconocer las ideologías que sustentan los discursos de los libros de texto que circularon y circulan en nuestra sociedad, que formaron y forman ciudadanos, que incidieron e inciden en las prácticas de escritura, de lectura y de estudio.

3.2. La política editorial de consolidación del canon pedagógico

Decidimos llamar a la primera política editorial *de consolidación del canon pedagógico*, en la medida en que su accionar se ha centrado en la selección y publicación de un grupo reducido de libros didácticos y su fijación en la tradición escolar. Hay que mencionar que *canon*, en griego, remite al concepto de “vara” o “norma”; en este sentido, el canon se constituiría como la norma o el modelo a seguir. Ahora bien, aludiendo al concepto de “canon literario”, la noción refiere a una lista breve pero muy selecta de lo que se suelen llamar “obras clásicas”. Específicamente, Bloom (1996) habla del *canon literario occidental*, y Bombini (2009) define el *canon literario escolar* como el universo de la lectura literaria realizada en la escuela y que supone una lista ejemplar de autores consagrados. Sin dudas, aunque extrapolada al ámbito pedagógico, esta es la concepción de la política editorial: la publicación de obras de un autor legitimadas que perduren en el tiempo. Y este propósito fue alcanzado. Así aparecieron los clásicos Ibáñez, Lacau-Rosetti, Dembo, etc. Las entrevistas realizadas ratifican esta idea, ya que la mayoría de los usuarios (Anexo II.a) identifica los libros por sus autores, nunca por la editorial (cf. 1 a 6).

(1) (...) me acuerdo el de Ibáñez para Historia, y creo que el de Anatomía era Fernández. (Anexo II, e2)

(2) Por supuesto. El de Loprete, el de Ibáñez, el de Santos Lara. Había muchos. (Anexo II, e6)

- (3) Me acuerdo de Ibáñez para Historia y los de Biología y Geografía autores del mismo estilo. (Anexo II, e8)
- (4) No estoy segura pero en Historia usábamos un libro de Bustinza y cuando llegó la Dictadura lo sacaron de circulación y empezamos a usar Ibáñez. En Geografía creo que eran los libros de López Raffo. En Biología, los de Santos Lara y el Botto-Pérez Calvo en cuarto, y en quinto, el Wilee. (Anexo II, e9)
- (5) Historia: Ibañez, Romero; Geografía: López Raffo; Matemática: Reppeto-Feskett; Instrucción Cívica: Sanchez Viamonte y Kechichian; Castellano: Lacau-Rosetti y Zaffaron; Educación para la salud: De Vattuone, Química: Rivieri y Celsi. (Anexo II, e11)
- (6) de Historia, el de Bustinza de A-Z en primero, que luego fue prohibido, y el Ibáñez, luego. De Geografía de Lopez Raffo; de Cívica de Apolinar García; de Cultura Musical de Waldemar Axel Roldán. De Lengua tuvimos el Loprette y uno de Lacau-Rossetti. (Anexo II, e13).

Según muestran los ejemplos, resulta recurrente la mención de los nombres de los autores de los libros por parte de los entrevistados. Algunos los enumeran como si formarían una lista o un conglomerado compacto (cf. 5 y 6). Otros recuerdan cuándo fueron usados y hasta el motivo del reemplazo de un libro por otro: “en Historia usábamos un libro de Bustinza y cuando llegó la Dictadura lo sacaron de circulación y empezamos a usar Ibáñez” (4), “de Historia, el de Bustinza de A-Z en primero, que luego fue prohibido, y el Ibáñez, luego” (6). Ciertos informantes, incluso, acompañan el nombre del autor con el artículo *el* o *los*, asignándoles la cualidad de obra famosa o destacada; el libro aparece mencionado, así, por el nombre del autor: “El Loprette”, “los Santos Lara”, “el Botto-Pérez Calvo”.

En el marco de esta política editorial, a cada disciplina le corresponde una serie de autores legitimados, que forman el canon del conocimiento escolar. Dicho de otro modo, la política editorial predominante durante el período consistió en la *instauración y conservación del saber escolar escrito*. Para ello, las editoriales fijaron y legitimaron un *canon pedagógico*, esto es *un conjunto de obras escolares que construyeron un saber sólido, consensuado y monolítico, que se mantuvo vigente por varias décadas*.

El paratexto de las obras afianza la importancia dada a la “función autor”, noción acuñada por Foucault [1969] (2010) y retomada luego por P. Chartier [1992] (2005), que hemos desarrollado en el capítulo 1. En efecto, la tapa, las dedicatorias y las Advertencias o Prólogos que inician los libros refuerzan la representación de la existencia de un autor legitimado como responsable de la obra. Por un lado, la relevancia que tenía el autor lo confirman las tapas, ya que en ellas figura su nombre, así como las portadas, que incluyen una breve referencia profesional (cf. 7). Por el otro, el carácter individual y personal de la obra lo evidencian las dedicatorias (cf. 8), y las Advertencias o Prólogos, que llevan la firma de los autores “empíricos” (“El autor” en 9

y “Ofelia Kovacci” en 10) y agradecimientos personales (el último párrafo de 9)⁸⁶. Específicamente, las Advertencias o los Prólogos, contruidos mediante la primera persona del singular (cf. 9) o en primera persona del plural, es decir el “nosotros de autor” (cf. 10)⁸⁷, buscan exhibir locutor-autor en tanto productor individual y empírico del libro. Sus destinatarios son los profesores y estudiantes (cf. 9), aunque en algunos casos el foco está puesto en el docente a quien se erige como centro del proceso de enseñanza (“la orientación siempre indispensable del profesor estimulará el razonamiento”) y se le brindan los argumentos metodológicos y teóricos que sustentan la obra (“El enfoque general, el método seguido y la distribución del material continúan la línea expuesta en nuestro libro **Lengua I**. También aquí la preferencia por autores modernos y contemporáneos...” de 10). Estas zonas paratextuales presentan los objetivos del libro, que lejos de ser meramente comerciales, pretenden responder a requerimientos académicos y pedagógicos, como al pedido de profesores de la Educación Técnica (“Esta obra responde a la sugestión de algunos caracterizados colegas que actúan en las Escuela de Enseñanza Técnica”, cf. 9) o el completamiento de una serie con el mismo marco teórico (“Con este volumen continuamos el estudio sistemático del discurso, de la lengua y de la expresión oral y escrita, completando su presentación cíclica, ya que su desarrollo se sustenta en nociones estudiadas en cursos anteriores”, cf. 10). Asimismo, los Prólogos ofrecen argumentos que avalan la estructura de la obra: “He procurado ofrecer un libro escrito con sentido integral, pero que mantiene una estrecha relación entre sus diversos capítulos” y “Se ha concedido preferentemente atención al material ilustrativo en forma de dibujos y fotografías, de alto valor didáctico. Al final de cada capítulo figuran cuestionarios, indiscutibles auxiliares pedagógicos para aclarar dudas y fijar conceptos” (cf. 9), y “Los temas expuestos, las guías para la comprensión de las lecturas y trozos para recitar, las sugerencias para expresión oral y escrita, los ejercicios tienen el propósito de servir de base al trabajo personal para el alumno” (cf. 10). En suma, el paratexto editorial está al servicio de consolidación de la “función-autor”.

⁸⁶ Recordemos que, según Alvarado (1994: 58), la mayoría de los prólogos cumple 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.

⁸⁷ En el capítulo 4, se presenta una caracterización exhaustiva sobre el “nosotros de autor” en nuestro corpus.

(7) **José Ángel Dos Santos Lara**

Ex profesor de los Colegios Nacionales Jaun M. de Pueyrredón, Juan José Paso y Nacional de Morón; de las escuelas de Comercio nro. 28 y José M. Estrada de Morón y de la Escuela Normal Mixta de Avellaneda. Ex profesor del Instituto del Profesorado del CSEC. Ex director y profesor de Biología del Curso Premédico de la F. de Medicina del Salvador. Profesor de Anatomía en la Cruz Roja Argentina.

(8) A mis hijos: Rubén César y Gladys Alcira.

(9) **A profesores y estudiantes**

Esta obra responde a la sugestión de algunos caracterizados colegas que actúan en las Escuela de Enseñanza Técnica. A tal efecto he agregado, al material de mis libros de Ciencias Naturales, los temas exigidos por el programa de Biología de esos establecimientos.

He procurado ofrecer un libro escrito con sentido integral, pero que mantiene una estrecha relación entre sus diversos capítulos, utilizando para ello, la síntesis dentro de los límites a fin de no sacrificar la claridad que suele a menudo resentirse por exigencias del resumen.

Se ha concedido preferentemente atención al material ilustrativo en forma de dibujos y fotografías, de alto valor didáctico. Al final de cada capítulo figuran cuestionarios, indiscutibles auxiliares pedagógicos para aclarar dudas y fijar conceptos.

Ha colaborado en la preparación de esta obra mi hija Gladys Alcira, quien aportó su experiencia como profesora de Ciencias Naturales. Para ella mi afectuoso agradecimiento de padre y de maestro, que hago extensivo al profesor Horacio Romo por la calidad didáctica de sus dibujos y al señor Alberto Masellis por los méritos del material fotográfico.

EL AUTOR

(Anexo I, libro 2: páginas preliminares)

(10) **Advertencia**

Con este volumen continuamos el estudio sistemático del discurso, de la lengua y de la expresión oral y escrita, completando su presentación cíclica, ya que su desarrollo se sustenta en nociones estudiadas en cursos anteriores.

El enfoque general, el método seguido y la distribución del material continúan la línea expuesta en nuestro libro **Lengua I**. También aquí la preferencia por autores modernos y contemporáneos en la selección de lecturas, trozos para recitar y ejemplos con que se ilustra la teoría, se fundamenta en la exigencia de poner al alumno en contacto con textos de la lengua que habitualmente maneja. Por otra parte, se pone de este modo de manifiesto en forma práctica la relación entre lo puramente lingüístico y lo literario.

Los ejemplos que guían los temas expuestos, las guías para la comprensión de las lecturas y trozos para recitar, las sugerencias para expresión oral y escrita, los ejercicios tienen el propósito de servir de base al trabajo personal para el alumno. Para facilitar la tarea de ampliación y confrontación hemos dividido la sección Gramática en párrafos de numeración corrida a lo largo del texto.

La orientación siempre indispensable del profesor estimulará el razonamiento, la reelaboración, la inventiva y la integración del material, para desarrollar en los estudiantes varias capacidades: pensar claramente, expresarse con fluidez y propiedad, valorar la elaboración artística de la lengua, así como p[ara despertar en algunos su propia capacidad creadora.

OFELIA KOVACCI

(Anexo I, libro 11: página preliminar)

Sin dudas, la formación y la consolidación del *canon pedagógico* tuvieron sus bases en la necesidad de conformar un conocimiento escolar homogéneo y legitimado en el nivel secundario. Tal requerimiento se relacionaba con el rol del Estado benefactor y las funciones atribuidas a la enseñanza en tanto práctica definidora de identidades sociales, homogeneizadora y garante del *saber decir* (§ 3.2.1). Por otra parte, la producción de un canon pedagógico suponía sentar las bases de una tradición escolar para un nivel en plena consolidación, como lo era el Secundario, y con nuevos Planes de estudio, los de 1953 y 1956 (§ 3.2.2). Pero, además, este tipo de políticas se asociaba

con un tipo de mercado editorial acotado, constituido por empresas nacionales, y en un contexto tecnológico que favorecía que los libros escolares perdurasen, es decir, que fueran reimpresos durante varias décadas (§ 3.2.3).

3.2.1. La edición del saber consensuado y homogéneo

Para iniciar este tópico, primero es necesario referirnos al rol ejercido por el Estado y a las políticas educativas planteadas en consecuencia. Más allá de las particularidades de cada país, la modalidad del Estado de bienestar, implementada en los países de Occidente durante el siglo XX, se caracterizó por una fuerte intervención del Estado en la economía, específicamente sobre el campo del consumo, el empleo, y el desarrollo de políticas sociales, que apuntaban a garantizar una cierta redistribución de la riqueza (Grinberg y Levy, 2009: 92). En la Argentina, el Estado de bienestar se inició en la década del 40, con el ascenso del peronismo. Esta modalidad de gobierno basó su accionar en los derechos sociales y, dentro de ellos, le dio gran importancia al derecho a la educación. Este interés demandó la intervención y la implementación de las facultades del Estado en el ámbito educativo (Grinberg y Levy, 2009: 96). Para ello, y tal como ya mencionamos (capítulo 1), el peronismo llevó a cabo una serie de medidas para la planificación educativa: creó una gran cantidad de establecimientos secundarios y, además, reformó los planes y programas correspondientes al nivel. Este último aspecto es fundamental en la ejecución de las políticas educativas, pues el currículum oficial representa el ejercicio del control simbólico por parte del Estado (Apple, 1996): entre otras acciones de “directivismo”, el Estado refuerza su facultad de aprobación de la circulación de los libros editados⁸⁸.

En primera instancia, a través del Decreto 5114 del 20/2/1948, se aprobaron los Planes de Estudio correspondientes al ciclo básico y superior del Magisterio y por el decreto 10.773 del 14/4/1948 se modificó el plan de estudio en el ciclo secundario. Luego, en segunda instancia, aparecieron los Programas Oficiales de Estudio de 1953

⁸⁸ Hay que tener en cuenta que hacia 1940 el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, con el fin de tener el control sobre los contenidos de los manuales de Historia, había propuesto la redacción de un texto único para la enseñanza Secundaria de Historia, pero este intento fue objetado por la academia. En búsqueda de otras estrategias para poseer el control sobre los contenidos, en 1941 el Consejo Nacional de Educación estableció que solo podían usarse en las escuelas aquellos que fueran aprobados por ese organismo. En efecto, “La Inspección General de Enseñanza sería la encargada de nombrar a los integrantes de las comisiones responsables de su aprobación y las academias nacionales podrían objetar aquellos tratamientos que juzgaran incorrectos” (de Amézola, 2006: 234). La política de aprobación de los libros de texto por parte de Estado se mantendría hasta la década de 1980.

que impulsó el gobierno de Perón –por los Decretos 5826 del 27/3/1951, 11539 del 25/11/1952, y 12209 del 3/12/1952– y luego los Planes y Programas de Estudio de 1956 –por Decreto 6680 del 13/4/1956–, que se caracterizaban por la operación de “desperonización”, esto es el borrado de fragmentos del discurso peronista en los contenidos y recomendaciones (Nogueira, 2010: 210).

Las propuestas editoriales de 1960 a 1982 se elaboraron acordes con los Planes y Programas de Estudio de 1956, los cuales prácticamente no sufrieron modificaciones durante ese lapso, salvo algunos casos puntuales. Por ejemplo, los Programas de Matemática sufrieron adaptaciones a partir de la inclusión de temas de Matemática Moderna (1970, 1971, 1974, 1976 y 1980). Por otra parte, el gobierno dictatorial dispuso modificaciones en los planes de las disciplinas de Historia y Civismo, que respondían a motivaciones “político-ideológicas” por sobre las científicas (Ossana, 1993). Por un lado, a partir de 1978, el Consejo Federal de Educación estableció los nuevos contenidos mínimos para Historia del Ciclo Básico, con fundamentación, objetivos y bibliografía recomendada, y “todos los libros editados a partir de entonces tenían que ajustarse a ellos” (Ivernizzi y Gociol, 2003: 130). Por otro lado, Educación Democrática (1956-1973), que se había convertido en Estudio de la Realidad Social Argentina entre 1973 y 1976, pasó a ser Formación Cívica (1976-1988) y Formación Moral y Cívica (1979-1983), con sus respectivos nuevos planes. Asimismo, fue determinante la prescripción curricular de la Resolución Ministerial de 1977, que abogaba por objetivos y contenidos mínimos comunes a todo el país con la pretensión de homogenizar la validez de los certificados de estudio, y hacía hincapié en la formación religiosa de los alumnos y de una representación de familia inmutable⁸⁹. Al respecto, Carbone (2006) señala que el lineamiento ideológico –político y religioso– de la norma imponía valores cristianos y afirmaba una identidad nacional –que surgía en respuesta contra el dinamismo de la época– y que tendría consecuencias claras en las prácticas docentes. Sobre la base de tales normativas curriculares, el gobierno de facto ejerció acciones de prohibición y censura. En efecto, los libros que no respondían a los

⁸⁹ Según la Resolución aludida, para que el alumno logre el desarrollo de la dimensión religiosa, la escuela “apoyará actividades y formas de expresión de las vivencias religiosas que el niño experimenta y aprende en la comunidad adulta con la que está en contacto, todo eso de acuerdo con el fin y los objetivos generales de la educación argentina (...) En el desarrollo de la dimensión social del educando se habrán de estimular los sentimientos de valoración de la unidad y estabilidad de la familia como núcleo básico de la sociedad” (Resolución 284 de 1977). Para consultar un análisis sobre esta resolución, ver Carbone en Kaufmann dir. (2006). Allí, además, Carbone menciona el Diseño Curricular de 1981 de la Municipalidad de Buenos Aires, que seguía esta misma línea ideológica: la perspectiva científica y cultural era soslayada por la necesidad de identidad nacional y los principios cristianos.

nuevos contenidos fueron prohibidos, como sucedió con todos los textos de la derogada materia Estudio de la Realidad Social Argentina –ERSA– (Pineau y Mariño, 2006) y específicamente con el manual *Las edades moderna y contemporánea* de Bustinza y Rivas, de la editorial Kapelusz (Ivernizzi y Gociol, 2003, y Pineau y Mariño, 2006). Respecto de este último caso, la editorial retiró el título de circulación y luego despidió a Bustinza y Rivas. La prohibición del libro y su reemplazo por el de Ibáñez aparecen mencionados en las entrevistas realizadas (Anexo III, e32 y e34). Por lo general, la política de las editoriales en la dictadura fue modificar ciertos contenidos de los libros de Historia y Civismo según los nuevos lineamientos curriculares y retirar los títulos objetados; también se editaron algunos nuevos títulos –escasos–, entre ellos los correspondientes a la nueva materia de Formación Cívica.

