



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: El libro de texto en la nueva escuela secundaria : las estrategias enunciativas construidas en los libros de texto de nivel medio : entre la innovación educativa y la continuidad de modelos tradicionales

Autores (en el caso de tesis y directores):

Luisina Limoli

Lorena Steinberg, tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2020

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





**Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
Ciencias de la Comunicación Social**

**TESINA DE GRADO
AÑO 2020**

**“EL LIBRO DE TEXTO EN LA
NUEVA ESCUELA SECUNDARIA”**

Las estrategias enunciativas construidas en los libros de texto de nivel medio. Entre la innovación educativa y la continuidad de modelos tradicionales.

LUISINA LIMOLI

DNI: 30.820.929

Email: luisinalimoli@gmail.com

TUTORA: Lic. LORENA STEINBERG
Email: lorenasteinberg@gmail.com

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
1. EL LIBRO DE TEXTO EN FOCO. ESTADO DE LA CUESTIÓN	11
1.1 Estudios pioneros	12
1.2 El libro de texto de secundaria en las investigaciones argentinas	13
1.3 El libro de texto desde el enfoque de análisis discursivo	14
2. EL ENFOQUE DISCURSIVO Y UNA MIRADA SOBRE LOS ASPECTOS ENUNCIATIVOS. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO	18
2.1 Teoría de los Discursos Sociales	19
2.2 Teoría de la Enunciación	22
2.3 Contrato de Lectura	24
2.4 Lo icónico, lo indicial y lo simbólico en las manifestaciones del sentido	27
3. LAS ESTRATEGIAS ENUNCIATIVAS. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LOS MODELOS ENUNCIATIVOS CONSTRUIDOS EN PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y MATEMÁTICA	30
3.1 Composición externa	32
3.1.1 La materialidad del libro. <i>De la estandarización a la búsqueda de singularización</i>	33
3.1.2 Tapa, contratapa y páginas iniciales. <i>El libro de texto como mercancía</i>	34
3.1.3 Serie <i>Activados</i> : el sello de la distinción. <i>Construcción de la identidad propia</i>	38
3.2 Composición Interna	40
3.2.1 El índice: construcción del esquema del contenido. <i>Progresión vs. Fragmentación</i>	41
3.2.2 La puesta en escena. <i>La escenificación del saber</i>	44
3.2.3 El segmento explicativo. <i>Construcción del conocimiento del sujeto epistemológico</i>	51
3.3 Los tres órdenes de la configuración significativa	74
3.3.1 Retomas del mercado editorial. <i>El valor de lo intangible</i>	75
3.3.2 La confluencia mediática. <i>La ocurrencia de las pantallas</i>	78
3.3.3 La proyección del cuerpo. <i>Dimensión de contacto</i>	80
3.3.4 Evocación a las condiciones de producción. <i>Construcción de las subjetividades</i>	83
4 LA ADECUACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO DEL SIGLO XXI AL MARCO NORMATIVO DE LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA	92
4.1 Marco normativo de la NES	93
4.2 El estudiante del Siglo XXI	95
4.3 Aprendizaje significativo: aprender a aprender	98
4.4 Habilidades del Siglo XXI: el perfil del egresado	105
4.5 A modo de cierre	109
REFLEXIONES FINALES	112
BIBLIOGRAFÍA	124
ANEXO	128

INTRODUCCIÓN

PUNTO DE PARTIDA

El Siglo XXI se presenta atravesado por un entramado global, complejo, dinámico, plural y en continua transformación. En el mundo actual, emergen nuevos fenómenos y acontecimientos sociales, culturales, económicos, políticos, tecnológicos, artísticos, científicos, educativos que tienden a resignificar el conjunto de las prácticas, las costumbres y los valores de la época y a conformar nuevas formas relacionales entre los sujetos y con su entorno.

En este contexto, el terreno educativo, del cual nos ocuparemos en este trabajo, se encuentra atravesado por la emergencia de nuevas demandas en torno a la formación de los estudiantes de nivel medio. La innovación tecnológica y la reconfiguración de los esquemas de comunicación, así como un mercado laboral cambiante y cierta incertidumbre en torno a las condiciones de empleabilidad del futuro, pusieron en jaque los modelos educativos tradicionales. El Siglo XXI exige dejar atrás modelos enciclopedistas para dejar lugar a la formación de nuevas capacidades enfocadas en el *pensamiento crítico, la creatividad y una amplia base ética para enfrentar los dilemas del futuro* (Rivas, 2017).

Como sostiene Dussel (2015), en la actualidad, nos enfrentamos a un reordenamiento de las jerarquías de los saberes que cuestiona al currículum enciclopédico y fragmentado característico del nivel secundario. La clasificación del saber heredada de fines del siglo XIX y principios del siglo XX está siendo desafiada por el surgimiento de campos nuevos y las tendencias a la interdisciplinariedad (Dussel, 2015: 283). Estas exigencias de transformación se manifiestan, entre otros dispositivos, en la reconfiguración de los Diseños Curriculares de la llamada Nueva Escuela Secundaria.

Este escenario complejo obliga una mirada reflexiva hacia el fenómeno educativo que permita generar prácticas adecuadas a las demandas actuales. Así, el presente trabajo toma a su cargo el análisis discursivo de dos libros de texto distintos, como fenómenos sociales, para ponerlos en tensión con las exigencias del Siglo XXI. El libro de texto retoma lo establecido por la normativa ministerial. Asimismo, representa la práctica más cercana a lo que sucede en el espacio áulico con el estudiante, aunque desde ya, la experiencia es siempre variable en cada espacio educativo y un análisis sobre esta problemática requeriría otras herramientas de investigación.

Por ello, nos proponemos analizar el funcionamiento discursivo de dos libros de texto pertenecientes a disciplinas distintas para develar algunas de las principales estrategias enunciativas a partir de las cuales ambos soportes construyen un vínculo con sus destinatarios y se configuran determinadas representaciones sobre el saber, el aprendizaje y el estudiante.

Cada soporte favorece así determinadas prácticas que pueden acercarse o alejarse de lo pautado por la normativa.

En un contexto de transformación del modelo educativo de nivel medio, proponemos una búsqueda de sentido que permita discutir ese orden invisible a partir del cual se construye el discurso en los libros de texto actuales para ponerlo en tensión con las exigencias de innovación y adecuación a las necesidades de aprendizaje contemporáneo. El libro de texto, como punto de anclaje de diversos discursos vinculados al campo educativo, nos acerca a la práctica educativa para cuestionarla y reinventarla.

Si bien nos situamos en el terreno de lo educativo, nuestro interés radica en tomar a nuestro cargo el libro de texto desde una mirada social inscripta en el campo de las Ciencias de la Comunicación, lo cual implica entender al libro de texto como un soporte tecnológico inserto en el funcionamiento social. Desde la perspectiva socio-semiótica de la que partimos, sostenemos que todo fenómeno social está investido de sentido, que es construido socialmente.

Al respecto, entendemos que la sociosemiótica constituye un marco teórico-metodológico adecuado para abordar la problemática que nos ocupa, dado que sienta las bases conceptuales para pensar el modo en que un fenómeno social es investido de sentido a la vez que crea un campo de efectos de sentido posibles. Permite abordar los modos en que los medios (es decir, el dispositivo y las prácticas que regulan su utilización) condicionan los comportamientos sociales y construyen lo real, al que se entiende como todo aquello que puede ser pensado en una comunidad, es decir, construido al interior de la semiosis (Verón, 1993 [1988]).

Desde la perspectiva comunicacional de la que partimos, entendemos que una sociedad existe porque los sujetos en su interrelación social producen sentido, construyen la realidad social. Es decir que, partimos de la concepción de que el libro de texto constituye un discurso construido socialmente, atravesado por otros discursos y en el cual se instituyen sentidos que circulan socialmente. Son materia cuyo metatexto es el discurso científico y, como tal, evocan el discurso del conocimiento, de lo que se tiene por Verdadero. Para desarmar este entramado discursivo, es necesario partir de la construcción social del sentido en tanto que este último se encuentra entrelazado de manera inextricable con los comportamientos sociales. Por lo cual, el estudio del proceso de producción del sentido, es decir, de las operaciones de producción del sentido, permite el estudio de la construcción

social de lo real. Sin duda, esa voluntad y pretensión de análisis son las bases que sustentan la presente investigación.

Indagar el sentido construido en el libro de texto escolar implica ubicarnos en un campo conflictivo, lleno de cruces, hibridaciones y hallazgos, en un momento de búsqueda de la reafirmación de la identidad de la enseñanza (Carbone, 2001: 202). Así, el libro de texto expresa un lugar en el que confluyen miradas y formas muy diversas de articular los campos de la comunicación social y de la educación.

Por lo expuesto, la investigación se centra en problematizar sobre las semejanzas y las diferencias entre los modelos enunciativos que propone cada título para poner en tensión dos formas distintas de concebir el vínculo entre el soporte y el lector así como su representación sobre el conocimiento, teniendo en consideración que se trata de dos disciplinas que se presentan como antagónicas. Cada esquema enunciativo se adecua en mayor o en menor medida a la innovación educativa pautada en la normativa ministerial, en la cual se expresan las principales premisas actuales de innovación y transformación. Por lo cual, el libro de texto del Siglo XXI se presenta como un terreno oportuno en donde analizar más allá de los contenidos, quiénes están siendo interpelados, desde qué lugares y qué prácticas se favorecen. Para tal propósito, estructuramos un recorrido que contiene cuatro segmentos.

En primera instancia presentamos los conceptos centrales que constituyen el andamiaje teórico-metodológico que estructura la propuesta de investigación. Partimos de la Teoría de los Discursos Sociales (TDS), desarrollada por Verón (1998), que configura el marco conceptual que vertebra el trabajo analítico. La TDS se ocupa de indagar los modos de comportamiento del sentido (Verón, 1998: 125). En este marco, el libro de texto es concebido como un producto, por lo tanto, como un fragmento de la semiosis que ha sido investido de sentido a partir de ser producido socialmente. Todo producto social está determinado por condiciones productivas que son, también, sociales. En efecto, nuestro análisis consiste en reconstruir el proceso de producción partiendo del “producto” para pasar a la dinámica de su producción (Verón, 2004).

Asimismo, el punto de partida esencial del análisis del discurso consiste en entender que todo discurso es dicho por alguien, por lo cual, todo discurso es un hecho histórico: es producido por alguien particular, se dirige a receptores particulares, en un momento y en un lugar particular. Así, las prácticas sociales son “prácticas de enunciación” que se van construyendo a través de las narraciones, de los modos de decir que van configurando

distintos sentidos, y que comprende tanto el modo en que algo se dice como también aquello que no se dice como estrategia de silencio, omisión o resistencia. La enunciación marcada y la no marcada, lo dicho y lo no dicho, constituyen distintos modos de presentar el contenido.

Por lo expuesto, la Teoría de la Enunciación nos brinda herramientas para dar cuenta de la localización del sujeto en el discurso. Nuestro marco metodológico se centra en la segunda vertiente planteada por Bitonte y Grigüello (2011) que se enfoca en las modalidades del decir, lo que Verón (2004) denomina el plano de la enunciación, que se refiere a "la relación del hablante con su interlocutor, con el propio enunciado y con el referente" (Bitonte y Grigüello, 2011: 3).

Dentro del plano de la enunciación, la noción de contrato de lectura elaborada por Verón (2004) constituye la herramienta metodológica fundamental desde la cual analizamos la relación que se establece entre un soporte y su lectura (Verón, 2004). A partir del contrato de lectura, se devela el modo en que el libro de texto construye una imagen del enunciador "el que habla", una imagen del destinatario "a quien se dirige el discurso" y la relación entre estas dos entidades discursivas -enunciador y destinatario-. Todo soporte contiene su dispositivo de enunciación, este último puede ser coherente o incoherente, estable o inestable.

Como sostiene Verón (2004), el concepto de contrato de lectura implica que el discurso de un soporte es un espacio imaginario en el que se le proponen al lector múltiples recorridos, "es, de algún modo, un paisaje en el cual el lector puede elegir su camino con mayor o menor libertad, con zonas en las que corre el riesgo de perderse o que, por el contrario, están perfectamente señalizadas" (2004, 181). Esas diferentes propuestas de lectura posibles determinan que en un universo de discurso en el que, desde el punto de vista del contenido, la oferta es más o menos la misma, como en efecto sucede con los libros de texto, el único medio que tiene cada título de construir su "personalidad" es una estrategia enunciativa propia, es decir, construyendo cierto vínculo con sus lectores. Esa identidad favorece determinada mirada que reproduce ciertas representaciones sociales. Develar esa identidad constituye la tarea fundamental que nos proponemos realizar en esta investigación.

En el Segundo Capítulo proponemos dar cuenta de las investigaciones precedentes en torno al objeto de estudio libro de texto. En primer lugar, hacemos referencia a los trabajos pioneros llevados a cabo desde diferentes perspectivas para luego interiorizarnos en las investigaciones realizadas en nuestro país en torno al libro de texto de nivel secundario. Haremos hincapié en dos estudios realizados desde el enfoque enunciativo que resultan centrales por sus aportes conceptuales en el marco de nuestra investigación.

Por un lado, recuperamos la investigación desarrollada por Verón (1999) en el segundo capítulo de su trabajo "Esto no es un libro" donde realiza un análisis de los contratos de lectura de cuatro libros de texto destinados a niños de primaria. Los ejemplos están tomados de una investigación sobre las características discursivas de la oferta de textos escolares, realizada en la Argentina en 1991. En su investigación, el autor identifica dos universos discursivos, caracterizados por contener estrategias enunciativas diferentes que proponen dos contratos de lectura distintos. Por un lado, uno de esos universos se corresponde con una estrategia enunciativa de simetrización; en el otro caso se trata de una estrategia de complementariedad (Verón, 1999: 101).

Asimismo, la investigación desarrollada por Verón permite indagar en el modo en que cada estrategia enunciativa construye un vínculo distinto con el *usuario-niño*. En el caso de la estrategia simetrizante, no hay voz del autor, es el niño quien toma la palabra a lo largo de todo el libro. Por su parte, en la estrategia complementaria lo que se refuerza es la presencia de la institución ya que hay una voz dándole instrucciones al niño y esa voz puede ser la maestra.

Luego, abordaremos los trabajos realizados por Carolina Tosi (2010; 2012) quien se centra en el análisis de los aspectos polifónico-argumentativos de los libros de texto de Secundario con el objetivo de indagar, por un lado, los "modos de decir pedagógicos", los modelos enunciativos configurados y su vinculación con las políticas editoriales y, por el otro, las regularidades y diferencias entre las áreas de estudio y la representación del "saber escolar" y de las disciplinas escolares.

En el marco de nuestra investigación, recuperamos sus aportes en tanto que, desde su perspectiva, el análisis de los modelos enunciativos configurados en los libros de texto permite develar qué tipo de subjetividad pedagógica y de lectores ideales modelan, qué habilidades estimulan y qué efectos de sentido generan.

En el Tercer Capítulo presentamos el recorrido analítico central del trabajo de investigación que consiste en una indagación sobre las estrategias enunciativas utilizadas por dos libros de texto de nivel secundario para dar cuenta del funcionamiento del discurso en la relación que establece con el sujeto. El corpus lo integran dos libros escolares pertenecientes a las asignaturas Matemática, publicado en el año 2016 y Prácticas del Lenguaje, publicado en el año 2017 ambos correspondientes a 3º año de secundaria, de la editorial Puerto de Palos concerniente a la Serie Activados.

Por ello, el análisis se focalizará en el caso de dos tipos de discursos de textos escolares socialmente visualizados como expresiones de dos disciplinas muy diferentes y hasta opuestas. Las asignaturas Prácticas del Lenguaje y Matemática son consideradas centrales a lo largo de toda la Secundaria, ya que el estudio de la lengua y la matemática ocupan un lugar destacado en la estructura curricular de la formación general de los estudiantes: son las asignaturas con mayor carga horaria a lo largo de todo el trayecto educativo en detrimento de otras áreas. Asimismo, su carácter significativo se mide por el hecho de ser dos de las tres unidades de evaluación en las Pruebas Internacionales PISA¹. Por ello, Prácticas del Lenguaje y Matemática ofrecen un terreno privilegiado en donde analizar el sentido construido.

El objetivo del capítulo consiste en examinar los libros de texto a fin de establecer una primera identificación de operaciones de naturaleza discursiva. La identificación de las operaciones sólo puede proceder por diferencia: se trata pues de comparar sistemáticamente textos producidos en ocasión de un mismo sujeto a educar, pero que obedecen a restricciones definidas por procesos de producción diferentes. Ese “estudiante” ocupa el lugar de una constante cuya manifestación estudiaremos a través de la semantización discursiva. Así, el sujeto-estudiante construido en ambas superficies textuales constituye una suerte de invariante referencial que nos permite atribuir las diferencias identificables en el nivel textual, las diferencias en el proceso de semantización, diferencias que expresan variaciones sistemáticas en los procesos de producción de los textos que comparamos. (Verón, 2004: 71).

Nos concentramos en el nivel de la enunciación a la vez que nos distanciamos de realizar un estudio específico sobre los contenidos ya que un análisis de este tipo no nos permitiría reflexionar sobre el lugar desde donde se constituye la relación de cada soporte con sus lectores. Si bien los contenidos juegan un rol importante en el funcionamiento del contrato de lectura, lo que realmente resulta significativo para observar es el modo en que esos contenidos son “tomados a cargo” por la estructura enunciativa donde alguien habla - enunciador- y donde el destinatario tiene un lugar preciso que le es asignado. En un universo de discurso en el que, desde el punto de vista del contenido, la oferta es más o menos la misma, el único medio que tiene cada título de construir su “personalidad” es una estrategia enunciativa propia, es decir, construyendo cierto vínculo (Verón, 2004: 200) con sus lectores.

En función de sistematizar el análisis del corpus, proponemos un esquema a partir del cual analizamos, por un lado, la organización externa del material y, por otro lado, la organización interna. Nos ocuparemos especialmente de analizar la construcción discursiva en el paratexto externo conformado por: los aspectos morfológicos en lo que respecta a la

materialidad del libro, el diseño de la tapa y la contratapa, la relación hipertextual a partir del valor semántico del nombre de la colección: Serie Activados. Por su parte, dentro de la composición interna, nos centraremos en el análisis de la estructura del contenido propuesta en el índice; luego analizaremos la puesta en escena como estrategia de escenificación del saber en la espacialidad de la página y, por último, pondremos el acento en la construcción del saber y del sujeto epistemológico instituida en el segmento explicativo.

El último apartado comprende el análisis de las dimensiones de lo icónico, lo indicial y lo simbólico en la construcción discursiva para dar cuenta del funcionamiento de los tres órdenes de la configuración significativa. Aquí, volveremos sobre la composición externa e interna del soporte para desentrañar el juego permanente y complejo de analogía, contigüidad, y convencionalidad.

Un análisis del dispositivo de enunciación constituye un análisis en producción, en primer orden, dado que es en dicha instancia en donde el medio propone la imagen del enunciador, la del enunciatario y la relación entre ambas entidades. Sin embargo, es fundamental analizar el proceso de la lectura de un medio, para dar cuenta de la instancia del reconocimiento. Dado el alcance acotado del trabajo, la investigación se limita a indagar sobre las condiciones de producción con la intención de que el trabajo sirva como base fecunda para futuras investigaciones que ahonden en las gramáticas de reconocimiento. Desde ya, nuestro trabajo no agota todo lo decible, todo lo analizable, todo lo imaginable sobre el libro de texto, apenas propone una reflexión que, si bien se instala dentro del campo educativo, parte de lo social como fenómeno de producción de sentido.

En el Cuarto Capítulo analizamos la adecuación de los libros de texto que integran nuestro corpus a las directivas ministeriales dispuestas en los Diseños Curriculares de la Nueva Escuela Secundaria. El Diseño Curricular expresa la norma a la que los textos escolares deben ajustarse para garantizar la plena inserción del estudiante al mundo laboral, la continuidad de estudios superiores y el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Sabemos que la traducción de las restricciones curriculares a la construcción del libro de texto no puede ser lineal, por el contrario, cada soporte está atravesado por múltiples discursos que generan restricciones en su configuración. Sin embargo, esa traducción puede ser más cercana o alejada a lo que se establece desde la normativa. Ello define el modo en que el libro de texto efectivamente está orientado a favorecer el desarrollo de habilidades que resultan hoy imprescindibles en la formación de los estudiantes o bien se alejan de estas prácticas y es necesaria la reflexión que invite a pensar ajustes en la construcción discursiva.

Insistimos en que nuestro análisis no se centra en la correspondencia en cuanto a la organización de los contenidos, sino que nos enfocamos en aquellas dimensiones que permiten pensar la innovación educativa como adecuación a un modelo educativo alineado a los emergentes actuales. En este sentido, la primera dimensión de abordaje consiste en poner en tensión las características del Estudiante del Siglo XXI esbozadas en el Diseño Curricular en relación con el estudiante construido en los libros de texto. Luego, determinaremos el modo en que cada soporte favorece la concreción del aprendizaje significativo de acuerdo con cómo es concebido en el Diseño Curricular. Por último, nos centraremos en las Habilidades del Siglo XXI en las que los sistemas educativos se deben enfocar, para pensar el modo en que los libros de texto asientan prácticas que favorecen su desarrollo o, por el contrario, las limitan.

La investigación se sitúa en el contexto actual para pensar en perspectiva: poner lumbre sobre ciertas representaciones en las que se asienta el libro de texto, para proyectar la práctica necesaria en un futuro que se presenta como incierto y cambiante. No pretendemos exponer aquí un análisis “completo” o “exhaustivo” de nuestro objeto de estudio. Semejante tarea constituiría, no solamente una meta ilusoria sino, además, un trabajo definido sobre la base de una concepción errada de la naturaleza de lo discursivo.

El trabajo aquí presentado pretende abrir canales para la reflexión, aportar ideas, invitar a la indagación y generar nuevos y diversos puntos de partida. Confiamos en que los conceptos aquí elaborados constituyen un recurso útil para todos aquellos educadores, investigadores e interesados en la formación de los adolescentes; diseñadores de contenidos y propuestas didácticas; padres, madres y estudiantes y sobre todo, para los pensadores de la cultura que ayude a imaginar otros caminos posibles adaptados a las necesidades del Siglo XXI.

Notas

¹ El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber.

Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias). Fuente: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

ESTADO DE LA CUESTIÓN

EL LIBRO DE TEXTO EN FOCO

Este capítulo se propone dar cuenta de las investigaciones precedentes en torno a nuestro objeto de estudio. En primer lugar, hacemos referencia a los trabajos pioneros sobre el libro de texto llevados a cabo desde diferentes perspectivas. Luego, nos interesa explorar las investigaciones realizadas en nuestro país en torno al libro de texto de nivel secundario. Por último, haremos hincapié en los estudios realizados desde un enfoque enunciativo.

Históricamente, el libro de texto ha ocupado un lugar subsidiario en el interés de la comunidad científica. En sus inicios, era considerado un género menor, de escaso prestigio social y académico. Será recién en la década de 1990 cuando comienzan a realizarse las primeras investigaciones sistemáticas y pormenorizadas.

La Historia, la Filosofía, las Ciencias de la Educación y la Lingüística -en especial en el área del Análisis del Discurso-, fueron las primeras disciplinas que revalorizaron al libro de texto como material de análisis y reconocieron su importancia como fuente historiográfica, en tanto que permite el análisis de los saberes y los enfoques pedagógicos, manifiesta las prescripciones curriculares y devela las representaciones sociales que circulan en la institución escolar en una época determinada (Tosi, 2012).

1.1 ESTUDIOS PIONEROS

Entre las investigaciones pioneras se destacan los estudios realizados por Alain Chopin (1992a, 1992b y 1993), Johnsen [1993] (1996) y Escolano Benito (1996 y [1997] 2006) citados por Tosi (2012).

En primer lugar, recuperamos los aportes del investigador francés Chopin (1992a, 1992b y 1993), citado por Tosi (2012). El autor distingue las divergencias en torno a la definición del objeto de estudio en relación con las diversas funciones que pueden adoptar los libros escolares: *manuales escolares, guías del maestro, obras de referencia y obras para-escolares -libros de actividades-* (Tosi 2012: 21). El libro de texto es considerado como una *condensación de la sociedad que los produce*, a la vez determinados por las variables históricas y geográficas. De allí, destacamos tres aspectos nodulares en la definición que realiza a propósito del libro de texto: *su estatus como producto de consumo, su función en tanto instrumento pedagógico y soporte curricular, y su dimensión ideológico y cultural* (Tosi, 2012: 21).

En segundo lugar, el filósofo noruego Johnsen [1993] (1996) se ocupa de definir la noción de libro de texto diferenciándola de la de libro escolar. Citado por Tosi (2012), Johnsen establece una distinción entre el libro de texto y el libro escolar. El primero es definido como *aquel que fue escrito, diseñado y producido para su uso sistemático en el aula* (Tosi, 2012: 21). Por ello, el libro de texto se caracteriza por sus condiciones de producción.

En tercer lugar, Tosi (2012) cita los aportes realizados en el campo por Escolano Benito (1996). Desde su perspectiva, el libro escolar se establece como publicación específica para su uso en la enseñanza a partir de la creación vinculada con el proceso de implantación de la escuela pública de comienzos del siglo XIX. Plantea que los libros utilizados en la enseñanza se distinguen por los modelos de educación imperantes a los que se adaptan, así como también por las disciplinas y el nivel educativo al que pertenecen. Atento a ello, el autor propone una clasificación de los libros de enseñanza de acuerdo con los modelos históricos reconocibles, así como por las materias o por el nivel en que se utilicen (Tosi, 2012: 23).

Por su parte, el investigador francés Maingueneu (1979) fue uno de los primeros en abordar el libro de texto desde el campo de análisis discursivo. En sus investigaciones realiza un estudio diacrónico de gramáticas y libros de texto franceses desde la Tercera República (1870-1914) para concluir que las Gramáticas poseen una carga ideológica, que se manifiesta en los ejemplos y en la organización discursiva.

1.2 EL LIBRO DE TEXTO DE SECUNDARIA EN LAS INVESTIGACIONES ARGENTINAS

A propósito de los estudios realizados en Argentina sobre el libro de texto, Bertoni (1986), citada por Carbone (2003), indaga sobre la construcción del sujeto de conocimiento en los libros de Ciencias Naturales. El análisis se basó en la construcción de un sistema de categorías, de las cuales exponemos sólo los títulos: a) concepto de ciencia que se plantea el libro; b) en qué medida aparece la ciencia inserta en el contexto sociohistórico; c) grado de autonomía de los hallazgos científicos en cuanto a la disciplina en estudio y vinculaciones con otras disciplinas; d) cómo es el científico; e) en qué consiste la experiencia científica (Carbone, 2003).

Recuperamos como aporte significativo de la investigación la idea de que en los manuales estudiados la concepción implícita de ciencia es la de un quehacer descontextualizado. Los sujetos que realizan la ciencia son tanto sujetos individuales especialmente dotados -genios- que están fuera del alcance humano, o bien se trata de seres

sin identificar -anónimos-. A su vez, el conocimiento aparece como un fin en sí mismo desvinculado de su utilidad.

Por su parte, Probe (2000), citada por Carbone (2003), investiga el manual de ingreso a la enseñanza media -manual Berruti- que rigió en la Argentina hasta la recuperación de la democracia en 1983. La investigadora se centró en interpretar el imaginario colectivo, expresado en los libros de texto, sobre el papel de la enseñanza media en la movilidad social, así como de las relaciones entre adolescencia y escuela.

1.3 EL LIBRO DE TEXTO DESDE EL ENFOQUE DE ANÁLISIS DISCURSIVO

Eliseo Verón: Estrategias enunciativas de Simetrización y de Complementariedad

Desde el ámbito de la Semiótica, Verón (1999) se ocupa de analizar las estrategias enunciativas desplegadas en cuatro libros de texto escolar presentes en el mercado editorial argentino en el año 1991. Inspirado en la Teoría de la Enunciación, el autor elabora el concepto de *contrato de lectura* como herramienta metodológica destinada a analizar el modo en que las *maneras de decir* discursivas crean un vínculo determinado entre un soporte dado y su lector (Verón, 1999).

Si bien el autor se centra en libros pertenecientes al nivel inicial de la escritura y la lectura, cuyos lectores son niños pequeños, y las estrategias puestas en juego diferentes a las de nuestro objeto de estudio, su investigación resulta primordial en tanto que demuestra que el análisis de las estrategias enunciativas tiene una importancia central en el análisis de los discursos.

A partir del análisis de los contratos de lectura de los cuatro libros de texto, el autor identifica dos universos discursivos, caracterizados por contener estrategias enunciativas diferentes que proponen dos contratos de lectura distintos. Por un lado, uno de esos universos se corresponde con una estrategia enunciativa de *simetrización*; en el otro caso se trata de una estrategia de *complementariedad* (Verón, 1999: 101).

Los conceptos de simetría y complementariedad son recuperados de la teoría de Bateson. El intercambio simétrico remite a que en un acto de comunicación dado se responde con un acto de comunicación *del mismo tipo*. Mientras que en el caso del intercambio complementario, frente a un acto de comunicación, se responde de forma *cualitativamente distinta* (Verón 1998: 103).

El autor se centra en dos planos para el análisis y la comparación de los contratos de lectura: las instrucciones y los contenidos temáticos. En el caso de las instrucciones - identificadas como las operaciones que se esperan del alumno- los libros que tienen características simetrizantes, construyen un *enunciador-autor* totalmente ausente. Por ejemplo, cuando las "instrucciones" son formuladas por el enunciador-niño: escribo, hago un dibujo, etc.-. En cambio, los libros cuya estrategia enunciativa es de complementariedad, se borra al *enunciador-niño* y las instrucciones son formuladas por el enunciador-autor en forma de órdenes: lee y contesta, cuenta, etc.

Cada estrategia enunciativa construye un vínculo distinto con el usuario-niño. En el caso de la estrategia simetrizante, no hay voz del autor, es el niño quien toma la palabra a lo largo de todo el libro. Por su parte, en la estrategia complementaria lo que se refuerza es la presencia de la institución ya que hay una voz dándole instrucciones al niño y esa voz puede ser la maestra.

En el plano de los contenidos, los libros con estrategias enunciativas simetrizantes presentan una estructura narrativa fuerte, mientras que los libros con estructura complementaria se mostraron más fragmentados. Los libros simetrizantes reproducen, en espejo, la misma situación en la que se encuentra el niño-lector a partir de un personaje -un niño inserto en una familia- que realizaba las mismas acciones de aprendizaje que el niño-lector. La instalación de una historia funciona como espacio de identificación y materialización narrativa de su propia situación personal. Distinto es lo que sucede en los libros fundados en un vínculo complementario. En estos no hay continuidad narrativa ya que la secuencia discursiva es una sucesión, fragmentada, de diversas situaciones sin conexión entre sí.

Finalmente, ambos universos discursivos lo que develan es dos relaciones pedagógicas distintas. Cada universo discursivo disputa su lugar en el "mercado de los discursos" y a ello se debe la elección del libro por la comunidad educativa a la que esté dirigido.

En nuestra tesina tendremos en cuenta algunas nociones claves desarrolladas por Verón en su investigación como la noción de contrato de lectura en tanto se le otorga mayor importancia de análisis a las "maneras de decir", más que los contenidos, como el lugar privilegiado en donde observar el modo en que se construye el vínculo con el lector. Sobre todo en los libros de texto que se tornan, inevitablemente, homogéneos dadas las directivas ministeriales. Para Verón (1999), la competencia en el "mercado de discursos" pasa por las "maneras de decir".

Carolina Tosi: Argumentatividad y Polifonía en los libros de texto escolar

La investigadora Carolina Tosi (2012), desde el marco general de la Teoría Polifónica de la Enunciación de Ducrot (1984), analiza la especificidad genérica del libro de texto de Secundaria en distintos momentos históricos. Se ocupa de examinar la incidencia de la coyuntura educativa, el rol del Estado y las políticas editoriales en la configuración discursiva de los libros de texto.

En el marco de nuestra investigación, recuperamos sus aportes en tanto que, desde su perspectiva, el análisis de los modelos enunciativos configurados en los libros de texto permite develar qué tipo de subjetividad pedagógica y de lectores ideales modelan, qué habilidades estimulan y qué efectos de sentido generan.

Tosi (2012) identifica dos modelos enunciativos asociados con momentos históricos diferentes y políticas educativas y editoriales específicas: un "modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas" (MPA) (1960-1982) que responde a la aplicación de la política editorial de "consolidación del canon pedagógico" y un "modelo enunciativo pedagógico con rasgos provenientes de los medios y las nuevas tecnologías" (MPM) (1983-2006), que se vincula con la "política editorial de mercantilización pedagógica" (Tosi, 2012: 12).

El discurso del libro de texto de secundario presenta ciertas *propiedades lingüísticas*, a las que la autora denomina "*modos de decir pedagógicos*"¹, que le confieren su especificidad e identidad genérica, a la vez que contribuyen a la construcción de una determinada representación del saber escolar y del aprendizaje.

En su caracterización, la autora entiende que el MPA, como fundador del género, se configura a partir de la ocurrencia de los "modos de decir pedagógicos" prototípicos, mientras que el MPM despliega "estrategias polifónico-argumentativas alternativas", pertenecientes a los medios y las nuevas tecnologías (Tosi, 2012). El MPM propone otro modelo enunciativo diferente al anterior para responder a los requerimientos de la Ley Federal de Educación (1993) con el objetivo de formar a los destinatarios-alumnos del Siglo XXI en una nueva "lecturabilidad" y en el manejo de diversas herramientas comunicativas. Sin embargo, el MPM evoca y reformula los "modos de decir pedagógicos" del modelo anterior, ya que éstos le otorgan legitimidad y autoridad enunciativas. Entonces, si bien cada modelo construye una imagen de los destinatarios distinta, ambos modelos reproducen el mismo imaginario sobre el saber y el aprendizaje.

Al problematizar sobre los aspectos enunciativos y polifónico-argumentativos, la investigación demuestra que el libro de texto, en diferentes coyunturas históricas, ofrece a sus destinatarios la imagen de un saber empírico, verdadero y unívoco, así como la de un aprendizaje sin conflictos epistemológicos (Tosi, 2012). Para la autora, tal imaginario implica una contradicción directa con el modo en que realmente se construye el conocimiento científico² y, en consecuencia, puede representar un obstáculo para el acceso a la alfabetización académica en la medida en que promueve la presentación de textos sencillos que soslayan las *propiedades discursivas académicas* que inhabilitan el acceso a una *cultura escrita especializada* (Tosi, 2012: 15). En definitiva, las estrategias discursivas conducen a facilitar el abordaje de los estudiantes de los textos de estudio pero luego se generan dificultades en el aprestamiento de textos especializados.

Las propuestas editoriales no reflejan en forma transparente y unívoca un imaginario escolar preexistente ni reproducen los principios de la normativa oficial o de las disciplinas académicas, sino que elaboran discursivamente imágenes del conocimiento, del aprendizaje y de la ciencia, que se mantienen uniformes a pesar y a través de las diferentes políticas educativas y editoriales (Tosi, 2012).

Notas

¹ Se refiere a las estrategias desplegadas para la construcción del autor-locutor como “regulador” y “guía didáctico”. Contribuye a la fijación del imaginario de un saber homogéneo y estable. Refuerza la representación de un saber verdadero y objetivo y del aprendizaje como un proceso llano y unívoco a pesar y a través de las políticas editoriales.

² Esto es mediante avances y retrocesos, a través de la configuración discursiva, desde la subjetividad del investigador, y a partir de la formulación de saberes provisorios.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

EL ENFOQUE DISCURSIVO Y UNA MIRADA SOBRE LOS ASPECTOS ENUNCIATIVOS

En este apartado nos proponemos dar cuenta del enfoque conceptual y el marco metodológico que vertebran nuestro abordaje. El marco teórico de la presente investigación lo conforma la Teoría de los Discursos Sociales (TDS) desarrollada por Eliseo Verón (1998). Inscripta en la perspectiva sociosemiótica, la TDS se ocupa de indagar sobre los *modos de comportamiento* del sentido (Verón, 1998: 125). Bajo la concepción de la teoría, el sentido está entrelazado de manera inextricable con los comportamientos sociales. Por ello, el estudio del proceso de construcción del sentido permite el estudio de la construcción social de lo real.

A la luz de estos postulados, partiendo de este encuadre teórico podemos reconstruir lo que se tiene por real, por verdadero. Nos posiciona en la afirmación de que todo producto social es determinado por condiciones productivas, que son también sociales. Entonces, el movimiento de nuestro análisis consiste en reconstituir el proceso de producción partiendo del “producto”, radica en pasar del texto a la dinámica de su producción (Verón, 2004).

En este sentido, los libros de texto son un producto social que también están determinados por las prácticas sociales. Representan un fragmento de la semiosis a partir de la cual partimos para un análisis sobre la representación social de los estudiantes del siglo XXI.

Para ello, recuperamos la noción de contrato de lectura como recurso metodológico central que ordena nuestro análisis. Inscripto en el desarrollo conceptual elaborado por la Teoría de la Enunciación, el contrato de lectura nos brinda las herramientas necesarias para analizar y describir la imagen que los libros de texto construyen sobre el sujeto-estudiante.

2.1 TEORÍA DE LOS DISCURSOS SOCIALES

Surgida en los años 1970, la TDS incorpora la noción de *discurso* a la vez que propone una ruptura conceptual con la lingüística y la semiología de corte saussureana. La noción de discurso remite a *todo conjunto signifiante considerado como tal* sin importar cuales sean las *materias signifiantes* en juego (Verón, 2004: 48).

Verón define la TDS como un conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la *semiosis social*. La semiosis social comprende la dimensión signifiante de los fenómenos sociales. Por ende, el abordaje de un fenómeno social desde este encuadre implica el estudio

de los fenómenos sociales en tanto *procesos de producción de sentido* (Verón, 1995 [1984]: 125).

El autor refiere que la TDS reposa sobre una doble hipótesis: a) Toda producción de sentido es social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo, sin explicar sus condiciones sociales productivas. b) Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis.

Este doble anclaje, del sentido en lo social y de lo social en el sentido, sólo se puede develar cuando se considera la producción del sentido como discursiva. Por ello, el autor sostiene que sólo en el nivel de la discursividad el sentido manifiesta sus determinaciones sociales y los fenómenos sociales develan su dimensión significativa (Verón, 1998).

La TDS sostiene que toda producción de sentido tiene una manifestación material. La materialidad del sentido es el punto de partida necesario para todo estudio de la producción social del sentido. Por ello, para analizar las representaciones sociales sobre el sujeto-estudiante de nivel medio, recurrimos a la materialidad del sentido expresada en los libros de texto de Secundaria. Los libros de texto constituyen un fragmento de la semiosis, representan una configuración espacio-temporal del sentido de la que partimos para el análisis. Son la materialidad a través de la cual se manifiesta el sentido construido.

En el caso de los libros de texto, como sucede con otros soportes, existe una organización significativa del espacio y del tiempo del discurso que remite a la problemática de la *materialidad del sentido incorporado* ya que un discurso no es otra cosa que una *ubicación del sentido en el espacio y en el tiempo* (Verón, 2004: 49). Por eso, recuperamos textos actuales -2016 y 2017- que nos permitan reflexionar sobre la representación social del estudiante de este siglo. Seguramente, el análisis de un libro de texto ubicado en otra temporalidad hubiera construido un sujeto-estudiante distinto. Por ello, dar cuenta del proceso de construcción del sentido también se inserta en el espacio-tiempo de la materialidad del discurso de referencia.

Las condiciones productivas de los discursos

Como mencionamos en el apartado anterior, la TDS parte del principio de que todo discurso es atravesado por procesos de producción de sentido. Estas condiciones productivas definen las determinaciones que dan cuenta de las restricciones de generación de un discurso

o de un tipo de discurso como, también, las determinaciones que definen las restricciones de su recepción. A las primeras, Verón (1998) las denomina *condiciones de producción* y a las segundas, *condiciones de reconocimiento*. "Generados bajo condiciones determinadas, que producen sus efectos bajo condiciones también determinadas, es entre estos dos conjuntos de condiciones que *circulan* los discursos sociales" (Verón, 1998: 127).

Desde la teoría se sostiene que las relaciones de los discursos con sus condiciones productivas deben poder representarse en forma sistemática; por ello, Verón introduce el concepto de *gramática de producción y gramáticas de reconocimiento*. Las primeras remiten a las reglas de generación de un discurso y las segundas a las reglas de lectura.

Las reglas describen *operaciones* de asignación de sentido en las materias significantes cuyas *huellas* se hacen presentes en los textos a través de *marcas*. Las *marcas* se evidencian en la superficie textual; son *propiedades significantes*; mientras que las huellas no aparecen visibles sino que funcionan, por lo general, como "índices". Es a partir del análisis discursivo - puesta en relación de las marcas con sus condiciones productivas- cuando las marcas se convierten en huellas.

En este contexto, lo central es el concepto de "determinado" porque estas gramáticas no expresan propiedades "en sí" de los textos; intentan representar las relaciones de un texto o de un conjunto de textos con su "más allá", con su sistema productivo (social) que es histórico.

Entonces, el análisis de las superficies discursivas adquiere una forma *operatoria*. Una superficie discursiva se describe como una red de relaciones representadas por marcas. En el análisis discursivo esas marcas se convierten en las huellas de las operaciones discursivas (Verón, 2004). La TDS identifica tres testimonios que dejan las huellas: a) marcas lingüísticas -pertinentes para un análisis exclusivamente lingüístico-; b) unidades más amplias, compuestas por paquetes de lo que, para un lingüista, serían marcas; c) unidades significantes no homogéneas que contienen marcas lingüísticas y marcas no lingüísticas (Verón, 2004: 125).

Sabemos que entre las condiciones productivas de un discurso hay siempre otros discursos. Por eso, el análisis discursivo es siempre intertextual. En la medida en que siempre otros textos forman parte de las condiciones de producción de un texto o de un conjunto textual dado, todo proceso de producción es, de hecho, un fenómeno de reconocimiento.

2.2 TEORÍA DE LA ENUNCIACIÓN

La Teoría de la Enunciación, desarrollada por Émile Benveniste, es definida como la disciplina que se ocupa de la relación del sujeto con su discurso. Es decir, la enunciación es el acto mediante el cual ese sistema virtual denominado *la lengua* se actualiza y deviene *discurso*. Surge en los años 1960 como una crítica a las limitaciones de la lingüística saussureana. Parte del principio de que la subjetividad es un elemento constitutivo de la lengua en oposición a los postulados que sostenían la unicidad del sujeto hablante y el carácter puramente objetivo de la lengua.

Dentro de esta perspectiva, la subjetividad deja de ser un problema para el análisis sino que se considera como una instancia inscripta en el discurso que, implícita o explícitamente, emerge a través de las marcas que el mismo hablante ha dejado: los *deícticos* y otros elementos -adjetivos y adverbios, por ejemplo- que ofician de indicaciones del sujeto de la enunciación en el enunciado. Así, la Teoría de la Enunciación nos da herramientas para dar cuenta de la localización del sujeto en el *discurso*.

Las modalidades del decir

Dentro de la Teoría de la Enunciación, Bitonte y Grigüelo (2011) diferencian dos vertientes: una que se centra en el *aspecto indicial* del lenguaje -la aparición del sujeto en el enunciado- y otra que se enfoca en las *modalidades del decir* que se refiere a "la relación del hablante con su interlocutor, con el propio enunciado y con el referente" (Bitonte y Grigüelo, 2011: 3).

Respecto a esta distinción, Verón (2004) refiere que todo acto de comunicación contiene dos niveles de funcionamiento presentes en todo discurso: el plano del enunciado y el plano de la enunciación. El plano del Enunciado corresponde al "contenido" de la comunicación, es decir, hace referencia a *lo que se dice*. El plano de la Enunciación remite a la construcción de las posiciones del que *habla* (enunciador) y aquel a quien el acto de discurso está referido (destinatario). Son las *maneras de decir*. Se entiende que tanto el enunciador como el destinatario son entidades discursivas.

