

El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos¹

Carolina Tosi

Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

El presente trabajo se propone exponer los principales antecedentes existentes en torno a la investigación sobre el texto escolar en general, y en el nivel secundario en particular. Guiados por dicho fin, examinamos los estudios pioneros y los abordajes producidos desde tres enfoques clásicos: la investigación ideológica con foco en el análisis de los contenidos; los estudios sobre los métodos de enseñanza aplicados en los textos escolares, y la perspectiva acerca de la materialidad del libro y el mercado editorial. Finalmente, recorreremos los estudios más importantes realizados en el ámbito del Análisis del Discurso, exhibimos las principales líneas de investigación existentes en la Argentina en torno a los libros de texto de educación secundaria y planteamos los espacios aún inexplorados.

Palabras clave: texto escolar – estado de la cuestión – perspectivas – Análisis del Discurso - Argentina

The School Textbook as an Object of Analysis. A Review of Ideological, Didactic, Editorial and Linguistic Studies

This presentation reviews the main references on school textbook research. To that end, we examine pioneer studies and the analytic frameworks produced

¹ El presente trabajo forma parte del Proyecto UBACyT “Subjetividad y prácticas discursivas escritas. Aplicación a la producción, interpretación y corrección de textos para la transferencia a la comunidad educativa y a la industria editorial” (2011-2014), dirigido por la doctora María Marta García Negroni, en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Asimismo, este trabajo constituye un avance de mi tesis de Doctorado “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” (Universidad de Buenos Aires), para cuya realización cuento con una Beca de Doctorado Tipo II del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet).

from three classic approaches: the ideological research focusing on content analysis, the studies on teaching methodology, and the examinations on the material conditions of the book and the publishing market. In addition, we review the most important studies from the perspective of Discourse Analysis, present the main research trends in Argentina and describe the areas still unexplored.

Keywords: school textbook – state-of-the-art – perspectives – Discourse Analysis – Argentina

Le livre de classe comme objet d'analyse. Un parcours à travers les études idéologiques, didactiques, éditoriales et linguistiques.

Ce travail a pour but d'exposer les principaux antécédents sur le livre de classe en général, et plus particulièrement sur le livre au lycée. Guidés par cet objectif, nous y examinons les études pionnières et les abordages à partir de trois approches classiques : la recherche idéologique axée sur l'analyse des contenus, les études sur les méthodes d'enseignement utilisées dans les manuels scolaires, et la perspective sur l'importance de ce livre et du marché éditorial. Enfin, nous y regardons de plus près les études les plus importantes réalisées dans le cadre de l'Analyse du Discours, nous y présentons les grandes lignes de recherche existant sur les livres de classe de lycée en Argentine, et nous identifions les territoires encore inexplorés.

Mots-clés : livre de classe – l'état de la question – perspectives – Analyse du Discours - Argentine

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, el texto escolar 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 aislados². Recién, en la década de 1990, la comunidad científica manifestó un interés genuino

² 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 ochenta la investigación era acotada.

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 texto escolar 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 este artículo, presentamos un recorrido por los estudios pioneros sobre el texto escolar y los análisis elaborados en la Argentina desde tres enfoques clásicos: la investigación con foco en el abordaje de los contenidos y la dimensión ideológica; los estudios sobre didáctica y métodos de enseñanza y la perspectiva sobre la materialidad del libro de texto y el mercado editorial. Finalmente, transitamos por las investigaciones más importantes producidas en el ámbito del Análisis del Discurso respecto de libros de diferentes disciplinas y niveles educativos; desarrollamos las principales líneas de análisis existentes en la Argentina –en especial sobre aquellas que se dedican a los libros de texto de nivel secundario– e indagamos los espacios aún inexplorados sobre el tema.

Perspectivas de estudio sobre el texto escolar. Puntos de partida y enfoques

Los estudios precursores

Entre las investigaciones pioneras que desarrollaron un estudio exhaustivo y sistemático sobre el texto escolar, 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, [1997] y 2006).

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 textos escolares 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 cuatro aspectos nodulares que definen el libro de texto: su estatus como “producto de consumo”, su función en tanto “instrumento pedagógico y soporte curricular” y su “dimensión ideológica y cultural”.

En segundo lugar, el filósofo noruego Johnsen ([1993], 1996) se ocupa de definir teórica y metodológicamente el objeto de estudio, y de conformar un análisis crítico de la literatura y los informes de investigación del texto escolar en danés, inglés, francés, alemán, noruego y sueco. Por un lado, diferencia la noción “libro de texto” (o “texto escolar”)³ 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*, escrita por el italiano Edmundo D’Amicis, que ha sido utilizada en la escuela primaria durante varias décadas, se trataría de un libro escolar pero no un libro de texto porque no fue creado específicamente para la enseñanza⁴. Dicho de otro modo, puede haber libros escolares de distinto tipo, como catecismos, enciclopedias, libros de literatura y textos escolares. Pero lo que caracteriza al libro de texto o texto escolar son sus condiciones de producción. En efecto, 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] 2006).

