

**INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO "Dr Joaquín V
González"**

UNIDAD INTERDEPARTAMENTAL DE INVESTIGACIONES

5to .Concurso de proyectos de investigación (2000/2001)

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

*“Los manuales para la enseñanza del Francés Lengua Extranjera
y el docente: sus interrelaciones en la apropiación-transmisión de
contenidos ideológicos”*

Rosana PASQUALE / Claudia GAIOTTI

Abril 2002

ÍNDICE

1- Introducción: Presentación de la Investigación

- 1.1- Motivaciones
- 1.2- Interés por el tema
- 1.3- Estado del conocimiento sobre el tema

2. Marco Teórico del Diseño.

- 2.1- Conceptos claves de la semio-lingüística de inspiración bajtiniana para el análisis de los manuales de FLE
- 2.2- El interaccionismo social vygotskyano: algunos principios para el análisis de la figura del docente-portador de ideología (s)
- 2.3- Los aportes de Ricoeur, de Van Dijk y de Duby: un enfoque multidisciplinario de la ideología

3. Dispositivo Metodológico

- 3.1- Tipo de investigación realizada
- 3.2- Objetivos generales y específicos y actividades realizadas
- 3.3- Hipótesis y Variables
- 3.4- Técnicas de recolección de datos
- 3.5- Corpus de manuales y muestra de informantes

4. Análisis de los datos extraídos del estudio de los manuales

- 4.1- Los manuales: algunas consideraciones generales en el marco de este trabajo.
- 4.2- Aproximación al corpus de manuales: la "*materialidad del texto*"
 - a) Nivel del formato
 - b) Nivel de la diagramación
- 4.3- Aproximación a los conceptos de "*habla ideológica*" y de "*polifonía ideológica*"
 - 4.3.1- El "*habla ideológica*": definición
 - a) Estrategias ideológicas actualizadas en ilustraciones: definición, relevamiento y cuadros de frecuencia
 - b) Estrategias ideológicas actualizadas en diálogos: definición, relevamiento y cuadros de frecuencia.
 - 4.3.2- La "*polifonía ideológica*": definición
 - a) Análisis de la polifonía ideológica en Libre Echange I, Panorama I e Inicial I

5. Análisis de los datos extraídos de las entrevistas a docentes

- 5.1- El docente frente a las ideologías y a los manuales: posicionamiento y puntos de vista.
 - 5.1.1- Grillas de presentación de casos y comentarios sobre las respuestas de las entrevistadas
 - 5.1.2- Algunas pistas de reflexión

6. Prolongaciones didácticas

7. Anexos

- 7.1- Grillas de observación de clases
- 7.2- Encuestas metacognitivas
- 7.3- Guía de preguntas para la entrevista a docentes
- 7.4- Transcripción de entrevistas

8. Bibliografía

CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo nos proponemos presentar la investigación que hemos realizado en el marco de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del ISP “Dr. Joaquín V. González” durante el ciclo lectivo 2001.

Esta presentación intentará dar cuenta de nuestras motivaciones, de nuestro particular interés por el tema abordado y proporcionará también, algunos lineamientos generales relativos al estado del conocimiento sobre el tema.

1.1-Motivaciones

El título de esta investigación: “Los manuales para la enseñanza del Francés Lengua Extranjera y el docente: sus interrelaciones en la apropiación-transmisión de contenidos ideológicos” señala claramente los tres polos desde donde se ha proyectado nuestro trabajo: los manuales de FLE, las ideologías y el docente.

Una de nuestras motivaciones iniciales respondía justamente al hecho de poder analizar las inscripciones de las ideologías tanto en los manuales como en el hacer docente que se desprende de la utilización de los mismos.

Pensábamos entonces que la elección de ciertos manuales podía condicionar su utilización y que el docente se mostraría poco consciente de su rol en el marco de la reproducción ideológica propiciada por la elección de uno u otro manual.

Por otro lado, entre nuestras motivaciones se encontraba también la posibilidad de proporcionar nuevas perspectivas en el análisis de la inscripción de ideologías dentro del ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Dada la falta de estudios que profundicen sobre el posicionamiento docente en el marco de la reproducción ideológica, creíamos que esta investigación podría ofrecer nuevas miradas y, por supuesto, nuevos interrogantes sobre el tema.

Por último, nuestra motivación se enmarcaba en una preocupación general: la falta de reflexión metacognitiva del docente sobre su propia actividad, sobre su posicionamiento en el marco de las ideologías en presencia y sobre la transferencia de dichas ideologías en la clase de FLE.

1.2-Interés por el tema

Esta investigación surge como la continuación de un análisis efectuado acerca de la (s) ideología (s) en los manuales de FLE que ha sido presentado en las VII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior (Mendoza, abril 99).

Del mismo modo, dicho trabajo ha sido publicado en la *Revista de la SAPFESU* de junio-noviembre 99 bajo el título: “¿Qué enseñamos cuando enseñamos FLE?- La ideología en los manuales” y en *Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad* (Universidad Nacional de Luján, febrero 2000).

Estos trabajos previos muestran no sólo nuestras primeras incursiones en esta problemática, sino también la multiplicidad de inquietudes y de interrogantes que nos hemos ido planteando en el curso de nuestros análisis.

Por otro lado, otras actividades nos han permitido ampliar las referencias teóricas y bibliográficas. Así, nuestra participación en el X Congreso Mundial de profesores de Francés (París, julio 2000) donde hemos presentado la ponencia: “L’enseignant et les méthodes au carrefour des idéologies” revelan nuevas perspectivas de análisis en el campo de las ideologías dentro del ámbito de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras.

Posteriormente, hemos realizado publicaciones que dan cuenta del interés por esta problemática en nuestro ámbito académico (Cf. Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras- UBA: “Lire des textes et des manuels de FLE”, 2001).

De alguna manera, todos estos trabajos y otros que hemos realizado en el curso de esta investigación¹ reflejan la evolución de nuestros planteos y las miradas que hemos ido renovando constantemente sobre la problemática.

1.3-Estado del conocimiento sobre el tema

Generalmente, el estudio de los manuales ha privilegiado la gramática, los actos de habla y, particularmente, los enfoques didácticos.

En nuestro trabajo, el análisis de los manuales se propone una mirada diferente: no interesan aquí las progresiones didácticas sino más bien las construcciones sociales que subyacen a estas producciones extranjeras.

En este sentido, en nuestro medio académico, nos parece significativo señalar un trabajo que precede a esta investigación. En el marco del Primer Congreso Nacional de Profesores de Francés (Buenos Aires, 90), Estela Klett presentaba una comunicación titulada: “Enseignement des langues et idéologie: nouvelle situation, nouvelle adaptation”. Tomando el concepto de ideología althusseriano y analizando algunos ejemplos extraídos de manuales de uso corriente, proponía algunas vías tendientes al cambio de mentalidad de los docentes frente a las producciones extranjeras.

En un trabajo reciente (Klett / Vasallo, 2001)², las autoras se proponen analizar “a partir de una crítica feminista, la construcción de la subjetividad de género en los manuales de FLE utilizados en la escuela secundaria (...)”³.

Esta propuesta, contemporánea de nuestra investigación, comparte un mismo interés: examinar críticamente los manuales de FLE de edición extranjera desde la construcción de una significación social.

Creemos, sin embargo, que esta preocupación por las ideologías en presencia en torno al género “manual”, así como el análisis del posicionamiento del docente como vehiculizador de ideologías, no han sido suficientemente estudiados en nuestro ámbito institucional.

Las interacciones manual / ideologías / docente / alumno ofrecen múltiples posibilidades de abordaje y requieren un estudio preciso que permita redefinir la problemática.

Por último, en tanto formadoras de formadores, pensamos que esta investigación ofrece también la posibilidad de indagar sobre la falta de reflexión metacognitiva del docente sobre su propia actividad y sobre el grado de consciencia que él mismo desarrolla en torno a las ideologías.

1

-Primeras Jornadas Internacionales para Profesores de Francés del NOA (Tucumán, junio 2001).

Comunicación: « Le discours idéologique dans les manuels de FLE », en prensa.

-SEDIFRALE XII (Río de Janeiro, junio 2001).

Comunicación: « Quelle (s) méthode (s) pour quel (s) destinataire (s) ? L’inscription du destinataire dans les manuels de FLE », en prensa.

-Presentación de artículo « Una lectura de manuales: la inscripción del destinatario en los métodos de FLE” ante Comité de Redacción de la Revista IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, 2001.

² Klett, E. / Vasallo, A. « Apports d’une critique féministe à l’analyse des manuels de FLE » in Revue de la SAPFESU, N° 24, junio-noviembre 2001.

³ Nuestra traducción.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se inspira de tres vertientes teóricas.

Por un lado, **la semio-lingüística de inspiración bajtiniana** (Todorov, 1981; Bajtín, 1984) permite el análisis de los datos lingüísticos y extra-lingüísticos arrojados por el estudio de los manuales.

Por el otro, **el interaccionismo social de origen vygotskiano** (Vygotsky, s/f) que posibilita reconsiderar el posicionamiento del docente en la práctica didáctica.

Como se verá más adelante, estas dos corrientes teóricas están solidariamente ligadas entre sí.

Finalmente, debemos agregar **los aportes teóricos de P.Ricoeur** (Ricoeur, 1986) y de T. **Van Dijk** (Van Dijk, 1997, 1999), los cuales han permitido encuadrar el estudio de la ideología en los manuales y en las prácticas docentes declaradas por los profesores entrevistados.

2.1- Conceptos claves de la semio-lingüística de inspiración bajtiniana para el análisis de los manuales de FLE

En lo que respecta a la primera corriente, tomaremos dos conceptos básicos de Bajtín que nos permitirán encuadrar nuestro trabajo: el concepto de "**género discursivo**" y el de "**dialogismo**".

En lo que respecta a los "**géneros discursivos**", Bajtín postula que "los enunciados disponen de una forma relativamente estable..." (Bajtín, citado por Peytard, 1995) ⁴. Cada una de esas formas-tipo de enunciados corresponde a un "género de discurso", disponible en la colectividad para su utilización. Así entonces, los géneros son "formas comunicativas adaptadas a los motivos y a las necesidades de los grupos sociales" (Bronckart, 1994) ⁵, es decir, se trata modelos sociales de comunicación acordes con las diferentes situaciones de intercambio.

Los géneros discursivos se encuentran disponibles en el "intertexto" (Bronckart, 1994, 1999) es decir, en el conjunto de discursos acumulados por una comunidad socio-lingüística a lo largo de su historia.

Se trata entonces de "modelos disponibles" para la acción verbal de los sujetos particulares, los cuales, para llevar a cabo actividades de lenguaje en situaciones de comunicación precisas, se ven obligados a elegir en el intertexto un modelo (o género) adecuado y pertinente para la acción que desean realizar.

Ahora bien, una vez elegido el género, el hablante produce un "texto" (inscripto en ese género) es decir un "objeto empírico". Son estos objetos empíricos los que se estudiaron en esta investigación.

Dicho de otra manera, los textos son la resultante de las acciones verbales realizadas por los sujetos en el marco de la interacción social indispensable para la comunicación.

En lo que concierne al concepto de "**dialogismo**", Bajtín sostiene la imposibilidad de disociar el enunciadador del receptor, lo que significa que tanto el lenguaje oral como el escrito tienen una dimensión básicamente interactiva y dialogal en sentido amplio y que toda producción es, ante todo, una producción para otro (s) que " (...) se dirige siempre a alguien y que presume una respuesta, que implica siempre, al menos, a dos, el mínimo dialógico." (Bajtín, citado por Peytard, 1995) ⁶

Por otro lado, el mismo Bajtín sostiene que cualquier producción lingüística, desde el más simple de los enunciados al texto más complejo, se inscribe en un continuum formado por los enunciados que la han precedido, por los que van a seguirla y por los que las atraviesan, "las voces de los otros": "Toda enunciación (...) es una respuesta a algo y se construye como tal. No es más que un eslabón en la cadena de los actos de habla. Toda inscripción prolonga a aquellas que la han precedido,

⁴ La traducción es nuestra. En francés en el original

⁵ La traducción es nuestra. En francés en el original

⁶ La traducción es nuestra. En francés en el original.

polemiza con ellas, espera reacciones activas de comprensión, anticipa..." (Bajtín, 1977 citado por Maingueneau, 1996)⁷

Sobre este punto, también citaremos los aportes de Souchon (Souchon 1997) los cuales enmarcan también nuestro trabajo. En lo que respecta al lector-destinatario, Souchon sostiene: " (la instancia del sujeto-destinatario) está prevista con anterioridad, está incluida en todos los niveles del texto" y más lejos, agrega: "el lector ya está previsto por el autor; está, de alguna manera, "presente" en el texto (...) (esto significa que). .. mi palabra (o lo que escribo) existe sólo en relación al "otro" cuya presencia se manifiesta en toda mi enunciación" (Souchon, 1997).⁸

Es evidente que los dichos de Souchon retoman aquellos de Eco, en los cuales se asume el carácter constitutivo del destinatario en el juego textual.

En este marco entonces y siguiendo los principios de la semio-lingüística de Bajtín que *el manual es considerado como un "género discursivo" particular, con una función social precisa y básicamente interactivo y dialogal. Este género es propio de una formación social determinada, prefigura a su(s) destinatario(s) y está atravesado por múltiples voces*

2.2- El interaccionismo social vygotskyano: algunos principios para el análisis de la figura del docente-portador de ideología (s)

Pasemos ahora a la segunda corriente epistemológica evocada más arriba: el interaccionismo social vygotskyano. Aquí haremos especial hincapié en los conceptos que nos permitan analizar el rol del docente como sujeto social inserto en contextos socioculturales determinados y sus prácticas didácticas concretas, condicionadas por los escenarios culturales, históricos e institucionales donde se llevan a cabo.

Así entonces, la posición interaccionista social implica que es imposible interpretar las conductas humanas a partir únicamente de los datos neuro-biológicos (cognitivismo) o de la influencia de los estímulos físicos del medio (behaviorismo) y que lo propio de las conductas humanas surge de las **interrelaciones sujeto-medio físico/social**.

Estas interrelaciones se concretizan en **actividades colectivas** de cooperación y de organización diversas, complejas y reguladas y mediatizadas por el **lenguaje**, instrumento de entendimiento con propiedades designativas y comunicativas.

Todas aquellas actividades que orientan a los sujetos hacia el mundo de los objetos por medio del lenguaje, estableciendo formas de interacción entre los unos y los otros son consideradas **actividades de lenguaje propiamente dichas**, es decir, conciernen a la organización de los signos lingüísticos. Estas actividades, íntimamente ligadas al conjunto de actividades humanas de las cuales ellas constituyen simultáneamente el reflejo y el principal instrumento, se plasman en **discursos o textos**.

Estas actividades de lenguaje pueden ser definidas como " procesos de negociación y de comprensión de los contextos sobre los cuales se despliega la actividad práctica" (Bronckart, 1994) y constituyen el marco que organiza y controla las interacciones del sujeto con el medio. Las actividades de lenguaje se inscriben en zonas de cooperación o lugares sociales, están motivadas por necesidades de representación-comunicación y por finalidades y están articuladas a otras formas de actividad no-verbal donde se originan sus motivos.

Las actividades de lenguaje poseen según Bronckart (1994) tres dimensiones: una de carácter referencial que tiene que ver con las representaciones que el sujeto construye sobre la totalidad de entidades que pertenecen al extralenguaje, la segunda que refiere a la materialidad de la actividad verbal (productor, interlocutores, espacio-tiempo) y la última que concierne a la interacción social

⁷ La traducción es nuestra. En francés en el original.

⁸ La traducción es nuestra. En francés en el original

cuyos parámetros son el lugar social, la finalidad y los partenaires del intercambio verbal, enunciator-destinatario.

Ahora bien, las actividades de lenguaje se realizan en el seno de las diferentes **comunidades verbales** sociológicamente heterogéneas y atravesadas por organizaciones diversas, complejas y jerarquizadas: las **formaciones sociales** (Foucault, 1969). Cada una de esas formaciones, en función de sus objetivos, intereses y motivaciones elabora formas particulares de puesta en funcionamiento del lenguaje que Foucault llama **formaciones discursivas** (Foucault, op.cit.) Estas formaciones discursivas son los mecanismos que organizan a los signos y a los conocimientos en forma de discursos propios de los miembros de una formación social determinada.

Lo que precede muestra que las actividades de lenguaje como formas específicas de la actividad humana son dependientes de diferentes niveles de **organización social** sin embargo también se debe evidenciar que ellas poseen **un carácter histórico**: los individuos tienen acceso al medio por la puesta en funcionamiento de actividades mediatizadas por la lengua, ésta se presenta bajo la forma de una acumulación de textos y de signos elaborados y negociados por las generaciones precedentes. En otros términos, las producciones de lenguaje de los individuos se efectúan necesariamente en un marco de interacción con dos dimensiones: una dimensión social sincrónica y una dimensión histórica que pone de manifiesto las construcciones conceptuales y lingüísticas de los grupos sociales precedentes.

En este marco, las actividades de los sujetos, lejos de ser individuales y universales, están ligadas a fenómenos situados "más allá del individuo" (Wertsch, 1991).

Ahora bien, estas actividades de lenguaje de dimensiones sociológicas e históricas son realizadas por sujetos individuales, así entonces, cuando un sujeto determinado participa de las actividades de lenguaje de su comunidad socio-lingüística realiza una **acción de lenguaje**. Las acciones de lenguaje son entonces imputables a sujetos particulares y se materializan en objetos empíricos llamados **textos**.

Para que una práctica de lenguaje se transforme en acción de lenguaje es necesario que exista un motivo, una intención, es decir, una actitud "responsable" del agente de la acción. Además de esta dimensión de "intervención intencional" (Bronckart, 1996), la acción de lenguaje posee una dimensión evaluativa que se manifiesta en dos sentidos: por un lado el agente de la acción de lenguaje aplica ciertos criterios de evaluación⁹ y juzga la pertinencia de las acciones lingüísticas de los otros y por el otro, el agente evalúa, regula y controla sus propias acciones de lenguaje mientras que los otros hacen lo propio con las del agente. Al evaluar, autoevaluarse y ser evaluado, el agente se apropia de la capacidad de acción, asume roles sociales y construye una imagen de sí mismo como agente responsable de la acción de lenguaje.