Nuestra investigación se centra en la segunda vertiente planteada por Bitonte y Grigüelo (2011), las modalidades del decir, lo que Verón (2004) denomina el plano de la enunciación. La modalización constituye la forma en que se ponen en evidencia las marcas del proceso de enunciación dejadas en el discurso. A partir de la modalización, el enunciador

exhibe su actitud con respecto a lo que enuncia y la relación que establece con su enunciatario. También puede observarse la modalización en las *operaciones que se realizan sobre el texto propiamente* (Bitonte y Grigüelo, 2011: 8).

Dentro de los estudios realizados en el campo de las modalizaciones, nos interesa recuperar los aportes realizados por Weinrich (1974), citado por Bitonte y Grigüelo (2011), en su conceptualización sobre la relación que se establece entre el locutor y el alocutario en una situación comunicativa. El autor analiza las formas verbales que se actualizan en ese vínculo. Así, establece que existen dos mundos temporales: el *mundo narrado* y el *mundo comentado*.

El mundo narrado corresponde a aquellas situaciones comunicativas en donde lo que predomina es la narración a partir de la utilización de formas verbales como el pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple, pluscuamperfecto y el condicional. Por su parte, en el mundo comentado la situación comunicativa se caracteriza por ser *no narrativa*, en estos casos predominan otros tiempos verbales, el presente, el pretérito perfecto y el futuro.

De acuerdo con esta distinción, cada mundo temporal implica una instancia en la que se representan las relaciones entre los participantes de la comunicación. Para dar cuenta de estas instancias, Weinrich introduce tres conceptos: la actitud de locución, la perspectiva y la puesta en relieve.

A partir de la prevalencia de uno u otro mundo temporal es posible identificar actitudes comunicativas diferentes tales como el *relato* y el *comentario*. En este sentido, la actitud de locución puede manifestarse como más *relajada, laxa y distendida* en el caso del relato, mientras que en el comentario la actitud es de *tensión, compromiso y participación* (Bitonte y Grigüelo, 2011).

El otro concepto que introduce el autor es el de perspectiva de locución que permite identificar la postura del hablante o narrador. La perspectiva remite a la posibilidad que tienen los verbos de desplazarse hacia atrás o hacia delante en la situación comunicativa siendo que cada mundo contiene un *tiempo-0* -presente en el mundo comentado y pretérito en el mundo narrado- a partir del cual se proyectan la *retrospección* y la *anticipación*.

La tercera característica refiere a la puesta en relieve. Sostiene que algunos tiempos verbales tienen la función de poner en primer plano ciertos contenidos, desplazando otros hacia un segundo plano.

Si bien Weinrich estudia la subjetividad en la enunciación a partir del uso de los tiempos verbales, nos servimos de las nociones de relato y comentario como categorías de análisis para identificar modos de construcción del sujeto en la enunciación más allá de los tiempos verbales empleados.

Entonces, la decisión metodológica radica en observar la relación entre los interlocutores y su enunciado. Así, el discurso exhibe las marcas del proceso de enunciación poniendo en evidencia la actitud del enunciador con respecto a lo que enuncia y la relación que entabla con el enunciatario.

2.3 CONTRATO DE LECTURA

Inscripto dentro del plano de la enunciación -es decir, de las maneras de decir- la noción de contrato de lectura -también llamado dispositivo de enunciación- es definido por Verón (2004) como la relación que se establece entre un soporte y su lectura. Las dos partes que intervienen para que exista tal contrato son el discurso, materializado en un soporte, y el receptor de ese discurso. Entre ambas partes opera un nexo que es el que instituye ese contrato, la lectura. En el caso de los medios de comunicación -el libro es uno de ellos- el soporte es el que propone el contrato.

Ahora bien, enfocarnos en el plano de la enunciación no significa desinteresarse por el nivel del enunciado, es decir, por los contenidos. Lo que el enunciador dice, las cosas de las que habla, constituyen una dimensión importante del contrato de lectura. Sin embargo, el análisis del contrato de lectura se diferencia del análisis de contenido en tanto que un análisis de este tipo sería insuficiente para determinar la especificidad de un soporte y resaltar las dimensiones que constituyen el modo particular que tiene de construir su relación con sus lectores (Verón, 2004). Por lo expuesto hasta aquí, resulta evidente que un mismo contenido puede ser tomado a cargo por estructuras enunciativas muy diferentes. Así, el análisis de contenido resulta insuficiente para el propósito del contrato de lectura.

En definitiva, el análisis del contrato de lectura tiene por objetivo identificar, describir y analizar las operaciones que, en el discurso del soporte, determinan la posición de enunciador y, en consecuencia, la del destinatario. Sabemos que el enunciador no es el emisor "real" así como el destinatario no es el receptor "real". Por lo tanto, un mismo emisor podrá, en discursos diferentes, construir enunciadores diferentes. Cada proceso de producción discursiva define la figura de dicho enunciador y a la vez define a su destinatario.

Entonces, el análisis del contrato de lectura implica tres elementos: 1) La imagen del que habla; 2) La imagen de aquel a quien se dirige el discurso: el destinatario; 3) La relación entre el enunciador y el destinatario que se propone en el discurso y a través del discurso (Verón, 2004: 173).

Verón (1985) distingue tres cuestiones que presiden el análisis de un soporte a fin de localizar su contrato de lectura: en primer lugar, el análisis nunca trabaja con un solo soporte, por el contrario, el análisis es en comparación para localizar las semejanzas y las diferencias que permitan determinar la especificidad de cada uno. En segundo lugar, las operaciones que se toman en consideración deben ser regulares, deben constituir invariantes. Esto significa que, las propiedades de análisis tienen que ser estables.

Por último, habiendo establecido la diferenciación y la regularidad en las propiedades de análisis, es necesario delimitar la lógica a la que responden esas propiedades en el conjunto de cada soporte. Las propiedades discursivas no están nunca aisladas cuando se trabaja sobre los contratos, por el contrario, debe poder establecerse su sistematicidad como resultado de una configuración de elementos. El análisis del contrato debe poder exhibir sus eventuales incoherencias y contradicciones.

El contrato de lectura y el campo de efectos de sentido posibles

El análisis de los discursos puede situarse en dos posiciones: o bien en producción, o bien en reconocimiento en relación con un conjunto discursivo dado. Producción y reconocimiento constituyen dos problemáticas vinculadas entre sí pero diferentes. Ahora bien, para distinguir la producción del reconocimiento debemos tener en cuenta que un discurso no puede analizarse en sí mismo en tanto que el análisis siempre coloca el discurso en relación con *alguna otra cosa* diferente del discurso mismo, esa "otra cosa" será distinta en producción que en reconocimiento (Verón, 2004). De esto se deduce que, cuando se abordan las gramáticas de producción de un discurso no se puede inferir o deducir directamente su (o sus) gramática(s) de reconocimiento¹. Por cierto, para la semiótica el verdadero objeto no es el discurso de análisis en sí mismo sino el *proceso de producción/reconocimiento del sentido* para el cual el discurso de referencia no es más que el punto de pasaje (Verón, 2004: 182).

Dentro de esta línea conceptual, nos interesa introducir la noción de *efecto de sentido* que resulta central para nuestro análisis. Los efectos de sentido son definidos como las relaciones sistemáticas entre dos conjuntos discursivos. El efecto de sentido de un discurso

siempre es *otro* discurso en el cual *se manifiesta, se inscribe, el efecto del primero* (Verón, 2004: 182).

Los efectos de sentido no son automáticos, ningún efecto de sentido corresponde al orden de una relación lineal causa/efecto. Esto no quiere decir que ese efecto no tenga ninguna relación con las propiedades del mensaje. Por el contrario, Verón (2004) plantea que existe una *causalidad significativa* que implica preguntarse por las causas de los efectos de los mensajes, hecho que sólo es posible a partir de un análisis semiótico (2004: 182).

El estudio del contrato de lectura, cuestión sobre la que pondremos el acento en nuestra investigación, se inicia partiendo de un corpus de soportes textuales que permiten el análisis en producción a fin de reconstruir la gramática de producción de cada uno de los soportes. El análisis del contrato de lectura se consuma cuando el analista recupera el discurso de los receptores, es decir, cuando hace un análisis en reconocimiento a partir de estudiar las gramáticas de reconocimiento que siempre son varias, puesto que un dispositivo de enunciación dado nunca produce un solo efecto.

En consecuencia, el estudio del contrato de lectura implica dos instancias, una que refiere al análisis de las condiciones de *producción* y otra que implica el momento de la lectura, es decir, en *reconocimiento*. De modo que, la segunda instancia requiere indagar entre los lectores del soporte, indagar sobre lo que ocurre con los contratos propuestos por esa superficie textual y relevar los distintos efectos.

Dado el marco general de la tesina, nos centramos en indagar sobre el campo de efectos de sentido posibles instituidos en los libros de texto que conforman nuestro corpus a partir de realizar un análisis en producción. Dicho de otro modo, nuestro estudio se enfoca en analizar las huellas que las condiciones de producción han dejado en la superficie discursiva de los libros de texto que integran nuestro corpus, es decir, lo que se corresponde al nivel de la gramática de producción. Por tal motivo, quedan fuera de nuestro encuadre la relación entre el discurso de referencia y los discursos de los receptores. Proponemos un análisis en recepción como una posible línea de investigación que tome nuestros aportes como referencia en un trabajo futuro. En este sentido, reconocemos que nuestra investigación tendrá un alcance limitado ya que nos abocaremos al análisis en producción dejando fuera del alcance de nuestra investigación el análisis de sus lecturas.

2.4 LO ICÓNICO, LO INDICIAL Y LO SIMBÓLICO EN LAS MANIFESTACIONES DEL SENTIDO

Un eje central de análisis propuesto para el presente trabajo consiste en recuperar los planteos realizados por Verón (1993), quien retomando la segunda tricotomía elaborada por Peirce (1978), es decir, la compuesta por ícono, índice y símbolo, para dar cuenta de los tres órdenes de funcionamiento del sentido.

Peirce elabora tres clasificaciones de los signos, la segunda de las cuales -Segunda Tricotomía- corresponde a la relación Representamen-Objeto de la que se desprenden las dimensiones icónica, indicial y simbólica. Un signo, pues, puede ser para este autor ícono, "un signo determinado por su objeto dinámico por su propia naturaleza interna", índice, "un signo determinado por su objeto dinámico en virtud de estar en una relación real con éste" y símbolo, "un signo determinado por su objeto dinámico sólo en el sentido de que así se lo interpretará" (Peirce, 1987).

Entonces, las categorías de primeridad, segundidad y terceridad presiden las tres tricotomías, de donde surge que hay signos primeros, que expresan cualidades/sensaciones, signos segundos hechos/relaciones y signos terceros, pensamientos/leyes. Sobre estos fundamentos se apoya la perspectiva semiótica de que lo que se debe describir son las operaciones que les están asociadas, en términos de Verón, los tres órdenes de configuración del sentido.

Como sostiene Rocha (2010), en los distintos sistemas semióticos: lenguaje verbal, las diversas formas de escritura, la música, los distintos tipos de imágenes -dibujo, pintura, grabado, fotografía, animación por computadoras-; en los medios como el afiche, el libro, la prensa gráfica, el cine, la radio y la TV y en los metamedios como Internet, hallamos un juego permanente de los tres órdenes del sentido, es decir, un complejo de contigüidad, analogía y convencionalidad en grados diversos. En otras palabras, los productos semióticos que enfrentamos constituyen paquetes o complejos textuales compuestos por determinada cantidad de materias significantes, trabajadas por operaciones constructivas que implican el juego de los órdenes icónico, indicial y simbólico. El análisis de esas operaciones necesariamente implica una relación entre el discurso y su "otredad", lo cual también implica asumir que estas dimensiones no se dan siempre de igual forma en todos los casos, sino que deben pensarse debido a la relación específica que establece entre un discurso y sus condiciones de generación y reconocimiento.

Las operaciones de orden icónico son las más simples dado que, en términos peirceanos, el ícono consiste en la sola apariencia de las cosas. En tanto que dimensión de primeridad, se caracteriza por operatorias cualitativas de similaridad y equivalencia (se parece a su objeto).

El orden indicial, dimensión de segundidad, comporta operaciones que representan a un objeto remitiendo a él por conexión efectiva, de ahí que establece relaciones existenciales de contigüidad.

El orden simbólico, en tanto que dimensión de terceridad, se caracteriza por operatorias normativas de convencionalidad. Esta dimensión comprende a las anteriores, pero a diferencia de éstas, las operaciones corresponden al orden de lo instituido o a usos normalizados por el hábito o la ley. Corresponde a las leyes del pensamiento y lo social. El símbolo está conectado con su objeto en virtud de reglas, sean hábitos, regularidades, normas, patrones morales, estereotipos y toda codificación vigente en una comunidad.

Un mismo fenómeno puede revelar diferentes aristas, desde el prisma de estas tres dimensiones semióticas. Así, los tres registros convergen en la construcción, comprensión y comunicación social de los acontecimientos y de las creencias y efectos de sentido que traen aparejados. Desde la perspectiva operacional, entendemos que no se trata de una disección de tipos de signos sino de un abordaje que admita las aristas conflictivas entre estos órdenes y sus rupturas.

Verón (1993) en "El cuerpo reencontrado", se refiere a los tres órdenes de constitución del sentido que operan en la superficie corporal (en un decurso que va de lo indicial a lo icónico y lo simbólico) y a cómo éstos se vinculan con otras materias significantes de la discursividad social. Vale decir que en el cuerpo se imbrican fuertemente las tres dimensiones. Como sostiene Rocha (2010) citando a Verón (1975), todo discurso es un discurso sobre el cuerpo en el doble sentido de "referirse a" y de "basarse en él". En efecto, en las más variadas y sofisticadas manifestaciones del sentido, sobre materias diversas y articuladas a diferentes dispositivos tecnológicos, allí estará el cuerpo -un cuerpo signifiante- que ha dejado sus huellas en esas materias bajo la modalidad de distintas configuraciones formales (Rocha, 2010: 1)

Por todo lo expuesto, no se trata de pensar lo indicial, lo icónico y lo simbólico como un conjunto de signos, sino como *modos de funcionamiento de la semiosis, todos ellos deudores de aquella primera constitución del sentido en los cuerpos* (Rocha, 2010: 3). Efectivamente, como sostiene Verón (1993), citado por Rocha (2010), el surgimiento de la

cultura y la constitución del lazo social se definen por la transferencia de estos tres órdenes sobre soportes materiales autónomos en relación con el cuerpo: *desde el arte rupestre de la prehistoria hasta los medios electrónicos masivos, la cultura implica un proceso por el cual materias significantes distintas del cuerpo son investidas por los tres órdenes del sentido* (Verón, 1993: 148).

Los marcos teóricos y conceptos aquí esbozados configuran el entramado conceptual y metodológico que atraviesa el trabajo analítico que proponemos a continuación.

Notas

¹ El análisis del sistema de relaciones entre el discurso y sus condiciones de producción es lo que Verón (2004) define como el análisis de los aspectos ideológicos de un discurso mientras que el análisis de las relaciones del discurso con sus “efectos”, concierne al análisis del poder (Verón, 2004).

ANÁLISIS DEL CORPUS

SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LOS MODELOS ENUNCIATIVOS CONSTRUIDOS EN PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y MATEMÁTICA

*Lo que hace el poder de las palabras y de las palabras de orden,
poder de mantener el orden o subvertirlo, es la creencia en la
legitimidad de las palabras y de quien las pronuncia, creencia cuya
producción no es competencia de las palabras.*
PIERRE BOURDIEU, *Intelectuales, política y poder*

La investigación utiliza como corpus de análisis dos libros de texto en soporte papel de las asignaturas Prácticas del Lenguaje y Matemática destinados a profesores y alumnos de 3º año de Nivel Secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ambos libros pertenecen a la serie "Activados" de la editorial Puerto de Palos¹. Prácticas del Lenguaje fue publicado en el año 2016 y Matemática corresponde a una edición de 2017.

Prácticas del Lenguaje contiene 370 páginas mientras que Matemática contiene 256, ambos presentan un tamaño de 28 x 20 cm. en formato vertical. Prácticas del Lenguaje fue escrito por cuatro autores: Diego Antico, Gabriela Fernández Bardo, Maximiliano González e Irene Timoszko. Por su parte, los autores de Matemática son: Mariela Boccioni, Alicia Tabaj, Jérica Vigione y Graciela Cabral.

En este apartado nos proponemos analizar el modo en que cada soporte construye los modelos enunciativos para indagar sobre qué tipo de enunciador y enunciatario se configura y qué efectos de sentido se podrían generar. Para ello, organizamos el análisis en dos grandes bloques: por un lado, la composición externa y por el otro la composición interna. Dentro de la estructura externa, nos interesa indagar sobre el aspecto material en el cual se presentan las publicaciones; analizar el contrato propuesto en la tapa, contratapa y páginas iniciales para luego centrarnos en el título de la colección a la que pertenecen las publicaciones. Dentro de la composición interna, analizaremos en primera instancia el índice; luego la puesta en escena de acuerdo con cómo se organizan los contenidos en la espacialidad de la página y, por último, pondremos el acento en el segmento explicativo para indagar sobre la construcción del saber y del sujeto epistemológico. El último apartado corresponde al análisis de las dimensiones de lo icónico, lo indicial y lo simbólico en la construcción discursiva para dar cuenta del funcionamiento de los tres órdenes de la configuración significativa.

Ambos universos discursivos develan dos contratos de lectura distintos. Cada universo discursivo disputa su lugar en el "mercado de los discursos" y por ello cada publicación construye una identidad propia que lo diferencie de otros discursos. A su vez, las asignaturas

responden a las prescripciones del campo al que pertenecen, así como también, están atravesadas por otras prescripciones como las curriculares y las determinadas por los diseños curriculares diseñados para cada período. Por lo cual, dentro de la homogeneidad de contenidos, cada unidad de análisis construye su modelo enunciativo a partir del cual instituye una idea sobre el saber, el aprendizaje y a partir del cual le designa un lugar específico al estudiante que es destinatario de cada publicación.

Todo análisis del discurso es, en última instancia, un análisis de diferencias, de *desfases interdisucursivos* (Verón, 2004: 54). Los desfases puestos de manifiesto entre ambos soportes hacen visibles las huellas dejadas por las condiciones productivas en los textos. Proponemos un análisis que evidencie el modo particular en que cada libro de texto legitima el saber a partir de referencias intertextuales diferentes, construyendo a su vez un enunciador y un destinatario también diferentes.

En el marco de este trabajo, nos centraremos en el análisis de las restricciones en la generación del discurso, es decir, en el análisis de la instancia de producción del discurso para inferir posibles efectos de sentido. Por tal motivo, en esta investigación no se dará cuenta del desfase entre la instancia de producción y la de reconocimiento, es decir, entre el discurso de referencia y los discursos de los lectores. Se formularán hipótesis que puedan explicar el posible desfase entre producción y reconocimiento.

3.1 COMPOSICIÓN EXTERNA

El libro de texto, al igual que muchos otros productos culturales, funciona en el mercado editorial como una mercancía que debe competir con otros discursos. Una característica que diferencia al libro de texto de otros productos es que operan sobre éste campo restricciones institucionales que acentúan la inevitable homogeneidad de los contenidos: los Diseños Curriculares que el libro debe respetar, las directivas del Ministerio de Educación acerca del tratamiento de los temas según unidades temáticas.

Dada la uniformidad de contenidos, la elección de un libro de texto por sobre otro está determinada por el modo en que cada publicación construye un vínculo determinado con los actores del mundo escolar. El análisis del paratexto externo de cada libro nos da una pauta para contestar una pregunta clave: ¿En qué se diferencia o en qué se singulariza este o aquel libro de texto para que un docente o una institución lo elija por sobre los otros?

La fuerte homogeneidad de contenidos sólo puede ser compensada, en términos de la búsqueda de una singularidad del producto, en el plano de la enunciación. En este sentido,

sostenemos que, siguiendo a Alvarado (1994), es el paratexto editorial quien se ocupa de transformar el texto en mercancía, y los diversos elementos que lo integran son marcas de ese proceso.

3.1.1 LA MATERIALIDAD DEL LIBRO

De la estandarización a la construcción de una identidad propia

Ambos libros presentan un formato y un tamaño estandarizado en relación con los manuales escolares. La estructura vertical y las medidas típicas los vuelven libros que se identifican rápidamente como manuales escolares por su tamaño y forma. Si bien el grupo editorial ajusta el diseño del formato a las necesidades del mercado ya que entiende que es un libro que tiene que competir con otras publicaciones, dentro de este formato estandarizado, cada publicación incorpora algunas particularidades en su composición material que señalan algunas diferencias entre sí y que, también, devela las estrategias discursivas puestas en juego por el grupo editorial para definir una identidad propia de acuerdo con la asignatura de que se trate.

El libro *Prácticas del Lenguaje* se presenta en formato reversible, por lo tanto, contiene dos libros en una misma encuadernación. El libro principal es el que contiene mayor cantidad de páginas y al que se destinan los contenidos propios de la asignatura. En el reverso se encuentra el inicio secundario que propone una sección denominada “Museo Activo” que contiene su propio índice. Por su parte, *Matemática* adopta un estilo de *libro-carpeta*. En su interior, las hojas están troqueladas para ser cortadas con facilidad y perforadas para encarpetar.

Prácticas del Lenguaje juega con los libros dentro de los libros. El libro principal desarrolla los contenidos troncales -y obligatorios- de la materia. Un segundo libro, al que llamamos secundario, se presenta en el reverso y da cuenta de diversas producciones del ámbito de la cultura y el arte que se vinculan con algunos de los tipos textuales vistos en las diversas unidades temáticas dispuestas en el libro principal. La propuesta de *Prácticas del Lenguaje* consiste en brindar dos libros en uno, a diferencia de *Matemática* cuyo tipo de encuadernación habla de un *no* libro. Es un libro que, en realidad, viene preparado para ser transformado en carpeta de actividades.

A su vez, la materialidad del papel es distinta en ambas publicaciones. En *Prácticas del Lenguaje* el papel es satinado y la impresión, a color. Tiene la particularidad de ser atractivo a la vista por su carácter brillante y colorido, mientras que en *Matemática* las hojas son de

papel obra y los colores, opacos. La cualidad material del papel obra favorece la escritura sobre su superficie utilizando tanto lápiz como birome. Matemática es un libro fungible, es decir, que se puede escribir, subrayar y resaltar, está preparado para trabajar sobre su materialidad mientras que la textura del papel de Prácticas del Lenguaje no permite la escritura, ni el subrayado, ni la ejercitación sobre el texto. Por el contrario, la escritura sobre su superficie desvirtuaría la propuesta estética que propone la publicación.

La diferencia en la composición material en ambas publicaciones advierte sobre dos estrategias discursivas distintas, sobre todo en lo que refiere a las propuestas pedagógicas proyectadas para cada disciplina. Prácticas del Lenguaje propone un libro para la lectura, para recorrerlo visualmente por su atractivo estético. La misma encuadernación contiene dos recorridos de lectura distintos. En cambio, el libro Matemática es un cuaderno de ejercitación. Presenta un tipo de encuadernación preparada para ser desarmada como libro y re-armada como carpeta de actividades. La materialidad de ambas publicaciones advierte que Prácticas del Lenguaje es un libro para *leer*, mientras que Matemática es un libro para *escribir*.

En Matemática las hojas del libro son “las hojas de la carpeta”, la importancia de la actividad irrumpe en las páginas de esta disciplina, mientras que Prácticas del Lenguaje conserva una idea de contenido teórico o de lectura. El foco es distinto en ambos soportes. Mientras que Prácticas del Lenguaje prioriza la exposición de contenidos disciplinares, Matemática pone el acento en los contenidos procedimentales. Aquí el aprendizaje está basado en el hacer a partir de una materialidad que facilita el trabajo sobre el mismo. Por el contrario, Prácticas del Lenguaje apunta a desarrollar la competencia² de la actividad intelectual a través de la lectura.

La materialidad del libro revela el modo en que cada disciplina pone en juego estrategias enunciativas distintas y que dos textos escolares, a pesar de su formato estandarizado y rígido, encuentra una coherencia enunciativa que lo singulariza en algunos aspectos.

3.1.2 TAPA, CONTRATAPA Y PÁGINAS INICIALES

El libro de texto como mercancía

Como mencionamos al inicio de esta sección, en el plano de los contenidos, los libros de texto deben ajustarse a la normativa ministerial por ello en este aspecto se presenta una fuerte homogeneidad mientras que la singularidad se construye de contenidos dada en los manuales escolares en el plano de la enunciación. En este sentido, sostenemos que el análisis

del paratexto editorial que se manifiesta en la construcción de la tapa, contratapa y páginas iniciales nos permite develar esos mecanismos a partir de los cuales los libros de nuestro corpus manifiestan el modo en que construyen su relación entre el enunciador y el destinatario de las publicaciones.

En relación con la tapa diremos que ambos libros presentan una diagramación de los elementos muy similares entre sí. El tres, que indica el nivel al que pertenece el libro, se destaca de los otros elementos ya que se presenta en una tipografía grande, ubicado en el centro y despegándose del fondo a partir de utilizar contraste en los tonos de los colores. El nombre de la serie *Activados* se ubica en la parte superior y el nombre de la asignatura por debajo del tres. La editorial aparece en el margen inferior.

En el caso del libro *Prácticas del Lenguaje* (*Figura 1*), el tres y *Activados* están impresos en color plata sobre un rectángulo naranja fluorescente emplazado en un fondo negro. En la tapa de *Matemática* (*Figura 2*), el tres se imprime en color blanco sobre una forma semicircular de color negro impreso sobre un fondo azul. El título de la obra y la editorial, en ambos libros, aparecen en blanco sobre el fondo correspondiente a cada tapa: negro en el caso de *Prácticas del Lenguaje* y azul en el caso de *Matemática*. Este último contiene un llamado indicando que es nuevo y un recuadro sobre el margen superior izquierdo informando que se trata de una “edición renovada y actualizada”.

Prácticas del Lenguaje juega con los metalizados mientras que *Matemática* adopta un tono mate. En continuidad con lo desarrollado en el apartado anterior, *Prácticas del Lenguaje* presenta un formato llamativo a la vista. El metalizado genera un efecto brillante destacado sobre un naranja fluorescente. En cambio, *Matemática* utiliza colores opacos y sin contrastes. Si bien la organización de los elementos es muy similar en ambas publicaciones, la composición de los elementos en la tapa de *Prácticas del Lenguaje* hace que se destaque por su función estética.

En relación con la contratapa (*Figura 2*), *Matemática* reproduce en forma idéntica la composición y los elementos dispuestos en la tapa. No presenta información adicional sobre el texto. Como se expuso en el apartado anterior, en tanto que libro-carpeta, la presentación del formato está preparada para ser desarmado y rearmado en un nuevo formato. *Prácticas del Lenguaje*, por su estructura reversible, no tiene una *contratapa* propiamente dicha, sino que nos encontramos con la tapa del Museo Activo (*Figura 1*). A diferencia de la *tapa principal*, esta *segunda tapa*, o inicio secundario, exhibe imágenes pertenecientes al mundo de la cultura y del arte. Figura un fragmento de la obra “El nacimiento de Venus”, de Boticelli y el afiche

de la película “Metrópolis” de Fritz Roy. El título del libro con la misma tipografía que en el inicio principal pero ahora en color negro y el nombre de la sección, “Museo activo” en letras violetas con distinta tipografía. Aquí resaltan las imágenes sin epígrafes.

Como afirma Verón (2004), las modalidades enunciativas de las portadas son un factor esencial en la construcción del contrato. De acuerdo con lo expuesto, la configuración de las tapas nos alerta sobre dos ausencias significativas que se relacionan entre sí. La primera es que en ninguna de las tapas se exhiben imágenes. La segunda es que no figuran los nombres de los autores. El contrato, en ambas publicaciones, construye un enunciador que se posiciona como un grupo editorial que inscribe el libro dentro de una colección que funciona como punta de lanza para convertir al manual en un producto del mercado editorial.

Como sostiene Alvarado (2015), siguiendo a Genette (1987), los libros que pertenecen a una colección utilizan un formato de identificación a través de un *diseño de tapa* que puede incluir algún *código de identificación* y una *pauta de diagramación* común a todos los textos que configuran esa colección. Como mencionamos, tanto Prácticas del Lenguaje como Matemática, poseen un diseño de tapa muy similar entre sí donde lo que se destaca es el juego de colores y contrastes entre el número del nivel del libro y el nombre de la serie al que pertenecen ambas publicaciones. Estas similitudes en la composición de los elementos en la tapa, refuerzan la pertenencia del libro a la Serie *Activados*, que los atraviesa como colección. Así, el diseño común introduce un principio de clasificación en la variada masa de textos que se ofrecen en el mercado editorial de los manuales escolares. En el caso de nuestro corpus de análisis, la Serie *Activados* es el sello de la distinción, la marca de la pertenencia.

Apuntamos que el contrato posiciona el libro como producto de una compañía editorial en tanto que el diseño de tapa vuelve estos libros fácilmente clasificables no sólo como manuales escolares, cuestión reforzada por el formato estandarizado en relación con la materialidad del libro, sino también como pertenecientes a la Serie *Activados*. La Serie es un elemento destacado en ambas portadas, incluso más que el nombre de la asignatura. En este sentido, incorporar una imagen o el nombre de los autores implicaría darle identidad a la asignatura en sí misma y una responsabilidad autoral que el enunciador decide desconocer. Por el contrario, en estos textos la línea editorial está determinada por la pertenencia a la Serie *Activados*, como un rasgo de continuidad a pesar de la diversidad de contenidos y enfoques que atraviesan a las distintas asignaturas. Incluso, como signo de diferenciación en relación con otras publicaciones de una misma asignatura. Son manuales escolares, pero con el sello distintivo de pertenecer a la Serie *Activados*.

El borramiento de los autores es aún más potente en la construcción del contrato. Confirma la escasa importancia y valorización dada a la figura del autor desde el paratexto externo de los libros. Como afirma Tosi (2012: 179): “el sello editorial, en un lugar destacado y central, parece constituir el rasgo de identidad y funcionar como fuente responsable de la obra”. El borramiento de los autores no implica sólo restarles importancia, sino que lo que se les niega es su existencia misma. La figura del autor queda desplazada por la del equipo editorial. Entonces, lo que se confirma es que ya no se trata de textos escritos por un grupo de autores, sino por *empresas*, no se trata de propuestas de especialistas o incluso perspectivas conceptuales sino de editores que, en gran medida, responden a los criterios empresariales. El grupo editorial “se configura como el responsable de la calidad y la gestión del producto” (Tosi, 2018: 107).

A la luz de tal evidencia, la configuración de los elementos en la tapa de Prácticas del Lenguaje y Matemática devela su carácter de mercancía. Así, el destinatario de ese libro no se construye como un estudiante de secundaria o el docente que utilizará ese libro para la práctica de enseñanza. En tanto que *libro mercancía*, el destinatario se construye como un consumidor. El equipo editorial se configura como conocedor de las reglas del mercado editorial para colocar un *producto* que pueda ser comprado y consumido por una masa indeterminada de consumidores. Ese producto tiene su marca distintiva constituida por la Serie, asimismo, es la propia Serie la que lo configura como mercancía ya que lo abstrae de los contenidos específicos, se superpone ante la responsabilidad autoral y le da una impronta más abarcadora que la de la propia publicación.

Por lo tanto, el destinatario, construido como un consumidor, es aquel que se siente interpelado por la línea editorial, mucho más que por la línea de los contenidos. Esta idea se refuerza en las páginas iniciales (*Figuras 3 y 4*) que se componen de un detallado instructivo acerca de los segmentos que contiene la publicación que, a partir de imágenes y flechas, ofrecen al lector potencial una descripción de cómo utilizar el manual escolar. Este segmento instructivo no sólo cumple una función informativa al describir y explicar los elementos que componen el libro sino que también hace hincapié en los aspectos innovadores y los atributos diferenciadores para destacarse de otros libros de texto con el fin de posicionar el producto en el mercado.

Observamos que las páginas iniciales se ocupan de justificar el modo de organización del libro. Similar a los instructivos de uso de un producto, como podría ser un electrodoméstico, estas páginas muestran la estructura del libro y exponen la funcionalidad

de cada segmento en forma breve y gráfica haciendo uso de imágenes, flechas y referencias. El contenido de estas páginas iniciales cumple el objetivo de hacer sencilla la manipulación del producto al “usuario”.

3.1.3 SERIE *ACTIVADOS*: EL SELLO DE LA DISNTINCIÓN

Construcción de la identidad propia

Según Genette, citado por Alvarado (2015), el título cumple tres funciones en un libro: 1) identificar la obra; 2) designar su contenido; 3) atraer al público. Puede que no estén las tres presentes a la vez y sólo la primera es obligatoria, ya que la función principal es la de *nombrar la obra*. En los libros que integran nuestro corpus, la elección del título está determinada por el nombre de la asignatura. El nombre del libro es literalmente el nombre de la materia y el número designa la distinción del nivel al que pertenece. Por lo tanto, siguiendo a Genette, el título efectivamente identifica la obra y designa sus contenidos. Tratándose de libros de texto, las posibilidades de titulación son limitadas. Efectivamente, el libro *tiene* que llamarse de la misma forma que la materia que designa. Por lo tanto, el tercer punto planteado por Genette, la atracción hacia los lectores, no puede estar dada por la elección del título ya que en esta área no hay mucha posibilidad de inventiva. La interpelación al público en los libros que integran nuestro corpus está dada por el modo en el que se nombra la Serie a la que pertenecen ambas publicaciones, *Activados*.

El análisis del título de la Serie nos permite reflexionar sobre el modo en que el libro se posiciona en relación con otros manuales escolares y, también, pensar qué habilidades está priorizando reforzar en su destinatario ideal. La apuesta para competir con otras publicaciones está dada por el sentido metafórico al que alude el término *Activados*. Es un término moderno muy vinculado a las Redes sociales y a los nuevos mundos virtuales. *Activados* remite a otras textualidades, refiere al mundo de la tecnología y las nuevas formas de comunicación virtual. El nombre de la Serie inscribe al libro dentro del lenguaje moderno.

Santillana, editorial muy fuertemente consolidada en el mercado de los libros de texto, compite con la serie de Puerto de Palos con una colección denominada “Santillana *en línea*”. Dentro del mismo encuadre, el enunciado *en línea* también refiere a los lenguajes vinculados a las Redes sociales³ como Whatsapp y a la idea de conectividad virtual propia de esta época y de las nuevas tecnologías. Sin embargo, sostenemos que *Activados* tiene un valor semántico más potente, porque *Activados* no sólo posiciona el libro dentro de un lenguaje moderno, sino que al mismo tiempo devela el lugar que le otorga al destinatario en el proceso de aprendizaje y el modelo ideal que construye. Estar Activado abarca y supera la idea de estar *en línea*

porque el concepto de estar activado es mucho más que simplemente estar conectado. Al ser un verbo implica acción sobre esas tecnologías, no sólo el acceso a ellas, sino su manipulación. Además, reenvía a la noción del sujeto, *Activados* es tanto un “nosotros” como un “ustedes”. En definitiva, une al enunciador con su destinatario en un verbo: *Nosotros* estamos *activados*, estamos conectados. Es un verbo que como tal remite a una o varias acciones a la vez que habla de -le habla a- un estudiante dinámico, versátil, en movimiento, multitarea. *Activados*, conectados, comunicados, tecnologizados.

Activados encuadra el libro dentro de las demandas actuales. Es un libro moderno que apela a fortalecer en los estudiantes ciertas habilidades propias del siglo XXI que, siguiendo a Maggio (2018), podemos agruparlas en tres categorías: habilidades de aprendizaje e innovación; habilidades vinculadas a la información, los medios y la tecnología; y habilidades para la vida y la carrera. Dentro de esta categorización, se enmarca en el segundo tipo de habilidades propuesto por la investigadora caracterizadas como aquellas propias de los ambientes en los que nos toca vivir hoy, marcados por las tecnologías y el acceso a información abundante. Estas habilidades son: alfabetización informacional, alfabetización en medios y alfabetización digital (Maggio, 2018: 35). Así, los libros *Prácticas del Lenguaje* y *Matemática* les ofrecen a sus lectores potenciales fortalecerlos en la adquisición de habilidades para manipular las nuevas tecnologías. Un aprendizaje dinámico, inserto en las contingencias actuales.

El nombre de la serie también implica una estrategia discursiva que apunta a posicionar una línea pedagógica. El término dice algo sobre la forma de aprender. El aprendizaje no es algo estático, pasivo que sucede más allá de las acciones del estudiante. Los procesos de aprendizaje son activos, y requieren del dinamismo y la participación de quién esté transitando ese proceso. Estar activo, en actividad, en movimiento parece ser la consigna principal de estas publicaciones. Es una invitación y un posicionamiento hacia el estudiante. El conocimiento de hoy implica -obliga- a estar en movimiento. Si recuperamos el sentido que le da la editorial al término veremos que también se asume esta línea: “la noción de *Activados* remite a acción, hacer, en donde el alumno es protagonista de su propio aprendizaje, entendido como proceso dinámico”⁴.

Así, la pertenencia de los libros a la serie *Activados* es lo que le otorga, a los libros de nuestro corpus, su identidad propia. La denominación *Activados* se repite en múltiples segmentos a lo largo de todo el libro. No sólo se trata del nombre de la colección, sino que muchos segmentos ubicados en zonas paratextuales se definen como *Activados*. *Activar la*

lengua, Info Activados, Activados en la Red, etc. Mismo el libro secundario que se encuentra en Prácticas del Lenguaje se denomina *Museo Activo*. La repetición es un valor agregado que intensifica el sentido. Sin la repetición de la figura, el sentido del término *Activados* carece de la intensidad o de la novedad que lo vuelve interesante.

Por lo expuesto, entendemos que se construye una imagen de un enunciador *moderno*, avezado en las nuevas tecnologías, actualizado. Es un enunciador *cercano*, que conoce las contingencias de la vida actual atravesadas por las nuevas formas de la comunicación a través de mundos virtuales. Así, el sujeto-estudiante es un sujeto inserto en las nuevas comunicaciones, usuario de las redes sociales, dinámico, activo, interesado en su propio aprendizaje.

Asimismo, sostenemos que con esta denominación el libro busca romper con los prejuicios instalados sobre el género al que pertenecen los libros de texto. En la figura estereotipada de los manuales escolares, éstos aparecen como aburridos, monótonos en sus explicaciones, inscriptos en el terreno de lo obligatorio y lo no placentero. Así, el término *Activados* busca distanciarse de cierta mirada instalada socialmente que caracteriza al libro de texto como símbolo de una pedagogía tradicional, enciclopedista y excesivamente estructurada (Verón, 1999:127).

A partir del nombre *Activados*, el enunciador se configura como *cercano* a su lector potencial, que entiende y comparte el nuevo lenguaje impuesto por las nuevas formas de la comunicación. Con la forma de nombrar la Serie, Prácticas del Lenguaje y Matemática generan una relación de cercanía con el destinatario. Es un libro "moderno" porque entiende las necesidades actuales de los adolescentes, sus inquietudes. Es un libro inserto en las nuevas tecnologías, interactivo, donde el protagonista es el estudiante. Estar *Activados* permite estar en este mundo, es estar construyendo las habilidades para adaptarse a este mundo *cambiante*, tecnologizado y con un caudal incesante de información. *Activados* es el sello de distinción que propone la editorial más allá de los contenidos que, como indicamos, son rígidos en el mundo de los libros de texto.

3.2 COMPOSICIÓN INTERNA

La relación pedagógica a partir de la cual se produce el intercambio de conocimiento y de reglas, contiene un núcleo básico que es fundamentalmente complementario: los actores del intercambio (docentes y alumnos) no son definidos por las instituciones educativas como iguales o comparables sino, por el contrario, como *a priori* diferentes: uno enseña, el otro

aprende. Este núcleo es probablemente irreductible, cualquiera sea la concepción pedagógica. Pero está claro que diferentes concepciones modalizan en forma diferente esta complementariedad. (Verón, 1999:107)

En función de analizar el modo en que cada soporte construye ese vínculo, nos centraremos en las zonas discursivas que nos permiten evaluar los desfases entre una propuesta discursiva y la otra. Nos centraremos en el análisis del esquema del contenido a partir de indagar sobre el índice, luego pondremos especial énfasis en observar y analizar la organización y exposición de los elementos en la espacialidad de la página a partir de abordar el modo en que se escenifica el contenido y, por último, pondremos el acento en indagar sobre el segmento explicativo en función de develar la construcción del conocimiento y del sujeto epistemológico construido en este segmento.

3.2.1 EL ÍNDICE: CONSTRUCCIÓN DEL ESQUEMA DEL CONTENIDO

Progresión vs. Fragmentación

El índice, según Alvarado (2015), siguiendo a Eco (1990), cumple una función organizadora de la lectura. Nos permite visualizar el esquema del contenido, sobre todo cuanto más articulado esté en capítulos, párrafos y subpárrafos. El índice representa la estructura lógica del texto (centro y periferia, tema central y ramificaciones) a partir de la cual el enunciador devela su posición frente a la asignatura y frente al destinatario.

Como ya mencionamos en apartados anteriores, *Prácticas del Lenguaje* contiene dos libros en una misma encuadernación. Por lo tanto, hablamos de dos índices: el *índice principal* que corresponde a *Prácticas del Lenguaje* y el *índice secundario* que corresponde al *Museo Activo*. En este apartado nos ocuparemos del índice principal que cuenta con 8 capítulos más un capítulo 0 y la Biblioteca Activa. Por su parte, *Matemática* presenta un único índice dividido en 9 Capítulos más una guía de Trabajos prácticos y un segmento de Control de resultados.

En *Prácticas del Lenguaje* el esquema del contenido se presenta fuertemente fragmentado. Como se observa en la *Figura 5*, cada capítulo es un despliegue de temas, subtemas, segmentos especiales, obras literarias y textos periodísticos secuenciados de forma arbitraria y con escasa relación entre un tema y el otro. Los títulos de las secciones se distinguen unas de otras partir de la tipografía utilizada y el color. Por ejemplo, el título que anuncia el segmento literario se destaca en color naranja mientras que el apartado "Activar la lengua" que trata cuestiones normativas respecto al uso del lenguaje se distingue por su color

violeta. Los segmentos explicativos presentan una tipografía distinta a los de obras literarias, escritura y crítica.

En este sentido, los segmentos se presentan como autónomos ya desde la representación gráfica a partir del juego de colores y los distintos tipos y tamaños de letras. El destinatario puede, mediante estos recursos, identificar cada apartado como una unidad de sentido atomizada ya que cada título desarrolla sus propios subtemas de acuerdo con los conceptos que se quieren exponer en relación con la temática dada. “Activar la Lengua” no sólo se destaca por su color violeta, contrastando con los tonos naranja del resto de los títulos que integran la Unidad sino que visualmente provoca una ruptura en el despliegue de temas y subtemas ya que esta sección figura en el centro de ese despliegue partiendo a la mitad los contenidos de la unidad.

A su vez, el contenido se presenta bajo un esquema jerarquizado: El capítulo adopta el nombre correspondiente a los tipos textuales que se trabajarán en esa unidad temática, por ejemplo, *Capítulo 5: La poesía y La publicidad*. El tipo textual es el que *abre* el capítulo y se presenta bajo la forma de eje articulador de la unidad temática. El tipo textual carga con la pretensión de ser el elemento conceptual que integra los contenidos de la unidad. Sin embargo, es sólo una pretensión, porque se observa la atomización de los temas.

La escritura y la crítica se ubican al final del capítulo, luego del despliegue de los aspectos formales de la lengua. Son segmentos escindidos, separados del desarrollo conceptual de las obras literarias. Se ubican al final, como si la escritura o la crítica no pudieran ser prácticas integradas y transversales a los procesos de lectura y comprensión de contenidos.