La perduración y la subsistencia de los contenidos de los Planes de Estudio hicieron posible en gran medida que los materiales publicados se mantuvieran vigentes. No hay dudas de que uno de los preceptos de la política educativa de entonces era fundar y transmitir un saber homogéneo y sólido. Por un lado, la pretensión de construir un saber uniforme se vinculaba con la necesidad de contrarrestar la heterogeneidad lingüística y cultural representada por el ingreso al país de grandes grupos inmigratorios, que huían de la Guerra Civil y de las Guerras Mundiales⁹⁰. Por otro lado, la necesidad de solidez se relacionaba sin dudas con la pretensión de construir conocimientos en un nivel educativo que se estaba consolidando y que debía formar trabajadores y estudiantes aptos para ingresar al nivel superior. La política editorial de *consolidación del canon pedagógico* se implementó según esos fines, pues sus materiales exhibían saberes como “unívocos”, “verdaderos” y “legítimos”, y de esta manera perduraron a través de las décadas. Los recursos lingüísticos de los libros, que serán presentados y desarrollados en el capítulo siguiente, lo corroboran: la instauración de la escena genérica, mediante una rutina fija y no propensa al despliegue de escenografías; la construcción de secuencias explicativas que ocultan el discurso ajeno; la utilización predominante de la primera persona del plural como una forma recurrente para ocultar la fuente de enunciación y guiar el aprendizaje; el uso de la tipografía

⁹⁰ Al respecto, en la entrevista 5 del Anexo 1, una informante hija de inmigrantes ucranianos, nacida en 1957, relató que los maestros les recomendaban a sus padres que incitaran a sus hijos a hablar español en sus casas, pero no el ucraniano. Así lo explica ella: “A partir de la sugerencia de la directora tanto mi hermano como yo escuchábamos el idioma ucraniano, pero nosotros hablábamos en español. Mis padres ya no nos enseñaron más el idioma” (e5). A través de este testimonio observamos cómo la escuela de la época abogaba por la homogeneidad lingüística, anulando la diversidad cultural y la adquisición y uso del idioma materno.

especial para señalar los conceptos considerados genuinos, las “falsas consecuencias de denominación”, las “cláusulas condicionales de denominación”, los “comentarios denominativos impersonales” y la reformulación parafrástica de “denominación”, que mostraban al texto como una prueba empírica fidedigna y no como una “construcción” discursiva. Sin embargo, en algunos espacios textuales (notas al pie y bloques tipográficos) se filtra el espíritu crítico académico y se manifiesta la interpretación personal del locutor-autor, los puntos de vista contrapuestos y la polémica, además de los elementos microdiscursivos mencionados característicos del discurso académico.

La publicación de las obras canónicas pedagógicas inició una tradición escolar, tanto para el docente como para el alumno, pues de alguna manera los libros plasmaron los contenidos o las bolillas de los Planes de Estudio y así lograron la materialización del saber escolar escrito –con la impronta del positivismo y el contenidismo–. Por eso, en la escena genérica predomina la teoría (los segmentos explicativos), por sobre las actividades. Pero también la reimpresión continua de las obras contribuyó con la representación de un saber sólido y homogéneo, que “no cambiaba” y que, por el contrario, parecía permanecer inmutable: los conocimientos pasaban de generación en generación, el saber era común para los alumnos de todas las regiones del país, y los contenidos se repetían en las lecciones como verdades. Estas obras tenían un carácter modélico y contaban con una retórica regulativa, vehiculizada a través de los “modos de decir pedagógicos”, que controlaba el *saber decir* y lo legitimaba como tal. En efecto y tal como ya hemos definido, los “modos del decir pedagógico” contribuyeron a las funciones de control, homogenización y legitimación del saber. Pero, además, en la materialidad discursiva emergían algunos elementos microdiscursivos académicos, propios de las prácticas académicas, a las que se apelaba primordialmente como modelo y referente de estatus y solidez científica, que serán abordados en el capítulo siguiente.

Como último aspecto a señalar en este apartado, mencionamos que, tanto en el aspecto económico como en lo político, la década de 1970 determina el fin del bienestar impulsado por el Estado. La crisis del modelo se manifestaba en el estancamiento económico, la desinversión y la desindustrialización. Las dictaduras fueron un claro ejemplo de este desgaste (Grinberg y Levy, 2009: 99).

3.2.2. Las fuentes curriculares. Los Planes y Programas de Estudio de 1956

Los Planes y Programas de Estudio de 1956 respetaron la estructura y casi todos los contenidos que se encontraban en los de 1953. Como ya mencionamos, los cambios realizados se circunscribieron a eliminar ciertas marcas del discurso peronista:

La operación de borrado de fragmentos del discurso peronista, estrategia que caracterizó la “desperonización” emprendida en los programas de 1956, fue facilitada en el nivel medio por el carácter predominantemente adicional, la lectura complementaria, que tuvieron gran parte de los contenidos justicialistas en los programas, agregados en últimas bolillas o indicados de manera general en notas paratextuales (Nogueira, 2010: 210).

Al respecto, Nogueira (2010) sostiene que los Planes asignan a la lectura un lugar establecido por la didáctica de cada disciplina, no por el discurso político partidario. En este sentido, puede considerarse que la vigencia del currículum durante tantas décadas se debe también a que se elaboraron con criterios disciplinares escolares, producto de los largos debates acerca de qué carácter dar a la enseñanza secundaria y qué enseñar, y que además retomaban ciertos contenidos de los planes anteriores, mencionados en el apartado precedente.

Los Planes y Programas de 1956 se inician con la información de las materias que componían cada ciclo y las horas semanales correspondientes. Se trata de un ciclo secundario de cinco años (tres años de ciclo básico y dos de segundo ciclo). Luego, figuran instrucciones para los directivos y los docentes. Por un lado, en “Notas importantes a los señores rectores y directivos”, se les indica a los directivos las tareas que deben realizar para garantizar la orientación, coordinación y fiscalización de la labor docente, como “conocer en conjunto y en sus detalles los programas correspondientes al establecimiento que dirigen así como las normas metodológicas aconsejadas en las instrucciones que los acompañan” o “fiscalizar el ordenado desarrollo de los programas y la adecuación a los mismos al tiempo disponible” (Ministerio de Educación, 1956: 13). Por el otro lado, en el apartado “Se recomienda a los señores profesores”, se solicita a los docentes que tengan en cuenta “leer detenidamente el programa de su asignatura y los de las correlacionadas (sic) con ella ese año y de los anteriores y siguientes, a fin de organizar su trabajo teniendo presente los conocimientos que ya poseen los alumnos y los que deberán asimilar bajo su dirección para afrontar los cursos superiores” (Ministerio de Educación, 1956: 14). En ese sentido, los Planes son predominantemente regulativos y ponen el foco en la

necesidad de que los directivos y docentes se adecuen a las pautas ministeriales. Este carácter fuertemente prescriptivo y persuasivo –incluyen secciones que inducen sobre los métodos a seguir– se potencia con otros elementos, como la enumeración detallada de los contenidos disciplinares, organizados en bolillas; la indicación de la cantidad de clases para cada tema; variadas sugerencias de actividades y trabajos prácticos; mención de uso de materiales y modalidades de enseñanza.

A modo de ejemplo, presentamos la primera bolilla de *Castellano, 1er. año* (cf. 11a), que indica cuántas clases le corresponden a la materia y presenta los contenidos (“la oración”, “sujeto y predicado, etc.) y las estrategias de enseñanza recomendadas (“lectura y explicación de texto”, “copia y dictado”, etc.):

(11a) Castellano. Primer año.

(Ciclo básico sin Latín, cinco horas semanales. Promedio: catorce clases por bolilla. Ciclo básico con Latín y Escuelas de Comercio diurnas, 4 horas semanales. Promedio: once clases por bolilla).

I. Lectura y explicación de textos. Recitación. Vocabulario. Exposición oral. Composición. Copia y dictado (en las escuelas de comercio se agregarán temas especiales de terminología y redacción comercial. Véanse las Instrucciones).

Gramática. La oración. Estructura de la oración simple. Sujeto y predicado. Predicado verbal y nominal. En qué consiste la concordancia del verbo con el sujeto. (Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1956: 17)

Finalmente, cada prescripción disciplinar se cierra con las “Instrucciones”, en donde se indica la perspectiva de la asignatura, por ejemplo para Castellano se determina: “La enseñanza del idioma será esencialmente práctica, encaminada a que el alumno adquiera el mayor dominio posible de la lengua”. Según constatamos, tanto las bolillas (cf. 11a) como las instrucciones (imagen A) prescriben las modalidades de enseñanza, a través de diversos aspectos, como formas de lectura y la explicación de los textos, los ejercicios para trabajar el vocabulario, la exposición oral, la composición, la gramática y la ortografía, la referencia al ejercicio de copia y dictado, el uso de material accesorio como diccionarios (el *Diccionario de la Real Academia Española* y los de argentinismos), el recitado y la formación de una carpeta de trabajos, y la mención de trozos selectos y lecturas obligatorias –los cuales conforman en términos de Bombini (2009) el canon literario escolar, que estuvo vigente hasta el 1983–.⁹¹ En algunas disciplinas, incluso, se detallan los trabajos prácticos que los estudiantes deben realizar; este es el caso de Geografía según lo demuestra el ejemplo (imagen B).

⁹¹ En este punto, vale aclarar que los últimos Planes y Programas de este período, los de 1982, reprodujeron exactamente los Planes del 56, con las sugerencias literarias incluidas.

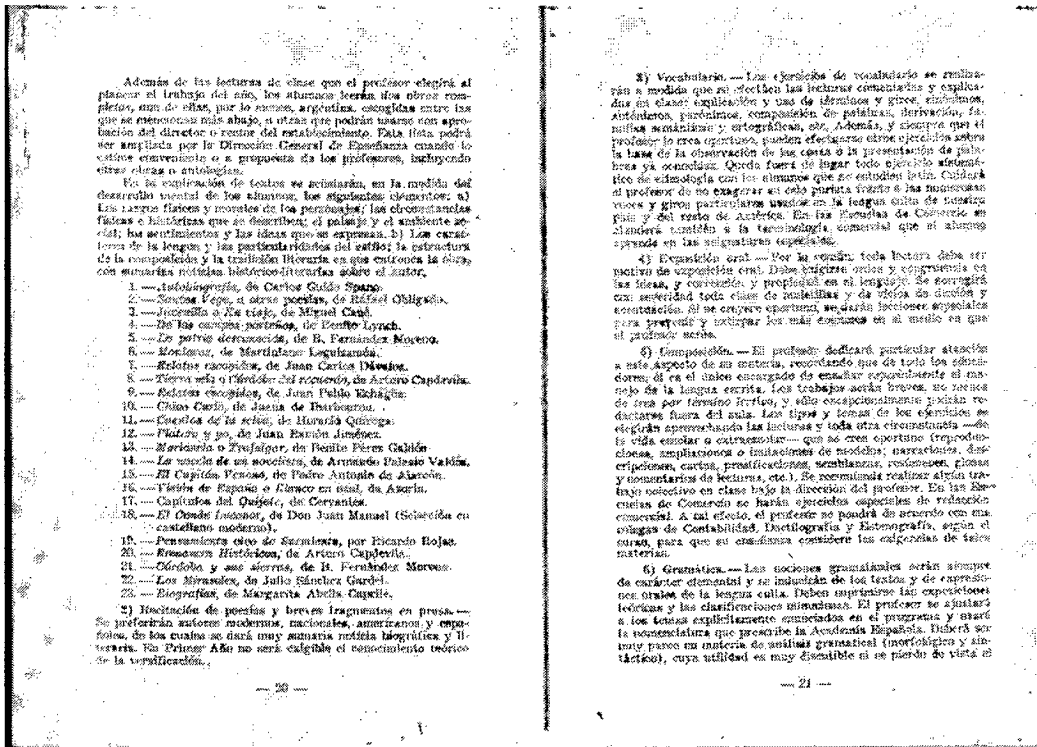


Imagen A. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, Instrucciones para Castellano I, 1956: 20 y 21.

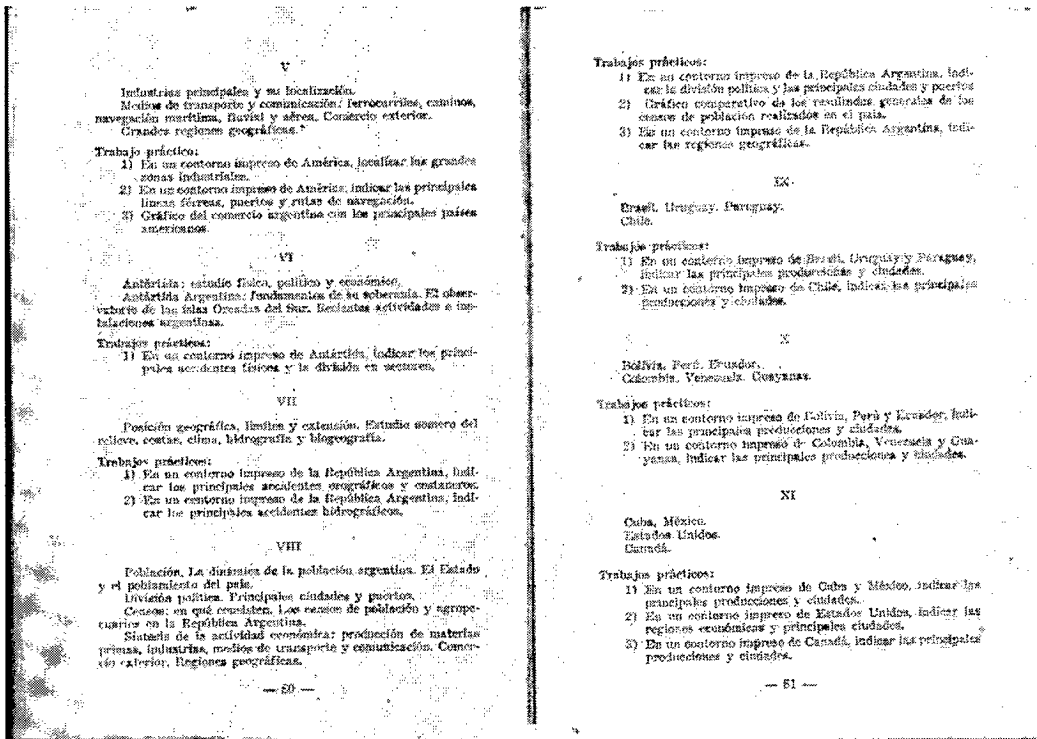


Imagen B. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Geografía, 1956: 80 y 81.

Las instrucciones remarcan la centralidad del profesor en el proceso de enseñanza, por ejemplo, “además de las lecturas de clase que el profesor elegirá al planear el trabajo del año” o “se recomienda realizar algún trabajo colectivo en clase bajo la dirección del profesor”. No se incluyen referencias a fuentes bibliográficas para el dictado de las disciplinas ni tampoco se menciona en el programa de ninguna de las materias el uso explícito de los manuales escolares. El único caso en que el aparece mencionado el libro de texto es en el “idioma extranjero”; si bien las Instrucciones hacen referencia a su uso recalcan la importancia del profesor por sobre el libro:

(11b) Aunque el libro de texto desempeña una función importante en el desarrollo de la enseñanza del idioma extranjero por la labor de selección y gradación que su preparación supone, es menester recalcar que el alumno debe aprender del profesor y no del libro. Aquel es el centro alrededor del cual debe girar la actividad en el aula; el libro de texto no es sino un elemento eficaz de ayuda que complementa la labor del profesor y hace más fácil la tarea de preparación del alumno. (Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1956: 40)

Constatamos, de esta forma, que los Planes crean e instalan el saber escolar y prescriben enfoques y métodos de enseñanza concretos y detallados. El Estado, a través de la normativa ministerial, es el encargado no solo de enunciar los contenidos sino también de instruir minuciosamente a los docentes. A partir del detalle de las bolillas, de las sugerencias de implementación y de la impartición de instrucciones, se propone sentar las bases de una enseñanza homogeneizadora y garante del *saber decir*, que los libros de texto construyen en las secuencias explicativas de la escena genérica, a través del despliegue de los “modos del decir pedagógico” y la evocación de rasgos académicos (capítulo 4).

Dentro de este contexto, el libro de texto se centra en desarrollar las bolillas e introducir breves segmentos de actividades adecuados a las especificaciones dadas. Es decir, el manual escolar se encarga de presentar –y luego conservar– el saber escolar, ya enunciado detalladamente por los Planes. En este sentido, el libro de texto funciona como fijación de la doctrina (Cucuzza, 2007: 59)⁹². La obligación de seguir los Planes se refleja en una leyenda que figura en la hoja de créditos o en la portada de todos los libros de los períodos:

⁹² Cucuzza (2007) señala un paralelo entre las prácticas escolares y las religiosas: plantea el libro escolar como fijación de la doctrina; el acto escolar, como desarrollo de la liturgia y el cuaderno escolar, como espacio privilegiado de ejercicios espirituales.

(12) De acuerdo con el programa de tercer año al ciclo básico y escuela de comercio (Anexo I, libro 4: página preliminar)

(13) De acuerdo con el programa de tercer año al ciclo básico y escuela de comercio (Anexo I, libro 7: página preliminar)

(14) De acuerdo con el programa oficial de la asignatura correspondiente al primer año de las escuelas de educación técnica. (Anexo I, libro 9: página preliminar)

La función de las editoriales era, entonces, la de construir y consolidar el canon pedagógico con el fin conformar un conocimiento escolar homogéneo y legitimado en el nivel secundario. No se encargaba de “formar” al docente –no existen en el período guías docentes–, ni de presentar una secuencia de la clase –los libros no presentan un plan de clase pautado, como veremos en los manuales del próximo período–. Eso estaba presente en el currículum oficial que determinaba cómo enseñar y aprender.

En resumen, las bolillas, las instrucciones y las secuencias de persuasión, presentes en los Planes y Programas de 1956 tendían a construir la representación de un saber sólido y monolítico, y los libros de texto cumplían la función de interpretarlo, reconstruirlo y hacerlo circular. Los libros eran los objetos simbólicos y materiales, privilegiados de fijación del canon.

3.2.3. La reimpresión/reedición del saber estable

Hacia 1960 el mercado editorial escolar ya se encontraba consolidado, a pesar de “las oscilaciones de sucesivas políticas económicas y con alzas de costos” (Linares, 2009: 5). Incluso, algunas editoriales familiares pasaron a constituirse como sociedades anónimas, tal es el caso de Estrada (SA en 1939) y Kapelusz (SA en los 50)⁹³.

El mercado de la edición escolar entre 1960 y 1982 se conformaba por empresas solventadas con capitales nacionales, muchas de las cuales ya hemos mencionado: Estrada, Kapelusz, Pablo Coni, Ateneo, Librería del Colegio, Cesarini Hermanos, Losada, Troquel, Crespillo, Luis Laserre, Víctor Lerú, La Obra, Ciordia Giménez Codes, Gram Editora, Stella, Plus Ultra, AZ, Colihue y Huemul.

La política de *consolidación del canon pedagógico* consistía en que cada editorial publicaba una serie de títulos de un autor reconocido por disciplina. Es decir

⁹³ Para el registro de las editoriales en todos los períodos analizados, consultamos la base de datos de la Biblioteca del Maestro (Ministerio de Educación). No incluimos el registro bibliográfico pues el listado es muy extenso (supera las 200 páginas). Está disponible en formato digital.

que una editorial publicaba a un solo autor por materia o área, que solía ser un profesor de la escuela media. Con esa edición y posteriores reimpressiones, el libro se iba legitimando y consolidando como parte del canon escolar. Algunas editoriales tenían un solo libro canónico, como los ya nombrados *Biología general* de Bianchi-Lischetti, de El Ateneo, o *Psicología* de Guerrero, de Losada. Otras editoriales contaban con varios autores canónicos; por ejemplo, Troquel editaba en Historia a Ibáñez, en Matemática a Repetto, Liskens y Fesquet, en Geografía a Passadori, y en Biología a Dos Santos Lara; Cesarini a Dembo en Biología, y a Etchart, M., Douzon, M. y Rabini en Historia; Kapelusz a Estrella Gutiérrez en las historias de la Literatura, Fatone, en Lógica, Lacau Rosetti, en Castellano, y a Astolfi en Historia.