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

³ En algunos países, se utiliza la denominación “libro de texto”, como ocurre en Argentina o España; en otros, “texto escolar”, como es el caso de Colombia; e, incluso, en países como Brasil, se lo llama “libro didáctico” (livro didático, en portugués). A lo largo de este trabajo utilizaremos indistintamente dichos términos para referirnos a este tipo de libros: los producidos para ser usados sistemáticamente en el aula, en términos de Johnsen ([1993], 1996).

⁴ Publicada en 1886, la novela *Corazón*, de Edmundo D’Amicis, fue utilizada en la Argentina por gran cantidad de generaciones de niños como texto escolar.

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 un lado, 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 otro lado, 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)⁵. Más allá de estas apreciaciones poco afortunadas, subrayamos que el estudio de este autor se constituyó en modelo y pilar en el campo de investigación sobre el 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. Por el contrario, Escolano Benito ([1997] 2006: 23) sostiene que la cultura escolar se conforma con patrones específicos de normas, saberes y conductas. 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:

⁵ Para información, consultar: http://www.camaradellibro.com.ar/documentos/estadisticas_95_99.pdf.

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 histórico para el estudio 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 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, libro de texto o texto escolar*, que es el planificado por las editoriales para el uso individual de cada alumno, en una materia y en un grado determinados. Por otra parte, Escolano Benito [1997] (2006) 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.

Evidentemente, las tres investigaciones mencionadas 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 tratamiento en la Argentina. A continuación, damos cuenta de los

enfoques de investigación desarrollados en dicho país, que han puesto el acento en indagar la historia, los contenidos y la ideología presente en los manuales escolares; los que se centraron la didáctica y los modelos pedagógicos de enseñanza, y aquellos que abordaron sus condiciones de producción y circulación.

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 del Dr. Cucuzza y la codirección de la Dra. 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 de la investigadora Ossenbach para que grupos académicos latinoamericanos participen de seminarios intensivos de manuales escolares (1996)⁶. En dicho marco, Ossenbach (2001) y Ossenbach y Rodríguez Somoza (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 a que un manual es un espacio de memoria de los métodos de enseñanza y aprendizaje usados en el desarrollo del programa escolar.

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 Rodríguez Somoza (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.

Una de las producciones más destacadas del equipo es el libro *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la razón de mi vida* (Cucuzza y Pineau et al., 2002)⁸, que constituye un importante aporte de estudio histórico-social acerca de los manuales escolares en la Argentina. En dicha obra, entre otros, Braslavsky (2002) realiza un estudio de la historia de la pedagogía desde 1810 hasta 1930; Spregelburd (2002) aborda el control estatal en el texto escolar entre 1880 y 1916; Linares (2002) postula una nueva generación de libros de lectura escolar que abarca el período comprendido entre 1895 y 1956 –que se inaugura con la edición de *El nene*–; Pineau (2002) realiza un recorrido por la cultura política y las prácticas escolares de lectura en el período de entreguerras, y Colotta, Cucuzza y Somoza Rodríguez (2002) analizan textos y lecturas escolares durante el primer peronismo.

Respecto de los trabajos realizados mediante este enfoque, señalamos como contribuciones fundamentales al estado del arte las reflexiones en torno a la construcción ideológica de los libros, su relación con la historia y la importancia de la materialidad discursiva en la configuración de representaciones sociales.

Los estudios sobre didáctica y métodos de enseñanza

Es sabido que los textos escolares cuentan con restricciones institucionales para poder circular y competir en el mercado, por ejemplo: la imposición de los temas y el enfoque pedagógico dado por el currículum oficial. Dicho de otro modo, los libros de texto presentan ciertos contenidos y desarrollan tratamientos didácticos acordes con la normativa ministerial –que representa una instancia de control de la educación por parte del Estado–, con el fin de que puedan ser utilizados en los colegios. Aludiendo a la “teoría de los currículos” de Sacristán (1995), 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 es el 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

⁸ 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).

control, ya sea internas como externas. Los trabajos del enfoque aquí planteado se encargan de analizar principalmente el *currículum diseñado* y las relaciones que establece con el *prescripto*, aunque en algunos casos abordan también los vínculos con el *de la acción* y el *evaluado*.

En la Argentina, existen abundantes investigaciones sobre las disciplinas curriculares y las concepciones pedagógicas que las sustentan. En primer lugar, consideramos esenciales los aportes de Fernández Reiris (2004 y 2005) que, por un lado, al retomar y aplicar el concepto de recontextualización del saber de Bernstein, brinda una mirada renovadora 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.

En segundo lugar, Carbone, Corduras, Martinelli, Rodríguez y Watson (2001) y Carbone (2003 y 2004) plantean que las transposiciones mediáticas –impulsadas por el enfoque comunicativo y la tendencia constructivista presentes en las normativas ministeriales de las últimas décadas– 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.

En tercer lugar, nos remitimos al trabajo de tesis de Gvirtz (1999). Aunque 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. En cuarto lugar, señalamos que en este enfoque se ubican, además, las numerosas investigaciones realizadas en torno a las disciplinas específicas⁹. Finalmente, destacamos los trabajos que echan luz sobre la transformación didáctica en la enseñanza durante las últimas décadas y que la plantean en estrecha

⁹ Para un análisis exhaustivo sobre el eje de la didáctica disciplinaria y los modelos pedagógicos de enseñanza en los textos escolares, consultar Fernández Reiris (2005).

vinculación con los cambios curriculares (Carbone, *et al.*, 2001; Romero, Privitellio, Quintero y Sabato, 2004; Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009, entre otros). En líneas generales, estos autores coinciden en 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). En suma y en referencia al enfoque que acabamos de exhibir, estimamos como contribuciones nodulares la reflexión sobre los modos en que los libros de texto reconstruyen el currículo, así como el análisis que pone el acento en la estructuración de los libros didácticos en vinculación con los modos de enseñanza y las tendencias didácticas.