Las acciones de lenguaje comportan un **aspecto referencial** o (contenido temático) y un **aspecto contextual** de tres caracteres esenciales: su carácter social (en relación con las normas sociales), su carácter físico (en relación con el tiempo y el espacio) y su carácter intertextual (en relación con los géneros de textos en uso en la comunidad verbal del agente. Estos dos componentes de la acción de lenguaje se ven realizados en **textos** concretos, única forma de aprehensión de las acciones de lenguaje y de la lengua natural en su conjunto

Desde este punto de vista, *el docente podría entonces ser definido como un sujeto particular, miembro de una formación socio-discursiva precisa, que lleva a cabo acciones de lenguaje motivadas, intencionales y responsables, en lugares sociales determinados histórica y culturalmente.*

2.3- Los aportes de Ricoeur, de Van Dijk y de Duby: un enfoque multidisciplinario de la ideología

⁹ Estos criterios son el criterio de verdad de los conocimientos, el de eficacia de la intervención, el de conformidad a las reglas sociales y el de autenticidad del comportamiento del agente.

Como ya se dijo más arriba los aportes teóricos de Ricoeur (Ricoeur, 1986), de Van Dijk (Van Dijk, 1999) y de Duby (Duby, 1974) nos han permitido abordar la problemática de la inscripción de las ideologías en los manuales así como la de las representaciones de los profesores en lo que respecta a sus prácticas docentes relacionadas con la transmisión/reproducción de ideología (s) desde tres ángulos diferentes pero complementarios: la filosofía, la lingüística y la historia.

En el caso de Ricoeur, sus aportes se inscriben en una óptica eminentemente filosófica se. Así, en su obra "Del texto a la Acción. Ensayos de Hermenéutica II" (1986), Paul Ricoeur propone una definición de ideología como "un fenómeno ineludible de la existencia social en la medida en que la realidad social tiene desde siempre una constitución simbólica y conlleva una interpretación, en imágenes y representaciones, de los lazos sociales" (p. 314).¹⁰

En tanto fenómeno social, la ideología es indisociable del grupo social que la construye la transmite y la reproduce. En otros términos, sin el sustrato social, la ideología no existiría ya que las creencias que están en su origen son, ante todo, creencias compartidas. Las ideologías no son entonces fenómenos personales o individuales sino principios sostenidos por grupos sociales que buscan "darse una representación de sí mismos" e incluso, "autopresentarse"

En la misma obra, Ricoeur enuncia, además, una serie de rasgos característicos de la ideología que encuadran nuestros análisis. Pasaremos a describir estas características:

En primer lugar, Ricoeur afirma que "La ideología está ligada a la necesidad de un grupo social de darse una imagen de sí mismo, de "representarse" en el sentido teatral del término, de "subir a escena" (p.306).¹¹

Aquí, Ricoeur hace alusión a una de las nociones más ligadas a la ideología: la noción de identidad ya que la ideología le permite a un grupo social determinado "darse" una identidad, diferenciarse de otros insertándose así en una relación de polarización en la cual el grupo en cuestión se opone a los demás grupos sociales

Esta búsqueda identitaria, cuyo instrumento de concreción es la ideología, se plasma además en el segundo rasgo de la ideología relevado por Ricoeur " (la ideología) surge de lo que se podría llamar una teoría de la motivación social, ella es a la praxis social, lo que un motivo es a un proyecto individual: un motivo es, a la vez, lo que justifica y lo que genera. De la misma manera, la ideología argumenta, está movida por la voluntad de demostrar que el grupo tiene razón de ser lo que es" (p.307).¹²

La ideología es entonces un "motor" que le permite a un grupo social determinado reafirmarse, justificarse, explicarse e insistir sobre el hecho que ese grupo es una entidad única, diferente de las otras.

El tercer rasgo que Ricoeur subraya es el siguiente: "(la ideología) se expresa con máximas, con slogans, con fórmulas lapidarias; es por ello que nada está más cerca de la fórmula retórica que la ideología" (p. 308)¹³ Aquí cabe remarcar que la ideología se produce, se manifiesta y se reproduce gracias a las prácticas sociales de los grupos, entre las cuales se encuentran, por supuesto, las prácticas discursivas. La actividad de lenguaje es el campo por excelencia de la interacción social, la cual da origen a discursos teñidos de ideología, la cual a su vez da origen a discursos.

De esta interacción entre ideología y discurso surgen los diversos universos de pensamiento que proponen diferentes maneras de ver el mundo. Son estas concepciones las que condicionan los dichos de los sujetos así como el conjunto de sus prácticas sociales concretas.

Con respecto al cuarto rasgo de la ideología, Ricoeur dice: " (la ideología) opera a nuestras espaldas (...) Es a partir de ella que pensamos y no pensamos en ella" (p.309)¹⁴

¹⁰ La traducción es nuestra. En francés en el original.

¹¹ Idem

¹² Idem

¹³ Idem

¹⁴ Idem

Esta última afirmación muestra claramente que en los sujetos, la ideología es, la mayor parte de las veces, inconsciente, es vivida como natural sin ser objetivada, le da forma a lo que el grupo es y lo que piensa pero sin ser objeto de una mirada crítica. En otras palabras, la ideología condiciona la mirada sobre el otro y sobre la realidad sin ser ella misma, objeto de esa mirada.

Por último, Ricoeur sostiene que "la inercia, el retraso parecen caracterizar al fenómeno ideológico. Este rasgo parece ser el aspecto temporal específico de la ideología., el cual da cuenta de que lo nuevo no puede ser recibido mas que a partir de lo típico, resultado de la sedimentación de la experiencia social" (p. 309) ¹⁵

Este último rasgo de la ideología pone de manifiesto que las ideologías tienden a la estabilización y participan de la tradición. Su reticencia al cambio y su rigidez hacen de las ideologías un fenómeno durable en el tiempo ya que no se modifican sensiblemente de una generación a otra. Sin embargo, cuando esas modificaciones se realizan, no pueden sino articularse a visiones preexistentes del mundo y de los objetos.

Por su lado, los aportes de T. Van Dijk realizados desde un enfoque de corte lingüístico. En este sentido, Van Dijk sostiene que la expresión de la ideología en el discurso es más que un simple despliegue de creencias, existe también una función persuasiva: los hablantes quieren cambiar la mentalidad de los receptores.

En tanto lingüista, Van Dijk estudia las estructuras ideológicas del discurso y releva por un lado, una serie de modos directamente implicados en la expresión/transmisión de las ideologías y por el otro, los movimientos de la estrategia global ideológica.

Entre los primeros, Van Dijk sitúa fenómenos como la incompletud relativa de los discursos o, por lo contrario, la completud excesiva; la explicitación detallada o por otro lado, la implicación o presuposición, las secuencias que organizan la coherencia local (generalización, especificación, ejemplo, contraste) ; la lexicalización (las palabras elegidas para expresar un concepto), los esquemas discursivos, el estilo, la retórica, la manipulación y la conclusión.

Este relevamiento de estructuras de discurso al servicio de la expresión/transmisión de ideología (s) se acompaña en el texto de Van Dijk, como ya se dijo antes, con el relevamiento de los "movimientos" directamente implicados en las estrategias ideológicas globales. Desde este punto de vista, Van Dijk identifica 4 momentos esenciales: expresar/enfatizar información positiva sobre nosotros; expresar/enfatizar información negativa sobre los otros; suprimir/desenfatizar información positiva sobre los otros y suprimir/desenfatizar información negativa sobre nosotros. Estos cuatro movimientos que constituyen lo que Van Dijk llama "el cuadrado ideológico", se resumen en dos estrategias mayores: la presentación negativa de los otros y la autopresentación positiva. Es claro que en este punto la óptica del lingüista se une a la del filósofo ya que para ambos las ideologías son hechos sociales, producto de las interrelaciones que llevan a cabo, en el seno de una comunidad socio-discursiva dada, los diferentes grupos sociales que la componen y "puesto que las ideologías son sociales y basadas en el grupo, también las opiniones ideológicas expresadas en el discurso deben tener implicancias para los grupos o las cuestiones sociales (Van Dijk, 1999: 333-334)

Por otro lado, los planteos de Van Dijk y de Ricoeur abundan en puntos en común, por ejemplo, al acordar un lugar de privilegio en la composición/expresión/transmisión de la (s) ideología (s) a las prácticas discursivas.

Por su parte, el tercer autor que conforma esta triada, G. Duby (1974), sostiene que las ideologías son sistemas completos y naturalmente globalizantes, que pretenden ofrecer de un grupo una representación de conjunto.

Asimismo, Duby afirma que las ideologías son deformantes ya que las representaciones que ellas contribuyen a crear no pueden sino ser parciales y dar cuenta de ciertas perspectivas dejando de lado otras.

¹⁵ Idem

Otros rasgos de la ideología, según este autor, son su carácter estabilizador y práctico y su coexistencia múltiple. En lo que respecta a los primeros, Duby sostiene que la (s) ideología (s) participan de la tradición ya que son sistemas rígidos y reticentes al cambio, lo que hace que las generaciones se sucedan sin reales cambios a nivel de las ideologías en presencia.

Paradójicamente, Duby también reconoce que las ideologías son prácticas ya que ellas constituyen la memoria del pasado y la proyección hacia el futuro.

Por último, Duby considera que en una misma comunidad, coexisten numerosas ideologías que incluso, llegan a oponerse entre sí; reflejando así los antagonismos sociales. Sin embargo, Duby reconoce que en el fondo, aunque existe multiplicidad de ideologías que habitan en un mismo espacio, todas ellas tienen rasgos comunes y la única diferencia entre ellas estaría marcada por las relaciones de poder que cada una de ellas encarna.

CAPÍTULO 3: DISPOSITIVO METODOLÓGICO

En este capítulo intentaremos dar cuenta del dispositivo metodológico que empleamos en esta investigación así como también de la evolución y de los cambios que éste ha sufrido en el transcurso del proceso investigativo.

Expondremos aquí algunas consideraciones con respecto al tipo de investigación llevada a cabo, a los objetivos generales y específicos de partida y sus variaciones, a las actividades realizadas con vista al logro de esos objetivos, a las hipótesis que guiaron nuestro trabajo, a las variables de la investigación y a las técnicas de investigación utilizadas.

3.1- Tipo de investigación.

Esta investigación puede ser definida como un estudio de tipo cualitativo y transversal tuvo dos vertientes: por un lado, el análisis descriptivo de los mecanismos ideológicos inscriptos en los manuales seleccionados y por el otro, la consideración de las acciones de implementación llevadas a cabo por los docentes en la clase de lengua extranjera del manual y de las intervenciones didácticas en tanto portadoras de contenido ideológico

3.2- Objetivos generales y específicos y actividades realizadas

Con respecto a **los objetivos generales** de la investigación diremos que éstos fueron planteados de la siguiente manera en el proyecto original:

"I- Analizar los manuales de enseñanza del FLE de mayor circulación en el medio escolar porteño con vistas a identificar los elementos (gráficos, discursivos, enunciativos, etc.) vehiculizadores de procedimientos y contenidos ideológicos.

II- Mostrar la incidencia de los recortes ideológicos que presentan los manuales en la clase de FLE.

III- Evaluar, por medio de instrumentos de tipo introspectivos (entrevistas grabadas), el grado de conscientización de los docentes de Lenguas Extranjeras en lo que respecta a la existencia de contenidos ideológicos en los manuales, a la transferencia que de ellos se hace en clase y al papel desempeñado por el docente en la apropiación-transferencia de esos contenidos ideológicos."

Por su parte, **los objetivos específicos** estipulados en el proyecto original consistían en:

"I- Precisar los conceptos de "ideologías", "mecanismos ideológicos", "apropiación y transferencia didáctica".

II- Comparar los procedimientos ideológicos inscriptos en los distintos manuales con el fin de identificar similitudes y diferencias entre ellos.

III- Evaluar el grado de transferencia/reproducción, por parte de los docentes, de los distintos mecanismos ideológicos presentes en los manuales en la clase de FLE."

No se realizaron modificaciones en **los objetivos generales**.

Aquí se precisarán las actividades que se desarrollaron en vistas al cumplimiento de cada uno de ellos.

Así entonces, el alcance de los objetivos generales I y II estuvo supeditado a la realización de las siguientes **actividades**:

- a) Recopilación bibliográfica pertinente
- b) Establecimiento de criterios para la conformación del corpus de manuales
- c) Conformación del corpus de manuales según los criterios preestablecidos
- d) Precisión de los conceptos de La precisión de conceptos teóricos como "**Habla ideológica**" y de "**Polifonía ideológica**", definidos operatoriamente por las responsables de esta investigación a partir de las actualizaciones verbales y no verbales relevadas en los manuales analizados.
- e) Relevamiento de los diferentes elementos portadores de ideología de naturaleza verbal y no-verbal actualizados en el nivel de la "**Materialidad Textual**" según dos sub-niveles: el **del Formato (elementos externos)** y el **de la Diagramación (elementos internos)**. Dicho relevamiento arrojó datos que permiten confrontar diferencias significativas en cuanto a las concepciones ideológicas en el diseño (tanto en el formato como en la diagramación) de los manuales analizados.
- f) Elaboración de grillas de recolección de datos a partir de los elementos portadores de ideologías identificados.
- g) La detección de estrategias ideológicas actualizadas en los manuales en el nivel del "**Habla Ideológica**" a partir de los dos elementos portadores de ideología (s) seleccionados: **Ilustraciones** (fotos / dibujos) y **Diálogos**.
- h) Identificación, definición y análisis de las actualizaciones de las estrategias de habla ideológica relevadas en las **Ilustraciones: la generalización, el énfasis, la polarización y la focalización**.
- i) Identificación, definición y análisis de las actualizaciones de las estrategias de habla ideológica relevadas en **Diálogos: generalización, el énfasis, la polarización, la focalización, la designación y la caracterización**.
- j) El diseño de cuadros de frecuencias. Las mediciones de frecuencia revelan importantes diferencias de actualización de las estrategias ideológicas en los manuales seleccionados.

El objetivo general III implicó la realización de la actividad que se detalla a continuación:

Diseño de los instrumentos de recolección de datos y de observación (grillas de observación de clases, encuestas metacognitivas, entrevistas grabadas)

Las modificaciones introducidas en **los objetivos específicos** concernieron al objetivo específico II, el cual fue reformulado como sigue:

"Describir los procedimientos ideológicos inscriptos en los distintos manuales".

Esta modificación responde a la necesidad de acotar la tarea propuesta ya que la comparación de los manuales entre ellos hubiese requerido más tiempo del que se dispuso para esta investigación.

3.3- Hipótesis y variables

Las **hipótesis** que guiaron nuestra investigación aparecían formuladas como sigue en el proyecto original:

- "1) Los manuales serían portadores de contenidos ideológicos precisos que se actualizarían de diversas maneras en los distintos textos seleccionados.
- 2) El docente jugaría el rol de reproductor de contenidos ideológicos que estarían condicionados por la elección y el uso de un manual determinado.

3) El docente no sería plenamente consciente de su rol en el marco de la reproducción ideológica."

Estas hipótesis fueron mantenidas a lo largo del trabajo y fueron confirmadas casi completamente a partir de las conclusiones extraídas en ambas fases del trabajo (fase de análisis y descripción de manuales y fase de entrevistas a los docentes). (Cf. Capítulos 4 y 5)

En lo que respecta a las **VARIABLES** de la investigación, éstas fueron estipuladas de la siguiente manera en el proyecto de origen:

VARIABLES en lo que respecta al corpus de manuales:

Tipo: manuales para la enseñanza del FLE

Nivel: inicial

Público destinatario: adolescentes

Origen: Francia

Cantidad: 5

Uso: masivo en Escuelas Medias de la Ciudad y Provincia de Bs. As.

VARIABLES en lo que respecta al corpus constituido por las observaciones de clase:

Cursos: 1º/2º años (escuelas medias municipales) // 1º/2º años (Polimodal-escuelas medias provinciales)

Cantidad de observaciones: aproximadamente 10

Cantidad de docentes a observar: aproximadamente 5"

Aquí las modificaciones introducidas fueron importantes: las variables de la conformación del corpus de manuales han sido precisadas mientras que aquellas que conciernen a la observación de clases se han visto sustancialmente modificadas dado que han variado las técnicas de obtención de datos propuestas para esta segunda fase del trabajo.

Pasamos a detallar las precisiones introducidos en las variables que conciernen a los manuales:

- a) Nivel de aprendizaje: Nivel elemental, es decir, de 0 a 100 horas de aprendizaje formal de la lengua extranjera.
- b) Público destinatario: adolescentes y/o adultos en situación de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera "asistida" -en oposición a la auto-formación-, en un marco institucional. Este público compone un segmento de "alumnos debutantes" es decir, con escaso o ningún conocimiento de la lengua meta -en este caso, el francés-.
- c) Conceptores: pertenecen al ámbito de la didáctica del FLE.
- d) Fecha y lugar de publicación: 1991-2000, en Francia.
- e) Enfoque teórico: los manuales se inscriben en la corriente comunicativa, la que sostiene que la lengua es, ante todo, una herramienta de comunicación.
- f) Circuito de difusión: de carácter institucional. Se trata de manuales empleados en contextos escolares y en otros contextos de formación.
- g) Cantidad: 5

El ítem g) (Cantidad) ha sido nuevamente analizado dado la disponibilidad de tiempo y de recursos y se ha decidido reducir a 3 (tres) el número de manuales, a analizar.