Sin dudas, la consolidación del canon fue posible mediante las reimpressiones y ediciones de las obras, que se realizaron en forma casi interrumpida durante las décadas del 60 al 80. Por ejemplo, los títulos de Ibáñez llegaron a tener más de cuarenta reimpressiones/ediciones⁹⁴. Es el caso de *Historia antigua y medieval* de dicho autor, cuya primera edición fue en 1956 y la cuadragésima cuarta en 1984. Diversos aspectos del mercado y la tecnología posibilitaron la consolidación de un *canon escolar*. Por un lado, se trataba de un mercado cerrado y acotado. Si bien había una cantidad considerable de editoriales, cada una editaba un autor en particular y, por lo tanto, la competencia entre títulos no era grande. Además, no existían las fotocopiadoras que soslayaran la compra de los materiales, como lo ilustran los ejemplos (15) y (16). La única “amenaza” posible era la venta de libros de texto usados (cf. 17). El hecho de que los libros no fueran fungibles, es decir que no poseen espacio para la realización de las actividades contribuía con dicho fin (cf. 18 y 19), pues los libros podían conservarse y ser reutilizados.

(15) En realidad, en ese entonces era una obligación cada uno de los alumnos teníamos los libros que necesitábamos, no había fotocopiadoras. (Anexo II, e6)

(16) De Historia: Ibáñez, Matemática, Historia de la educación, Lengua y Literatura, Geografía, Educación Moral y Cívica... Para casi todas las materias. No había fotocopias. (Anexo II, e12)

(17) Casi todas las materias nos pedían un autor en particular y eran fáciles de conseguir. Era un colegio público, chicos de clase media, alguno un poco más o un poco menos, pero eran libros que todo el mundo podía conseguir porque había editoriales como Kapelusz u otras más, y todos sabíamos bien dónde ir a comprarlos. Eran libros que todo el mundo podía tener. Pero a veces te daban opciones, te decían dos autores y vos veías qué conseguías: tipo Ibáñez o Astolfi. (...). Las

⁹⁴ Hay que aclarar que en la época el uso de los términos *edición* y *reimpresión* era impreciso y se empleaban como sinónimos y casi indistintamente; de hecho, pueden figurar de ambas maneras en los créditos de los libros, y por eso se desconoce efectivamente cuándo una obra se reimprimió y cuándo se volvió a editar y por lo tanto se incorporaron cambios de contenido y forma.

dos formas. Había mucho libro hereditario, muchos alumnos vendían y otros tenían libro nuevo. Había de todo un poco. Yo creo que los que compraban un libro nuevo era un 50 por ciento. (Anexo II, e15)

(18) (...) nunca se escribía ni se subrayaba ni se resaltaba el libro. Te retaban si te veían hacer eso. (Anexo II, e14)

(19) Los libros no se escribían. Pecado mortal. Los profes dictaban, y no sé si serían actividades que sacaban de libros o de dónde. (Anexo II, e15)

Tanto en (18) como en (19) los entrevistados hacen referencia al valor simbólico del libro y a las prácticas de lectura. En tanto elemento de fijación de la doctrina (Cucuzza, 2007: 59), el libro de texto se constituía como un objeto que debía ser valorado, respetado y cuidado. Dentro de esta concepción, escribir el libro era un hecho altamente negativo y hasta parecía ser una acción que atentaba contra el saber “sagrado” que sus páginas alojaba. Si el libro fijaba la doctrina y permitía el acto escolar, escribir sobre él podía ser considerado “pecado mortal” (cf. 19).

Otro factor que determinó la permanencia y estabilidad de los manuales escolares y, por ende de sus contenidos, fue el tipo de formación y actividad que desarrollaban sus autores. Como adelantamos, la mayoría de los libros fueron redactados por profesores de escuela media, como Ibáñez, Dembo, Dos Santos Lara o Lacau-Rosetti. Tal como señala de Amézola (2006: 236), los manuales “quedaron exclusivamente a cargo de autores cuya experiencia se limitaba a la docencia en el nivel medio. El caso más curioso es el de José Cosmelli Ibáñez, un profesor de Letras, cuyos libros de Historia fueron durante décadas lo más vendidos”. De esta forma, la falta de contacto de estos autores con la actividad académica produjo un distanciamiento mayor entre la disciplina investigada y la enseñada. Mientras los estudios disciplinares se renovaban en el ámbito académico, los contenidos permanecían estancados en el ámbito escolar. Con respecto a Historia, Romero *et al.* (2004) indican que la llegada de los autores-profesores de la escuela media cristalizó el pasado elaborado por la Nueva Escuela; así “alejados de toda práctica historiográfica, su condición de traductores hizo inevitable este resultado” (2004: 43)⁹⁵. Si bien estos autores les brindaron a los libros una impronta específica ya que al ser docentes “provenían” del aula, los distanciaron de la renovación académica del saber disciplinar, que sí tenían otros libros utilizados en el nivel –aunque en menor cantidad y en ciertos colegios, como el Colegio Nacional

⁹⁵ La Escuela Nueva, una corriente didáctica proveniente de Europa, que luego circuló en los Estados Unidos, promovía la experimentación en la enseñanza, la renovación de los métodos y un enfoque que buscaba que el alumnos lograra “aprender” y no solo a incorporar contenidos enciclopédicos. Esta perspectiva surgió en nuestro país alrededor de la década de 1930, pero su auge se produjo a partir de 1960. Con ella, se introducen las nociones de “significatividad” del saber y la importancia del entorno y la experimentación.

Buenos Aires o el Carlos Pellegrini–, por ejemplo, los escritos por el historiador Luis Alberto Romero. En este sentido late una paradoja: si bien los libros ofrecían un modelo pedagógico academicista a partir de la inclusión de elementos polifónico-argumentativos de las prácticas académicas, los contenidos no manifestaban la renovación disciplinar de la época.

Por el otro lado, la tecnología *offset* posibilitó la impresión a color y con matices de diagramación; no obstante, el proceso de producción era lento, pues no existían los ordenadores y los textos se realizaban en máquina de escribir. Por estos motivos, los libros podían perdurar tantos años en el mercado. En el marco de este contexto, sin dudas, era posible que existiera un mercado de libro escolar estable, perdurable y sólido. Como lo señala la mayoría de los entrevistados, los libros eran de uso asiduo para el estudiante, casi diario (cf. 20 a 23). Más allá de las especificidades de cada institución, se los solía usar en la clase (cf. 21), pero también en la casa, pues era el material privilegiado de estudio (cf. 20 y 22) o para tareas de investigación (cf. 22). En ese entonces, el libro de texto funcionaba también como material de consulta y referencia – no existía Internet–. Solo una de las entrevistadas mencionó el uso de las enciclopedias (cf. 23), pero como instrumento de apoyo.

(20) Casi siempre [se usaba el libro]. Si no indicaban que continuemos el tema que había explicado ese día, leyéndolo en el libro. O bien, indicaban qué parte del capítulo le interesaba que le prestáramos atención. (Anexo II, e12)

(21) Y en muy pocas clases no usábamos los libros. Alguna vez en alguna clase de Geografía el profesor explicaba en los mapas colgados del pizarrón. O en alguna clase de Inglés hablábamos con la profesora, pero lo más común era trabajar con el libro en mano (Anexo II, e1)

(22) En general [el libro] era para estudiar en casa, de tal a tal página. Algunos profesores se guiaban por el libro: “La célula...”. (Anexo II, e8)

(23) Mis viejos no me compraban los libros “porque eran caros”. Estaban en la biblioteca de la escuela y ahí me quedaba al mediodía para hacer la tarea. Los profes daban tarea que se hacía sobre libros que ellos dejaban en la biblioteca. En Historia la profe era una enamorada de una colección enciclopédica, no era libro de texto, pedía siempre de esa colección. (...) Los profes al principio del año siempre decían que tratemos de conseguir un libro de la materia para tener en casa y no decían cuál, usado. El que tenía, tenía. (Anexo II, e14)

Como ya hemos mencionado, en el período de la dictadura militar la industria editorial sufrió una gran crisis y en 1982 se registró la producción más baja de libros en la historia argentina: 14 millones totales. En efecto, se produjo un desgaste y un estancamiento en la producción cultural y editorial, y su acción represiva se basó en una estrategia de alcance nacional “que implementó un proyecto de racional, sistemático, con objetivos definidos, claramente enunciado, centralizado y llevado a la práctica en diversas áreas a lo largo de varios años” (Avellaneda 1986: 23).

Específicamente, respecto del campo de la edición, se produjo la persecución de editores y autores, así como la prohibición de libros y la censura de contenidos. Tal como señalan Ivernizzi y Gociol (2003: 65), el desarrollo de la política de control y censura sobre los libros estaba a cargo de la Dirección General de Publicaciones (Ivernizzi y Gociol, 2003: 65). En algunos casos, las acciones de censura de libros escolares fueron explícitas, como la prohibición de los libros del ERSA, del libro de Bustinza y Rivas (editorial Kapelusz) y *Le français et la vie* (de Mauger y Brezeure, editado en el extranjero); o las objeciones que tuvo el libro de lectura *Dulce de leche*, escrito por Noemí Beatriz Tornadú y Carlos Joaquín Durán (editorial Estrada), que volvió a ser reeditado de acuerdo con las observaciones realizadas por la comisión evaluadora del Consejo Nacional de Educación⁹⁶, o la prohibición del libro *Esquemas de Literatura Española* de Martha Fernández de Yacubsohn y Lucila Pagliai, que reapareció en 1977 como *Literatura Española* y solo firmado por Fernández de Yacubsohn. En ese sentido, “aunque las innovaciones no traían aparejadas novedades significativas en lo pedagógico y lo disciplinar, eran extremadamente severas en el control ideológico” (de Amézola, 2006: 237). En otros casos las acciones de censuras fueron menos explícitas, como por ejemplo la aprobación de los textos para ser usados en las escuelas, mecanismo revitalizado por la dictadura. Un texto circulaba, entonces, si estaba incluido en una lista de textos *aprobados o recomendados*⁹⁷.

Durante la dictadura, la política de represión actuó y transformó el *canon pedagógico*: ciertos libros fueron objetados y sacados de circulación, otros se afianzaron y algunos pocos se editaron. De esta manera, el proceso de *consolidación del canon* se vio afectado en cierta medida por las acciones puntuales de represión ejercidas desde el Estado.

3.3. La política editorial de mercantilización pedagógica

A la segunda política editorial caracterizada la llamamos de *mercantilización pedagógica*, atendiendo a que el libro de texto es considerado y valorado a partir de su

⁹⁶ “Las objeciones iban desde la postura laicista del texto, prescindente de representaciones religiosas, hasta que las mariposas no podía migrar porque no vivían más de 24 horas –enumera la autora [se trata de Tornadú] –. Me acuerdo de las peleas rabiosas que tuve, cara a cara, con la señorita Irma Veríssimo, que en ese momento presidía la famosa comisión” (Ivernizzi y Gociol, 2003: 123). Para ampliar el tema, consultar Ivernizzi y Gociol (2003).

⁹⁷ Para una descripción y análisis detallado de todos los casos referidos, consultar Ivernizzi y Gociol (2003), y Pineau y Mariño (2006).

condición de mercancía que, sujeta a las reglas del mercado, se ve determinada por factores comerciales y, específicamente, por las variables de oferta y demanda.

Para el desarrollo de este aspecto, es necesario tener en cuenta la caracterización realizada por Bourdieu [1992] (2002) acerca de los campos de acción de las editoriales según su orientación: hacia el *polo comercial* o el *polo cultural*. Si bien no existen las editoriales puras –es decir las solo comerciales o exclusivamente culturales, ya que el libro es un *bien cultural* que se comercializa y se vende y de ello depende que una empresa editorial tenga éxito y permanezca en el mercado–, siempre uno de los dos polos prevalece sobre el otro y define la competencia en un determinado campo de acción. Las características de las ediciones del polo comercial, es decir, el libro considerado en tanto mercancía, y del polo cultural, estos es el libro entendido como contenido pueden observarse claramente en el cuadro 1 (Katz, 2002).

Cuadro 1. 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

Sobre la base de estos aspectos descriptivos, consideramos que las editoriales escolares, en el contexto de globalización y primacía del Estado neoliberal, se orientaron hacia el polo comercial, pues lo que predominaba era la concepción del libro de texto en tanto mercancía. Efectivamente, de acuerdo con las características brindadas por Bourdieu [1992] (2002), los libros de texto comenzaron a:

- tener un ciclo de vida corto, pues estaban pocos años en “catálogo” y eran rápidamente reemplazados por otros (generalmente se editaban colecciones cada dos o tres años para la Educación General Básica);
- responder a una demanda preexistente: se planificaban para ser vendidos en diferentes sectores de mercado. Sobre la base de los documentos

curriculares y ciertos parámetros comerciales, se definían los productos de cada año en función de la audiencia específica a la que se deseaba llegar, la línea pedagógica y la ideología editorial que suponía ciertos condicionamientos sobre el *poder decir*;

- guiarse por el precio tendiente al costo: en el caso de los libros de texto los precios se han mantenido relativamente estables por una política estatal, que ha exigido a las editoriales durante ciertos períodos no aumentarlos. No obstante, el impacto ha recaído en otros aspectos, como el estancamiento en los sueldos de los empleados.

Desde tal perspectiva, postulamos que la política implementada por las editoriales tendió a potenciar el libro de texto como mercancía; en términos de Martínez Bonafé (2002: 87), “el carácter de mercancía prima sobre el valor de uso pedagógico”. El saber escrito adquirió valor financiero y se consideraba una mercancía más. De esta forma, la nueva política editorial rompió con el imaginario de canon pedagógico estable y sólido, e impuso una dinámica de producción de novedades constante que les garantizaba a las empresas una mayor rentabilidad. La importancia dada al autor se diluyó, y el sello de la editorial adquirió una jerarquía fundamental. Las entrevistas realizadas ratifican esta idea: la mayoría de los usuarios (Anexo II.b) identificaron los libros por sus editoriales. No obstante, destacamos que hasta los 90 convivían ambas lógicas de identificación del libro (editorial y autor), pues las transformaciones fueron graduales, tal como lo manifiestan los ejemplos de las entrevistas (24) y (25), aunque luego prevaleció el criterio editorial, como lo ilustran (26) a (28):

(24) En general nos pedían libros en todas las materias: Historia... me acuerdo que pedían Drago, Echart Douzón, y ya al final algo de AZ; Geografía... López Rafo; Matemática... Tapia; Biología... Pedro Zarur. (Anexo II, e17) [Cursó entre 1987 y 1991]

(25) De los que más me acuerdo son los de Biología, por supuesto [la entrevistada es bióloga]. Los adoraba. Recuerdo más los de los últimos años, eran de Aula Taller; en los primeros años usé el famoso Zarur. Para sacar mucha información teníamos el “Dos Santos Lara” [hace gesto de comillas]. Ese lo sacaba de la biblioteca de Independiente... [Club Independiente]. También usábamos en Historia, Geografía y Educación Cívica. De Historia me acuerdo que eran unos muy grandes de editorial. (Anexo II, e22) [Cursó entre 1990 y 1994]

(26) Durante el Secundario los libros que usábamos eran de materias relacionadas con Sociales, los que yo más recuerdo son los de Educación Cívica e Historia. Historia tuve de primero a tercer año porque era Comercial, y me acuerdo bien los libros: en primero y segundo pedían el de Santillana (pero si no lo podías comprar podías usar otro) y en tercer año, que fue de Historia Argentina, era otra profesora y recuerdo que yo usaba el de AZ, que me encantó. (Anexo II, e21) [Cursó entre 1989 y 1993]

(27) Recuerdo el libro que usaba mi maestra en octavo para la materia de Lengua. El libro era bordó, aún lo conservo. Es de la editora AZ, y se titula *Lengua en red* para 8 de EGB. (Anexo II, e25) [Cursó entre 2001 y 2005]

(28) Me acuerdo de que en 2001, utilizamos un libro de lectura, que si bien no recuerdo su nombre, sí recuerdo que era de la editorial Estrada, que tenía tapa naranja y que traía el libro "El jinete sin cabeza" aparte. (Anexo II, e26)

Según muestran los ejemplos, resulta recurrente la referencia a aspectos de diseño y marketing, como el color de los tapas de libros (“el libro era bordó”, “tenía tapa naranja”) o sus materiales accesorios (un libro de literatura *El jinete sin cabeza*). En el marco de esta política editorial, las empresas elaboraban productos de corta duración en el mercado. En este sentido, la política editorial predominante durante el período consistió en una *producción constante y rápida* y una *circulación perenne de los libros de texto*. Guiadas por este fin, las editoriales desarrollaron diferentes estrategias para construir *el libro de texto con los atributos propios de una mercancía y que por lo tanto circulara en el mercado durante un corto lapso y fuera reemplazado rápidamente*.

La política de mercantilización pedagógica se vinculaba con el rol del Estado neoliberal (§ 3.3.1.) y las funciones que se le atribuían a la enseñanza en tanto transmisora de competencias (Grinberg y Levy, 2009: 111) y garante de un *saber hacer*, cuyas bases quedaron sentadas en la Ley Federal de 1993 y sus Contenidos Básicos Comunes o CBC (§ 3.3.2). Finalmente, indicamos que este tipo de políticas se consolidan en un mercado editorial caracterizado por el ingreso de editoriales extranjeras, la fusión entre empresas y la concentración económica (Botto, 2006), que produjo importantes transformaciones en el proceso de edición de los productos escolares (§ 3.3.3).

3.3.1. El marketing de la diversidad

Hacia la década de 1980, la crisis de la política de bienestar y los principios de la doctrina neoliberal instalaron en el imaginario social la idea de que el Estado debía dejar de tener injerencia en materia económica. En este sentido, el surgimiento del Estado neoliberal marcó el cese de la hegemonía capitalista y se presentó como “la única opción” (Gorz, 1997) frente al agotamiento del Estado de bienestar, signado por un profundo desgaste y la ineficiencia del gasto público. Durante 1990, el modelo

neoliberal se afianzó y el Estado pasó a convertirse en “garante del cumplimiento de las leyes del mercado, privatizando las empresas y transfiriendo al sector privado la capacidad de conducir y desarrollar el proceso de distribución de bienes” (Grinberg y Levy, 2009: 100). Es decir, de único responsable de los procesos socioeconómicos se transformó en un actor más, que gerenciaba y promovía las acciones de agentes privados. Sumado a ello, tanto el desarrollo de las nuevas tecnologías como la globalización financiera contribuyeron a la consolidación del neoliberalismo como política hegemónica, pues esta garantizaba la flexibilización en los mercados y el aumento de la competitividad económica (Pérez Gómez, 2004; García Canclini, 2007; Gil y Jiménez, 2008 y Grinberg y Levy, 2009). Respecto de la globalización, no hay que entenderla solo como un proceso económico, sino también social, pues impone patrones culturales y hábitos de consumo. En este sentido, las formas de producción y consumo siguieron una tendencia general, a escala mundial. Con relación a las editoriales escolares, debido a que la gran mayoría dependía de capitales extranjeros, se rigieron por políticas editoriales multinacionales y patrones globalizados: se trataba de un mundo cada vez más interrelacionado por intercambios mercantiles (García Canclini, 2007). Así, explican Gil y Jiménez (2008) la noción de la globalización aplicada a la industria de libro:

Podemos entender la globalización, en una primera aproximación, como un proceso de expansión internacional del modelo capitalista de mercado, en el que priman lo global frente a lo local. Este modelo, aplicado a la industria del libro, prefigura la posibilidad de operar en mercados prácticamente planetarios. A su vez, las nuevas tecnologías informacionales han facilitado que se pueda operar en mercados a escala mundial. Pero el fenómeno de la globalización no se puede circunscribir al ámbito económico y empresarial, sino que ha de entenderse como un proceso y tendencia social, en tanto que ha puesto una homogeneización de patrones culturales y hábitos de consumo. (Gil y Jiménez, 2008: 13).