El índice en Prácticas del Lenguaje nos muestra una yuxtaposición de elementos con cierta pretensión de coherencia semántica entre sí pero que evidencia la forma atomizada en la que se conciben los elementos.

Frente a un índice que evidencia una estructura fragmentada de los contenidos, Matemática presenta un esquema completamente opuesto. Como se observa en la *Figura 6*, los elementos en el índice de Matemática mantienen una relación de progresión y contigüidad entre unos y otros. Cada capítulo responde a una unidad temática genérica, indicada por el nombre de la unidad, que mantiene una correlación directa con los temas y subtemas que se despliegan a continuación. Por ejemplo, del *Capítulo 6: Congruencia y semejanza* se desprenden los temas: *congruencia y semejanza; congruencia de triángulos y de polígonos;*

semejanza de triángulos; congruencia y semejanza de triángulos y rectángulos. Cada tema está numerado. Esta enumeración no finaliza cuando termina el capítulo y se reinicia en el capítulo siguiente, sino que todos los subtemas presentan una numeración correlativa a lo largo del libro. Así, Matemática cuenta con 60 temas desplegados a lo largo de los nueve capítulos.

El análisis del índice en Matemática devela que el conocimiento, en este campo, es progresivo. Por lo tanto, para iniciar el capítulo dos, el estudiante tiene que haber incorporado los contenidos del capítulo uno. De esta forma, la progresión de capítulos deja de ser arbitraria y adquiere un sentido. Las expresiones algebraicas -primer subtema de la Unidad 2- requieren haber incorporado la comprensión de los Números Reales -Unidad1-. La numeración de los subtemas le otorga un orden lógico en el despliegue de contenidos. Ya no opera el criterio del enunciador en la clasificación y jerarquización de los contenidos, sino que el contenido *se ordena solo* porque responde a una secuencia lógica y lineal.

A su vez, cada capítulo presenta tres secciones especiales: *Integración, TIC Activada y Autoevaluación* -destacadas mediante el color y la tipografía-. A diferencia de Prácticas del Lenguaje donde las secciones especiales implicaban un quiebre en el desarrollo de los temas, y cada uno parecía autónomo respecto del otro, en Matemática observamos que estos segmentos se expresan como una continuidad que resignifica la progresión en el desarrollo de los contenidos y que finaliza con una Autoevaluación. El estudiante irá haciendo una progresión en la adquisición de los contenidos, de los saberes matemáticos que podrá, a lo largo del capítulo, integrar y evaluar de forma autónoma.

El segmento de integración le da sentido a la progresión porque habla de que los temas están lógicamente relacionados entre sí. *TIC Activada* incorpora las nuevas tecnologías, la inclusión de la matemática al mundo de la informática -campos que se encuentran interconectados-. La *Autoevaluación*, como segmento con el que finaliza la unidad, es conclusiva de todo lo que se trabajó a lo largo de la unidad. A diferencia de Prácticas del Lenguaje que finaliza con la sección "El texto y la crítica" como segmento escindido de todo el despliegue anterior, Matemática cierra el capítulo con la mega integración que es la instancia de evaluación.

La sección de Trabajos Prácticos presenta una propuesta de ejercicios por unidad y una última sección que responde al Control de resultados. Es decir que el estudiante cuenta con la posibilidad de profundizar la práctica a través de Trabajos prácticos específicos de cada unidad y que, además, en el mismo libro tiene los resultados para *autocorregirse*. El estudiante

puede, con el segmento Autoevaluación, *Autoevaluarse*; con el segmento Trabajos prácticos, *Autopracticar* y con la sección Control de resultados, *Autocorregirse* casi como si el libro fuera *Autosuficiente* para que el estudiante realice un recorrido *Autónomo* en la adquisición de los conocimientos. La imagen del docente como guía en la adquisición de conocimientos aparece como innecesaria.

La fragmentación, la clasificación y jerarquización de elementos en la estructura del contenido que presenta el índice en Prácticas del Lenguaje vuelve evidente la modalización en la estructura de los contenidos del libro. En cambio, en Matemática, los contenidos presentados en forma progresiva bajo la apariencia de un orden lógico borran la intervención enunciativa. En Prácticas del Lenguaje el enunciador se construye como quien tiene el saber suficiente para ordenar el contenido del capítulo a la vez que le otorga al estudiante las herramientas para escribir y las herramientas para pensar reflexivamente. ¿Es el estudiante realmente capaz de desarrollar un pensamiento crítico en forma autónoma? No, sin el acompañamiento del enunciador. En el polo opuesto se encuentra el dispositivo enunciativo de Matemática donde el destinatario es el *protagonista* de su propio aprendizaje mientras que el enunciador *no existe* como mediador en el proceso cognitivo. La estructura secuenciada de los elementos que se presenta en el índice de Matemática, tejida por un orden lógico externo a la instancia de enunciación, nos muestra un enunciador *borrado, ausente y distante* que construye la imagen de un estudiante autónomo.

Según lo expuesto, el dispositivo de enunciación es distinto en cada soporte lo que supone un vínculo distinto entre los sujetos construidos. El índice de prácticas del lenguaje nos habla de un enunciador *pedagógico* (Verón, 2004) que *acompaña* al destinatario en el *camino del saber, el conocimiento y el pensamiento crítico*. Plantea una relación desigual entre enunciador-destinatario ya que el primero no sólo es el que detenta la posesión del saber, sino que sin su ayuda el *otro* no sería capaz de adquirir esos conocimientos. Uno sabe y el otro *no* sabe. Uno explica y el otro mira y aprende. En Matemática, por su parte, el vínculo entre enunciador y destinatario es de distancia ya que configura como un enunciador *objetivo* al borrar su intervención en la organización del discurso. Los elementos se ordenan por una lógica externa que excede al enunciador del libro. El destinatario transita ese orden lógico en forma autónoma.

3.2.2 LA PUESTA EN ESCENA

La escenificación del saber

Cada libro construye una puesta en escena discursiva distinta de acuerdo con cómo organiza y expone los elementos en la espacialidad de la página y a lo largo de las distintas secciones. La comunicación escrita exige la puesta en funcionamiento de un dispositivo que asegure o refuerce la interpretación del texto que el autor quiere privilegiar. Como sostiene Alvarado: "Este dispositivo actúa, en buena parte, sobre el componente gráfico del texto, sobre su carácter espacial, reforzando visualmente el sentido, o bien superponiéndole un segundo mensaje, de naturaleza instruccional: lea A antes que B, lea C con más atención que B, lea X junto con Y" (Alvarado, 2015: 21).

Los libros de texto presentan una organización discursiva que tiende a crear el efecto de una *espacialización del saber* (Tosi, 2018: 116), ya que el conocimiento disciplinar propiamente dicho aparece en una determinada zona enunciativa. El modo en que el soporte ordena y expone esas zonas enunciativas y, a la vez, organiza el saber, constituyen el conjunto significativo que remite al proceso de producción discursiva.

Como sugiere Alvarado, las variaciones tipográficas y de diagramación o disposición de texto y gráfica (cuadros, gráficos, ilustraciones, etc.) en la página, son cuestiones morfológicas, que hacen a la *forma* en que el texto se presenta a la vista del destinatario. Los elementos paratextuales que configuran el diseño de los libros de texto, sean icónicos o verbales, se superponen con el texto constituyendo lo esencial de la realización material del libro. Así, un mismo texto puede asumir *formas* o diseños distintos, sin que el contenido de este se modifique sustancialmente. Estos aspectos de diseño constituyen un *plus* que se agrega al texto para facilitar la lectura o para favorecer un tipo de lectura determinada (Alvarado, 2015: 14).

Atender a cuestiones de diseño en los libros de texto se vuelve especialmente significativo ya que permite analizar el modo en que cada publicación devela la influencia que otros discursos han tenido sobre la materialidad discursiva de la unidad de análisis. A su vez, permite observar el modo en que el soporte jerarquiza la información según grados de importancia y los recursos que pone a disposición para facilitar la comprensión. El análisis del diseño nos permite identificar las estrategias a partir de las cuales el libro predispone para la lectura a la vez que acompaña en el trayecto, cooperando con el lector en la reconstrucción del sentido.

Siguiendo a Tosi (2012), es posible afirmar que cada asignatura tiene su propio *ethos* y lo pone de manifiesto a partir de la movilización de determinadas escenografías. La escena genérica del libro de texto se compone de secuencias explicativas e instructivas. Cada modelo enunciativo propone particularidades en la conformación de la escena y en el despliegue (o no) de escenografías que modelan destinatarios diferentes y configuran determinados efectos de sentido.

Como se observa en las imágenes ilustrativas (*Figura 7*), el diseño en *Prácticas del lenguaje* apela a lo visual a partir del despliegue de toda una serie de recursos estéticos como ser: títulos destacados en mayúscula, cuadros coloridos, textos acompañados con imágenes accesorias, fotos con epígrafes, cuadros de actividades, afiches de películas u otras materialidades discursivas. El papel de tipo ilustración favorece la utilización de colores brillantes, textos destacados con fondos cromados y variaciones en los tonos. A partir de estos elementos paratextuales, el libro jerarquiza la información ubicando en el centro de la página el contenido más importante, "lo que el estudiante debe aprender para aprobar la materia", y destina a las zonas paratextuales la información auxiliar. Esta información accesoria aparece, generalmente, acompañada por imágenes que muchas veces no tienen relación con el despliegue textual central. Las piezas literarias están siempre emplazadas sobre ilustraciones que acompañan el desarrollo de la narración. A veces cumplen la función de anclaje del sentido (Verón, 2004) pero sobre todo se destacan por su función poética. Volveremos sobre esta cuestión a propósito del análisis de los tres órdenes significantes en la composición de la escena discursiva en los segmentos en los que se presentan las obras literarias acompañadas por el recurso de la imagen.

La forma fragmentada en la que se presentan los contenidos en su diagramación de página favorece el sincretismo de lenguajes en donde en una misma escena el lector se enfrenta a superficies textuales diversas que transcurren paralelamente. La puesta en escena en *Prácticas del Lenguaje* está fuertemente influenciada por diversos lenguajes que provienen de diferentes campos, principalmente, de los medios de comunicación y formatos adaptados de las nuevas tecnologías. Volviendo a las imágenes representativas, el artículo periodístico se representa a través de la pantalla de un celular, mientras que el artículo de divulgación científica se representa en la pantalla de una computadora.

Tradicionalmente, el libro de texto se ubicó en las antípodas de los discursos de los medios por su carácter conservador tanto en su aspecto retórico como enunciativo. Sin embargo, Alvarado (2015) sostiene que el diseño de los libros de texto se ha visto influenciado,

cada vez más, por la forma que asumen los medios de comunicación. Como sucede con Prácticas del Lenguaje, por ejemplo, donde el segmento expositivo opera de manera similar a la discursividad de la prensa gráfica, como si se tratara del desarrollo de una noticia ya que podemos identificar bloques tipográficos fijos como, por ejemplo, el título principal, el copete, el texto central, los subtítulos, imágenes con epígrafes, recuadros que sintetizan cierta información, etc. En Prácticas del Lenguaje también encontramos formatos de las nuevas tecnologías como despliegues esquemáticos similares a una página web.

Lejos de ceñirse a las rutinas de la escena genérica convencional y de ajustarse a los modelos tradicionales de la explicación didáctica, Prácticas del Lenguaje favorece la disposición de numerosas y diversas *escenografías enunciativas* (Tosi, 2012). La multiplicidad de escenografías funciona como una *seducción* hacia los destinatarios potenciales tanto alumnos como docentes a partir de imprimirle al libro un esquema moderno, atractivo y dinámico. El efecto de seducción remite nuevamente al libro entendido como mercancía. En tanto que la publicación compite con otros discursos, adopta recursos que le permita posicionarse como un discurso moderno y adaptado a la estética visual que impera en la actualidad. La variedad escenográfica instaaura nuevas y particulares formas de interpelación al lector, asignándole roles variados y dinámicos.

En el polo opuesto, el diseño en Matemática readapta los elementos de las tradiciones discursivas de las ciencias duras. Como aparece ejemplificado en las imágenes ilustrativas (*Figura 8*), la espacialidad del contenido se presenta bajo un formato conservador con escasa mixtura de lenguajes bajo un esquema de contenidos lineal, con un uso limitado de elementos iconográficos y espacios paratextuales acotados. El diseño expresa pocas variaciones estilísticas siendo los distintos segmentos muy similares unos de otros. Hay escasa apelación a los formatos de las nuevas tecnologías.

El estilo gráfico es “sobrio” y “apagado”, observamos el predominio de los tonos mate con escaso recurso de la imagen y del color y poca apelación a información adicional o accesoria. Los títulos aparecen en el mismo tono que el despliegue textual, el segmento explicativo ocupa todo el ancho de la página, donde se propone una lectura progresiva, continua y lineal.

Lejos de consolidar un *ethos* actualizado, Matemática se legitima a partir de reproducir la escena clásica de los libros escolares sosteniendo un tipo de discurso conservador, propio del canon académico tradicional. Por el contrario, la puesta en escena en Prácticas del Lenguaje contribuye a evitar que la escena genérica tradicional se reduzca a la secuencia

explicativo-expositiva y conforma, así, un *ethos* actualizado que se diferencia claramente de la representación más difundida acerca del discurso pedagógico-escolar: “pasividad” y “aburrimiento”.

Las *tradiciones discursivas disciplinares* (Tosi, 2012: 107) suelen determinar cuáles son los modos de decir “correctos” y los modelos textuales “adecuados” para cada área de saber. En este sentido, la diferencia entre las disciplinas en cuanto a sus diseños evidencia la pertenencia a distintas tradiciones discursivas, que refieren a objetos de estudio y modos de concebir el conocimiento disímiles. Pero también a las estrategias que utiliza cada área de conocimiento para legitimarse discursivamente.

En este sentido, la estrategia enunciativa de Matemática se muestra influenciada por el canon académico propio de las ciencias duras que le otorga autoridad al despliegue de contenidos. En Matemática no hay lugar para la estética ni los desvíos visuales. Por el contrario, la búsqueda consiste en volver transparente el despliegue de contenidos y esto es posible evitando las marcas que dejan otros lenguajes sobre la modalización en la exposición de los temas. En la *materialidad discursiva* emergen algunos elementos microdiscursivos *propios de las prácticas académicas*, a las que el soporte apela *como modelo y referente de estatus y solidez científica* (Tosi, 2012: 140). Las ciencias duras evitan mostrar la subjetividad para configurar una imagen de ciencia y discurso más aséptica y neutra (Tosi, 2012: 111). En cambio, Prácticas del lenguaje es una disciplina determinada por otros lenguajes o, podríamos decir, que construye su legitimidad a partir de ser transversal a otros discursos.

Por lo expuesto, entendemos que la disposición de los elementos en Matemática ubica el soporte dentro del “modelo enunciativo pedagógico con rasgos academicistas” (MPA) definido por Tosi (2012) que responde a la aplicación de la política editorial de “consolidación del canon pedagógico”, mientras que la ocurrencia de distintas textualidades en Prácticas del Lenguaje nos habla de su inscripción dentro del “modelo enunciativo pedagógico con rasgos provenientes de los medios y las nuevas tecnologías” (MPM) en tanto que despliega “estrategias polifónico-argumentativas alternativas”, pertenecientes a los medios y las nuevas tecnologías.

Según el modelo descrito por Tosi, Matemática contribuye a la fijación del imaginario de un *saber homogéneo y estable* (Tosi, 2012: 13) a partir de conservar un estilo tradicional ajustado a los formatos académicos propios de las ciencias duras. Dentro del nivel de lo mostrado, se encuentran mecanismos discursivos que apelan a diferentes *memorias discursivas* (Tosi, 2012: 99). La memoria discursiva es un concepto elaborado por Courtine

(1981) citado por Tosi (2012) que hace referencia a las *continuidades, recurrencias y evocaciones* de una secuencia de discursos anterior que se configura como su interdiscurso, que puede ser concebido como el conjunto de formulaciones y tópicos con las que ésta constantemente dialoga.

La puesta en Matemática prioriza la construcción de neutralidad discursiva al jerarquizar “el saber”, “el conocimiento” y “la práctica” por sobre lo meramente estético ya que en Matemática lo central es el despliegue de las definiciones y los ejercicios por sobre el goce de lo visual. Así, construye su legitimidad discursiva a partir de respetar el canon impuesto por los géneros académicos de las ciencias duras en donde no se admiten los desvíos, las alteraciones al orden ni la composición estética por sí misma.

Por su parte, Prácticas del Lenguaje plantea otro modelo enunciativo que se diferencia de Matemática en tanto que recurre a los géneros de los medios y las nuevas tecnologías (notas periodísticas, artículos de divulgación, blogs, páginas web, etc.), con el objetivo de formar a los destinatarios-alumnos del siglo XXI en una nueva "lecturabilidad" y en el manejo de diversas herramientas comunicativas (Tosi, 2012: 13). Prácticas del Lenguaje construye su legitimidad discursiva a partir de *mostrarse* adaptado a las necesidades y los lenguajes actuales.

Prácticas del lenguaje es un libro *aggiornado*, cuyo enunciador se configura como un sujeto contemporáneo situado en un contexto fuertemente atravesado por la cultura de lo estético signada por la aparición de las pantallas con sus brillos, colores y despliegue de información llamativa, yuxtapuesta, fragmentada y efímera. Como afirma Cassany, “[...] con Internet, leer adquiere nuevas prácticas y estrategias: el horizonte cuadrado de la hoja blanca se convierte en una imagen policromada y versátil en la pantalla, la simple redacción manuscrita se sofisticada y automatiza con los programas informáticos, el lector local y restringido del papel se multiplica y diversifica en la red.” (Cassany; 2006:173)

El sincretismo de lenguajes expuestos en Prácticas del Lenguaje interpela a un estudiante contemporáneo, moderno. Un sujeto propio de esta época adaptado a interactuar con distintas textualidades y soportes. Es un sujeto contextualizado. Recurrir a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías como estrategia visual y conceptual construye un vínculo de *cercanía* con el sujeto estudiante al mostrarse como *conocedor* de su mundo, de su cultura. Prácticas del lenguaje *se comunica* con el destinatario utilizando los códigos conocidos por el *adolescente* que transita esta temporalidad. Se prioriza lo visual como un complemento central de lo conceptual, esto constituye una marca de época.

En Matemática, el diseño aséptico y neutro de los elementos genera un vínculo de *indiferencia* entre el enunciador y el destinatario. Esta relación que se plantea no se encuentra evidenciada ni marcada en tanto que, por el contrario, el dispositivo enunciativo tiende a borrar a los sujetos de la enunciación. El enunciador se constituye como objetivo a la vez que desdibuja la imagen del destinatario que se construye como un sujeto *atemporal*, sin edad, sin un marco cultural y social definido. No aparecen fotografías o componentes lingüísticos que puedan vincularse con el universo cultural de los adolescentes, ni tampoco con universos culturales actuales, como sí ocurre con la estética general de Prácticas del Lenguaje. La escenificación del contenido en Matemática no tiene marcas de espacio ni de tiempo. La realidad social, cultural del estudiante no aparece representada en el esquema visual. Las fotografías e imágenes -recurso escasamente utilizado- están descontextualizadas y desarticuladas de los esquemas modernos. Las nuevas tecnologías y los nuevos formatos aparecen raudamente representados.

El estudiante de Matemática puede ser alguien de esta época o de cualquier otra ya que resulta difícil encontrar en el arte del libro una referencia directa al contexto sociocultural del estudiante. El destinatario puede ser tanto un adolescente como un adulto de cualquier época pasada o presente. La distribución de los espacios hace pensar en un lector-tipo más pragmático que en el caso de Prácticas del Lenguaje, un estudiante activo que requiere una presentación de información organizada y distribuida jerárquicamente por indicadores numerados que se plasman en la organización espacial.

El modo en que Matemática ordena el contenido se vincula con el “mundo del relato”⁵ descrito por Weinrich (1975) citado por Bitonte y Grigüelo (2011), mientras que Prácticas del Lenguaje se aproxima a la modalidad comunicativa del “mundo del comentario”. En el *mundo del relato* los acontecimientos se presentan como finalizados y, por lo tanto, inmodificables, mientras que el *mundo del comentario* remite al tipo de diálogo establecido entre el enunciador y el destinatario, en el cual se van a introducir valoraciones, opiniones, reflexiones del sujeto de la enunciación (Sabich, 2015).

El universo cultural en Prácticas del Lenguaje representa a un adolescente dinámico, con marcas temporales, mediáticas y tecnológicas proponiendo un vínculo comunicacional fluido. Los saberes *se narran* a través de distintas materialidades discursivas. En Matemática, el universo cultural es estanco y neutro y la comunicación, obstruida.

El enunciador de Prácticas del Lenguaje emerge en la enunciación como conocedor de los formatos y las experiencias de lectura por los que transita el adolescente *de hoy*. Por el

contrario, el enunciador de Matemática refuerza su borramiento a partir de presentar un despliegue de contenidos lineal, académico y *atemporal*. Prácticas del Lenguaje está situado en esta temporalidad, Matemática es un libro de todos los tiempos. Prácticas del Lenguaje horizontaliza el vínculo con su destinatario, Matemática se distancia. En efecto, Matemática contribuye a la *homogeneización* del saber y su legitimación a partir de la *desaparición* de la impronta enunciativa, en cambio, Prácticas del Lenguaje se legitima a partir de proponer múltiples escenografías y una multidireccionalidad de lecturas.

3.2.3 EL SEGMENTO EXPLICATIVO

Construcción del conocimiento y del sujeto epistemológico

En este apartado nos centraremos en analizar la relación del locutor con lo que dice, las modalidades de su decir en el despliegue de contenidos organizados en el segmento explicativo en función de develar qué concepción sobre el conocimiento subyace en cada soporte y el modo particular en que se instituye un sujeto epistemológico dado. Entendemos por contenido el conocimiento seleccionado y organizado que se programa con la intención de ser enseñado (Feldman, 2010). Como sostiene Verón, en el universo de los libros de texto, la voluntad de *transparencia* o de *opacidad* del enunciador se traduce en modalidades de escritura muy diferentes (Verón, 2004: 177).

El modo en que el enunciador construye el conocimiento, aquello que *dice*, las cosas de las que *habla*, constituye una dimensión importante del contrato de lectura. Sin embargo, la enunciación corresponde no al orden de lo que se dice, sino al decir y sus modalidades, a las maneras de decir. Como ya mencionamos en nuestro encuadre teórico, no nos interesa aquí analizar los contenidos en sí mismos, ya que hemos dado cuenta de que los contenidos no son el interés central en el estudio del contrato de lectura, sino que nuestro interés consiste en analizar el modo particular en que esos contenidos son tomados a cargo por una estructura enunciativa a partir de la cual se construye un sujeto de conocimiento dado.

El segmento explicativo constituye el espacio discursivo en el cual se manifiesta “la teoría” ya que condensa el desarrollo de los contenidos conceptuales. Las investigaciones precedentes (Tosi, 2010; Bertoni, 1987) nos advierten sobre el modo particular en que el libro de texto construye un saber con pretensiones de neutralidad y objetividad que oculta los conflictos epistemológicos. Es un género que expone saberes legitimados -generados en distintas esferas del ámbito académico- que se presentan recontextualizados en función de la nueva situación comunicativa (Tosi, 2010). Al exponer un saber recontextualizado y producto de la transposición didáctica el libro escolar suele borrar las huellas del locutor-autor, así como

las del texto científico o normativo que reformula. Así, el texto de base se modifica y el saber científico es transformado por los criterios pedagógicos impuestos por el formato.

A diferencia de otros géneros, como el periodístico, donde las normas de redacción exigen que se mencione la fuente, en el libro de texto esto no sucede. Por el contrario, se evita su referencia explícita en la exposición para lograr un efecto de neutralidad y simplicidad. Como sostiene Tosi: “[...] el libro de texto no evoca/explica acontecimientos sino discursos, es decir, aquello que una fuente académica o curricular expresó sobre un concepto” (2018: 118). En este sentido, el manual escolar no se limita a reproducir los discursos científicos o académicos, sino que los reconstruye y transforma.

Prácticas del Lenguaje y Matemática proponen dos construcciones distintas en relación con el segmento expositivo. En cuanto a la diagramación de la página, Prácticas del Lenguaje ocupa dos carillas completas constituyendo un segmento extenso. La sección se inicia con el título y el copete del tema a desarrollar. El despliegue conceptual se propone de manera fragmentada ya que se divide en dos espacios discursivos: en la columna central se ubica el contenido más importante mientras que en los márgenes laterales se ubican las zonas paratextuales que, a través de recuadros e imágenes, acompañan de forma subsidiaria la explicación central. Al final del segmento, un recuadro con el título “ActivaDos” completa la sección con una serie de preguntas relacionadas con el despliegue textual anterior.

El segmento expositivo-explicativo en Matemática ocupa una carilla con escasa intervención de zonas paratextuales. La sección se inicia con el título que da nombre a la temática a desarrollar. Además, se adiciona el título “Info Activados” con la que se identifica la sección utilizando una tipografía especial para destacarlo. A diferencia de Prácticas del Lenguaje, la lectura que se propone es progresiva, continua y lineal, la disposición es a caja completa y la dimensión ocupa gran parte del ancho de la página. El final del segmento propone una serie de preguntas bajo el título “Compresión Activada”.

Para dar cuenta de la construcción del contrato en este segmento proponemos hacer hincapié en tres espacios discursivos distintos: el análisis de los títulos, la modalización del discurso en el despliegue conceptual y la construcción de las consignas en la sección instructiva.

Análisis de los títulos en el segmento explicativo

Los títulos constituyen un espacio discursivo en donde analizar el modo en que el dispositivo enunciativo presenta ante el destinatario la organización del conocimiento⁶. Como

sostiene Verón (2004) los títulos tienen dos dimensiones fundamentales: una *dimensión metalingüística* y una *dimensión referencial*. La primera refiere a que, en efecto, se trata siempre del título de un discurso que se presenta después de él; ese título *califica* a ese discurso, lo *nombra*. Cada título habla también de “algo”, y a esto remite la dimensión referencial. La manera en que estas dos dimensiones se combinan en un título constituye el *encuadre del discurso* (Verón, 2004: 82).

La operación de encuadre anticipa ciertas propiedades del discurso así enmarcado; el título muestra en forma embrionaria el tratamiento del saber que se manifestará luego más detalladamente en el texto. Lo central es que la correspondencia entre el encuadre del texto y el texto mismo se refiere, no al nivel del contenido manifiesto de los títulos y de los textos, sino a las *operaciones semánticas subyacentes en el conjunto del discurso* (Verón, 2004: 82). Por eso, el encuadre da el tono del universo semántico, no sólo del texto que precede a ese título, sino también del capítulo que lo alberga.

Para el análisis, consideramos los siguientes ejemplos siendo (1) Matemática y (2) Prácticas del Lenguaje:

- (1) Razones y proporciones aritméticas
- (2) La publicidad: un discurso persuasivo

El título (1) se presenta bajo la forma de un *título-concepto* en tanto que se compone de las nociones que se van a desarrollar en ese segmento sin añadir mayor información sobre los mismos. En tanto que no sólo designa los conceptos a desarrollar, la función metalingüística es predominante: el título nombra los discursos que presenta; hay concepto, pero no hay conceptualización. El título (2) se presenta como un *título-informativo* bajo la forma de una *aserción simple* en donde se brinda cierta información sobre la noción que se va a desarrollar en el segmento. Aquí, a diferencia de Matemática, el título contiene cierta conceptualización.

El concepto sin conceptualización es una característica constante en los títulos de Matemática: *Circunferencia y círculo*; *Números enteros*; *Expresiones algebraicas*. En la construcción del enunciado, el contenido se presenta como categorías objetivas disponibles para su estudio como si el conocimiento existiera por sí mismo escindido de toda instancia de producción o todo sujeto productor. Efectivamente, el título *nombra y anticipa* las categorías matemáticas que deben ser estudiadas en este apartado del libro. Presenta y encuadra el

conocimiento, pero *no dice* nada sobre el mismo. Por ello, los títulos en Matemática contienen *denominaciones* (Verón, 2004: 87).

Los títulos en Prácticas del Lenguaje ofrecen una modalidad enunciativa distinta a la de Matemática. El título que nos sirve de ejemplo presenta un concepto -la publicidad- encuadrado dentro de cierta concepción -es un discurso persuasivo-. Ya no se trata de una categoría abstracta o una denominación, sino que el enunciado vincula un concepto dado con cierto universo discursivo. Se observa una operación de clasificación a partir de la cual el título logra clasificar el concepto y ubicarlo dentro de cierta determinación discursiva. Así, la dimensión referencial permite pensar cómo el título anticipa cierta modalidad enunciativa: la información que se desprenda de esta noción será -o debería ser- argumentativa a partir de la cual se justifique esta aserción. Por lo tanto, no sólo dice algo sobre el texto que lo precede, sino que también anticipa el tono del discurso.

El empleo de los dos puntos (:) constituye un recurso discursivo fuertemente utilizado en los distintos títulos del soporte: *La lengua y su estudio: la gramática*; *El humor gráfico: de la risa a la reflexión*; *La poesía: una voz con eco propio*. Los dos puntos son la huella que deja en la superficie textual un conjunto complejo de operaciones interdiscursivas. El uso más clásico de los dos puntos parece ser el caso en que se establece una relación de *conjunto/subconjunto* (Verón, 2004: 94). En estos casos se señala una diferencia de nivel entre el conjunto y el subconjunto puesto que esta relación contiene un operador de pertenencia del subconjunto al conjunto, del miembro a la clase. El título "La lengua y su estudio: la gramática" cumple con esta función. Ahora bien, los otros casos citados no encuadran con esta interpretación "clásica" de los dos puntos ya que la relación entre el "antes" y el "después" de los dos puntos no puede reducirse a una relación de pertenencia.

Volviendo al ejemplo (2), los segmentos que separa los dos puntos no se encuentran en niveles lógicos diferentes sino que se trata de una operación semántica que señala una relación de *identidad o equivalencia* (Verón, 2004: 95) entre los dos segmentos contenidos en el título: el que remite a un concepto -la publicidad- y el que remite a su conceptualización -discurso persuasivo-. A partir de la operación gramatical esos dos segmentos se entrelazan estableciendo una relación lógica entre ambos.

Así, el título (2) bien puede parafrasearse de la siguiente manera:

(2') La publicidad *es* un discurso persuasivo

se define como un discurso persuasivo

Los otros títulos citados son igualmente significativos en el empleo de los dos puntos como estrategia enunciativa. En estos casos se propone una mirada sobre los géneros enunciados -el humor gráfico y la poesía-. Aquí, los dos puntos constituyen la marca de un elemento verbal ausente:

“El humor gráfico [va] de la risa a la reflexión”

“La poesía [contiene] una voz con eco propio”

Estas operaciones sintácticas remiten a sistemas de modulación del discurso del conocimiento donde el saber se encuadra dentro de una teoría no explícitamente manifiesta. Los dos puntos constituyen una huella compleja que puede hacerse cargo de operaciones muy diferentes. En *Prácticas del Lenguaje* el uso de los dos puntos plantea una relación entre dos sintagmas en donde uno (el segundo) agrega cierta información o encuadra el universo discursivo en el cual el primero es expresado. Por ello, sostenemos que los títulos son informativos en tanto que agregan cierto saber, que se supone que el destinatario desconoce, sobre los conceptos a desarrollar. A diferencia de Matemática, donde el discurso es lineal y constante y la modalización permanece ausente, en *Prácticas del Lenguaje* el enunciador se hace manifiesto con mayor claridad, estableciendo otro tipo de vínculo con su destinatario.

A partir de los títulos informativos el destinatario es designado en relación con *no* saber que se le atribuye y es el enunciador el encargado de brindarle ese saber al lector. Por ello, los títulos develan un *enunciador pedagógico* (Verón, 1985). Así, como mencionamos anteriormente, el enunciador pedagógico construye un destinatario que *no sabe* y aprende a partir de la información brindada. Aquí el contrato se construye entre dos partes desiguales (Verón, 1985): una que sabe, que informa; y otra que no sabe y es definida como destinatario receptivo, pasivo, que aprende.

El título concepto empleado en Matemática produce información sobre un registro *impersonal* en donde se establece una relación enunciador/enunciado/destinatario ambigua, por la cual resulta difícil identificar quién habla a quién. La ausencia de modalización construye un vínculo de distancia tanto en relación con el destinatario como hacia aquello que se dice ya que no hay una interpelación directa a través de posibles modalizaciones como un “nosotros” inclusivo o un “tú/usted” que establezca un vínculo con el lector. Así, los títulos en Matemática construyen un *enunciador objetivo e impersonal* (Verón, 1985). El enunciador borra toda marca de modalización y permanece ausente en la instancia enunciativa.

Como se viene planteando en otros apartados, Prácticas del Lenguaje es un soporte cuyo esquema general es informativo en muchos de los niveles de organización de su texto en tanto que reproduce ciertos bloques tipográficos propios de la prensa gráfica como títulos, copetes, fotos con epígrafes, exposición de los temas imitando el funcionamiento discursivo de una noticia. Esto se ve con mayor evidencia en la sección expositiva. Por eso, el *título-informativo* resulta coherente con la propuesta que viene desarrollando el soporte. La construcción del segmento invita al lector a progresar en la adquisición del conocimiento a partir de brindarle información desde el título hacia el copete y luego completarlo en el desarrollo del artículo. Como sostiene Romero (1997), el Título y el Copete guían la lectura y suministran una interpretación aún antes de introducirnos en la lectura del texto.

Las dos modalidades evocadas -enunciador objetivo e impersonal y enunciador pedagógico- caracterizan contratos que implican una cierta distancia entre el enunciador y el destinatario. En tanto que las operaciones que determinan esa distancia son distintas, así lo son también los efectos de sentido que se generan. En el caso de Matemática la distancia se construye a partir de la impersonalidad ya que no se interpela al destinatario a través de posibles modalizaciones como un "nosotros" inclusivo o un "tú/usted" que establezca un vínculo con el lector. El título-concepto alerta sobre un enunciador distante, objetivo, que expone el saber sin involucrarse con el mismo. La imagen del enunciador y del destinatario permanecen ausentes logrando un efecto de neutralidad. El contenido se presenta como categorías disponibles para su estudio ocultando los procesos de producción del conocimiento, del saber y de los sujetos productores.

El título asertivo en Prácticas del Lenguaje también instala una distancia con el destinatario, pero en este caso es una distancia construida por el vínculo pedagógico. A diferencia de Matemática, la distancia pedagógica define al enunciador y al destinatario como desiguales: el primero muestra, explica, aconseja; el segundo mira, comprende, saca provecho (Verón, 2004: 177). Aquí, el enunciador es quien *preordena para el lector el universo del discurso* (Verón, 2004: 176), lo guía hacia el conocimiento verdadero, le explica, le brinda información manteniendo con él una *distancia objetiva*. El enunciador se posiciona como conocedor del tema y se legitima en ese rol.

En Prácticas del Lenguaje el enunciador se manifiesta, *define* una postura sobre la temática, se posiciona y predispone al lector a tener una mirada sobre aquello que se dice. En Matemática, por el contrario, la objetividad se construye a partir de la impersonalidad del enunciado, del distanciamiento en relación con aquello que se dice. Los conceptos

matemáticos aparecen como algo escindido del sujeto productor, reproductor o creador de los mismos.

En suma, la diferencia entre una estructura enunciativa y la otra tiene múltiples consecuencias en los niveles de funcionamiento del discurso de los libros de texto que estamos analizando. La posición de enunciación pedagógica que articula *Prácticas del Lenguaje define al enunciador y al destinatario como desiguales* (Verón, 2004: 177). El lugar que se le asigna al destinatario es el de mirar y aprender mientras que el enunciador es quien detenta el saber y por ello explica. Por el contrario, la posición de enunciación “distanciada” no pedagógica que se construye en Matemática induce cierta *simetría* entre enunciador y destinatario. También, otro posicionamiento respecto al saber. El conocimiento aparece como algo dado que se hace manifiesto a través de la pluma del enunciador. Ya no parece evidente que haya alguien “que sabe” y alguien que “no sabe”, sino que el conocimiento se manifiesta, borrando los procesos de producción del conocimiento.

Modalización del discurso en el despliegue conceptual

En los manuales escolares el segmento explicativo se caracteriza por presentar contenidos fuera de contexto, en donde abunda la definición y la descripción. El conocimiento no aparece como producto de una construcción histórica atravesado por debates y conflictos, sino que se trata de un saber dado. En los libros que integran nuestro corpus es difícil encontrar referencia a los marcos teóricos en los que se inscriben ciertos conceptos o bien referencia a los autores que propusieron ciertas nociones en determinadas épocas. Como sostiene Bertoni (1986) la ciencia -en los libros de texto- se manifiesta como un quehacer sin contexto y realizado por sujetos sin identificar. El conocimiento se construye como verdades incuestionables.

Al silenciar las fuentes, al no incorporar explícitamente discursos previos, puntos de vista diferentes ni remitir a los enunciadorees responsables, la explicación puede ser percibida por los destinatarios como “natural”, “experiencial”, “transparente” y no como lo que es: el resultado de polémicas disciplinares y de una compleja construcción teórica. Sin embargo, ese efecto de “Verdad” se construye de forma distinta en ambos formatos. Cada soporte construye su legitimidad discursiva recurriendo a estrategias enunciativas distintas, lo cual modifica la concepción sobre el saber, el aprendizaje y la construcción del sujeto-estudiante.

Sin embargo, el análisis sobre el contrato de lectura nos permite advertir que, si bien el discurso se presenta como un efecto de “verdad” y no como una interpretación desde un

punto de vista, los vínculos que se establecen entre el enunciador y el destinatario son distintos. Por lo cual, se modifica la concepción sobre el saber, el aprendizaje y la construcción del sujeto-estudiante.

En función de analizar el contrato construido en el despliegue conceptual propuesto por cada estructura enunciativa trabajamos sobre los siguientes ejemplos siendo (1) correspondiente a Matemática y (2) a Prácticas del lenguaje.

- (1) Se denomina **razón** entre dos números a y b (con $b \neq 0$) al cociente entre esos números⁷.

a/b donde a es el **antecedente** y b es el **consecuente**.

- (2) **Verosímil** significa "semejante o similar a la verdad". Un hecho es verosímil si resulta creíble, si se asemeja a las situaciones que pueden ocurrir en la realidad, pero eso no quiere decir que haya sucedido efectivamente. Por el contrario, un hecho **verdadero** es algo que ocurrió realmente en un lugar y en un momento específicos, en el que estuvieron involucrados seres humanos reales. La misma distinción puede hacerse entre los términos real y realista: un acontecimiento es **real** si efectivamente sucedió, y es **realista** si es parecido a la realidad⁸.

En (1) se define la noción de "razón" en términos matemáticos encuadrado en la temática Razones y Proporciones; en (2) se propone una distinción entre verosímil, verdadero, real y realista en el marco de establecer las nociones de realidad y ficción.

Lo primero que notamos es el uso de ciertas demarcaciones tipográficas, como ser, el uso de la negrita y la distinción en el color de la letra. En cuanto a la negrita, observamos que ambos soportes utilizan el mismo recurso a los fines de indicarle al destinatario cuáles son los significados relevantes para ser aprendidos. Tanto en Prácticas del Lenguaje como en Matemática, el uso de la tipografía especial cumple la finalidad de indicar cuál es el concepto nuevo y relevante que debe ser tenido en cuenta por el destinatario-alumno (Tosi, 2018). En Prácticas del Lenguaje, los términos destacados como importantes son: verosímil, verdadero, real, realista. Mientras que en Matemática la negrita refuerza el concepto central de la definición: razón, para luego destacar los términos de la descripción: antecedente y consecuente.

En ambos casos, la negrita le indica al estudiante cuál es el léxico especializado que debe aprender y memorizar, cumple la finalidad didáctica de reconocer los términos importantes. Siguiendo a Authier-Revuz (1984) citada por Sabich (2015) estos recursos no

permiten dar a conocer la posición o los juicios de valor que pronuncia el enunciador, sino que son artificios que forman parte de la estrategia pedagógica, en este caso, para destacar los conceptos centrales.

La distinción de color en Matemática es aún más potente en la construcción del contrato. En el ejemplo (1) el enunciador utiliza el celeste para segmentar el contenido explicativo. Por un lado, con letra celeste se enuncia la definición y con negro la bajada explicativa o descriptiva. La construcción del enunciado le ahorra al estudiante la dificultad de distinguir dos situaciones comunicativas distintas que le implicaría la complejidad cognitiva de diferenciar la parte conceptual de la parte descriptiva. Así, en Matemática, el enunciador le *facilita y simplifica* al estudiante la reconstrucción del sentido.

Con el uso de las demarcaciones tipográficas el enunciador regula el orden de la información a la vez que jerarquiza los conceptos. Las palabras destacadas en negrita son fáciles de identificar gráficamente y funcionan como pistas de lectura para el destinatario.

Tanto el uso de tipografía de color como el de la negrita pedagógica revelan un enunciador que se construye como un sujeto pedagógico interesado en auxiliar al destinatario en el proceso de comprensión: ya sea llamando la atención sobre los términos que considera relevantes (en ambos soportes el uso de la negrita), ya sea facilitando al destinatario la distinción entre definición y explicación (el caso de Matemática). Estos recursos construyen la imagen de un sujeto pedagógico que aspira a regular *el saber y el decir* (Tosi, 2018: 148). De esta forma, el enunciador se construye como acompañante en la lectura a la vez que estas palabras marcadas a nivel gráfico crean la ilusión de que es el enunciador el dueño de los conceptos.

Asimismo, Matemática y Prácticas del Lenguaje utilizan distintos procedimientos lingüísticos para la conformación de la definición y el desarrollo de la explicación. La definición ocupa un espacio central en el discurso de los libros de texto. Cada modalidad enunciativa manifiesta una expresión lingüística distinta que modifica el modo en que se construye la relación del enunciador con el destinatario, con el saber y con su concepción sobre el aprendizaje

En Prácticas del Lenguaje abunda lo que Tosi (2012) caracteriza como *definiciones por equivalencia*, es decir, cuando la definición se construye a partir de plantear una relación de equivalencia entre los componentes dada a través del verbo ser o mediante el procedimiento de yuxtaposición. En continuidad con lo analizado a propósito de la construcción de los títulos

(ver *Análisis de los títulos en el segmento explicativo*), las definiciones así formuladas parecen mostrar una correspondencia directa y unívoca entre cada uno de los términos definidos (generalmente destacados con algún tipo de demarcación tipográfica) y la expresión que los explica: *un hecho **verdadero** es algo que ocurrió realmente en un lugar y en un momento específicos; un acontecimiento es **real** si efectivamente sucedió.*

Así como lo confirma el ejemplo, el verbo *ser* funciona como el signo “igual”, parangonando los dos miembros de la ecuación, o como si propusiera una verdad autónoma y absoluta, independiente de la instancia de la enunciación. De este modo, el discurso, a través del verbo *ser*, provee una descripción estable que es válida para todo contexto posible que como tal excede toda instancia enunciativa. Este tipo de construcción del conocimiento evidencia la relevancia dada al saber enciclopédico por sobre la reflexión sobre el lenguaje.

Así, los procedimientos lingüísticos en Prácticas del Lenguaje favorecen el imaginario de que existe una coincidencia entre la entidad y su definición: “real”, es decir, “un acontecimiento que efectivamente sucedió”. Esta modalidad enunciativa propone un único significado para el término *real* que por su propia naturaleza conclusiva descarta otras acepciones y así limita y direcciona la interpretación hacia un único sentido posible. El destinatario se encuentra frente a una sola acepción sobre lo verdadero, sobre lo real y no se le da la posibilidad de pensar estos términos como heterogéneos, como polémicos.

