

**Discurso escolar y argumentación.
Acerca de algunas estrategias en la construcción
del *ethos* disciplinar de Ciencias Sociales¹**

**Educational discourse and argumentation.
Strategies in the construction of disciplinary ethos
in the Social Sciences**

Carolina L. Tosi

Departamento de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina,
ctosi@arnet.com.ar

Received: 3-7-2009. **Accepted:** 24-8-2009.

Resumen: El objetivo de este trabajo es estudiar algunas estrategias lingüísticas que contribuyen a la configuración del *ethos* discursivo (Ducrot, 1984; Amossy, 1999) del libro de texto de Ciencias Sociales, escrito en español. En un corpus de manuales escolares de nivel Secundario publicados entre 2004 y 2006 en la Argentina, se abordan, en primer lugar, las marcas de persona y los diferentes roles (Tang y John, 1999) que asume el autor y, en segunda instancia, se caracteriza un mecanismo discursivo de uso recurrente en estos libros, al que denominamos “sistema de señalización” y cuyo fin es asistir al destinatario lego en el proceso de lectura. A partir del análisis se descubre que, por un lado, prevalecen las estrategias de despersonalización, que configuran una explicación con pretensiones de objetividad y neutralidad propias del género y, por otro lado, la alta frecuencia de recursos de personalización, sumada a los roles de guía y didacta que suele asumir el autor, muestra la preocupación de esta disciplina por auxiliar al lector. Se concluye así que el *ethos* de los libros de textos de Ciencias Sociales evidencia la tensión entre discurso académico y escolar y, a partir de ésta, funda su especificidad y modela un *ethos* pedagógico particular.

Palabras clave: libro de texto, Ciencias Sociales, *ethos* pedagógico, marcas de persona, roles discursivos.

Abstract: In this paper, we study some linguistic strategies that contribute to the configuration of a discursive *ethos* (Ducrot, 1984; Amossy, 1999) in a Social Sciences

¹ Este trabajo forma parte de los proyectos de investigación PICT 32995 (2007-2009) y UBACyT F 020 (2008-2010), dirigidos por la doctora María Marta García Negroni, que analizan los aspectos polifónicos y argumentativos del discurso académico en relación con su producción, corrección y edición.

textbook written in Spanish. Based on a corpus of secondary school textbooks published in Argentina between 2004 and 2006, we analyze person cues and different authorship roles (Tang y John, 1999), as well as a discursive mechanism used recurrently in these types of textbooks that we name as “signaling system”. The function of this system is to assist a layperson addressee in its reading processes. From our analysis we show that, on the one hand, the prevalence of impersonal strategies configures explanations presented as objective and neutral, both genre-characteristic claims. On the other hand, we find that the high frequency of personalizing resources, added to the roles of guide and pedagogue frequently assumed by the author, show the concerns within the field to help the reader to understand the explanations presented. We conclude that the *ethos* of Social Sciences textbooks evidences a tension between academic and school discourse and, based on this tension, the *ethos* finds its specificity and models another particular pedagogic *ethos*.

Keywords: textbook, Social Sciences, pedagogic ethos, person cues, discursive roles.

1. Introducción

El manual escolar se constituye como un género altamente complejo, debido no sólo a la interacción de los discursos de base de las diferentes disciplinas que lo componen, sino también a la *recontextualización del saber* (Bernstein, 1975) que estos discursos provenientes de los ámbitos académicos presentan en relación con su nuevo espacio de circulación, su función pedagógica específica y sus destinatarios privilegiados.

Considerando el carácter polifónico y genérico complejo del manual escolar, el presente trabajo, enmarcado en el Análisis del Discurso en general y con un enfoque enunciativo (Ducrot, 1984 y Ammosy, 1999) en particular, propone el abordaje de la dimensión argumentativa y la construcción del *ethos* disciplinar en libros de texto de Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva, el *ethos* puede entenderse como la imagen que el locutor construye en el discurso de sí a través de diferentes elecciones lingüísticas (Amossy, 1999).

Para abordar la construcción del *ethos* discursivo, se analizarán las secuencias expositivo-explicativas en tres libros de textos argentinos del área de Ciencias Sociales, correspondientes a noveno año de la Educación General Básica o segundo año del nivel Secundario², publicados entre 2004 y

² La Reforma Educativa –a partir de la Ley Federal de Educación de 1993 y los lineamientos curriculares formulados en los CBC (Contenidos Básicos Comunes)– estableció

2006, y pertenecientes a las editoriales de mayor venta y circulación en el mercado (Santillana, Puerto de Palos y Estrada).

A partir del estudio de ciertos fenómenos polifónico-argumentativos, relacionados particularmente con las estrategias utilizadas para la construcción del autor y del lector, se busca caracterizar la configuración del *ethos* discursivo de la disciplina de Ciencias Sociales, rastreando las tensiones inherentes entre la tradición discursiva académica (Bolívar, 2005) de base y el discurso pedagógico propio del libro escolar.

2. *Ethos*: de la retórica al análisis del discurso

En este apartado, primero, nos referimos a los orígenes de la noción del *ethos* en la Retórica, y luego exponemos cómo se transforma la noción en el campo del Análisis del Discurso y qué relación se establece con los roles de género (Tang y John, 1999).