Los principios neoliberales también se aplicaron al sistema educativo e instalaron la representación del conocimiento como una mercancía, en tanto bien de consumo que adquiriría valor en la dinámica de oferta y demanda. Como sostiene García Canclini (2007), cualquier ámbito podía convertirse en un escenario de compra y venta. Así, en el campo educativo, la rentabilidad del proceso o producto pasó a ser importante.

Uno de los mecanismos de legitimación para desligar al Estado nacional de la responsabilidad sobre la educación consistió en la legislación educativa. La

promulgación de la Ley de Federal 24.195/93 fue indispensable para asentar este nuevo estado de cosas. En efecto, la Ley establece que el Poder Ejecutivo Nacional debe favorecer “una adecuada descentralización”, y que los gobiernos provinciales tienen no solo responsabilidad administrativa sino pedagógico-curricular. Así, el Estado nacional definió los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que funcionaban como marco, cada Estado provincial formuló su Diseño Curricular y cada establecimiento escolar elaboró su Proyecto Institucional (proyecto educativo y curricular)⁹⁸.

Asimismo, el Estado comenzó a delegar las funciones de producción y control de los contenidos de los libros de texto en las empresas editoriales y, hacia la década del 90, dejó de existir cualquier tipo de mecanismo de regulación de contenidos. Si bien en un primer momento, y como sostiene Linares (2009), la eliminación de las regulaciones sobre los manuales escolares fue un paso significativo para la eliminación de normas represivas, luego fue funcional e indispensable para la concreción de la política neoliberal⁹⁹. No obstante, se advierte que en Argentina la flexibilidad y desregulación en materia educativa era significativa, pues en muchos países de Latinoamérica (para referirnos a contextos cercanos) también sujetos a políticas neoliberales, la circulación de los libros se ha ajustado a instancias de evaluación, como es el caso de México, Chile, Brasil¹⁰⁰. Es decir, en nuestro país los libros respondían a las demandas del mercado y a los problemas de *marketing*: carecían de todo control estatal para su circulación. El Estado se desligaba, así, de regular estos materiales que, sin dudas, eran los dispositivos discursivos privilegiados por los docentes para desarrollar la

⁹⁸ Vale aclarar se excluyeron del análisis los Núcleos de Aprendizaje Prioritario, debido a que estos se aprobaron en enero de 2006 y los libros elaborados que siguieron sus lineamientos fueron editados en 2007 y, por ello, exceden nuestro objeto de estudio.

⁹⁹ Al respecto, Linares (2009: 8) advierte: “Quizás se haya entendido que esta medida de no-regulación era más democrática que el ajustarse a determinados reglamentos o instancias de evaluación como se venían realizando durante un siglo. Cuando las ideologías neoliberales-neoconservadoras comenzaron a ser hegemónicas durante el gobierno de Carlos Menem esta idea de des-regular en función de una mayor democratización fue, en definitiva, funcional a estas ideas”.

¹⁰⁰ En estos países, se ejecutaban políticas de Estado que favorecían la pertinencia curricular, pero que también posibilitaban la autonomía pedagógica por parte de cada institución escolar. Por ejemplo, para la adquisición de textos escolares de secundaria, el Estado mexicano armaba una lista a partir de los textos *autorizados* por la Secretaría de Educación Pública, que habían sido sometidos a una *evaluación* por parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. En el caso de Chile, cada establecimiento elegía un texto escolar por sector y nivel, entre los libros *previamente seleccionados* por el Ministerio de Educación. Por su parte, Brasil contaba con la Coordinación General de Estudios y Validación de Materiales, que se encargaba de evaluar los libros escolares y autorizar su circulación. El Estado brasileño publicaba en Internet la *Guía del libro didáctico* y enviaba el material impreso a las escuelas. Basándose en la *Guía*, los directivos y docentes elegían los libros didácticos que utilizarían a lo largo del año.

enseñanza¹⁰¹. Los criterios de descentralización, democratización y participación fueron los pilares de la Ley Federal de Educación, como lo demuestra su artículo 51:

Artículo 51º - El Gobierno y Administración del Sistema Educativo asegurara el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, teniendo en cuenta los criterios de:

- Unidad Nacional.
- Democratización.
- Descentralización y Federalización.
- Participación.
- Equidad.
- Intersectorialidad.
- Articulación.
- Transformación e innovación. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993)

En este sentido, la descentralización suponía la constitución de un mercado de servicios educativos mediante la lógica de oferta y demanda y los libros de texto también empezaron a obedecer a la ley de lo “nuevo y perecedero”. En efecto, estos se vendían como cualquier otro bien y estaban sometidos a una circulación rápida y a la obtención del máximo beneficio y productividad.

En suma, los nuevos diseños curriculares, la fragmentación del sistema y la lógica del mercado contribuyeron a la creación de una *política editorial de mercantilización pedagógica*. Por un lado, las editoriales debían elaborar nuevos productos y ofrecer una gran variedad de alternativas, según las diferentes jurisdicciones, enfoques pedagógicos, nuevos ciclos, áreas y disciplinas. Por otro lado, la instalación en el imaginario social de que el saber debía ser flexible y democrático, y respetar la diversidad cultural, resultó un argumento para avalar la producción de continuas novedades. En este sentido, la generación de novedades se puede asociar con la representación de un saber que se renueva y se actualiza, a partir de diferentes tratamientos disciplinares y pedagógicos. Sin duda, la fragmentación discursiva y la multiplicidad de escenografías enunciativas contribuyeron con este efecto de sentido: las distintas formas de presentar y dosificar la explicación han construido un imaginario de diversidad, aunque en realidad, y según demostraremos a lo largo de la tesis, lo que se presenta es la misma explicación pero diseñada de distintas maneras. En efecto, las

¹⁰¹ Si bien no hay operaciones de control estatal sobre los manuales, el Instituto Nacional contra la Discriminación (INADI) desde 2007, aproximadamente, comenzó a desarrollar acciones relativas a los libros de textos, por ejemplo manteniendo reuniones con editores para elaborar estrategias que mejoren la calidad de las publicaciones. Este organismo actualmente 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. No obstante, las acciones fueron y son de concientización e información, pues no ejercen controles sobre los libros ni deciden sobre su aprobación.

nuevas ediciones no han implicado transformaciones en el ámbito disciplinar y pedagógico; por el contrario, respondieron a motivos puramente económicos –la competencia entre editoriales, la emergencia en nuevos nichos de mercado, la búsqueda de la rentabilidad, etc.– y repetían de diferentes formas aquello que podía formularse dentro de la formación discursiva, es decir *el aceptable discursivo*. Como ya dijimos, la apelación y recurrencia a los “modos del decir pedagógicos” prototípicos reafirman esta hipótesis. Chartier y Hébrard (1994) explican de esta manera la edición de materiales educativos por parte de las editoriales escolares:

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 un sentido similar lo entienden Rodríguez y Fernández (2001):

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).

Con relación a la fundación del “modelo pedagógico con rasgos mediáticos” (MPM), como es sabido, el diseño gráfico –entendido en términos de Dalley (1981) como la manipulación del texto, la ilustración y los márgenes para lograr un impacto visual–, la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han influido sobre la materialidad de los libros de texto. En efecto, los libros presentaban diseños novedosos a partir de un formato de página complejo delineado especialmente a partir de la composición de columnas y la diferenciación de diferentes bloques de información (Alvarado, 1994)¹⁰². No hay dudas de que

¹⁰² 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). Por otra parte, el libro de texto puede presentar diferentes formatos según la cantidad de columnas que se incluyan. Pero, sin dudas, prevalece el formato a dos columnas, pues facilita la combinación de textos e imágenes. Finalmente, haciendo referencia a Alvarado coord. (2004), los libros de texto recurren al procedimiento que 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).

(...) en las editoriales se instaló una nueva concepción del libro de texto. 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 el tipo clásico de libro, en el que el texto central ocupaba el lugar principal. (Romero et al., 2004: 32).

Asimismo, el predominio de los medios audiovisuales y el auge de Internet propiciaron prácticas de lectura innovadoras¹⁰³. Al respecto, Petrucci sostiene que en ese entonces la producción editorial se posicionaba 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). A modo de ejemplo, reproducimos el siguiente fragmento de una nota del diario *Clarín* de 1998, que se refería a los aspectos a los que recurrían las editoriales para “tentar” a sus posibles consumidores:

Ahora los libros para la escuela son más ágiles, visuales y divertidos. (...) Explican las distintas maneras de leer y mirar los textos. Y están mejor organizados. Son más llamativos porque usan fotografías, cuadros y modernos criterios de diseño gráfico. (...) La idea es que el libro resulte más familiar a los chicos que nacieron en plena cultura de la tevé color - control remoto - zapping. (Amigo y Spina, *Clarín*, 22 de marzo de 1998).

Este extracto ilustra de un modo claro los aspectos que se valoraban como positivos (por innovadores y estratégicos) en los nuevos libros. Así, observamos que se les asignaban a los libros de texto atributos que hasta ese entonces no se les solía adjudicar. Se los personalizaba al punto de ser “ágiles” y “divertidos”; eran “llamativos” y “familiares” como un programa de televisión o un video. Si hacemos el ejercicio de reemplazar el objeto “libros para la escuela” con cualquier otra frase nominal que refiera a material impreso no destinado a la enseñanza (como “revistas infantiles”) podríamos lograrlo sin problemas, pues las propiedades que se les conferían poco decían del proceso de la enseñanza escolar.

Llegados a este punto, cabe indicar que en la creación del imaginario de un saber “moderno”, “significativo” y “democrático” incidieron ciertos mecanismos discursivos *pertenecientes a los géneros de los medios y las nuevas tecnologías*. Por un lado, el

¹⁰³ “Si el público lector de los tiempos pre-televisivos era el sujeto ‘de una cosa por vez’, los lectores post-televisivos son sujetos de ‘varias cosas al mismo tiempo’. El foco de atención, antes centrado en un objeto que lo colmaba, debió ampliarse para dar cabida a una variedad de elementos que lo saturan” (Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2004).

despliegue escenográfico, a través de la puesta en juego de formatos alejados de la rutina de la escena genérica del libro de texto escolar –páginas web, notas de divulgación etc.–, plantea una organización discursiva diferente, que busca ser percibida por los usuarios como actualizada y renovada respecto de los libros de la generación previa. Por otro lado, ciertos rasgos microdiscursivos, como la alusión directa al lector y la inclusión de citas marginales y voces recreadas –que fueron mencionadas en el capítulo 2 y serán profundizadas en los capítulos 4 y 6–, generan una supuesta reducción de la asimetría entre el locutor-autor y el lector y una aparente pluralidad y diversidad de voces. Se produce, así, un efecto de sentido que contribuye a la construcción de un saber democrático, flexible, nuevo y renovado, en la medida en la se incluyen diferentes perspectivas, múltiples voces, prácticas discursivas, etc.¹⁰⁴. No obstante y como desarrollaremos a lo largo de esta tesis, todos estos elementos, sumados a los “modos de decir pedagógicos”, cristalizaban las interpretaciones y la construcción de *un* saber legítimo y propiciaban al control y la regulación discursiva, características del discurso pedagógico.

Concluimos este apartado señalando que la *política editorial de mercantilización pedagógica* se vincula con la aplicación de una nueva ideología política-económica y la función del Estado neoliberal que, a través de diferentes acciones, como la aprobación de la Ley Federal de 1993 y el desligamiento en la producción y evaluación de materiales educativos, abrió el juego para el desarrollo de la hegemonía del mercado.

3.3.2. Nueva Ley, nuevos productos. La Ley Federal de 1993 y los Contenidos Básicos Comunes

Desde el regreso de la democracia, dentro de la sociedad surgieron múltiples cuestionamientos sobre los contenidos de los currículums y los presentes en los libros de texto. El Congreso Pedagógico Nacional de 1984, reunido para analizar el funcionamiento del sistema educativo, arribó a la conclusión de que el sistema educativo argentino presentaba “profundas deficiencias”. Dicho congreso sentó las bases para la futura transformación educativa y la promulgación de una nueva ley educativa. Así, en 1993, durante el primer gobierno de Menem, fue sancionada y promulgada la Ley Federal de Educación –inspirada en la Reforma Educativa española de los 90–. Más tarde, en 1996, se aprobaron los Contenidos Básicos Comunes (CBC)

¹⁰⁴ En el capítulo 4, se presentarán y analizarán los modos del decir de los libros del MPM.

para todos los ciclos y niveles. Se trató de una reforma educativa integral que abarcó tanto el nivel primario como el secundario. Dispuso una nueva estructura en niveles que modificó la tradicional división en primaria (siete años) y en secundaria (cinco años). Así, estableció la Educación General Básica obligatoria, con tres ciclos de tres años cada uno (EGB 1, EGB 2, EGB 3), y el Polimodal de dos años, que ofrece cinco modalidades (Producción de Bienes y Servicios, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, y Comunicación). Como vemos, los que antes eran los primeros años del secundario – cuyos libros correspondientes son analizados en la presente tesis– a partir de entonces integraron la Educación Básica. Esto nos hace pensar en la hipótesis de que ciertas modificaciones discursivas en los libros de texto de estos cursos se vinculaban con el nuevo nivel que integran, este es el primario o Educación Básica. Por otra parte, la descentralización educativa implicó contenidos específicos en las jurisdicciones. En consecuencia, las editoriales no solo empezaron a producir nuevos libros para los nuevos ciclos y contenidos, sino también a adaptar los materiales y hacer “versiones adecuadas” para la Ciudad de Buenos Aires –que continuó con una estructura educativa propia diferente a la división en EGB y Polimodal– y producir libros de Ciencias Sociales correspondientes a cada provincia del país.

Como ya se ha explicado en el capítulo 2 (§ 2.3.5 y § 2.4.2), las transformaciones no solo abarcaron aspectos relacionados con los temas, contenidos y enfoques de las disciplinas, sino que impactaron sobre la estructura curricular dentro del sistema educativo. Fue así como ciertas materias cambiaron de nomenclatura y perspectiva – Castellano pasó a ser Lengua y Literatura– y otras se aglutinaron en áreas (Historia en Ciencias Sociales; Biología en Ciencias Naturales). Una de las consecuencias fue la necesidad de capacitar a docentes, especializados en una disciplina –por ejemplo profesores de Historia–, para que pudieran abordar las otras disciplinas del área –en este caso Geografía e Instrucción Cívica–.

Por otra parte, los CBC definieron contenidos mínimos conceptuales, actitudinales y procedimentales¹⁰⁵ que, en la práctica, adoptaron formas muy diversas. En efecto, se trató de currículums abiertos y flexibles que, tal como describe Valls (2008: 61) para el caso español, “dejaban un amplio margen de maniobra, de autonomía

¹⁰⁵ Para consultar los documentos curriculares de la Reforma Educativa (Ley Federal de Educación de 1993, los Contenidos Básicos Comunes de 1995 de las distintas materias y ciclos, así como los Acuerdos Marcos), ver http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html [Consultado el 14/5/2011].

en las decisiones finales, tanto a la editoriales y a los autores de los manuales como al conjunto del profesorado”.

Los CBC se basaron en *la pedagogía de las competencias*, la cual se construyó a partir de la crítica a la pedagogía por objetivos (Sacristán, 1986). Mediante esta perspectiva el foco de la educación pasó a ser la puesta en práctica del saber, es decir no se valoraba el conocimiento en sí, sino los modos y estrategias para obtenerlo. Se trataba de una enseñanza que promovía las competencias expresadas en un *saber hacer*. En el siguiente extracto del Bloque 1 de Ciencias Naturales (EGB 3) de los CBC, se constata que los contenidos procedimentales direccionaban la puesta en práctica de los contenidos conceptuales; por ejemplo, el abordaje del tema “intercambio gaseosos de vegetales” (contenido conceptual) debe realizarse a través del “análisis de experimentos históricos sobre el intercambio gaseoso en vegetales” (contenido procedimental). Asimismo, este fragmento curricular exhibe la importancia dada a la lectura de material de divulgación científica sobre la académica-especializada (ver subrayado).

(29) **Ciencias naturales EGB 3. Bloque 1: la vida y sus propiedades. Los organismos**
CONTENIDOS CONCEPTUALES: Estructura y funciones vitales básicas. Plantas intercambio gaseoso en vegetales. La fotosíntesis y la respiración en las plantas. Alimentos y nutrientes. Fijación del nitrógeno. Animales alimentación, circulación, respiración y excreción. Hongos, protistas y moneras características principales. Enfermedades causadas por los distintos organismos estudiados. Importancia biotecnológica de diversas especies.
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES: Planificación y desarrollo de diseños experimentales sobre el intercambio gaseoso en vegetales (respiración y fotosíntesis) y en los otros organismos estudiados en el ciclo. Análisis de experimentos históricos sobre el intercambio gaseoso en vegetales. Lectura de material de divulgación científica. Manejo del microscopio. Elaboración de preparados para observar al microscopio. Preparación y uso de medios de cultivo de microorganismos. Comunicación de los resultados mediante informes sencillos. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995).

Como es vidente, desde los documentos ministeriales se le otorgaba vital importancia a qué hacían los alumnos con los contenidos conceptuales, es decir el foco se trasladó a los contenidos procedimentales. Pero, además, la Reforma promovió el *enfoque constructivista*¹⁰⁶ de la enseñanza y los nuevos paradigmas disciplinares; por ejemplo, propuso el reemplazo del paradigma historiográfico escolar por el enfoque comunicativo en Lengua. De esta forma, se estableció que en Lengua se aborde el texto

¹⁰⁶ Puede afirmarse que el primer constructivista que ofrece una teoría compleja y rigurosa es Piaget (1970), quien postula que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran ligadas al medio físico y social. La perspectiva constructivista concibe al sujeto como un constructor activo del conocimiento, que es producido a partir de los esquemas previos del individuo y su activación con el medio. A su vez, el constructivismo cultural (Vigostky, Wertch, Bruner, Rogoff, Cole) comparte la premisa de la interacción activa entre la realidad y el sujeto en la construcción de los conocimientos, sentimientos y conductas pero prioriza, al contrario que Piaget y la ciencia cognitiva, la importancia al polo social y cultural en el desarrollo del psiquismo (Pérez Gómez, 2004: 207).

como unidad comunicativa y que se tengan en cuenta ciertos criterios, como las estructuras textuales y la adecuación a la situación comunicativa:

(30) En lo relativo al texto como unidad comunicativa, deberán ser contenidos de la EGB las estructuras textuales (narración, descripción, exposición, argumentación, diálogo) y el reconocimiento de la coherencia, de los procedimientos de conexión, de la adecuación a la situación comunicativa, de la corrección ortográfica y gramatical y de la diagramación en el espacio de la página, incluyendo los tipos de letra utilizados (cursiva, imprenta, mayúscula, etc.). (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996)

Como es sabido, diversos investigadores (Rodríguez y Fernández, 2001; Bonafé, 2002; Carbone 2003; Romero et al. 2004; Somoza Rodríguez y Ossenbach Sauter, 2004, Fernández Reiris, 2005; Gallart, 2006 y Linares, 2009) coinciden en que existen grandes ausencias o silencios en los CBC, que los libros escolares luego intentaron suplir. Primero, se pueden mencionar ciertos silencios en lo referido a nociones, perspectivas y conceptos pedagógicos innovadores (“competencias”, “saberes significativos”, “conocimientos procedimentales”, etc.), que no estuvieron debidamente presentados ni explicados en la normativa oficial y que tampoco han estado acompañados por un proceso adecuado de capacitación docente. Por ejemplo, el siguiente inciso de la Ley de Educación menciona a los “saberes socialmente significativos”, pero no indica a qué se refiere ni establece con qué criterios se fijan:

(31) Tít. 3, cap. 3, art. 5.