La estrategia de igualación entre las entidades y las definiciones genera un efecto de lectura unívoca y unidireccional. Como consecuencia, como sostiene Tosi: “el verbo *ser* no solo intenta ocultar la subjetividad enunciativa sino que contribuye a generar el efecto de literalidad: se muestra un sentido como si este fuera el único posible” (Tosi, 2012: 202). Qué es lo real no parece estar puesto en debate, lo cual dificulta promover ciertas habilidades complejas como las de comparación, reflexión o crítica. En Prácticas del Lenguaje, el discurso parece construirse como una “Verdad” y no como una interpretación generada desde un punto de vista o formulado desde un marco conceptual.

Resulta muy potente en la construcción del contrato que la definición se presente en términos de una verdad absoluta cuando se trabaja sobre la idea de “lo real”, “lo verdadero”, “la realidad”. Aquí el enunciador parece saberlo todo sobre el conocimiento ya que tiene el poder de definir qué es lo real y qué no lo es. La relación que establece con el destinatario es de una asimetría total en donde el enunciador no sólo detenta el poder de ser el dueño del saber, sino que aquí es también el dueño de la “verdad”. El estudiante no sólo es quién *no sabe*, y debe aprender, sino que también es quién *no debate, no reflexiona, no piensa*. Si

existe una única forma de entender qué es lo real, su propia concepción sobre la realidad queda anulada.

En Matemática, además de las *definiciones por equivalencia* también aparece en forma repetitiva en la construcción de la explicación lo que Tosi define como *comentarios denominativos* (Tosi, 2012: 199) entendidos como aquellas definiciones que se formulan a partir de expresiones metalingüísticas como, por ejemplo: *recibe el nombre, se llama, se denomina*. Este tipo de expresiones contribuyen a modelar un determinado *ethos* pedagógico disciplinar propio de las ciencias duras.

Los verbos de denominación son transitivos y suponen dos participantes: *alguien* que nombra *algo*: *se denomina* razón entre dos números a y b (con $b \neq 0$) al cociente entre esos números; *se llama* cuadrilátero a todo polígono de cuatro lados. El uso de pasivas con *se* es semánticamente impersonal ya que no determina quién realiza la acción, en este caso, de denominación. Así, el enunciador construye un discurso que se muestra despersonalizado, objetivo y neutro. Aquí, la voz indeterminada es la responsable del término introducido por lo cual el discurso tiende a la neutralización discursiva.

En continuidad con lo expuesto en el apartado sobre la enunciación en la puesta en escena (3.2.2 *La puesta en escena*), la modalidad enunciativa en Matemática contribuye a conservar un estilo tradicional ajustado a los formatos académicos propios de las ciencias duras a partir de la fijación del imaginario de un *saber homogéneo y estable* (Tosi, 2012: 13). Los *comentarios denominativos* señalan una denominación especializada propia del discurso científico al que apela el texto con un significado preciso y acotado (Tosi, 2012: 205). Por eso, sostenemos que esta modalización del enunciado apela a elaborar una explicación aséptica con pretensiones de objetividad y cientificidad propias del canon impuesto por los géneros académicos del área de exactas. A través de las diferentes expresiones mencionadas -se llama; se denomina- el enunciador permanece oculto de la instancia enunciativa a la vez que introduce al destinatario en la terminología específica y elimina la vaguedad e imprecisión teórica.

Por lo expuesto, las definiciones se presentan como rígidas y categóricas, y los conceptos como reflejos directos de la realidad, y no como constructos o interpretaciones (Tosi, 2012: 208). Matemática neutraliza el saber, el enunciador se distancia del destinatario promoviendo un saber que existe más allá de los procesos históricos e ideológicos mediante los cuales fueron construidos. El destinatario es designado en un lugar de recepción de los conceptos sin favorecer el pensamiento crítico, reflexivo o interpretativo.

Como observamos, ambos soportes tienden a construir un saber que se pretende como unívoco y verdadero. Sin embargo, en la modulación del discurso, se establecen vínculos distintos entre el enunciador y el destinatario. En Prácticas del Lenguaje la relación asimétrica promueve un enunciador objetivo que habla la verdad hacia un destinatario estudiante que se ilumina con ese saber. Por otro lado, en Matemática, el enunciador se borra de la instancia enunciativa a partir de las estrategias de despersonalización. Por lo tanto, el saber no emerge de quién sabe o de quién detenta el saber, sino que el conocimiento es una entidad abstracta con una existencia propia. En este vínculo, el estudiante como sujeto discursivo también es borrado.

El modo en que el libro de texto entiende la cognición, es decir, los procesos que ponen en juego los estudiantes a la hora de aprender es algo intangible al estudio del contenido. Por ello, impera una lectura analítica sobre cómo se dice aquello que se dice. En Prácticas del Lenguaje el conocimiento aparece construido como superficial y fragmentado, descontextualizado y sin referencia a marcos teóricos. *Habla* de un proceso de aprendizaje signado por la repetición y la memorización. Los esquemas propios de los chicos pierden sentido y así el estudiante queda atrapado en el decir y pensar de "otro". En Matemática, las categorías presentadas como *resultados* colocan al sujeto epistemológico en un lugar pasivo. Como si el conocimiento no fuera un producto de la historia, de la indagación y la problematización sobre determinados objetos de la realidad situados en un tiempo y espacio determinados.

Un aprendizaje así concebido no puede ser perdurable ni aplicable a situaciones de la vida real. Tampoco permite generar habilidades de aprendizaje. El estudiante no puede adquirir herramientas claves como la metacognición que implicaría aprender a pensar sobre el propio pensamiento. Se favorece una lectura dispersa y superficial. Esclavizado en el pensamiento del otro, enunciado como única verdad posible, el sujeto estudiante no puede tomar conciencia y tener control de su propio proceso de aprendizaje.

Si bien los mecanismos de *definición por equivalencia* en Prácticas del Lenguaje y los *comentarios denominativos* en Matemática constituyen los recursos más utilizados para la construcción de la explicación en el segmento expositivo, en algunos apartados encontramos otros recursos que instauran nuevas y particulares formas de interpelar al lector, asignándole un rol más dinámico y variado en tanto que busca apartarse del discurso monódico que caracteriza al libro de texto.

Analizamos los siguientes ejemplos:

- (3) [Teorema de Thales] Si tres o más rectas paralelas son cortadas por dos transversales, la razón de las medidas de los segmentos determinados en una de ellas es igual a la razón de las medidas de los segmentos correspondientes determinados en la otra⁹.

Como **consecuencia del teorema de Thales**, toda recta paralela al lado de un triángulo que interseque a los otros dos lados o a sus prolongaciones determina sobre estos **segmentos proporcionales**¹⁰.

- (4) En ocasiones, las publicidades muestran ideales que se alejan de la realidad. Esto se debe a que el objetivo de la publicidad es proyectar los deseos, las esperanzas y las aspiraciones de los consumidores. Como consecuencia, la publicidad suele reforzar estereotipos, modelos enquistados en la sociedad que no reflejan lo que son los consumidores, sino lo que estos desean ser. Por lo tanto, es importante tener una visión crítica respecto de los mensajes publicitarios.

En el ejemplo (3) el enunciado introduce una teoría acompañada de su consecuencia. Esta forma de abordar la explicación se distancia de las modalidades que analizamos hasta el momento donde el saber quedaba encasillado en una representación. Aquí, el estudiante es interpelado de un modo distinto, se le propone una relación entre aquello que se enuncia y su consecuencia. Se apela al pensamiento deductivo que consiste en, primero enunciar la regla general de acuerdo con lo que establece el Teorema de Thales, para luego ir a una situación particular -el caso en que una recta quede paralela a un triángulo-.

El razonamiento deductivo es coherente con la propuesta del soporte en relación a sostener un ethos disciplinar propio de las ciencias duras. Ahora bien, el conector *como consecuencia* resulta clave para pensar el modo en que el enunciador construye una relación lógica entre aquello que enuncia y su *consecuencia*. Nuevamente, la ausencia del enunciador hace que emerja la verdad como algo revelado. Sin embargo, este mecanismo discursivo establece un nuevo vínculo entre el enunciador y el destinatario porque si bien el enunciador continúa borrado de la escena enunciativa, el destinatario es situado en una posición distinta. Se le exige un ejercicio cognitivo más complejo, que realice una deducción. Esta deducción llevará a una verdad incuestionable, pero el ejercicio cognitivo es igualmente una exigencia que pone al estudiante en una relación más dinámica ya que la *verdad* llega a partir de un razonamiento lógico.

Lo que Matemática expone puede ser “probado”, “verificado” por el destinatario. No son conceptos vagos sino que están articulados con cierta posibilidad de prueba empírica.

Aunque no sea explícitamente invitado a hacerlo, el estudiante tiene los recursos para probar lo que se plantea en términos teóricos

En el ejemplo (4) también aparece la relación deductiva como recurso argumentativo. Sin embargo, diremos junto a Tosi que la construcción discursiva así enunciada plantea una “falsa consecuencia de denominación” (Tosi, 2018: 150), ya que exhibe un segundo miembro que se expresa como una consecuencia unívoca e ineludible del primero cuando, necesariamente, no lo es. Entonces, que la publicidad *refleja* lo que *los consumidores desean ser* se presenta bajo la forma de un razonamiento producto de la lógica y no como una idea construida desde una mirada que se encuadra dentro de una concepción teórica.

La relación deductiva (o de causa-efecto) bajo la cual se construye la explicación válida lo que se propone como verdadero. Por un lado, se establece -sin marcos teóricos claros- que *el objetivo de la publicidad es proyectar los deseos, las esperanzas y aspiraciones de los consumidores*, esta aserción tiene una consecuencia que se manifiesta como un razonamiento “lógico” que se desprende del anterior enunciado: *la publicidad suele reforzar estereotipos, modelos enquistados en la sociedad que no reflejan lo que son los consumidores, sino lo que estos desean ser*. Para establecer esta relación se utiliza el conector *como consecuencia* que fundamenta el paso de un antecedente al consecuente en el razonamiento. Este conector refuerza el efecto de que el segundo segmento es una deducción razonada y lógica del primero, cuando en realidad se establece una relación arbitraria entre dos entidades que no tienen, necesariamente, una relación lógica.

Aquí la polémica se plantea como una abstracción, borrando los sujetos implicados y eludiendo los factores contextuales que inciden sobre los debates. Por ejemplo, la polisemia de “consumidor” queda obturada ya que no se problematiza sobre los distintos sentidos que puede adoptar la noción según las distintas concepciones y su historicidad. En efecto, no se dan a conocer sus diferentes sentidos sino que el destinatario-lector se encuentra con una sola acepción, no del todo evidenciada, pero que hace referencia al uso vulgar del término, es decir, al sujeto que consume productos que aparecen publicitados. No se citan las corrientes de pensamiento que formularon las concepciones sobre la publicidad como *reforzadora* de estereotipos. Tampoco se contextualiza la idea de que la publicidad *refleja lo que los consumidores quieren ser*.

La noción de publicidad se transforma en una entidad: [la publicidad] *refleja los deseos de los consumidores*, el discurso se objetiviza y se muestra como un resultado con la ilusión de evitar presentar a los sujetos como constructores de ese saber (Tosi, 2018). La

construcción bajo la forma de una falsa consecuencia fija ciertos sentidos a la vez que excluye otros. Así, los conceptos aparecen como consecuencias de una determinada "realidad" ocultando el carácter sesgado y no explícito de la perspectiva que lo acuña.

La falsa consecuencia de denominación anula la capacidad de comprensión mediante la práctica reflexiva porque aquí la enunciación obliga al estudiante a recitar las "causas" del manual y no le permite ejercitar la inteligencia sino tan sólo la memoria como competencia mental. Entendemos que no se puede favorecer un pensamiento reflexivo o crítico cuando no se piensa sobre la propia práctica.

Por su parte, el soporte en su argumentación recurre a la noción de "reflejo": "La publicidad refleja los deseos de los consumidores". Desde la perspectiva socio semiótica no podemos hablar de reflejo, porque esto implicaría eludir el vínculo entre el objeto y su representación, es decir, la construcción social de sentido, la semiosis. El enunciado postula una idea verdadera, aquello que ofrece la publicidad es, efectivamente, el deseo de los consumidores cuando, en realidad, el objeto es representado discursivamente por una publicidad. Puede haber distintas representaciones de un mismo objeto, valga la redundancia. Es más, en un spot hay representaciones de distintos objetos, lo que agrega una mayor complejidad en la configuración de dicho tipo de discurso.

El reflejo es una idea no atravesada por las operaciones de asignación de sentido, como si "la realidad" tuviera una existencia autónoma por fuera de su representación. El enunciado expresado en estos términos genera un efecto de verdad a partir de una argumentación que construye un saber unívoco y despolitizado. Como si aquello que es representación (con todo lo que esto implica) pudiera manifestarse como reflejo, como imagen especular. Lo real no es algo que esté allí, afuera de la semiosis sino que es construido al interior de la semiosis con todos los condicionamientos que implica, los que, en términos de Verón, son siempre sociales.

Por ello, aquello que es construcción compleja de sentidos, como podrían ser los deseos de los consumidores "representados" en la publicidad se simplifica en una explicación que evade la polisemia, niega la semiosis como producción social de sentido. El enunciado propone una idea que el destinatario puede aceptar, dependiendo del efecto que tenga, se podría dinamizar una creencia relativa o más tendiente a una absoluta.

En Matemática el conector habilita el razonamiento deductivo que legitima el discurso y lo inserta en el *ethos* de la disciplina. El discurso es *absorbido* por el enunciador de modo

tal que el discurso referido se integra totalmente hasta desaparecer en el decir de quien lo enuncia. El enunciador se distancia del destinatario a partir de su borramiento. Matemática observa una realidad probada, corroborada. Por lo cual, excede la "voluntad" del enunciador ya que los conceptos que aborda existen por sí mismos. En *Prácticas del Lenguaje*, la falsa construcción lógica evidencia la modalización al mostrar un discurso que se pretende crítico: observa una realidad para "cuestionarla". Sin embargo, la visión simplificada sobre los conceptos borra los discursos referidos sin hacer mención explícita a los autores o las teorías que la sustentan.

La simplificación¹¹ intenta clarificar la explicación, con el objetivo de colaborar en la interpretación "orientada" del destinatario-alumno (Tosi. 2018: 115). Así, a través de estos ejemplos observamos cómo se construye una versión didáctica de los conceptos, en pos de modelar una exposición *llana y sencilla*, sin *conflictos epistemológicos* (Tosi, 2010: 8). Como observamos en ninguno de los casos se introducen referencias a los autores o las corrientes de pensamiento responsables de las nociones o teorías, y ni siquiera se tienen en cuenta las variaciones conceptuales o de paradigma que estas han tenido. En este aspecto, Tosi (2010; 2012) nos advierte sobre la persistencia de un discurso monódico en los libros de texto pues no suelen incluirse referencias explícitas a autores académicos o discursos disciplinares previos. Tampoco se exponen posturas contrapuestas o críticas.

Por fuera del discurso argumentativo central, *Prácticas del lenguaje* introduce otros - distintos- puntos de vista a través del uso de las zonas paratextuales. Así, la *alteridad discursiva* (Tosi, 2010) se exhibe a través de recuadros, recursos gráficos, fotografías con epígrafes. En efecto, las citas a otros discursos aparecen dentro de elementos paratextuales y se muestran como explícitamente ajenas y externas a la voz constituida en la explicación central que permanece sin la contaminación de otros puntos de vista. La inclusión de fuentes y de diversos géneros ofrece una variedad discursiva novedosa y atractiva para los destinatarios. En este sentido, *Prácticas del lenguaje* ofrece distintos puntos de vista, sin embargo, la introducción del discurso ajeno queda relegado a las zonas paratextuales, que permanece como externo al desarrollo conceptual del segmento explicativo

Como sostiene Tosi (2010), la incorporación del discurso ajeno en las zonas paratextuales le otorga al autor del libro de texto un lugar de autoridad ya que es un recurso que le permite dar cuenta de que conoce y maneja no sólo los conceptos del campo disciplinar, sino también información tomada de soportes variados. De este modo, el enunciador ofrece una imagen de sí experta, conocedora.

El contrato en Prácticas del Lenguaje habla de una desigualdad entre enunciador y destinatario, uno sabe y el otro no sabe. En matemática, por el contrario, esa desigualdad no aparece marcada. El enunciador se aleja de la posición pedagógica a la vez que reafirma su borramiento mediante la despersonalización. Se trata de un *enunciador objetivo e impersonal* ya que no hay modalización, el enunciador no modaliza lo que dice: produce informaciones sobre un registro impersonal. En este caso, emerge el “discurso verdadero” (Verón, 1985:7), el enunciador habla la verdad. En matemática no hay puntos de vista.

Sin embargo, cada soporte manifiesta distintas estrategias enunciativas. Prácticas del lenguaje hace evidente la modalización del contenido mientras que Matemática invisibiliza la instancia enunciativa. En el segmento explicativo analizado, Prácticas del Lenguaje recurre a determinadas estrategias enunciativas para legitimar *su* verdad mientras que Matemática borra la voz propia y la ajena para construir una *única* verdad.

Prácticas del Lenguaje desarrolla ideas de una manera desarticulada, fragmentada y, por momentos, incoherente cuyos razonamientos dificultan la comprensión de las perspectivas puestas en juego para el abordaje de un tema o problema. Matemática expone saberes inertes y sin historia. Por lo cual, es un libro en el que se genera el efecto de que se navega en la certeza de verdades sin contexto. No existe la incertidumbre o la duda, principio básico de la epistemología. El conocimiento está allí más allá de quién lo enuncia o de quién lo aprenda.

Construcción de las consignas en la sección instructiva

Los distintos segmentos instructivos proponen actividades que apuntan a la construcción de un saber procedimental que se representará de forma distinta en Prácticas del Lenguaje y en Matemática. En los libros escolares, la zona discursiva de las “instrucciones” responde a todas aquellas indicaciones que especifican, en relación con el material presentado (texto literario, explicación, descripción, definición, etc.) qué operaciones se esperan del alumno, qué ejercicios tiene que realizar a partir de ese material.

El análisis del segmento instructivo de ambos universos discursivos permite pensar cómo se construye al sujeto-estudiante en relación con sus habilidades en una proyección hacia el futuro, es decir, cómo se forma al estudiante para que pueda desarrollarse en el sistema educativo, en el mundo del trabajo y en la vida. Siguiendo a Carbone (2003), nos preguntamos si las propuestas de actividades, de resolución de problemas son representativas de los aprendizajes que llevan a la formación de habilidades, si son potencialmente significativas para los alumnos.

En Matemática las profusas actividades ocupan lugares centrales en los capítulos. Como se mencionó a propósito de la materialidad del soporte (3.1.1 *La materialidad del libro*), Matemática se presenta como un cuaderno de ejercitación ya que su encuadernación está preparada para ser desarmada como libro y re-armada como carpeta de actividades a la vez que la materialidad del papel favorece la escritura sobre su superficie. El soporte dispone de segmentos completos dedicados al saber procedimental: cuestionarios, resolución de ejercicios y de situaciones problemáticas, realización de trabajos prácticos, autoevaluaciones, cada uno de ellos compuesto por actividades de escasa diversidad tipológica. Los segmentos instruccionales cuentan con espacio en blanco en donde completar los ejercicios.

El conjunto significativo compuesto por Prácticas del Lenguaje manifiesta otra posición en relación con saber procedimental. Las actividades ocupan menos lugar en el despliegue del libro, la materialidad del papel no permite la escritura sobre el mismo y la diversidad tipológica de los ejercicios es aún más escasa que en Matemática, la actividad por excelencia la constituyen los cuestionarios como recurso para evaluar la lectura y *comprensión* de los textos. Los bloques instructivos ubicados después de los despliegues textuales (ya sea secuencias expositivo-explicativas, textos literarios, géneros diversos según la unidad temática) muestra un tipo de metodología didáctica: se produce primero la lectura y el estudio de la teoría, y luego el control de su adquisición/comprensión, o bien la aplicación y/o verificación de los conceptos.

En Matemática, el saber procedimental irrumpe en las páginas del libro en donde se anuncia la propuesta pedagógica de favorecer los contenidos procedimentales por sobre los contenidos conceptuales. La práctica se manifiesta como central en esta disciplina, la ejercitación constituye la esencia de la Matemática siendo la teoría algo subsidiario. La Matemática se expresa como la puesta en práctica de su teoría. Por lo tanto, a diferencia de Matemática, lo textual/conceptual es lo que adquiere mayor valor.

Ciertas características colocan a Prácticas del Lenguaje dentro de una línea más moderna de libros de texto. Es un recurso frecuente del soporte la ocurrencia de propuestas en las que se produce cierta vinculación entre el alumno y el contexto. También hay propuestas que remiten a documentos audiovisuales externos a los libros. Proponen el análisis de sus mensajes, la caracterización de personajes, ciertos contrastes ideológicos. Es notoria la preocupación formativa, encaminada a lograr aprendizajes transversales (Carbone, 2003: 101).

Dada la extensión acotada de este trabajo, nos centraremos en el análisis del segmento instructivo que integra la sección expositiva que se halla presente en ambos universos discursivos, pero con estrategias enunciativas distintas. En Matemática se identifica con el nombre "Comprensión ActivAda" mientras que en Prácticas del Lenguaje el segmento se denomina "ActivaDos".

Volviendo a la pregunta del inicio del segmento, debemos indagar si los efectos de sentido que se producen a partir de la construcción de este segmento son representativos de los aprendizajes que llevan a la formación de habilidades de aprendizaje según los contratos propuestos en cada soporte.

Lo primero que observamos es que ambos libros enuncian las instrucciones como si fueran órdenes:

Prácticas del Lenguaje:

"Indiquen"; "Respondan"; "Identifiquen"; "Expliquen"; "Comparen"

Matemática:

"Respondan y Expliquen"

En estos casos, el enunciador que administra el vínculo educativo, y el destinatario que aprende, son claramente diferentes y están sistemáticamente segregados uno del otro. A su vez, esta construcción del verbo en plural apela a una comunidad escolar, la instrucción va dirigida al colectivo que conforma la clase. Dado que ambos soportes pertenecen a la misma editora, esta decisión enunciativa puede asociarse a una estrategia del grupo editorial. Sin embargo, las operaciones cognitivas que se le exigen al sujeto-estudiante para la resolución de estas actividades varían según el soporte.

Veamos los siguientes ejemplos ubicados al final del segmento expositivo, correspondiendo (1) a Matemática y (2) a Prácticas del Lenguaje. En el caso de Matemática, el tema abordado es "Números Racionales", en el caso de Prácticas del Lenguaje la temática del segmento es "La Sátira" tomando como texto ilustrativo un fragmento de "Rebelión en la Granja" de George Orwell.

(1) 1. Respondan y expliquen las respuestas.

- a) ¿Cuál es la fracción irreducible de $0,1$? ¿Y de $0,1$?
- b) ¿Cuál es la fracción irreducible de $1 \frac{1}{2}$?
- c) La fracción $\frac{7}{20}$ ¿tiene una expresión decimal exacta?
- d) ¿Cuántos números racionales hay entre $\frac{1}{5}$ y $\frac{2}{5}$?

(2) 1. Relean el discurso del cerdo Major e identifiquen los abusos que le adjudica Jones ¿Con qué clase social se puede comparar a este personaje? ¿A qué grupos sociales representarían los distintos animales?

2. Investiguen y determinen a quiénes representa el viejo Major. Establezcan similitudes entre los personajes históricos y el de ficción.

3. Investiguen qué comparte la doctrina del animalismo con el comunismo. Traduzcan los principios del animalismo al orden humano bajo la forma de un manifiesto.

4. Expliquen por qué “Rebelión en la Granja” es una sátira y cuál es la crítica que el autor formula a través de esta obra al proceso revolucionario ruso.

Observamos que en Matemática la serie de preguntas se agrupan en una consigna más amplia que les indica a los estudiantes que “Respondan y expliquen”. En Prácticas del Lenguaje, esta consigna agrupadora ya no aparece. Por el contrario, cada punto del segmento instructivo es una consigna en sí misma y apunta a realizar tareas bien distintas: releer; investigar; explicar. Este tipo de formato se repite en todos los segmentos instructivos que se ubican a continuación del segmento explicativo.

Matemática presenta un grado de estructuración alto, característico de las ciencias duras. Las actividades se unifican alrededor de un marco teórico común del que el alumno posee las bases para orientar la resolución. Las respuestas exigen cierta precisión. Las actividades tienden a la fijación y aplicación de la teoría desarrollada en el segmento expositivo. Bajo una gran consigna englobadora, segmentada en varios ítems, se apunta a que el estudiante pueda aplicar los contenidos y comprobar la adquisición de los saberes desarrollados. A partir de ciertas preguntas el enunciador jerarquiza el contenido importante que el destinatario debe aprender y aplicar. Las preguntas funcionan como un complemento del desarrollo teórico ya que facilitan la lectura del segmento expositivo.

Así, en el apartado instruccional el soporte sostiene su estructura *lineal* (Contreras, 1998: 186) ya que la información está ordenada de manera tal que para recuperarse no necesita referencias a sí misma o a otras informaciones externas. El modo en que se presentan las preguntas en Matemática confirma que la lectura del segmento expositivo es lineal y secuencial. El manual ordena la información a la vez que las elecciones lingüísticas se vuelven más utilitarias. En esta sección, el enunciador establece un vínculo pedagógico con el estudiante ya que las preguntas funcionan como guías de lectura, como guías para la comprensión.

La redacción en términos de pregunta refuerza el vínculo pedagógico y, también, la proximidad por la propuesta dialógica implícita propia de la pregunta: *alguien pregunta algo a alguien*. Es una situación comunicativa que plantea un intercambio en donde se evidencia la asimetría entre el enunciador y el destinatario, hay alguien que sabe, quién pregunta, y alguien que no sabe, quién debe bucear en la teoría para hallar las respuestas.

Las preguntas aparecen despersonalizadas. El enunciador que guía hacia el conocimiento lo hace desde un lugar neutral y de esta forma se evapora de la situación enunciativa. Las situaciones evocadas son también abstractas ya que en ningún ejercicio se apela a vincular el conocimiento con alguna situación de contexto.

Así, el saber procedimental aparece descontextualizado. Desde la perspectiva teórica conocida como “cognición situada”, citada por Furman (2016: 16), se enfatiza que el pensamiento siempre sucede en contexto, pensar científicamente implica la capacidad de participar de una serie de prácticas culturales particulares de las ciencias, que conllevan modos propios de construir conocimiento. Las preguntas propuestas en Matemática hablan de un conocimiento fragmentado que no termina de tener un sentido completo. Las experiencias que generan aprendizajes profundos y perdurables son aquellas que sucede en situaciones auténticas, con otros, en las que el aprendizaje tiene sentido, en las que alguien guía para sortear los obstáculos. El pensamiento se expone en forma fragmentada y desconectado del mundo real.

Se desprende que en Matemática se potencia la práctica, pero descontextualizada de sentido. Las numerosas series de actividades sugieren que los estudiantes practiquen operaciones matemáticas, resuelvan situaciones problemáticas o respondan cuestionarios dedicando mucho tiempo y esfuerzo poco productivo ya que el estudiante no tiene demasiada idea de para qué o cuál es el significado de lo que está haciendo. En realidad, se trata de ejercicios mecánicos en los que el estudiante tiene que aplicar estrategias para llegar a una respuesta sin demasiada reflexión ni pensamiento propio. La práctica queda comprendida dentro de los bordes del libro, con escasa referencia al contexto o a aplicar las herramientas conceptuales en una situación de “la vida real”.

Al descontextualizar el conocimiento, se diluye la figura del destinatario. El estudiante se vuelve, también, una entidad abstracta y como tal incapaz de reflexión y de aprendizajes significativos. El libro se expresa como auto suficiente. Al no situar el conocimiento en un contexto auténtico, en historias, problemas, casos en los que cobre sentido, se anula la posibilidad de fortalecer habilidades centrales como la de *aprender a comprender* (Furman,

2016). Desde la perspectiva de que comprender es poder organizar las ideas en un marco que les dé sentido, es la capacidad de conectarlas con algo ya conocido, es poder decidir qué es lo importante de cada tema y por qué, es poder distinguir qué se sabe y qué no se conoce aún sobre una cuestión (Furman, 2016). El conocimiento descontextualizado se vuelve inerte, por lo tanto, el estudiante aprende a resolver situaciones de manera mecánica, entonces, aprenden a no comprender.

Por lo cual, esta forma de entender la práctica está íntimamente ligada a cómo se concibe el saber en el soporte. Como desarrollamos en el punto anterior, el conocimiento se presenta aséptico y deshistorizado. La actividad en sí misma no implica un desafío, sino que acompaña el recorrido lineal de la propuesta teórica, en la que abunda la denominación. No se remite a situaciones reales ni propuestas acordes a las edades de los estudiantes.

A diferencia del esquematismo y la linealidad conceptual que caracteriza a Matemática, Prácticas del Lenguaje exige un desplazamiento multidireccional a través de distintas textualidades. Las propuestas están encaminadas a superar la autosuficiencia del manual ya que las actividades exigen al estudiante la remisión a enciclopedias o a otras obras a su alcance que están por fuera del soporte. Al estudiante se le exige recurrir a otros medios (ya sea Internet, libros, películas, etc.) para construir una respuesta ya que el libro no le provee todos los recursos para resolver la actividad. A su vez, las consignas propuestas en *Activados* ponen en relación dos segmentos distintos cuyas textualidades también son distintas: por un lado, el texto literario y, por el otro, el texto informativo.

Como se observa en el ejemplo (2) el enunciado prescribe lo observable. Afirma que "Rebelión en la Granja" es una sátira y que representa una crítica al proceso revolucionario ruso; En Prácticas del Lenguaje el enunciador se distancia del destinatario a la vez que el saber exigido se objetiviza. La enunciación manifiesta cierta mirada direccionada en relación con cómo el estudiante debe interpretar la lectura del texto literario. El discurso ajeno queda limitado al saber teórico recontextualizado por el enunciador ya que la consigna orienta la interpretación.

La actividad así construida no registra debates o polémicas en torno a conceptos polisémicos y atravesados por múltiples miradas políticas, sociales y culturales desde las cuales se los puede interpretar. Qué significa "clase social" para una corriente u otra, qué son los "grupos sociales" en la concepción de determinados autores, qué representa el "comunismo" para una postura o para otra; estas preguntas implican respuestas distintas según cada corriente de pensamiento. Las categorías así enunciadas no se ponen en discusión,

tampoco se brinda el marco teórico desde el cual se piensan esos conceptos, se presentan como categorías estables.

Por lo tanto, la posibilidad de que el estudiante pueda construir teoría, comparar y diferenciar marcos teóricos y modelos se reduce a los límites que le ofrece el libro. El estudiante no puede conjeturar, no puede discutir o elaborar sus propias interpretaciones. El libro, que invita a la reflexión, aporta las respuestas aún antes de que el estudiante pueda hacerse las preguntas. Las actividades, bajo el pretexto del pensamiento crítico, conducen a un pensamiento fáctico y esquemático. El afán de simplificación refuerza la idea de que el conocimiento es un cuerpo de informaciones estables, seguras (Carbone, 2003).

Las consignas en Prácticas del Lenguaje direccionan el pensamiento y lo enmarcan dentro de ciertas perspectivas con sesgos teóricos no evidentemente enunciados. Por ello, el estudiante pierde la capacidad de aprender a considerar diversas perspectivas sobre un mismo asunto. Porque analizar un tema desde muchos puntos de vista ayuda a entenderlo en toda su complejidad y amplía la mirada sobre el mundo.

Sostenemos que la enunciación de las consignas en Prácticas del Lenguaje refuerza la construcción de un sujeto epistemológico que no debate, que no discute. La situación comunicativa así planteada anula la figura del sujeto enunciatario "investigador" (aunque la consigna misma promueve la investigación), tal como lo describe Sabich (2015: 69) que consulta diversas fuentes, observa, relaciona datos y extrae -en ocasiones- sus propias conclusiones. Para fortalecer la competencia de *pensamiento crítico* (Furman, 2018:143) un elemento fundamental es la posibilidad de analizar un problema o asunto desde muchos puntos de vista, evaluando distintas posturas o soluciones. El pensamiento crítico y creativo se construye a partir de resolver problemas que impliquen buscar alternativas para enfrentarlos, tomar muchas decisiones y considerar distintas perspectivas.

Si bien a lo largo del soporte encontramos ciertas referencias a problemáticas sociales actuales¹², el segmento instruccional podría abrir interrogantes respecto a fenómenos culturales transversales a ideas trabajadas en el campo de la literatura proponiendo procesos cognitivos reflexivos más complejos.

En el caso de Matemática, no se aprovecha al máximo la vinculación de la Matemática con el *mundo real*. En lo específicamente procedimental, sería útil incorporar algunas preguntas o proponer la realización de actividades que tengan por finalidad "poner en escena" los *saberes previos* de los estudiantes (Sabich, 2015: 79). Esto favorecería un diálogo más

cercano con el destinatario al permitir que los estudiantes puedan utilizar los conocimientos que provienen de su propia experiencia.

3.3 LOS TRES ÓRDENES DE LA CONFIGURACIÓN SIGNIFICANTE

En este apartado, nos ocuparemos de analizar las operaciones resultantes de la articulación de los tres órdenes de producción de sentido. En este punto es preciso enfatizar el espesor recursivo del funcionamiento semiótico descrito por Peirce (1978) y recuperado por Verón (1993). Entendemos que los productos semióticos que enfrentamos son paquetes o complejos textuales compuestos por determinada cantidad de materias significantes, trabajadas por operaciones constructivas que implican el juego de los órdenes icónico, indicial y simbólico.

Desde el punto de vista metodológico adoptado aquí, nos ocupamos de las operaciones resultantes de la articulación de los tres órdenes de producción de sentido (icónico, dimensión de primeridad, caracterizada por operatorias cualitativas de similaridad y equivalencia); indicial, dimensión de segundidad, caracterizada por operatorias relacionales, de contigüidad y simbólico, dimensión de terceridad, caracterizada por operatorias normativas de convencionalidad). Como sostiene Verón (1993), estos tres órdenes del sentido no se corresponden con tipos de signos sino con niveles de funcionamiento: los tres órdenes están presentes bajo diferentes formas y en grados diversos en cualquier discurso.

Como venimos desarrollando a lo largo de todo el trabajo, cada parte o zona en la que se compone el libro plantea un paseo no lineal en que la mirada se desliza y salta atraída por elementos paratextuales como ilustraciones, recuadros, blancos de página, determinada tipografía, etc. Por ello, cuando consideramos paquetes significantes complejos como los libros de texto aquí estudiados, la articulación de los tres grandes órdenes se vuelve crucial. Siguiendo a Rocha (2010), convocando los aspectos icónico, indicial y simbólico del diseño y la diagramación, la lectura ya no es vista sólo como seguimiento de las cadenas gráficas sino como proceso cognitivo que implica el contacto con dos o más materias significantes -palabra e imagen- y toda la riqueza de sus posibilidades semióticas.

Así, en las distintas zonas discursivas de Matemática y Prácticas del Lenguaje es posible hallar un juego permanente y complejo de analogía, contigüidad y convencionalidad en grados diversos. La labor analítica obliga a abordar las tres dimensiones significantes admitiendo las aristas conflictivas entre estos órdenes y sus rupturas.

3.3.1 RETOMAS DEL MERCADO EDITORIAL

El valor de lo intangible

Tomando en cuenta que las estrategias de las industrias culturales cambian, asimismo cambia la estética y la disposición de elementos en la composición material del libro de texto que debe actualizarse en función de posicionar el producto en el mercado editorial. En tanto que el libro de texto es concebido como un discurso que compite con otros discursos en la industria editorial, en muchos aspectos es concebido como una mercancía que apunta a persuadir al destinatario, interpelado en calidad de potencial consumidor para incentivar una conducta de compra.

Los libros de texto que interpelan a los sujetos en los escaparates de las librerías o bien en los portales de ventas *on-line* de las editoriales deben ser rápidamente identificados como tales y llamar la atención del destinatario. En este sentido, lo primero que observamos es que el formato que adoptan ambos soportes está hecho a partir de patrones ya diseñados anteriormente y que convoca una cantidad de sentidos sociales del orden de la convención. Así como debe ser identificado como manual escolar debe contener, a la vez, ciertos aspectos que lo distinga de otros soportes con los que compite en la industria cultural y lo convierta en atractivos para el público destinatario.

Por ello, resulta crucial el modo en que cada soporte construye su personalidad a partir de poner en valor determinadas características que lo vuelvan más competitivo en el mercado editorial. Por lo cual, nos interesa reflexionar sobre el modo en que cada libro de texto, como soporte de saberes y conocimientos, se convierte en un *libro-mercancía* como resultado de operaciones de mixtura entre objetivos comerciales y contenidos escolares/académicos en una interacción permanente entre posicionamientos pedagógicos y empresariales.

Visto desde el orden icónico, el juego escenográfico en cada portada y la composición material de cada soporte muestran, en forma comparativa, las diferencias y las similitudes que atraviesan a los dos títulos. Ambos soportes presentan una relación de analogía entre las tapas en tanto que la disposición de los elementos es similar entre una portada y la otra, lo cual inscribe ambos soportes dentro de un conjunto que los vuelve parte de una misma línea editorial y como pertenecientes a una misma colección: Serie *Activados* (ver *Figura 1* y *Figura 2*).

Asimismo, se observa una operación referencial de clasificación y diferenciación en relación con cada asignatura a partir de ciertas operaciones mediante las cuales cada dispositivo configura mundos posibles de credibilidad, legitimidad y afectividad determinados

por la asignatura a la que pertenece cada publicación. En este sentido, Prácticas del Lenguaje enmarca el producto dentro de un universo estetizado, bello y, sobre todo, en permanente diálogo con los nuevos dispositivos digitales. Como operador indicial, que genera una relación de contigüidad con la mirada, Prácticas del Lenguaje se configura a partir de colores llamativos, metalizados en sobreimpresión con colores fluo, relieves, utilización de imágenes en la contratapa, papel satinado y una multiplicidad de reenvíos a otros dispositivos y lenguajes. Por el contrario, Matemática mantiene un estilo sobrio, con colores opacos, papel fungible y hojas troqueladas, manteniendo el mismo diseño para la tapa que para la contratapa.

Desde el orden simbólico, es interesante analizar estos discursos vinculados a las prácticas educativas presupuestas para cada asignatura y que implican valoraciones respecto a cómo se construye el conocimiento. Por lo cual, se consolida en ambas disciplinas, una mirada normativizada sobre el “deber ser” de cada área del conocimiento. Así, las *tradiciones discursivas disciplinares* (Tosi, 2012: 107) determinan los modos de decir “correctos” en el orden de lo esperable. Por lo tanto, la diferencia entre los esquemas enunciativos en cuanto a sus diseños evidencia la pertenencia a distintas tradiciones discursivas que refieren a objetos de estudio y modos de concebir el conocimiento disímiles.

Matemática construye su legitimidad a través de operaciones de neutralidad discursiva, sobriedad y asepsia enunciativa mientras que Prácticas del Lenguaje construye su credibilidad a partir de una enunciación marcada, la hipertextualidad y al sincretismo de múltiples lenguajes. En este sentido, las ciencias duras evitan mostrar la subjetividad para construir la idea de una ciencia neutra, por el contrario, Prácticas del Lenguaje se constituye a través de la articulación de una multiplicidad de discursos.

Más allá de estas diferencias propias de cada área disciplinar, ambos soportes encuentran un sentido compartido en el valor semántico del título de la colección: *Activados*. El sentido de *Activados* une ambos soportes en una misma comunidad de consumidores. Asimismo, ambos soportes desconocen la responsabilidad autoral de las publicaciones al no colocar sus nombres en las portadas. Por lo cual, la autoridad del despliegue conceptual queda a cargo de la línea editorial.

Ante todo, *Activados*, remite tanto a un “nosotros inclusivo” o bien a un “ustedes” cuyo sentido, como el de los otros signos lingüísticos, tiene un funcionamiento simbólico, o sea, depende del conjunto de convenciones que rigen a una lengua: normas gramaticales,

variedades y registros, normas de interacción, interpretación, género, sistema deíctico, etc. "Nosotros" o "ustedes" suma a la dimensión simbólica, la indicial, ya que interpela y establece contacto con el destinatario. Y también configura un vínculo intersubjetivo de comunidad, distinto al que propiciaría, por ejemplo, el uso de "vos" a partir del cual se interpelaría al individuo y no al grupo, en una relación de horizontalidad o bien el uso de una neutralidad deíctica, en la que no se interpela a comunidad alguna. Finalmente, si atendemos a los valores icónicos del discurso verbal, "nosotros" o "ustedes" funciona, como operador de semejanza entre todos los que integran la comunidad de redes sociales virtuales, segmentando en cierta población joven que se identifica con este código vinculado a una cultura tecnologizada en una relación determinada por los dispositivos técnicos y su uso dinámico, diferente, de la que propone, por ejemplo, "en-línea" de la editorial Santillana que, al no poseer marcas deícticas, se distancia del destinatario.

Por su parte, *Activados* no sólo refiere a una comunidad (entendida como usuarios de los nuevos dispositivos tecnológicos) sino que, también, adjetiva otras herramientas del conocimiento como lo son la información, el saber, los modos de aprender: *InfoActivados*, *Activados en la Red*, *Activar la lengua*, *Mente Activada*, etc.

Asimismo, notamos una operación ideológica en la titulación a partir de la cual se generan expectativas respecto al tratamiento del conocimiento en cada disciplina. En el marco de una discusión sobre la innovación educativa, la editorial posiciona sus libros como pertenecientes a los nuevos lenguajes propios de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Al hablar en un lenguaje moderno, se posiciona en un campo cultural actual, reconocido por la población adolescente. La titulación constituye una operación intertextual a partir de la cual el libro de texto, tradicionalmente entendido como aburrido y esquemático, se recontextualiza y resignifica. A partir de estas operaciones indiciales el libro, tradicionalmente entendido como estructurado, aburrido y conservador, ofrece la entrada a un mundo tecnologizado, entretenido, dinámico y contemporáneo.

Por lo expuesto, las retomas del mercado editorial consisten en operaciones a partir de las cuales cada producto adecúa el discurso a lo *esperable* dentro del área de saber que evoca (operación simbólica) a la vez que construyen ciertas disposiciones tendientes a singularizar el producto con un sesgo de actualización y acercamiento a los discursos modernos. Entonces, más allá de que cada soporte se presente como más o menos convencional, más o menos innovador o conservador, el consumidor potencial dará mayor crédito al valor intangible que se construye, que aquí está dado por la evocación a una

comunidad destinataria que habla un lenguaje moderno, que está inserto en las nuevas tecnologías y que, sin perder credibilidad bajo las operaciones que los legitiman, constituyen formatos actualizados.

3.3.2 LA CONFLUENCIA MEDIÁTICA

La ocurrencia de las pantallas

Así como las innovaciones pedagógicas fueron transformado la escena genérica del libro escolar, pasando del catecismo religioso al modelo enciclopedista, en el siglo XXI asistimos a una nueva transformación en la que la escena genérica de los libros de texto se ve atravesada por los dispositivos y formatos propios de los medios de comunicación. Las pantallas y las nuevas formas de comunicarse irrumpen en las hojas de los libros de texto transformando los lenguajes como consecuencia de los cambios tecnológicos y repercuten tanto en el surgimiento y modificación de sus tipos y géneros discursivos como en las operaciones que ponen en obra.

Las transformaciones culturales producidas por la digitalización se hacen manifiestas en la bidimensionalidad de la página del libro principalmente en la escenificación de los contenidos a partir de la utilización de variados recursos iconográficos, ya que, dado el carácter estático de la página, la palabra sigue siendo predominante, aunque se potencien las relaciones hipertextuales y nuevos recorridos de lectura más dinámicos con reenvíos hacia nuevos formatos. El paso de la pantalla –y otros medios de comunicación- al papel como recurso estilístico implica un conjunto de procedimientos visuales de orden analógico, indicial y simbólico.

En primer lugar, observamos que el segmento explicativo en Prácticas del Lenguaje representa por analogía el formato de los medios informativos, vale decir, de la noticia. Asimismo, se conjugan operaciones indiciales dadas por del tamaño destacado de la letra en los títulos, marcadores de relevancia a partir de las *negritas pedagógicas* o bien el orden de la información ubicándose al inicio del texto “el conocimiento más importante” en orden decreciente.