3.4- Técnicas de investigación

Las **técnicas de investigación** previstas para la obtención de los datos tal como constan en el proyecto de origen son las siguientes:

"En la **primera fase** de este proyecto de carácter analítico-descriptivo, se constituirá un **corpus de manuales** y se analizarán los procedimientos de inscripción de la (s) ideología (s) en los manuales

seleccionados apelando a los principios teóricos de la **teoría de la enunciación** (inscripción de los sujetos de la comunicación en el discurso; Benveniste, 66; Ducrot, 72, 84; Kerbrat-Orecchioni, 80; Maingueneau, 91), de la **semio-lingüística bajtiniana** (conceptos de género e intertexto: Todorov, 81) y de los análisis teóricos de Teun van Dijk (teoría de la ideología, conceptos de cognición social y discurso entre otros; van Dijk, 98). Los datos así recabados se constituirán en datos primarios.

En la **segunda fase** de esta investigación, se obtendrán datos primarios a través de las **observaciones de clase** y de las **entrevistas** realizadas a los docentes.

En el primer caso, la recolección de datos se realizará mediante grillas de observación que tenderán a homogeneizar la actividad observada.

En cuanto al segundo caso, se elaborarán entrevistas, que serán registradas para su posterior desgrabación. El objetivo de dichas entrevistas será el relevamiento de información concerniente al grado de reflexión y conscientización del docente sobre su propio proceso de posicionamiento como vehiculizador de ideologías."

Ahora bien, en este punto se impone una precisión en lo que respecta a la segunda fase del trabajo. Las observaciones de clases han debido ser eliminadas por razones de orden práctico, ajenas a nuestra voluntad, tales como: los repetidos paros docentes, la poca circulación de los manuales en las clases de FLE dado sus costos elevados (muchos docentes optan por las fotocopias o la constitución de "mini-dossiers" de elaboración "casera"), los inconvenientes horarios que nos impidieron conciliar nuestro trabajo con el de los docentes que habíamos contactado para el estudio y especialmente, la escasa disposición de los docentes a "ser observados" aunque estas observaciones se realicen en el marco de una investigación.

Así entonces, a pesar de haber diseñado varios instrumentos de recolección de datos para llevar a cabo las observaciones de clases -grillas de observación de clases, encuestas metacognitivas - (Cf. Anexos 7.1; 7-2) - estas observaciones debieron ser suspendidas. Las entrevistas, en cambio, fueron grabadas y su transcripción consta en el Anexo 7-4 así como la guía de preguntas que dio lugar a las entrevistas (Anexo 7-3).

Para realizar las entrevistas semi-dirigidas, se realizó una guía de preguntas con la finalidad de uniformizar los intercambios y de lograr así una muestra homogénea que nos permitiera extraer conclusiones significativas.

3.5- Corpus de manuales y muestra de informantes

Luego de la reducción del número de manuales, el corpus de métodos quedó constituido por:

"Libre Echange I". Autores: J.Courtillon / G.D.de Salins Editorial: Hatier-Didier. Lugar y año de edición: 1999;

"Panorama I". Autores: Jacky Girardet/Jean Marie Cridlig. Editorial: Clé International. Lugar y año de edición: 1996;

"Initial I". Autoras: Sylvie Poisson-Quinton / Marina Sala Editorial: Clé International. Lugar y año de edición: 1999

Las entrevistas se realizaron a una muestra de 4 (cuatro) docentes que ejercen en escuelas secundarias de la Capital Federal y de la Provincia de Buenos Aires.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS DATOS EXTRAÍDOS DEL ESTUDIO DE LOS MANUALES

En este capítulo trataremos de presentar las conclusiones a las que hemos arribado a través del estudio de los manuales.

Por un lado, expondremos algunas consideraciones generales concernientes a los manuales así como los resultados de los análisis en lo que respecta la **materialidad** del texto y por el otro, daremos cuenta de dos conceptos claves en el desarrollo de nuestro trabajo: **el habla ideológica y la polifonía ideológica** y sus actualizaciones en una selección de **estrategias** de puesta en texto de la ideología en **ilustraciones** y en **diálogos**.

4.1- Los manuales: algunas consideraciones generales en el marco de este trabajo

La primera particularidad concierne al manual como "**género impuesto**".

Cuando un enunciador (en este caso, el conceutor de un manual) decide elaborar un texto (aquí, un manual para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera), cuenta con una representación de la situación de acción de lenguaje en la cual se encuentra, en sus dimensiones contextuales y referenciales. Esto significa que es capaz de "representarse" a su(s) destinatario(s), de "reconstruir" las características materiales (físicas) de la interacción así como los parámetros del espacio y del tiempo de la situación de intercambio, de "recrear" las finalidades de la comunicación y de "recrearse" a sí mismo como enunciador.

Ahora bien, con este bagaje de representaciones, el enunciador debe hacer frente a un **intertexto** es decir, a un conjunto más o menos organizado de géneros de discursos, elaborados por las generaciones precedentes e indexados a situaciones-tipo de comunicación. La primera decisión que el enunciador debe tomar es, entonces, la de elegir el género de discurso que le parezca más pertinente para llevar a cabo su acción de lenguaje tal como él se la representa.

Esta elección no es totalmente libre: las comunidades sociolingüísticas han "fabricado" el género manual para responder a la situación-tipo "enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera". El conceutor no puede sustraerse a ese mandato de su comunidad. El manual se transforma, de alguna manera, en un "género impuesto".

Por otra parte, cada género está compuesto por **tipos de discursos**, es decir, por segmentos en los cuales pueden identificarse un cierto número de regularidades de organización y de marcadores lingüísticos. El enunciador se ve entonces expuesto a esos modelos, cada uno de los cuales, representa un mundo discursivo diferente.

De este modo, el conceutor de manual se ve confrontado a la fusión de dos tipos de discursos constitutivos del género manual: **el discurso interactivo y el discurso teórico**.

El discurso interactivo es solidario con dos mundos específicos: el mundo "figurado", el de los personajes y los acontecimientos y el mundo del "otro-aprendiente", cuya atención es solicitada y del cual se espera una respuesta, aunque más no sea bajo la forma de resolución de una consigna de trabajo.

El discurso teórico, por su lado, busca presentar las informaciones como verdades autónomas e independientes de sus circunstancias materiales de producción. Este discurso está anclado entonces, en un mundo "no figurado", el cual no convoca ni al destinatario ni al enunciador, .

Así entonces, la elección de los modelos discursivos no es más libre que la de los géneros discursivos: el conceutor, por pertenecer a una comunidad sociolingüística dada "debe" reproducir los modelos discursivos que su comunidad le propone para un género discursivo determinado.

Sin embargo, aunque la libertad del conceptor está limitada en lo que respecta al género y a los tipos de discursos en relación a una acción de lenguaje dada, esta libertad no es inexistente ya que si es verdad que el enunciador **adopta** un género particular con sus tipos de discursos inherentes, también es verdad que el **adapta** esos modelos en función de un número determinado de variables. Esta adaptación hace que cada ejemplar empírico (cada manual), aunque conserva los rasgos esenciales del género al que pertenece, sea una construcción nueva y más o menos diferente de las que lo han precedido y de las que lo seguirán., tenga un estilo particular y propio y contribuya a la modificación permanente de los géneros.

Pasemos ahora a la segunda particularidad del género manual: la que refiere a **sus destinatarios**.

Entre los destinatarios de los manuales, distinguimos: **el destinatario "intermedio" y el destinatario "real" o "destinatario aprendiente"**.

El **destinatario intermedio** es, evidentemente, el docente. Es a él a quien hay que seducir (¡y las editoriales lo saben bien..!) para que el manual llegue a sus destinatarios reales ya que es evidente que el docente es el agente fundamental que asegura el contacto entre el manual y el aprendiente. En otros términos, el destinatario intermediario es una pieza clave en la relación manual-aprendiente: el manual es para él "una herramienta de enseñanza" de la lengua extranjera y su labor es de las más importantes: si abrir un manual es abrir un universo de ficción, creado por los conceptores; la tarea del docente es la de desmontar esta ficción, esta artificialidad con vistas a crear una realidad que se acerque a la del estudiante.

En efecto, los autores de manuales han debido poner "en escena" personajes, "escribir guiones", en síntesis, "hacer un montaje". Este universo ficcional debe, además, ser atractivo, interesante, cautivante...

Es el docente el encargado de deshacer esta ficción y de crear realidades que propongan anclajes a los estudiantes: es bien sabido por todos que cuanto más cerca esté la realidad creada por el manual de la realidad del aprendiente, mayor será la implicación de éstos en sus aprendizajes de la lengua extranjera.

El trabajo de deconstrucción realizado por los docentes garantiza el nexo entre la ficción presentada por el manual y la realidad de los aprendices, en beneficio de un aprendizaje de la lengua extranjera mucho más comprometido por parte del estudiante.

En lo que respecta a los **destinatarios reales o destinatarios-aprendientes**, el manual es para ellos, "una herramienta de aprendizaje" de la lengua extranjera, un lazo entre el objeto lengua y ellos. El manual constituye para el estudiante un universo lingüístico (¡junto con el profesor, por supuesto!) que moldeará sus representaciones de la lengua extranjera. Cuando se trata sobre todo de los primeros contactos del aprendiente con la lengua extranjera, en un medio exolingüe como el nuestro, la lengua presentada por el manual se transforma en el modelo de referencia casi exclusivo para el alumno.

La tercera y última particularidad que queremos señalar se desprende de alguna manera de la distinción que acabamos de establecer entre destinatario intermediario y destinatario real y tiene que ver con **el estatus de los manuales en la enseñanza de la lengua extranjera**.

Parece evidente que el manual se sitúa entre el aprendiente, sus necesidades y motivaciones de aprendizaje y el docente, sus necesidades y motivaciones de enseñanza. Se trata entonces de una herramienta que recubre una realidad compleja, la del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

En efecto, podemos delimitar dos estatus complementarios en lo que refiere a los manuales: los manuales cuyo eje son las "necesidades de los docentes" (progresión clara y ordenada, tareas concretas y "realizables", respeto por el ritmo de la clase...) y los manuales centrados sobre lo que los conceptores evalúan como "las necesidades de los aprendices" (preocupaciones comunicativas: actos de habla, competencias a desarrollar...)

En los primeros, el destinatario real parece ocupar un lugar periférico porque el acento está puesto sobre las actividades de clase del docente. En los segundos, el sujeto destinatario real ocupa un

lugar central ya que las actividades propuestas en esos métodos apuntan a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Habría entonces manuales dirigidos sobre todo, a destinatarios intermediarios (docentes), en ese caso, se trata de manuales que privilegian la progresión lingüístico-gramatical, los intereses didácticos de los docentes o su concepción del objeto lengua.

Por otro lado, existen manuales orientados hacia los destinatarios aprendientes donde lo que cuenta son las representaciones que los conceptores construyen de sus destinatarios, de los intereses de éstos, de sus motivaciones y de sus necesidades.

4.2- Aproximación al corpus de manuales: "la materialidad del texto"

Esta investigación ha intentado abordar la materialidad del texto practicando un relevamiento de elementos de naturaleza verbal y no verbal a partir de dos niveles de análisis: el nivel del formato y el nivel de la diagramación.

a) Nivel del formato

Aquí, presentaremos una grilla que sintetiza los componentes externos más significativos que remiten al formato de los manuales.

Libre Echange I	Initial I	Panorama I
Espesor: sólido (240 p.)	Espesor: El método no se presenta como "pesado": posee 127 p. (unas 70 menos que P.1) muy aereadas. No da la misma impresión de "consistencia" que P1 o LE. Esta impresión está también sustanciada por la mención en el prefacio a la "introducción al francés": si el método es una introducción a la LE es lógico que sea "liviano", facilitador y simple.	Espesor: consistente, 191 páginas + un folleto para la utilización de P I con internet.
Tapa y contratapa: colores: brillantes sobre fondo rojo intenso. El título: "Libre Echange" se apoya sobre dos ejes indispensables para la interacción comunicativa. Se alude, tal vez, al hecho de poder "liberarse" de las ataduras de un intercambio pautado, rígido, pre-determinado y también, al fenómeno interactivo del intercambio, es decir, la comunicación. _Ilustraciones: foto en blanco y negro sobre coloreada, emplazada en la parte superior.	Tapa y contratapa: colores sobrios con imágenes en la tapa: varias personas de carne y hueso están fotografiadas (3 hombres, 11 mujeres, 1 niño) : todas son jóvenes, blancas (una sola oriental), pertenecen a la burguesía y relizan actividades como compras, reportajes, llamadas por teléfono, charlas, etc. Se trata de actividades muy corrientes y de tipo primario (toma de contacto, saludos, despedidas, etc.) Hay un juego de focalización realizado como con un lente: se	Tapa y contratapa: colores sobrios, sin imágenes. Desprovistas de dibujos o ilustraciones. Se pone en relieve el título del método gracias al aumento del tamaño de la letra "o" (lo cual podría funcionar como una representación del mundo o bien un lente por el que pasarán diferentes imágenes que constituirán el "panorama" de la lengua francesa. Contratapa: título de la obra, público destinatario, herramientas constitutivas del

<p>Ilustra una escena cotidiana: un grupo de personas que transitan en la calle.</p> <p>Hay un contraste entre el blanco y negro, que podría remitir a lo cotidiano, y el realce que producen las zonas “maquilladas”. Estas zonas podrían asociarse a la paleta de un pintor no sólo por la variedad de colores, sino también por el trazo que crea el efecto de la pincelada. ¿Una intención de colorear la vida cotidiana? ¿Una pintura inacabada de comportamientos grupales?</p> <p>Dos observaciones: por un lado, el contraste gris/color y el de las actitudes retratadas y por el otro, la presencia del grupo en una circulación cotidiana y anónima.</p> <p>Los bordes y recuadros en amarillo reiteran el contraste sobre fondo rojo. El resaltado de cada letra en el primer término del título (Libre) acentuaría la idea de libertad desde cada uno de sus componentes (las letras).</p> <p>La tipografía “pictural” resalta el término “Echange” que cruza diagonalmente la tapa delineando una cursiva de trazo grueso (tiza, humo, esfumado ...). Esta composición podría asociarse a la espontaneidad, a la instantaneidad de los intercambios comunicativos. Una tipografía que alude, tal vez, a la flexibilidad y la transversalidad de la comunicación. En la Contratapa sobre fondo rojo, hay un recuadro blanco que reseña las características esenciales del método.</p>	<p>focaliza el centro de la imagen y la periferia queda como en una nebulosa. Se prioriza una parte de la imagen pero quedan otros elementos que también podrían ser focalizados en otros momentos: se retoma un poco el espíritu del método: se dan algunos elementos de base lo que no significa que no queden otros por explorar. Los personajes que están en la tapa de a dos, dialogando, reaprecen en el texto ya sea como personajes de diálogos o de ejercicios. (p.22, 18, 42, 104, etc.)</p> <p>En la contratapa hay datos como el título de la obra, el público destinatario y material que compone el 1er nivel (libro del alumno, del profesor, cuaderno de ejercicios, cassettes, cD) : parece un método menos completo que PI (no tiene referencia a Internet)</p> <p>2e de couverture: un mapa de Francia de interés diverso: no es un mapa específico (administrativo, físico, por ej), sino una representación global de Francia: se nombran regiones, ciudades, se ilustran productos típicos, monumentos de interés, etc. Todos son relativamente conocidos y no requieren mayor especificación. El foco está puesto nuevamente en la metrópoli.</p> <p>3e de couverture: planisferio con los países francófonos resaltados y con indicaciones correspondientes al estatus de la LF en c/u de ellos.</p>	<p>nivel I de P. I (libro del alumno, del prof, libro de ejercicios, fichero de evaluación, cassettes -3-, videos -1-, CD -1- Estos últimos elementos más el folletín-internet hacen que el método tenga la característica de un multimedia .</p> <p>Al interior del libro (detrás de la tapa. 2e de couverture) se encuentra un mapa administrativo de Francia: centralización sobre la metrópolis y en la 3e de couverture un planisferio titulado "EL mundo francófono": se señalan los diversos países francófonos así como también el estatus que posee la LF en cada uno de ellos:</p> <p>Apertura hacia el exterior pero partiendo de Francia</p>
<p>Observaciones: da la impresión de ser un método</p>	<p>Observaciones: Impresiona como un método sencillo, sin</p>	<p>Observaciones: Da la impresión de un método serio,</p>

simple y aereado. No presenta profusión ni sobrecarga de documentos o ejercitación, lo que simplifica el recorrido tanto del docente como del alumno	pretensiones, que busca instrumentalizar y hacer sencillo el acto de enseñar y de aprender.	que propone un trabajo sin distracciones y que va a lo útil y normativo.
--	---	--

b) Nivel de la diagramación

En este apartado, la diagramación remite específicamente a los elementos internos del texto. El cuadro que sigue condensa los aspectos más relevantes del análisis efectuado:

Libre Echange I	Initial I	Panorama I
<p>Prólogo: se propone una “enseñanza-aprendizaje del francés a partir de situaciones comunicativas con objetivos funcionales” (p.3). Contenido previsto para un primer año de estudio en medio escolar o en situación de formación continua (adultos). Propone dos velocidades dado a que responde a dos públicos distintos: un “recorrido obligatorio” y un “recorrido secundario” (cursos intensivos). Anuncia una gama variada de actividades que pueden ser realizadas enteramente en clase (Ej. Descubra las reglas, Juego de roles, etc.).</p> <p>“Cada unidad contiene páginas destinadas al estudio de algunos aspectos culturales ligados a la temática” (p.4). Este rubro ofrece diferentes documentos: ilustraciones de producciones francesas actuales, informaciones prácticas, textos escritos con orientación etnográfica sobre el comportamiento de los Franceses.</p>	<p>Prólogo: "I. 1 es una introducción al francés. Este método se dirige a adolescentes o adultos debutantes. Está previsto para 60 horas de curso (...) un cuaderno de ejercicios acompaña este primer nivel.</p> <p>I.1 es un método que propone los elementos de base que permiten a los alumnos debutantes completos lograr una cierta autonomía en francés. Parte de las necesidades primordiales y les da las herramientas necesarias para una comunicación inmediata. (...) la progresión (es) deliberadamente lenta: menos de 30 palabras nuevas por lección, elementos de gramática simples, un enfoque espiralado (...) y consignas inmediatamente lisibles. Al final de cada unidad, un balance permite al aprendiente saber lo que ha adquirido."</p> <p>El método parece deliberadamente simple y poco ambicioso.</p> <p>Se contenta con los rudimentos para la comunicación inmediata y tiene fines utilitarios precisos.</p>	<p>Prólogo: "Método para adolescentes y adultos (...) de 120 a 150 horas de curso, (...) apunta a la adquisición de una competencia de comunicación general (comprensión y expresión orales y escritas).</p> <p>Fruto de una amplia colaboración. Concebido a partir de una encuesta realizada a docentes de diferentes países (...)</p> <p>Un panorama de las realidades francesas actuales. (..) El estudiante aprende la lengua y descubre los comportamientos, las preocupaciones de los franceses de hoy y recibe informaciones prácticas.</p> <p>Una gama variada de herramientas de aprendizaje. Los autores de P proponen un amplio abanico de instrumentos didácticos: textos y documentos (...), cuadros de gramática y vocabulario (...)</p> <p>Una real "souplesse" de utilización. La autonomía de cada doble página permite efectuar elecciones en función de los intereses y de las necesidades</p> <p>Una invitación constante à la producción oral o escrita. P I está concebido para implicar al estudiante y para suscitar debates y confrontaciones de culturas (...)" El prólogo (y por ende,</p>

		el manual) es ambicioso y enuncia los diversos y numerosos aspectos de la lengua-cultura que serán abordados
<p>Distribución y características de algunos elementos constitutivos del método: El índice se ubica al final y señala los diferentes rubros y anexos. El método se compone de una "lección-cero" y 12 unidades. Cada unidad incluye un "itinerario recomendado" y un "itinerario bis" (cursos intensivos). Algunos de los rubros se orientan a: reglas de gramática, reemplazo de estructuras, comprensión oral, fonética, civilización cotidiana. En contratapa se presenta una reseña de las características señaladas.</p> <p>Colores: sobre fondo blanco a excepción de los "itinerarios bis" (doble página sobre fondo verde). Esta diferenciación remite a las diferencias de utilización: se resaltan las situaciones opcionales previstas para los cursos intensivos.</p> <p>Ilustraciones: variedad de fotos que remiten tanto a situaciones cotidianas como a personajes, patrimonio y producciones artísticas francesas. Dibujos estereotipados que reproducen situaciones desarrolladas en los diálogos o que propician una extensión de las mismas.</p> <p>Bordes, recuadros, esquemas: método fragmentado por diferentes tipos de líneas y recuadros que apuntan a la fragmentación de los documentos y actividades propuestos. Estos bordes presentan distintas formas (recta, curva, punteada), colores y grosores. Se repiten de</p>	<p>Distribución y características de algunos elementos constitutivos del método: El método cuenta con 6 unidades de 4 lecciones c/u. Al finalizar cada unidad hay un apartado "Balance y estrategias" que sirve de auto-evaluación para el alumno. Las lecciones, cada una identificada con un color diferente -siempre pastel-, presentan todas la misma estructura: un diálogo corto ilustrado con una foto de personas de carne y hueso pero sin profundidad.; una rubrica "Vocabulario: palabras nuevas", un ejercicio oral o escrito sobre el diálogo presentado, un apartado "Pronunciación", otro "Gramática" y un último "Ejercicios de aplicación" Todo aparece ordenado, sistematizado, organizado y hace que el abrir el libro sea una tarea sin sorpresas: ya se sabe con qué se va a encontrar y cómo proceder. El camino del aprendizaje parece allanado de entrada.</p> <p>En lo que respecta a la parte "Balance y estrategias", dos sub-partes la componen: 1"Ahora usted sabe..." y 2 "Cómo hacer?" Esta última se divide en dos: Cómo hacer en clase y cómo hacer con los franceses. Por otro lado, el método propone un cuadro de contenidos exhaustivo, por unidad y por lección: con 4 ítems: comunicación, gramática, vocabulario y pronunciación. En el mismo cuadro aparecen los contenidos</p>	<p>Distribución y características de algunos elementos constitutivos del método: El método presenta una lección cero (p.1-8) introductoria y 6 unidades identificadas con diferentes colores, con 3 lecciones cada una. Cada lección presenta un diálogo y 4 apartados (gramática, vocabulario, civilización y "balance") como compartimentos estancos, sin conexión (más allá de la conexión temática) entre ellos. Impresión de solidez, de orden y de organización Nada parece librado al azar. La hoja de presentación que precede cada unidad anuncia los actos de habla que el alumno deberá poder desarrollar al finalizar cada unidad ("Comprendre et s'exprimer") así como los "descubrimientos" civilizacionales que hará en cada etapa ("Découvrir") Al finalizar las unidades tres mapas de Francia y un plano de París ("nombrilisme") se presentan: las informaciones conciernen a la composición administrativa de Francia, a su relieve, a su turismo y al Paris monumental. Siguen unas quince páginas con recopilaciones gramaticales (cuadros, conjugaciones, etc.) y un índice completísimo con las adquisiciones que los alumnos deberán realizar en lo que respecta a la gramática, el vocabulario, las situaciones orales, las situaciones escritas, la civilización y la</p>

<p>manera constante para guiar al lector en el trabajo y la búsqueda de los distintos rubros (gramática, ejercicios, etc.). Las negritas contribuyen también a la variedad de formas de señalización y ordenamiento propuestas por el manual.</p> <p>Tipografías: la variación tipográfica reside en el cambio de grosor y/o tamaño sobre caracteres de imprenta. La presencia de cursivas es casi insignificante.</p> <p>Esta homogeneización de los caracteres tipográficos podría relacionarse con el interés por clarificar y facilitar la legibilidad: el tamaño de los caracteres facilita la lectura así como también los espacios en blanco que “despejan” la superficie visual (puesta en página).</p> <p>Documentos pedagógicos: se proponen diálogos en situación, variedad de ejercicios (fonética, gramática, comprensión oral, etc.), documentos semi-auténticos.</p> <p>Documentos auténticos: publicidades (p. 22, 174), planos (p.126), calendarios (p. 23, 222), abundantes cuadros estadísticos (p. 39, 160, 161), menús (p. 107, 108), afiches (p. 72, 159).</p> <p>En general, estos documentos están acompañados por textos semi-auténticos donde las autoras retoman las diferentes temáticas y simplifican la comprensión de estos documentos.</p> <p>Actividades: ejercicios que apuntan a las distintas competencias (CO/CE). No hay gran cantidad de ejercicios y, en general, son bastante pautados. Esta característica en la diagramación podría</p>	<p>demandados en los apartados de síntesis. Una lección 0 precede a la unidad 1: allí se proponen esencialmente actividades de reconocimiento. Las ocho últimas páginas están dedicadas a los cuadros de gramática, a las conjugaciones verbales, a precisiones de tipo normativo.</p> <p>Diálogos: Cortos, intentan ser realistas pero caen en la didacticidad por privilegiar el contenido temático o gramatical. Se transforman en diálogos forzados, generalmente de dos personajes (son raros los diálogos de más personajes)</p> <p>Personajes: representados con fotos, son personajes descontextualizados (no hay escenario dónde se ubican ni decorado que permita situarlos), se trata de adultos en su gran mayoría, jóvenes, Blancos, no hay lugar para los marginales ni para los excluidos. Todos tienen un aspecto tranquilo "épanoui", no hay problematización de la vida sino momento de descanso y relax (compras, p.40, restaurante, p.44, vacaciones, p.76, etc.) Cuando se alude a ciertos problemas son los de la vida cotidiana (Metro, boulot, dodo, p.70 o los horarios escolares, p. 68) Algunas fotos de las que representan a los personajes son ficticias: los gestos de éstos denotan una escenificación y una falta de naturalidad llamativa (p.108, 104, 88, 86 y otras) - Son personajes estereotipados y al mismo tiempo, passe-partout porque no tienen color local: pueden ser personas francesas o de otra nacionalidad, no serían tan diferentes. El método parecería acercarse así a los potenciales estudiantes, residentes en lugares dispares e</p>	<p>pronunciación.</p> <p>Cada lección presenta: dibujos: un tanto caricaturales (sobre todo en los ejercicios) pero ricos, con detalles. (en los diálogos) Presentan situaciones corrientes que buscan la identificación del lector. Permiten representarse el personaje y su entorno (ej. U 1, L 3 Diálogos: intentan reproducir situaciones corrientes: una oferta de bebidas (p.14), un diálogo entre amigas (p.23), una conversación en la oficina (p. 98-99) pero parecen más centrados en el contenido gramatical a estudiar (p. 98-99: los pronombres personales. Diálogo A: 10 pronombres personales. Diálogo B: 7 pr. Pers.)</p> <p>Personajes: los mismos a través de 3 lecciones. Edades: jóvenes, adultos jóvenes, prototípicos, con nombres y fisonomía franceses. Los personajes principales son blancos, burgueses, pertenecen a familias típicas (U.II: padre/madre/dos hijos pequeños- U.III pareja sin hijos). La distribución de los roles de los personajes es también "clásica": mujeres subalternas (secretarias, en general), hombres patrones. (pp98), se trata de consumidores de productos como la Coca-Cola, la historieta, la música, de personas que gozan del ocio: ferias, puces, cine, ski, etc. y de personas que ejercen sus actividades en sectores como los servicios (sector terciario) : funcionarios, empleados en compañías de seguros, peluquería, etc. El sector de la industria está representado por</p>
--	--	--

<p>responder a la necesidad de evitar la sobrecarga y complejidad de las tareas. El prólogo señala que todas las actividades podrán ser realizadas en clase de modo que se busca un diseño relativamente simple y factible. Habría una intención de focalizar ciertos ejercicios según las distintas competencias (Ej. Comprensión oral)</p> <p>Anexos: reúne las transcripciones de las grabaciones y una síntesis gramatical. No presenta mapas ni glosarios.</p>	<p>identificarse con ellos gracias justamente a esa falta de pertenencia "exclusivamente francesa".</p>	<p>las industrias robotizadas. No hay lugar para el diferente o el extranjero (al menos en situaciones centrales, aunque un mendigo a parece en un ejemplo p. y en la representación de un pin "Touche pas à mon pot" (no se explica nada. Se debe reconstruir el contexto de aparición p. 68). Modelo masculino: comprometido con la vida familiar (p.54) = hombre moderno vs. Hombre no tan comprometido con la vida familiar pero sí con su trabajo (p.54) = modelo tradicional</p> <p>Modelo femenino: mujer actual: hijos, trabajo, casa.</p>
---	---	--

4.3- Aproximación a los conceptos de "habla ideológica" y de "polifonía ideológica"

4.3.1- El habla ideológica: definición

Definiremos el habla ideológica como el conjunto de discursos producidos por un grupo social determinado que actúan en dos sentidos: por un lado, estos discursos actualizan las representaciones y las creencias del grupo en cuestión y por el otro, buscan moldear las representaciones de los destinatarios en vistas a compatibilizarlas con las propias.

Tomemos como ejemplo el discurso racista que sostiene: "Los Negros son inferiores a los Blancos". Este enunciado representa no solamente la puesta en discurso de una creencia, sino también la voluntad de influenciar el pensamiento del interlocutor para lograr, así, su adhesión a la idea expresada.

En los manuales analizados, esta "palabra ideológica" toma diferentes formas que se relacionan, a su vez, con estrategias discursivo-ideológicas tales como la **omisión**, la **generalización**, el **énfasis**, la **focalización**, la **polarización**, la **designación** y la **caracterización**.

Es claro que este análisis no pretende ser exhaustivo: otros manuales y otros procedimientos de puesta en texto de la ideología podrían agregarse a nuestras reflexiones.

a) Estrategias ideológicas actualizadas en ilustraciones: definición, relevamiento y cuadros de frecuencia

Las estrategias de habla ideológica actualizadas en ilustraciones que se han detectado son: la generalización, el énfasis, la polarización y la focalización.

Este análisis presentará en primer lugar, las definiciones operatorias que hemos construido para el estudio de las estrategias de habla ideológica, en segundo lugar, una síntesis del relevamiento de datos que permiten ilustrar el funcionamiento de dichas estrategias y por último, los cuadros de frecuencia que revelan las diferencias de actualización de estas estrategias en los manuales seleccionados.

◆ **Definiciones:**

La generalización: LLlamamos generalización al procedimiento mediante el cual "la ausencia de cuantificadores provoca un efecto de uniformización de la realidad: ésta aparece como un bloque, pierde sus riquezas múltiples, es el resultado de un promedio, se presenta como un todo rígido y susceptible de una sola interpretación ya que las aseveraciones que la describen tienen valor de verdades generales e incuestionables. Paradójicamente, entonces, la generalización es una reducción: la reducción al promedio. Sus pretensiones abarcadoras no hacen más que uniformizar la realidad acallando las diferencias y presentándola como un sistema completo y globalizador" (Gaiotti / Pasquale, 2000).

El énfasis: Para tratar esta estrategia ideológica haremos referencia a la concepción de T. Van Dijk (1998). "Para este especialista, el énfasis es una estrategia ideológica que, empleada por un grupo social determinado funciona en dos sentidos: por un lado, permite resaltar "lo bueno", es decir, los valores del grupo social en cuestión y por el otro, pone en evidencia "lo malo" de los otros grupos sociales. Así el énfasis de "lo bueno" del grupo social de pertenencia busca la difusión de los valores compartidos por el grupo mientras que la enfatización de "lo malo" de los otros tiende a desestimar los valores ajenos. Una mirada narcisística que se enamora de sí misma y que se posiciona como diferente pero siempre mejor" (Gaiotti/ Pasquale, 2000).

Así entonces, el énfasis es una estrategia global que para Van Dijk (1999) implica los siguientes movimientos:

- 1) Expresar/ enfatizar información positiva sobre Nosotros
- 2) Expresar/ enfatizar información negativa sobre Ellos
- 3) Suprimir/ des-enfatizar información positiva sobre Ellos
- 4) Suprimir/ des-enfatizar información negativa sobre Nosotros.

Sintetizando más aún podríamos decir que la estrategia ideológica de énfasis se limita a la presentación negativa de los otros y a la autopresentación positiva.

La polarización: "Definiremos la polarización como aquel mecanismo que permite abordar la realidad a través de valores antitéticos" (Gaiotti / Pasquale, 2000).

La focalización: "...la focalización implica la concentración sobre un punto no axiológico. Este procedimiento permite "periscopear" la realidad, implica una selección y "una mirada dirigida" hacia ciertos puntos de interés al mismo tiempo que neutraliza aspectos que le son indiferentes" (Gaiotti / Pasquale, 2000).

◆ **Relevamiento de estrategias:**

Manual	Estrategias de habla ideológica actualizadas en ilustraciones (fotos y dibujos)
Libre Echange I	<p>1-Generalización: En LE I la generalización se actualiza principalmente a través de dos filtros: el enfoque y la composición de personajes.</p> <p>En cuanto al enfoque diremos que se generaliza sobre comportamientos de grupos que reflejan preocupaciones, intereses, producciones de la sociedad francesa. Ej. “ Algunos oficios bien franceses”p.38, bandera en la presentación de la Unidad 3 “En Francia”, el rubro “La France au quotidien” que refleja intereses y tendencias de la sociedad francesa (vida institucional y política p.55; producciones artísticas p. 123, 159; consumo p.139-40; servicios p. 22, 90; actividades de ocio y deportes p. 184-185, 198; etc.</p> <p>La generalización produce, aquí, una imagen de la sociedad francesa desde sus</p>

	<p>componentes tradicionales y desde su composición social emergente que se resume en un promedio de preferencias.</p> <p>El enfoque generaliza, también, sobre la cotidianeidad de las situaciones que se inscriben en espacios de circulación cotidiana y frecuente (Ej. café p.78, subte p.86, calle p.112).</p> <p>En cuanto a la composición de personajes, predomina la generalización sobre los estereotipos más frecuentes en estos métodos: individuos jóvenes, de piel blanca que comparten encuentros y salidas (“Comment trouvez-vous Paris?”P.60; “Qu’est-ce qu’on fait ce soir? P.94; “On va faire un flipper”p.105) y adultos que recorren escenarios cotidianos tales como cafés, restaurantes, etc.</p> <p>En la mayoría de los casos las ilustraciones remiten a encuentros, paseos, reuniones que se traducen en actividades de ocio y/o consumo (“Rencontre chez Michel”p.26; “L’apéritif au bord de la piscine”p.44; “Dialogue des formes”p.71; “Rive droite”p.106; etc.</p> <p>La composición de personajes ofrece rasgos de anonimato. Tomemos dos ejemplos: por un lado, el enfoque de las fotos no permite identificar o reconocer a los mismos personajes (Ej. Situación 1-“Le téléphone sonne »: toma lejana, no se distinguen rasgos; otras fotos muestran a los personajes de espaldas, etc.) y por otro lado la composición de la escena en la foto no responde a la distribución de personajes en el diálogo (Ej. p.44 “L’apéritif...”: la foto muestra dos hombres y dos mujeres, el diálogo se establece entre dos hombres y una mujer; p.60 “Comment trouvez-vous...? ”: la foto muestra tres muchachos y una joven, el diálogo inscribe tres personajes femeninos y uno masculino). Esto parecería suprimir los rasgos individuales de los personajes y, en cambio, acentuar las escenas cotidianas donde todos somos uno mismo.</p> <p>2-Énfasis: En LE I el énfasis está puesto en las preferencias de la sociedad francesa: gran abundancia de imágenes que remiten al patrimonio cultural (belleza arquitectónica p. 55, 123, 124, protagonismo histórico y político p. 180) y al consumo (p. 88, 89, 140, 141) que dibujan, de este modo, el ser nacional.</p> <p>3-Polarización: El eje de polarización que se podría establecer en LE I es el contraste sobre la franja de edad joven/adulto. Se ilustran, por un lado, los gustos de los adolescentes y los jóvenes (salidas, films, etc.) y se representa a los adultos fundamentalmente en los “itinerarios bis” y en los documentos del rubro “La France au quotidien”. En general, estas representaciones establecen una especie de “contrapunto” que busca, tal vez, la identificación de los distintos destinatarios.</p> <p>4-Focalización: LE I focaliza sobre París (patrimonio cultural, turismo) y sobre el consumo de los Franceses en general (salidas, moda, gastronomía, arte).</p> <p>Muchas fotos y dibujos producen “falshes” sobre elementos del patrimonio cultural francés anclado en París (Ej Senado p.55; Torre Eiffel p.59; Montparnasse p.107; Le Louvre p.111)</p> <p>Se trata entonces de una imagen de Francia bajo la lente de París y aunque hay alusiones a la “province”, sólo se la muestra a través de unas pocas fotos (p.73). La francofonía está básicamente omitida.</p> <p>Por último, el otro gran “imán” de la focalización resulta ser la cotidianidad: el método abunda en escenarios de circulación cotidiana (cafés, comercios, mercados, etc.) y predominan las relaciones de familia y camaradería.</p>
--	---