Los objetivos de la Educación General Básica son: (...)
d) Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, latinoamericana y universal. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993)

Al respecto, cabe destacar que, dentro del constructivismo, los “saberes socialmente significativos” son aquellos que se adquieren cuando el sujeto relaciona los conceptos previos ya asimilados con los nuevos. No obstante, la Ley Federal de Educación puso en circulación la idea de que los saberes “considerados” significativos son los que están incluidos en los contenidos de las disciplinas curriculares, tal como lo ilustra el inciso transcripto. Entonces y según el documento legislativo, un saber socialmente significativo es, por ejemplo, “la comunicación verbal y escrita”. A su vez, los libros de texto reelaboran el concepto ya que conciben como “saberes significativos” a aquellos que circulan en los textos de los medios. Por ejemplo, la Guía Docente del

libro (24) caracteriza en tanto contenido procedimental a “la reproducción escrita de textos de circulación y significación social” y como ejemplo de ello propone a los géneros mediáticos (página 8). De esta forma, los libros se transformaron en contenedores de textos mediáticos, concebidos estas como “saberes socialmente significativos” en virtud de que han circulado socialmente.

Segundo, se le brindó al profesor una gran responsabilidad en el desarrollo del currículum; sin embargo, el Estado no le brindó una asistencia durante el proceso. A diferencia de los Planes de 1956, la normativa ministerial no se encargó de la instrucción de los docentes. Esta tarea fue derivada al ámbito de empresas privadas y, entre ellas, las editoriales se ocuparon de tal función para garantizar el *saber hacer*. En este sentido, Romero *et al.* (2004) y Fernández Reiris (2005) concuerdan en que la importancia del libro de texto reside en que han funcionado como los intérpretes del currículum oficial, así como de las prácticas didácticas imperantes. Por un lado, actuaban 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 de capacitación y actualización–. De esta manera lo explican Romero *et al.* (2004):

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).

Para los autores, no solo oficiaban como “intérpretes” privilegiados de los documentos curriculares sino que los sustituían. Debido a que las nuevas tendencias respecto del currículum, conscientes de la complejidad escolar, se habían revertido en contra del excesivo detalle y normatividad de los diseños y documentos, como sucedía en el modelo de Estado de bienestar, los libros de texto solían rellenar esos huecos con sus prescripciones y orientaciones acerca del “cómo enseñar y aprender” (Fernández Reiris, 2005: 341). Sin dudas, “el texto escolar cumplió la función de llenar los vacíos dejados por una elaboración curricular incompleta” (Romero *et al.*, 2004: 23). Linares (2009) manifiesta, incluso, que si bien existió una prescripción sobre los libros a través de los CBC, los lineamientos resultaron tan generales que las editoriales actuaron con

un amplio grado de autonomía, más que cuando debían tener en cuenta los programas de estudio, las reglamentaciones sobre los libros y las Comisiones evaluadoras.

Paralelamente, la *política editorial de mercantilización del saber* implementó diversos mecanismos para ejercer la colaboración con la labor docente e, incluso, contribuir con su formación. Entre ellos, se encuentran la estructuración del capítulo como una secuencia de la clase con instrucciones precisas sobre su desarrollo (López García, 2010 y 2011), la prescripción de los modos de llevar a cabo las actividades en el aula y de tarea para el hogar (López García, 2010 y 2011) –este tema se desarrollará en profundidad en el capítulo 5– la explicitación de los contenidos, la presencia y el incremento de ciertos “modos del decir pedagógicos” –que serán abordados en el capítulo 4– y, finalmente, la producción de guías docentes, que incluyen cuadros de contenidos, fundamentos teóricos, las respuestas a las consignas y ejercicios, fuentes bibliográficas, glosarios, referencias a sitios de Internet, así como la formulación de trabajos prácticos y exámenes para evaluar a los alumnos¹⁰⁷.

En este punto nos interesa aclarar que el obsequio de la guía docente al profesor es un elemento que alienta la adopción del libro. Sumado a ello, existen otras acciones de *marketing* impuestas por este tipo de política editorial que tienen una gran eficacia sobre los docentes. A la hora de adoptar un libro, más allá de que este sea una “novedad”, pueden pesar otros factores comerciales, como el descuento en la compra final si la adquisición del libro la realiza un curso entero, y el “obsequio” al docente de diferentes elementos de *merchandising*, desde libros de literatura a bolsos, útiles escolares, tazas con el logo de la editorial en cuestión, etcétera.¹⁰⁸

Por otra parte, si antes, en los libros del MPA, los saberes del profesor se daban por supuestos, ahora se explicitan y se explican, en vistas a la necesidad de la formación y capacitación del docente en los nuevos enfoques. A modo ejemplar, se presentan extractos de *Guías docentes* correspondientes a dos libros del corpus (libros 24 y 21 respectivamente). En la imagen C se observa el cuadro de contenidos correspondiente al capítulo 2 del *Libro del alumno* en cuestión (libro 24), que de forma similar a una planificación docente, presenta las expectativas de logro y los contenidos del capítulo, divididos en conceptuales, actitudinales y procedimentales. Mientras que en (32)

¹⁰⁷ Por otra parte, las editoriales escolares han brindado cursos de capacitación a docentes. Estos cursos eran pagos y daban puntaje, es decir contribuían con la carrera académica docente.

¹⁰⁸ Incluso en España, durante la primera década del siglo XX, era muy habitual el obsequio por parte de las editoriales de la pizarra multimedia a los profesores cuando estos adoptaban determinada cantidad de libros para su curso (Gómez Luque, 2011).

transcribimos una página de la Guía docente que reproduce las consignas de las primeras seis páginas correspondientes a las del capítulo 8 del *Libro del alumno* (libro 21) con sus respuestas y acompañadas, además, de sugerencias de trabajo¹⁰⁹.

CAPÍTULO ② PROGRAMAS FAVORITOS		
EXPECTATIVAS DE LOGRO		
Se aspira a que los alumnos y las alumnas logren:		
<ul style="list-style-type: none"> • interpretar críticamente los mensajes de los medios masivos de comunicación; • producir textos breves con tramas de uso frecuente en los géneros mediáticos; • aplicar las reglas de tildación en la escritura de textos; • utilizar correctamente los verbos irregulares en la producción oral y escrita de textos. 		
CONTENIDOS ACTITUDINALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación crítica de los mensajes de los medios masivos de comunicación. • Respeto por los recursos normativos, gramaticales y discursivos que aseguran la comunicabilidad lingüística. 		
BLOQUE	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
Lengua oral	Comunicación social y mediación (II). Los medios masivos de comunicación: radio, televisión y cine. Los géneros discursivos mediáticos. Lenguaje oral y lenguaje visual. La producción y la recepción de los textos mediáticos; concepto de audiencia. Relación entre géneros mediáticos y audiencia.	Comentario oral de películas y programas de radio y televisión. Reconocimiento de intencionalidades explícitas e implícitas en la comunicación mediática. Producción oral de textos pertenecientes a géneros discursivos mediáticos.
Lengua escrita	Escritura. La escritura y los géneros discursivos mediáticos. La escritura de textos instructivos, dialogales y narrativos de circulación mediática. Reseñas y sinopsis cinematográficas. Normativa. Casos especiales de tildación: adverbios terminados en mente, pronombres enfáticos, verbos con pronombres enfáticos y palabras compuestas.	Producción de escritos ajustados a propósitos, contexto, lectores y efectos de sentido. Reconocimiento y experimentación de diversos formatos textuales. Aplicación de casos especiales de tildación.
Reflexión sobre los hechos del lenguaje	Discurso. Los géneros discursivos mediáticos en radio, televisión y cine. Gramática. Verbos regulares e irregulares. Sistemas de irregularidad: grupos de presentes, pasados y futuros. Verbos de irregularidad común y de irregularidad propia.	Reconocimiento de géneros discursivos mediáticos. Sistematización del paradigma verbal regular. Análisis de las flexiones morfológicas del verbo. Determinación de casos de irregularidad común y propia. Organización de los tiempos verbales en el discurso.

Imagen C. Nieto, F. (2006). *Guía docente. Lengua y géneros discursivos 9*. Buenos Aires, Editorial Puerto de Palos. Serie en estudio, p. 7

¹⁰⁹ Las guías o libros para el profesor suelen diseñarse a modo de anexo y se agregan al inicio del libro del alumno, como material gratuito para el docente.

(32) Capítulo 8 “Entrevistas a fondo”. Solucionario

Colores que oscurecen..., p. 114

- Los alumnos puede brindar amplias y variadas respuestas; una opción posible es, por ejemplo, que una entrevista sirve para que el público conozca más a un personaje (un artista, un profesional destacado, un político, etc.) y a su obra. Pablo Pintoresco utilizó una terminología específica, propia de su disciplina, que el común de la gente desconoce. Por ello, difícilmente el público de *De todo un poco* haya podido comprender todo lo que explicó el pintor.
- Este tipo de entrevistas con utilización del lenguaje técnico podría aparecer en una revista especializada de arte, cuyo público lector está constituido por artistas o gente entendida en la materia.
- La respuesta ARCILLA, YESO Y MÁRMOL corresponde a la pregunta “¿En qué prefiere realizar sus esculturas?” y la respuesta ÓLEOS, ACRÍLICOS Y ACUARELAS corresponde a “¿Qué materiales usa para pintar sus cuadros?”.
- Las respuestas son personales.

Preguntas en fuga, p. 115

- En la primera entrevista, el entrevistado es Diego Armando Maradona (futbolista) y la pregunta podría ser: “¿Es verdad que usted sigue enamorado de su esposa?”. En la segunda se entrevista a uno de los integrantes del grupo de rock *Ataque setenta y siete* (a un músico); una pregunta posible sería: “¿Se definirían como un grupo clásico que no pierde vigencia?”. En la tercera se entrevista al director de la película *Gatica*, Leonardo Favio, que estaría respondiendo a la pregunta: “¿Le gustan sus películas?”.
- La respuesta es personal.

Lo público y lo privado, pp.116- 117

- 1-2.
 - Damián Szifrón es un muchacho de apenas 30 años, serio y sencillo. La información aparece en la introducción de la entrevista.
 - El periodista entrevista a Szifrón a raíz del estreno de su nueva película.
 - Para Szifrón es conveniente dar la entrevista porque es una manera de promocionar el film .
3. Los datos personales que los chicos pueden mencionar están relacionados con estos puntos: el director está contento pero aterrado por el estreno./ Tuvo un sentimiento de libertad al realizar su trabajo, aunque ahora se siente presionado frente al estreno./ Le fascinó la historia de *Los simuladores*./ Le gustan las películas entretenidas, pero que a los personajes, les pasen cosas. Con respecto a los datos sobre su trabajo los chicos pueden referirse a que la película recién filmada es más viva y más orgánica./ *Tiempo de valientes* es más festiva, en cambio *El fondo del mar* es más oscura./ Trabajó mucho para el programa de *Los simuladores*, y ahora no se le ocurren más ideas.
- 4-5. Las actividades son de resolución personal.
6. Los chicos podrán dar ejemplos como éstos:” “No sentí presión durante el proceso de creación”; “El universo de los simuladores me fascinó” o “*Tiempo de valientes* es más lúdica, más festiva, más diurna: de liberación”.
7. Actividad para resolver en grupos de trabajo. Se pueden llevar fotos de algún diario o revista como motivación.

Bla, bla...

Se pueden citar entrevistadores políticos como Grondona o Majul, cómicos como Petinato o Guinsburg, más generales como Repetto, Rossini, etcétera.

Los recursos de cohesión en la entrevista, pp. 118-119

1. Se pueden proponer las siguientes sustituciones: para “muñecos”, “seres inanimados”; para “música”, “la melodía” y “el sonido”.
2. Actividad de resolución personal. Como verbos de uso frecuente los alumnos pueden proponer: *tener, mirar, limpiar, subir, ir, tomar, sacar, comprar, pedir*, etc., y de uso poco frecuente: *entrevistar, mantener, laurear, reclutar, sufragar*.
3. La palabra “Tokio” se puede suplantar de diferentes maneras. Por ejemplo, en la primera repetición por “esa ciudad”; en la segunda, por “en ella” o “allí”; se puede dejar en la tercera y reemplazar la cuarta por “ese querido lugar” o “mi lugar preferido”.
4. Las actividades son de resolución personal.

Preguntón: la foto ancla la información que brinda la entrevistada y focaliza el tópico de la pregunta-respuesta. Se podría poner alguna foto de Sofia Coppola o de la película *Perdidos en Tokio*.

[...]

Más sugerencias de trabajo

- ❖ Para practicar con las entrevistas sugerir a los alumnos la realización de entrevistas “de entre casa”, para lo cual deberán elegir a alguna persona de la casa, familiar o empleado y realizarle una serie de preguntas que incluyan aspectos de su personalidad, gustos, preferencias, sentimientos y de su profesión o vida laboral.
- ❖ Transformar los siguientes titulares en oraciones bimembres con predicado nominal o adverbial. Colocar signos de puntuación, agregar sustantivos artículos o adjetivos o cambiar el orden según corresponda:

**SELVA RECUPERADA / AGRESIÓN EN LA CORTE/ RESERVA
ECOLÓGICA INCENDIADA /
MAR DEL PLATA y LA CUMBRE DE LAS AMÉRICAS /
SALTA CON TREN DE LAS NUBES / LA CIUDAD DEL FIN DEL MUNDO /
SALVANDO VIDAS / EL TENISTA ARGENTINO GANADOR / LEYENDO EN
LA FERIA DEL LIBRO**

Libro 21. *Guía docente*, páginas preliminares.

Como muestra el ejemplo (32), la Guía le provee al docente un “solucionario” que presenta todas las respuestas a las consignas, incluso las orales que corresponden a la apertura del capítulo (“Colores que oscurecen”, p.114). Las respuestas ofrecidas suelen ser precisas y detalladas (“La palabra ‘Tokio’ se puede suplantar de diferentes maneras. Por ejemplo, en la primera repetición por ‘esa ciudad’; en la segunda, por ‘en ella’ o ‘allí’; se puede dejar en la tercera y reemplazar la cuarta por ‘ese querido lugar’ o ‘mi lugar preferido’”), a excepción de las que son abiertas ya que suponen la respuesta personal del alumno (“respuestas personales”). Además, en “Más sugerencias de trabajo” se indican actividades extra para que el docente realice con los alumnos. Como es evidente, se construye un destinatario-docente cercano a un lego, a quien hay que brindarle los conceptos y proponerle actividades para el aula. En este caso, la propuesta editorial funciona como un reemplazo simbólico del docente: el libro de texto plantea

una estructura de clase; la guía del profesor contiene *el saber teórico*, explícito en las respuestas a las consignas, e indicaciones metodológicas, a través de las sugerencias de actividades. Si, antes, las instrucciones para el docente figuraban en las Propuestas Ministeriales, desde la década de 1990 hasta la actualidad, se incluyeron en los libros de texto y guía docentes. Tal como sostiene López García (2010) las empresas editoriales, favorecidas por las condiciones de la formación y del empleo docente, comenzaron a tomar decisiones que afectaban los contenidos y las metodologías de enseñanza¹¹⁰.

Llegados a este punto hay que destacar que como gran cantidad de docentes no eran especialistas en todas las disciplinas que debían dictar, los libros escolares, tuvieron en cuenta ese público y desplegaron estrategias para convocarlos. En efecto, muchos docentes de EGB3 eran maestros y, además, como ya mencionamos con la creación de áreas que subsumían varias disciplinas –como el caso de Ciencias Sociales que incluye Historia, Geografía y Civismo– un profesor debía dictar contenidos de los que no era experto. Debido a ello, también, muchos docentes se “aferraban” a los manuales escolares para el dictado de sus clases. Los siguientes fragmentos de entrevistas ilustran los modos en los que los libros de texto se convertían en estructuradores de la clase:

(33) En clase, muchas veces nos juntábamos en grupo para hacer las actividades que proponía el libro. Nos daban para estudiar del libro y para hacer deberes. Recuerdo el libro como guía, el profesor se basaba en eso. (Anexo II, e17)

(34) La profesora guiaba sus clases con el manual. (Anexo II, e25)

(35) Desde mi perspectiva actual veo que era el más claro abuso de la utilización de un libro de texto. La docente que lo pidió tomó licencia un mes después del inicio de clases, en los meses posteriores trabajamos con un suplente que no quiso utilizar ese libro, y la docente titular volvió un mes y medio antes de terminar el año. Como no habíamos trabajado casi nada de su programación, se aferró al libro de textos, encargándonos como tarea para cada clase siguiente la lectura y realización de todas las actividades de cada capítulo del libro. De este modo llegamos a fin de año con el libro leído y las actividades resueltas, ella no se molestaba más que en dar en la clase el contenido del libro. La disconformidad fue tanto de los padres como de los alumnos. La molestia de los padres no fue, como ella temía, por no haber utilizado el libro de texto que nos habían comprado, sino por el trabajo que significó para ellos ayudarnos a realizar todas las consignas del libros, al estar nosotros sobrecargados de tarea. (Anexo II, e26)

¹¹⁰ López García (2010) analiza específicamente la relación entre el estilo dialógico imperante en el manual escolar como estrategia para alentar la construcción del conocimiento a través de preguntas disparadoras y el desplazamiento de la función del maestro como guía de la clase. Para demostrar esta afirmación, la autora analiza, en primer lugar, la presencia del diálogo como rasgo estilístico central del manual; posteriormente ofrece ejemplos de la relación directa que el manual establece con sus lectores por encima del maestro, y finalmente pondera las particularidades de su formación disciplinar y su situación laboral para evaluar el contexto que hace posible el amplio margen de injerencia de las empresas editoriales sobre la pauta didáctica y disciplinar. Para ampliar este tema, ver López García (2010).

Desde esta perspectiva, la *política de mercantilización editorial* ha buscado elaborar sus productos a partir de los principios de la Ley Federal, intentando explicar los conceptos confusos y completando los vacíos. La aparente incorporación de la perspectiva pedagógica y de los elementos innovadores de la Reforma en los libros de texto ha sido uno de sus principales argumentos de venta. Sin embargo, la concepción pedagógica solía estar distanciada de los planteamientos críticos o de la renovación buscada (Fernández Reiris, 2005). Así, las categorías de “constructivismo”, los “contenidos procedimentales”, las “competencias” y los “saberes socialmente significativos” suelen ser llevados a los libros de manera bastante parcial y simplista. Por un lado, los libros de texto, según ya se mencionó, desplegaron distintas escenografías enunciativas para enfrentar a los alumnos con situaciones reales de comunicación, a fin de acercarlos a los “saberes socialmente significativos” y a “textos de circulación social”, tal como lo solicitaban los CBC. Sin embargo, ciertos modos de reformulación de los “modos del decir pedagógicos”, como la presentación de textos fragmentados y adaptados (ver capítulo 6), cercenaban sus características “originales” y “reales”.