2.1. *Ethos* y retórica

El estudio de la Retórica se remonta a la antigüedad clásica. Para Platón (428/7-348/7 a.C.), 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 sólo 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 dimen-

una nueva estructura curricular: la Educación General Básica, compuesta por tres niveles (EGB 1, EGB 2, EGB 3), a los que se sumaban tres años de nivel Polimodal. Si bien, la reforma se dispuso para toda la Argentina, en la Ciudad de Buenos Aires se siguió con la antigua estructura (nivel Primario y Secundario). Por eso, los libros de noveno año para EGB corresponden también para segundo año de nivel medio. A su vez, la Reforma subsumió en el área curricular de las Ciencias Sociales las disciplinas de Historia, Geografía e Instrucción Cívica.

siones de la Retórica: el *ethos* o disposición, que se asocia con los atributos del orador; el *pathos* o pasión, que se relaciona con los sentimientos del que escucha, es decir con el auditorio al que se busca seducir y convencer, y el *logos* o razonamiento, que tiene que ver con el lenguaje y las proposiciones, y cuyo estudio Aristóteles jerarquiza. Sin embargo, el filósofo plantea que para convencer al auditorio no basta con que el argumento sea categórico y veraz, sino que resalta la importancia del *ethos*, es decir de la actitud de quien produce el discurso. Así, el orador debe mostrarse creíble y confiable para que la persuasión se realice con éxito:

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

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

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

2.2. *Ethos* y Análisis del Discurso

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

Pero es recién a partir de la teoría polifónica de la enunciación (Ducrot, 1984) donde se percibe realmente un interés por analizar al locutor en el discurso y las distintas modalidades que puede adoptar. Ducrot (1984) 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 1986, 205).

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

sas. 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 como *ethos* previo o prediscurso que, según sus intereses, puede mantener, reforzar o anular (Amossy, 1999).

Con el fin de estudiar el *ethos* en los libros de texto, seguiremos los conceptos de Ducrot y Amossy, pero, además, tendremos en cuenta la variedad de roles e identidades que puede asumir el autor de un texto especializado. Tang y John (1999), que abordan los *roles de género* específicamente en el artículo de investigación, consideran que el autor académico puede desempeñar en un mismo texto distintos roles según los objetivos particulares que persigue. Distinguen seis tipos de roles:

1) *representante genérico*: el autor se construye como representante de un grupo amplio (por ejemplo puede ser el representante de la comunidad científica mediante la primera persona plural inclusiva);

2) *guía*: conduce al lector en el texto, mostrándole alguna parte del texto o el paratexto;

3) *arquitecto*: organiza el texto, anticipando alguna parte del texto;

4) *relator*: narra el proceso de investigación;

5) *evaluador*: manifiesta su punto de vista respecto de las ideas de otros autores, y

6) *productor*: se asume como responsable de la tesis y de los resultados del trabajo.

Específicamente en el libro de texto podemos encontrar los roles de *representante genérico*, *arquitecto* y *guía del texto*, como expondremos a lo largo del análisis. Los otros roles están ausentes, por un lado, porque el autor de los manuales escolares expone el saber de un “otro” reconocido y legitimado socialmente y, por ello, no puede posicionarse como *relator* de una investigación ni productor de una *tesis* propia. Por el otro, con la pretensión de generar un efecto de objetividad, el autor evita introducir evaluaciones sobre el saber que expone y, en consecuencia, no suele desempeñarse como *evaluador*. No obstante, podemos proponer y caracterizar dos roles particulares que ejerce el autor de libros de texto, que es el de *expository* el *didacta*.

En el rol de *expositor*, el autor asume una función que, sin dudas, se

considera principal en estos libros: la de explicar “veraz” y “claramente” los conceptos. Por ejemplo:

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

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

En ambos ejemplos, el autor, en tanto expositor del saber, explica diversos conceptos y nociones. Sobre la base del despliegue de diferentes estrategias –que en los ejemplos hemos subrayado para que se puedan identificar claramente–, como el uso de formas despersonalizadas (“*Se sabe*” del ejemplo a, y “*Para completar el análisis de los números cuánticos, es preciso tener en cuenta*” del ejemplo b) y la cita directa (en el ejemplo b), introduce la teoría. Estos ejemplos, además, nos permiten observar que el rol de expositor puede contribuir a la conformación de un *ethos* que demuestra control, orden y experticia y, por ende, la explicación del libro se percibe como objetiva, neutra, sencilla y confiable. Al respecto, Hyland (2000) postula que el libro de texto busca reducir la multiplicidad de discursos y constituirse como una voz única –la de la autoridad y portadora del saber y la “verdad”– a través del despliegue de diferentes recursos, como descripciones objetivas y desembragadas, una notable ausencia de discusión y confrontación –que lo diferenciaría del discurso académico–, y la presentación de los contenidos bajo la forma de “resultados”. En efecto, el libro escolar intenta construir discursivamente una “verdad” con el objetivo de ofrecerles “credibilidad profesional” a los docentes y de construirse en tanto “autoridad reconocida” para los alumnos (Hyland, 2000).

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

- c) Recuerden que las temperaturas disminuyen a medida que nos alejamos del Ecuador.
- d) Se debe recordar que, al contrario, que los relacionantes, los incluyentes no desempeñan función sintáctica alguna dentro de la preposición.
- e) Tengan en cuenta que las áreas de montaña de la Argentina son áridas en el norte y en el centro, y húmedas en el sur.

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

3. Las marcas de persona. La construcción del autor y del lector en la explicación

Es sabido que la identidad autoral de los libros de texto actuales es colectiva, ya que las tareas de redacción, producción y edición están a cargo de un amplio grupo de profesionales (autores, editores, correctores, diseñadores, etc.). Pero, además, en los libros de Ciencias Sociales hay equipos de autores especialistas que se encargan de escribir los capítulos de cada disciplina: Historia, Geografía y Educación Cívica. Asimismo, cada libro tiene al menos dos editores, que generalmente se encargan de realizar el seguimiento de una disciplina: Geografía e Historia (o de dos disciplinas, si se ocupa también de Educación Cívica). Debido a ello, descartamos la presencia de formas en primera persona del singular, en tanto no existe la figura del autor como tal. Las marcas de agentivación, entonces, son señaladas a partir de la primera persona del plural (*nosotros*) y se evidencian en desinencias verbales, pronombres personales y adjetivos posesivos. Asimismo, el em-

pleo de estas marcas muchas veces refiere al lector, que es moldeado en un movimiento discursivo simultáneo: a la vez que se produce la construcción del autor se genera también la del destinatario, como demostraremos a lo largo del abordaje. En efecto, la imagen discursiva del autor se configura también en la relación que establece con el lector.