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 Argentina, 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 y 1999); R. Chartier (1993, 1995 y 2000); A. M. Chartier y Hébrard (1994 y 2002); Cavallo, G. y R. Chartier (2001) y A. M. Chartier (2004). Especialmente, la investigación de A. M. Chartier y Hébrard (1994 y 2002) y A. M. Chartier (2004) se ha volcado con interés a estudiar la lectura, en general, y los rasgos y cualidades de los discursos de la escuela, en particular. Mediante el análisis acerca 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; 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 textos escolares, los cambios en su materialidad exhiben dicha influencia en dos aspectos: la “fragmentación” y la “ruptura de la secuencialidad” (Carbone, 2003; Somoza Rodríguez y Ossenbach Sauter, 2003 y Romero *et al.* 2004). 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” (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).

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 Pis Diez, 2008), el mercado de libros y el proceso de edición en general (De Sagastizábal y Esteves Fros, 2002 y De Diego, 2006, en otros), 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 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, 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.

Consideramos que los aportes de este enfoque son fundamentales para interpretar los cambios materiales que se han operado en los libros de textos actuales, aunque estimamos que resta elaborar un estudio exhaustivo sobre las políticas editoriales del texto escolar llevadas a cabo en la Argentina durante el siglo XX. En este sentido, actualmente, nos abocamos a analizar las políticas editoriales en torno al libro de texto de secundario. Hemos distinguido dos políticas hegemónicas, que denominamos “política editorial de consolidación del canon pedagógico” (1950-1982) y “política editorial de mercantilización pedagógica” (desde 1983). En Tosi (*en curso*) demostramos que, por un lado, la “política editorial de consolidación del canon pedagógico”, a partir de ediciones de larga permanencia y de autores pedagógicos consagrados, contribuye a la fijación de un saber homogéneo y estable, que se mantiene vigente a lo largo de más de tres décadas. Por el otro, damos cuenta de que los libros de la “política editorial de mercantilización pedagógica” –entendida como la producción constante de novedades discursivas, que disponen de un corto lapso de circulación acorde con los parámetros de productividad y rentabilidad– plantean otro modelo enunciativo específico para diferenciarse del anterior y responder a los requerimientos implementados por la coyuntura democrática iniciada en 1983 en la Argentina, los nuevos enfoques educativos y la Nueva Ley de Educación (1993).

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

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 –como la Psicolingüística, la Lingüística Funcional, la Lingüística Textual y la Teoría de la Enunciación, entre otros–, según el material abordado y los problemas de análisis que susciten. 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] (1988) y Foucault [1969] (2010) y [1970] (2008) constituyeron 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] (1988) define a la ideología como un sistema de representaciones, dotados de una existencia y de un papel histórico en el seno de una sociedad. Tomando 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] 1988: 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. La “voluntad de verdad” de la cultura occidental, concebida como uno de los procedimientos de exclusión mencionados, 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”, etcétera. Pero 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).

En segundo lugar, el modelo de Bernstein (1975 y 1990) toma los aportes acerca de la relación entre “poder”, “saber” y “discurso” expuesta por Foucault, la concepción de los “campos” de Bourdieu, y ciertos postulados de las corrientes sociológicas de Marx, Weber y Durkheim, para proponer un modelo sobre el discurso y la práctica pedagógica. Bernstein 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 del 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 “re-enfoca” 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.

Sin embargo, Bernstein (1975 y 1990) destaca que las reglas de recontextualización son las que construyen el discurso pedagógico. Atento a ello, según el autor, 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 discursos¹⁰:

¹⁰ 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 disciplinario 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).

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] 2005: 189).

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”, entendiéndolo al “pedagogema” como “la unidad característica más pequeña de práctica o disposición que puede ser candidata para evaluación” (1990:199)¹¹.

Destacamos que algunas nociones del modelo de Bernstein son sumamente útiles, por ejemplo la de “reglas de recontextualización”, pues consideramos que el libro de texto re(construye) otros discursos, como el curricular y el académico disciplinario. Sin embargo, no compartimos el supuesto de que el discurso pedagógico carece de especificidad; por el contrario, sostenemos que 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. Sin duda, nuestra postura se encuentra próxima a la idea que plantean, desde la Historia de la Educación y la Didáctica, Chervel (1977 y 1991) y Gvirtz, (1999) y Gvirtz, Larripa y Oría (2009), respecto de que el discurso didáctico constituye un “condominio discursivo específico”. Por un lado, Chervel (1977 y 1991) 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, propone dos supuestos interrelacionados: 1) que existe una “cultura escolar”, que es la construida activamente por la propia escuela, y 2) que las disciplinas escolares manifiestan características propias que las hacen diferentes a los discursos de los ámbitos de producción del

¹¹ 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.

saber científico. Por otro lado, 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. 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 currículum 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 vinculada al estímulo y las demandas surgidas en la escuela.