En los segmentos especiales se suceden distintas representaciones correspondientes a diversos dispositivos. Así, nos encontramos con la pantalla de un teléfono que contiene un artículo sobre *bullying*, una página web o mismo una nota sobre el discurso de Martin Luther King en la página diario impreso (ver *Figura 11*). La operación icónica determina la similaridad en relación con el formato.

Resulta significativo que el artículo que aborda la problemática sobre bullying se representa sobre una pantalla de celular mientras que el discurso político de Martin Luther King se plasma en una hoja de periódico *amarillenta*, es decir, que se evidencia como antigua no sólo por estar impresa en un diario sino porque a su vez ese diario es antiguo. Por lo cual, el libro de texto expone como *actual* la problemática de bullying, mientras que el discurso de Martin Luther King aparece como algo *antiguo*. Así, el soporte efectúa un posicionamiento simbólico en cuanto a que el *bullying* o *acoso escolar* corresponde a una problemática contemporánea, mientras que el discurso sobre la libertad dictado por el representante afroamericano es algo del pasado.

Esta determinación de espacio-tiempo se relaciona con una representación de la libertad que se sitúa en otra temporalidad, lejana, materializada en un formato que no forma parte de un consumo cultural de los adolescentes. Por el contrario, la pantalla de celular constituye un formato más cercano a esta población. El *bullying* es un tema de agenda que concierne al mundo escolar, mientras que la noción de libertad es mucho más amplia y atraviesa a los sujetos como sociedad. Por lo cual, sostenemos que la mirada es conservadora al alejar temporo-espacialmente la problemática de la libertad y poner en agenda el bullying que es una problemática que nace en el mundo escolar.

Asimismo, la nota representada en la pantalla de un teléfono podría haber sido sobre cyberbullying o bien sobre ciberacoso, que constituyen problemáticas que trascienden el ámbito escolar e impactan igualmente en lo social. O mismo, el discurso político podría haber sido de un orador argentino o latinoamericano, haciendo mayor hincapié en las problemáticas libertarias de los pueblos de esta región. Sin embargo, la mirada conservadora (operador simbólico) instituye un recorte de contenidos en los que se focaliza la atención en ciertas problemáticas sociales de las que, en el mismo gesto enunciativo, evita complejizarlas.

En Matemática observamos la ocurrencia de imágenes que evocan otros medios como sucede en el segmento *TIC Activada* en el que se propone trabajar ciertos contenidos utilizando herramientas tecnológicas tales como la planilla electrónica, distintos programas de computación, un software educativo con el que se puede representar gráficamente, etc. En este segmento figuran páginas de Internet con el característico sistema de hipervínculo (color celeste y subrayado) como si efectivamente el lector pudiera hacer *click* sobre el mismo. Al igual que en relación con la materialidad de las páginas que favorece una relación de contigüidad entre la *mano-lápiz* y la superficie de la hoja, ahora ese reenvío metonímico es a través de la *mano-mouse*. Es una zona del libro fuertemente atravesada por las referencias al

mundo de la informática. Como se observa en la *Figura 12*, encontramos capturas de pantalla de las hojas de cálculo de los programas sugeridos. A diferencia de Prácticas del Lenguaje, donde el contenido se inserta en la representación icónica del dispositivo tecnológico, aquí lo que aparece es, a continuación de la explicación o la actividad a propósito del uso del programa, la imagen de la herramienta inserta como una fotografía, o mejor dicho, como una captura de pantalla.

Por lo cual, el objeto representado “la hoja de cálculo”, por ejemplo, no opera por analogía, sino que se trata de una imagen indicial que tiene una relación real con el objeto que evoca. Efectivamente, en la página del libro se representa la imagen de la hoja de cálculo como se vería frente a la pantalla de la computadora. El hipervínculo también opera como índice a partir del reenvío metonímico de la página de Internet a la página del libro y al suponer la metáfora del dedo haciendo click sobre el link para acceder a la página en cuestión. Por lo cual, este segmento resulta coherente con la expresión general del soporte al imprimir cierto realismo y neutralidad discursiva al modelo enunciativo.

En Matemática, la representación establece la facticidad de lo que señala, esa imagen que *está en lugar de* la hoja de cálculo del software evocado no podría existir si el objeto *real* desapareciera. El nivel de demostración de Matemática, a partir de la utilización de la captura de pantalla y el hipervínculo, refuerza la idea de despersonalización y neutralidad discursiva.

La operación indicial en la configuración de la pantalla en las páginas de Matemática refuerza el nivel de demostración y de realidad del soporte, vinculando la disciplina al campo de la informática. Por otro lado, el orden simbólico en la ocurrencia de formatos mediáticos en Prácticas del Lenguaje configura un posicionamiento ideológico en el que ciertas temáticas se configuran como cercanas y actuales para la población y otras lejanas en el tiempo y alejada de las culturas juveniles.

3.3.3 LA PROYECCIÓN DEL CUERPO

Dimensión del contacto

El cuerpo, primera materia significativa (y primaria, en el sentido en que lo es la capa metonímica de producción de sentido) se proyecta en el soporte del libro *mediante distintos dispositivos técnicos* (Rocha, 2010: 2). El libro tiene una materialidad física -no virtual- que evoca ciertas aptitudes del cuerpo en detrimento de otras. El libro afecta al cuerpo a la vez que el libro es afectado por el cuerpo. Aquí se produce una relación de reenvíos metonímicos entre el objeto y el destinatario.

Como primera evocación al cuerpo observamos la titulación de la colección: *Activados*, que es la misma para ambas publicaciones, en donde opera, principalmente, lo indicial. Evocando el uso de las Redes Sociales, las conexiones virtuales, el encuentro con *el otro* en una nueva dinámica tecnologizada, sumado al nosotros inclusivo o al ustedes como *comunidad*, predomina el contacto, la reacción, la contigüidad metonímica de las relaciones interpersonales. Por ello, insistimos en la fuerza semántica del nombre de la colección. Apela al cuerpo del sujeto, esta vez, para conectarse en una comunidad virtual de aprendizaje. Para situar los textos en los lenguajes actuales, modernos, que involucran el cuerpo mediatizado por la tecnología. Introduce el cuerpo en la maquinaria virtual.

Asimismo, la textura del papel, satinada en *Prácticas del Lenguaje* y fungible en *Matemática*, establece un vínculo de contigüidad de la cosa con algún aspecto del cuerpo del sujeto. En el caso de *Prácticas del Lenguaje*, los colores pregnantes, los brillos, los metalizados, atraen la atención de la mirada para que se deslice por la superficie significativa siguiendo un camino ya diseñado previamente, con una predisposición estética definida. Como afirma Verón (1993), la mirada constituye el modo de operación estructuralmente metonímico: "la mirada es un sistema de deslizamientos, sólo puede operar bajo la forma de trayectos (...) es prolongación y anticipación del contacto" (Verón, 1993: 146). Por su parte, en *Matemática*, las páginas permiten la escritura sobre su superficie, por lo cual, se apela a una relación por contigüidad del orden indicial, en donde se da una relación por conexión efectiva entre la mano (y el lápiz como su prótesis) que se desliza, potencialmente, sobre la superficie de la hoja.

Así, en *Prácticas del Lenguaje*, el aspecto indicial, de contacto y deslizamiento metonímico, opera principalmente sobre la puesta en página -diseño y diagramación-, mientras que en *Matemática* la dimensión indicial opera sobre ejercitación sobre la superficie del soporte. Resulta interesante de observar aquí cómo el cuerpo se proyecta en el libro a la vez que éste lo evoca en función de sus capacidades: la mirada, la motricidad.

La escenificación de ambos títulos cobra sentido a partir de ser pensada para un cuerpo. En *Prácticas del Lenguaje* los textos literarios están siempre acompañados por ilustraciones que varían entre grabados, dibujos y pinturas, según la obra literaria de que se trate. Remiten a la dimensión icónica en tanto que se corresponden isomórficamente con aquello que representan, es decir, las imágenes reproducen alguna situación o personaje citado en el relato evocándolo a partir de su carácter analógico.

La palabra, en conexión con la imagen, favorece el deslizamiento de la mirada sobre la superficie de la página en la que la imagen tiene una relación subordinada respecto al texto. En este segmento, la imagen cumple una función estética al ornamentar el relato incluyendo cierta tonalidad en el uso de colores y técnica pictórica alineada con el género de la historia. Por ejemplo, como observamos en la *Figura 8*, la obra que representa *el policial negro* está acompañada por grabados en blanco y negro, con una estética lúgubre y oscura. Es una regla común (orden simbólico) que los libros de texto de la materia Prácticas del Lenguaje acompañen las obras literarias con ilustraciones, la elección de esas imágenes forma parte de una de las estrategias para atraer la atención del destinatario. A su vez, la imagen se construye de acuerdo con parámetros estilísticos correspondientes a cuestiones del género, he ahí la dimensión simbólica de la imagen, que puede aparecer también en la forma de determinados tropos visuales (Rocha, 2010), según lo que la imagen quiera exaltar en la situación representada. Por ejemplo, en algunos segmentos aparece como metáfora de lo que se está relatando, en otras como hipérbole, sinécdoque, etc.

La operación indicial es preponderante en la construcción de este segmento. El sincretismo de ambos lenguajes, la escritura y la ilustración, generan un deslizamiento visual entre la lectura y el dibujo a partir del cual el texto se vuelve más atractivo y llevadero para el lector. A su vez, las formas y los colores pregnantes de las imágenes atraen la atención del destinatario. Asimismo, la imagen tiñe el texto de emoción, ya sea de miedo, incertidumbre, alegría, etc.

Sostenemos que esta forma de presentar el contenido pueriliza al destinatario potencial que requiere el acompañamiento figurativo para sostener la lectura ya sea para fijar los hechos importantes del relato, interpretar el tono del género o bien para evitar el aburrimiento. Así, se construye un estudiante que necesita anclar la lectura con las imágenes para reconstruir el sentido del texto.

Por su parte, el estilo sobrio y neutral de la puesta en escena en Matemática se distancia de la operación indicial tendiente a orientar la mirada hacia elementos que excedan los contenidos lingüísticos. La dimensión indicial en Matemática se dirige hacia el cuerpo como mano-lápiz que resuelve actividades sobre la superficie del libro. Por ello, en el despliegue de las páginas encontramos grandes espacios en blanco, líneas punteadas y mucho espacio para completar y resolver.

A su vez, las imágenes dispuestas cumplen con la finalidad de ajustar el discurso a lo académico, se trata, en su mayoría, de figuras geométricas, cuadros, escalas, representaciones gráficas de parábolas, etc. que, como tales, corresponden al orden icónico. Sin embargo, son también figuras codificadas, establecidas por las reglas de la disciplina. Así, en el despliegue de contenidos, la dimensión dominante es la simbólica en la utilización de imágenes ya que están atravesadas por la normativa en tanto que constituyen la graficación de la explicación, necesarias para la comprensión, insertas en lo estrictamente académico.

El ethos disciplinar en Matemática alude a un saber práctico, en ejercicio. Por ello, el tipo de papel, el *libro-carpeta*, las referencias a programas de informática, evocan un cuerpo *hacedor*, en donde el principal instrumento son las manos como ejecutoras de la acción. Distinto es lo que sucede en Prácticas del Lenguaje, donde el cuerpo se proyecta a través de la mirada, fuertemente estetizada pero, también, poética. En Matemática el cuerpo *hace*, es productor, ejecutor. En Prácticas del Lenguaje, el cuerpo se deja conmover, emocionar, deslumbrar.

La relación de contacto promueve operaciones a partir de las cuales el destinatario experimenta sensaciones, experiencias, sentimientos en su proceso de construcción de conocimiento. En Prácticas del Lenguaje, el contacto está dado por la mirada a través de un cuerpo que se desliza en la multidimensionalidad de lenguajes que ofrecen las páginas del libro, en contacto con un universo discursivo que ofrece múltiples recorridos, entretejiendo trayectorias de contigüidad. Por el contrario, en Matemática la dimensión de contacto se da a través de un cuerpo que interviene sobre el soporte asumiendo un rol protagónico en el hacer.

3.3.4 EVOCACIÓN A LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN

Construcción de las subjetividades

En este apartado nos interesa considerar las zonas de los libros en las que se evocan condiciones de producción a partir de las cuales se deja entrever el modo en que cada soporte asume una mirada sobre la realidad social. Un análisis de este tipo implica entender que la lectura de un libro no involucra solo su espacialidad sino, también, su dimensión temporal (Rocha, 2010). La espacialidad y la temporalidad de los libros atraviesan las subjetividades de los sujetos, a las que el libro recurre como práctica social. Ya que en este trabajo no nos enfocaremos en las lecturas, podemos imaginar subjetividades evocadas.

Debemos recordar que los libros de texto están obligados a adecuar sus contenidos a lo establecido por los diseños curriculares. Por lo cual, el principal conflicto es, entonces, de orden simbólico, y reside en la perspectiva desde la cual cada soporte realiza una selección

del contenido y el tratamiento que le da al mismo. Si bien el qué de cada soporte está establecido por la normativa ministerial, en la transposición pueden sucederse distintas interpretaciones que alejan o acercan los discursos a lo establecido por la ley.

Nos interesa analizar dos zonas puntuales en las que cada soporte evoca condiciones de producción a partir de las cuales se representan espacios, tiempos, prácticas de socialización, escenarios de esparcimiento y de participación en la vida pública que ponen en juego ciertas subjetividades que tienden a favorecer una mirada conservadora sobre el mundo.

Para el caso de *Prácticas del Lenguaje*, proponemos indagar sobre la construcción discursiva en el segmento sobre discurso publicitario a partir del cual se aborda cierta problemática de género. En el caso de *Matemática*, pondremos el acento en el único segmento en el que el libro recurre a la fotografía para evocar una situación de la vida real. El mismo se sitúa al inicio de cada capítulo en el que se propone una situación de aplicación real sobre algún concepto matemático. Los tres órdenes significantes operan de forma distinta en cada soporte generando efectos de sentido también distintos.

El libro *Prácticas del Lenguaje*, en el apartado orientado al análisis del discurso publicitario, propone el análisis anacrónico de dos afiches publicitarios destinados al segmento femenino que publicitan productos de belleza y electrodomésticos (ver Figura 13). No se detalla el año de publicación de cada afiche, sino que en la consigna se especifica que las dos primeras publicidades corresponden a las décadas del '40 y '50 y las dos segundas a la actualidad. En ningún sitio se indica el dispositivo tecnológico por el que circularon dichas publicidades (ya sea revista, vía pública, etc.). La consigna, ubicada al final del segmento, funciona como un vector indicial que completa la información sobre el abordaje de la temática que propone el libro.

Si bien el eje del segmento consiste en el análisis de las características de la publicidad gráfica, es evidente que la selección de los afiches (productos destinados a un público femenino) desde una mirada histórico-temporal, apunta a tematizar sobre la cuestión de género poniendo en tensión las representaciones en relación con la variable temporal. Asimismo, el segmento se ubica en el capítulo que hace foco en la problemática de género, ya que el segmento sobre *Poesía*, ubicado en el mismo capítulo, propone una selección de poemas de autoras mujeres que hablan de la condición de mujer y el rol de género asignado en épocas distintas.

En la selección de imágenes, resulta interesante pensar la operación icónica para establecer una relación por similitud entre el “antes” y el “después”, es decir, la relación entre un tiempo pasado y un tiempo presente en cuanto a lo que representan, sobre todo en lo que refiere a los estereotipos acerca del rol de la mujer. El lenguaje, materializado en la consigna, es aquí el que engendra las relaciones metadiscursivas entre los productos publicitarios. La consigna organiza lo observable en la relación entre los distintos productos discursivos y es la que completa el sentido que el libro le otorga a la propuesta del segmento. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que, si bien la selección de las publicidades posibilita cierto abordaje sobre la cuestión de género, ésta no termina de plantearse como tal en la propuesta de actividades.

En las consignas, efectivamente, se plantea una relación en torno a ambos grupos de publicidades, pero no se propone un cuestionamiento o una reflexión acerca de la representación sobre el rol de la mujer. Por el contrario, la indagación gira en torno a los cambios en la estética, el espacio destinado al texto, la composición de las imágenes, la selección de los colores, etc. Sólo una pregunta atraviesa la problemática de género en la que se le pide a los estudiantes que: “Escriban una breve descripción de las mujeres que aparecen. ¿En qué se asemejan? ¿Qué cualidad se quiere destacar en ellas? ¿Es posible afirmar que la mujer es la única destinataria de estas cuatro publicidades? ¿Por qué? ¿Por qué creen que eso no ha cambiado a pesar del paso del tiempo?”.

Como observamos, la competencia que se exige recae en lo descriptivo haciendo foco en la relación por analogía, tanto en términos de lo similar como en lo disímil. Sin embargo, la consigna evade indagar sobre la construcción de ciertas representaciones sociales en torno al rol de la mujer y como esto se reproduce en las publicidades, por lo cual, evade la construcción simbólica subyacente al cuestionamiento central. La pregunta reza: “Por qué creen que esto no ha cambiado”, el creen introduce algo del orden de lo intuitivo, del mundo de las opiniones, de las creencias y no de la observación científica, analítica y académica. Es una forma de desligarse de la responsabilidad de dar un debate con bases fundamentadas sobre la problemática, plantear argumentos, proponer una mirada crítica sobre ciertos asuntos que atraviesan a los estudiantes en términos sociales y culturales.

Desde nuestra perspectiva, si bien de alguna forma se evidencia cierta temática de género, el abordaje es conservador y, por omisión, no se involucra en los cuestionamientos profundos y críticos. Las imágenes quedan presas en lo que la consigna dice de ellas. En este sentido, lo que se observa es una relación análoga entre la representación de cierta

concepción sobre la mujer en ambas publicidades, por lo cual, las imágenes que sirven de ejemplo lo que establecen es una relación de continuidad y no de ruptura entre las publicidades de mediados de siglo y las denominadas actuales, es decir, de similitud en la evocación del objeto.

A su vez, el discurso se plantea fuera de contexto en relación con las discusiones actuales. La mirada es políticamente correcta en función de no herir ninguna susceptibilidad a la vez que es evasiva de los discursos que circulan sobre la problemática en el marco de las luchas de las agrupaciones feministas por la igualdad de derechos y la deconstrucción de los estereotipos de género arraigados a nivel social.

Por lo cual, en la construcción del segmento (selección de las publicidades y la propuesta procedimental de análisis sobre las mismas), opera la dimensión simbólica como patrón moral que atraviesa el posicionamiento de los libros de texto. Así, en la consigna la operación simbólica corresponde al orden instituido (aunque no esté explícitamente legislado), donde el manual se mantiene al margen de mostrar un posicionamiento sobre cierta problemática, o bien exhibir ciertos debates actuales de carácter controvertidos. Entonces, *Prácticas del Lenguaje* evoca temáticas actuales polémicas, pero evita el compromiso con lo que se dice sobre la temática, convirtiendo el saber en inocuo, vacío y poco significativo para el estudiante.

En Matemática, la propuesta conservadora es aún más marcada. La disciplina misma se legitima a partir de mostrarse escindida de las problemáticas sociales, culturales o contextuales. En este punto, nos interesa analizar la primera página de cada capítulo en la que se propone una situación de aplicación de un concepto en una situación real. Para ello, el soporte recurre a una fotografía (única zona del libro en la que se utiliza este recurso) que complementa con las consignas correspondientes vinculadas a lo que sucede en la imagen (ver Figura 15).

La fotografía evidencia que no fue específicamente capturada para la situación que se quiere representar, sino que es una imagen extraída de otro contexto y utilizada para la situación a partir de realizar un ensamble de elementos a modo de collage. La fotografía es indicial en tanto que opera por contigüidad entre el objeto real y el objeto representado. Aquí, el montaje no anula el efecto de demostración del segmento, en tanto que se presenta como una situación inicial de aprendizaje inserta en una posible situación real de aplicación de los contenidos. Al igual que en *Prácticas del Lenguaje*, la consigna funciona como un vector de contigüidad con la imagen en tanto que completa la información sobre lo que se observa.

Tomamos como caso para el análisis la imagen que inicia el Capítulo 2 en la que se observan dos niños de espalda realizando una tarea sobre un cuaderno que lleva el nombre de uno de ellos, Martín (ver Figura 14). Es evidente que la hoja que representa la tarea es implantada en la imagen, ya que ese cuadro no figuraba originalmente en la escena en la que se tomó la fotografía. Martín utiliza como material de lectura un calendario (también implantado en la fotografía). La consigna indica: "Describan con sus palabras qué relación encontró Martín en los cálculos que hizo. Verifiquen con otros días si se cumple esa relación". Así, entendemos que Martín inició un ejercicio que va a continuar el lector. Como vemos, la indicialidad opera en los reenvíos entre el objeto y el sujeto ya que el sujeto está afectado temporal-espacialmente por el objeto.

Así, esta relación promueve un vínculo a partir del cual se produce una identificación entre el niño de la imagen y el sujeto destinatario que tendrá que interpretar, completar y profundizar el ejercicio que ha comenzado el niño representado en la fotografía (Martín). Es un motivo común en las páginas iniciales de los capítulos que se proponga esta relación de identificación.

Asimismo, la construcción de la página (imagen y consigna) está dada por la restricción del género y los marcos convencionales que ocurren en el orden simbólico (Rocha, 2010) que regula el lenguaje formal destinado a la comprensión. Difícilmente la imagen pueda ser interpretada sin los códigos aprendidos y aceptados culturalmente. Al observar la página completa, por convención se entiende que lo que se representa es un escritorio de estudio, para lo cual se utilizan distintos elementos: la computadora, el cuaderno, los lápices, dos niños mirando en la dirección del cuaderno. Por su parte, las reglas del género de los libros de texto permiten advertir que, aquello que se ubica al final de la página, en un recuadro separado, es una consigna. La composición general de la escena configura un patrón cultural aceptado.

En este sentido, podemos suponer que para un niño o niña que proviene de una zona rural o bien que está atravesado por una concepción cultural distinta a la allí representada, no pueda interpretar este código en los términos aquí enunciados por no representar ésta una situación que se encuadre en su cosmovisión de mundo. Aquí llegamos a un punto importante. Las situaciones expresadas en las fotografías iniciales en Matemática apelan a un patrón cultural reconocido socialmente por ciertos sectores a los que apunta la línea editorial. La inclusión de ciertos patrones culturales necesariamente excluye otros. Esto permite advertir qué rasgos sociales y culturales interpela el dispositivo.

Las imágenes comprendidas en estas páginas iniciales articulan el orden icónico e indicial remitiendo a prácticas culturales cuya visibilización se relaciona con intereses de un sector socioeconómico medio, al que apunta el soporte. Así, el espacio se cubre de ámbitos urbanos, ya sea, un parque de diversiones, una torre de control de un aeropuerto, un aula escolar en la que todos los estudiantes tienen una computadora personal en el escritorio, un club deportivo, un museo, etc. Como puede observarse en la Figura 15, la representación urbana es coherente con el ámbito en el que se distribuye el material, ya que es un soporte destinado a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sin embargo, la demostración como operación indicial conduce a la identificación de ciertos sectores sociales que tiene acceso a determinados bienes culturales y económicos en negación u olvido de otros. Por ello, el orden simbólico no sólo se manifiesta en la organización codificada de la puesta en página, sino que también devela cierto patrón cultural sobre el que el libro de texto se asienta y reafirma, a la vez que naturaliza.

A partir de la operación metonímica, el personaje de la fotografía adquiere ciertos atributos simbólicos que son, asimismo, transmitidos al destinatario. Las personas que aparecen fotografiadas tienen, en su mayoría, rasgos caucásicos. En las fotografías utilizadas por el libro, es decir, en las “situaciones reales” planteadas por Matemática, no se representa nada de la heterogeneidad y la diversidad cultural que caracteriza a la población de la Ciudad de Buenos Aires. Por ejemplo, ninguno de los sujetos fotografiados posee rasgos andinos, tampoco aparecen representadas actividades culturales diversas propias de otras culturas como podría ser la de países limítrofes o de provincias del interior. Por lo cual, el texto escolar tiende a la homogeneización, tanto en cuanto a lo que representa como en cuanto a lo que reproduce.

Asimismo, las situaciones problemáticas no evocan conflictos sociales. En general, los problemas a resolver son: calcular cuántos trofeos se ganaron por niño a lo largo de un año en las competencias de natación, calcular la trayectoria de las montañas rusas en un parque de diversiones, etc. La problemática social es una cuestión marginal o incluso inexistente en Matemática, lo cual reafirma la posición del soporte de legitimarse a partir de su austeridad contextual.

Reforzamos la idea de que, en ambos soportes, se produce una fijación de creencias, imaginarios y verosímiles sociales a partir de los distintos mecanismos a partir de los cuales la materia es investida por los sentidos sociales como producto de la semiosis social. Así, bajo el efecto de naturalización a partir de las operaciones icónicas, indiciales y simbólicas, los

soportes reproducen ciertas concepciones sociales, ciertos patrones culturales, sin problematizar sobre ellos.

Prácticas del Lenguaje opera por evasión, evoca un tema polémico, pero lo banaliza, corriéndose del punto crítico y problemático. Matemática, invisibiliza la problemática social-cultural al no ponerla en escena a la vez que homogeneiza la heterogeneidad social y cultural. Es necesario volver sobre esos procesos de producción de sentido para desnaturalizar lo que se tiene por real.

Como observamos, un mismo fenómeno puede revelar diferentes aristas, desde el prisma de estas tres dimensiones semióticas. La dimensión icónica colabora en la construcción de una unidad editorial a partir de la analogía entre ambas portadas, la dimensión indicial, opera sobre la singularización de los soportes al plantear una proyección del cuerpo distinta, planteado a su vez, distintos vínculos y posiciones pedagógicas. En Prácticas del Lenguaje la relación metonímica es a través de la mirada, mientras que en Matemática es a través de la mano y el dispositivo tecnológico del lápiz. Cada soporte establece un ethos disciplinar distinto a la vez que configura una línea pedagógica diversa para cada materia. Lo simbólico, por su parte, se ocupa de ajustar estas dimensiones al sistema de regulaciones mentales y convenciones sociales que confluyen en su sistematización.

De lo expuesto en este apartado se infiere que hay innumerables casos que hacen evidente que el análisis no puede reducirse a una sola de sus dimensiones y que estas funcionan operativamente, predominando una sobre las otras, según el contexto analítico y situacional. Los tres órdenes no implican una ubicación secuencial en una serie, lo cual impacta en el análisis. Ciertamente, en el trabajo analítico concreto puede suceder que las características de los materiales o la posición de observación hayan obligado a poner en primer plano el funcionamiento de una de las dimensiones, pero esto no implica la ausencia de las otras. Un fenómeno de orden simbólico entraña fracciones de lo icónico y lo indicial, tal como se observa en los casos expuestos aquí. De ahí que, según nuestra perspectiva –que, como se sabe, sigue a la de Verón en su lectura de Peirce– en el abordaje analítico-metodológico se vuelve imprescindible contemplar el modo en que operan esas determinaciones.

Notas

¹ La editorial Puerto de Palos fue fundada en el año 1996 por capitales nacionales. En el año 2007 fue subsumida por el grupo editorial MacMillan Publishers de capitales británicos en consonancia con todo un proceso de ingreso y consolidación en la Argentina de grupos multinacionales y la reducción de las editoriales de capitales nacionales.

² Se asume la noción de competencia según es entendida por la normativa curricular que establece el desarrollo de las capacidades cognitivas que favorezca el progreso en un análisis metacognitivo que abarca desde la captura de información hasta la producción de soluciones a problemas variados, utilizando las herramientas de la razón de manera precisa, eficaz y comunicando los resultados con claridad (Diseño Curricular- Marco General, 2015).

³ Por ejemplo, el Messenger de Facebook notifica que el usuario estuvo utilizando la Red Social usando la palabra “activo(a)”.

⁴ www.puertodepalos.com.ar

⁵ Weinrich (1974), citado por Bitone y Grigüelo (2011), en su conceptualización sobre la relación que se establece entre el locutor y el alocutario en una situación comunicativa analiza las formas verbales que se actualizan en ese vínculo. Así, establece que existen dos mundos temporales: el mundo narrado y el mundo comentado. De acuerdo a esta distinción, cada mundo temporal implica una instancia en la que se representan las relaciones entre los participantes de la comunicación. Para dar cuenta de estas instancias, Weinrich introduce tres conceptos: la actitud de locución, la perspectiva y la puesta en relieve. A partir de la prevalencia de uno u otro mundo temporal es posible identificar actitudes comunicativas diferentes tales como el relato y el comentario. En este sentido, la actitud de locución puede manifestarse como más relajada, laxa y distendida en el caso del relato, mientras que en el comentario la actitud es de tensión, compromiso y participación (Bitonte y Grigüelo, 2011).

⁶ En Matemática el segmento se inicia con el título en el margen superior izquierdo separado del despliegue textual por una línea que atraviesa todo el ancho de la página. Como mencionamos en apartados anteriores, Prácticas del Lenguaje utiliza formatos adaptados de los medios de comunicación. Así, el segmento expositivo se inicia con un Título y un Copete, recursos propios de la prensa gráfica. Ambos presentan una tipografía relativamente grande, destacados en “negrita” y ubicados en el margen superior izquierdo.

⁷ La utilización de la letra de color azul es fiel al color utilizado por el libro de texto.

⁸ La utilización de negritas es original del texto citado.

⁹ La utilización de la letra de color azul es fiel al color utilizado por el libro de texto.

¹⁰ La utilización de negritas es original del texto citado.

¹¹ En términos de Tosi (2010: 7), debido a que el libro de texto es un género que se caracteriza por su pretensión de modelar certezas, en la sección teórica se construye discursivamente un conocimiento “legítimo”. En este sentido, y en tanto discurso de reformulación didáctica, el libro de texto emplea estrategias de simplificación lingüística, como no incluir discursos referidos ni hacer mención explícita a los autores o teorías que se exponen. Así, la voz divulgada tiende a encubrirse.

¹² Por ejemplo, en el Capítulo 5 se aborda la problemática social en torno a la concepción de la mujer desde una perspectiva actual, cuestionando los estereotipos históricamente contruidos en relación con los roles de género.

EL LIBRO DE TEXTO Y EL MARCO NORMATIVO

LA ADECUACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO AL DISEÑO CURRICULAR DE LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA

El mundo actual se presenta como un entramado global, complejo, dinámico, plural y en continua transformación. Nuevos fenómenos y acontecimientos sociales, económicos, políticos, tecnológicos, artísticos, científicos hacen su aparición para reconfigurar el espacio humano, resignificar el conjunto de las prácticas, las costumbres y los valores de la época y conformar nuevas formas relacionales entre los sujetos y con su entorno.

Asimismo, los estudiantes están cambiando sus modos de conocer, entender y aprender a la luz de las posibilidades que les ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Ello obliga a repensar la educación de los jóvenes hoy en relación con los contenidos, los modelos de enseñanza y la formación docente. La Nueva Escuela Secundaria (NES) surge como una propuesta para efectivizar las innovaciones necesarias en el nivel secundario a partir de una transformación de la matriz escolar tradicional iniciando el camino hacia una nueva matriz que garantice los derechos de aprendizaje del siglo XXI. El desafío de la NES es, entonces, implementar estrategias para adecuar la escuela a las particularidades y necesidades de la realidad actual.

La propuesta transformadora de la Nueva Escuela Secundaria toma como acción central la adecuación de los diseños curriculares a las demandas y exigencias de la sociedad de conocimiento, comprendida por la nueva estructura del mercado laboral, las nuevas tecnologías y el mundo interconectado. Como sostienen Gvirtz y Palamidessi (1998), en nuestro país las normativas curriculares constituyen el instrumento más relevante para controlar y dar dirección a los contenidos y prácticas de enseñanza. Según los autores, un diseño curricular remite al *documento oficial -o el conjunto de documentos- que materializa el proceso de selección y traducción cultural que origina el contenido a enseñar* (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 16). Por lo tanto, representa una porción de la cultura que ha sido *organizada, disciplinada y normativizada* (es lo que se debe enseñar) y oficializada (legitimada por autoridades científicas, culturales y políticas). Así entendido, el currículum es un modo de regular las prácticas de enseñanza.

En este sentido, los libros de texto materializan, en buena medida, los contenidos a enseñar¹ y la mirada pedagógica dispuestos en los diseños curriculares (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Estos textos constituyen una fuente de saberes a la que recurren docentes y alumnos. Por lo cual, si el currículum fija, organiza y ordena el contenido y el modo de enseñanza, los textos escolares (entre otros recursos didácticos) los concretan y los acercan más hacia el

contenido enseñado por los docentes. Desde esta perspectiva, nos interesa analizar la adecuación por parte de los manuales escolares aquí estudiados, Matemática y Prácticas del Lenguaje, a las directivas ministeriales expuestas en los Diseños Curriculares elaborados en el marco de la NES.

Sabemos que, si bien las editoriales que producen los textos escolares corporizan en cierta medida lo fijado por el currículum, éste no es el único discurso que genera restricciones en la construcción discursiva del libro de texto. El manual escolar es un producto de la industria cultural, por lo tanto, las imposiciones del mercado y los medios de comunicación también operan como condiciones productivas en la generación del discurso, entre muchos otros. Por lo cual, cada editorial efectúa su propia traducción de los contenidos a partir de su interpretación y desarrollo de programa. Esta interpretación puede ser más o menos fiel, más libre y abierta o puede dar una orientación muy cerrada y selectiva a partir de la definición oficial.

El traspaso de aquello que corresponde a la órbita de las restricciones curriculares a las construcciones del libro de texto y de allí a las prácticas de la enseñanza dentro y fuera del aula no puede ser lineal. Ahora bien, analizar la adecuación de los libros de texto teniendo en cuenta los marcos planteados por los Diseños Curriculares ayuda a la manera de una brújula que indica cuándo, habida cuenta de la complejidad de la práctica, el soporte está orientado hacia aquello que debe favorecer y cuándo tiene que generar ajustes en la construcción discursiva.

4.1 MARCO NORMATIVO DE LA NES

La Nueva Escuela Secundaria (NES) surge como una reforma a los modelos educativos del nivel secundario. El acuerdo nacional sobre la NES se realizó en el año 2009 bajo el espíritu de que había que reformular la escuela media tal cual estaba planteada. Se aprobó a través de varias resoluciones del Consejo Federal de Educación², como organismo testigo de concertación y coordinación de las políticas educativas a nivel nacional. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires el cambio se inició en el 2014 con la elaboración de los Diseños Curriculares.

La propuesta se apoya en diversas normativas nacionales y jurisdiccionales profundizando y proponiendo la revisión continua de dinámicas y prácticas frecuentes de la escuela secundaria. Asume como meta optimizar el sentido y la relevancia de la oferta formativa para los adolescentes, potenciar el funcionamiento de las instituciones escolares y su capacidad para la gestión eficiente de la acción educativa y la implementación de nuevos formatos curriculares, diversificar las modalidades y formatos pedagógicos y las prácticas de

enseñanza en la escuela secundaria, y actualizar los contenidos educativos considerando las culturas juveniles, la pregnancy de la cultura digital, los avances y los descubrimientos en los planos científico y tecnológico propios del siglo XXI (Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Marco General, 2015).

A partir de la oferta vigente y las regulaciones federales³ se produce la reformulación de la oferta educativa de la escuela secundaria en articulación con un conjunto de principios generales que permiten orientar y dar sentido a las modificaciones impulsadas. Así, el Ministerio de Educación GCBA elabora, en el año 2015, el primer Diseño Curricular⁴ común para todas las escuelas de la Ciudad. La creación e implementación de este documento constituye el punto de partida para la implementación de la Nueva Escuela Secundaria en la Ciudad que permite un reordenamiento que se ajusta a los parámetros establecidos federalmente.

El Diseño Curricular Jurisdiccional es expresión de una visión educativa que contempla la centralidad del estudiante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto de diversidad y pluralidad. Propone formas para que todos los estudiantes desarrollen un aprendizaje auténtico que incluya los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que el siglo XXI plantea.

La NES adopta una estructura dual: una Formación General y una Formación Orientada, de acuerdo con las diversas alternativas disciplinares y de proyección laboral y educativa. Así, la estructura se divide en dos ciclos: el *Ciclo Básico*, de dos años de duración (primero y segundo año), cuyo Diseño Curricular se encuentra establecido desde el año 2013. Comprende formación general y común a todas las orientaciones. El *Ciclo Orientado*, tiene una extensión de tres años (tercero, cuarto y quinto año), el Diseño Curricular proporciona formación general y común a todas las orientaciones y formación específica según cada una de las trece orientaciones adoptadas por la Ciudad.

Dado que los libros de texto analizados en nuestro trabajo comprenden el tramo del Ciclo Orientado, se tomará como documento de base el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria que contiene el Marco General y el documento de Formación General del Ciclo Orientado para Bachillerato, ambos publicados en el año 2015.

Estos documentos proponen como premisa central preparar a los estudiantes para continuar estudios superiores, y enfatiza el desarrollo de habilidades que resultan hoy imprescindibles para la incorporación al mundo laboral, tales como el aprendizaje autónomo,

la resolución de problemas, la competencia para la selección, procesamiento y comunicación de la información, el manejo de la incertidumbre y la adaptación al cambio. A su vez, tiene el propósito de preparar a los estudiantes para el ejercicio pleno, informado y responsable de la ciudadanía.

En función de estas premisas centrales, el Diseño Curricular propone diversos marcos y estrategias a partir de las cuales cumplir con los objetivos propuestos. Dada la extensión acotada de este trabajo, y sumado al interés de nuestra mirada sobre los procesos de construcción de sentido, nos centraremos en los siguientes ejes: la concepción sobre el estudiante del siglo XXI, la noción de aprendizaje significativo y las habilidades del siglo XXI teniendo como base cierta concepción sobre el perfil del egresado.

El documento ministerial reconoce al equipo docente como al protagonista fundamental de la enseñanza y quien tiene a su cargo el desafío de lograr que todos sus estudiantes desarrollen aprendizajes que incluyan los conocimientos, actitudes, valores y habilidades del siglo XXI. En tanto que nuestro trabajo se centra en la organización discursiva de los libros de texto, la práctica docente queda fuera de nuestro alcance tanto en relación a cómo es concebida tanto a cómo se desarrolla en el aula.

4.2 EL ESTUDIANTE DEL SIGLO XXI

El Estudiante del Siglo XXI es también definido como el Estudiante de la Nueva Escuela Secundaria. En el marco de la innovación educativa, el estudiante se piensa como un *sujeto activo* que toma decisiones con autonomía y tiene la libertad suficiente para elegir sus trayectorias. La escuela inclusiva⁵, en la que se encuadra la propuesta del Diseño Curricular NES, contempla la heterogeneidad de los alumnos y los acompaña respetando sus propias características, ritmos y límites.

En este sentido, la educación debe pensarse como personalizada para garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes. Por lo tanto, se trata de una práctica contextualizada, totalizadora e integradora en donde se tienen en cuenta las diferencias individuales y las singularidades; una escuela con calidad y equidad. La práctica educativa integra aspectos cognitivos, afectivos y organizacionales que facilitan el aprendizaje real de todos los estudiantes, generando vínculos de confianza y respeto.

A su vez, el documento concibe al estudiante de la escuela secundaria como un *adolescente*, y signado por una característica generacional, el estudiante del Siglo XXI es un "nativo digital".

La adolescencia comprende una *etapa de la vida* en la que se interiorizan los valores y pautas culturales, se perfeccionan las habilidades técnicas, comunicativas y en especial las habilidades sociales. El estudiante entendido como adolescente está atravesado por la búsqueda de la identidad propia, la sexualidad, los valores, su grupo de amigos y la posibilidad de ejercer o llevar a cabo nuevos y diversos roles. Estas cuestiones determinan el modo que tiene de relacionarse con el mundo, siendo la más importante el desarrollo de la identidad personal (*Diseño Curricular Marco General, 2015*). Por ello, desde el Diseño Curricular se plantea la necesidad de que el estudiante desarrolle todas las dimensiones de su persona: individual, social, física, afectiva, intelectual, ética y espiritual.

En tanto que “nativo digital”, se hace referencia a la comunidad de jóvenes y niños que han crecido rodeados de tecnologías de la información y la comunicación. Utilizan estos dispositivos con destreza y sin esfuerzo tanto en la vida privada como en la escuela. A su vez, han desarrollado habilidades como la multitarea, el abordaje de paquetes breves de información, la lectura no lineal e hipertextual, el aprendizaje con juegos y diversión y el aprendizaje mediante tutoriales interactivos (Cassany y Ayala, 2008).

En consecuencia, sostenemos que la normativa exige que en la práctica de enseñanza se contemplen contextos culturales diversos con una impronta generacional que determina una diferencia entre el mundo adulto y el mundo adolescente. Para la educación esto implica pensar mucho más y mejor la diversidad de los alumnos, tanto en lo que refiere a sus realidades contextuales particulares, como lo que implica la pertenencia a una cultura juvenil marcada por el tránsito por la adolescencia y el impacto de las tecnologías y las nuevas formas de comunicación.

De acuerdo con análisis realizado de la estructura externa en los libros de texto, muchas de las marcas paratextuales conciben al destinatario como a un consumidor ya que el libro se configura como un producto de la industria cultural. Por lo cual, la imagen del estudiante del Siglo XXI tal como aparece representado en el Diseño Curricular se desdibuja en el paratexto externo del libro.

Sin embargo, el destinatario-estudiante entendido como Nativo Digital, aparece representado a partir del valor semántico del nombre de la Serie al que pertenecen los libros: *Activados*. El análisis realizado sobre el título de la Serie (ver *Serie 'Activados': el sello de la distinción*) devela las habilidades que el grupo editorial prioriza reforzar en su destinatario ideal. El término, vinculado a las Redes sociales y los nuevos mundos virtuales, refiere un universo tecnológico contemporáneo cercano a los jóvenes de ésta generación. El libro parece

proyectar, en el título de la serie, el desarrollo de ciertas habilidades propias del siglo XXI, como son: alfabetización informacional, alfabetización en medios y alfabetización digital (Maggio, 2018: 35).

En el análisis interno de las publicaciones observamos que *Prácticas del Lenguaje* muestra mayor adecuación en relación a posicionar al estudiante dentro de una cultura juvenil atravesado por diversos lenguajes, sobre todo de los medios de comunicación y los formatos adaptados de las nuevas tecnologías.

El despliegue estético en *Prácticas del Lenguaje* sitúa al soporte dentro de la cultura actual signada por la aparición de las pantallas, la información fragmentada y discontinua. El estudiante evocado es un sujeto adaptado a interactuar con distintas textualidades y soportes. La recurrencia a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías refuerza la cercanía del soporte con un mundo conectado y mediatizado.

Por lo cual, *Prácticas del Lenguaje* presenta cierta adecuación, desde lo discursivo, con la mirada del estudiante como un sujeto contemporáneo atravesado por las nuevas tecnologías. Sin embargo, resulta difícil encontrar referencias al destinatario como un *adolescente*, o bien un discurso organizado en torno a la *cultura juvenil* como heterogénea y atravesada por las distintas identidades: sexuales, étnicas y sociales. En este sentido, la interpretación que realiza el libro de texto sobre el Diseño Curricular, es más cerrada y enfocada en las nuevas formas de comunicación y las tecnologías como característica distintiva de la cultura juvenil, que en pensar al adolescente según su pertenencia a diferentes grupos sociales como característica distintiva.

En Matemática, la adecuación a la concepción del Estudiante del Siglo XXI se aleja de la normativa curricular. El vínculo de distancia sumado a la construcción de un contenido aséptico desdibuja la imagen del destinatario que se construye como un sujeto atemporal, sin edad, sin un marco cultural y social definido. Por lo cual, la realidad social, cultural del estudiante no aparece representada en el esquema visual ni en la organización del contenido, ni en el contenido mismo. Las nuevas tecnologías y los nuevos formatos aparecen raudamente representados, en segmentos escindidos de los despliegues conceptuales y procedimentales. El estudiante evocado en Matemática puede ser un adolescente o bien un adulto de cualquier época pasada o presente.