El uso de las estrategias lingüísticas presenta diferentes grados de personalización, que analizamos a continuación en orden decreciente de personalización³.

A) Estrategias de personalización

1) **Uso de primera persona del plural excluyente:** coincidente con los autores y que excluye a los lectores. Con esta estrategia, el autor se dirige al lector construyendo un supuesto diálogo. Como vemos en los ejemplos 1 a 3, la marca de agentivación que indica la presencia del autor es la primera persona del plural, presente en las desinencias verbales (“contamos” y “mostramos”), mientras que la apelación al lector se evidencia en los pronombres personales de segunda persona del singular (“te”).

Ej. 1 En este clima político, como ya te contamos, se produjo en el Senado el debate sobre la corrupción de funcionarios del Estado, que protegían los manejos irregulares de los frigoríficos extranjeros, sesión en la que intentaron asesinar a Lisandro de la Torre. CSS183

Ej. 2 Parece que los antiguos militantes –muy fieles e identificados, sea con un partido o con otro– decidieron “sacarse la camiseta” del partido. ¡Hasta los propios líderes partidarios lo hicieron! Y esto tuvo sus consecuencias. Te contamos algunas: ... CSS273

³ Para referirnos a los libros analizados usaremos la inicial de cada editorial, a saber: **E**: Estrada, **S**: Santillana, **P**: Puerto de Palos. Todos los ejemplos se presentarán de la siguiente forma: primero aparecerán las iniciales de la disciplina (**CS**: Ciencias Sociales, **H**: Historia; **G**: Geografía), luego la de la editorial (**E**: Estrada, **S**: Santillana, **P**: Puerto de Palos) y finalmente el número de página correspondiente. Las palabras o frases entrecomilladas o destacadas en negrita o bastardilla las transcribimos según como figuran en los textos originales. En todos los casos el subrayado es nuestro y se utiliza para marcar el elemento o la estrategia que se está abordando.

Ej. 3 En el siguiente esquema te mostramos cuáles son los principales actores involucrados en esa actividad en nuestro país. CSS79

Los ejemplos 1, 2 y 3 pertenecen a la editorial S y son los únicos casos de este tipo hallados en el corpus. En ellos, el autor, en sus diferentes papeles de *didacta*, *expositor* y *guía*, ejerce las tareas de “relatar” un episodio histórico, “señalar” que cierta información ya ha sido comentada y “mostrar” datos en un esquema. A través de estas estrategias lingüísticas, se construye el imaginario de diálogo didáctico, y la explicación se percibe como más amena y coloquial. En estos ejemplos, observamos especialmente la “interdependencia” de los roles de *didacta* y *expositor*, en el sentido de que para realizar una *explicación* más exitosa el autor desarrolla *estrategias didácticas* de acercamiento y complicidad con el lector.

2) **Uso de primera persona del plural inclusivo condescendiente.**

Mediante esta forma se incluye al lector y al mismo autor como partícipes del proceso de aprendizaje. El efecto que se logra es minimizar el peso de la responsabilidad que se le asigna al destinatario sobre una acción, por eso es “como vimos” y no “como viste”, o bien atenuar la imposición emanada de una orden: es “observemos”, y no el imperativo “observá”. El autor también emplea esta forma para posicionarse como *guía* o *arquitecto*. Así, hace referencia a otra parte del texto, ya sea a páginas o capítulos anteriores o posteriores, por ejemplo, con las expresiones “hemos visto”, “como vimos”, “ya mencionamos”, “veremos”, “estudiaremos” y a elementos paratextuales, como imágenes, mapas, gráficos, etc., que introducen datos y colaboran en la comprensión del texto. Para ello, se usan expresiones formadas con verbos de percepción visual, como *ver* u *observar* (Gallardo, 2004b: 37), por ejemplo: “podemos observar”, “veamos estos ejemplos”.

Pero además, aunque en menor cantidad, el autor se constituye en tanto *expositor*. Recurriendo al uso de “verbos de acción intelectual” (Gallardo, 2004b: 37), el autor colabora y participa en el proceso de aprendizaje. En el ejemplo 4, observamos que el verbo “resumamos” funciona como una marca textual que le indica al lector que la siguiente parte funciona como síntesis o recapitulación del tema:

Ej. 4 Resumamos lo expuesto hasta ahora. CSE24

También encontramos algunas formas de la primera persona del plural con la función metalingüística de denominación⁴. Con el valor del nosotros de condescendencia, que construye un movimiento retórico de complicidad con el lector, se promueve que “el destinatario asuma la lengua por su cuenta y se transforme en el locutor del discurso” (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2008) y, al menos dentro del texto, domine la terminología propuesta, como lo muestra el siguiente ejemplo:

Ej. 5 Esta forma de reproducir en la sociedad es lo que denominamos sistema capitalista. CSS129

3) Uso de primera persona del plural inclusivo con referencia genérica. El autor incluye al lector en grupos amplios de pertenencia y asume el rol de representante fundamentalmente de dos colectivos: los argentinos (por ejemplo, “nuestro” país) y los ciudadanos (por ejemplo, “participamos”). También, en algunas ocasiones, se utiliza el nosotros con referencia genérica para incluir y hacer partícipe al lector de una situación hipotética, desfocalizándolo y evitando atribuirle directamente la acción, por ejemplo:

Ej. 6 Si viamos por ruta entre una ciudad y la otra, el recorrido llega a ser de alrededor de 5.000 kilómetros. SCS21

En efecto, en este caso la acción de viajar se generaliza y se hace extensible a todo aquel que “viaje por ruta entre una ciudad y otra”.