Por otra parte y en tercer lugar, dentro de la corriente francesa del Análisis del Discurso, destacamos las contribuciones sobre la caracterización del discurso pedagógico de Maingueneau (1979) y de Pêcheux (1982).

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". 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 este sentido, la construcción histórica del discurso pedagógico se apoya en ciertas operaciones de “esquemización”, “dicotomización” y “cálculo lógico”, entre otras, que permiten mostrar de forma no ambigua un conjunto de estado de las cosas. El valioso aporte de estos autores reside en sentar las bases para la reflexión sobre el vínculo entre discurso escolar e ideología. Asimismo, evidencian que la manipulación del metalenguaje en el libro de texto contribuye a configurar y preservar el “estado de cosas”.

Siguiendo el enfoque de la corriente francesa de Análisis del Discurso, en Brasil (Orlandi, [2003], 2009 y 2008) y Argentina (García Negróni, 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 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”) y la polisemia se encuentra contenida pues el “agente del discurso” se presenta como único y oculta el referente por el decir, a través de definiciones rígidas, uso del verbo ser, conclusiones exclusivas, etc. En este sentido, Orlandi deja en claro que el discurso pedagógico no presenta neutralidad alguna; no obstante, a través del metalenguaje y de la polisemia contenida logra producir el efecto de objetividad y la “función tranquilizante” en tanto que anula las vacilaciones y oculta la manifestación de la subjetividad. Así el discurso pedagógico presenta un saber científico legítimo y que habilita un “deber saber”. Más que informar, explicar e influenciar, “enseñar es inculcar el conocimiento legítimo” (Orlandi, 2003: 18). Llegados a este punto cabe referirnos a Kuhn (2005), quien ha planteado que el texto escolar expone los paradigmas vigentes de la ciencia y los convierte en dogmas, así se mantienen inalterables hasta que no exista una revolución científica y cambie el paradigma. Por otra parte, en las últimas décadas, se ha registrado un creciente interés por estudiar la relación entre discurso pedagógico y comprensión de lectura. En la Argentina, el equipo dirigido por García Negróni se ha ocupado de analizar los géneros académico-pedagógicos que comunican conocimiento, entre

ellos libros de texto de nivel universitario,¹² y demostró que ciertos procedimientos microdiscursivos constituyen verdaderos puntos críticos de incompreensión (Marin y Hall, 2003a y 2003b, García Negróni, Marin y Hall, 2005 y 2006 y García Negróni, 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 litóticas. Aunque estas investigaciones no abordan el libro de texto de primaria o secundaria, sus contribuciones resultan sumamente interesantes y se constituyen como sustento y fuente de referencia para cualquier estudio lingüístico que aborde el texto escolar. Asimismo, se encuentran otras investigaciones sobre la lectura y la escritura, como las de Arnoux, Distéfano y Pereira (2002), Carlino (2005) y Padilla, Douglas, y López (2010), que abordan la producción de textos académicos por parte de estudiantes universitarios y centran su interés en la dimensión argumentativa de estos escritos. Además, Desinano (2009) 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 lingüísticos-textuales sino a los efectos resultantes del “funcionamiento lingüístico-discursivo” de los sujetos.

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 seis 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 adecuadas para ese tipo de destinatario, consideramos que sus

12 A la luz de las teorías de la enunciación, del dialogismo y la polifonía enunciativa (Ducrot, 1984, 2000 y 2004; Authier, 1984 y 1995; Maingueneau, 1999, 2004 y 2006, entre otros), el grupo estudia los elementos microdiscursivos de diferentes géneros académicos orales y escritos –abstracts, artículos de investigación, ponencias en congresos, clases magistrales, etc.– y pedagógicos, como los libros de texto universitario. Los libros de texto de nivel universitario suelen ser considerados como género académico.

aportes son importantes y pueden ser retomados y reelaborados para analizar libros escolares de otros niveles. Verón demuestra que el análisis de las estrategias enunciativas tiene una importancia central en el análisis de los discursos y deja por sentado que la competencia en el “mercado de discursos” pasa en gran medida por “las maneras de decir”, más que por los contenidos, los cuales se tornarían homogéneos pues responden inevitablemente a las directivas del Ministerio de Educación.

En quinto 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 necesarias para la capacitación básica de los estudiantes. Además, Hyland aborda el “metadiscurso”¹³ de los libros de texto y estudia su incidencia en la construcción del escritor y el lector. En este sentido, 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 efecto de que el texto comunica certezas y verdades. En efecto, el libro didáctico se propone configurar discursivamente una “única verdad” con el objetivo de ofrecerles “credibilidad profesional” a los docentes y de consolidarse en tanto “autoridad reconocida” para los alumnos (Hyland, 2000). Por otra parte, Hyland plantea que ciertas elecciones lingüísticas, como la presencia de mitigadores, del pronombre inclusivo “nosotros” y la inserción de la segunda persona, se plantean como estrategias para reducir la distancia con el lector lego y facilitar su aprendizaje. Si bien Hyland (2000) caracteriza al libro de texto universitario como un género académico, muchos de los rasgos que menciona, como los imperativos en las directivas, el “borrado” de las voces que se reformulan y el uso

¹³ 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.

de la segunda persona para referirse al lector, son rasgos propios del discurso pedagógico.