(36) Debe experimentarse, en situaciones reales de comunicación, la necesidad de la lectura y la existencia de diferentes propósitos lectores leer para informarse, para recrearse, para buscar datos, etc. La escuela ha de asegurar al alumno y a la alumna la frecuentación y comprensión de diversos tipos de textos, tanto de los textos periodísticos, que informan acerca del desarrollo actualizado de los acontecimientos diarios, como de los textos de estudio de las distintas disciplinas que posibilitan el acceso a saberes formalizados, y de los textos literarios o ficcionales que cultivan el imaginario individual y colectivo. La sociedad demanda un dominio de la lengua escrita que habilite para elaborar una multiplicidad de mensajes, en una gran variedad de discursos, insertos en distintos contextos sociales y destinados a una diversidad de públicos lectores. Por ello, el aprendizaje de la escritura y su práctica continuada en variedad de formatos discursivos de uso social constituyen tareas centrales a lo largo de la EGB. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996)

Por otro lado, las categorías de *constructivismo*, los *contenidos procedimentales*, y las *competencias* se reelaboraron y se plasmaron en una gran cantidad de secuencias instructivas, a través de ejercicios (actividades y propuestas de proyectos áulicos), que no logran representar verdaderamente esas nociones (ver capítulo 5). Esta tendencia, incluso, estaba latente desde fines de la década de los 80. Así lo demuestra el ejemplo (37), donde el tema “Los verbos irregulares” es desarrollado a través de una breve

secuencia explicativa y un extenso bloque instructivo, compuesto por una serie de actividades de completamiento.

(37) Los verbos irregulares

En los cursos de 1ero. y 2do. año se han visto las tres conjugaciones de verbos que hay en castellano (infinitivos terminados en -ar, en -er y en -ir) y el paradigma que siguen los VERBOS REGULARES.

En 2do. año también se vio que hay verbos que se apartan de ese modelo de conjugación, ya sea porque modifican la raíz de su infinitivo o porque presentan desinencias diferentes de las que corresponderían. Son los VERBOS IRREGULARES.

Las irregularidades pueden ser comunes a varios verbos (p. ej. los que cambian la o de la raíz por ue) y aparecen solo en determinados tiempos y personas de la conjugación.

a) Para refrescar la memoria, dos verbos irregulares: **tostar** (tost-ar) y **apretar** (apret-ar).

Dada la 1era. persona, será fácil recordarlos:

Presente del indicativo	Presente del subjuntivo	Imperativo
Yo tuesto / Yo aprieto	Yo tueste / Yo apriete	Tuesta tú / Aprieta tú
.....
.....
.....
.....

Una vez completada la conjugación propuesta,

-subrayar la irregularidad en las formas en que aparece.

-recordar qué otros verbos presentan el mismo tipo de cambios, conjugarlo oralmente y anotar su infinitivo.

b) Otro verbo ya visto en 2do. año: conducir (conduc-ir). Completar la conjugación de los siguientes tiempos y subrayar el cambio en la raíz:

Pretérito perfecto simple	Pretérito imperfecto del subjuntivo
Yo conduje	Yo condujera o condujes
Tú condujiste	Tú condujeras o condujeses
.....
.....
.....
.....

Con los tiempos conjugados a la vista:

-comparar las desinencias con las del verbo partir y señalar las que no coinciden

-recordar otros verbos semejantes a conducir, conjugarlos oralmente y anotar su infinitivo.

(Anexo I, 16: 207-208).

Según diversos autores (Martínez Bonafé, 2002 y Fernández Reiris, 2005), el libro de texto por definición no puede ser constructivista, pues la reconstrucción del conocimiento experiencial requiere de estrategias reconstruccionistas, no de las experimentales, inherentes a los manuales escolares (Martínez Bonafé, 2002: 54). En otras palabras, desde un enfoque constructivista, las estrategias de aprendizaje no pueden ser fijadas de antemano y por una sola vez por el docente, pues el alumnado debe decidir y seleccionar sus propias estrategias y sus objetivos. En este sentido, el rol que desempeña el profesor es de ayuda y ajuste a las situaciones y necesidades de los alumnos. En suma, el constructivismo implica una interpretación distinta del conocimiento y de la forma tradicional de conocer, en la medida en que propone la adaptación y readaptación de las estrategias. Como es evidente, los libros de texto, al

fijar objetivos y estrategias de enseñanza sin posibilidad de adaptación durante el proceso de aprendizaje, no puede adoptar un enfoque constructivista:

La estructura minuciosamente pautada del libro de texto dificulta un encuadre flexible en la planificación del profesor y una dinámica de participación activa por parte de los alumnos. Es imposible desarrollar “proyectos” desde los libros de texto si se tiene en cuenta que deben partir de necesidades y problemas percibidos y sentidos por quienes los diseñan y ejecutan, mientras estos anulan la iniciativa de profesores y estudiantes. Por su formación prefabricada y normalizada la conjunción *libro de texto y constructivismo* es un oxímoron a pesar de las publicidades que quieren convencernos de lo contrario. (Fernández Reiris, 2005: 352)

Por otra parte, a diferencia de los libros de la generación anterior, los libros de EGB 3 construyen un destinatario con características similares a las de los manuales de EGB 2: los destinatarios se “aniñaron”. Esta apreciación, que será desarrollada en los capítulos 4 y 5, se constata teniendo en cuenta que las series y sus maquetas son las mismas para ambos niveles; por ejemplo las series En estudio, Entender o Todos Protagonistas abarcan de cuarto a noveno año.

Finalmente, señalamos que la política ejercida por las editoriales a partir de la Reforma se basaba en la ejecución de funciones que antes eran desarrolladas por el Estado. A través de la reelaboración de los contenidos curriculares terminaban delineando qué aprender y cómo enseñar. Por su parte, los libros de texto constituían los objetos simbólicos y materiales que definían el saber y lo ponían en venta.

3.3.3. La edición de novedades discursivas

Como ya hemos indicado, luego de unos años de transición (en los 80), en el transcurso de la década de 1990, se produjo en la Argentina la instrumentación de una política neoliberal, que devino en la concentración económica y la polarización de la industria editorial (Botto, en de Diego 2006). En efecto, numerosas empresas extranjeras ingresaron en el país y las editoriales argentinas transitaron un período de transformación estructural: muchas fueron compradas y se fusionaron con empresas extranjeras, algunas perduraron aunque con una gran inestabilidad económica y otras terminaron cerrando. Así, los grandes grupos multinacionales se consolidaron y, a través de la implementación de políticas editoriales cimentadas en la búsqueda de la mayor rentabilidad e imposición de novedades, produjeron profundos cambios en las características del mercado editorial argentino.

Fue así como en la década de los 80 se inició el ingreso de editoriales educativas extranjeras al país, como fue el caso de Santillana, aunque también surgieron paulatinamente emprendimientos nacionales, como Aula Taller, Ediciones del Eclipse, Puerto de Palos y Comunicarte. Hasta 2000, editoriales tradicionales como Troquel o Cesarini Hermanos, continuaron editando libros escolares, pero luego el panorama editorial cambió. Así, la concentración del capital y las compras de editoriales nacionales por parte de grupos multinacionales devinieron en la desaparición de muchas de las editoriales escolares tradicionales. Sumado a ello, se produjo la polarización de la industria, en tanto que los grandes grupos de capitales extranjeros (ver primera columna del cuadro 2) monopolizaron el mercado, y las pequeñas editoriales nacionales solo mantuvieron un acotado sector (ver segunda columna del cuadro 2). Incluso, en algunos casos debieron especializarse en la edición de libros de ciertos niveles y disciplinas; por ejemplo, las editoriales Doce Orcas y Aula Taller producen material para la enseñanza media.

Podemos mencionar como las principales editoriales del mercado escolar 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 y Edelvives editoriales españolas que arribaron al país recientemente; Tinta Fresca, una editorial relacionada al Grupo Clarín, cuyos primeros libros se publicaron en 2006, y Grupo Multinacional Ediba con sede en Bahía Blanca. Vale destacar que editoriales argentinas, como Estrada –con una importante tradición en el mercado– y Puerto de Palos –creada en 1996–, desde 2007 han pasado a formar el grupo editorial británico MacMillan Publishers. En este escenario, muy pocas empresas argentinas con capitales nacionales perduraron, como, por ejemplo, AZ, Colihue y Longseller –fundada en 2000–. En el cuadro 2, se pueden observar las editoriales escolares hacia 2006.

Cuadro 2. Editoriales escolares en la Argentina hacia 2006

Editoriales multinacionales / capitales extranjeros	Editoriales nacionales
Grupo Santillana	Estrada
Grupo Aique	Puerto de Palos
Editorial Kapelusz	AZ
Ediciones SM	Longseller
Editorial Edebé	Colihue
Editorial Edelvives	Doce Orcas
Tinta Fresca	Aula Taller
Grupo Multinacional Ediba	

Específicamente, la *política editorial de mercantilización del saber* fue posible a raíz de los aspectos tecnológicos que hicieron viable la producción acelerada de los libros, como el uso de ordenadores y programas de diseño. Además, la elaboración de nuevos libros surgió también como una táctica empresarial para hacer frente al uso generalizado de las fotocopias como material de enseñanza. Por ejemplo, en (38), la entrevistada manifiesta que el material de estudio en algunos casos pasó directamente a ser el dossier de fotocopias.

(38) Teníamos dossier, que era un libro armado con fotocopias para todas las materias (e27)

Por otra parte, la producción de libros fungibles, es decir que se pueden escribir, fueron una de las estrategias para evitar que los libros fueran reutilizados y, así, fomentar la compra de textos nuevos. En este sentido, se registró un cambio en el libro en tanto objeto simbólico y material, puesto que *ya podía y debía* ser subrayado, marcado y escrito, como lo ilustra el caso (39). Como dato importante de los últimos años también podemos mencionar que el manual escolar ya ha dejado de utilizarse como material de referencia, debido a que Internet es ahora la fuente de consulta por excelencia.

(39) Los marcaba, subrayaba y hacía anotaciones por todos lados (Anexo II, e22)

A partir de las entrevistas efectuadas a los profesionales de la edición (Anexo III), se corrobora que la generación de constantes novedades ha cercenado el tiempo para el análisis y la reflexión sobre los libros publicados, las propuestas didácticas o un nuevo plan editorial. De esta forma lo ratifican los entrevistados:

(40) Nunca es suficiente el tiempo, todo era para ayer... Entonces no te da el tiempo para disfrutar del trabajo y sacarle el jugo. (...) Uno siente que siempre le falta un poquito más y que lo podría hacer mucho mejor, pero que el tiempo no le da... (Anexo III, e2b)

(41) Los docentes pasaron a valorar más positivamente el libro más novedoso. Y ahí empezaron a competir todas las editoriales. Entonces, ahora, cada vez es más feroz la competencia de las novedades. Una editorial no se puede tomar el tiempo de madurar un proyecto editorial porque tiene que estar con la novedad. Nadie tiene tiempo de procesar el proyecto, ni las soluciones, ni las campañas de promoción. (Anexo III, e3)

A la generación de novedades constantes se le han sumado prácticas de edición vinculadas con aspectos curriculares y/o económicos. Entre ellas, se destaca la edición de productos específicos en muy poco tiempo (por ejemplo, los dedicados a una

licitación planteada por el Ministerio de Educación, como la serie Piso mi suelo de editorial Santillana), o bien, con el fin abaratar costos, se reaprovecha el material de otros libros previamente publicados o de otras sedes de la misma editorial –por ejemplo, libros producidos en Brasil, o Chile que son acondicionados para Argentina, como sucedió con el caso de la serie Saberes Claves de editorial Santillana– y elaboraban libros adaptados, a los que los profesionales entrevistados, como la correctora de estilo (42), llaman *refritos*.

(42) Lo negativo de mi trabajo es si leo algún libro que no es tan interesante o reiterativo. O los típicos refritos que no son mi prioridad, que por ahí se convierte en un trabajo más fácil de hacer porque es texto que ya fue leído pero no es lo que más me gusta. Si pudiera elegir, prefiero el texto nuevo. (Anexo III, e1)

A continuación mostramos cómo el circuito editorial implementado por este tipo de política redefinió los roles de autor y editor y le asignó un nuevo tipo de legitimidad al aceptable discursivo.

3.3.3.1. Del autor al redactor

En el circuito convencional de la edición de cualquier tipo de libro, el primer actor es el autor, en tanto sujeto empírico, quien aporta la materia prima –la producción intelectual– (Getino, 1995 y 2008). Luego el autor entrega su texto a los editores, quienes trabajarán sobre él y lo transformarán en una publicación. Pero si nos referimos a los libros de texto en particular, tal aspecto del circuito solo puede encontrarse en los manuales tradicionales de la *política de conservación del canon*. En efecto, hasta los años 80, los autores, que generalmente se desempeñaban como directores, profesores destacados de Escuelas Normales o inspectores, acercaban sus materiales a las editoriales en forma espontánea –aunque también podía ser por encargo– y cobraban derechos de autor. Desde entonces, la autoría de los manuales escolares es llevada a cabo en general por profesores terciarios o universitarios y es realizada, casi exclusivamente por encargo, es decir, a partir del pedido específico de las editoriales, tal como lo señalan Fernández Reiris, 2005 y Linares (2009) y lo ratifican las entrevistas que hemos realizado a profesionales de la edición (Anexo III).

Diversos teóricos (Grinberg, 1997; Romero *et al.*, 2004; Fernández Reiris, 2005) han mencionado que en las últimas décadas se ha producido el desplazamiento de la

figura del autor del libro de texto a un segundo plano. Esto se debe, por un lado, a que el grupo de autores sustituyó al autor único y, por el otro, a que la complejidad del proceso de producción comenzó a requerir del trabajo conjunto de todo el equipo editorial¹¹¹. Así, apareció el rol del coordinador editorial, según la denominación dada por Romero (2004), que es quien se ocupa de integrar y empalmar los textos de los diferentes autores. Según se constata en las entrevistas realizadas, desde la década de 1990, el departamento editorial está dividido en diferentes secciones, según las áreas disciplinares, a saber: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, que producen libros tanto para Primaria como para Secundaria. En algunas editoriales también se encuentra el departamento de Primer Ciclo, que se encarga de editar libros correspondientes a los tres primeros años de la primaria. Cada una de estas secciones está a cargo de un jefe o coordinador del área, que a su vez dirige a los editores responsables de cada libro, como lo demuestran los siguientes ejemplos:

(43) Los circuitos son iguales en todas las editoriales. (...) La estructura de las editoriales son también iguales: están divididas por área (Sociales, Naturales, Lengua y Matemática) y cada área tiene un jefe. (Anexo III, e1)

(44) Generalmente es así: cada área (Primer ciclo, Sociales, Naturales y Lengua) tiene un editor senior jefe y editores comunes. (Anexo III, e3)

(45) La producción editorial se divide en áreas, por ejemplo, Matemática, Lengua, Sociales, Naturales e, incluso, Primer Ciclo, y cada área tiene su jefe y sus editores especialistas (Anexo III, e4).

Tomando en cuenta los resultados de las entrevistas efectuadas (Anexo III) y el análisis de nuestro corpus, pudimos profundizar las características del autor de libro de texto y definir el rol que desempeña en el proceso. Así, postulamos que, *en el marco de una política de mercantilización del saber, el autor transformado en un “redactor” materializa la idea del “producto” planteada desde la editorial.*

En una instancia inicial, comprobamos que la idea del libro se concibe en la editorial. El departamento de Marketing o Comercial junto con la Gerencia Editorial definen la línea del producto y luego se la comunican a los jefes o coordinadores de editores. Estos, en trabajo conjunto con los diseñadores y los editores que tienen a cargo la producción de libro, realizan la maqueta –es decir el diseño gráfico de la página– y un

¹¹¹“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 autoral encuentra empujado 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).

capítulo modelo o unidad modelo. Recién en esa instancia los autores son convocados. Así, lo corroboran los testimonios de dos editoras (46 y 47) y una autora (48).

(46) Primero se hace una reunión entre comercial y la dirección editorial y entonces se genera la necesidad de producto que ve comercial y se perfila la necesidad educativa que ve la gente de educación. Después llega a nosotros [lo editores] la propuesta, en realidad al equipo, porque llega a las jefas. Y entonces, de acuerdo con esa línea editorial, se elabora lo que se llama una unidad modelo. En la que trabaja todo el grupo. Generalmente la jefa organiza la unidad modelo y empezamos a plantar esas propuestas. Sí, a veces se diseñan páginas entre todos (Anexo III, e2a).

(47) Todo empieza por una decisión del departamento comercial, esto es en las [empresas] grandes y en las chicas. El departamento comercial decide qué quiere hacer, con qué tipo de producto quiere competir en la siguiente campaña en el mercado. Y nos lo pide a los equipos de edición y nosotros respondemos a ese pedido con un proyecto en el que trabajamos más gente o menos gente, pero que el proyecto un poco define cuál va a ser la cantidad de páginas del libro, cuál va a ser la onda, cual va a ser la unidad modelo, qué tipo de tratamiento se le va a dar a la información, desde el nivel hasta la metodología didáctica que se va a proponer y también incluye todos los aspectos gráficos. Por eso, también trabajamos con diseñadores gráficos, con ilustradores, con gente que sabe mucho de ese tipo de puesta en página y con una primera tentativa de índice. Los índices están siempre, siempre, relacionados con los diseños curriculares. (...) Después se elabora esta unidad modelo sometida a todo tipo de crítica, discusiones y vendavales hasta que la vamos puliendo, puliendo, puliendo y la dejamos de acuerdo para todos. Es muy importante la opinión de comercial en este momento para ver si estamos pensando el libro que ellos piensan que van a vender. Y a partir de ahí, comercial como que se retira del proceso y edición se hace cargo de convertir eso en un libro de muchos capítulos. Y después incluso, te va a sorprender, a veces las editoriales de libros de texto no saben ni siquiera de qué línea didáctica quieren hacer los libros. Tienen en claro un producto comercial (...). ¿Y qué dice el libro? Si enseñás con esta tendencia, si es constructivista, si es tradicionalista, o qué sé yo, no les importa. (Anexo III, e3)

(48) Pero lo más común es que [los editores] te den la unidad modelo [a los autores]. Si me tengo que poner a pensar en la mayoría de los libros, sí lo más común es que te den la unidad modelo, con ya las secciones todas definidas y con la cantidad de caracteres que vos tenés que trabajar por página, el tipo de ilustración... Por ahí desde Marketing te plantean que hay que hacer un libro cuadrado porque los maestros quieren un libro cuadrado y son cuadrados, entonces bueno, a ver empezamos... porque vos vas viendo que los libros van mutando. Entonces te presentan una maqueta que es cuadrada, y el planteo es bueno tratemos que este cuadrado vaya siendo cada vez menos cuadrado y el libro termina no siendo cuadrado, lo cual está bueno. (Anexo III, e5)

Como es evidente, las entrevistas dan cuenta de la importancia que tiene el Departamento de Comercial en la planificación y aprobación final del producto (“Todo empieza por una decisión del departamento comercial”; “Es muy importante la opinión de comercial en este momento para ver si estamos pensando el libro que ellos piensan que van a vender” en 47) pero también subrayan la escasa preocupación y formación que tiene el personal de Marketing y Comercial sobre el enfoque didáctico (“Desde Marketing te plantean que hay que hacer un libro cuadrado; “Tienen en claro un producto comercial... ¿Y qué dice el libro? Si enseñás con esta tendencia, si es constructivista, si es tradicionalista, o qué sé yo, no les importa”, en 47).