B) Estrategias de despersonalización

Por otra parte, encontramos distintos tipos de estrategias de despersonalización (Gallardo, 2004a y 2004b y García Negroni, 2008a y 2008b) que, al encubrir la fuente de enunciación, diluyen la responsabilidad del autor y construyen un discurso con pretensiones de objetividad y neutralidad. En

⁴ Para ampliar el tema sobre los comentarios metadiscursivos de denominación en libros de texto, puede consultarse Tosi (2009).

estos casos, se suele dejar indeterminado al responsable de la acción como analizamos a continuación.

4) **Uso de pasivas con ser y se.** A través del despliegue de estas formas, el autor se construye como guía del lector. Por un lado, recurre a estas formas para diluir la responsabilidad que posee el destinatario en el proceso de aprendizaje. Se trata de acciones cognitivas, que suelen introducirse con verbos propios de procesos mentales (“se estudió”, “se identifican” en los ejemplos 7 y 8, respectivamente), o acciones de remisión a elementos paratextuales, con verbos de percepción visual (“se observan” en 9). Por ejemplo:

Ej. 7 Por eso, como se estudió en el capítulo 2, un manejo apropiado de los recursos naturales genera problemas ambientales. GP84

Ej. 8 En el mapa de la página siguiente se identifican las cuencas que se encuentran en el sector continental y las que se extienden en los fondos marinos de la plataforma continental del mar Argentino. CSS92

Ej. 9 En las pirámides **A, B y C** se observan las variaciones: la tendencia general para el país consiste en la paulatina reducción de las tasas de fecundidad (tabla **D**) y natalidad, lo que se observa en la disminución de la base de la pirámide... GP55

Por otro lado, también se utilizan frases pasivas con *se* y *ser* para atenuar la presencia del autor (como es el caso 10) y presentar acciones como absolutas, correctas y verdaderas, como “no se puede justificar jamás el método de la violencia” en 11:

Ej. 10 De este modo, en un lapso relativamente corto, se realizaron elecciones democráticas en varios países americanos, que se detallan en el cuadro A. HP130

Ej. 11 Se pueden analizar los motivos y objetivos de los grupos terroristas, y hasta encontrar válidos sus reclamos. Sin embargo, no se puede justificar jamás el método de la violencia. CSS290

5) **Usos de estructuras impersonales con infinitivo.** Estas estructuras también dejan indeterminado al agente de la acción –que generalmente es el lector– y posicionan al autor como *expositor* del saber. Generalmente, se utilizan para presentar proposiciones como verdades ya que queda indeterminado el agente de la evaluación:

Ej. 12 Es muy interesante analizar el conjunto de partidos de un país, o sea su sistema de partidos. ¿Por qué? Porque... CSS273

En este ejemplo la apreciación de que algo “es muy interesante” se enuncia como una sentencia veraz y absoluta y queda indeterminado al agente de la acción, es decir no se define quién piensa que es interesante analizar los partidos de un país, aunque se trata claramente del autor.

6) **Uso por metonimia.** Mediante esta estrategia se les atribuyen a ciertos recursos gráficos –imágenes, fotos, esquemas, cuadros o elementos propios del área, como líneas de tiempo en Historia y mapas en Geografía– las acciones propias del autor. Así, el mapa “muestra” (ejemplo 13), la imagen “ilustra” (ejemplo 14), la línea de tiempo “marca” (ejemplo 15), el esquema “representa” (ejemplo 17) y los datos del cuadro “dan idea” de la importancia de un hecho (ejemplo 18). Respecto del caso 16, este es diferente del resto porque, según observamos, se introduce la referencia abreviada entre paréntesis. Únicamente, se incluye el nombre de la figura sin explicitar el verbo de la acción. Es sólo: “(imagen C)”.

Ej. 13 Como muestra el mapa A, estos cambios favorecieron el comercio de América latina, que empezó a proveer al mundo de todos estos productos. HP39

Ej. 14 Como ilustra la imagen A, en 1948, el gobierno adquirió los ferrocarriles británicos, ya que Inglaterra no tenía otra forma de pagar su deuda con la Argentina. HP140

Ej. 15 La línea de tiempo D marca los principales acontecimientos ocurridos en Rusia desde entonces. HP 77

Ej. 16 Por un lado, la inmigración europea de fines del siglo XIX y principios del siglo XX (imagen C), en el cual predominaron, primero, los europeos del oeste y, luego, los del este. GP51

Ej. 17 El siguiente esquema representa las etapas básicas del complejo de las oleaginosas, que incluye la producción primaria, el procesamiento industrial, la comercialización y distribución de los productos hasta el consumidor final. CSS71

Ej. 18 Los datos del cuadro de esta página también permiten tener una idea de la importancia de las distintas ramas industriales. CSE83

En todos los casos, se trata de atraer la atención del lector hacia los recursos gráficos para guiarlo en su lectura y destacar la importancia de la información que éstos aportan, ya sea como mecanismos que facilitan la explicación o como pruebas fehacientes de la verdad expuesta en la exposición. En los ejemplos 13 y 14, el adverbio “como”, que “indica conformidad con el punto de vista introducido” (García Negroni, 2008a), refuerza el valor que poseen la imagen o el mapa como evidencias del saber enunciado en la explicación.