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

Los estudios lingüísticos sobre el libro de texto en la Argentina

En la Argentina, existen diversos equipos que abordan el libro de texto desde diferentes perspectivas del Análisis del Discurso. Distinguimos cinco enfoques, que atienden no solo al contenido sino a la materialidad lingüística, y acotamos nuestra exposición a las que examinan los libros didácticos de nivel secundario: 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, en los que se inscribe nuestra investigación.

Los estudios glotopolíticos

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 los trabajos de Arnoux y Luis (2003), Arnoux (2008) y Arnoux y Bein (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 en el abordaje de libros didácticos en períodos posteriores: Di Stéfano (2006 y 2010), en los manuales utilizados dentro del movimiento anarquista; Blanco (1997 y 1999) y Bentivegna (2003a, 2003b y 2006 y en Arnoux y Bein, 2010), en las antologías de escuela media argentina entre 1860 a 1916; Nogueira (2008

y en Arnoux y Bein, 2010), en la regulación de la lectura en los programas de estudio del peronismo para la educación secundaria (2008 y 2010) y López García (2008a y 2008b) en las políticas lingüísticas adoptadas por parte de las editoriales durante las últimas décadas en los manuales de la escuela primaria.

La perspectiva pragmático-discursiva y sistémico-funcional

Este enfoque tiene sus bases en la lingüística sistémico-funcional desarrollada por Halliday (1985). Por un lado, destacamos los diversos trabajos realizados por Menéndez (1998, 2002 y 2006), que abordan los libros de texto desde un enfoque pragmático discursivo. En ellos, el investigador da cuenta del funcionamiento sociocognitivo del lenguaje a partir del análisis estratégico en una serie discursiva particular: el libro escolar. Una de las conclusiones a las que arriba el investigador es que el texto escolar constituye la representación de la idealidad que encuentra su correlato específico en el alumno, que es configurado por el sujeto mismo de la escritura. Por otro lado, en el marco de un grupo de investigación de la Universidad Nacional del Sur, Vallejos Llobet y equipo analizan los mecanismos lingüísticos de “transposición didáctica” en manuales de nivel secundario actuales de distintas disciplinas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas). 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; Nora González (2004) aborda la metáfora gramatical y las nominalizaciones en los manuales de las ciencias; García Zamora (2004) trabaja la causalidad en la ciencia escolar; Castro Fox y Monti (2003) estudian los rasgos dialógicos en el libro de texto; Monti (2004) analiza la definición y la clasificación en el discurso pedagógico de las Matemáticas, y Palmucci (2004) propone un estudio de los géneros multimodales en Ciencias Naturales. Finalmente, 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).

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 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 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”. El autor 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, creemos que es indudable que el libro escolar a lo largo de la historia ha cumplido otras funciones que trascienden ese fin: transmitir mensajes disciplinadores y morales, inculcar nociones ideológicas y políticas, convencer sobre valores, moldear creencias y formar hábitos (Chartier, A. M. y Hébrard, 1994; Ossenbach Sauter, 2001; Cucuzza y Pineau, 2002; Cucuzza, 2007, Arnoux, 2008, entre otros).

Los estudios sobre tipologías textuales y tratamiento de expresiones

Aquí se incluyen los trabajos realizados por el equipo de investigación dirigido por 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. Mientras que Ciapuscio (1994, 2000, 2007) caracteriza tipológicamente

el discurso especializado y se centra en la terminología, Gallardo (2002) compara la inscripción de los interlocutores en el discurso académico y en libros de texto. Respecto del estudio sobre libros de texto, Otañi y Gaspar (2001) y Otañi (2005) han caracterizado el tratamiento de expresiones, como los semitérminos. Entendidos estos como unidades léxicas que no son términos, se trata de expresiones que tienen alto grado de abstracción y refieren a nociones vagas y generales, como por ejemplo: “entidades”, “propiedades”, “elementos”, “sistema”, etc. 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 ocasionar en los lectores legos, que deben atender al cotexto y contexto para seleccionar el significado correcto correspondiente a cada ocurrencia.

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, 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, nuestra investigación (Tosi, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b) focalizada en los diferentes aspectos enunciativos y microdiscursivos de textos escolares de secundario. Entre tales aspectos, examinamos los fenómenos de “heterogeneidad mostrada marcada” (Authier, 1984 y 1995), las “estrategias de despersonalización” (García Negroni, 2008), los “comentarios metadiscursivos” (Gulich y Kotschi, 1995), las “escenografías enunciativas” (Maingueneau, 2004 y 2006) y los “modos de introducción del discurso ajeno” (Bolívar, 2005 y García Negroni, 2008).

CONSIDERACIONES FINALES

Los diferentes enfoques desde los cuales se ha analizado y se analiza el libro de texto representan un campo muy variado y amplio, y

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 en un corpus de textos escolares de diferentes disciplinas, consideramos que la investigación que actualmente nos encontramos desarrollando (Tosi, *en curso*) constituye una contribución en relación con el estado actual de la cuestión. Sin duda, el abordaje de la materialidad discursiva de los textos escolares y su relación con las condiciones de producción y las políticas editoriales es una labor necesaria.