Initial I	<p>1- Generalización: En lo que refiere a las ilustraciones la generalización recae sobre la uniformización de personajes, de situaciones no conflictivas: la calma, la tranquilidad, la falta de conflicto, el orden incluso la rigidez, parecen ser los principios básicos generales en los que se mueven los personajes y en los que se desarrollan las historias. Lo que se busca es hacer creer que eso que pasa en ese lugar y a esos personajes es lo que le puede pasar a cualquiera. Los modelos humanos presenten tienen todas las mismas aristas: blancos, burgueses, sin complicaciones, sin problemas; no presentan conflictos de conciencia (caso PI), tienen ocupaciones y trabajos: campesino, agente inmobiliario, portero, vendedor, mozo, secretaria. Son adultos en su mayoría (lección 1 a 12), con familias tradicionalmente constituídas (padre-madre-hijos)</p> <p>2-Enfasis: esta estrategia se realiza principalmente en la presentación de universos "despojados" (los espacios se sugieren y se muestran poco, los personajes se presentan en situaciones poco o nada conflictivas, las fotos sin perspectiva ni profundidad, están desprovistas de color local y muestran una realidad que podría interpretarse como chata pero que está presentada como positiva: en "nuestros universos" hay ausencia de problemas, pocos o nulos conflictos, lo que da una cierta idealización de los universos despojados. El único problema que se presenta es el ausentismo reiterado de una empleada (p. 106) o el subte repleto de la mañana (p. 70) o incluso el niño que protesta porque tiene que ir a la escuela el lunes (p. 66-69 en realidad, sólo manifiesta su desagrado)</p> <p>3-Polarización: no presentaría. Las polarizaciones tradicionales (París - Provincia; pasado- presente, viejo-nuevo, etc.) están ausentes las ilustraciones giran en el hoy, aquí y ahora.</p> <p>4-Focalización: en lo cotidiano: un salida, un encuentro con amigos, un cumpleaños, las compras, la búsqueda de un departamento, la escuela, el trabajo. Se focaliza en las actividades de todos los días de las personas que pertenecen al grupo social presente en el texto.</p>
Panorama I	<p>1-Generalización: La generalización actualizada en las ilustraciones de PI concierne específica al modelo humano representado en el manual: Todas las ilustraciones muestran personas de raza blanca, pertenecientes a la burguesía, integrados a la sociedad moderna, relajados, sin mayores preocupaciones más allá de algún inconveniente pasajero (p. 98-99: la cara algo tensa de una mujer a la cual la llaman de la escuela de su hijo porque éste está enfermo, el gesto de desagrado de un jefe al cual un empleado le anuncia su renuncia, un empleado que se siente decompuesto // p. 118: el ceño fruncido de los estudiantes que están en huelga y estiman un alto grado de desempleo para los años venideros). Se trata de personas no marginales sino de gente integrada al mundo moderno ya que responden a los cánones de éste: consumo, ocio, viajes, paseos, salidas, vacaciones. . . En general, se trata de empleados o de patrones del sector</p>

terciario, en actividad: las empresas representadas son las más "modernas" (tecnología de punta, robótica, telecomunicaciones, etc.) Otro rasgo de homogeneidad está dado por la franja de edad representada: se trata de adultos de entre 20 y 40 años, jóvenes, dinámicos, representantes fieles de la postmodernidad. Excepciones: p. 142: una foto del Barrio Barbès -primer plano sobre las personas que caminan por la calle, tela de fondo "TATI", un negocio dónde los productos -diversos: ropa, juguetes, etc.- son muy económicos- (barrio sobre todo habitado y visitado por inmigrantes) Aquí se ven modelos humanos "diferentes": negros, tez aceituna, con un grado de pobreza mayor. P. 162: Publicidad dónde se reivindica al trabajo: "Día del trabajo". . . no para todo el mundo" dónde se deja entrever que el problema del desempleo es importante y que los modelos humanos presentados por el método son claramente el resultado de la reducción al promedio de la cual hablábamos al comienzo. Este procedimiento atraviesa todo el manual.

2-Énfasis: En PI el grupo social compuesto por los conceptores como individuos pertenecientes a un grupo social más amplio (franceses- adultos-especialistas en didáctica del FLE- conceptores de manuales, etc.) pone su énfasis en "lo nuestro" como algo bello (fotos de hermosos sitios turísticos y de bellos paisajes p. 9, 13, 37, 40-41, 43, 71, 76-77, 86, entre otros), armonioso (fotos o dibujos de familias integradas y extendidas -padres-hijos-abuelos-tíos, p. 43, de personas reunidas en lugares de encuentro: parques, espacios abiertos, bares, p. 13), no problemático, ideal, moderno y al mismo tiempo respetuoso del pasado (objetos modernos y nuevos comportamientos p. 150-151 / 138-139 Viviendas / p. 112-113-114: proyectos franceses y europeos, etc.), prolijo y limpio (p13: lugares de encuentro: bares, parques, espacios comunes). Es claro que no se presentan des-enfatizaciones o informaciones negativas sobre los otros, lo cual, podría pensarse, constituye de alguna manera una omisión en los movimientos involucrados en el énfasis ideológico. Esto es totalmente esperable, ya que se trata de cautivar al público con lo nuestro pero sin tirar abajo lo de los otros ya que sería éticamente incorrecto. el énfasis puesto en "lo nuestro" como se describió aquí atraviesa todo el documento.

3-Polarización: En PI esta estrategia parece estar representada básicamente en dos polarizaciones: **1) Cultura-Naturaleza** **2) Pasado-Presente** y en menor medida, por una tercera, **Francia-Países francófonos**. La primera polarización se da entre aquello producido por el hombre (bienes culturales como monumentos, p. 140-141-142 obras de arte y creaciones p. 130, productos de la tecnología, p. 150-151 etc.) y aquello que parece exento del hacer humano (paisajes, p. 76-77, 71, p. 43). Sin embargo, la presencia de unos y otros no es equilibrada: los bienes producidos por los hombres ocupan más lugar en el método que los bienes naturales. Lo mismo sucede con la polarización 3 (Francia -países francófonos) : ambos términos están ilustrados con mapas, con paisajes plasmados en fotos, etc. Sin embargo, es evidente que el primer término de la oposición (Francia) ocupa un lugar de privilegio en el método en detrimento de la presencia francófona. La segunda oposición, en cambio, se presenta como más equilibrada: las referencias al pasado y al presente son constantes en ámbitos diversos como la historia, la evolución de las ideas, las viviendas los viajes, etc. P. 112-113-114, 96, 139.

	<p>4-Focalización: La focalización, analizada desde el punto de vista de las ilustraciones en PI, remite a Paris (p. 140, 141, 142, entre otras), ya que ilustraciones de Paris -desde fotos de lugares históricos hasta de carteles de calles- abundan en todo el manual), Francia (p. 37, 70-71, 158. Francia aparece a través de sus regiones, de sus ciudades de provincia, de sus elementos típicos -nidos de cigüeña en Alsacia, fiestas p. 40-41 etc.), personajes célebres franceses o europeos de las más variadas actividades (actores/ películas, políticos, modelos, pintores - Monet /Chagall- p. 46 etc. p. 62-63, 78-79 entre otros.). Otra focalización se da sobre las obras de arte y los productos culturales (p. 82, 86, 114, 168, 169, etc.), sobre la historia de Francia (reyes y reinas del siglo XVIII, loa Galos, Perceval, etc. p. 132, 133, 48) y sobre la modernidad (TGV, Minitel, tarjetas bancarias, autos, servicios, tecnología, etc. p. 68, 69, 84, 85, 94, 97, 112, 113, 151, entre otras.)</p>
--	---

◆ Cuadros de frecuencia

Cuadro n°1: Frecuencia de estrategias de habla ideológica en ilustraciones

Código de frecuencia: (+++) muy frecuente, (++) frecuente, (+) poco frecuente, (-) no presenta

Estrategias de habla ideológica actualizadas en ilustraciones (fotos y dibujos)		
Libre Echange I	Initial I	Panorama I
<ul style="list-style-type: none"> • Generalización (+++) • Énfasis (++) • Polarización (+) • Focalización (++) 	<ul style="list-style-type: none"> • Generalización (+++) • Énfasis (+++) • Polarización (-) • Focalización (+++) 	<ul style="list-style-type: none"> • Generalización (+++) • Énfasis (+++) • Polarización (+++) • Focalización (+++)

b) Estrategias ideológicas actualizadas en diálogos: definición, relevamiento y cuadros de frecuencia

El análisis de los diálogos ha permitido detectar seis estrategias de habla ideológica: la **generalización**, el **énfasis**, la **polarización**, la **focalización**, la **designación** y la **caracterización**. Se han agregado entonces dos procedimientos a los anteriormente expuestos para las ilustraciones.

El análisis que sigue completará primeramente las definiciones que hemos agregado en esta fase y presentará un resumen del relevamiento efectuado acompañado de los cuadros de frecuencia que reflejan las diferencias de las distintas estrategias ideológicas inscriptas en los diálogos de los manuales seleccionados.

◆ **Definiciones:**

La designación: Esta estrategia ha sido definida como una estrategia ideológica de carácter nominativo que implica la selección, por parte de quien la lleva a cabo, de un rasgo identitario pertinente en una situación de comunicación determinada. Dentro de una gama de pertenencias múltiples, el locutor elige un rasgo identitario de objeto o de la persona en cuestión. La explicitación de este rasgo condicionará el comportamiento, la reacción o la respuesta del interlocutor. Se trata de una estrategia que tiene un claro anclaje social ya que se actualiza mediante la explicitación de roles y estatus sociales, es decir, de vínculos socialmente determinados.

La caracterización: Podríamos definir la caracterización como el procedimiento mediante el cual se dicen cómo son los objetos o las personas. Se trata de una estrategia que despliega apreciaciones o evaluaciones sobre diversas realidades. Estas estrategias se ubican en un continuum que va de lo lindo a lo feo y de lo bueno a lo malo, tomando así valores de carácter axiológico. La caracterización tiene una función persuasiva ya que intenta que el receptor adopte la misma caracterización de la realidad.

◆ **Relevamiento de estrategias:**

Manual	Estrategias de habla ideológica actualizadas en diálogos
Libre Echange I	<p>1-Generalización: La generalización en los diálogos de LE I aparece en fórmulas que no admiten matices tales como “Tout le monde adore Paris, mais qui peut habiter Paris?” (p. 54) y en réplicas que expresan asombro frente a una actitud poco frecuente que se presenta como la excepción a la norma. En la página 54, una médica de nacionalidad francesa le dice a su interlocutor (un periodista del Times) que le encanta Inglaterra. El hombre contesta: « Vraiment? C’est étonnant, pour une Française... ». Desde estas réplicas se podría leer la animosidad, la falta de armonía entre Inglaterra y los Franceses. En la página 60, un grupo de jóvenes habla de Paris. Frente a la afirmación de una joven “Moi, je n’aime pas Paris. Je préfère ma Normandie”, su interlocutor replica “Tu n’aimes pas Paris, toi? C’est curieux ». Este intercambio muestra el asombro frente a una experiencia que parecería estar validada por una verdad incuestionable: a todos le gusta París (Cf. Misma expresión en situación p. 54). Otro elemento para señalar es la cantidad de ocurrencias del término París que tiende a la homogeneización: no hay alternancia ni diversificación de perspectivas.</p> <p>2-Énfasis: En LE I el énfasis está puesto en los bienes culturales franceses (París). Se destacan especialmente la belleza de sus formas artísticas y sus contrastes (p. 71), la animación de la vida parisina (p. 60), los transportes (p. 112), etc.</p> <p>En los diálogos se presenta una realidad bastante homogénea y se destacan sus aspectos positivos: belleza (p. 71 Un personaje hablando de la Pirámide del Louvre afirma: “Es una maravilla”), satisfacción (p. 60 Una joven española expresa que París es “magnífico”, extraordinario”). Aunque hay alguna alusión a</p>

otros componentes sociales (Ej. Los linyeras en el subte, p. 70), éstos se ven minimizados y despersonalizados ya que se los percibe desde un ángulo estético y no social: en la situación “Le métro, j’adore” (p. 70), dos jóvenes expresan sus gustos acerca del ambiente del subte: Rémi destaca lo que percibe como molestias (la cantidad de gente, la suciedad de los linyeras) mientras que Helmut está tan fascinado que hasta los linyeras le parecen “simpáticos”. Aquí, se minimiza la situación del excluido (el problema social, la marginación) y se enfatiza sobre las publicidades murales que, sin duda, distraen la atención de los pasajeros . . .

3-Polarización: Habría dos ejes de polarización: por un lado, el contrapunto joven/adulto y por el otro, la oposición pobres/ricos o clase “trabajadora”/clase “burguesa”.

El contraste joven/adulto se percibe a través de la composición de situaciones y personajes. Hay diálogos que se desarrollan en una habitación de estudiantes (“Il est où, ton copain?”, p. 35) o a la salida del Colegio (“On va faire un flipper”, p. 105) mientras que otras situaciones se inscriben en el ámbito laboral (“Dans les bureaux de la direction”, p. 36) o remiten a escenarios que exigen una determinada pertenencia socio-económica (“Rive driote”, p. 106, donde una pareja hace una reserva para el restaurante “Les Délices d’Aphrodite”; “Le routard”p. 196, donde dos jóvenes hablan de un viaje a Indonesia; “Les voyages forment la jeunesse”p. 197, donde- en un ambiente lujoso -un hombre que ha regresado de un viaje a Australia intercambia impresiona con su interlocutora).

En cuanto al eje pobres/ricos, podríamos citar, por un lado, una serie de situaciones que destacan el cansancio del trabajo, las exigencias y las dificultades económicas. Ej. “Le Merle Moqueur” (p. 53). Dos jóvenes conversan en un café: uno dice que vive con una amiga que trabaja en un supermercado, el otro explica que está buscando un departamento porque tiene esposa y dos hijos. El diálogo se cierra sobre una réplica que refleja las limitaciones y dificultades compartidas. “No es fácil”.

En el otro extremo de la polarización, la situación “Le routard” (p. 196) presenta un contexto totalmente diferente: dos jóvenes, que no se han visto por tres años, se encuentran en las orillas del Sena. Uno relata sus impresiones de su reciente viaje a Indonesia donde hay gente muy rica y gente muy pobre. Su interlocutor expresa: “En todos lados es lo mismo”, a lo que su amigo replica que no hay comparación posible ya que en Balí, a muchos niños se los obliga a trabajar. Lo que es sorprendente es que el mismo joven que corrige la percepción de su amigo agrega: “Entonces, ¿entendés?, ya estoy podrido de los viajes”. Parecería que la dureza y la injusticia le molestan sólo en tanto no le permiten disfrutar de su viaje.

4-Focalización: Aquí, hay una clara focalización sobre París . Ej. “Comment trouvez-vous Paris?” (p. 60), “Dialogue des formes” (p. 71), « Comment faut-il faire? » (p. 112).

Se focalizan también las situaciones cotidianas: encuentros con amigos (p. 26, 35, 44, 60), situaciones de tránsito en la calle o en el subte (p. 60, 70, 86, 105, 112) y situaciones de ocio (restaurantes, cafés, cine, exposiciones, paseos p. 106, 121, 146, 147, 158).