7) **Uso de nominalizaciones.** A partir de esta estrategia también se oculta la fuente de enunciación, como observamos en el siguiente ejemplo:

Ej. 19 La información de la página anterior se refiere a las condiciones del tiempo en días determinados en algunos lugares del país. CSS41

C) Resultados del análisis

En el cuadro 1 mostramos la cantidad de formas de subjetividad rastreadas en las secuencias expositivo-explicativas de los libros de Ciencias Sociales de nuestro corpus. Mientras que las formas personalizadas representan casi un 40% del total, las despersonalizadas son más abundantes y suman un 60%. No obstante, el uso de las formas personalizadas es muy alto y alcanza

casi el mismo porcentaje que el de las pasivas con *se* y *ser* (40%), que constituye la estrategia lingüística que suele emplearse convencionalmente en los segmentos explicativos de los discursos especializados. A pesar de las diferencias según las editoriales –por ejemplo, S se caracteriza por presentar mayor cantidad de formas personalizadas–, las marcas explícitas de agentivación tienden a aparecer básicamente en los roles de *guía* y *representante* (cuadro 2). Se trata de roles de compromiso bajo, pero que cumplen propósitos específicos de control. Por un lado, en tanto *guía* el autor muestra al lector la información textual o paratextual, con el objetivo de asegurar la comprensión y controlar que el proceso de adquisición se realice con el mayor éxito posible. Por otra lado, al hacer una referencia genérica a los ciudadanos de su país, el autor de Ciencias Sociales cumple el papel de formador de los ciudadanos y de contribuir a la construcción de la “identidad argentina” (Romero *et al.*, 2004 y Cucuzza, 2007, entre otros⁵). En este sentido, Arnoux (2007) destaca la orientación argumentativa de la explicación en el manual escolar que “asigna valores y regula los sentidos del texto” (Arnoux, 2007: 34) y sostiene que el texto escolar interviene en la representación ideológica, no sólo a través de operaciones cognitivas sino emocionales⁶.

Si bien, como adelantamos, en las secuencias expositivo-explicativas se menciona al autor de manera explícita, lo cual supondría un grado mayor de compromiso, su aparición no es muy significativa, pues sólo registramos tres casos en un mismo libro.

⁵ Diversos autores, como Romero *et al.* (2004) y Cucuzza (2007), entre otros, han analizado cómo los libros de Historia han contribuido a formar ciudadanos y a constituir la identidad “argentina”.

⁶ Así, la narración escolar tiene una función ideológica de regulación y selección pues implica “un dispositivo de memoria y olvido: seleccionar lo que debe ser recordado y ocultar lo que puede perturbar el sentido de la selección operada” (Arnoux, 2007: 99).

Cuadro 1. Formas personalizadas y despersonalizadas en las secuencias explicativo-expositivas de la escena genérica de los libros de Ciencias Sociales.

Casos totales	Formas personalizadas	Formas despersonalizadas			
	Primera persona del plural (nosotros)	Pasiva se y ser	Impersonales con infinitivo	Metonimia	Nominación
186	72	75	9	29	1
100%	38,70%	40,32%	4,80%	15,59%	0,5%

Cuadro 2. Uso de formas personalizadas en las secuencias explicativo-expositivas de los libros de Ciencias Sociales. Primera persona del plural (nosotros).

Casos totales / Cs. Soc.	Genérico	Condescendencia	Autor
72 (100%)	20 (2,7%)	49 (68%)	3 (4,16%)

En cuanto a las marcas de impersonalidad, el porcentaje de la metonimia es importante y considerable. Tanto esta estrategia como el uso de las pasivas con *se* y *ser* tienen la función de remitir a diferentes dispositivos paratextuales que funcionan como elementos metodológicos propios de las Ciencias Sociales y consolidan al autor en su rol de *guía*. La remisión desde la explicación a ciertas zonas paratextuales, como cuadros, mapas, líneas de tiempo, etc., muestran la importancia que tienen estos elementos para el área, porque no sólo clarifican o aportan más información, sino que en muchos casos funcionan como pruebas de verdad y evidencia del saber expuesto. El uso de estas formas de impersonalidad oculta las acciones del agente, ya sea la del autor (éste no muestra datos, sino que lo “hace”, por ejemplo, un gráfico) o las que se le adjudican al alumno, como observar una imagen, leer un cuadro de barras, etc. En este sentido, la normativa curricular oficial destaca la importancia de los recursos visuales y hace hincapié en:

El conocimiento y la utilización con creciente seguridad de una serie de instrumentos y técnicas (entrevistas, fichas de observación, lectura y elaboración de gráficos, cuadros, preparación de textos escritos y orales), cada vez más complejos, que habilitan tanto para el registro organizado

de la información como para la comunicación de la misma y que serán seleccionados de acuerdo a los interrogantes y propósitos del estudio encarado (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995).

Entonces, para guiar al lector se utilizan marcas de agentivación (nosotros de condescendencia), pero también de impersonalidad (pasivas con *se* y *ser* y metonimia), con el fin de propiciar la lectura de diferentes recursos gráficos. Es decir, que desde la explicación misma se persuade al destinatario para que efectúe la consulta a los elementos paratextuales. Así, la voz del saber alojada en la exposición legitima el valor y la importancia de los recursos visuales para la enseñanza en tanto apoyaturas de la explicación y “transmisores” de contenidos.

4. *Ethos* y paratexto

Desde hace varias décadas, y gracias a los avances en el diseño gráfico, la presencia de distintos recursos visuales en los libros de texto se ha acrecentado considerablemente. Este fenómeno también se ha registrado en el discurso especializado:

Hay quienes han creído ver en esta tendencia un rasgo característico de las Ciencias Naturales (Cleveland, 1984); no obstante, algunos autores han señalado que el aumento del uso de recursos visuales también se ha extendido a Ciencias Sociales (Arsenault, Smith y Beachamp, 2006) (Gallardo, 2008, 12).