Sobre la base de este enfoque se propone seguir explorando algunas posibles líneas de investigación: por un lado, extender este tipo de estudio al análisis de los textos escolares editados en diferentes países; por el otro, explorar los nuevos formatos de libros didácticos y el incipiente uso de los *e-books* escolares.

En suma, el análisis de las propiedades lingüísticas de los textos escolares, desde un enfoque microdiscursivo, puede constituir una herramienta imprescindible para colaborar no solo en el conocimiento y la reflexión sobre los aspectos textuales de los productos escolares, sino también en la optimización de la labor editorial, ya sea en el tradicional soporte impreso, ya sea en el incipiente desarrollo multimedia.

REFERENCIAS

- Althusser, L. [1964] (1988). *Ideología y aparatos ideológicos. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Arnoux, E., Distéfano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aire: Santiago Arco Editor.
- Arnoux, E. y Bein, R. (comp). (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. y Luis, R. (comp). (2003). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Authier, J. (1984). "Hétérogénéité(s) énonciative(s)". *Langages*, 73, pp. 98-111.
- Authier, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. París: Larousse.
- Bentivegna, D. (2003a). Elocuencia, oralidad y escritura: representaciones de la "viva voz" en manuales de retórica y literatura en uso en la escuela media

- argentina en su período de constitución (1880-1916). *Actas el I Coloquio Argentino de la IADA (International Association for Dialogue Analysis)*, La Plata.
- Bentivegna, D. (2003b). Retórica, poética e historia en lo manuales en uso en la escuela media argentina (1863-1910): el caso de los *trozos selectos*. *Actas on line del V Congreso Internacional de Orbis Tertius de Teoría y crítica literaria*, Universidad Nacional de La Plata.
- Bentivegna, D. (2006). Guerras, híbridos, restos: lo popular entre retórica e historia. Oyuela, González, Rojas. *Actas del Congreso Internacional de Políticas Culturales*, Buenos Aires, UBA.
- Bernstein, B. [1975] (2005). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Blanco, M. I. (1997) Reformulaciones de la Gramática castellana de Andrés Bello destinadas a la escuela media. *Letterature d'America*, Universidad de Roma, Bulzoni, 1997.
- Blanco, M. I. (1999). La configuración de la "lengua nacional" en los orígenes de la escuela media argentina. En Arnoux, E.y Bein. R. (comps.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Signo y Seña*, 14, pp. 67-91.
- Bourdieu, P. [1992] (2002) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Braslavsky, B. (2002) Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1830? En Cucuzza, H. (dir.) y Pineau, P. (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Carbone, G., Corduras, L., Martinelli, S., Rodríguez, L. M., Watson, M. T. (2001) *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carbone, G. (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Castro Fox, G. y Monti, C. (2003). Rasgos dialógicos en los libros de texto. *Actas del I congreso Argentino de la IADA*. La Plata, Buenos Aires.
- Cavallo, G. y R. Chartier (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994) *Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Barcelona: Gedisa.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre a écrire a tous le petits francais. Histoire de la grammaire scolaires*. París: Payot.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación* No. 295, Mayo-Agosto 1991, pp. 59-112.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chopin, A. (1992a). *Manuels Scolaires. Histoire et actualité*. París: Hachette.
- Chopin, A. (1992b). "The Emmanuelle Textbook Project". *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 24, 4: Illinois.
- Chopin, A. (1993). "L'histoire de manuels scolaires: un bilan bibliometrique de la recherche francaise". En *Manuels Scolaires. Etats et sociétés. XIX et XX siècles*. París: Institut National de la Recherche pédagogique.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. *Discurso y Sociedad*, 2(2), pp. 39-71.
- Ciapuscio, G. (2007). Comentarios y evaluaciones del léxico en el discurso científico: aspectos estructurales y funcionales. *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en Argentina*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.
- Colotta, P., Cucuzza, H. y Somoza Rodríguez, M. (2002). Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora. En Cucuzza, H. y Pineau, P. (comp.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cubo de Severino, L. (2000). Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios Disponible en: <http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/CUBO%20DE%20SEVERINO.pdf>. [Consultado el 14/5/2011].
- Cubo de Severino, L. et al. (2007). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- Cucuzza, H. (2007). *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Cucuzza, H. y Pineau, P. (comp.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Diego, J. L. (director) (2006). *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Sagastizábal, L. y Estévez Fros, F. (comp.) (2002). *El mundo de la edición de libros*. Buenos Aires: Paidós.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- Di Stefano, M. (2006). Políticas de lectura y escritura en las escuelas del anarquismo en la Argentina a principios del siglo XX. *Cuadernos del Sur – Letras Políticas lingüísticas y políticas literarias*, Nro. 35-36, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, pp. 75-95.
- Di Stefano, M. (2010). La lectura como práctica inclusora. Disponible en: <http://www.blogs.buenosaires.gov.ar/librodearena/2010/09/> [consultado el 14/5/2011].
- Ducrot, O. [1984] (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.
- Ducrot, O. (2000). La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica. *Discurso y Sociedad* 2 (4), pp. 23-44.
- Ducrot, O. (2004). Sentido y argumentación. En Arnoux, E. & M.M. García Negroni (eds.), *Homenaje a Oswald Ducrot*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 359-370.
- Eco, U. (1998). *Los límites de la interpretación*. Buenos Aires: Lumen.
- Eco, U. (1999). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Buenos Aires: Lumen.
- Escolano Benito, A. (1996). El libro escolar en la Restauración, Escolano Sobrino, H. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.
- Escolano Benito, A. (dir.) [1997](2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.
- Espinoza, A. Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Reiris, A. (2004) *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Foucault, M. [1969] (2010). *¿Qué es un autor?* Buenos Aires: Ediciones literales.
- Foucault, M. [1970] (2008). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Gallardo, S. (2002). La inscripción de los interlocutores en artículos científicos y libros de texto. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Córdoba.