5-Designación: Habría tres tipos de designaciones en LE I. Por un lado, las designaciones de **carácter relacional**. Ej. La presentación que hace Michel de Jacky: “Es una amiga” (p. 10) ; “Es una amiga de Cecilia”. La presentación que

	<p>hace Michel de su amigo Pierre: “Pierre trabaja y tiene dos chicos...”. Del mismo modo, la autopresentación de Jacky: “Soy soltera...”; “Estoy sola...” y la del propio Pierre: “Yo también estoy solo . . . ”</p> <p>Por otro lado, aparecen las designaciones que remiten a la ocupación. Ej. “ (Jacky) trabaja en París y es profesora de inglés” (p. 26); Pierre es intérprete y trabaja en el Consejo de Europa en Estrasburgo (p. 44).</p> <p>Por último, algunas designaciones de procedencia. Ej. en un diálogo se presenta a un pintor marroquí (p. 53), otro presenta a un guitarrista alemán (p. 35).</p> <p>En términos generales, esta estrategia de designación no tiene mayor frecuencia. Se trata de situaciones que no insisten demasiado en detalles vinculados a la relación entre los personajes o a la historia personal de los mismos y, de ese modo, se sobredimensionan los rasgos de “anonimato”.</p> <p>Los personajes no son lo que son por sus rasgos identitarios sino que son “lo que hacen”. Aquí, los conceptores privilegian un “hacer comunicativo” donde la falta de selección de rasgos identitarios parecería “opacar” la contextualización de las situaciones comunicativas.</p> <p>6-Characterización: La caracterización en LE se realiza en dos niveles: los personajes y los espacios.</p> <p>Los personajes están suficientemente estereotipados y desdibujados como para permitir una identificación potenciada (multiplicada) de los destinatarios. Los procedimientos que habíamos mencionado en las ilustraciones (Cf. Tomas lejanas, personajes de espaldas, dibujos sombreados y poco delineados) encuentran su correlato en los diálogos y producen una atmósfera de “anonimato”. En los diálogos encontramos otros procedimientos que potencian el mismo efecto. Tomemos un ejemplo: en un gran número de las “situaciones bis”, los personajes no están definidos más que por un guión de diálogo, por un nombre o pronombre (p. 54, 70, 71, 86, 105, 106, etc.). Esto produce un efecto de despersonalización: se omiten las caracterizaciones. Del mismo modo, se omite la puesta en situación de los diálogos que anticipa, en muchos casos, las relaciones entre los personajes.</p> <p>Aparentemente no habría un encadenamiento significativo entre las situaciones: sólo se retoman los nombres de algunos personajes pero no hay mayores precisiones sobre la vida de los mismos. Esto crea un efecto de “personajes de papel” intercambiables que serían sólo un pretexto para simular una situación de comunicación que se vuelve, así, claramente artificial. . No habría entonces “espesor humano” en las caracterizaciones de los personajes, ni tampoco “color local”.</p> <p>En cuanto a los espacios, la caracterización de París y sus lugares de animación y consumo de las producciones francesas están teñidos de apreciaciones positivas y entusiastas: “ A toda la gente le gusta París . . . ” (p. 54), “París es magnífico (...) extraordinario” (p. 60), etc.</p>
Initial I	<p>1-Generalización: los diálogos que se presentan refieren a situaciones asépticas, ficticias, a conversaciones pasajeras que no involucran realmente a los personajes. Se trata de diálogos "passe-partout" Las generalizaciones tal como han sido definidas más arriba conciernen sobre todo la facilidad y la no-complicación: p. 48 "Quisiera ir a la estación Lyon. - Oh! Es fácil. . . " "- Es lejos. -no es muy cerca"; p. 50 " Bueno, en subte, es fácil"; p. 76 "- La recolección (de uvas) es dura, no? - Pero no, en octubre, el tiempo es bueno y la región es muy linda. . . "</p>

2-Enfasis: no presentaría esta estrategia.

3-Polarización: concierne sobre todo la vida en la ciudad-la vida en el campo: la vida en la ciudad aparece como fácil, la gente tiene grandes posibilidades para divertirse (84, 86, 90), salir (p. 40, 44), distraerse (92, 94), comprar (p. 40) ; mientras que la vida en el campo es dura: p. 74: un campesino cuenta las penurias de la vida en el campo a la pregunta " es dura la vida del cultivador?"

4-Focalización: la focalización implica sobre todo al **modelo familiar preponderante** (familia tradicional: padres-hijos) y al **dinero**. En lo que respecta al modelo familiar -p. 30, 34, 36, 52, 54, 66, 88, 90, 92, 96, 104, 108, 116- se trata de un modelo familiar tradicional e incluso, en ciertos casos, se hace referencia a la familia extendida: abuelos, tíos, primos. Se trata de familias integradas y con nulos o escasos conflictos - un marido que llega tarde porque perdió el tren es la situación más conflictiva que presentan estas familias. El dinero como otro elemento focalizado están presente en la mayoría de las conversaciones "es caro " o "no es caro" son las palabras más pronunciadas en el método. Algunos ejemplos son: p. 38 "no son caras" (las zanahorias), p. 40 " No es caro. . . Es lindo y es barato" (un pulóver), p. 56 "Es un barrio caro. . . demasiado caro para mí" p. 58: "Es caro? - No, es barato por el barrio en que está. . ." (un departamento), p. 96 "Es caro este crucero? - No, en mayo, es barato"

5-Designación: en general la forma más frecuente es la **designación estandarizada** que responde a nombres de persona sobre los cuales no se hacen precisiones de modo que se presenta a los personajes sólo a partir de **rótulos nominativos** (nombres propios) lo que les confiere un halo de "personajes fantasmas" ya que poseen un único rasgo identitario: el nombre.

Frente a la designación estandarizada la única reacción del receptor parecería ser la inferencia del sexo de los personajes. Fuera de esta cooperación, el lector queda totalmente desprovisto de elementos que le permitan (re) construir los lazos vinculares y sociales que constituyen un ingrediente indispensable en toda situación comunicativa.

Por otro lado, las **designaciones por nacionalidad o procedencia** abundan a lo largo de las primeras unidades (personas p. 14, 16, 22, 24 y productos p. 42).

Finalmente, encontramos las **designaciones del ámbito laboral**. Aquí, no sólo se presentan algunos personajes por su **ocupación** (Ej. p. 24), sino que también existen designaciones por **frecuencia** en los comportamientos laborales. Por ejemplo, en la lección 22 "¿Sonia no vino hoy?": en una oficina, Elsa y Bruno se refieren a la inminente ausencia de Sonia (aparentemente, una compañera de trabajo). "Sonia está enferma (. . .) tiene que hacer reposo". Esta situación da lugar a un recapitulativo sobre sus inasistencias: en enero, 10 días por bronquitis; en febrero, 6 días por resfrío; en marzo, una semana por vacaciones; etc. Su carta de presentación la designa como una persona que se ausenta **frecuentemente** de su trabajo. Es entonces esta frecuencia en el comportamiento del personaje lo que permite una designación por reiteración.

6-Characterización: se presenta bajo **fórmulas convencionales** (Ej. caro# barato; duro/ difícil# fácil; interesante/ bárbaro/ magnífico).

	<p>En general, se trata de expresiones huecas, especie de “muletillas”, que no tienen anclaje en las situaciones comunicativas.</p> <p>Estas caracterizaciones aditivas son intercambiables y se presentan como “agregados” que no son más que un lugar común en los intercambios cotidianos. De este modo, se equiparan diferentes situaciones a partir de convenciones: “El invierno es duro” (P. 74), “El trabajo en los viñedos es cansador” (P. 76), “La gramática es difícil” (p. 104). Aquí, la estrategia de caracterización no permite singularizar las situaciones y su función persuasiva reside en plantear apreciaciones comunes y recurrentes que buscan la adhesión del lector.</p>
Panorama I	<p>1-Generalización: La generalización en los diálogos aparece a través del discurso del saber popular, a través de voces sociales proverbiales: estos proverbios se plasman sobre todo en los títulos de los diálogos. Ejemplos " Tout nouveau, tout beau" (p. 6), "Les hommes sont difficiles" (p. 14) L'heure c'est l'heure (p. 34) "Le lieu d'installation d'une entreprise n'a plus d'importance. Nos clients sont toujours heureux de venir dans la région" (p. 90) "Tout est bien qui finit bien" (p. 106) "Qui ne risque rien n'a rien" (p. 126) "La fortune sourit aux audacieux" (p. 134)</p> <p>Tra generalización aparece en la p. 63: "Todo ha cambiado: las mujeres tienen los cabellos cortos. Muestran sus brazos y sus piernas. Fuman. Se hace deporte, se va al cine": el cambio en su aspecto más abarcador (todo. . .) se define por la enumeración de sus elementos constitutivos.</p> <p>2-Énfasis: En el ejemplo de las p. 42-43, el personaje, Gérard, un funcionario marsellés casado con Nathalie una desocupada (por el momento) originaria de Vernon (Normandía) enfatiza sobre su región, sobre su ciudad de origen: Marsella presentando como argumento al mar y al sol de esa ciudad y des-enfatiza sobre la región de origen de su mujer (Vernon, en Normandía) diciendo que uno de los pocos atractivos que tiene (la casa de Monet) en realidad presenta "un célebre parking y los ómnibus que llevan turistas". Nathalie por su parte, enfatiza en su región ("la casa de Monet, qué lindo es. . el célebre estanque de nénufar. . ." "hay también mar y cielo en Normandía!") y des-enfatiza sobre la ciudad de Marsella: (p. 35) "es un escándalo! Qué ciudad! Los jóvenes, el tránsito, el ruido. . . es insoportable!" Esta ciudad no le dio nada a Nathalie: su departamento no es de ellos sino del padre de Gérard, los amigos no son de ella sino de su esposo, etc. P. 90: una periodista entrevista a el Sr Blanc, director de una empresa y enfatiza sobre una ciudad que no nombra, pero que uno podría pensar que es París por ser una metrópoli ecuménica. Su pregunta es "Cuando se trabaja en Bordeaux, ¿ no es difícil trabajar con el extranjero?" Su des-enfatización pasa entonces por Bordeaux, a la que considera una ciudad perisférica, y que ofrece pocas posibilidades para los negocios. Este razonamiento lo podemos hacer si situamos a la periodista dentro de un grupo social compuesto por parisinos o por habitantes de grandes ciudades o por lo menos, dentro de un grupo de "admiradores de las grandes ciudades". P. 98-99: El Sr Blanc, director de la empresa Performance 2000 pone su énfasis en su propia eficiencia y en su compromiso para con el trabajo ("los he reunido", "quiero verificarlo yo mismo", voy a estudiarlo") y des-enfatiza sobre la ineficiencia de los otros, sus empleados y subalternos. Lo negativo de los otros refiere a su no-compromiso, al ausentismo, a la poca responsabilidad, etc. Así entonces, la Sra Raymond pide autorización para ausentarse de su lugar de trabajo</p>

y aunque la causa es justificada -su hijo está enfermo- su patrón declara "Es molesto eso. . . Procure encontrar a alguien para que se ocupe de su hijo. . y el jueves venga eh?"; el Sr Lepêtre presenta su renuncia y el Sr Gerbault se descompona ante lo cual el jefe sólo atina a decir "Habitualmente, G. nunca está enfermo" y cuando los compañeros de trabajo del enfermo insisten sobre el hecho que G. ha trabajado mucho este último tiempo; el patrón minimiza esto diciendo que a G. lo que le pasa es que come mucho, que le gusta el vino y que además fuma dos atados de cigarrillos por día y que el que realmente trabaja mucho es él. Con esta reflexión final queda claro que su autopresentación positiva descansa sobre su eficiencia y que la presentación negativa de sus empleados se basa en la poca eficiencia de éstos. P. 118-119: El personaje de Cédric, joven estudiante de un instituto de modas, enfatiza sobre los valores de solidaridad para con los pares, en la amistad, en la ayuda mutua, en las reivindicaciones populares (huelga, "habrá cada vez más jóvenes desempleados y los que tengan empleo deberán compartir su dinero con ellos"). Por otro lado, des-enfatiza sobre los valores burgueses: el dinero, jugar al golf, pertenecer a la burguesía, ser un exponente BCBG (bon chic bon genre). Su pertenencia social (clase popular) justifica su posicionamiento, su énfasis y su des-énfasis. Ahora bien, en las p. 134-135, el mismo personaje que reencontramos dos años después, en pareja con aquella mujer que encarnaba los valores burgueses des-enfatizados por Cédric, enfatiza sobre los valores burgueses (él es uno de ellos) y des-enfatiza sobre los valores de las clases menos poderosas (las que están formadas por sus excompañeros del instituto de modas que intentan hacer una manifestación contra la selección) Evidentemente, el cambio de grupo de pertenencia ha condicionado su estrategia ideológica.

3-Polarización: Un par de elementos polarizados está constituido por **ocio-trabajo**: los diálogos giran en torno a esas dos realidades: p. 6-7: ocio: Feria del automóvil, bar; p. 14-15: reunión de amigos, paseo por el Mercado de las Pulgas de St-Ouen y compras, cine; p. propuestas de salidas: Feria de la Historiete en Angoulême, vacaciones en Provence, estadía de rejuvenecimiento en Bourgogne, gimnasia con amigas. . . p. p. 34-35: búsqueda de trabajo, llamados telefónicos relacionados con el trabajo, p. 42-43: trabajo /ocio: discusión de la pareja sobre el trabajo/ paseo en familia. p. 50-51: oferta de trabajo/ festejo de cumpleaños
 Unidad 3: el eje de la unidad es el ocio: paseos por la Auvergne, viajes. Unidad 4: en oposición al eje anterior, en esta unidad el pivote es el trabajo: todo ocurre en una empresa: problemas de los empleados, recepción de clientes, Unidad 5: trabajo: formación de estudiantes, problemas de desempleo, producción de colecciones de modas / ocio: los personajes se trasladan a St-Tropez, a una casa de fin de semana, recepción. El trabajo aparece muy aleatoriamente.

4-Focalización: No estaría representada.

5-Designación: Algunos ejemplos de designaciones aparecidas en el manual PI y sus valores ideológicos: los personajes son designados desde el lugar que ocupan en el mundo del trabajo, desde las funciones que desempeñan en sus ámbitos laborales. Generalmente, estas designaciones implican que los hombres ocupan lugares más prestigiosos que las mujeres (p. 98. " el Sr Levaud, director de Seguros Alma y la Srta Marzac, su colaboradora"). En otros casos, se designan a los empleados en oposición a los empleadores (p. 99) : Gerbaud (el empleado) es definido por sus hábitos alimentarios y por sus vicios -es fumador- más que por

su trabajo, Blanc (el empleador) se autodesigna por su trabajo y por ningún rasgo "negativo" como los acordados al empleado. Es este caso se pone de relieve una ideología diferenciadora en el nivel de las jerarquías en el mundo del trabajo. Otra designación por la actividad (p. 118) sitúa a los personajes como individuos pertenecientes a diferentes clases sociales -lo que está reforzado en otro tramo del diálogo por la caracterización que uno de los personajes hace del otro: Cédric caracteriza a Sylviane como una "chica bien"-: "Sylviane, estudiante de letras -estudios de un cierto prestigio, clásicos- Cédric, futuro estilista, estudiante en Cremode, con nosotros" - estudios menos prestigiosos, de corte más profesional.

Por otro lado, la designación por la "ocupación " también se transforma en auto-designación sobre todo en el caso de la presentación. Así, entonces, "Soy actor, cantante, mozo y estudiante" (p. 7) es una definición donde el personaje enumera sus múltiples ocupaciones, de la más prestigiosa a la menos prestigiosa, con el fin de entablar conversación con una señorita.

La designación por la "ocupación laboral" serviría entonces para delinear los personajes, sus pertenencias sociales, sus identidades, sus posicionamientos sociales.

Otras designaciones descansan sobre la pertenencia a un lugar de origen. Esto podría ser interpretado como una reivindicación de los orígenes, de cierto corte tradicional y como la vigencia de la oposición Paris-ciudades de la provincia. P. 7 "Vicente, un amigo de Orléans", "C'est Patrick, un ami de Paris" p. 50 " -Ton ami de Paris? Mon ami de Paris". Otra definición de pertenencia es la pertenencia al ámbito laboral "C'est Myriam, de Performance 2000" (una empresa).

6- Caracterización: La caracterización en PI aparece en dos niveles complementarios: el nivel de la imagen y el de la palabra, ambos niveles se complementan y son redundantes entre sí: lo que se dice se ilustra y lo que está ilustrado, está también dicho Algunos ejemplos de caracterizaciones son: 1) La caracterización de los **modelos femenino-masculino**. El **modelo femenino** presente corresponde a una mujer moderna prototípica: ocupada (casa, trabajo e hijos p. 35-50/ 98, gimnasia, p. 23 amigas, etc.), preocupada (por la ciudad p. 35, por su figura), formada (estudios universitarios p. 34), desbordada por múltiples obligaciones (cuidado de los hijos -trabajo- reclamos de su patrón . p. 98), activa (participa del mundo del trabajo p. 98-99-106-90, 50, etc.) aunque los puestos que les están reservados en el mercado del trabajo sean siempre puestos subalternos (secretarias, p. 91, colaboradoras, p. 106, pareja-ayudante p. 134), coqueta al punto de "olvidar su edad" (p. 51 esta mujer niega la vejez, esto forma parte de un fenómeno de la sociedad actual). Se trata de mujeres blancas, adultas jóvenes, libres (p. 23), que a veces se sienten condicionadas por sus maridos e intentan entonces, realizarse o retomar actividades anteriores (p. 42) o exigidas por sus patrones (p. 98). este modelo femenino se completa con un **modelo masculino** que comprende a hombres adultos jóvenes, blancos, que ocupan puestos directivos (p. 90) y respetan a rajatabla los mandatos sociales: no se ven hombres reemplazando a mujeres en actividades domésticas tradicionalmente femeninas, por ejemplo, cuidar a los chicos (p. 50). Estos hombres presentan ciertos defectos (que no se manifiestan en las mujeres) : egoísmo: están demasiado enfrascados en sus propias actividades e intereses (p. 14-15, 22-23, 98, etc.), no cumplen con su palabra (p. 135), no atienden a las necesidades de sus mujeres (p. 42) : son indiferentes a las cosas que ellas

	<p>quieren o aman (p. 42-43). En general, los hombres y las mujeres que circulan dentro del texto tienen una dimensión "individual": se trata de "individuos" que andan solos por la vida (en un solo caso constituyen una familia tipo: padre-madre-2 hijos; en otro caso, una mujer hace referencia a "sus hijos") o con amigos o en grupos de trabajo. Cuando aparecen los chicos, éstos están caracterizados como "chicos de la época": múltiples actividades, agendas repletas de cursos (teatro, danza, natación), idiotización causada por la televisión, tironeado en los padres que no se ponen de acuerdo. Cuando aparece la familia, se trata de una familia extendida (abuelos, tíos, primos, etc.). Sin embargo esta aparición es excepcional (un único caso en el método: parece que los conceptores están más interesados en enseñar el vocabulario de la familia que en introducir a la familia como una realidad francesa contemporánea)</p>
--	--

◆ Cuadros de frecuencia

Cuadro n°2: Frecuencia de estrategias de habla ideológica en diálogos

Código de frecuencias: (+++) muy frecuente, (++) frecuente, (+) poco frecuente, (-) no presenta

Estrategias de habla ideológica actualizadas en diálogos		
Libre Echange I	Initial I	Panorama I
• Generalización (++)	• Generalización (++)	• Generalización (+++)
• Énfasis (++)	• Énfasis (-)	• Énfasis (+++)
• Polarización (+++)	• Polarización (+)	• Polarización (+++)
• Focalización (+++)	• Focalización (+++)	• Focalización (-)
• Designación (+++)	• Designación (+++)	• Designación (++)
• Caracterización (+++)	• Caracterización (++)	• Caracterización (++)

4. 3. 2- Polifonía ideológica: definición

Para desarrollar esta noción que nos parece central en nuestro análisis, partiremos de dos aportes teóricos diferentes pero a la vez complementarios, el de O. Ducrot y el del equipo de investigaciones de la Universidad de Franche- Comté, GRELIS¹⁶.