En efecto, la explicación en el libro de texto de Ciencias Sociales, siguiendo las transformaciones discursivas en el discurso académico de referencia, se construye a partir de la combinación de recursos lingüísticos y visuales, que ha producido la inclusión y proliferación de diferentes formatos, como cuadros, esquemas e infografías.

Puntualmente, respecto de la utilización de imágenes en los libros de texto, en un primer período, a partir de principios de siglo XX y hasta después de la década del 60, éstas desempeñaban un rol decorativo y no ejercían ningún tipo de función narrativa o explicativa:

Las tres palabras clave (texto, imagen, actividad) penetraban diariamente en el vocabulario de los docentes y en los libros escolares, y la imagen se ve pronto dotada de virtudes mal definidas. Se le ofrecen espacios que antes se destinaban a los textos, pues se cuenta con que su simple presencia baste para educar la mirada, la sensibilidad estética y la inteligencia del escrito (Chartier, A. M. y Hébrard, 1994, 420).

Por el contrario, análisis recientes (Palmucci en Vallejos Llobet, 2004; Carbone; 2004, Cruder, 2008) dan cuenta de que, en la actualidad y especialmente luego de la Reforma Educativa argentina de los noventa, la imagen ha dejado de cumplir una función predominantemente decorativa en los libros escolares y se ha constituido como recurso de apoyo para la enseñanza. Incluso, en algunos casos comunica contenidos diferentes, complementarios y hasta indispensables para entender el texto. Al respecto, Alvarado (1994) sostiene que la gráfica se puede utilizar para brindar un tratamiento lógico de la información:

Las publicaciones científicas y los libros de texto, por su parte, incluyen otros tipos de ilustraciones aparte de las fotografías y los dibujos: *esquemas* y *gráfica*. La gráfica exige un tratamiento lógico de la información que rara vez es tarea del editor; lo más usual es que el autor acompañe el texto con los gráficos, diagramas y textos pertinentes (Alvarado, 1994, 36).

En nuestro corpus, observamos el incremento de elementos paratextuales, ya sea icónicos –como imágenes– o conformados por la conjunción de elementos verbales y visuales –como cuadros o mapas–, o predominantemente verbales –como es el caso de recuadros con discurso ajeno–. Respecto de este último caso, vale aclarar que, debido a la pretensión de construir una explicación monódica, los libros analizados no suelen incluir las voces ajenas en los segmentos expositivo-explicativos, sino en zonas paratextuales: en recuadros o destacados.

Tengamos en cuenta que, según Palmucci (2004), “el conjunto de los elementos visuales compromete al espectador en la lectura: la relación entre las fotografías, los esquemas (...) debe ser decodificada por el lector” (Palmucci, en Vallejos Llobet, 2004: 147) y, en consecuencia, la inserción del receptor en la construcción del significado vuelve al texto más dinámico y atractivo. Pero, para la autora, en vez de facilitar la comprensión “pueden

constituir dificultades para quienes se limitan a leer en uno u otro código o para quienes no tienen en cuenta las relaciones entre las imágenes” (ibíd:147). Para contrarrestar esta dificultad, en dos libros de nuestro corpus –en E y P–, rastreamos una estrategia discursiva que asiste al lector en el establecimiento de relaciones entre explicación y paratexto: en los segmentos de teoría encontramos referencias (señaladas con letras) que remiten a recursos gráficos de la misma página o la siguiente. Así, se construye lo que denominamos *un sistema de señalización*, en donde el recurso verbal o visual complementa los conceptos desarrollados, agrega discursos ajenos o bien representa ciertos contenidos abstractos relacionados con la teoría central.

Mediante tal “sistema de señalización” el autor cumple con una función didáctica y desempeña el rol de *guía* del lector en tanto sugiere un orden o un recorrido de lectura. A través de llamadas –que pueden estar localizadas dentro o al final de un párrafo en la explicación central y ser enunciadas mediante letras o con el nombre del destacado en cuestión, como “Info Plus”– se indica la remisión a diversos recursos gráficos. Según observamos en la imagen 1 (ver anexo) del libro P, se trata de imágenes, o bien de secuencias explicativas o discursos ajenos ubicados en el recuadro “Info Plus”. Por su parte, cada página par de E suele introducir dentro de la explicación referencias, mediante letras, que remiten a diferentes elementos –secuencias explicativas, fotografías, esquemas, mapas, tablas y discursos académicos– de la página impar correspondiente, que completan la información (como observamos en la imagen 2, ver anexo).

Por un lado, los recursos colaboran en la comprensión de la explicación y, al constituir fuentes de investigación histórica, geográfica y del civismo, no sólo funcionan como evidencias del saber expuesto, sino también acercan a los alumnos a algunas de las fuentes de conocimiento de la disciplina⁷. Por el otro, los recuadros con discurso ajeno muestran la tradición discursiva académica y ofrecen una atractiva diversidad de voces ajenas. Vale destacar que en un trabajo sobre artículos científico-académicos de la disciplina de Historia, García Negroni (2008a) señala que el *ethos* de Ciencias Sociales

⁷ Al respecto, los CBC recomiendan: “El conocimiento de los diferentes tipos de materiales a través de los que se obtiene y procesa información acerca de la realidad social (material cartográfico, fuentes sobre el pasado, estadísticas y registros cuantitativos, textos e imágenes proporcionados por los medios de comunicación). Los mismos serán trabajados en relación tanto con el tipo de información que ofrecen como con los lenguajes y recursos expresivos que los distinguen” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995).

se manifiesta “preocupado por mostrar el conocimiento disciplinar” (García Negroni, 2008a: 27) a partir de referencias al discurso ajeno. En este sentido, observamos que el discurso del libro de Ciencias Sociales exhibe y hace ostensibles las voces ajenas, pero las ubica en recuadros, separándolas y diferenciándolas de la propia voz del autor en los segmentos expositivos. En los ejemplos 20 y 21, se reproducen recuadros con discursos ajenos, ubicados en el lateral de la página, en una zona paratextual y subsidiaria de la explicación.