El universo cultural representado en *Prácticas del Lenguaje* evoca un estudiante dinámico, con marcas temporales, mediáticas y tecnológicas. Los saberes *se narran* a través

de distintas materialidades discursivas, pero sin identidades propias. En Matemática, el universo cultural representado es aún más limitado que en Prácticas del Lenguaje. En efecto, el libro se aproxima a formatos textuales tradicionales como fuente de legitimación. Por lo cual, la organización del conocimiento se manifiesta como atemporal y descontextualizada. Así, el estudiante no aparece representado en su multidimensionalidad, por el contrario, se evoca como un sujeto homogéneo y con pocos rasgos contemporáneos.

En muchos aspectos los libros de texto manifiestan cierta incapacidad para reconocer a los estudiantes como sujetos culturales de esta época. Si bien Prácticas del Lenguaje apela a un lenguaje y un formato más adaptado, sigue reproduciendo modelos tradicionales en los que no se identifican elementos de una cultura juvenil propia del Siglo XXI. No aparecen representadas identidades culturales, artísticas, sociales, étnicas o sexuales propias de este siglo. La configuración de la identidad propia aparece como una de las características centrales en el marco del sujeto como adolescente a la vez que la interpelación al destinatario desde su posición de sujeto cultural es clave para que se produzcan aprendizajes significativos.

Por ejemplo, en ningún segmento se hace referencia a equipos de fútbol, bandas o ritmos musicales, personajes del mundo artístico, etc. Tampoco se evocan tradiciones culturales, barriales o étnicas. Asimismo, se evitan las referencias a la diversidad sexual pensando en términos de género o de inclusión: en las situaciones problemáticas de Matemática, la mujer cocina una torta y el hombre construye un muro. En este sentido, se siguen reproduciendo los estereotipos de género desde una mirada tradicional.

Así, la adecuación a las restricciones del Diseño Curricular en relación a la representación del estudiante del Siglo XXI es mayor en Prácticas del Lenguaje que en Matemática a partir de la evocación a escenas discursivas más cercanas a las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. Sin embargo, en ambos soportes es difícil encontrar referencias a una cultura juvenil actual, a un sujeto diverso, multidimensional e integrado en un mundo actual cambiante y dinámico.

4.3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: APRENDER A APRENDER

El Diseño Curricular NES entiende que hablar de aprendizaje significativo equivale a priorizar el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje. La nueva información puede ser asimilada en la medida que se ajuste a la estructura conceptual preexistente, la cual resultará modificada como consecuencia de procesos de asimilación. Por ello, las situaciones de enseñanza deben estar enfocadas en que los estudiantes puedan *asimilar, asociar y retener* progresivamente los conocimientos

esenciales, comprendiendo lo aprendido y vinculándolo con los conocimientos previos (*Diseño Curricular Marco General, 2015*).

Para que se produzca el aprendizaje significativo, el estudiante tiene que poder dar sentido a lo que aprende. Para ello, el docente cumple un rol fundamental al favorecer la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos diferentes. El estudiante no sólo aprende, sino que a la vez desarrolla habilidades de aprendizaje que modifican la estructura cognitiva, y así el aprendizaje se vuelve perdurable en el tiempo. Lo central del aprendizaje significativo consiste en generar en los estudiantes la habilidad de *aprender a aprender* a través del desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico.

El documento define seis características propias del aprendizaje significativo:

- **Profundo:** porque se relaciona con los conocimientos que cada persona ya posee y, por eso, puede ser recordado y utilizado en diversas situaciones.
- **Experiencial:** porque el aprendizaje involucra todas las dimensiones de la persona y, por eso, el acto de aprender constituye en sí mismo una experiencia relevante.
- **Permanente:** porque el principal aprendizaje significativo es aprender a aprender, y despierta en las personas las ganas de explorar y descubrir el medio que las rodea.
- **Motivador de nuevos aprendizajes:** porque predispone a la persona a conocer más y a involucrarse de manera autónoma en su proceso de aprendizaje.
- **Activo y dinámico:** porque se sustenta en la exploración y en el descubrimiento.
- **Situado:** porque se adapta al contexto, buscando las estrategias para atraer la atención de los estudiantes en función de sus intereses y preocupaciones, de una manera más eficaz.

Partiendo de este encuadre, nos preguntamos si los libros de texto analizados en este trabajo favorecen el aprendizaje significativo en los términos en que son propuestos por el Diseño Curricular. Haciendo frente a la complejidad de la pregunta, diremos que Matemática y Prácticas del Lenguaje adoptan modelos de aprendizaje que reproducen formas tradicionales de construcción del conocimiento que se alejan de la modalidad de enseñanza propuesta por los aprendizajes significativos. Si bien desde nuestro análisis no podemos dar cuenta del trabajo realizado por los docentes en la implementación de las propuestas de los libros estudiados, la construcción discursiva permite develar ciertas representaciones sobre el saber y el aprendizaje que favorecen determinadas prácticas. Desde ya, es posible que en el trabajo

áulico la configuración de la práctica se modifique en relación a la que favorece el libro de texto.

Como analizamos en el apartado acerca de la construcción del conocimiento (ver 2.3 *El segmento explicativo*) ambos soportes construyen un saber con pretensiones de objetividad que se presenta en forma fragmentada, descontextualizada y en donde se ocultan los conflictos epistemológicos que les dieron lugar. Es un discurso que se enuncia como no atravesado por debates ni miradas contrapuestas y donde no se evidencian las posiciones teóricas desde las que parten las conceptualizaciones. El saber así construido genera un efecto de Verdad que lo vuelve estéril.

Así, el conocimiento se constituye como simplificado y deshistorizado. A partir de distintos mecanismos discursivos, el saber se reifica y como tal es tratado como una entidad que se transfiere de un punto a otro, por lo cual, el aprendizaje queda representado como la capacidad de adquirir cierto saber que, transmitido como *una cosa*, no puede cuestionarse ni re significarse en el pensamiento del estudiante, ni tampoco puede generar ideas nuevas, sólo puede adquirirse así como es dado, porque las Verdades Incuestionables, justamente, no se discuten.

El conocimiento así entendido representa una concepción del aprendizaje tradicional que evoca procesos mentales como la memorización y la repetición. El valor ya no está puesto en el *proceso* sino en el conocimiento entendido como la adquisición de *una cosa*. El sujeto-destinatario se posiciona en un lugar pasivo, receptivo.

Como analizamos en el apartado sobre la construcción conceptual en el segmento explicativo (ver 3.2.3 El segmento explicativo), el modo en que el libro de texto enuncia la explicación de los contenidos consolida una idea sobre el aprendizaje desentendida de toda capacidad metacognitiva en tanto que el saber se cosifica construyéndose en una entidad a ser depositada en el destinatario.

En Prácticas del Lenguaje analizamos la ocurrencia de las definiciones por equivalencia (Tosi, 2012), a partir de las cuales la definición se construye a partir de plantear una relación de igualdad entre dos componentes establecida a través del verbo ser o mediante el procedimiento de yuxtaposición. Argumentamos que la explicación así formulada muestra una correspondencia directa y unívoca entre cada uno de los términos definidos, por lo tanto, provee una descripción estable que es válida para todo contexto posible que, como tal, se desmarca de la instancia enunciativa.

Asimismo, analizamos el modo en que en Prácticas del Lenguaje se evidencia la falsa consecuencia de denominación (Tosi, 2018) cuando exhibe un argumento como una consecuencia unívoca e ineludible de otro cuando, necesariamente, no lo es. Así, el segmento expositivo presenta conceptos sesgados, mostrados como entidades y no como constructos, bajo la apariencia de estar resguardados por la consecuencia lógica y deductiva. El estudiante recibe una respuesta predefinida sin margen para la reflexión.

Esta modalización de la argumentación anula la capacidad de comprensión mediante la práctica reflexiva porque aquí la enunciación obliga al estudiante a repetir los argumentos del libro y no le permite ejercitar la inteligencia sino tan sólo la memoria como competencia mental. El saber se presenta como un enlatado que no favorece el proceso interactivo de aprendizaje, de cuestionamiento, de indagación. Por lo expuesto, las definiciones por equivalencia y la falsa consecuencia de denominación como estrategias discursivas para la construcción de la argumentación en el segmento expositivo consolidan un modelo pedagógico enciclopedista, caracterizado por priorizar la acumulación de saberes -como cosas- apoyado en la memorización de los mismos a partir de una pedagogía predominantemente expositiva.

En Matemática nos encontramos con un esquema similar, aunque construido a partir de distintas estrategias. En el segmento expositivo, analizamos el modo en que, a través de los comentarios denominativos (Tosi, 2012), se construye un saber especializado propio del discurso científico al que apela el texto con un significado preciso y acotado. Esta modalización del enunciado consolida una explicación aséptica con pretensiones de objetividad y científicidad propias del canon impuesto por los géneros académicos del área de exactas. A través de las diferentes expresiones a las que recurre el enunciado -se llama; se denomina- el enunciador permanece oculto de la instancia enunciativa a la vez que introduce al destinatario en la terminología específica y elimina vaguedades e imprecisiones teóricas.

Así, las definiciones se presentan como rígidas y categóricas y, al igual que en Prácticas del Lenguaje, los conceptos se muestran como imagen especular de la realidad y no como constructos o interpretaciones. Asimismo, bajo el razonamiento deductivo, Matemática observa una realidad probada, corroborada. Por lo cual, excede la "voluntad" del enunciador ya que los conceptos que aborda existen por sí mismos.

Al neutraliza el saber, el enunciador se distancia del destinatario promoviendo un saber que existe más allá de los procesos históricos e ideológicos mediante los cuales fueron

construidos. El destinatario es designado en un lugar de recepción de los conceptos sin favorecer el pensamiento crítico, reflexivo o interpretativo.

Por lo expuesto, tanto Prácticas del Lenguaje como Matemática se alejan de los esquemas de construcción del conocimiento planteados por los aprendizajes significativos. En los modelos basados en la memorización y la repetición el sujeto-destinatario no puede darle un sentido al saber. Los conceptos se muestran como entidades atomizadas difíciles de asimilar con otras ideas propias o ajenas. El discurso no plantea una visión global, como establecen los aprendizajes significativos, sino que, por el contrario, el conocimiento se presenta en forma fragmentada, fuera de contexto, lo que trae como consecuencia que el estudiante no pueda aplicar ese aprendizaje en la vida real.

Bajo este esquema, es posible que el estudiante alcance ciertos saberes o pueda demostrar ciertas capacidades, pero difícilmente podrá ser consciente de qué sabe y cómo lo sabe, es decir, desarrollar la metacognición que implica la reflexión sobre el propio proceso de pensamiento. Esta modalidad enunciativa obliga al estudiante a recitar las “respuestas” del manual y no le permite ejercitar capacidades cognitivas más complejas como la reflexión, la comparación, la síntesis y la crítica sino tan sólo la memoria como competencia mental.

Asimismo, el vínculo que establecen ambos soportes entre el enunciador y el destinatario refuerza la representación de un esquema de aprendizaje que se aleja de las determinaciones ministeriales. En este punto, Prácticas del Lenguaje y Matemática recurren a estrategias discursivas diferentes que implican adecuaciones distintas.

Como analizamos en varias zonas discursivas, Prácticas del Lenguaje construye un enunciador pedagógico que plantea una relación desigual entre el enunciador y el destinatario. Así, el discurso posiciona al estudiante en el lugar de *mirar y aprender*, es decir, un lugar de pasividad. Desde este posicionamiento, el estudiante sólo puede esperar que *le brinden* contenidos, sin motivar el deseo de ir a buscar o construir el conocimiento desde sus propias representaciones, con poca oportunidad de generar prácticas de exploración, o descubrimiento, mucho menos de reflexión o crítica. Por el contrario, el enunciador selecciona el contenido, direcciona la mirada, invisibiliza la posición ideológica, simplifica el lenguaje, vulgariza los conceptos, anula los debates y oculta los conflictos.

Un discurso así enunciado, no puede desarrollar la habilidad de *aprender a aprender* porque el sujeto-estudiante queda atrapado en el *decir del otro*. Entonces, aquello que se dice no significa nada para el estudiante que no se puede apropiar de ese saber. Tampoco puede

desarrollar autonomía en la construcción del conocimiento, ya que está siempre atado a la relación de desigualdad en la que juega un rol pasivo de subordinación. Así, no puede desarrollar nuevas habilidades y aptitudes ya que queda sometido al decir del otro, negado en su capacidad creativa, crítica y autónoma.

Matemática devela un enunciador objetivo que también genera una distancia con el destinatario, pero no de asimetría como la representada en *Prácticas del Lenguaje*, sino que se trata de una distancia objetiva en la que el enunciador se evapora de la escena enunciativa, lo cual posiciona al destinatario en un *no lugar* que lo borra en su dimensión de sujeto. El conocimiento se vuelve aséptico, atemporal y descontextualizado. Por lo cual, no se interpela al estudiante en sus dimensiones sociales, culturales, etarias. Tampoco se sitúa el conocimiento en un contexto determinado. Ese saber no atraviesa los intereses, expectativas o experiencias del destinatario.

Como analizamos a lo largo de la investigación, en Matemática el conocimiento existe por sí mismo, más allá de los sujetos y de los procesos productivos de sentido. El estudiante se desvanece de la escena enunciativa y el conocimiento se presenta como homogéneo y despersonalizado. Por lo cual, no se representa una conexión con situaciones reales y emocionales de los estudiantes, como plantean los aprendizajes significativos. Matemática es un soporte que se legitima a partir de su adscripción al canon pedagógico tradicional el cual se presenta como fuertemente estructurado y académico. Por lo cual, la demostración de cierta mirada actualizada, que personifica al destinatario y lo coloca en un lugar específico, rompería con la estructura que legitima la construcción del saber en donde no hay sujetos, ni procesos de construcción del saber sino sólo verdades probadas.

En la composición de los elementos en la puesta en página (ver *3.2.2 La puesta en escena*) el diseño de los elementos en Matemática es aséptico y neutro lo cual genera un vínculo de indiferencia entre el enunciador y el destinatario: los colores son apagados, la composición lineal y una escasa utilización de gráficos, fotos y elementos paratextuales. Asimismo, en nuestro análisis demostramos como las fotografías que se utilizan como recurso de demostración de realidad no representan situaciones de contexto actual de los adolescentes, como podría ser una situación vinculada a un concierto, un partido de fútbol u otras actividades deportivas, un espacio de expresión artística, escenarios urbanos, etc. Así también, en el segmento de desarrollo conceptual (ver *3.2.3 El Segmento Explicativo*) observamos el mismo tono sobrio utilizado en los componentes lingüísticos cuyas expresiones se distancian del universo cultural de los adolescentes actuales.

Asimismo, las situaciones problemáticas constituyen una zona discursiva privilegiada para trabajar en los aprendizajes significativos a partir de introducir al estudiante en una situación de la vida real o cercana a su universo de significaciones. Sin embargo, las situaciones problemáticas representadas continúan reproduciendo escenas tradicionales y a un cierto punto conservadoras en las que, por ejemplo, una figura femenina tiene que preparar una torta o comprar golosinas para repartir y una figura masculina tiene que construir un muro o navegar un velero. Este esquema de presentación de problemas se aleja de lo conocido por el estudiante, de lo cercano a su experiencia lo cual conlleva a la resolución en forma mecánica en donde el estudiante tiene que aplicar estrategias para llegar a una respuesta sin demasiada reflexión ni pensamiento propio, tampoco introduciendo saberes previos o circunstancias propias del siglo XXI.

El lenguaje esterilizado y la construcción de situaciones problemáticas conservadoras y descontextualizadas neutralizan el universo cultural y social del estudiante. El destinatario proyectado no tiene una identidad cultural, sexual, etaria ni social definida. Es una figura homogénea y atemporal, que como tal no puede construir desde su propio saber y sus propias representaciones, así como también se inhibe el interés por el aprendizaje. El conocimiento se vuelve mecánico y repetitivo.

Al descontextualizar las actividades de las realidades de los adolescentes, no sólo se aleja de sus universos culturales, sino que la práctica misma pierde el sentido. El estudiante no tiene noción de por qué o para qué está haciendo lo que hace. Esta concepción del saber se aleja de las exigencias de innovación en tanto que el aprendizaje significativo atraviesa al estudiante en su singularidad y convierte ese saber en un conocimiento que le permite intervenir sobre lo real. El conocimiento construido de forma inerte no favorece una práctica en la que el estudiante pueda organizar las ideas en un marco que les dé sentido y conectarlas con algo ya conocido, porque justamente ese conocimiento así construido fuera de lo real no adquiere sentido para el estudiante.

Por lo expuesto, los esquemas de aprendizaje representados en los libros de texto se alejan de los aprendizajes *profundos* y *perdurables* que sirvan para la vida. Tampoco apelan a un *conocimiento situado*, tal como es definido por el aprendizaje significativo. Por el contrario, Prácticas del Lenguaje y Matemática reproducen modelos enciclopedistas que no favorecen la generación de habilidades de aprendizaje. Esclavizado en el pensamiento del otro, enunciado como única verdad posible, el sujeto-estudiante no puede tomar conciencia y tener control de su propio proceso de aprendizaje.

En un sentido amplio, el aprendizaje significativo implica una modalidad de enseñanza que active *deseos de aprender*, que amplíe las esferas de conocimiento y las capacidades de los alumnos. Que los estudiantes sean protagonistas y puedan hacer cosas en la vida real con lo que aprenden. Donde el conocimiento sea transversal y busque promover la comprensión más que la memorización inerte (Rivas, 2018).

Nuestro análisis devela que esto no es posible mientras no se modifique la forma de concebir la construcción del conocimiento en la estructura enunciativa de los libros de texto. Para una mayor adecuación a lo planteado por el Diseño Curricular es necesario concebir prácticas que renuncien al modelo centrado en la explicación, la aplicación y la verificación (Maggio 2012, 2018) y las promuevan de manera profunda y sistemática. El desarrollo del aprendizaje significativo exige la exposición y confrontación de miradas, la vinculación del saber con otros saberes, contextualizado dentro de la cultura juvenil a la que pertenece un estudiante de escuela secundaria.

4.4 HABILIDADES DEL SIGLO XXI: EL PERFIL DEL EGRESADO

La implementación del Diseño Curricular NES está orientada a que los estudiantes adquieran las habilidades, saberes y competencias que les permitan desarrollarse en la vida, en la sociedad y en el trabajo, y que se generen las condiciones para continuar estudios superiores, siendo ciudadanos activos y responsables en la sociedad del 2020, que los espera con muchos cambios y demandas.

Un cierto viraje en términos de innovación educativa consiste en proyectar enfoques centrados en la formación de habilidades, buscando dejar atrás las versiones contenidistas y enciclopédicas (Rivas, 2017). La propuesta del Diseño Curricular NES se enmarca dentro de esta corriente. La versión enciclopédica tendía a priorizar una acumulación de saberes en extensión y una racionalidad de estudio individual centrada en exámenes. Este modelo de organización curricular era altamente homogéneo, memorístico y alejado del mundo laboral.

En síntesis, el Diseño Curricular muestra una preocupación por los *modos de razonamiento*: no importa tanto qué se sabe sino a qué habilita el saber. Se trata de una enseñanza orientada a las capacidades y no tanto a la enseñanza de contenidos, como sostienen los modelos tradicionales. La nueva normativa ministerial promueve volcar capacidades en los saberes, crear aprendizajes memorables por su valor para la vida, no (solo) porque hay que demostrarlos en exámenes.

Así, el nuevo paradigma de la educación que instala la NES exige privilegiar el aprendizaje permanente y autónomo. Esto es, el interés por la adquisición continúa de nuevos conocimientos de manera comprometida y responsable, articulando saberes de diversos campos en la construcción de nuevos conocimientos, así como también la capacidad para organizar y regular el propio aprendizaje en función de las necesidades, intereses y oportunidades, así como del tiempo y la información disponibles.

Las condiciones culturales y sociales actuales exigen un sujeto capaz de adaptarse y acompañar los vertiginosos cambios, abierto creativamente a la multidimensionalidad de espacios culturales plurales. La nueva perspectiva sobre los modos de razonamiento demuestra que no importa tanto qué sabe sino a que habilita ese saber.

En este sentido, el documento oficial modela un perfil del egresado en el cual se contempla la adquisición de diversas habilidades necesarias para el mundo contemporáneo:

1. **Comunicación:** habilidad para leer, escribir, hablar y escuchar de manera adecuada en cualquier situación de vida.
2. **Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad:** habilidad para adoptar una postura personal y original respecto de una problemática determinada, analizando rigurosamente la información sobre la base de los conocimientos y saberes previos.
3. **Análisis y comprensión de la información:** habilidad para seleccionar y trabajar profundamente sobre la información, que puede ser obtenida de distintas fuentes, con posibilidades de extraer conclusiones y transferirlas a otros ámbitos.
4. **Resolución de problemas, conflictos:** habilidad para enfrentarse a las situaciones problemáticas de cualquier índole desde una perspectiva positiva, logrando resolver y superar los conflictos mediante el trabajo participativo y el diálogo.
5. **Interacción social, trabajo colaborativo:** habilidad de encontrarse e interactuar de manera adecuada a la circunstancia con las personas que nos rodean y trabajar en equipo respetando la diversidad de opiniones, posturas y puntos de vista.
6. **Sensibilidad estética:** habilidad para situarse frente a una producción artística de una manera particular, y producir distintas formas personales de expresión.
7. **Cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo:** habilidad de forjar caminos propios de aprendizaje, desafiando permanentemente para resolver conflictos y proponer nuevas soluciones. Habilidad para cuidar su salud tanto física como psíquica y espiritual.

En síntesis, el estudiante de la Nueva Escuela Secundaria, además de experimentar y construir su conocimiento, toma conciencia de sus propias habilidades y talentos,

desarrollando aptitudes y capacidades de trabajo en equipo, ciudadanía responsable, liderazgo para procesos de cambio y compromiso social. El estudiante podrá desarrollar aptitudes vinculadas a lo personal, a lo sociocomunitario y a lo ético. En lo personal, la capacidad transformadora, el pensamiento crítico, las habilidades de resolución de problemas, los sentimientos de autosuficiencia, la capacidad de control. En lo social y comunitario, la empatía interpersonal, el trabajo en equipo, la valoración de distintas culturas, el respeto y conocimiento del otro y una disposición para colaborar en la construcción ciudadana. En el ámbito ético, valores como integridad moral, responsabilidad, solidaridad, compromiso y empatía.

Estas habilidades y competencias claves para el Siglo XXI que propone la Nueva Escuela Secundaria se entrama en cuatro **dimensiones** transversales a toda la escuela: 1) aprendizaje crítico, comprensivo, creativo y colaborativo; 2) sustentabilidad educativa; 3) ciudadanía responsable y 4) felicidad y bienestar. Estas dimensiones establecen los principales ejes de la propuesta educativa para el nivel. Dado el encuadre de nuestro trabajo, nos enfocaremos en la primera dimensión señalada: aprendizaje crítico, comprensivo, creativo y colaborativo.

Así entendidas, las Habilidades para el Siglo XXI no pueden ser confundidas con los contenidos de la enseñanza. Por el contrario, cuando indagamos la adecuación de los libros de texto a la normativa curricular, debemos preguntarnos si los soportes propician una práctica de enseñanza que en su diseño conciben modos de desarrollar las habilidades enmarcadas en los Diseños Curriculares. Si bien no podemos dar cuenta de la utilización que se realice del libro de texto en el aula, podemos analizar si la propuesta plasmada en los soportes es adecuada y sistemática para que las habilidades se vean fortalecidas.

En el marco del aprendizaje crítico, comprensivo, creativo y colaborativo, el aspecto crítico del pensamiento y del conocimiento supone la capacidad de superar la mera recepción pasiva de la información acerca de una problemática determinada, para desarrollar la habilidad del análisis riguroso a fin de asumir una posición personal ante la cuestión planteada.

Como venimos desarrollando a lo largo de este trabajo, tanto Prácticas del Lenguaje como Matemática reproducen modelos tradicionales de enseñanza en los que se privilegia una práctica que no concibe los procesos, las contradicciones y los conflictos en la construcción del conocimiento, del pensar y del hacer. Asimismo, en muchas zonas discursivas se construye un enunciador pedagógico que concibe un sujeto-estudiante pasivo que se posiciona en un lugar receptivo, de ser quién no sabe, mira y aprende. Esta construcción discursiva no favorece

el desarrollo de una mirada crítica sobre el conocimiento, por el contrario, el conocimiento se cosifica y el pensamiento se vuelve estanco.

Si bien *Prácticas del Lenguaje* introduce temas de actualidad polémicos como, por ejemplo, la problematización sobre los estereotipos de género, lo hace desde un único punto de vista no evidenciado. Si bien se trata de una problemática actual, no aparece encuadrada en el contexto global en el que surge. El enunciado declara, históricamente *la publicidad estigmatiza el rol de la mujer* y esto es algo que está cambiando, pero nada se dice del contexto social en el que esa representación circula, qué fenómenos sociales sostienen esas representaciones, ni los cambios culturales -atravesados por la dimensión de lo ideológico y del poder- (VERÓN, 1995 [1984]) que favorecieron la adquisición de una mirada crítica sobre esas representaciones. Es decir, un tema polémico no se expone desde la polémica, sino desde lo fáctico. Por ello, es difícil que el estudiante pueda asumir una postura crítica y personal sobre aquello que se dice si no puede discutirlo, analizarlo o ponerlo en debate con distintas posturas actuales y pasadas.

Entendemos que *Prácticas del Lenguaje* construye un discurso situado en esta temporalidad, principalmente en relación con la estética visual que se plasma en las distintas escenografías, pero carece de encuadres conceptuales, globales y culturales. La posibilidad de lograr asumir una postura personal por parte del estudiante supone la capacidad de conocer, evaluar y analizar no solamente el fenómeno singular, sino también el marco global y amplio del contexto en el cual la situación es planteada. Para lograr un pensamiento crítico hace falta más que proponer debates actuales. Por lo cual, el sujeto-estudiante no puede expandir la conciencia sobre cuestiones controversiales y construir alternativas a partir de miradas de modos diversos, teniendo en cuenta distintos intereses.

En este punto observamos una diferencia con *Matemática* ya que en su discurso representa un saber sólido y homogéneo, que "no cambia" y que, por el contrario, parece permanecer inmutable en el tiempo. En este aspecto, *Matemática* favorece un saber disciplinar, centrado en el lenguaje y los saberes propios de la matemática. Las categorías son propias de la disciplina, así como la modalidad de ejercicios. Es difícil pensar en una extrapolación de las temáticas a otros ámbitos o escenas de acuerdo a cómo se plantean los conocimientos.

Los contenidos no evocan problemáticas en tanto que las actividades exigen la resolución de situaciones-problemáticas desconectadas del presente y donde el sujeto estudiante no es un productor de conocimiento sino reproductor de contenido. Presenta un

despliegue de contenidos lineal, académico y *atemporal*. La estructura del contenido, la escena discursiva y la construcción del saber develan un modelo centrado en la explicación, la aplicación y la verificación (Maggio 2012, 2018). Por lo cual, los estudiantes no pueden problematizar sobre la realidad y construir soluciones originales como parte de un proceso formativo.

Asimismo, el proyecto educativo de la NES consiste en alentar un pensamiento que, en tanto crítico, deberá ser, también, creativo. El objetivo es que el estudiante pueda elaborar respuestas creativas ante el surgimiento de nuevos problemas y producir oportunidades ante situaciones de complejidad.

Favorecer el pensamiento creativo requiere ofrecer problemas o proyectos que no pueden ser resueltos desde un modelo o patrón (Maggio, 2018) sino que requieren poner en juego perspectivas de análisis y soluciones que en sí sean originales. En este sentido, observamos que Prácticas del Lenguaje, propone argumentos, análisis y diseños escenográficos alternativos que ponen en juego una multiplicidad de lenguajes y formatos. Favorece la apertura a lo *distinto*, aunque en la construcción del conocimiento y el saber sigan prevaleciendo los formatos tradicionales enciclopedistas.

Matemática dificulta más la posibilidad de desarrollar una actitud flexible y de apertura del pensamiento en el que se le proponga al estudiante un recorrido paralelo y diverso en el que puedan elegir de acuerdo a sus propios intereses y criterios. Desde el diseño, matemática es rutinario, los bloques se reproducen como unos iguales a otros aunque cambien las temáticas. El modo en que se construye el sujeto de conocimiento tampoco permite el desarrollo de un pensamiento creativo. Si bien es un soporte que se centra en la ejercitación y la resolución de operaciones y problemas, éstas no se enfocan en actividades mentales que faciliten soluciones novedosas y que se inicien con la localización de problemas que afectan la realidad de los estudiantes.

Si los sujetos cambian, también deben cambiar las prácticas. En este sentido, las Habilidades del Siglo XXI requieren desarrollar prácticas que enseñen a mirar desde diferentes puntos de vista, que se posicionen en el tiempo presente y que sean originales.

4.5 A MODO DE CIERRE

Vivimos en una época de cambio acelerado y es difícil imaginar cuáles serán las habilidades sobre las que la escuela tendrá que formar en un futuro no muy lejano. Ello dependerá de nuevos consensos y de formas sociales y culturales que también mutarán

aceleradamente. Sabemos que las aulas ya nos son lo que eran y los diseños curriculares parecen querer acompañar estas transformaciones. Sin embargo, las prácticas que se desarrollan en las escuelas no siempre se adaptan a una pedagogía contemporánea que eduque en las escenas y las necesidades actuales.

El análisis desde una perspectiva socio-semiótica funciona como una lente de aumento que permite ver lo que permanece en lugares subyacentes. Cuando se desarma el discurso de los libros de texto observamos que en muchos aspectos los manuales no se adecuan a los lineamientos curriculares claves para la inserción de los estudiantes al mundo contemporáneo. Y con esto pensamos en algo más amplio y profundo que la inserción laboral o académica, sino en la capacidad de evaluar críticamente la información y los argumentos, ver patrones y conexiones, construir conocimiento significativo y aplicarlo al mundo real.

Un esquema de contenidos suspendido en el tiempo no puede acompañar los procesos de permanente cambio cultural y social. Convendrá, por lo tanto, que la construcción del pensamiento acompañe en su devenir el mismo devenir del mundo y sus transformaciones, lo cual reclama un diseño de propuestas que evoque un estudiante atento, creativo, productivo, crítico y dispuesto a generar las estrategias necesarias para responder a las demandas del mundo actual.

Esa atenta disposición a las demandas actuales debe estar también atravesada por una actitud flexible de pensamiento, de tal modo que la propia construcción y el movimiento de las diferentes exigencias que se generan en la sociedad logren un punto de encuentro fecundo. La flexibilidad y la apertura del pensamiento ofrecen, entre otras cosas, la capacidad de responder de manera creativa y adecuada al surgimiento de nuevos planteos.

Entonces, lo que resulta fundamental es crear las condiciones para que los textos escolares puedan favorecer prácticas que permitan construir sentido en línea con las nuevas propuestas pedagógicas planteadas por la innovación educativa. Dentro de este encuadre, sostenemos junto con Maggio (2018) que favorecer el desarrollo del pensamiento crítico constituye una habilidad clave de este siglo que permite recuperar el análisis del poder, de las contradicciones y el conflicto y generar propuestas formativas que estén orientadas por ideales de un mundo mejor y más justo.

Por ello, lo que proponemos en este trabajo es una suerte de fotografía de hoy con la intención de pensar en perspectiva. Atendiendo a lo que permanece en un lugar invisibilizado o naturalizado, para ahondar en los mecanismos significantes que construyen las

representaciones que funcionan socialmente en relación con el libro de texto, de manera que pueda repensarse a partir de la necesidad de que su diseño proyecte prácticas de lectura que los estudiantes puedan aprehender y resignificar.

Notas

¹ Entendemos por contenido a enseñar aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas. Se diferencia del contenido de la enseñanza en tanto que éste representa lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes (Gvirtz, Silvana y Mariano Palamidessi, 1998).

² El Consejo Federal de Educación es un organismo inter-jurisdiccional de carácter permanente, presidido por el Ministro de Educación de Nación e integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del consejo de Universidades. Es el ámbito de concentración, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, debiendo asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo. Las resoluciones que emite son de carácter vinculante para todas las jurisdicciones.

³ Marco normativo según se detalla en el Diseño Curricular: • Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria (Resolución, CFE N° 84/09). • Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria (Resolución CFE N° 93/09). • Marco de Referencia: Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Ciencias Naturales (Resolución CFE N° 142/11). • Nivel secundario. Núcleo común de la formación del ciclo orientado (Resolución CFE N° 191/12). • Núcleos de Aprendizaje Prioritario Ciencias Naturales (Biología, Física, Química). Campo de Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria (Resolución CFE N° 180/12). • Marcos de Referencia para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (Orientaciones: Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Ciencias Naturales, Lenguas, Educación Física, Arte) (Resolución CFE N° 142/11). • Marco de Referencia para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (Orientación Turismo) (Resolución CFE N° 156/11). • Marcos de Referencia para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (Orientaciones: Informática, Agrario/Agro y Ambiente) (Resolución CFE N° 190/12).

⁴ Diseño Curricular NES. Resolución 321/ME/2015

⁵ La escuela inclusiva propone promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Este paradigma exige que todos y cada uno de los estudiantes puedan lograr su máximo desarrollo y alcanzar un aprendizaje significativo.

CONCLUSIÓN

REFLEXIONES FINALES

En el presente trabajo, nos hemos propuesto analizar el funcionamiento discursivo de dos libros de texto pertenecientes a disciplinas distintas con la finalidad de investigar algunas de las principales estrategias enunciativas a partir de las cuales ambos soportes construyen un vínculo con sus destinatarios. Tal como propusimos al inicio de la investigación, entendemos que, con la emergencia de nuevas demandas en el terreno educativo, insertas en un contexto de constante innovación tecnológica y nuevas formas de comunicación, es necesario repensar los dispositivos que se asientan y a la vez reproducen determinadas prácticas educativas.

A lo largo de la investigación, indagamos las distintas estrategias enunciativas a partir de las cuales cada título construye su identidad propia en relación con la disciplina en la que se inscribe. En el recorrido de las distintas narrativas, nos fuimos encontrando con múltiples discursos interactuando, creando y modificando sentidos. Discursos tejidos con hilos invisibles determinados por múltiples fenómenos: la normativa ministerial, la industria editorial, la historia del sistema educativo y de la disciplina, las corrientes pedagógicas, los medios de comunicación, los nuevos dispositivos tecnológicos, las miradas y las vidas de los actores del mundo escolar.

Al respecto, nos servimos de la Teoría de los Discursos Sociales como andamiaje teórico-metodológico adecuado para analizar los procesos de producción del sentido investido en cada uno de los títulos analizados, para poner en tensión dos modelos enunciativos distintos que, como tales, se asientan y reproducen prácticas sociales asimismo distintas.

En el marco de la Teoría de la Enunciación, el concepto de contrato de lectura resultó central para analizar las semejanzas y diferencias que se establecen entre el vínculo que cada soporte establece entre el enunciador y el destinatario. Es decir, la relación que se establece entre el soporte y su lectura. Nos permitió indagar sobre el modo de recepción propuesto en cada caso, los recorridos posibles, y los no posibles. El contrato constituyó la herramienta metodológica clave para evidenciar la emergencia del sujeto de la enunciación, el modo de establecer un vínculo con el estudiante en una relación muchas veces de diálogo y otras de monólogos, de presencias marcadas, principalmente en el caso de Prácticas del Lenguaje o de borramientos despersonalizados en Matemática. Principalmente, la noción de contrato nos permitió develar el lugar designado al destinatario en cada título, para ponerlos en tensión y problematizar sobre sus semejanzas y diferencias.

Asimismo, el análisis del contrato de lectura favorece el recorrido por lo intangible, haciendo evidente el universo discursivo a partir del cual se favorecen determinadas prácticas que pueden o no adecuarse a las restricciones ministeriales encuadradas dentro de las innovaciones propuestas por los diseños curriculares de las Nueva Escuela Secundaria.

En relación con la estructura general analizada en ambos dispositivos, notamos que la composición externa responde a las exigencias del mercado editorial a partir del cual el libro de texto se constituye como una mercancía. La portada, las páginas iniciales y el formato material de los soportes se exponen bajo un formato estandarizado que lo vuelve fácilmente reconocible como libro de texto. El desconocimiento de la responsabilidad autoral y la carencia de imágenes en la portada, hablan de un producto que responde a un grupo editorial. Así, los elementos paratextuales dispuestos en la composición externa de cada título remiten a un *libro-mercancía* que no se diferencia en nada a otros soportes del mismo género. El destinatario es construido como un consumidor indiferenciado, sin atributos ni características propias.

Así como los elementos del paratexto externo construyen un objeto indiferenciado, analizamos el modo en que la identidad propia aparece con los sentidos asociados al nombre de la colección, Serie *Activados*. Este término, vinculado a las Redes sociales y las nuevas formas de comunicación, remite a un enunciador moderno, que posiciona el libro dentro de los lenguajes contemporáneos, *cercano* a su destinatario que habita un mundo atravesado por las nuevas tecnologías de la comunicación. Asimismo, la figura *Activados* permite romper con los estereotipos asociados a los libros de texto que los encasillan como aburridos, pregnados por una pedagogía tradicional y conservadora. El destinatario es designado como un sujeto activo, usuario de las redes sociales, dinámico y partícipe de su propio proceso de aprendizaje.

Activados, el sello a partir del cual el libro construye su singularidad, opera por indicialidad evocando el uso de las Redes Sociales, las conexiones virtuales, el encuentro con *el otro* en una nueva dinámica tecnologizada. A través de la figura predomina el contacto, la reacción, la contigüidad metonímica de las relaciones interpersonales a través de los hilos invisibles de Internet. Por ello, a lo largo de la investigación insistimos en la fuerza semántica del nombre de la colección, que se repite en diversos segmentos de ambos soportes. Todas estas figuras apelan al cuerpo para conectarse en una comunidad virtual de aprendizaje.

A propósito de la adecuación del libro de texto a la normativa curricular observamos como la figura que representa la Serie *Activados* convoca al destinatario como a un *nativo*

digital, como una de las características claves de cómo se representa al sujeto *nacido* en un contexto de circulación tecnológica con alta predisposición al manejo de dispositivos digitales. Con el nombre de la Serie, el grupo editorial proyecta el desarrollo de ciertas habilidades propias de este siglo, como son, la alfabetización informacional, alfabetización en medios y alfabetización digital.

Más allá de que el título de la colección posiciona el soporte dentro de los requerimientos de los nuevos diseños curriculares, demostramos en nuestra investigación que la estructura enunciativa que atraviesa tanto a Matemática como a Prácticas del Lenguaje continúa reproduciendo modelos tradicionales y conservadores que se alejan de los requerimientos de innovación propuestos por la Nueva Escuela Secundaria. Al respecto, notamos que Prácticas del Lenguaje se acerca más a los lenguajes actuales pero este acercamiento se agota en lo superficial ya que la estructura continúa atravesada por los esquemas pedagógicos tradicionales.

Al interior de ambos soportes nos ocupamos de analizar los desfases entre algunas zonas discursivas presentes en ambos soportes: la estructura del esquema del contenido expuesta en el índice, la organización de los elementos en la espacialidad de la página y la construcción del conocimiento y del sujeto epistemológico expresada en el segmento expositivo. En esta instancia de la investigación, nos encontramos con una serie de diferencias significativas en la construcción del vínculo entre ambos soportes y sus destinatarios. Adjudicamos esas diferencias a la inscripción de cada soporte en una disciplina distinta, correspondientes a áreas de pensamiento opuestas y cuyo ethos pedagógico está asimismo atravesado por la historia de la disciplina. Esta diferencia en el proceso productivo favorece dos representaciones distintas sobre el saber, el estudiante y el conocimiento, aunque ambos soportes sean contemporáneos entres sí, respondan a una misma editorial, nivel educativo y estén inscriptos dentro de las mismas normativas ministeriales.

En relación con la estructura del contenido, cada soporte construye un modelo enunciativo propio. Prácticas del Lenguaje presenta el contenido como fuertemente fragmentado, variable y desorganizado, o bien podríamos decir, organizado de forma arbitraria mientras que Matemática expone un formato secuenciado y organizado. Por lo cual, problematizamos sobre el hecho de que cada soporte expone modelos enunciativos opuestos, uno caracterizado por la fragmentación y otro por la progresión.

Esta característica se reproduce en las distintas zonas discursivas analizadas a lo largo de toda la investigación lo cual vuelve a cada soporte coherente con la lógica interna que

promueve. En el índice de Prácticas del Lenguaje encontramos que cada capítulo presenta un despliegue de temas, subtemas, segmentos especiales, obras literarias, textos periodísticos y científicos sin una secuencialidad lógica o una integración de los contenidos. Algo similar sucede en la puesta en página, donde los elementos se yuxtaponen unos con otros sin dar cuenta de un orden lógico.

En el polo opuesto, Matemática favorece una presentación de los contenidos en forma secuenciada a partir de un orden lógico. El índice organiza los temas y subtemas numerados en donde cada tema precede y antecede al siguiente, sucesivamente. Lo mismo se observa en la organización de la página donde el desvío hacia zonas paratextuales es escaso. Por el contrario, los contenidos se presentan a página completa, respetando el orden progresivo planteado en el índice.

En relación con la puesta en escena, nos encontramos con dos escenografías muy distintas. Prácticas del Lenguaje presenta un sincretismo de lenguajes provenientes de distintos ámbitos, pero principalmente del mundo de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Esto se conjuga con el despliegue de colores, narraciones variadas y tramas interdiscursivas complejas. Por el contrario, Matemática, soporte fuertemente arraigado a las tradiciones discursivas de las ciencias duras, presenta un estilo escenográfico “sobrio” y “apagado”, con una fuerte búsqueda de asepsia discursiva. Por lo cual, Prácticas del Lenguaje ubica el formato dentro de un ethos actualizado y adaptado a la estética visual que impera en la modernidad. Le asigna al lector un rol variado y dinámico, capaz de interpretar los múltiples lenguajes que atraviesan el formato mientras que Matemática contribuye a la fijación del imaginario de un saber homogéneo y estable en el cual se prioriza la neutralidad discursiva.

En este aspecto, analizamos el modo en que la diagramación de los elementos en la espacialidad de la página apela a distintas formas de contacto. La dimensión indicial opera de manera diferente en ambos soportes, convocando al cuerpo de manera singular otorgando, asimismo, una identidad propia a cada título. En Prácticas del Lenguaje el cuerpo es convocado, predominantemente, a través de la mirada a partir de sus escenografías vistosas, coloridas, atravesadas por múltiples textualidades en una conjugación, a veces caótica, entre texto e imagen, así como también, la evocación a otros dispositivos mediáticos, la utilización de fotografías, las distintas tipografías marcadas entre título, copete y despliegue textual. Por su parte, Matemática apela al contacto a través de la motricidad de la mano y el lápiz como su prótesis. El libro se construye a partir de la *prolongación* de la mano-lápiz dándole sentido al despliegue de ejercicios con espacios en blanco para completar. Así, la contigüidad en

Prácticas del Lenguaje está dada por la mirada, mientras que en Matemática está dada por la mano-lápiz en la ejecución de los ejercicios.

Demostramos así que Prácticas del Lenguaje se construye como un libro moderno, más adaptado a las textualidades visuales actuales en tanto que conjuga la emergencia de nuevas formas de leer un caudal incesante de información. Por el contrario, Matemática se presenta con un formato más conservador, preservando los estilos tradicionales de la práctica en las ciencias duras más vinculados a la realización-resolución de ejercicios.