En cada libro participa un equipo de autores, integrado por entre tres a quince profesionales (la mayor cantidad de autores se registra en los libros de Ciencias Sociales

y Ciencias Naturales, pues cada disciplina tiene sus autores especializados)¹¹². Respecto del criterio de selección, los editores entrevistados aseguran que les asignan prioridad a los conocimientos académicos-disciplinares de los autores por sobre los pedagógicos (49 y 50). Coinciden en que lo más importante es que estos presenten textos correctos conceptualmente, pues ellos mismos, los editores, se encargan de realizar la bajada didáctica y modificar las actividades en caso de ser necesario. De esta forma, los editores se toman la atribución de intervenir el texto y transformarlo a su parecer. A la luz de tal evidencia, podemos afirmar que la “función-autor” tradicional se altera y queda desplazada por la acción del equipo editorial. La impronta personal del autor especialista desaparece y, por ende, se diluye la dimensión argumentativa y la explicitación del punto de vista personal –que en el modelo anterior, según ya vimos, se localizaba en las zonas paratextuales–. Esto reafirma que ya no se trata de textos de autor, sino de corporaciones; no consisten en propuestas de especialistas disciplinares, sino de editores que, en gran medida, responden a los criterios empresariales.

Volviendo al análisis de las entrevistas, la jefa de Edición del área de Ciencias Sociales de una de las editoriales (ver Anexo, III, entrevista 4) comentó que en una ocasión contrataron dos equipos de autores: uno de profesores universitarios, expertos en la disciplina, y otro de docentes de la escuela media que, a partir de la teoría redactada por los primeros, realizaron las actividades. Se encuentra una gran diversidad en relación con el perfil de los autores. Algunos son egresados de institutos terciarios y otros de universitarios. Hay autores jóvenes, por ejemplo, muchos son becarios del Conicet –el libro 29–, mientras que otros cuentan con una larga trayectoria, incluso poseen estudios de posgrado, ya sea carreras de especialización o maestrías (cf. 49 y 50). Sin embargo, ninguno de estos autores –nos referimos especialmente a aquellos cuyos libros son editados después de 1996– han obtenido el título de doctor o son referentes en su disciplina –no son titulares de cátedra u ocupan cargos destacados en colegios o universidades– y no cuentan con un prestigio académico relevante, como sí sucedía con los autores del MPA (Ibáñez, Kovacci, Dos Santos Lara, etc.)¹¹³.

¹¹² Según lo ilustra el Anexo I, encontramos libros con un gran cantidad de autores, como es el caso de libro (20), que posee 16 autores: Arzeno, M., Carroza, W., Castro, H., Denkberg, A., Dossi, M., Fariña, M., Fasano, J., García, P., Ippolito, M., Kandel, V., Lenci, D., López de Riccardini, S., Luzzani, T., Minvielle, S., Montenegro, S., Sagol, C., Sanguinetti, J., y Tagliavini, G.

¹¹³ Se registra una divergencia, al tratarse de libros de primaria, entre cuyos autores se encuentran escritores destacados –Silvia Schujer y Cecilia Pisos en Santillana o Gabriela Keselman en SM–, o especialistas disciplinares reconocidos –Ana Broitman en el área de Matemática de Santillana–. En el nivel polimodal, también se hallan especialistas prestigiosos en su materia –J. L. Romero, en Historia, en Puertos de Palos; Marta Marín, en Lengua, en Aique, etcétera–.

No obstante, podemos mencionar que en algunos proyectos editoriales existe la figura de “asesor de contenidos” o “coordinador de autores”, que se ocupa de supervisar que los contenidos sean correctos y auxiliar a los autores noveles (51 y 52). En esos únicos sí puede tratarse de una profesional de prestigio académico, que alcanzó el grado de doctor y que es titular de cátedra como por ejemplo Luis Alberto Romero, que ha desempeñado esta función en los libros del área de Historia de la editorial Puerto de Palos (50). Se trata de un rol poco frecuente, pues en la mayoría de las propuestas editoriales esta función es desempeñada por el editor y el jefe o coordinador de editores. Sin dudas, y tal como demostraremos en el próximo apartado, la autonomía y las acciones realizadas por el equipo de autores presentan un gran debilitamiento frente a la participación cada vez más importante y nodular del editor.

(49) En tercer ciclo los temas, hoy por hoy, los temas de los diseños curriculares son complejos. Entonces, es más, por ejemplo en Historia hay por ejemplo autores que te dicen “yo este tema no lo puedo escribir” y son tipos que por ahí, tienen maestrías y posgrados hechos. Y te lo dicen, porque algunos temas son complejos y los historiadores suelen especializarse. Una vez que se reciben, si siguen estudiando, suelen especializarse. El que se especializa en la Edad Media, no va a saber nada de indígenas y el que se especializa en indígenas no va a saber nada de la Edad Media. Pero ellos mismos te lo dicen. No es que no saben, al lado del común de la gente saben un montón, pero ellos, los que son responsables, no se sienten capaces de hacerlo. Si además tiene formación docente y experiencia en clase es ideal. (Anexo III, e4)

(50) Algunos [autores] tienen formación terciaria; otros, universitaria y otros hasta tienen estudios de posgrado. (...) Y sí, lo ideal es que sepan mucho de la disciplina, mucho de didáctica y que sepan escribir. Después se va resignando... que sepan menos de didáctica y nosotros les enseñamos cómo funciona la maqueta. Eso es lo primero que se resigna. Lo segundo que se resigna es que sepan escribir. Es decir, se pretende que más o menos sepan su disciplina bastante. Pero ha habido casos que eso también se resigna... (Anexo III, e3)

(51) Se le dice coordinador de autores pero en realidad lo que hace es como supervisar los contenidos antes de entregarlos al editor. Coordina que no se repitan los temas entre los autores y que sean correctos. Hay algunos casos, por ejemplo, en los libros de tercer ciclo de nosotros que está Luis Alberto Romero como asesor. En ese caso, él prepara un índice pero también lo revisa el coordinador del área (...) Editar libros de texto no es lo mismo que a lo mejor editar libros de algún escritor famoso o alguna enciclopedia... Entonces realmente, para que una coordinación de autoría sea realmente una coordinación de autoría vos tenés que leer y estar al tanto. (...) Creo que es importante la figura pero si realmente hace una coordinación completa. (Anexo III, e4)

(52) [El rol de coordinador] creo que surgió, porque los editores cada vez tienen más trabajo. O sea, los editores, solo con ocuparse de ese libro ya tendrían un montón de trabajo, pero la realidad es que se ocupan de ese libro y de ochocientas cosas más que les van tirando en el medio, ¿no? Por ahí no te puedo dar detalles. Pero yo sé que por ahí están editando ese libro y están editando unos cuadernillos de ortografía, un cuadernillo de no sé qué, una selección literaria. Están con la cabeza como muy facetada, ¿no? Por un lado, bueno, esto, porque no les da el tiempo. Por otro lado, cuando a mí me llamaron como coordinadora había muchos autores trabajando en esa misma antología. Y algunos autores eran noveles. Es decir, estaban empezando sus primeros trabajos y había que ayudarlos. (Anexo III, e5)

Cabe indicar que los autores suelen escribir solamente algunos capítulos de un mismo libro debido a que deben ajustarse a los acotados tiempos editoriales, según los cuales una obra suele realizarse en el transcurso de cuatro meses aproximadamente,

entre el encargo del primer capítulo y el cierre del libro (53 y 54). Por ello, los autores suelen disponer de entre quince días y un mes (53) para la entrega de un capítulo, cuya extensión varía entre 10 y 20 páginas. En todos los casos, los autores cobran la escritura de cada capítulo una única vez (el pago se estipula por página escrita)¹¹⁴ y ceden sus derechos a la editorial (55).

(53) Un libro tarda cuatro meses aproximadamente. Desde que se encarga el original al autor hasta que se va a imprenta. (Anexo III, e2a)

(54) Antes por ejemplo, para hacer un libro se tardaba un año, ahora se tarda cada vez menos. A veces cuatro, qué sé yo... pero digamos cada vez menos, lo cual es muchísimo más trabajo para todo el mundo. (...) quince días para pensar un capítulo a veces puede ser mucho y a veces puede ser nada. Y a veces no tenés quince días, tenés una semana. (Anexo III, e5)

(55) Nosotras le decimos autor pero en realidad sería un redactor, un narrador. (...) Sí, un redactor porque la autoría de su producción está cedida a la editorial. Ellos, generalmente, cobran por única vez y después la editorial les hace firmar un contrato y en este contrato queda totalmente claro que si la editorial reproduce veinte ediciones de ese libro ellos van a cobrar por única vez y que la editorial, además, se reserva el derecho de cambiar el tipo de reproducción. Si lo quiere poner en un formato, en DVD o venderlo a una sucursal propia de la casa editorial en otros países, lo que quiera hacer, lo puede hacer. Y esto es generalmente así para todas las editoriales. (Anexo III, e3)

Vale destacar que la tarea del autor está absolutamente pautada por los editores, pues tiene que ajustarse a los criterios generales del libro, el enfoque didáctico elegido y a la maqueta ya confeccionada. En las entrevistas 2a y 2b (Anexo III), las editoras confirmaron que antes de convocar a los autores realizan un índice detallado sobre la base del currículum oficial, donde suelen aparecer los contenidos página a página, incluso sugerencias de actividades y de fuentes de consulta (cf. 56 y 57). En este sentido, el editor se configura como el responsable de la calidad y la gestión del producto.

(56) Primero se organizan los equipos, a ver con qué autores probablemente podamos trabajar. Se hace una reunión presentando la idea de cómo va a ser el producto, se les dan todas las pautas y una unidad modelo para que ellos puedan empezar a trabajar y se les van facilitando los contenidos. Porque previamente están hechos los índices página por página. Los hacemos, nosotros, los editores. A veces incluyen sugerencias de actividades y fuentes de consulta. (Anexo III, e2a)

(57) En nuestro caso el índice es un listadito de temas... Y lo que hacemos, por lo general, es engancharles algo de lo que dice el diseño curricular. Un resumen de lo que pide cada Ministerio, cada contenido (...) Se pegan mucho a lo que vos le planteas, en nuestro caso es así, la secuencia que vos planteás de contenidos por lo general no se van de eso, la respetan... (e2b)

La suma de todos estos factores –la poca autonomía del autor sobre los contenidos de los capítulos y el enfoque didáctico elegido, la premura en las entregas, el

¹¹⁴ El pago por página escrita en el 2006 era de aproximadamente \$80; actualmente asciende a \$ 135 [precio consultado el 08/01/2012].

pago insuficiente, la cesión de derechos, etc. – condiciona la tarea de escritura (cf. 58) y llega a generar situaciones extremas como la descrita en (59). Es así como la labor autoral en ocasiones no suele ser llevada a cabo con “profesionalidad”, en la medida en que ciertos autores que no realizan trabajo de investigación y recurren a otros libros de texto como fuente de consulta, y no a material académico (cf. 59).

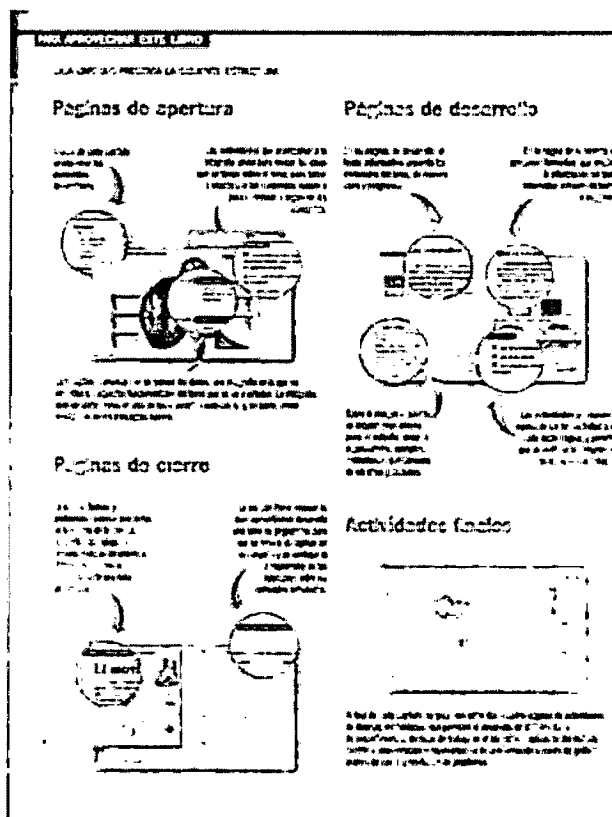
(58) Porque la realidad es que es un laburo que no está lo suficientemente bien pago para que sea tu único laburo. Entonces todos, todos en este país hacemos muchas cosas para poder pasarla medianamente bien. Entonces no es tu único trabajo, vos tenés otros trabajos, tenés tu vida y eso hace que quince días para pensar un capítulo a veces puede ser mucho y a veces puede ser nada. (Anexo III, e5)

(59) Hay autores que vos te das cuenta que hacen, por lo menos, un poco de investigación, que te mandan gráficos nuevos, estadísticas nuevas, que se nota que buscaron cosas. Hay otros que vos te das cuenta de que se tiraron un poco a chantas, bueno con esos tratamos de no llamarlos más. (...) En algunos casos, yo creo que los autores recurren como fuente para su escritura a otros libros de texto, que eso es lo malo porque ahí vos ves que se repiten mucho los textos. (Anexo III, e4).

Por otra parte, 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 muy pocas editoriales de nuestro corpus presenta los nombres de los autores en la tapa. En algunas de las propuestas editoriales, los nombres de los autores se ubican en la portada del libro o en la página de créditos y figuran como *redactores* (así lo mencionada también la entrevistada 33). Tampoco suelen aparecer sus datos profesionales como sí sucedía en los libros del MPA. De esta forma, se confirma la escasa importancia y valorización dada a la figura del autor desde el paratexto externo de los libros, en donde la mención del sello editorial, en un lugar central y destacado, parece constituir el rasgo de identidad y funcionar como fuente responsable de la obra. Así, el nombre de la editorial se constituye como el elemento identificador: desde entonces el colectivo “editorial” parece desempeñar la “función-autor”.

En añadidura a la descripción realizada, agregamos que ya no figuran la dedicatoria personal ni el Prólogo o Advertencia firmada por el autor, característicos de los libros del MPA. En su lugar, existen las que hemos llamado “páginas iniciales instructivas” y, que según sostiene Menéndez (1999: 94), se ocupan de justificar el modo de organización del libro (§ 1.4.3). De modo análogo a los instructivos de uso de un producto (como un electrodoméstico), estas páginas muestran la estructura del libro

y exponen la funcionalidad de cada componente –una plaqueta, un logo, una página o sección especial– en forma breve y gráfica, mediante imágenes, flechas y referencias (imagen D). Tal como adelantamos en el capítulo 1, la enunciación de esta sección se realiza a través de estrategias de despersonalización, según confirma la imagen D: frases nominales (“cada capítulo comienza” y “las actividades promueven el repaso”) y estructuras de *pasivas con se* (“Al inicio de cada capítulo se enumeran los contenidos desarrollados” y “En la página de la derecha se presentan llamadas”), que dejan difusa la constitución del locutor-autor, en vistas de despojar a la sección prologar de un carácter personal e individualizado. Estas páginas iniciales, cuya redacción se encuentra a cargo el equipo editorial, cumplen no solo una función informativa, al describir y explicar los elementos que componen el libro –ayudan a interpretar la disposición gráfica de una maqueta de diseño complejo como es la del libro de texto del MPM–, sino también una apelativa, pues hacen hincapié en los aspectos innovadores y atributos diferenciadores, con el fin, quizás, de destacarse sobre otras novedades discursivas¹¹⁵.



¹¹⁵ Imagen D. Anexo I, libro 28: 7

¹¹⁵ Tengamos en cuenta que las guías docentes desempeñan algunas funciones informativas extra para el docente, como la presentación general de los objetivos, los contenidos y el enfoque pedagógico adoptado.

Como es evidente, tales páginas iniciales dan cuenta del “cambio material” que opera en los libros de texto del MPM. Se trata de páginas que no presentan texto “corrido” como los prólogos tradicionales, sino que en ellas predominan las imágenes, la fragmentación en el diseño y el texto explicativo breve. A la manera de “instructivos”, su objetivo es hacer sencilla la manipulación del producto al “usuario”.

3.3.3.2. *La figura clave: el editor*

A partir de las entrevistas realizadas, se constata que el equipo multiprofesional de los libros de texto actuales está conformado por autores, un editor, diseñadores, correctores, ilustradores, cartógrafos, personal de fotografía, jefe o coordinador editorial, etcétera. No obstante, la figura clave del proceso es el editor: dirigido por el coordinador editorial “corrige, reescribe, empalma, diagrama, selecciona actividades y articula el trabajo más específicamente técnico-académico con las orientaciones de la editorial, también atenta a las tendencias del mercado” (Romero *et al.*, 2004: 32).

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)¹¹⁶, debe tener un “amplio espectro de habilidades” (Sharpe y Gunther, 2005: 59)¹¹⁷ 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.

Los editores entrevistados son especialistas en su materia; se trata de licenciados y/o profesores de Geografía (Anexo III, e4), Lengua y Literatura (Anexo III, e2a) o Biología (Anexo III, e2b). Se confirma, de esta manera, que las editoriales escolares no tienden a contratar editores generalistas, como los recibidos en la carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; solo se dio este caso en una de las profesionales (Anexo III, e3), pero además de ser editora egresada de

¹¹⁶ Para ampliar el tema acerca de las características de la edición técnica ver Piccolini, “La edición técnica”, en De Sagastizábal y Estévez Fros (2002).

¹¹⁷ Las autoras realizan una sucinta descripción sobre la edición de libros textos en Estados Unidos. Para ver sus aportes, consultar en Sharpe y Gunther (2005), pp. 57-65.

la Carrera de Edición, tiene estudios como maestra y, por ello se especializa en libros de primer ciclo. En este punto, comprobamos que las políticas editoriales favorecen la contratación de profesionales expertos en la disciplina –o ciclo– que editan, ya sea para el trabajo de planta o bajo la modalidad *free-lance*. Así, lo manifiesta la entrevistada 34, que es jefa del área de Ciencias Sociales: “Creo que lo ideal es que el editor sepa de la disciplina”.