Ej. 20 Info Plus

La recuperación de las libertades en Japón

“Después de largos años de un militarismo autoritario, era necesario que [...] nacieran también en el Japón las libertades públicas de las democracias occidentales, lo que exigía, por tanto, una reforma profunda de las estructuras sociales. Una de las primeras medidas tomadas por el “Comando Supremo de las Potencias Aliadas” fue la derogación de las leyes que habían limitado –bajo el gobierno de los militares– los derechos fundamentales del individuo. Los prisioneros políticos fueron liberados, la libertad de expresión y la de opinión restablecidas, los poderes de la policía –considerables antes de la guerra– fueron seriamente limitados. Los partidos políticos volvieron a hacer su aparición en el escenario nacional”.

Lucien Blanco (comp.), *Asia contemporánea*, México, Siglo XXI, 1976. HP98

Ej. 21 Documentos

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Artículo 1. La Ciudad de Buenos Aires, conforme al principio federal establecido en la Constitución Nacional, organiza sus instituciones autónomas como democracia participativa y adopta para su gobierno la forma republicana y representativa. [...]

Artículo 2. La Ciudad de Buenos Aires se denomina de este modo o como “Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.

Artículo 3. Mientras la Ciudad de Buenos Aires sea Capital de la República, su Gobierno coopera con las autoridades federales que residen en su territorio para el pleno ejercicio de sus poderes y funciones.

[...]

SCS 23

En ambos ejemplos, las citas actúan como pruebas de la información mencionada en la explicación central, pero sin generar ningún tipo de polémica o controversia. Así, como en la mayoría de los casos, el autor utiliza el discurso ajeno para ejemplificar, avalar y enriquecer la explicación. En muy pocas ocasiones se refiere a otros textos para refutarlos o disentir con ellos, como sí sucede en los textos académicos de Historia⁸.

5. Consideraciones finales

De acuerdo con el análisis que hemos desarrollado, los libros de Ciencias Sociales presentan diferentes estrategias lingüísticas para conformar un *ethos* escolar disciplinar específico. El análisis de la conformación del autor y el lector mostró que, si bien prevalecen las estrategias de despersonalización, que constituyen una explicación con pretensiones de objetividad y neutralidad propias del género, los recursos de personalización son frecuentes y se utilizan generalmente para auxiliar al lector. Los roles que cumple fundamentalmente el autor son, por un lado, el de *representante cívico*, que es una configuración tradicional en las propuestas editoriales de las Ciencias Sociales y, por el otro, el de *guía*, pues muestra su interés por asistir y auxiliar a los lectores. Asimismo, el *sistema de señalización*, desplegado por dos propuestas editoriales, y el uso frecuente de la metonimia indican la importancia adjudicada por la disciplina a los recursos gráficos, que plasma a su vez los lineamientos de la normativa curricular oficial.

El recurso gráfico es utilizado, entonces, como aval de la explicación y ofrece credibilidad profesional, porque muestra que el autor maneja no sólo el saber académico (Bolívar, 2005) sino también las metodologías pedagógicas actuales, como recurrir a diversos soportes de información. La creación del efecto de alteridad convoca tanto al estudiante como al docente, pues les ofrece una supuesta multiplicidad de puntos de vista –brindada por los cuadros, las líneas de tiempo, los discursos citados, etc.– pero que, sin embargo, terminan por legitimar el saber construido en la explicación.

Por otra parte, refiriéndonos a la tradición discursiva académica, debe-

⁸ Para profundizar el análisis sobre la introducción de la voz ajena en artículos científicos de ciencias “blandas” y “duras”, puede consultarse García Negroni (2008a y 2008b), y en los textos escolares, Tosi (2008).

mos tener en cuenta que el *ethos* de Ciencias Sociales se construye a partir de la preocupación por mostrar el conocimiento disciplinar (García Negroni, 2008a). En este sentido, el discurso de los libros de texto analizados conforma un *ethos* interesado en avalar la explicación mediante la incorporación de diferentes voces, que a su vez acercan a los alumnos a las fuentes de conocimiento del área disciplinar. Es a partir de la inclusión de estos recursos donde se percibe la tensión con el discurso académico, porque con la intención de garantizar un aprendizaje exitoso, que contemple la correcta consulta del material paratextual por parte de los lectores, los autores recurren a diferentes estrategias discursivas como los *sistemas de señalización* y las marcas de persona dentro de la explicación que conducen el proceso de lectura. Además, debido a la tradición del género “manual escolar” de propiciar una explicación supuestamente monódica y neutra, los libros de nuestro corpus no incluyen las voces ajenas en los segmentos explicativos, según hemos analizado, sino que lo hacen en los recuadros o destacados.

Finalmente, señalamos que el *ethos* de los libros de textos de Ciencias Sociales evidencia la tensión entre discurso académico y escolar y, a partir de ésta, funda su especificidad. Se trata de un *ethos* pedagógico que expone el saber objetiva y rigurosamente pero que, a su vez, que está preocupado por guiar al lector-alumno a través de diferentes fuentes y recursos gráficos. Mediante esta puesta discursiva, intenta atraer y persuadir a sus destinatarios.

A n e x o

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



Señorato: se creó a cargo la provincia de modernización del Estado y los establecimientos educativos en áreas desahucios durante su visita a Europa y los Estados Unidos.