- García Negroni, M. M., (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, Vol. 41, 66, pp. 5-31.
- García Negroni, M. M. (coord.) (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- García Negroni, M.M., Hall, B. y Marin, M. (2005). El procesamiento de las nominalizaciones: un estudio polifónico–argumentativo. En Panesi, J. y S. Santos (eds.) *Actas del Congreso Internacional “Teorías críticas de la literatura y la lingüística”*, Buenos Aires, UBA.
- García Negroni, M.M., Hall, B. y Marin, M. (2006). La argumentación y la polifonía implícita en la retórica académica. *Actas del I Congreso de Lecturas Múltiples*, Paraná, UNER. Versión electrónica: <http://www.fc.edu.uner.edu.ar/>
- García Negroni, M.M. y S. Ramírez Gelbes (2010). Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004). En Hummel, M., B. Kluge y M. E. Vázquez Laslop (eds.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México: El Colegio de México, 1013-1032.
- García Zamora, M. (2004). La construcción lingüística de la causalidad en el discurso científico. Ciencia de investigación y ciencia escolar. En P. Vallejos de Llobet (comp.). *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del “saber enseñado”*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.
- Getino, O. (1995). *Las industrias culturales en la Argentina. Dimensión económica y políticas públicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Getino, O. (2008). *El capital de la cultura. Las industrias culturales en la Argentina*. Buenos Aires: Ciccus.
- González, N. (2004). La metáfora gramatical en los manuales de ciencia en el nivel medio: dificultades en su comprensión. En P. Vallejos de Llobet (comp.). *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del “saber enseñado”*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.
- Grinberg, S. (1997) Texto y contexto en los libros escolares, Segundo Seminario Internacional: *Textos escolares en Iberoamérica, Avatares del pasado y tendencias actuales*. Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997. Documento en línea en <http://www.unq.edu.ar/>
- Gulich, E. y Kotschi T. (1995). Discourse production in oral communication. En Quasthoff, U. (ed.) *Aspects of oral communication*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Gvirtz, S (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina, 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gvirtz, S., S. Larripa y A. Oría (2009). Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/15113232/practicasdiscursivas>
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres E. Arnold.

- Hyland, K. (1999a). Academia attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics* 20 (3), pp. 341-367.
- Hyland, K. (1999b) Talking to students:metadiscourse in introductory coursebooks. *English for Specific Purposes*. 8, (1), pp. 3-26
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses. Social Interactions in academic writing*. Londres: Longman,
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions. Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing* 13, pp. 133-151.
- Johnsen, E. [1993] (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Kuhn, T. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Linares, C. (2002). Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956). En Cucuzza, H. (dir.) y Pineau, P. (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Linares, M. C. (2007). Las editoriales a fines del siglo XX y su impacto en los libros de lectura escolar”, *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de historia de la Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- López, García, M. (2008a). Somos unos pero no somos el mismo: el español de la Argentina en los libros de enseñanza escolar. *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, Montevideo.
- López, García, M. (2008b). La historia argentina se escribe en castellano. Manuales escolares de lengua como instrumentos de formación de representaciones de variedad. *Cuadernos del Sur – Letras*, 38, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, 2008, pp. 65-86.
- López, García, M. (2008c). Implicancias glotopolíticas del estilo dialógico en los manuales escolares. *Páginas de guarda*, 11, Buenos Aires, pp. 13-31.
- Maingueneau, D. (1979). *Les livres d'école de la République 1870-1914 (Discours et idéologie)* Paris.
- Maingueneau, D. (1999a). Peut-on assigner des limites à l'analyse du discours?. *Modèles linguistiques* XX, fasc. 2, Lille.
- Maingueneau, D. (1999b). Ethos, scénographie, incorporation,. En Amossy, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos* (pp. 75-102). París: Delachaux et Niestlé.