El examen de las entrevistas del Anexo III permitió caracterizar la actividad del editor. Por un lado, el editor del manual escolar 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, 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. Para ajustar el original de autor a una maqueta compleja, es necesario que el editor en algunas ocasiones deba armar epígrafes; rehacer aperturas; agregar elementos paratextuales; elaborar actividades; acortar, quitar o extender texto e, incluso, reescribir fragmentos enteros. Según los entrevistados el editor realiza los cambios en el texto, sin consultarle al autor. Aunque, de acuerdo con lo que manifiestan, 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 o simplemente para que apruebe o no el cambio. En este punto registramos una *transformación sustancial en la función del editor, pues es quien tiene la facultad para modificar el texto tal como estime necesario*. No hay duda de que su rol es más fuerte que el del autor, pues su poder sobre el texto es mayor, tal como los demuestran los siguientes testimonios:

(60) Nosotras [las editoras de Ciencias Naturales] tenemos el inconveniente de las imágenes que es terrible. En Naturales es el punto débil... porque a parte en función de la imagen vos trabajás el texto todo el tiempo. Entonces, capaz no conseguís esa imagen y tenés que modificar todo el ejemplo y toda la secuencia del capítulo. Entonces ahí hay un ida y vuelta, capaz podés pedirle algún modelo al autor, ver si se puede llegar a conseguir la foto, pero a veces el editor lo cambia directamente, es decir, reescribe [el texto]. (Anexo III, e2b)

(61) El editor recibe unos originales que los toma como materia prima y lo reescribe de punta a punta. Es así la cosa... Cuando las editoriales son más chicas y se encarga el producto a una

persona, que un poco se va a hacer cargo de todo (...) El trabajo del editor en líneas generales sería, una vez planteada esta unidad modelo que fue aprobada por la editorial, ir supervisando cada entrega de original de autor para que se ajuste a ese modelo que habíamos pensado. Y hacés todos los cambios que creés necesarios. (...) Entonces, le mandás ese original corregido al autor con la intención de que vea cuál es el tipo de marca que estás haciendo para que lo mejore en la próxima. A veces, le decís “me sobra una consigna, elegí cuál saco” o por el contrario le decís “me harían falta dos consignas más, me las agregás”. Ahí, en ese primer intercambio, como editor vas viendo cuál es la reacción del autor. Si te lo manda en un día con todos estos problemas resueltos, te encantó. Si te tiene una semana más con el original dando vueltas para ver qué se yo... y te pregunta quince cosas, la próxima vez no se lo devolvés. Y como editora arreglás vos todo lo que ves mal porque te es mucho más ágil. A partir del momento en que empezás a trabajar con los autores, como editor tenés un reloj que te golpea la cabeza, porque siempre estás demorada con respecto al cronograma. El cumplimiento de los tiempos es fundamental para que la cosa funcione, entonces, no te podés demorar mucho. Los editores preferiríamos no tener que cambiar nunca nada, que todo llegue divino y nos sirva todo, pero bueno, a veces hay que cambiar. (Anexo III, e3)

(62) Lamentablemente, muchos autores no entienden que tres mil caracteres son tres mil y no cinco mil pero bueno... Y lo termina acortando el editor. En realidad, si hubiera tiempo (porque esta famosa frase de los tiempos editoriales es real) si vos realmente tuvieras más tiempo para editar un libro, vos podrías devolverle al autor para que corrija y haga algunos cambios. Pero muchas veces, como el editor ya los tiene incorporados esos cambios, ya sabe lo que tiene que cambiar, es mucho más práctico, más fácil y más rápido que el cambio lo haga el editor que mandárselo por mail. (...) En general, los autores no siempre respetan las pautas. Cuando vos les decís hay tres mil caracteres por página, pero si vos me pedís un mapa, o me pedís una foto, esos caracteres se reducen. Pero vos ves que te mandan cuatro mil caracteres y en esa misma página te piden que vaya un mapa de América Latina, con dos fotos y una actividad. Es imposible. Entonces ahí tiene que regular el editor qué recursos se ponen, qué recursos no se ponen, lleva su tiempo... El editor es el que busca las imágenes, el que encarga los mapas. El editor decide si deja la imagen o pone un mapa, o agrega más texto o pone una actividad. Eso pasa todo por decisión del editor. (Anexo III, e4)

Respecto de este aspecto, varios de los editores entrevistados sostuvieron que los autores suelen manifestar poco compromiso e interés por el capítulo escrito y que no les interesa trabajar en él para mejorarlo. Para explicar esta actitud, destacan varias razones: los autores no cobran más por reescribir el capítulo (prefieren entregar el capítulo y “olvidarse”), tienen otros trabajos y si aceptan reescribirlo aducen hacerlo en un tiempo que los editores consideran excesivo (61 y 62). Finalmente, los editores señalaron que los autores no suelen percibir los cambios que ellos producen en los textos (63).

(63) [El autor] no se da cuenta de los cambios en general. (...) Hace diez años que estoy en esto y ninguno vino a pedir cómo quedó [el capítulo]. La mayoría de los autores hace este trabajo como un complemento, no es que se desviven por escribir el mejor capítulo de sus vidas. Es la verdad, generalmente los autores se repiten mucho, se copian mucho. Hemos tenido un caso de una autora, hace unos años, en Historia, que copió cosas textuales de Internet y lo peor es que el editor no tiene por qué darse cuenta. En este caso nos dimos cuenta porque de casualidad nos pusimos a buscar un tema y saltó las mismas frases, las mismas cosas. Yo siempre me pregunto que si pasó una vez, pudo haber pasado muchas más y no nos dimos cuenta. El editor no va a revisar en Internet absolutamente todo... (Anexo III, e4)

Por otra parte, todos los entrevistados consideran que el libro de texto no es un fruto de la creación individual del autor, sino que es un producto editorial grupal. Por eso, los autores aceptan los cambios de los editores porque no sienten el libro como

propio, ni siquiera el capítulo que escribieron (según indican todas las editoras entrevistas, especialmente la e4). Incluso, en ninguna parte del libro se especifica qué capítulo escribió cada autor, y esta información solo se detalla en el contrato firmado. Tal como lo asegura la autora de (64), los autores comprenden los cambios y los consideran necesarios, en tanto que la puesta en página y la asignación de coherencia entre los capítulos siempre exigen transformaciones en el texto.

(64) Lo que sí me pasaba es que por ahí yo me entusiasmaba y no quería dejar nada afuera y entonces a veces se hacía en vez de una página, una página y media y entonces el editor tenía que cortar. Pero sí, vos lo que ves es que el otro [el editor] tiene otra mirada, está distanciado del texto. Entonces me parece que esa distancia suma. Suma en el sentido de que por ahí lo que vos pusiste en el cuerpo del texto, lo pone en una plaqueta o a veces te baja un poco el estilo, en el sentido de que vos por ahí estás diciendo algo que por ahí es un poco elevado, entonces te lo simplifica un poco. (Anexo III, e5)

De acuerdo con las entrevistas efectuadas a editores (Anexo III, e2a, e2b, e3 y e4), 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 con el público lector (niños o adolescentes, según el caso). 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. 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. Dicho de otro modo, respalda la calidad del producto: el sello de la marca. Por ejemplo, la entrevistada 34 hace hincapié en la importancia de tener en cuenta “la tradición de la editorial”, en relación con temas que esta suele tratar. En relación específicamente con la selección de textos literarios en los libros de Lengua y Literatura, los resultados de las entrevistas arrojan que esta tarea, anteriormente realizada por los autores, desde hace unos años es llevada a cabo por los editores (ver Anexo III, entrevistas 2a y 5). Teniendo en cuenta qué posibilidades existen de conseguir los derechos de la obra original o los de traducción, además de corroborar que no se trate de un texto que ya haya sido publicado en una colección anterior, los editores realizan la selección en el momento de la preedición. Otro de los motores que rigen la selección de los textos literarios es que se trate de textos cortos –para lograr la extensión requerida muchas veces se los fragmenta– o de obras que estén publicadas en el sello de

literatura infantil de la editorial –esto además funciona como una estrategia de promoción y venta–. De esta forma lo expresa una del área de Lengua y Literatura:

(65) Entonces, como son tantas las restricciones a la hora de elegir un texto para un manual: no tiene que exceder determinada cantidad de líneas, tiene que ser de autores de la casa porque hay ciertas editoriales que cuesta mucho tiempo conseguir los derechos, si han pasado más de setenta años así no se tiene que pagar un centavo, mucho mejor así la editorial ve más plata. Entonces, son tantas las restricciones, y a su vez no tiene que estar repetido, no lo tiene que haber usado otra casa, no tiene que haber sido usado dentro de la casa. Entonces llega un punto en que vos decís, bueno ¿qué pongo!? Entonces, en los últimos años sí pasó que nos dieran o gran parte de los textos o casi todos textos, o que quedara mitad y mitad. (Anexo III, e5)

A partir de lo expuesto, se comprueba que los autores participan menos en la selección de los textos literarios; esta es también una tarea realizada dentro de la editorial y que responde a la tensión existente entre la normativa oficial, la lógica pedagógica y los imperativos comerciales y de marketing.

De esta forma, la nueva política editorial de mercantilización del saber instala un cambio en el proceso de edición (gráfico 1) y propone una reformulación del circuito, al menos desde la instancia de generación de la idea hasta la primera versión de edición (gráfico 2).

Gráfico 1. Circuito inicial de edición tradicional. Libros de política consolidación del canon pedagógico. Basado en INTIS 1990, Getino (1995)

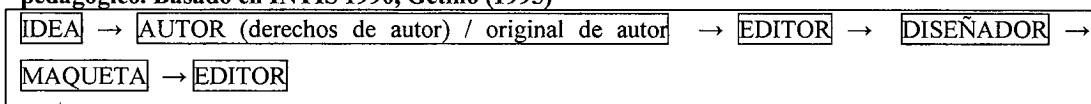
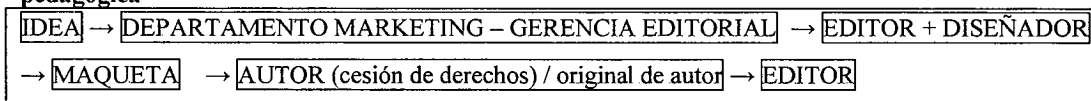


Gráfico 2. Reformulación del circuito inicial de edición. Libros de política de mercantilización pedagógica



El circuito editorial evidencia el foco puesto en cada política. Si en el primero era el autor, en el segundo es la editorial. En efecto, en la nueva política editorial, la empresa define el libro como un producto con sus atributos y su línea de comercialización; el editor funciona como su gestor y responsable por parte de la editorial; el autor –devenido en redactor no solo por las tareas ejercidas sino también desde un punto de vista legal pues cede sus derechos en un contrato establecido de antemano– es un mero eslabón (“un obrero intelectual”) en la cadena de producción. Este abordaje muestra cómo el ritmo acelerado de producción editorial produce la emisión vertiginosa de discursos y la búsqueda por la novedad que, como afirma

Angenot (2010), es falsa pues repite de diferentes maneras aquello que puede formularse y, además, según mostraban las entrevistas mencionadas no dejan espacio para la reflexión y el análisis sobre el contenido y el tratamiento lingüístico y pedagógico de los libros. “No hay tiempo de evaluar nuestro trabajo. No hay tiempo, es la verdad”, declara la editora de la entrevista 3 (Anexo III).

Finalmente y a partir de lo expuesto a lo largo de este apartado, se comprueba que los libros de EGB modelaron un alumno que cumpliera las expectativas de una nueva sociedad, democrática y globalizada. En este sentido, la política editorial descripta impulsó y fomentó el MPM, en pos de uno de los objetivos fundamentales de la política educativa: el acceso eficaz de los alumnos a los distintos tipos de texto que circulaban en la sociedad de información. Acompañando este interés, en el discurso de los libros de texto comenzaron a resonar los ecos del discurso “mediático” y de las nuevas tecnologías que, como se analizará en el capítulo siguiente, disolvieron los vestigios del modelo académico previo: modos de organización, a partir de texto breve y fragmentado con escenografías y recuadros laterales; mecanismos de enunciación, como la apelación directa al lector; la exhibición de recursos polifónicos en zonas marginales, pero que no ofrecían puntos de vista diferentes ni la opinión del autor ni presentaban el debate. Todos estos elementos, en suma, impregnaron el discurso de los nuevos libros, que no solo construyeron a un lector-alumno a quien hay que facilitar el aprendizaje, sino también a un lector-docente cercano a un lego, a quien también hay que auxiliar en la dimensión conceptual y modos de enseñar.

3.4. Consideraciones finales

En este capítulo hemos abordado, desde distintas aristas, los modos en que el discurso editorial escolar interpreta y (re)construye los discursos de la prescripción curricular oficial. Partiendo de que los libros escolares responden a modelos históricamente reconocibles así como al nivel educativo en el que se utilizan, hemos caracterizado al libro de texto de secundario como un género específico, producto de diversas transformaciones políticas, educativas y económicas. Sobre la base de este análisis, sustentado en el estudio del corpus y de las normativas ministeriales, así como de entrevistas a usuarios y profesionales de la edición, hemos demostrado la implementación de dos políticas editoriales hegemónicas en torno al libro de texto de secundario: la de *consolidación del canon pedagógico* (1960-1982) y la de

mercantilización pedagógica (1983-2006), que responden a coyunturas sociopolíticas y modelos educativos distintos. Asimismo, dejamos planteada la vinculación de las políticas editoriales con dos modelos enunciativos diferentes de libros de texto –cuyas propiedades lingüísticas serán desarrolladas exhaustivamente en el próximo capítulo–: el MPA (1960-1982), con rasgos pedagógicos y académicos, y el MPM (1983-2006), que presenta no solo elementos pedagógicos evocados y reformulados sino también mecanismos discursivos de los medios y las nuevas tecnologías.

Por un lado, la política de *consolidación del canon pedagógico* (1960-1982) supone la instauración y conservación del conocimiento escolar escrito. Para ello, las editoriales escolares fijan y legitiman un canon pedagógico, esto es un conjunto de obras escolares de determinados autores, que forman un saber sólido, consensuado y monolítico, que se mantuvo vigente durante varias décadas. Asimismo, se ha logrado poner de manifiesto que la edición de obras pedagógicas canónicas responde a un tipo de política educativa específica desarrollada por el Estado de bienestar. En efecto, la persistencia de los contenidos de los Planes de Estudio de 1956 por casi tres décadas y el férreo control del Estado –a partir de la rigurosa prescripción curricular y la evaluación de materiales escolares–, sumado al afianzamiento un mercado editorial escolar acotado –formado solo por empresas nacionales– sentaron las bases para la fijación del canon escolar y la fundación de una tradición de uso del libro de texto. Además, planteamos que las obras que integran el canon pedagógico despliegan un modelo enunciativo específico, esto es el MPA, que posee un carácter modélico y una retórica regulativa. En la segunda parte de esta tesis, mostramos mediante el análisis del corpus que el control del *saber decir* se realiza a partir del despliegue de diversos “modos de decir pedagógicos” que se consolidan como prototípicos del género y que contribuyen a las funciones de control y homogenización llevadas a cabo por esta política editorial.

Por otro lado, la política de *mercantilización pedagógica* (1983-2006) considera al libro de texto desde su faceta como mercancía que, sujeta a las reglas del mercado, se ve determinada por factores comerciales y, específicamente, por las variables de oferta y demanda. En este sentido, las editoriales implementan una producción constante de novedades discursivas, que disponen de un corto lapso de circulación acorde con los parámetros de productividad y rentabilidad. De esta forma, el libro de texto adquiere los atributos propios de una mercancía y, por lo tanto, debe ser reemplazado rápidamente. Como se puso de manifiesto en el análisis, la relevancia de la figura del autor es

desplazada por la de la editorial, el circuito de edición se modifica en relación con los nuevos plazos de producción y finalmente generan nuevos materiales, como las guías docentes, que presentan nuevas representaciones sobre el rol del profesor y evidencian el desligamiento del Estado sobre cuestiones de formación y perfeccionamiento profesional. En este sentido, se ha mostrado que la concepción de mercantilización pedagógica responde a un tipo de política educativa específica desarrollada por el Estado neoliberal. En efecto, las distintas acciones ejecutadas por el Estado, en materia educativa, a partir de la promulgación de Ley Federal de Educación 1993 y la redacción de *currículums* abiertos y flexibles, provocó su desligamiento en las tareas de asistencia, regulación y control de los procesos educativos y los materiales de enseñanza. Como hemos señalado en el transcurso del capítulo, la política que ejercen las editoriales, desde el advenimiento de la democracia, dentro de un mercado editorial polarizado y monopolizado por empresas multinacionales, consiste en la ejecución de funciones en el área educativa que antes eran desarrolladas por el Estado. Sobre esta base, en la segunda parte de la tesis, desarrollamos la idea de que las obras que integran las propuestas de mercantilización pedagógica despliegan otro modelo enunciativo específico para diferenciarse del anterior y poder responder a los nuevos requerimientos socioeducativos, esto es el MPM. En efecto, el locutor-autor del MPM, según se analizará en detalle, utiliza mecanismos polifónicos-argumentativos *pertenecientes a los géneros de los medios y las nuevas tecnologías* y silencia los modos de decir académicos, para lograr una mayor simplificación discursiva y convocar con eficacia a los destinatarios alumno y docente, percibidos ambos como legos que hay que formar.

Sin dudas, este abordaje nos ha permitir observar que, a partir del cambio de implementación de políticas editoriales, el libro de texto pasó de considerarse como obra canónica a mercancía; de objeto de valor simbólico, a un útil escolar más que se repone. Además, corroboramos que existe un cambio de una política a otra, respecto de la “función-autor” y de la representación de los destinatarios. De acuerdo con nuestra hipótesis, que será desarrollada en la parte siguiente de la tesis, cada modelo enunciativo da cuenta de esa transformación construyendo un *ethos* pedagógico diferente y una representación de los destinatarios disímil.

Si la política de *consolidación del canon* cimentó la concepción de un saber cerrado, sólido e inmutable –que se mantuvo a lo largo de los años–, la de *mercantilización pedagógica*, a través de la edición de novedades que formulan lo mismo de diferentes maneras, construye el imaginario de un saber democrático,

pluralista, dialógico, que puede renovarse –y que así justifica las ediciones continuas–. Sin embargo, según nos encargaremos de explicar en lo que sigue, la materialidad discursiva muestra lo contrario: la ocurrencia de ciertos “modos de decir pedagógicos” – muchos de ellos reformulados según la coyuntura sociopolítica y los “límites de lo decible” (Angenot, 2010)– replican y consolidan los principios de la *doxa escolar* respecto de la ciencia, del conocimiento y del aprendizaje, así como la pretensión de “regular y controlar los sentidos”. Puesto el foco en los aspectos mercantiles del libro, esta política editorial soslaya la dimensión discursiva, que es el espacio donde se producen las luchas por el sentido y las transformaciones de paradigma.

Sobre la base del estado de la cuestión realizado, el marco teórico presentado y los lineamientos vinculados con las políticas editoriales aquí expuestas, en la siguiente parte de la tesis, nos dedicamos al análisis exhaustivo del corpus. Como punto de partida de esta segunda parte, en el próximo capítulo abordamos los modelos enunciativos planteados en ambos períodos de referencia y, a partir de la caracterización de los modos del decir pedagógicos, demostramos la continuidad en la representación del saber y del aprendizaje entre ambos modelos.