La política educacional de Sarmiento favoreció también la creación de escuelas secundarias.

La construcción del Estado

En las diez décadas que siguieron a la unificación de Buenos Aires y la Confederación, el objetivo de los gobernantes fue imponer la autoridad del poder central. Los presidentes que se sucedieron a partir de 1862 tuvieron la tarea de construir este nuevo poder, así como el orden institucional. Durante la presidencia de Bartolomé Mitre, se estableció que el gobierno nacional residiera en la ciudad de Buenos Aires y se **nacionalizó la alfombra**. Además, se creó la **Corte Suprema de Justicia**, el más alto tribunal del Poder Judicial de la Nación. Este poder se completó con la creación de los **Cléreses de Apelaciones** y el establecimiento de jueces federales en las provincias (Díaz 1984).

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

El proceso de consolidación territorial del Estado avanzó durante la presidencia de Nicolás Avellaneda. En 1876, se llevó a cabo la llamada "campaña del desierto". Esta campaña, comandada por el general Julio A. Roca, permitió incorporar la extensa región patagónica al territorio nacional.

La política educativa

Sarmiento impulsó la política educativa estatal. Durante su mandato, se crearon **300 escuelas primarias** que, hasta 1874, permitieron la integración de diez mil alumnos al sistema educativo. Además, continuó la política, iniciada por Mitre, de creación de **colegios nacionales** en las provincias, que dependían económica y cuantitativamente del Estado nacional. En las ciudades de La Plata, Santa Fe, San Luis, San Salvador de Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes y Rosario se instalaron colegios subvencionados por el Estado nacional, que fueron uno de los instrumentos diseñados para articular las relaciones con los gobiernos provinciales. Un aspecto importante fue la **formación de los maestros**, a partir de los más elevados criterios profesionales. En 1868, se fundó la Escuela Normal de Paraná y se subsidia la creación de la Escuela Normal de Pesequera, en Concepción del Uruguay. Otra ley estimuló la creación de una red de **bibliotecas populares** y para impulsar las ciencias, fueron constantes varios **congresos científicos**. Por su parte, en la provincia de Córdoba, se construyó el Observatorio Astronómico.



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

El Código Civil

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

48 | capítulo 2 | AMÉRICA LATINA Y LA ARGENTINA (1850-1916) | 49

Imagen 1: *Historia de los tiempos contemporáneos –Siglos XIX y XX–*. Editorial Puerto de Palos, Serie en Estudio, 2006, 48.



Imagen 2: Ciencias Sociales 9. Editorial Estrada, Serie Entender, 2004, 243.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite. *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba, 1994.
- Amossy, Ruth. *Images de soi dans le discours*. París: Delauchaux et Niestlé, 1999.
- Arnoux, Elvira. *Discurso pedagógico y discurso político en la construcción del objeto Nación Chilena. El Manual de Istoria de Chile de Vicente Fidel López, 1845*. En prensa: 2007.
- Arzano, Mariana et al. *Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires: Editorial Santillana, 2005.
- Benveniste, Émile. *Problèmes de linguistique générale*, 2. París: Gallimard, 1974.
- Bernstein, Basil. *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal [1975], 2005.
- Bolívar, Andrea. "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades". *Signo y Señal* 14 (2005): 67-91.
- Carbone, Graciela. *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.
- Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean. *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- Cruder, Gabriela. *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: Stella - La Crujía, 2008.
- Cucuzza, H. *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Díaz, Sebastián. *Geografía de la Argentina en estudio*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, 2006.
- Ducrot, Oswald. *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós [1984], 1986.
- Gallardo, Susana. "Realizaciones léxico-gramaticales de la recomendación en artículos de medicina de la prensa escrita". *Revista de Lingüística Aplicada*, Vol. 42 (1) (2004a): 111-135.
- . "La presencia explícita del autor en textos académicos". *RASAL*, 2 (2004b): 31-44.
- . "Las infografías en la divulgación científica". *Páginas de guarda* 5 (2008):11-30.
- García Negroni, María Marta. "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español". *Revista Signos*, Vol. 41, 66 (2008a): 5-31.
- . "Subjetividad, polifonía, y discurso académico en español". Daher, M. (ed.) *Hispanismo* Río de Janeiro, UERJ (2008b) en prensa.
- García Negroni, María Marta y Ramírez Gelbes, Silvia. "Formas de tratamiento en los manuales escolares: el caso argentino". México: Colegio de México, en prensa, 2008.

- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial [1989] 1997.
- Luchilo, Lucas *et al.* *Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires: Editorial Estrada, 2004.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, 1995.
- Perelman, Chaïm *et al.* *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Éditiones de l' Université de Bruxelles, 1958.
- Ramírez Gelbes, Silvia. "Discurso disciplinar, argumentación y *ethos*: qué recursos usan qué académicos". *Actas del III Simposio sobre análise do discurso: emoções, ethos e argumentação*. Belo Horizonte: Universidad Federal de Minas Gerais, 2008.
- Romero, Luis Alberto *et al.* *Historia de los tiempos contemporáneos –siglos XIX y XX–*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, 2006.
- Romero, Luis Alberto *et al.* *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2004.
- Tang, R. & John, S. "The 'I' in identity: exploring writer identity in student academic writing through the first persona pronoun". *English for Specific Purposes*, 18 (1999): 23-39.
- Tosi, Carolina. "La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos". *Matraga. Estudios lingüísticos e literarios* 22 (2008): 114-128.
- . "La definición en los libros de texto. Acerca de los comentarios denominativos de denominación en conformación del *ethos* disciplinar". *Cuadernos del Sur* (2009) en prensa.
- Vallejos de Llobet, Patricia. *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur, 2004.