Con respecto al primero, diremos que la noción de polifonía (elaborada por Bajtín en los años 30) y retomada por Ducrot en los 80 pone en tela de juicio la "unicidad del sujeto hablante" (Ducrot, 84): "el objeto propio de una concepción polifónica del sentido es mostrar cómo el enunciado señala en su enunciación la superposición de voces" (Ducrot, 84 citado por Peytard 95).

De hecho durante mucho tiempo, primó la idea que a un enunciado le correspondía un único y solo autor. Bajtín y más tarde Ducrot sostuvieron, por lo contrario, que debe reconocerse que en un enunciado " varias voces hablan simultáneamente sin que una de ellas deba predominar de modo necesario" (Ducrot, op cit) Para sostener el presente postulado, este lingüista parte de las tres propiedades que le reconoce al sujeto hablante. Ellas son:

a- "es el encargado de realizar toda la actividad psico-fisiológica necesaria para la producción del enunciado" (Ducrot, op cit)

b- "es el autor, el origen de los actos ilocutorios efectuados en la producción del enunciado. . . (ordena, pide, aserta) " (Ducrot, op cit)

c- "es designado en el enunciado con las marcas de la primera persona" (yo) (Ducrot, op cit)

Habiendo reconocido estas propiedades al sujeto hablante, Ducrot se pregunta si estas tres características deben atribuirse a una misma persona de carne y hueso. Su respuesta es no. Así entonces, Ducrot distingue a tres agentes:

a- el autor es decir al productor efectivo del enunciado, el hablante empírico

b- el locutor " es el supuesto responsable del enunciado, es el que está presente en el sentido mismo del enunciado como el ser a quien debemos imputar la aparición misma del enunciado" (a él remite el yo) (Ducrot, op cit). Ahora bien, este locutor puede perfectamente distinguirse del autor empírico de un enunciado por ejemplo en una circular escolar del tipo "Autorizo a mi hijo. . . Firma:" Quien firma es el locutor pero no es el autor empírico del texto. - Este último es sin duda la institución escolar.

c- El enunciador, por su lado, es la persona que el sentido mismo del enunciado da como responsable de tal o cual acto de lenguaje efectuado en la enunciación. lo que aquí está en juego no es la responsabilidad del enunciado sino la de los actos vinculados en la enunciación. Un ejemplo de esto serían los enunciados concesivos ("Ciertamente hace frío, pero yo voy a salir igual " Quien aserta en la primera parte del enunciado no soy yo (lo/se) sino mi interlocutor, yo me transformo entonces, en enunciador)

Par nuestro posterior análisis, estas tres nociones revisten una importancia capital. Sin embargo, agregaremos a esta presentación dos consideraciones finales también extraídas de Ducrot que nos servirán de apoyo para completar nuestro estudio. La primera consideración es la siguiente: en sus aplicaciones de su teoría polifónica al teatro, Ducrot sostiene que el "enunciador es al locutor lo que el personaje es al autor" Esta reflexión será de suma importancia para el análisis de las voces de los personajes de los diálogos presentes en los manuales.

La segunda consideración, igualmente fundamental, remite a la afirmación siguiente: "El locutor es el responsable del enunciado y hace existir a través de éste a los enunciadores de los cuales organiza los puntos de vista y las actitudes" Esta afirmación es también fundamental a la hora de llevar adelante nuestro estudio.

Pasemos ahora al segundo aporte teórico, el del GRELIS. Este equipo de investigación ha incursionado en el concepto de "tiers parlant" (el tercer hablante¹⁷). Para este grupo "la comunicación no implica sólo a un yo y a un tu sino además a un él que toma la forma de un "tercer hablante". (Peytard, 95)

¹⁶ GRELIS Grupo de Investigaciones en Lingüística, Informática, Semiótica

¹⁷ La traducción es nuestra

Así presentado, este concepto remite a un conjunto de enunciados producidos por vagos e indefinidos enunciadores del tipo "la gente dice. . . ." "se dice. . ." "se piensa. . .". Se trata de enunciados que provienen del campo de la doxa y que pertenecen a una masa interdiscursiva a la cual los agentes verbales recurren para "alimentar" sus dichos.

Tomando entonces como base a los conceptos antes desarrollados de **sujeto parlante empírico, locutor, enunciador y tercer hablante**, analizaremos en los manuales estas cuatro categorías de agentes que constituyen, junto con otros quizás, un compacto conjunto de voces que confluyen, se entremezclan y atraviesan los manuales.

Algunas precisiones con respecto a estas voces son las siguientes:

La primera distinción que debemos hacer con respecto a las voces presentes en el manual concierne a la existencia de voces "reales" y de voces "fccionales". Las voces reales estarían representadas por las voces de/los autor/es-conceptor/es y su campo de acción estaría esencialmente el reservado a las consideraciones didáctico-pedagógicas, a saber: prólogo, redacción de consignas y ejercicios, elaboración de cuadros recapitulativos, etc.

Las voces "fccionales" están representadas por las voces de los personajes que aparecen en los diálogos de cada unidad de los manuales analizados. Dichos diálogos intentan reconstruir situaciones verosímiles, inspiradas de la realidad y los personajes que allí actúan e interactúan lo hacen en ese marco escenario previamente diseñado. Así como el escenario es "fabricado", las voces que allí se escuchan también lo son. Estas voces son "fabricadas" por las voces reales, las cuales entonces, podrían subdividirse en "voces reales-reales" y "voces reales-fccionales"

La segunda precisión en lo que respecta a las voces presentes en los manuales concierne a sus estatus como múltiples y diversos "agentes ideológicos". En otros términos diremos que cada voz es considerada como vinculante de ideología, por lo cual consideramos que la superposición de voces da lugar también a la superposición de ideologías.

Ahora bien, si aceptamos entonces la premisa que cada voz es un agente ideológico en acción debemos también aceptar que cada voz se constituye entonces en un "filtro ideológico" y que el manual es un lugar privilegiado de existencia de numerosos filtros que decantan de manera diferente una misma realidad.

Por último, una tercera precisión remite a los diversos estatus que las voces presentes en los manuales revisten en cada uno de ellos. Así, por ejemplo, el/los autor/es pueden erigirse locutores en un método y no en otro o pueden constituirse sujetos hablantes empíricos en unos y no en otros. Lo mismo ocurre con las voces fccionales, las cuales pasan de una categoría a otra según los métodos.

a) Análisis de polifonía ideológica en Libre Echange I, Inicial I y Panorama I

Voces reales: remiten a seres de carne y hueso (las autoras) y al organismo editorial (Clé International/Hachette)	Voces fccionales: remiten a seres de papel (los personajes de los diálogos)
INITIAL I	
En el prólogo, no queda claro quién es el sujeto hablante empírico : podrían ser las autoras o la editorial. Asimismo, tampoco es claro quien asume el rol de locutor aunque de hecho este rol existe ya que sea quien fuere se hace cargo de sus enunciados dejando huellas de su enunciación en formas de la primera persona del plural " Hemos querido ir a lo esencial" (p. 2). El referente de esta primera persona es imposible de determinar. Las autoras aparecen como sujetos hablantes	En la ficción creada por el diálogo, los personajes asumen un doble rol: el de sujetos hablantes empíricos : son ellos los que "hablan", los que "producen el enunciado" y el de locutores ya que se hacen cargo de sus dichos, dejando en sus enunciados las huellas de su presencia (marcas de la primera persona) Sin embargo, en el origen de la ficción se instaaura un juego entre las voces reales y las fccionales. Es así como este último rol -el de locutor- se borra en provecho del rol de

<p>empíricos en las consignas de trabajo, ejercicios, etc. aunque no como locutoras ya que en esos enunciados no se registran marcas de la primera persona.</p>	<p>enunciadores: los personajes no se hacen cargo de sus discursos y son responsables simplemente de los actos ilocutorios que realizan: tal personaje "pregunta", tal otro "pide", un tercero "aconseja": los seres de papel Los responsables de los enunciados son los autores/conceptores/guionistas. Éstos se convierten efectivamente en locutores,</p>
--	--

PANORAMA I

<p>En el prólogo, si bien el sujeto hablante empírico es ambiguo, se podría inferir que se trata de la editorial ya que el uso de la tercera persona es de rigor. "Panorama ha sido elaborado por dos especialistas. . ." (p. 3) "los autores de Panorama I proponen un amplio espectro. . .". No hay aquí un locutor que se haga cargo de los enunciados: los locutores aparecen sin embargo al pie de la página reservada a los agradecimientos, firmando "Los autores y el editor" Entendemos que los autores son los sujetos hablantes empíricos, productores de las consignas de trabajo y demás actividades propuestas a los alumnos.</p>	<p>Básicamente, las distinciones estipuladas con respecto los personajes en el caso precedente son válidas para este manual. Sin embargo, una particularidad en Panorama I remite a los título de los diálogos. En general, estos títulos constituyen en sí mismos otras voces ya que, la mayoría de las veces, se trata de refranes o de modismos que podrían entrar en la categoría de "el tercer hablante": los títulos retoma a esas voces que circulan en la comunidad y que les pertenecen a todos y a nadie.</p>
--	--

LIBRE ECHANGE I

<p>De un tono esencialmente descriptivo e impersonal, el prólogo presenta los objetivos y las características del manual sin ninguna referencia a sus autoras: "Libre Echange propone una enseñanza-aprendizaje del francés a partir de situaciones comunicativas (. . .)"¹⁸ (p. 3). No hay rastros, aquí, del sujeto hablante empírico que podría atribuirse tanto a las autoras como a los editores. En cuanto al locutor, tampoco hay marcas (1ª persona) que permitan identificarlo. Finalmente, la figura del enunciador se diluye también: se evitan las marcas que permitan identificar quién se hace cargo de los actos efectuados en estos enunciados (Ej. describir, explicar, anticipar, etc.). Sin embargo, por la extensión del prólogo y los detalles referidos a la metodología a emplear, se puede inferir que los enunciados remiten a las conceptoras del manual.</p>	<p>Aquí también se reproducen las consideraciones anteriormente planteadas. Cabría, sin embargo, agregar que para un gran número de diálogos correspondientes al "Itinéraire Bis", los personajes reciben una designación por demás austera: se utilizan los pronombres de la tercera persona. y se imprime sólo la marca de género y número. La figura del locutor recibe, entonces, rótulos que remiten al anonimato y a roles sociales estereotipados y convencionales reforzando, así, el carácter prototípico de los mismos. De este modo, la mayoría de estos personajes remiten a todos y a nadie a la vez. Las marcas de estos estereotipos son: los guiones desprovistos de identificación, las letras que reemplazan los nombres de los personajes, la diagramación de diálogos por roles (Ej. vendedor/cliente) y la falta de enunciados que expliciten la "puesta en situación" de los diálogos. Todo esto contribuye a crear estereotipos vacíos e intercambiables.</p>
---	--

¹⁸ La traducción es nuestra.

CAPITULO 5: ANALISIS DE LOS DATOS EXTRAÍDOS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES

5. 1- Grilla de presentación de casos y comentarios sobre las respuestas de las entrevistadas

Número de orden	Nombre de la Entrevistada	Institución (ones) dónde trabaja	Edad/nivel de los alumnos	Utilización de manual (es)
Caso I	Susana	Instituciones educativas públicas	Adolescentes/principiantes	Sí. "Panorama I" "Junior I y II"
Caso II	Cristina	Instituciones educativas privadas	Adolescentes/principiantes/intermedios/avanzados	Sí. "Nouvel Espace I y II" « Café-crème I » « Libre Echange I y III » « Archipel III » « Forum »
Caso III	Fernanda	Instituciones educativas privadas. Empresas	Adolescentes/niños/adultos Principiantes/intermedios/avanzados	Sí. "Grammaire Progressive du français I y II" "Ados 3", "Scénarios Professionnels" "Objectifs Entreprise" "A Grande Vitesse"
Caso IV	Silvina	Instituciones educativas públicas y privadas.	Adolescentes/principiantes	No.

Pregunta n° 1: ¿Qué es para usted la ideología?

Caso I:

Ea: Bueno, no sé; ideología me parece relacionada (. . .) con la línea que uno baja cuando (. . .) está haciendo algo en el curso, cuando elige el material, cuando eee . . ., todo: desde (. . .) cómo te presentás, la relación que tenés con tus alumnos, creo que tiene que ver con lo ideológico.

Era: ¿Un poco como que la ideología está en todos lados?

Ea: Mh . . . (asentimiento). Sí, yo creo que sí, eee. . . en la selección de un manual, en una. . . una selección de temas en . . . todo, en todo me parece . . .

Caso II:

Ea: La ideología tiene que ver con la manera de pensar el mundo que nos rodea, la visión que tiene del mundo una persona o un grupo de personas.

Caso III:

Ea: bueno, no sé es la transmisión de ciertos valores, de valores que bueno, como docente, para seguir como comencé, son importantes en ciertos períodos para el alumno transmitir. . . o valores generales o valores que pertenecen a cierta cultura. . . si yo lo veo volcado a un método hay ciertos contenidos que son valores generales que no son, no pertenecen a una cierta cultura sino a los chicos. Con valores que sirven también para. . , para. . . para. . . para. . . crecer, para que los chicos puedan plantearse ciertos temas que son importantes y verlos desde otro punto de vista como la clase de francés. . . quizás esos valores también se trabajen con otras materias, en otros

Caso IV:

Ea: para mí, la ideología es transmitir ide. . . , no bah. . . ideas. . . es la misma palabra. . . sino transmitir pensamientos, sensaciones, emociones. . . eee... que tienen que ver con lo real "

En el caso I, la informante identifica la ideología con el “hacer docente” de modo que el concepto queda directamente vinculado a la acción, en otras palabras, la ideología se actúa.

Aquí, la expresión utilizada “bajar línea” abre dos vías de análisis: por un lado, la acción de “bajar” en tanto movimiento descendente que traduce la asimetría en la relación docente-alumno y, por el otro, la “línea” que alude al contenido o discurso que el docente decide priorizar.

“Bajar línea” significa entonces, en esta situación de enseñanza-aprendizaje, no sólo dejar fluir sino orientar el discurso a otros. Esta idea retoma los dichos de los casos III y IV en tanto se pone énfasis en la situación de transmisión. Sin embargo, a la hora de precisar lo que se transmite, las opiniones divergen: la informante III centra su interés en los valores generales o útiles que no pertenecen a una cultura determinada y focaliza, entonces, lo que podríamos denominar como “valores globalizados” mientras que la informante IV conjuga el plano racional del pensamiento y el plano afectivo de las sensaciones y emociones que involucran inexorablemente al sujeto.

Por otro lado, aparece la ideología como “una manera de pensar el mundo que nos rodea”. Esta visión del mundo da cuenta de una mirada singular o compartida que hunde sus raíces en el contexto, es decir, en la realidad que la rodea (casos II y IV).

Pregunta n° 2: ¿Cómo aparece la ideología en sus clases?

Caso I:

Ea: Desde la selección del material. Creo que eso todo va (. . .) a estar teñido de ideología. . . [...] Yo, por ejemplo, depende de los cursos ¿no?, pero (. . .) en mis clases siempre hay algún tema relacionado con los derechos humanos. [. . .] yo trabajo mucho eso, entonces hago analizar o analizo con los chicos temas relacionados con los derechos humanos y para reflexionar (...) relacionar con otras materias (. . .)

Era: ¿Por qué partís de ahí? ¿Por qué te permite otro tipo de trabajo, porque es una búsqueda personal tuya . . . ?

Ea: [Claro]. Quizás porque es una . . . bueno, quizás porque es una, una búsqueda personal, porque no quiero aburrirme, porque también me interesa que mis alumnos no se aburran porque me parece que algunos manuales son tediosos y . . . pobres en ese sentido [. . .] el adolescente necesita variedad (. . .) les pregunto qué temas les interesa y desde ahí, elijo los temas para trabajar. [. . .] Y un texto es la excusa para, para enseñar el tema que yo quiera dar.

Caso II:

Ea: Y, eee... personalmente yo bajo ideología, es decir, como docente me considero, eee. . . digamos, considero que tengo derecho y que tengo obligación de bajar ideología. Yo, soy orientadora de jóvenes [. . .] Es . . . constante. [. . .] Por supuesto, me cuido de no herir susceptibilidades porque como el público es muy variado, eee..., me cuido ¿no?, me cuido muchísimo. [. . .] Pero, en el caso de la lengua francesa, para mí, hay toda una visión del mundo que está, desde la lengua francesa, y que yo trato de bajar constantemente.