En este sentido, analizamos el modo en que los libros de texto evocan ciertas identidades juveniles como requisito de la normativa ministerial para generar una identificación cultural con el estudiante que favorezca los procesos de aprendizaje. Concluimos en que, si bien Prácticas del Lenguaje contiene narraciones y formatos más adaptados a la cultura juvenil actual, en muchos aspectos sigue reproduciendo modelos tradicionales en los que no aparecen representadas identidades culturales, artísticas, sociales, étnicas o sexuales diversas propias de esta época. Por el contrario, la mirada es siempre superficial, simplificada y fragmentada. Incluso cuando el título introduce algún tema polémico, el encuadre termina siendo conservador y poco arriesgado en cuanto a poner en debate distintas miradas o posturas encontradas. En Matemática, esta ausencia de representación de las identidades juveniles es aún más marcada ya que es un formato que apela al borramiento de los sujetos de la enunciación como forma de legitimar el contenido. En las distintas zonas discursivas abordadas, no se apela a imágenes actuales o situaciones habituales de los estudiantes contemporáneos.

Por lo cual, la adecuación de los libros a la normativa se aleja aún más en este aspecto. Al no citar elementos de la cultura juvenil, es difícil pensar en un aprendizaje situado, que tenga en cuenta los saberes previos de los estudiantes y que convoque el interés de éstos. Como sostuvimos a lo largo del trabajo, el aprendizaje significativo requiere que el estudiante se involucre con su proceso de aprendizaje, que pueda hacerse preguntas valiosas que partan de sus intereses. Como se sostiene desde los diseños curriculares, la motivación interior es la fuerza motora central del aprendizaje. En este sentido, demostramos que los libros de texto reproducen modelos tradicionales de las perspectivas pedagógicas en donde el estudiante aprende por obligación y no por motivación propia.

En el análisis del segmento expositivo encontramos diversas estrategias enunciativas a partir de las cuales ambos soportes tendían a construir un saber que se pretende como unívoco y verdadero. Observamos que, en el caso de Matemática, el discurso es absorbido

por el enunciador de modo tal que el discurso referido se integra totalmente hasta desaparecer en el decir de quien lo enuncia a partir de las estrategias de despersonalización y asepsia discursiva. Por el contrario, Prácticas del Lenguaje apela a un tipo de enunciación marcada, posicionando una mirada sobre la temática que aborda, pero evitando citar las fuentes, las corrientes teóricas o las perspectivas desde las cuales se realizan las afirmaciones. Los conceptos son simplificados a la vez que se los desliga de toda carga política e ideológica. *Lo que se dice*, se dice desde un lugar de saber sin posicionar la mirada. Por ello, sostenemos que Prácticas del Lenguaje desarrolla un pensamiento sesgado, desarticulado, fragmentado e incoherente, mientras que Matemática instituye la idea de que hay una realidad, que está allí, que tiene un funcionamiento lógico inherente, más allá de quien la enuncie, de quién la escriba, o de cómo se use.

En términos de efectos de sentido, los esquemas enunciativos analizados implican múltiples consecuencias. En Prácticas del Lenguaje la forma *evidentemente marcada* en la que se presenta el contenido define un *enunciador pedagógico* que acompaña al estudiante en el camino del saber y el conocimiento. Se posiciona como conocedor de los temas que enuncia a la vez que instituye un destinatario que *no sabe* en una relación asimétrica en la cual uno -el enunciador- es el poseedor del saber- y el otro -el estudiante- es quién aprende. Por el contrario, en Matemática el modo en que se presentan los contenidos no evidencia las marcas de la construcción del enunciado, lo cual presenta un tipo de enunciador borrado, ausente. Es un *enunciador objetivo* en tanto que favorece la idea de que los contenidos allí presentados tienen una existencia autónoma a su pluma. El conocimiento se convierte en una entidad, una cosa, con existencia propia, ausente de toda determinación y construcción social e histórica en donde el saber se ordena por su cualidad lógica. Este tipo de enunciador se distancia de su destinatario, a quién le asigna un lugar de pasividad, mero receptor de los aprendizajes. A su vez, al no asignarle un lugar, lo niega lo cual plantea un escenario muy complejo para favorecer una instancia de aprendizaje.

Por lo expuesto, entendemos que un mundo escolar donde no hay responsabilidad autoral, científica y conceptual, es un mundo de opiniones a la vez anónimas y fugaces, responde a un universo discursivo que ha perdido la responsabilidad comunicacional. El estudiante moderno, frente al estudiante autónomo, en el relato completo del discurso, devienen figuras vacías. Porque en la negación del conflicto en la construcción del saber, emerge un sujeto que no aprende, que no piensa, que no puede ser ni moderno, ni autónomo. La tecnologización del saber, la autonomía del estudiante, son construcciones discursivas que luego no pueden sostenerse en la práctica educativa.

Esta idea se evidencia al mirar el modo en que se evocan situaciones de contexto, debates actuales, o situaciones de la “vida real”. Al analizar estas escenas, nos encontramos con distintos modos en que los libros de texto evaden la problemática social y la diversidad cultural. En el caso de Prácticas del Lenguaje, se trae a colación la problemática de género pero se la aborda de manera superficial, fragmentada, reproduciendo cierta mirada estigmatizadora sobre los roles de género, negando el carácter conflictivo de la temática. No se asumen posturas o miradas conceptuales. No se afirma ni se niega nada. Concluimos en que el modo en que Prácticas del Lenguaje aborda la situación de contexto, opera la dimensión simbólica como patrón moral e ideológico que atraviesa el posicionamiento de los libros de texto.

En Matemática, observamos cómo se utiliza la fotografía como demostración de ciertas situaciones de la “vida real” a la vez que favorece un vínculo de identificación a través de una operación de indicialidad. En estas situaciones *reales* sólo aparecían representados algunos sectores sociales, con determinados rasgos culturales, en exclusión de otros. Así, la demostración como operación indicial conduce a la representación de ciertos sectores sociales que tienen acceso a determinados bienes culturales y económicos en negación u olvido de otros. Así, esa cultura heterogénea y diversa contemplada en el diseño curricular, es arrasada por un discurso que, lejos de abordarla, tiende a la homogeneización.

En este punto, es importante repensar el formato para salir de un tipo de discurso que favorece el estudio de conceptos aislados, sin conexión con un todo que les dé sentido, simplificado y desapasionado. Donde la imagen del estudiante se aplanan. Debemos repensar un libro que permita planificar la enseñanza anclada en contextos (casos, problemas, situaciones, etc.) que hagan visible el sentido de ese aprendizaje en la vida real.

Esta problemática se acentúa en la **sección instructiva**, donde observamos como más problemático es que ninguno de los títulos ofrece oportunidades de participación en las prácticas auténticas de cada disciplina. El segmento correspondiente a la resolución de ejercicios o preguntas no propone problemas auténticos, que tengan sentido para un estudiante situado en esta temporalidad.

Como analizamos en este segmento, Prácticas del Lenguaje exige un desplazamiento multidireccional a través de distintas textualidades, a diferencia de Matemática que presenta una propuesta de actividades esquemática y lineal. Sin embargo, las consignas son siempre prescriptivas, y no propositivas. No invitan a la reflexión, sino a la conclusión. Están

atravesadas por la corroboración del saber y no por una perspectiva de reflexión sobre el saber, de pensar sobre el propio pensamiento.

A partir del análisis de esta zona discursiva, concluimos que el modo en que se expone el saber procedimental pierde la visión global de lo que se le pide al estudiante que haga y así el aprendizaje carece de sentido. El contexto actual exige un sujeto capaz de adaptarse y acompañar los vertiginosos cambios, abierto creativamente a la multidimensionalidad de espacios culturales plurales. En este sentido, entendemos que Prácticas del Lenguaje se acerca a un discurso situado en esta temporalidad, principalmente, con relación a la estética visual, pero carece de encuadres conceptuales globales y culturales. Asimismo, la propuesta de temáticas polémicas desligadas de su dimensión problemática no permite la construcción de un pensamiento crítico.

En Matemática el discurso se aleja aún más de toda propuesta de ofrecerles a los estudiantes situaciones de aprendizaje contextualizadas. Como analizamos en distintos segmentos, el título representa un saber sólido y homogéneo, que “no cambia” en el tiempo. Por ello, en coherencia con el modelo enunciativo, las situaciones-problemáticas propuestas en el segmento de actividades están desconectadas del presente, desvinculadas de los intereses o realidades de los sujetos contemporáneos. Es muy difícil encontrar conexiones con los saberes previos, como se sugiere en los aprendizajes significativos. El modelo se centra en la explicación, la aplicación y la verificación, por lo cual, el estudiante no puede problematizar sobre la realidad ni construir soluciones originales como parte de un proceso formativo. El estudiante no es productor de conocimiento, sino reproductor de contenido.

A la luz de estos razonamientos, concluimos que una construcción del conocimiento con estas características instituye un destinatario incapaz de conquistar un pensamiento crítico y creativo, como proponen los marcos de innovación educativa planteados en los diseños curriculares, a propósito de las Habilidades del Siglo XXI. El saber así planteado no puede formar un estudiante que reflexione, compare, contraste y se haga preguntas; que tenga una actitud flexible y de apertura a lo distinto o desconocido; que pueda proponer soluciones innovadoras a problemáticas situadas. Un estudiante así concebido, no puede más que atravesar el soporte con una lectura dispersa y superficial, *aprendiendo* por memorización y repetición.

Del análisis se desprende que el libro de texto así construido tiende a homogeneizar en un contexto de creciente diversidad cultural que se expresa tanto por las migraciones de la globalización como por medio de los mestizajes de consumos culturales que se multiplican

en las redes tecnológicas. Los consumos culturales se diversifican, creando nichos, modas, grupos, estilos y tribus que abren nuevos caminos de disociación y encuentro social. Por lo cual, el manual así concebido queda desactualizado, incapaz de conectar con las necesidades e intereses de los estudiantes de este siglo.

Estas transformaciones se combinan con un contexto en el cual se han ampliado al mismo tiempo las posibilidades de búsqueda de información, expresión y comunicación de las personas. La aldea global va creando nuevas relaciones sociales en medio de una era de expansión de las libertades individuales. Se combinan la virtualidad y la realidad, la distancia desaparece: los celulares conectan a cada individuo con el mundo en su diversidad de tentaciones y manifestaciones. Es el tiempo de los sujetos en red.

Las características aquí analizadas no permiten pensar en un aprendizaje significativo tal como es planteado por los Diseños Curriculares. En Prácticas del Lenguaje observamos como la ocurrencia de un enunciador pedagógico y un saber descontextualizado no le permite al estudiante desarrollar la metacognición ya que el sujeto queda atrapado en el decir del otro sin poder desarrollar la reflexión sobre el propio pensamiento. Asimismo, la construcción de un enunciador objetivo en Matemática también dificulta la construcción de un aprendizaje significativo en tanto que el borramiento de los sujetos de la enunciación no interpela al destinatario en sus dimensiones sociales, culturales y etarias, rasgos centrales para la construcción de este tipo de aprendizaje. Por lo cual, los esquemas de aprendizaje representados en los libros de texto se alejan de los modelos de aprendizaje planteados en los diseños curriculares. Prácticas del Lenguaje y Matemática reproducen modelos enciclopedistas que favorecen la memorización sin reflexión, dentro de encuadres conservadores que no favorecen la innovación.

A lo largo del trabajo nos encontramos con un patrón común en ambos soportes, el modo en que Prácticas del Lenguaje y Matemática reproducen modelos tradicionales de enseñanza en los que se impone una práctica que no concibe los procesos, las contradicciones y los conflictos en la construcción del conocimiento, del pensar y del hacer. Si bien ambos soportes encuentran zonas en las que se efectúan adecuaciones a los diseños curriculares, son muchos los espacios discursivos en los que los dispositivos se alejan de propuestas innovadoras enmarcadas por la NES. Por ello, podemos afirmar en base al análisis realizado que son necesarias revisiones y actualizaciones profundas dentro de las propuestas discursivas de los libros de texto.

Esperamos que el trabajo aquí presentado ayude a desnaturalizar el modo en que se enseña y (a veces) se aprende en la escuela; que permita imaginar y conceptualizar un modo de enseñanza donde se aprendan no tanto las respuestas de memoria sino la disposición a hacerse preguntas y se adquieran las herramientas para buscar las respuestas. En este camino hacia la innovación, entendemos que hacer buenas preguntas es mucho más que saber buscar el conocimiento en un buscador de Internet o en el despliegue conceptual fragmentado del libro de texto. Hacer buenas preguntas implica cuestionar el mundo usando el conocimiento. Implica desarrollar facultades de pensamiento crítico y autónomo, pero también una racionalidad científica, una variedad de habilidades cognitivas para abrirse paso conquistando conocimientos (Rivas, 2017). Hacerse buenas preguntas parte de la disposición de un sujeto inquisitivo, curioso, un sujeto formado para desarrollar conocimientos, no para fijarse a aquello que le enseñaron.

Pasar de un discurso que “cumple” a uno que favorece prácticas de comprensión es el ejercicio más profundo que proponemos en base al análisis realizado. Salir de los esquemas tradicionales, temerosos y conservadores, para entrar en una nueva dinámica de innovación. Esta transición implica también dejar de priorizar exageradamente el transitar para buscar más el apasionar, involucrándose con aquello que se aprende. El conocimiento cobra sentido cuando se interioriza, se descubre, se busca, se anhela.

El desafío es grande y exige múltiples reescrituras de los relatos que hoy están legitimados (y enquistados) en los modelos educativos planteados en los libros de texto. Es necesario un cambio que vaya de la exteriorización del saber hacia el interior de los sujetos buscando activar algo en sus inquietudes, deseos y sentimientos, para volver al mundo en forma de valores, trabajos y formas de ver y actuar en sociedad. Volver a leer los diseños curriculares en clave transformadora, para lograr una adecuación que favorezca prácticas de aprendizajes significativos. Esta transformación del esquema enunciativo no puede completarse sin convertir a los estudiantes en *sujetos de poder* (Rivas, 2017). Deben salir empoderados, deben sentir que aprender los transforma en actores sociales, deben tomar conciencia de que parte de su destino está en sus manos.

Insistimos en la importancia de observar el fenómeno educativo desde la perspectiva comunicacional como fenómeno discursivo para entender que, como decía Bruner (2013), los relatos son la puerta de entrada a la cultura. Para una transformación del modelo es necesaria una mirada que ponga el acento en los esquemas discursivos que consolidan y reproducen prácticas que, muchas veces, se alejan de los modelos de innovación. El modo en que se

cuenta la historia, y no la historia en sí misma, construyen sentido sobre aquello que se escapa a la mirada ingenua. Atender al modo en que se narra y no a la narración en sí misma nos brindan un hilo conductor para la reflexión en función de pensar qué elementos deberíamos modificar de cara al futuro.

Entonces, volvemos al punto de inicio para transformar la mirada. Lo educativo, como fenómeno social, atravesado por la producción social del sentido, necesita volver a ser revisado para desarmar las representaciones sociales que lo atraviesan y que determinan las prácticas. Los emergentes del Siglo XXI exigen nuevos recorridos de lectura que constituyan un libro de texto adecuado a las necesidades de innovación actuales. El espacio imaginario que se configura requiere interpelar a un nuevo estudiante, dinámico, reflexivo, cambiante, tecnologizado. Un estudiante transformado y transformador.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ALVARADO, Maite (2015), *Paratexto*, 1a ed. 2a reimp. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

BITONTE, María Elena y GRIGÜELO, Liliana (2011), *De la enunciación lingüística a la comprensión del lenguaje audiovisual. Una punta sobre enunciación*, Material de cátedra Semiótica de los Medios II, titular María Rosa del Coto.

BITONTE, María Elena (ed.) (2019), Documento de cátedra N° 1: Operaciones icónicas, indiciales y simbólicas: tres dimensiones de la semiosis en diversas materias significantes", Documento de Cátedra Semiótica de los Medios II. Titular, María Rosa del Coto. Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

BRUNER, J. (2013), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Antonio Machado.

CARBONE, Graciela (dir.) (2001), *El libro de texto en la escuela*, Madrid: Miño y Dávila.

CARBONE, Graciela (2003), *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CASSANY, Daniel y Gilmar AYALA. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela, Participación educativa, 9: 57-75. Consejo Escolar Español.
www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf

CASSANY, Daniel, AYALA, Gilmar (2008), "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela", Participación educativa, 9: pp. 57-75, Consejo Escolar Español,
www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf

FELDMAN, Daniel (2010), "Dos problemas actuales para la didáctica", en Revista de Educación, Año IX, Número Especial 14, pp. 129-146.

FURMAN, Melina (2016), *Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia* - Documento básico, XI Foro Latinoamericano de Educación / Melina Furman. - 1a ed compendiada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

FURMAN, Melina (2018), "Entornos para aprender", "Chispa y andamios: los secretos del aprendizaje", "Aprender a comprender", "Aprender a pensar", "Aprender a aprender" en *Guía para educar hijos curiosos*, Buenos Aires: Siglo XXI.

GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano (1998), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires: Aique.

MAGGIO, Mariana (2018), *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy*, Documento básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

PEIRCE, Charles Sanders (1987), *Obra Lógica Semiótica*, Madrid: Taurus.

PEIRCE, Charles Sanders (1974), "Cartas a Lady Welby", en *La ciencia de la semiótica*. Selección de fragmentos, Buenos Aires: Nueva Visión.

ROCHA, Amparo (2010), "De lo indicial, lo icónico y lo simbólico en las manifestaciones del sentido", *Intersecciones en Comunicación*, Año 4, N°4, 99-126, FACSO, UNICEN.

ROCHA, Amparo (2018), "Las huellas del cuerpo: lo indicial, lo icónico y lo simbólico en clave evolutiva", Documento de cátedra Semiótica de los Medios II. Titular, María Rosa del Coto. Ciencias de la Comunicación Social, facultad de Ciencias Sociales, UBA.

RIVAS, Axel (2018), *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales* - Documento básico: XII Foro Latinoamericano de Educación - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

RIVAS, Axel (2019), *¿Qué hay que aprender hoy?*, Buenos Aires: Santillana.

ROMERO, Daniel (Comp.) (1997), "Competencia comunicativa" en *Elementos básicos para el análisis del discurso*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Los Libros del Riel.

SABICH, María Agustina (2015), "De los libros de texto a los portales educativos: un análisis sociosemiótico sobre sus estrategias discursivas. El caso de Introducción a la comunicación y Educar", *Perspectivas de la Comunicación · Vol 8 · nº 2 ·* pp. 59-93 · Universidad de La Frontera Chile.

TOSI, Carolina (2008). "La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos", en *Matagra*, Río de Janeiro, V. 15, pp. 114-128.

TOSI, Carolina (2011a). "El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos", en *Revista Lenguaje*, Nº 39. Cali: Universidad del Valle, pp. 469-500.

TOSI, Carolina (2010). "Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos", en *Álabe*, nº 2. Almería, Ediciones Nuevos Rumbos, pp. 1-22.

TOSI, Carolina (2012). "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 en Lingüística (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), llevada a cabo en el marco de una beca tipo II de Conicet (2010-2012).

TOSI, Carolina (2018), *Los materiales didácticos en la escuela, El discurso pedagógico, Políticas ministeriales y políticas editoriales*, Los modos de decir pedagógicos en "Escritos para enseñar" - 1a edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

VERÓN, Eliseo (2004), "Diccionario de lugares no comunes", "Ideología y comunicación de masas sobre la constitución del discurso burgués en la prensa semanal", "Cuando leer es hacer: la enunciación en la prensa gráfica", "Prensa gráfica y teoría de los discursos sociales: producción, recepción y regulación" en *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

VERÓN, Eliseo (1995 [1984]). "Semiosis de lo ideológico y del poder". La mediatización. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC.

VERÓN, Eliseo (1993 [1988]). *La semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

VERÓN, Eliseo (1999). *Esto no es un libro*, Barcelona: Gedisa.

MATERIAL DE ANÁLISIS

Matemática 3: edición renovada y actualizada / Mariela Boccioni, Alicia Tabaj, Yésica Bigione, Graciela Cabral - 1a ed. 2a reimp. - Boulogne: Puerto de Palos, 2017.

Activados 3 Prácticas del Lenguaje. Museo Activo. Prácticas del Lenguaje / Diego Antico, Gabriela Fernández Bardo, Maximiliano González; coordinado por Irene Timoszkó - 1a ed. 1a reimp. - Boulogne: Puerto de Palos, 2016.

DOCUMENTACIÓN MINISTERIAL

Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: marco general / dirigido por Gabriela Azar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015.

Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general / dirigido por Gabriela Azar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2015.

ANEXO

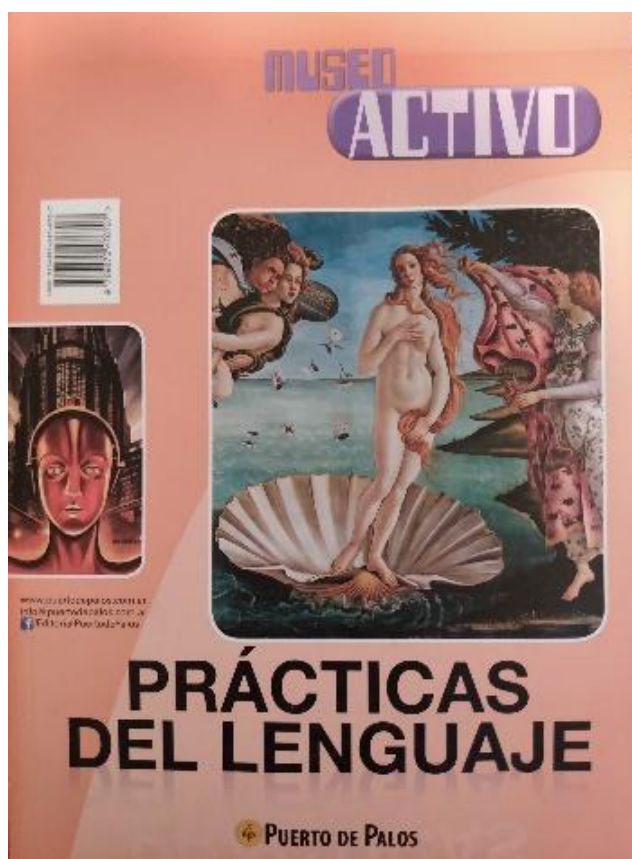


Figura 1: Tapa y contratapa *Prácticas del Lenguaje*



Figura 2: Tapa y contratapa de *Matemática*

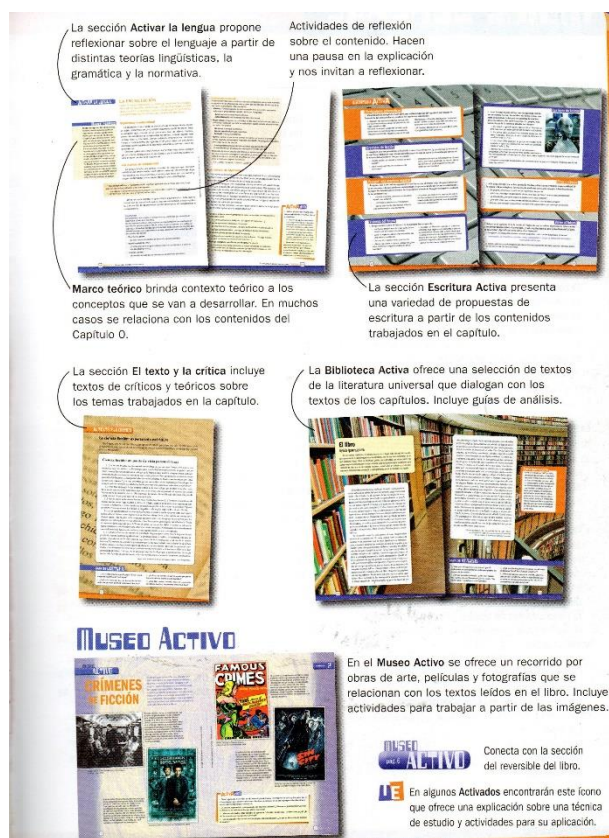


Figura 3: Páginas iniciales de *Prácticas del Lenguaje*

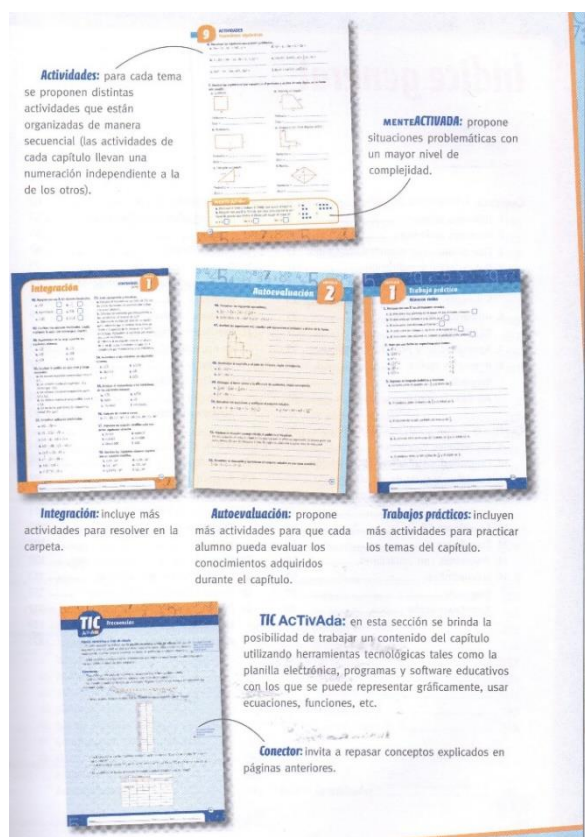
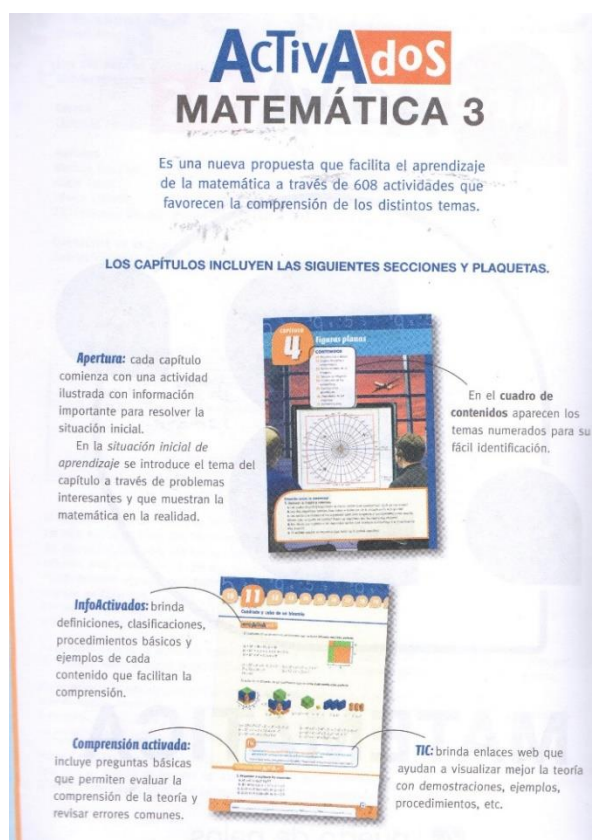


Figura 4: Páginas iniciales de *Matemática*

ÍNDICE GENERAL	
CAPÍTULO 0. HERRAMIENTAS DE LA LENGUA9	LOS VERBOS IRREGULARES40
LA LITERATURA: EL ARTE DE LA PALABRA10	Tipos de irregularidades comunes
Un uso estético del lenguaje	Casos de verbos con irregularidad propia
El carácter ficcional	Los grupos de irregularidades
¿Para qué leer literatura?	Normativa: ortografía en la conjugación verbal
Los géneros literarios	ESCRITURA ACTIVA42
LA COMUNICACIÓN: UN FENÓMENO COMPLEJO12	EL TEXTO Y LA CRÍTICA , "Realismo" (Frag.), de Jaime Rest.....44
Criticas al modelo de Jakobson	
Otros elementos que participan de la comunicación	
LA LENGUA EN USO: MÚLTIPLES MIRADAS14	CAPÍTULO 2. EL RELATO POLICIAL Y LA CRÓNICA PERIODÍSTICA45
El sujeto en el texto: la teoría de la enunciaci3n	EL RELATO POLICIAL , "El robo del mill3n de d3lares en bonos", de Agatha Christie.....46
Las variaciones de la lengua: la sociolingüística	EL RELATO POLICIAL: UN GÉNERO QUE RESTITUYE EL EQUILIBRIO54
Actos de habla: la pragmática	Orígenes y características del género policial
EL TEXTO: LA TRAMA DEL LENGUAJE16	La estructura del policial clásico
La coherencia	El lugar del lector
La coherencia textual	El policial negro
La cohesi3n	LA CRÓNICA PERIODÍSTICA , "El 'robo del siglo' cumple 50 años: así lo hicieron", por Cynthia de Benito y "Messi hizo lo que el mundo estaba esperando", por Víctor Hugo Morales.....56
Clasificaci3n de los textos	LA CRÓNICA: UN RELATO DESDE EL LUGAR DE LOS HECHOS58
LA LENGUA Y SU ESTUDIO: LA GRAMÁTICA18	El hecho noticiable
La palabra y los niveles del lenguaje	Noticias y cr3nicas
EL TEXTO Y LA CRÍTICA , "¿Por qué leer?" (Fragmento), de Harold Bloom.....20	Las tramas textuales en la cr3nica
	La cr3nica televisiva
CAPÍTULO 1. EL RELATO REALISTA Y LA BIOGRAFÍA21	ACTIVAR LA LENGUA. COHERENCIA Y COHESIÓN60
EL RELATO REALISTA , "Infierno grande", de Guillermo Martínez.....22	Los textos: unidades de coherencia y cohesi3n
EL RELATO REALISTA: LA FICCIÓN QUE PERSIGUE LA REALIDAD28	La cohesi3n léxica
Realidad y ficci3n	LOS MODIFICADORES DEL SUSTANTIVO62
Recursos de versimilitud	La construcci3n sustantiva
El marco hist3rico de "Infierno grande"	Los modificadores del sustantivo
El narrador	Normativa: usos de la coma
LA BIOGRAFÍA , Ernesto Guevara, una leyenda del siglo <i>xx</i> (Frag.) y Diarios de motocicleta. Notas de un viaje por América Latina (Frag.), de Ernesto Guevara.....30	EL VERBO Y SUS MODIFICADORES64
LA BIOGRAFÍA: UNA VIDA POR ESCRITO34	ESCRITURA ACTIVA66
Las fuentes	EL TEXTO Y LA CRÍTICA , "La cr3nica televisiva y la tiranía de las imágenes" (Frag.), de Ignacio Ramonet.....68
La responsabilidad del bi3grafo	
El viaje iniciático	CAPÍTULO 3. LA NOVELA DE CIENCIA FICCIÓN Y EL ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA69
ACTIVAR LA LENGUA. LA GESTIÓN DEL TIEMPO EN EL RELATO36	LA NOVELA DE CIENCIA FICCIÓN , 2001: una odisea espacial (Frag.), de Arthur C. Clarke.....70
El orden de los hechos	LA NOVELA DE CIENCIA FICCIÓN: VISIONES LITERARIAS DEL FUTURO76
El ritmo del relato	Ciencia y literatura
Los tiempos verbales en la narraci3n del pasado	Visiones del futuro
EL VERBO Y LOS VERBOIDES38	La novela: género de géneros
Los verbos	
Los modos verbales	
Los verboides	
Las frases verbales	

Figura 5: Índice Prácticas del Lenguaje

EL ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA , "El gran poder de los carnos de aceituna", de Nadia Luna, y "Viaje a las estrellas", de Gabriel Stokolschik.....78	VARIETADES LINGÜÍSTICAS110
EL ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN: LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA AL ALCANCE DEL PÚBLICO MASIVO82	Los lectos
El texto expositivo-explicativo	Los registros
ACTIVAR LA LENGUA. LA COHESIÓN GRAMATICAL. LOS PRONOMBRES DEL PRIMER GRUPO84	Normativa: los hom3fonos
La cohesi3n gramatical	ESCRITURA ACTIVA112
Los pronombres del primer grupo	EL TEXTO Y LA CRÍTICA , La historieta en el mundo moderno (Frag.), de Oscar Masotta.....114
Normativa: tildeaci3n de pronombres enclíticos	
ORACI3N COMPUESTA POR COORDINACI3N Y POR YUXTAPOSICI3N86	CAPÍTULO 5. LA POESÍA Y LA PUBLICIDAD115
Las conjunciones	LA POESÍA , "¿Te me quieres blanco?" y "Podría ser", de Alfonsina Storni, "En perseguirme mundo, qué intereses", de sor Juana, "La musa", de Delmira Agustini, y "Anillos de ceniza", de Alejandra Pizarnik.....116
Tipos de coordinaci3n	LA POESÍA: UNA VOZ CON ECO PROPIO120
Normativa: uso de la coma en contextos interoracionales	Los elementos formales de la poesía
ESCRITURA ACTIVA88	Los recursos f3nicos
EL TEXTO Y LA CRÍTICA , "Ciencia ficci3n: un punto de vista personal" (Frag.), de Carl Sagan.....90	Los recursos semánticos
	Los recursos sintácticos
CAPÍTULO 4. EL HUMOR GRÁFICO, EL EDITORIAL Y LA NOTA DE OPINI3N91	La voz femenina en la poesía
EL HUMOR GRÁFICO , Jim Jam y el otro (Selecci3n), de Max Aguirre, y Selecci3n de viñetas de Alberto Montt.....92	LA PUBLICIDAD124
EL HUMOR GRÁFICO: DE LA RISA A LA REFLEXI3N98	LA PUBLICIDAD: UN DISCURSO PERSUASIVO128
Las historieta	El discurso de la publicidad
El c3digo gráfico de las historieta	El target publicitario
El encuadre	Las tramas en el texto publicitario
Las historieta y el humor	Los componentes de la publicidad gráfca
EL EDITORIAL Y LA NOTA DE OPINI3N , "La prevenci3n del bullying", "Publicidad: responsabilidad y consignas claras" y "La tecnología comunicante", por Esteban Vlu.....100	La publicidad bajo una mirada crítica
EL EDITORIAL Y LA NOTA DE OPINI3N: CUANDO LA REALIDAD SE INTERPRETA104	ACTIVAR LA LENGUA. LAS FUNCIONES Y LOS SIGNIFICADOS EN EL LENGUAJE130
Textos periodísticos y argumentaci3n	Las funciones del lenguaje
La estructura argumentativa	La polisemia: denotaci3n y connotaci3n
Diferentes tipos de textos periodísticos de opini3n	LA SUBORDINACI3N132
Recursos argumentativos	Las proposiciones subordinadas
ACTIVAR LA LENGUA. LA ENUNCIACI3N106	La clasificaci3n de las proposiciones subordinadas
Objetividad y subjetividad	Los pronombres del segundo grupo
Las marcas de subjetividad	Las proposiciones subordinadas adjetivas
Las marcas de objetividad	Los pronombre relativos en las proposiciones subordinadas adjetivas
El borramiento del sujeto	Proposiciones subordinadas adjetivas especificativas y explicativas
Otros usos del pronombre se	Normativa: uso correcto de los pronombres relativos <i>el cual</i> , <i>cuyo</i> y <i>donde</i>
Normativa: concordancia en construcciones con <i>se</i> y con <i>haber</i> impersonal	ESCRITURA ACTIVA136
	EL TEXTO Y LA CRÍTICA , "La palabra amenazada" (Frag.), de Ivonne Bordoletis.....138

Índice general	
CAPÍTULO 1: NÚMEROS REALES8	CAPÍTULO 3: FUNCIONES62
1. Números enteros.....9	16. Interpretaci3n de gráficos.....63
2. Números racionales.....11	17. Funci3n.....65
3. Operaciones con números racionales.....13	18. Funci3n lineal.....67
4. Potenciación y radicaci3n.....17	19. Ecuaci3n de la recta.....71
5. Operaciones combinadas.....19	20. Rectas paralelas y perpendiculares.....75
Integraci3n23	Integraci3n77
6. Números irracionales.....25	21. Sistemas de ecuaciones.....79
TIC activada27	22. Resoluci3n gráfca de los sistemas de ecuaciones.....83
7. Aproximaci3n y notaci3n científica.....29	TIC activada87
8. Intervalos reales.....31	23. Funci3n cuadrática.....89
Integraci3n33	Integraci3n91
AUTOEVALUACI3N35	AUTOEVALUACI3N93
CAPÍTULO 2: LENGUAJE ALGEBRAICO36	CAPÍTULO 4: FIGURAS PLANAS94
9. Expresiones algebraicas.....37	24. Circunferencia y círculo.....95
10. Propiedad distributiva. Factorizaci3n.....41	25. Ángulos inscriptos y semiinscriptos.....97
11. Cuadrado y cubo de un binomio.....43	26. Puntos notables de un triángulo.....101
TIC activada45	27. Teorema de Pitágoras.....103
Integraci3n47	TIC activada105
12. Ecuaciones I.....49	Integraci3n107
13. Ecuaciones II.....53	28. Propiedades de los cuadriláteros.....109
14. Problemas con ecuaciones.....55	29. Construcciones geométricas.....113
15. Inecuaciones.....57	30. Propiedades de los polígonos.....115
Integraci3n59	31. Perímetro y área.....117
AUTOEVALUACI3N61	Integraci3n119
	AUTOEVALUACI3N121

CAPÍTULO 5: RAZONES Y PROPORCIONES122	CAPÍTULO 8: ESTADÍSTICA192
32. Razones y proporciones aritméticas.....123	50. Organizaci3n de la informaci3n.....193
33. Propiedades de las proporciones.....127	51. Frecuencias.....195
34. Proporcionalidad directa e inversa.....129	TIC activada197
TIC activada133	52. Intervalos.....199
Integraci3n135	53. Gráficos.....201
35. Teorema de Tales.....137	Integraci3n203
36. Aplicaciones del teorema de Tales.....141	54. Medidas de posici3n.....205
37. Razones trigonométricas.....143	55. Media y moda en intervalos.....207
38. Resoluci3n de triángulos rectángulos.....145	Integraci3n209
Integraci3n149	AUTOEVALUACI3N211
AUTOEVALUACI3N151	CAPÍTULO 9: COMBINATORIA Y PROBABILIDAD212
CAPÍTULO 6: CONGRUENCIA Y SEMEJANZA152	56. Factorial. Permutaciones.....213
39. Congruencia y semejanza.....153	57. Variaciones.....215
40. Congruencia de triángulos y de polígonos.....155	58. Combinaciones.....217
41. Semejanza de triángulos.....159	Integraci3n219
TIC activada163	59. Probabilidad.....221
42. Congruencia y semejanza de triángulos rectángulos.....165	60. Probabilidades condicionadas.....223
Integraci3n167	Integraci3n225
AUTOEVALUACI3N169	AUTOEVALUACI3N227
CAPÍTULO 7: MOVIMIENTOS170	Trabajos prácticos228
EN EL PLANO170	Trabajo práctico 1.....229
43. Traslaci3n.....171	Trabajo práctico 2.....231
TIC activada173	Trabajo práctico 3.....233
44. Rotaci3n.....175	Trabajo práctico 4.....235
45. Simetría central.....177	Trabajo práctico 5.....237
46. Simetría axial.....179	Trabajo práctico 6.....239
47. Eje de simetría de figuras planas.....181	Trabajo práctico 7.....241
48. Composici3n de movimientos.....183	Trabajo práctico 8.....243
49. Homotecia.....187	Trabajo práctico 9.....245
Integraci3n189	
AUTOEVALUACI3N191	Control de resultados247

Figura 6: Índice Matemática

EL HUMOR GRÁFICO: DE LA RISA A LA REFLEXIÓN

HAY MUCHAS FORMAS DE CONTAR HISTORIAS. UNA DE LAS MÁS ATRACTIVAS ES LA DE LAS HISTORIETAS, QUE NOS MUESTRAN, A TRAVÉS DE DIBUJOS, UNA FORMA PARTICULAR DE OPINAR SOBRE LA REALIDAD COTIDIANA.

INTERACTIVOS

Caras y Caretas fue una revista de humor y sátira que se publicó en la Argentina entre 1898 y 1941. Su primer director fue Fray Mocho. Este semanario gozaba de una enorme popularidad y funcionaba como formador de opinión pública. Uno de sus principales recursos eran las caricaturas de políticos de la época. La revista tuvo dos relanzamientos: el primero en 1982, durante la guerra de Malvinas. El segundo fue en 2005 y continúa publicándose en la actualidad.

CARAS Y CARETAS



Las historietas

En los medios gráficos (diarios, periódicos, revistas), el humor muchas veces recurre a dibujos que pueden, además, estar combinados con palabras u otros signos: las historietas. Estas pueden constar de una sola situación o pueden desarrollar una narración por medio de una sucesión de cuadros. Esos cuadros se denominan viñetas.

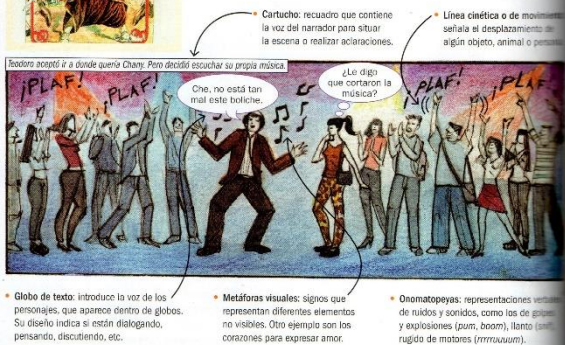
Las historietas comenzaron ocupando pequeños espacios y, de forma paulatina, fueron cobrando importancia y autonomía hasta tener sus propias publicaciones. Actualmente, los historietistas recurren con frecuencia al soporte digital para dar a conocer su obra.

Activados en la red

Para leer más historietas de Max Aguirre o de Alberto Montt, ingresen en <http://www.dosisdiarias.com/> y en <http://maxaguirre.blogspot.com.ar/>

El código gráfico de las historietas

Existen ciertas convenciones y recursos que los historietistas utilizan para expresar, de una forma sintética, acciones y actitudes de los personajes. Los principales elementos de este código son:



LA PUBLICIDAD: UN DISCURSO PERSUASIVO

CON EL DESARROLLO INDUSTRIAL ALCANZADO HACIA FINES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX, EL AUMENTO DE LA POBLACIÓN Y LA CIRCULACIÓN DE CAPITAL GENERARON EL CRECIMIENTO DE UN MERCADO DE CONSUMO. FRENTE A ESTA NECESIDAD, EL CAPITALISMO CONSTRUYÓ UN DISCURSO QUE FOMENTABA EL CONSUMO DE CIERTOS PRODUCTOS POR PARTE DEL PÚBLICO: LA PUBLICIDAD.

INTERACTIVOS

Si bien la publicidad y la propaganda son consideradas muchas veces como sinónimos, existe una diferencia entre ellas. La propaganda no tiene un objetivo comercial, sino que busca un cambio de conducta en el receptor frente a algunas problemáticas de la sociedad, como la contaminación, el respeto por las normas de tránsito, la prevención de enfermedades, el cuidado de la flora y la fauna, etc. Estas propagandas pueden ser realizadas tanto por instituciones gubernamentales como privadas.

El discurso de la publicidad

La publicidad es un discurso que tiene una función apelativa, intenta persuadir al receptor y convencerlo de hacer algo; en este caso, de adquirir determinados productos. De esta manera, el tipo de comunicación que se establece entre el emisor (el anunciante) y los receptores (el público) está siempre condicionado por un objetivo.

De acuerdo al canal que elija el anunciante, la publicidad puede ser **radial**, **gráfica** (si aparece en diarios, revistas o en afiches en la vía pública) o **audiovisual** (si se muestra en televisión, y emplea imagen y sonido simultáneamente). En los últimos años, el auge de Internet ha permitido desarrollar aún más la publicidad audiovisual al multiplicar videos en páginas web.