- Maingueneau, D. (2004). ¿Situación de enunciación o situación de comunicación? Université Paris XII (Traducción de Laura Miñones). Disponible en: http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm [Consultado el 14/9/2008].
- Maingueneau, D. (2006). *Cenas da Enunciação*. Curitiba: Criar.
- Marin, M., Hall, B. (2003a). Los puntos críticos de incompreensión de lectura en los textos de estudio. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24 (1), 22-29.
- Marin, M., Hall, B. (2003b). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores. *Actas del Congreso Internacional "La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía* [CD Rom]. Buenos Aires: UBA,
- Menéndez, S. (1998). El discurso del libro de texto: un análisis pragmático-discursivo, *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. 3, pp. 515-522.
- Menéndez, S. (2002). Estrategias de presentación en los libros de texto. Un análisis pragmático-discursivo. *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, 4, pp. 1775-1788.
- Menéndez, S. (2006). Estrategias discursivas: la definición de la unidad de análisis en los libros de texto. *Actas del I Congreso Internacional*, pp. 623-632.
- Monti, C. (2004). La definición y la clasificación en el discurso pedagógico de la Matemática. En P. Vallejos de Llobet (comp.). *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.
- Nogueira, S. (2008). Instrucciones de lectura en textos clandestinos peronistas y antiperonistas. *Actas XI Congreso de la SAL*.
- Orlandi, E. P. [2003](2009). *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2008). *Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.
- Ossenbach Sauter, G. (2001). Una nueva aproximación a la historia del currículum: Los textos escolares como fuente y objeto de investigación. A propósito de la Historia Ilustrada del libro escolar en España, dirigida por Agustín Escolano Benito. *Revista de Educación*, 325, pp. 386-396.
- Ossenbach Sauter, G. y Rodríguez Somoza, J. M. (eds.) (2001). *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Otañi, I. (2005). El papel de los semitérminos en los libros de texto. *Actas del III Coloquio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso*, Bahía Blanca.
- Otañi, I. y M. Gaspar (2001). El tratamiento de los términos en los manuales escolares, *Actas del II Coloquio Nacional de Investigadores en Estudio del Discurso*, Universidad de La Plata.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura

- para estudiantes universitarios. En Castel, V. y Cubo de Severino, L. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: FFy L, Universidad de Cuyo.
- Palmucci, D. (2004). Géneros multimodales en los manuales de Ciencias naturales. En P. Vallejos de Llobet (comp.). *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.
- Pêcheux, M. (1982). Sur la (Dé)construction des théories linguistiques. *DRLAV* 27: 1-24.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petrucci, A. (2001). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En Cavallo, G. y R. Chartier. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Pineau, P. (2002). ¿Para qué enseñar a leer? Cultura política y prácticas escolares de lectura en el período de entreguerras. En Cucuzza, H. y Pineau, P. (comp.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pis Diez, E. (2008). *El mercado de revistas en la Argentina*. Buenos Aires: Universidad Austral.
- Piscitelli, A. (2009) *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Romano, E. (2004) *Revolución en la lectura. El discurso periodístico-literario de las primeras revistas ilustradas rioplatenses*. Buenos Aires: Catálogos.
- Romero, L., Privitellio, L., Quintero, S. y Sabato, H. (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Sacristán, G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Somoza Rodríguez M. y Ossenbach Sauter G. (2003). Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm [Consultado el 14/5/2011].
- Sprengelburd, P. (2002). De los Apeninos a los Andes: las lecturas de «Corazón» en la escuela argentina, Escenas de lectura en el contexto de expansión de la cultura escrita en la segunda mitad del siglo XX y ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916). En Cucuzza, H. (dir.) y Pineau, P. (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tosi, C. (2008a) La edición de libros de texto en la Argentina. Mercado, complejidad del proceso y especificidad de saberes. *Espacios de crítica y producción*, 37, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires, pp. 70-75.

- Tosi, C. (2008b). La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos. *Matraga* 22. *Estudios Lingüísticos e Literarios*. 15, 22, pp. 114-128.
- Tosi, C. (2008c). La definición en los libros de texto. Acerca de los comentarios metadiscursivos de denominación en la conformación del *ethos* disciplinar. *Cuadernos del Sur – Letras*, 38, pp. 29-48.
- Tosi, C. (2009a). La construcción escenográfica del saber en los libros de texto. *Páginas de guarda*. 7, pp. 32-51.
- Tosi, C. (2009b). Educational Discourse and Argumentation. Strategies in the Construction of Disciplinary *ethos* in the Social Sciences. *Cogency. Journal of Reasoning and Argumentation* 1, pp. 113-138.
- Tosi, C. (2010a). Discursive Traditions in the Pedagogic Discourse. A Comparative Analysis in Three Disciplines. *Journal of Literature and Language*, pp. 66-73.
- Tosi, C. (2010bc). Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos. *Alabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 2. Disponible en: <http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/view/23/19>
- Tosi, C. (*en curso*). 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. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires.
- Vallejos de Llobet, P. (comp.) (2004). *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.
- Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

SOBRE LA AUTORA

Carolina Tosi

Magíster en Análisis del Discurso (FFyL-UBA) y licenciada y profesora en Letras (UBA). Además, ha realizado el curso de Posgrado de Editores Iberoamericanos (Universidad Complutense, Madrid), con una beca otorgada por Fundación Carolina y SIALE. Actualmente, cuenta con una beca de doctorado de Conicet y se desempeña como ayudante de primera en las materias de Corrección de Estilo en la carrera de Edición (FFyL-UBA) y de Semiología en el Ciclo Básico Común (CBC-UBA). Ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales.

Correo electrónico: malencalfu@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 01-08-2011

Fecha de aceptación: 24-10-2011