El target publicitario

La publicidad es un discurso orientado a un destinatario como denominado **target**. El **target** es el segmento particular de receptores reales a los cuales está especialmente dirigida la campaña, el producto o el servicio. Así, un champú suele ser usado tanto por hombres como por mujeres, pero la mayoría de las publicidades orientan su mensaje a una mujer, pues es la que habitualmente se ocupa de comprar ese tipo de productos. El **target publicitario** se define teniendo en cuenta la estructura del nivel socioeconómico y el género de los receptores.

Las tramas en el texto publicitario

Los creativos publicitarios se valen de diversos recursos a la hora de elaborar una publicidad para que sea exitosa. Entre ellos, se encuentra el modo de presentar el producto, es decir, la trama. Si bien pueden aparecer distintas tramas en una misma publicidad, suele predominar una que predomina frente a las otras. Las tramas pueden ser:

- **Trama narrativa:** presenta una sucesión de acciones que ocurren durante un tiempo, organizadas por personajes. Es muy frecuente en las publicidades audiovisuales, que en realidad son casi verdaderos cortos cinematográficos.
- **Trama descriptiva:** se resumen y se destacan las virtudes del producto.
- **Trama expositiva:** es muy frecuente en las publicidades de productos farmacéuticos, por ejemplo, en las que se utilizan gráficos, esquemas, definiciones y comparaciones a la hora de explicar cómo actúa el producto publicitado.
- **Trama argumentativa:** presenta razones por las cuales se debe elegir un producto, se confrontan opiniones de especialistas o se incluyen "testimonios" de gente que ha utilizado el producto.
- **Trama dialogal:** se dramatizan escenas que involucran al producto publicitado. Por ejemplo, una conversación entre amigos, una charla entre médico y paciente, etc.

SONDAS INTERESTELARES

Viaje a las estrellas

Gabriel Stekolschik

Desde sus inicios, la humanidad miró a las estrellas para interrogarse acerca de su lugar en el universo. Desde hace pocas décadas, empezó a soñar con alcanzarlas. En el año 2012, un objeto fabricado por el hombre nos avisó que había alcanzado el espacio interestelar. Tal vez el sueño sea posible.

[...] De los miles de objetos que se han lanzado al cosmos, la gran mayoría quedó orbitando nuestro planeta, como es el caso de los satélites artificiales o las estaciones espaciales. No obstante, algunas naves alcanzaron la Luna. Otras, las menos, visitaron planetas.

En la actualidad, existen cinco sondas que pudieron escapar a la gravedad del Sol y van en dirección al espacio interestelar: las Pioneer X y XI, las Voyager I y II, y la New Horizons. Son los artefactos creados por el hombre que más se han alejado de la Tierra. [...]

Pioneras

Con el objetivo de obtener imágenes cercanas de Júpiter, el 2 de marzo de 1972 la Agencia Espacial Norteamericana (NASA) lanzó al espacio la Pioneer X a una velocidad de 52.000 km/h, la nave pasó por la Luna en solo once horas y cruzó la órbita de Marte en apenas doce semanas. Ahora, tenía por delante el anillo de asteroides, un cerco de unos 80 millones de kilómetros de espesor compuesto por polvo y rocas —algunas de las cuales pueden alcanzar un tamaño de varios cientos de kilómetros de diámetro— que orbitan entre el planeta rojo y Júpiter. En aquel momento, el interrogante era si una nave podría sobrevivir al pasar por ahí; recordemos [el doctor Marcos] Machado [director científico de la Comisión Nacional de Asuntos Espaciales (CONAE)]. "Porque hay piedras por todos lados", ilustra.

El 15 de julio, la Pioneer X comenzó a atravesar el anillo de asteroides. Siete meses después, salió de él y entró a Júpiter.

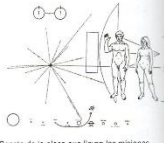
Al año de vuelo, el 3 de marzo de 1973, la Pioneer X había recibido 123 impactos de meteoritos, 70 de los cuales habían ocurrido en la zona de asteroides. Acelerada por la gravedad de Júpiter, la sonda adquirió una velocidad de 132.000 km/h y, el 3 de diciembre de 1973, desde una distancia de apenas 130.000 km de la capa de nubes, capturó las primeras imágenes cercanas del coloso del sistema solar y de algunos de sus satélites.

También, trazó un mapa del cinturón de intensas radiaciones que rodea al planeta, localizó su campo magnético y reveló que Júpiter es, predominantemente, un planeta líquido.

La misión original estaba cumplida. [...] Concebida para una vida útil de poco más de dos años, la nave continuó transmitiendo datos —al menos— hasta el 23 de enero de 2003, fecha en que se recibió la última señal, débil, de la sonda. Hacía varios años que la mayoría de sus instrumentos habían dejado de funcionar por falta de energía. [...]

Una suerte similar corrió su hermana gemela, la Pioneer XI. Lanzada el 5 de abril de 1973, esta sonda debía estudiar al otro gigante del sistema solar: Saturno. No obstante, antes de alcanzar ese destino, pasó a solo 41.000 km del polo sur de Júpiter. Así, no solo confirmó los datos de la Pioneer X, sino que, además, obtuvo fotografías novedosas de ese planeta y de sus satélites. Finalmente, en septiembre de 1979, la Pioneer XI llegó a Saturno con todo su instrumental funcionando.

[...] Como su antecesora, la Pioneer XI aprovechó el impulso gravitatorio para continuar su viaje a las estrellas. Se esperaba que sus señales de radio cesaran en 1987. Sin embargo, recién en septiembre de 1995 la falta de energía la desconectó para siempre. [...]



Esquema de la placa que llevan las misiones Pioneer en el que se cuenta mediante pictogramas cómo es el ser humano y el lugar del universo en el que se encuentra la Tierra.

MAURICIO.—[En buena nos hemos metido, amigo! Lo de la Universidad, pase. Lo de los viajes, con un poco de geografía, pase. Pero estas complicaciones inútiles... ¿Por qué tenía que hacer arquitecto a su nieto? Yo no entiendo una palabra de matemáticas.

BALBOA.—No se preocupe; la abuela tampoco.

MAURICIO.—Y sobre todo, ¿por qué demonios tenía que casarlo? En la farsa, como en la vida, se deflaca mucho mejor un soltero. ¿No podíamos inventarle un divorcio repentino?

BALBOA.—Peligroso. Sobre eso la abuela tiene ideas muy firmes. [...]

MAURICIO.—Se ha fijado bien en esa muchacha que llegó cuando usted? ¿Cree que podría activar?

BALBOA.—[Justa! El tipo ideal! (Le abraza). ¡Gracias, señor, gracias!... [...]

ACTO 2

ABUELA, MAURICIO, BALBOA, ISABEL

[EN LA GRAN CASA DE LA ABUELA. EL FALSO NIETO Y SU FALSA ESPOSA, ISABEL, FINGEN SU LLEGADA DESDE CANADÁ PARA COMENZAR LA PUESTA EN ESCENA].

ABUELA.—¡Mauricio!...

MAURICIO.—¡Abuela!...

ABUELA.—[Por fin!... (Se estrechan fuertemente. La ABUELA lo besa, lo mira entre risa y llanto, vuelve a abrazarlo. MAURICIO deriva inmediatamente la situación hacia un tono jovial).

MAURICIO.—¿Quién había dicho que estaba débil mi vieja? Todavía hay fuerza en estas manos tan delgadas. (Se las besa).

ABUELA.—Déjame que te vea. Mis ojos ya no me ayudan mucho, pero recuerdan, recuerdan. (Le contempla largamente). ¿Qué cambiado estás, mi muchachote!

MAURICIO.—Son veinte años, abuela. Una vida. [...]

ABUELA.—La voz más hecha, más profunda. Y sobre todo, otros ojos... tan distintos... pero con la misma alegría. A ver, ríete un poco.

MAURICIO.—[Riendo]. ¿Con los ojos?

ABUELA.—¡Así! Esa chispa de oro es lo que yo esperaba. La misma de entonces; la que me hacía perdonarlo todo... y tú lo sabías, granuja.

MAURICIO.—[Tranquilizado]. Menos mal que algo queda.

ABUELA.—[Vuelve a abrazarlo emocionada]. ¡Mí Mauricio!... ¡Mío, mío!...

MAURICIO.—Lágrimas, no. ¿No ha habido bastantes ya?

ABUELA.—No tengas miedo; estas son otras, y las últimas. Ven que te vea mejor... aquí, a la luz... (El señor BALBOA, que ha permanecido inmóvil junto a ISABEL, se adelanta).

BALBOA.—Un momento, Eugenia. Mauricio no viene solo. Ni mal acompañado.

ABUELA.—Oh, perdón...

MAURICIO.—Ahí tienes a tu linda enemiga.

ABUELA.—Mi enemiga, ¿por qué?

MAURICIO.—¿Crees que no se te notaba en las cartas? "¿Quién será esa intrusa que viene a robarle el mío?". (Toma

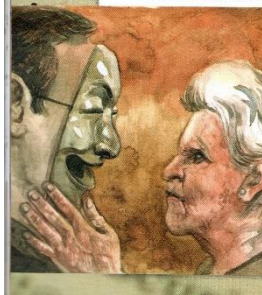


Figura 7: puesta en escena en Prácticas del Lenguaje.

41 42 43 44 45 46 47 48 49

Semejanza de triángulos

INFO ActiVAdoS

Dos triángulos son **semejantes** cuando los lados correspondientes son proporcionales y los ángulos comprendidos, congruentes.

En los triángulos semejantes, los lados correspondientes se oponen a ángulos congruentes.
 $\hat{C} = \hat{o}$, entonces $\overline{ab}$ se corresponde con $\overline{mn}$.
 $\hat{A} = \hat{m}$, entonces $\overline{bc}$ se corresponde con $\overline{no}$.
 $\hat{B} = \hat{n}$, entonces $\overline{ac}$ se corresponde con $\overline{mo}$.

$\overline{ab} \sim \overline{mn}$ $\hat{A} = \hat{m}$; $\hat{B} = \hat{n}$; $\hat{C} = \hat{o}$ $\frac{\overline{ab}}{\overline{mn}} = \frac{\overline{ac}}{\overline{mo}} = \frac{\overline{bc}}{\overline{no}}$

La constante que se obtiene al dividir las medidas de los lados correspondientes se denomina **razón de semejanza**.

Criterios de semejanza de triángulos

Dos triángulos son semejantes si tienen sus tres lados respectivamente proporcionales (LLL).

Dos triángulos son semejantes si tienen dos ángulos respectivamente congruentes (AA).

Dos triángulos son semejantes si tienen dos lados respectivamente proporcionales y el ángulo comprendido entre ellos, congruente (LAL).

Comprensión ActiVAdA

1. Respondan y expliquen las respuestas.

- Un triángulo con un ángulo que mide 60° y otro que mide 50° , ¿es semejante a un triángulo con un ángulo que mide 70° y otro ángulo que mide 60° ?
- ¿Cómo son entre sí dos triángulos semejantes, si la razón de semejanza es 1?
- Dibujen un triángulo y marquen las tres bases medias. El triángulo que tiene por lados esas bases medias, ¿es semejante al dibujado?
- Dos triángulos que tienen dos pares de lados proporcionales, ¿son siempre semejantes?

TIC Planilla electrónica. Cuadrado de un binomio

ActiVAdA

La planilla electrónica

En este apartado se trabaja con la planilla electrónica u hoja de cálculo, un tipo de documento muy útil y fácil de usar que sirve, entre otras cosas, para realizar operaciones matemáticas, registrar datos y presentar en forma de gráfico los resultados obtenidos.

Al abrirla, se puede ver un "libro" similar al que se muestra en la imagen donde aparecen algunos elementos como **filas** (indicadas con números), **columnas** (indicadas con letras) y **celdas**, que son recuadros dentro de los cuales se colocan los datos y que se representan colocando primero la letra de la columna y luego el número de la fila (por ejemplo: A3, B5, etc.).

Aclaración: como en una Planilla de cálculo hay muchas funciones, es recomendable explorar el programa (sus menús, herramientas y barra de fórmulas que aparecen en la pantalla) y no olvidarse de guardar todos los trabajos.

En una Planilla de cálculo, toda fórmula comienza con el signo "=" seguido de la operación y se presiona **Enter**. Para la multiplicación se usa el signo "*", para la división "/", para la suma, "+", y para la resta, "-".

Cuadrado de un binomio

Para verificar la expresión algebraica equivalente a $(a + b)^2$, se pueden seguir los siguientes pasos.

- Se abre un libro en blanco en una planilla de cálculo. Tengan en cuenta que deben dar "Enter" cada vez que ingresan un dato.
- En la celda A1 se escribe "a".
- En la celda B1 se escribe "b".
- En la celda C1 se escribe "a+b".
- En la celda D1 se escribe " $(a+b)^2$ " para representar $(a + b)^2$.
- En la celda E1 se escribe " a^2 " para representar a^2 .
- En la celda F1 se escribe " $2 \cdot a \cdot b$ " para representar $2ab$.
- En la celda G1 se escribe " b^2 " para representar b^2 .
- En la celda H1 se escribe " $a^2 + 2 \cdot a \cdot b + b^2$ " para representar $a^2 + 2ab + b^2$.

9 10 11 12 13 14 15 16 17

Expresiones algebraicas

INFO ActiVAdoS

Una **expresión algebraica** es una combinación de letras y números relacionados entre sí por una o más operaciones. En una expresión algebraica los números se denominan coeficientes y las letras con sus exponentes forman la parte literal.

coeficiente $-2x^2$ **parte literal**

* $\frac{1}{2}a$ Cuando la expresión tiene un solo término se denomina **monomio**.
 * $\frac{1}{2}a + 3a$ Cuando la expresión tiene dos términos se denomina **binomio**.
 * $4 + 2a + a^2 + 3a$ En general, cuando hay varios términos se denomina **polinomio**. En este caso los términos que ocupan el lugar segundo y cuarto se denominan semejantes porque tienen la misma parte literal.

Valor numérico de una expresión algebraica

El **valor numérico** de una expresión algebraica se obtiene reemplazando todas las letras por números; luego, se resuelven las operaciones.

Para $a = -1$, el valor numérico de $2a^2 - 3a + 4$ es 9 porque $2 \cdot (-1)^2 - 3 \cdot (-1) + 4 = 9$.

Las expresiones algebraicas $5 \cdot (a + b)$ y $5a + 5b$ son **equivalentes**, ya que para cualquier par de números reales a y b , al reemplazarlos en cada una, se obtiene el mismo valor numérico. Se puede escribir entonces $5 \cdot (a + b) = 5a + 5b$.

Operaciones con expresiones algebraicas

Operación	Ejemplo
Para sumar o restar monomios semejantes, se suman o se restan los coeficientes y se escribe a continuación la misma parte literal.	$4a + 3a = 7a$ $3a - 2b + b = 3a - b$
Para multiplicar o dividir dos monomios, se multiplican o se dividen los coeficientes y las partes literales.	$3a \cdot 2a^2 = 6a^3$ $8b^3 : 2b^2 = 4b$

Comprensión ActiVAdA

1. Respondan y expliquen las respuestas.

- ¿A qué es igual $x + x + x + x$?
- Los términos $\frac{1}{2}a$ y $\frac{1}{2}a^2$ ¿son semejantes?
- ¿Cuál es el valor numérico para $x = 1$ de $x^2 + 3x$?
- ¿Cuál es la expresión más simple de $5b + b + b^2 + b$?

9 ACTIVIDADES

Expresiones algebraicas

3. Escriban V (Verdadero) o F (Falso) según corresponda. Corrijan los casos falsos.

- $a + a + a = 3a^3$ ☐
- $a \cdot a \cdot a = a^3$ ☐
- $a^2 + a^2 = a^4$ ☐
- $a^2 \cdot a^2 = 2a^2$ ☐
- $3b + 3b + 3b = 9b$ ☐
- $3b \cdot 3b \cdot 3b = 9b$ ☐
- $4b + 4b = 8b$ ☐
- $4b : 4b = b$ ☐

4. Resuelvan las siguientes sumas y restas.

- $4m - 3m + 2m =$
- $\frac{1}{2}a - \frac{1}{3}a + 2 =$
- $2m + 3 - m + 4 =$
- $3m^2 + 3m - 2m^2 + 1 =$
- $2ab + 4ac + ab - ac =$
- $7x - (x - 1) + (2x + 3) =$
- $2 \cdot (x + 3) + x + 1 =$
- $0,3x^2 - 0,5x + 0,6x^2 + x =$
- $3ab + 4ab - 2ab =$
- $5m^2n + 6m^2n - 10m^2n - (-2m^2n - 5) =$

5. Resuelvan las siguientes multiplicaciones y divisiones.

- $2x \cdot 4x =$
- $3x^4 \cdot 2x^2 =$
- $-\frac{1}{2}a^3 \cdot 4a =$
- $b^4 \cdot b^2 \cdot 2b =$
- $3a^2 \cdot 2b^3 \cdot 2ba =$
- $10x^4 : 5x =$
- $-21a^2b^4 : 7ab^2 =$
- $\frac{1}{2}x^2 : \frac{3}{4}x^2 =$
- $\frac{-0,3ab}{-0,2b} =$
- $\frac{-12a^2b^4}{6a^2b^2} =$

Figura 8: puesta en escena en Matemática.

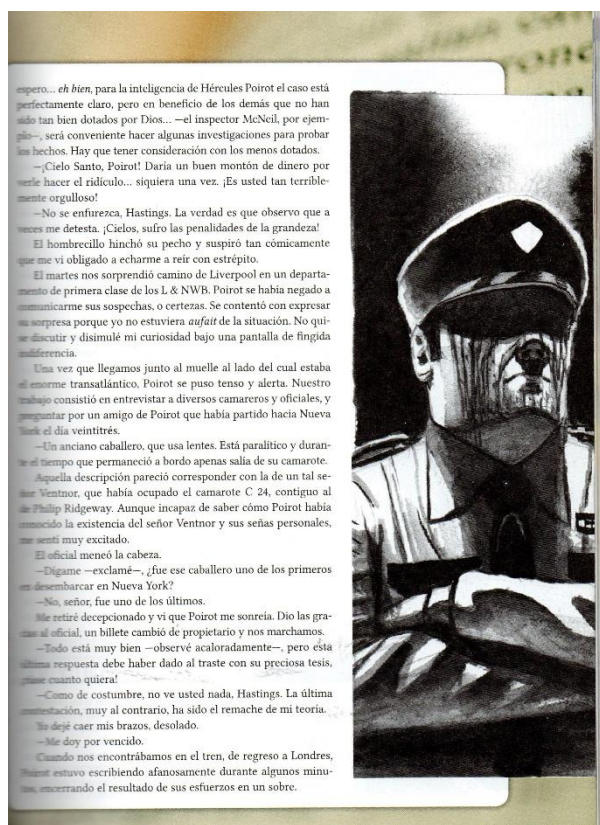
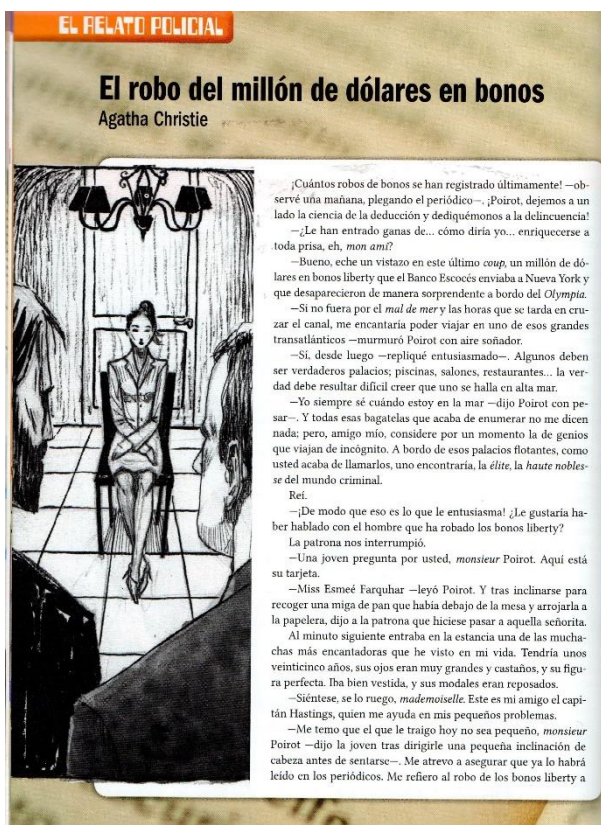


Figura 7: Segmento de obra literaria "El relato policial" en Prácticas del Lenguaje.

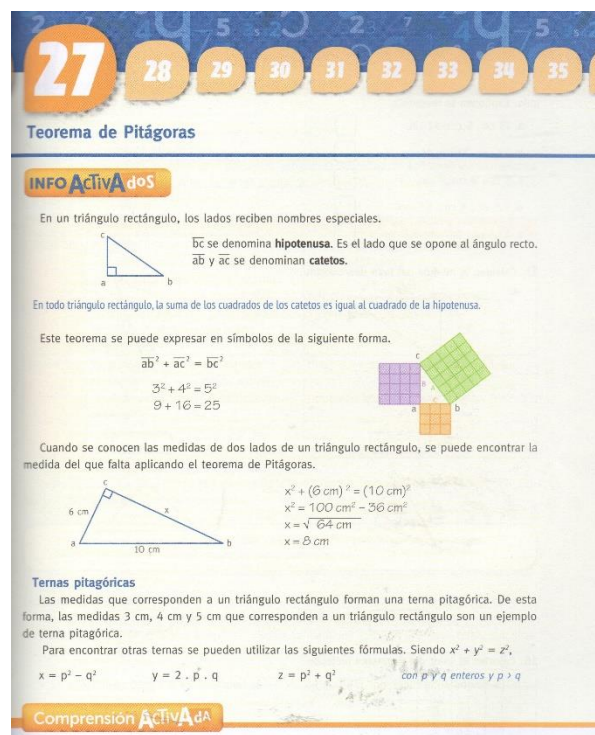


Figura 8: utilización de imágenes en el segmento expositivo en Matemática

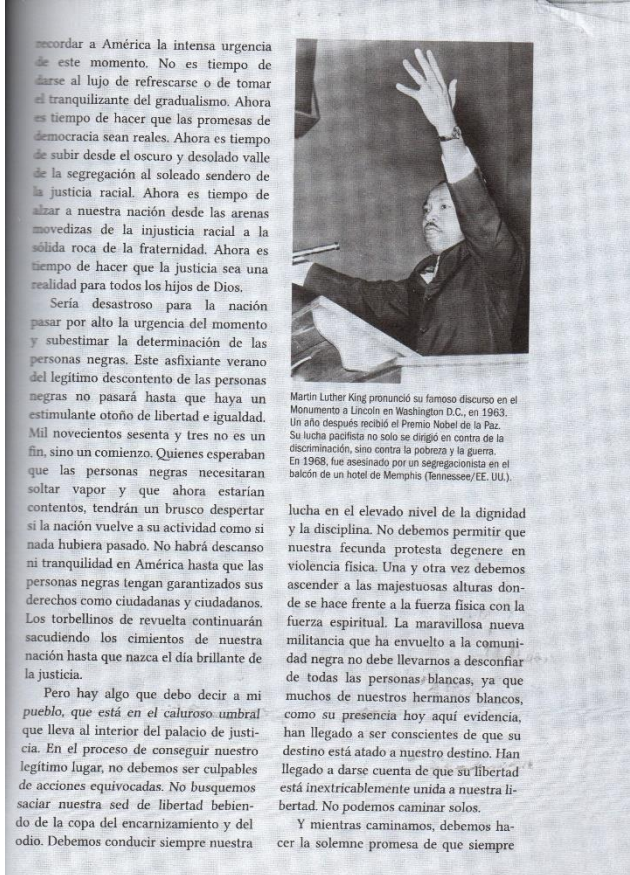
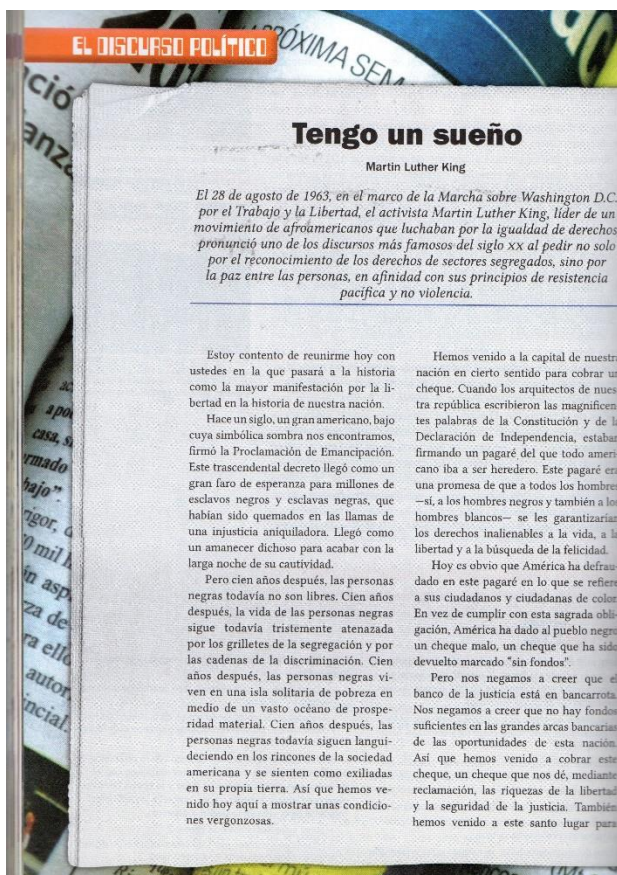
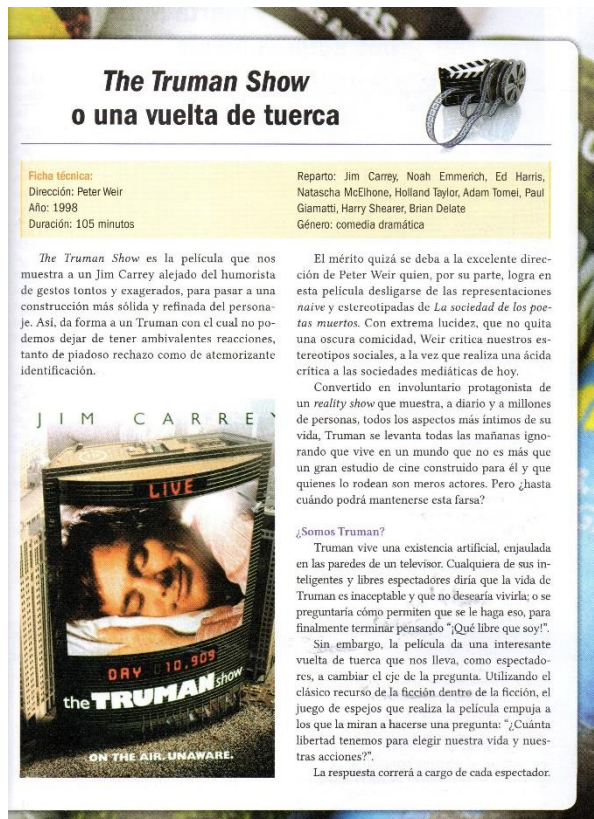
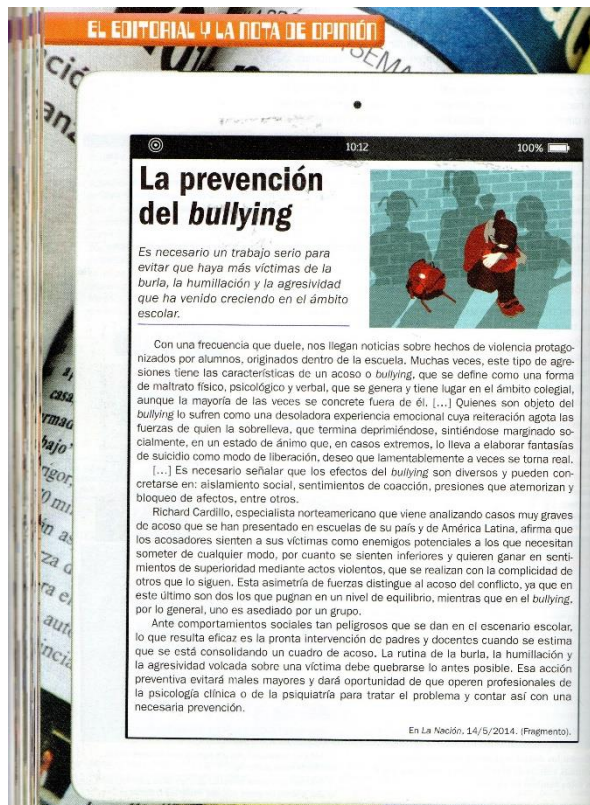


Figura 11: Prácticas del Lenguaje, ejemplo de representación de pantalla del teléfono, ficha con síntesis de película y de un diario impreso.

TIC Activa

- En la celda A2 se escribe "2", en la celda A3 se escribe "6", en A4, "2" y en A5, "4".
- En la celda B2 se escribe "3", en la celda B3 se escribe "4", en B4, "5" y en B5, "2".

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	a	b	a+b	(a+b) ²	a ²	2ab	b ²	a ² +2ab+b ²
2	2	3						
3	6	4						
4	2	5						
5	4	2						

- En la celda C2 se escribe "=A2+B2".
- En la celda D2 se escribe "=C2^2".
- En la celda E2 se escribe "=A2^2".
- En la celda F2 se escribe "=2*A2*B2".
- En la celda G2 se escribe "=B2^2".
- En la celda H2 se escribe "=E2+F2+G2".

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	a	b	a+b	(a+b) ²	a ²	2ab	b ²	a ² +2ab+b ²
2	2	3	5	25	4	12	9	25
3	6	4						
4	2	5						
5	4	2						

- Para completar el resto de las filas, se pueden seguir todos los pasos anteriores reemplazando el número de fila, o bien con el mouse se seleccionan las celdas C2, D2, E2, F2, G2 y H2 a la vez; se coloca el cursor en la esquina inferior derecha y con el botón izquierdo apretado se arrastra hasta la celda H5 y se suelta.
- En la tabla se puede observar que los resultados de la columna D son los mismos que los de la columna H. Por lo tanto, en todos los casos $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	a	b	a+b	(a+b) ²	a ²	2ab	b ²	a ² +2ab+b ²
2	2	3	5	25	4	12	9	25
3	6	4	10	100	36	48	16	100
4	2	5	7	49	4	20	25	49
5	4	2	6	36	16	16	4	36

- Realicen una tabla similar a la construida, pero para $(a - b)^2$. Tengan en cuenta que, además de los encabezados, alcanza a modificar las fórmulas de las columnas C y F (por ejemplo, en C2 va "=A2-B2" y en F2 va "=2*A2*B2").
- Verifiquen los resultados de la actividad 12 de la página 44 usando una planilla electrónica.

TIC Activa

- Desde el menú "Función", "Insertar función", en "Ecuación de la función" (o bien desde la Barra de entrada), se escribe "3x" (sin espacio ni punto entre el 3 y la x).
- Se cliquee "Aceptar" o "Enter" y aparece graficada la función.

Función de proporcionalidad inversa
Para representar una función de proporcionalidad inversa, se pueden seguir los siguientes pasos.

Representen gráficamente la relación de proporcionalidad inversa de la siguiente tabla.

x	y
1	20
2	10
4	5

- Se calcula la constante de proporcionalidad y se escribe la fórmula de la función.
1. $20 = 20$; 2. $10 = 20$; 4. $5 = 20$. La constante de proporcionalidad es 20.
La fórmula de la función es $y = \frac{20}{x}$.
- Desde el menú "Función", "Insertar función", en "Ecuación de la función" (o bien desde la Barra de entrada), se escribe "20/x".
- Se cliquee "Aceptar" o "Enter" y aparece graficada la función.

- Grafiquen cada función en un color distinto usando alguno de los procedimientos vistos (observación: para escribir números decimales se usa el punto en lugar de la coma).
a. $y = 3,2x$ b. $y = \frac{2}{3}x$ c. $y = \frac{10}{x}$ d. $y = -\frac{15}{x}$
- Verifiquen los resultados de la actividad 13b de la página 130.

Figura 12: Segmento TIC en Matemática

LA PUBLICIDAD

Cutis encantador gracias a Sol.



Con solo 5 minutos de cuidados diarios, mantengo una piel hermosa y brillante.

- 1 Aplique la abundante y cremosa espuma del jabón Sol en su rostro masajeando suavemente.
- 2 Deje que el jabón penetre en los poros y, luego, enjuáguelo con agua tibia.
- 3 Séquese el rostro dándose palmaditas con una toalla delicada.

¡Su rostro ya está más suave y deliciosamente perfumado!

Para estar espléndida, la estrella de Hollywood Audrey Hepburn recomienda el jabón Sol.

Compruebe usted misma la delicada y abundante espuma del jabón de tocador Sol... y verá cómo otorga belleza a su cutis.

Ahora dura más y siempre...

18 ctvs.

Tejiendo con Paulita,

su familia está abrigadita.



La presentamos en tres colores

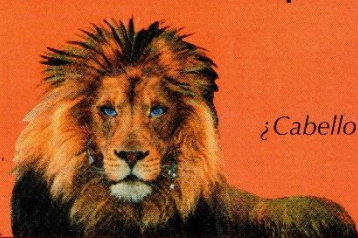
ROJO BLANCO AZUL

La máquina de tejer doméstica permite realizar, de manera sencilla y rápida, todo tipo de prendas de lana, usando una gran variedad de puntos. Además, con el nuevo modelo, es posible agregar el elástico en las prendas. ¡El producto ideal para hacer la ropa de la familia y mantenerla abrigada!

Fabricado por Pérez Hnos.

Empresa con una amplia trayectoria en elaboración de máquinas de coser y tejer.

Dominá a la leona que hay en vos.



¿Cabello con frizz?



Deja tus rizos suaves y controlados... perfectos.



POR-TOI

Mientras Star lava mucho, vos descansás más.



★ Star

GUÍA DE ANÁLISIS

1. Observen las dos primeras publicidades que corresponden a las décadas de 1940 y 1950, y las publicidades actuales. Consideren en cada una lo siguiente:
 - los colores
 - las imágenes
 - el tamaño de las imágenes
 - la cantidad de texto
2. ¿Por qué creen que pudo haberse dado este cambio?
3. Comparen las publicidades que se refieren a los productos de belleza.
4. Observen las publicidades de electrodomésticos. Enumeren qué características del producto o qué beneficios de su utilización destaca cada publicidad.
5. Escriban una breve descripción de las mujeres que aparecen. ¿En qué se asemejan? ¿Qué cualidad se quiere destacar en ellas?
6. ¿Es posible afirmar que la mujer es la destinataria de estas cuatro publicidades? ¿Por qué? ¿Por qué creen que eso no ha cambiado a pesar del paso del tiempo?

Figura 13: Afiches publicitarios para el análisis en el segmento "La Publicidad" en Prácticas del Lenguaje.

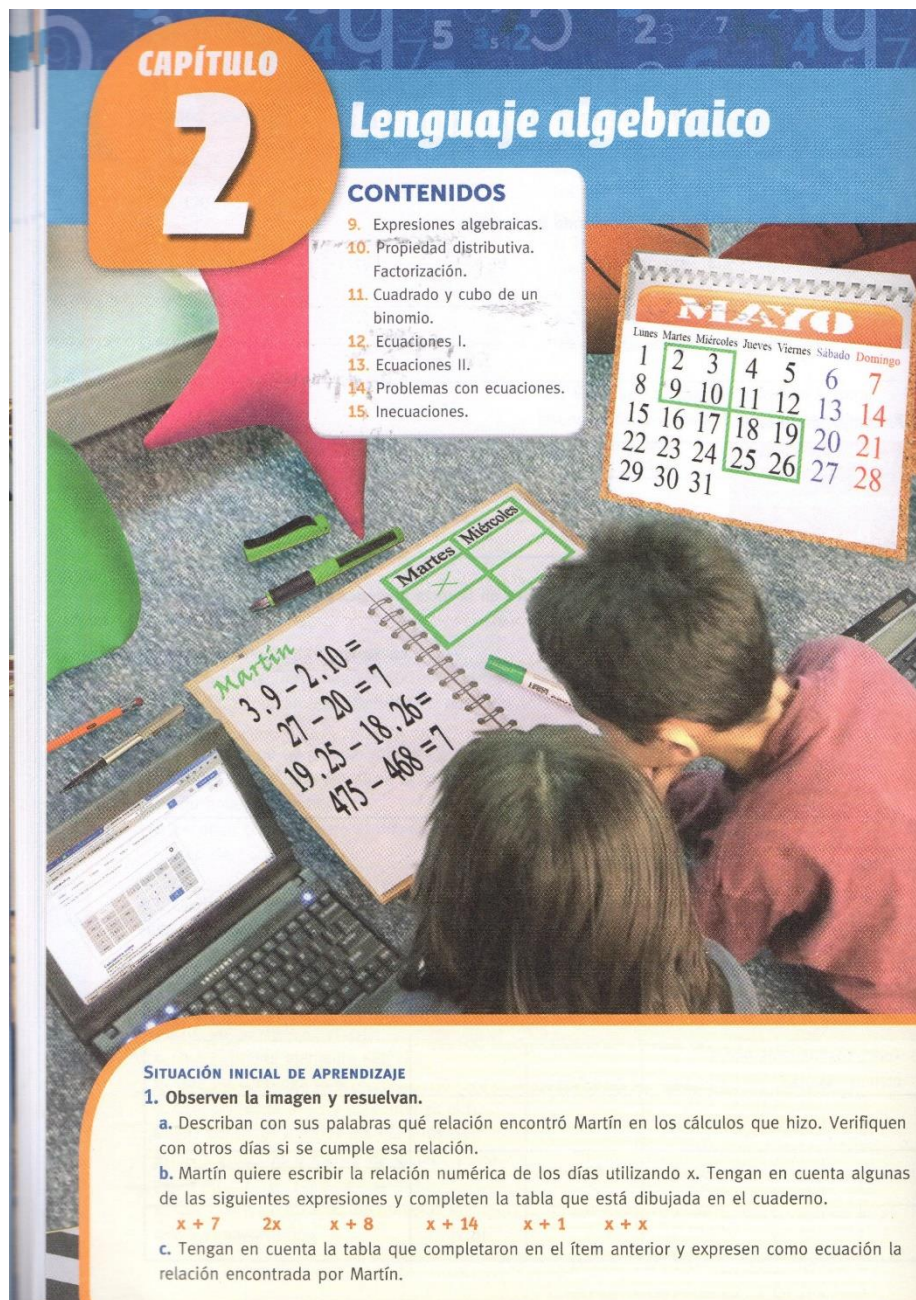
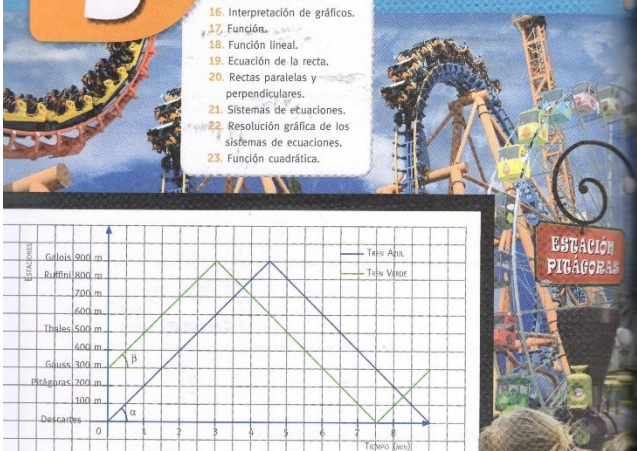


Figura 14: Página inicial del capítulo 2 de Matemática.

CAPÍTULO 3 Funciones

CONTENIDOS

- 16. Interpretación de gráficos.
- 17. Función.
- 18. Función lineal.
- 19. Ecuación de la recta.
- 20. Rectas paralelas y perpendiculares.
- 21. Sistemas de ecuaciones.
- 22. Resolución gráfica de los sistemas de ecuaciones.
- 23. Función cuadrática.



PARQUE DE DIVERSIONES

SITUACIÓN INICIAL DE APRENDIZAJE

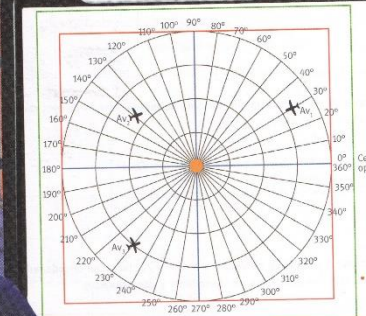
1. Observen la imagen y escriban V (Verdadero) o F (Falso) según corresponda.

- El tren "Azul" va a una velocidad de 12 km/h. ☐
- Los dos trenes van a distintas velocidades. ☐
- Si los trenes fuesen a una velocidad mayor, α y β serían más pequeños. ☐
- Los trenes se cruzan a los 3 min 45 s. ☐
- Si un tren deja de funcionar, la gráfica continúa con una línea paralela al eje del tiempo. ☐

CAPÍTULO 4 Figuras planas

CONTENIDOS

- 24. Circunferencia y círculo.
- 25. Ángulos inscritos y seminscritos.
- 26. Puntos notables de un triángulo.
- 27. Teorema de Pitágoras.
- 28. Propiedades de los cuadriláteros.
- 29. Construcciones geométricas.
- 30. Propiedades de los polígonos.
- 31. Perímetro y área.



SITUACIÓN INICIAL DE APRENDIZAJE

1. Observen la imagen y resuelvan.

- Las cuatro circunferencias tienen el mismo centro (son concéntricas). ¿Cuál es ese centro?
- Los dos segmentos celestes ¿son radios o diámetros de la circunferencia más grande?
- Las rectas que incluyen a los segmentos rojos ¿son tangentes a la circunferencia más grande (tienen solo un punto en común)? ¿Cómo se relacionan con los segmentos celestes?
- Las rectas que incluyen a los segmentos verdes ¿son interiores o exteriores a la circunferencia más grande?
- ¿A cuántos grados se encuentra cada avión de la central operativa?

CAPÍTULO 6 Congruencia y semejanza

CONTENIDOS

- 39. Congruencia y semejanza.
- 40. Congruencia de triángulos y de polígonos.
- 41. Semejanza de triángulos.
- 42. Congruencia y semejanza de triángulos rectángulos.

MAURO

3,6 cm x 2,4 cm 3,2 cm x 2,0 cm 2,8 cm x 1,8 cm 2,4 cm x 1,2 cm

ZAIRA

3,6 cm x 2,4 cm 2,8 cm x 1,8 cm 2,4 cm x 1,2 cm

SITUACIÓN INICIAL DE APRENDIZAJE

1. Observen la imagen y resuelvan.

Mauro y Zaira prepararon sus trabajos en los que debían hacer tres *mamushkas* semejantes a la primera; es decir, con medidas proporcionales a ella.

- ¿Qué cuenta pudo haber hecho cada chico para copiar sus *mamushkas*?
- ¿Cuál de los chicos creó *mamushkas* proporcionales? ¿Por qué?
- ¿Qué medidas tendrá la última *mamushka* de Zaira?
- Comparen las respuestas con sus compañeros.

CAPÍTULO 8 Estadística

CONTENIDOS

- 50. Organización de la información.
- 51. Frecuencias.
- 52. Intervalos.
- 53. Gráficos.
- 54. Medidas de posición.
- 55. Media y moda en intervalos.

SITUACIÓN INICIAL DE APRENDIZAJE

1. Observen la imagen y resuelvan.

Gabriel se acaba de inscribir en el natatorio "Amigos del agua" para competir y el entrenador le muestra las estadísticas de los torneos del año anterior.

- ¿Es cierto lo que dice el entrenador? Escriban un cálculo que sirva para el promedio.
- ¿Cuántos trofeos ganaron el año pasado la mayoría de los alumnos?
- De las medidas obtenidas en los ítems anteriores, ¿a cuál piensan que se le llama "moda" y a cuál, "media"?
- Comparen las respuestas con sus compañeros.

Figura 15: Páginas iniciales de diversos capítulos de Matemática.