Caso III:

Ea: si tomo ideología en cuanto la transmisión de ciertos valores, es justamente a los que se tendría que apuntar para que la clase sea interesante para el alumno, a partir de ciertos . . . de transmitir ciertas ideologías. . . O de trabajar con ellas eh. . . en un. . . trabajando temas, bueno, tratando temas que sean abiertos como para ver qué piensan ellos de esos temas y de hacer una puesta en común entre todos y yo también tratar de hablar de esos temas. . . a ver. . . ¿cómo te puedo decir? La música, los ídolos, qué función tienen dentro del con. . . de la sociedad y por ahí, también ver en Francia, cuáles son los ídolos o de qué forma ellos... y transmitir los valores que son afines a esa cultura. . . "

Caso IV

Ea: aparece ante preguntas de los alumnos que se interesan por saber qué piensan los franceses, qué creen de nosotros. . . normalmente de ese modo. . . y si no, a veces, uno mismo les transmite... Cuando habla de la Revolución, habla de la parte histórica o en general. . . . normalmente, las preguntas de los chicos aparecen espontáneamente, a veces son cosas que a mí... preguntas que nunca se me hubiesen imaginado. . . nunca yo me hubiese imaginado. . . . en cambio, hay textos, sí, que yo veo especialmente, por ej., para la época del 14 de julio . . . que sí, yo los guío. . . "

En todos los casos, el docente se muestra consciente no solamente de la presencia sino también de la transmisión de ideologías que realiza a través de la selección de material o de temas de discusión. En el caso IV, se aclara que la ideología aparece en forma espontánea a partir de los interrogantes de los alumnos. Esto hace pensar, tal vez, en un costado poco controlable de la ideología en tanto depende de la interacción con otros.

En los casos II, III y IV, la ideología remite estrictamente al conocimiento del punto de vista de los franceses y, por razones de curiosidad o interés, se focaliza la cultura del otro. De este modo, se produce un intercambio de "miradas culturales" donde lo propio parecería silenciarse en pos de lo ajeno.

Pregunta n° 3: ¿Qué lugar ocupa la ideología en sus clases y por qué?

Caso I:

Ea: Y, para mí, todo es ideológico [. . .] La forma de actuar de alguien, ya tiene relación con lo ideológico.

Era: ¿Vos decís que aunque vos no la pongas en primer lugar, de todas formas está... ?

Ea: Y, de todas maneras me parece que está sin que yo, sin que yo diga: "Esto es ideológico".

[. . .] Pero en realidad creo que todos los actos humanos son ideológicos.

Caso II:

Ea: No, no, no. Prioritario, no, no. Pero, está constante. [. . .] No, no es prioritario porque . . . puede generar reacciones [. . .] sobre todo cuando se oponen. Cuando ciertos conceptos se oponen de una. . . digamos, de una lengua a la otra (. . .) yo siempre planteo esa cuestión de "comer bien

(...) “Comer bien” en Argentina es comer mucho y en francés es comer (. . .) poco. [. . .] Entonces, se generan discusiones. Cuando se plantean ciertos, ciertos hechos puntuales, trato de no generar discusiones ¿no? (. . .) o que para el francés, de golpe (. . .) no es común tomar “coca-cola” como es para el argentino, entonces, por esa cuestión de “aversión a lo yankee” (. . .) Sí, toman pero, son mucho más conscientes de que, en realidad, están tomando una bebida que pertenece a otra cultura. [. . .] Para mí eso es ideología.

Caso III:

Ea: "No sé. . . Es como un motor. . . es un punto de partida, como hilo dentro de la. . . de la. . . ¿cómo te puedo decir? Es un canal. . . en una comunicación ¿de qué vamos a hablar? ¿cómo vamos a trabajar la lengua, el francés o bueno, en el caso del francés, dentro de la clase si no hay una, un tema o algo de lo que vamos a hablar y sobre todo, algo que interese a los chicos como para que ellos traten de expresarse. . . eso ... dentro de ese marco, no sé . .

Caso IV:

Ea: "son algunos minutos . . . digamos. . . (ruidos) lo que veo en el 14 de julio o en la fecha aproximada es la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y lo comparamos un poco con nuestros derechos y deberes y con nuestra Constitución. . . . aparecen normalmente en forma espontánea porque yo me guío mucho por cómo los chicos me llevan la clase también. . . ¿No hacés clases especiales...? Especialmente de ideología, no. "

En términos generales, las entrevistadas parecen no otorgarle un lugar prioritario a la ideología en sus clases. En la mayoría de los casos (I, II, III) lo ideológico es un componente constante de la actividad docente: “todo es ideológico”, es decir, nada escapa a la ideología. La ideología, en tanto motor, representa entonces una posibilidad de anclaje de la actividad docente.

Por último, una de las entrevistadas (caso II) vincula la ideología con probables reacciones, aquí connotadas negativamente, es decir, reacciones de rechazo, reprobación o disgusto.

Esta respuesta admite diferentes interpretaciones: por un lado, la ideología permite confrontar u oponer diversos puntos de vista, lo que puede conducir, en el mejor de los casos, a un debate enriquecedor y, en el peor de los casos, a desencuentros o enfrentamientos en el marco de la clase; por otro lado, el hecho de “evitar reacciones” podría aludir a la connotación peyorativa que poseen las ideologías en nuestra sociedad actual donde se desconfía, se descrea y se desapueba la persuasión ideológica.

Pregunta n°4: ¿Se considera portador de ideología? ¿Por qué?

Caso I:

Ea: Y, yo creo que, que como docente uno está educando con el ejemplo y los chicos observan mucho y están analizando siempre lo que hacés. Y, creo que sí, que uno . . . Además, ya te digo, como uno actúa desde lo ideológico, creo que, que . . . sí está transmitiendo. [. . .] si uno es democrático, por ejemplo, eso, eso tiene que ver con lo ideológico [. . .] y entonces, eso se nota. Se nota en . . . todo: en el trato, en la selección, en todo.

Caso II:

Ea: Y sí, sí, sí. [. . .] Porque, para mí, eee. . . enseñar el lenguaje y no enseñar eee . . . digamos, el mundo, el contexto que representa esa lengua eh. . . no es . . . enseñar la lengua. [. . .] Aún enseñando inglés, como me pasa (. . .) bajo también ciertas pautas que, o son americanas, o son de Inglaterra.

Caso III

Ea: "Portador ... ¿en qué sentido. . .? No sé, ¿portador, en que yo trato. . .? No, . . . son temas. . (no se entiende) transmisor. . o no sé cómo te puedo decir O no sé, no centro en un papel dentro de la clase como que yo estoy presentando (con énfasis) ideologías. Yo estoy trabajando (enfáticamente) con ideologías"

Caso IV

Ea: sí, por supuesto porque cada vez que uno habla transmite pensamientos, emociones, sentimientos y en este caso, en una lengua extranjera, es decir que es un país extranjero que tiene hábitos y costumbres diferentes de los nuestros. . . "

En la mayoría de los casos, las informantes admiten ser "portadoras de ideologías", de este modo se advierte un grado de consciencia en la transmisión ya sea desde la acción humana, ya sea desde la acción pedagógica.

En el caso III, la entrevistada rechaza el rótulo afirmando que sólo está "trabajando con ideologías". Aquí, aparece una actitud completamente diferente: la entrevistada parecería poder aislar las ideologías como si se tratase del desdoblamiento de una sustancia en un laboratorio, en otras palabras, la docente no se implica con las ideologías.

Pregunta n°5: Si tuviera que definirse con respecto a la ideología, ¿cuál de los siguientes rótulos sería más apropiado para usted y por qué? : Reproductor de ideología (s) // Transmisor de ideología (s) // Recreador de ideología (s) // Otros. . .

Caso I:

Ea: Eee... (duda). No sé, yo, yo, no sé eh . . . no sé. "¿Reproductor . . .?" No sé, me parece, mm. . . un poco fuerte, ¿no? Pero, creo que, a lo mejor, "Recreador de ideología" y mm . . ., y porque esto tiene que ver con ideas [. . .] y uno recrea las ideas.

Caso II:

Ea: No, soy una, una "Transmisora limitada" de ideología porque eee... como no soy nativa, tengo mis limitaciones.

Caso III

Ea: "No me siento ninguna de esas. No sé. Yo me siento como usar esas ideologías dentro de . . . a ver. . . transmitir por ahí con el que más me sentiría . . . identificada sería con transmitir . . . recrear, no, no lo veo muy . . . desde el punto de vista en que yo estoy tomando ahora la ideología, no lo veo como recreación, la ideología... Como una transmisión o como... simplemente. . . ya te dije para mí es usar ese. . . distintos valores, distintos temas para bueno, para trabajar"

Caso IV

Ea: "transmisor. . . transmisor de ideologías. . . porque yo les cuento cómo yo veo a los franceses, en realidad. . porque bueno, uno los conoce porque ha viajado un poco y más o menos tiene un pantallazo... porque en realidad, tampoco puede decir "los franceses son así". Uno conoció determinadas personas y con esas personas tuvo ciertas relaciones y bueno, se formó una idea que no es exactamente la idea que se pueden llegar a formar ellos . . . "

En cuanto a los rótulos propuestos, las respuestas son variadas. En general, se consensúa la transmisión que remite nuevamente al grado de consciencia que posee el docente sobre su propio rol.

Una de las entrevistadas pone el acento en la “recreación”, lo que parecería otorgarle un mayor protagonismo o mayor libertad de acción con las ideologías. Los casos restantes parecen estar más limitados ya sea por sentirse con menos posibilidades de interactuar con las ideologías en tanto “hablantes no nativos”, ya sea por no querer involucrarse con ellas sino sólo para trabajar, ya sea, finalmente, por razones que comprometen la experiencia directa o testimonial donde sólo se puede transmitir aquello que se conoce a través del contacto directo con la realidad (Cf. viajes, caso IV).

Pregunta n°6: ¿Con qué manual trabaja?

Caso I:

Ea: Bueno, yo trabajo con “Panorama”, eee . . .

Era: Mh . . . ¿Panorama I?

Ea: Uno, sí y “Junior I” y “II” (. . .).

Caso II:

Ea: (. . .) estoy trabajando con “Nouvel Espace”, estoy trabajando con “Café-crème” [. . .] “Nouvel Espace I”, sí. Pero, con algunos particulares “Nouvel Espace II” también, sí. Con “Café-crème I” y con “Forum” empecé a trabajar este año. [. . .] trabajo algunas cosas con “Libre Echange” y todavía “Libre Echange III”, por ejemplo lo trabajo bastante y con . . . “Archipel III” (. . .)

Era: ¿O sea que trabajás con muchos manuales?

Ea: Sí, sí, sí.

Era: Y esto, ¿por qué?

Ea: Y porque los manuales eee. . . digamos, están elegidos a veces en función del público y . . . y, por ejemplo, “Forum” fue un intento nuevo este año. “Forum” es un libro nuevo. Lo elegimos con una compañera porque eee. . ., según los anuncios, iba a tener un espacio en Internet. Y, digamos, por el proyecto que encarábamos nos interesaba que los chicos pudieran trabajar Internet. Después no apareció el espacio hasta muy tarde[. . .] Y en otra escuela trabajo con el “Nouvel espace” porque es el libro que tenían más chicos y entonces eh . . . para no cambiar, para no hacerles comprar un libro nuevo.

Caso III

Ea: “Ados 2 . . . En 7mo grado . . . Y para ese mismo grupo trabajamos las “Grammaire Progressive du Français”, la Bleue. . . Ados 3 y con la Grammaire Progressive pero la . . . la la verte. . . Hicimos nosotros una brochure. . . organizo yo carpetas. . . En las empresas, trabajo “Scénarios professionnels”. . . Pero generalmente hacemos, depende el grupo, hacemos un conjunto de módulos también que es “Scénarios professionnels”, “Objectifs Entreprise” y el anterior que se llama. . . “A Grande Vitesse”. . . que son los tres manuales que yo conozco que son preparados para profe. . . exactamente, para hablar de temas profesionales”

Caso IV

Ea: “no trabajo con manual. . . hago una selección de textos. . . que tienen que ver con la orientación. . . porque no hay ninguno que responda. . . como es continuación de otro proyecto . . . es decir. . . el proyecto que los chicos tienen en 4to año es “Periodismo y Oratoria”. . . entonces, es continuación de ese proyecto, en otro idioma. . . no encontré ninguno, por lo menos yo, por ahora.”

En los casos I, II y III se trabaja con varios manuales, todos ellos de edición francesa. Esto permite realizar algunas observaciones: por un lado, entre las informantes no se encuentra la figura del docente que trabaja con un único manual: el sujeto, aquí, extiende sus horizontes y multiplica sus perspectivas de diálogo; por otro lado, la presencia de diferentes públicos y niveles plantea la necesidad de conocer y conjugar diferentes propuestas editoriales y, por último, los condicionamientos socio-económicos e institucionales que subyacen a la elección de uno u otro manual repercuten también en la diversificación del material editorial.

En lo que respecta a la informante que no utiliza manual, diremos que no se trata de una decisión que remite al género, sino a la falta de una propuesta editorial que se adapte al proyecto en el cual se desempeña.

Con respecto a las apreciaciones referentes al género “manual” y a las producciones editoriales en circulación, la mayoría señala lo tedioso (caso I), lo cansador (caso II) y lo aburrido (casos I y III) que suele resultar el trabajo permanente con los manuales.

Pregunta n°7: ¿Qué documentos privilegia en clase?

Caso I:

Ea: (. . .) lo que a mí me interesa, eee ...en mi relación con los chicos es que aparte (. . .) del contenido lexical, digamos, los chicos tengan (. . .) una información (. . .) que les sirva eee . . . pero a ver en qué sentido: que los haga crecer un poco, que los haga reflexionar, que tenga que ver con lo cultural (. . .) si no encuentro nada en los manuales, yo elijo algún texto literario, elijo algún texto sobre prevención, sobre droga, sobre . . . algo que esté al alcance de los chicos para reflexionar porque (. . .) en el colegio secundario uno no, no debe limitarse a enseñar un contenido gramatical o que el alumno hable (. . .) a mí me parece que, también, hay que ver qué es lo que habla, de qué habla. Así que . . . eso, y ahí está la ideología.

Caso II:

Ea: Yo trato de trabajar todos. [. . .] No tengo preferencia, trato de ser variada porque hay documentos que son fotos, hay documentos que son eee. . . datos y hay documentos que son textos literarios. Y entonces, yo trato de eee. . . variar. [. . .] Y muchas veces aporto yo los documentos extra.

Era: Ajá. ¿Salís del manual, entonces?

Ea: Sí, salgo del manual, sí.

Era: Y ¿por qué motivo?

Ea: Y porque yo considero que el manual, en algún momento, al chico lo puede cansar, es decir, no soy una continuadora estricta del manual. . . sino que . . . entro y salgo [. . .] Y le cambio el orden también. . .

Era: ¿Y a vos te cansa trabajar siempre con el manual . . .?

Ea: Sí [. . .] Porque, últimamente los manuales son mucho menos . . ., menos variados, digamos eee... o menos, menos abiertos, quizás . . . quizás porque quieren ayudar más al profesor, entonces tienen momentos de “bilan” (balance) pero . . ., aún los “bilan” están orientados a . . . la visión de los autores del manual y no son abiertos a otros “bilans”.

Caso III

Ea: " yo lo oriento más a... objetivos más comunicativos, dentro de distintas situaciones. . . como para manejarse. . los módulos que yo elijo son, no sé, llegar y presentarse en un aeropuerto, cómo manejarse.. . es muy. . . algunos contenidos civilizacionales, elijo textos más centrados en las carreras que ellos siguen porque ellos tienen una orientación informática, una orientación más comunicativas, en cuanto que ellos te piden más la comunicación . . .

Yo trato de ver. . . , no sé, primero de conocer a los chicos y de ver que es lo que los puede motivar . . . textos o con documentos de video, de la tele que ellos pudieran. . . . que no sé, que ellos estuviesen interesados y por ahí, le preguntaba a ellos los temas. . . no sé pero con los chicos un poco, por ahí, es más fácil si los conocés. . .

Caso IV

Ea: "están orientados hacia la comunicación y el periodismo porque es Polimodal, 3er año de Polimodal. . . . los extraigo. . . algunos de manuales; otros, de revistas . . . algunos de diarios. . . la mayoría son de diarios y revistas. . . . escritos. . . un poco de todo. . . hay instructivos, pistolares, hay poesías. . hay entrevistas porque tienen que ver con periodismo eee. . . "

En cuanto a los documentos privilegiados, las entrevistadas focalizan la motivación y el interés del alumno. En general se trata de recorrer diferentes soportes e ideologías textuales poniendo en el centro de la elección a los alumnos. Sin embargo, el docente cobra aquí un gran protagonismo a la hora de seleccionar, ordenar y/o agregar material a la propuesta del manual. En la mayoría de los casos, parecería privilegiarse la selección pedagógica en detrimento de la selección ideológica.

Pregunta n°8: ¿Cómo podría ser una clase dónde se privilegie la ideología?

Caso I:

Ea: (. . .) es buscar los intereses de los chicos y, un poco, no sé . . . , guiarlos, sin . . . sin tener que . . . , sin querer influir tanto, pero . . . pero ser consciente que uno influye igual, sin quererlo [. . .] tratando de respetar los gustos de cada uno eee . . . y por supuesto que yo tengo límites que . . . yo me impongo (. . .) si trato temas como, por ejemplo, el "antisemitismo (. . .) es para hacer reflexionar y hacer ver lo, lo malo que es esto [. . .] pero bueno, con esos cuidados ¿no?. Sé que hay cosas que, que no las haría nunca y hay cosas que . . . bueno, que sí. [. . .] Entonces tengo (...) mis límites y que tengo que (. . .) también ser respetuosa de lo que los chicos viven y sienten para tratar de que . . . ellos estén cuidados.

Caso II:

Ea: Y una clase sobre . . . Civilización.

Caso III:

Ea: "Cualquier documento que uno elija tiene un tema en cuestión que se supone que es importante o que . . . bueno, si uno lo eligió por algo eligió ese tema. . . Generalmente va en relación al. . al. . . a los alumnos y que sea un tema interesante que ellos puedan expresarse o que. . . que los movilice de alguna forma. . . . de las mujeres, la educación en Afganistán, los valores dentro de esa comunidad y bueno, eso es un tema que les da mucho que hablar a ellos. . . de igualdad. . . sí, la igualdad dentro de la sociedad, entre el hombre y la mujer. . . bueno, y ver si realmente la mujer ha estado en este momento. . . ha alcanzado la igualdad total o no. . . y bueno, volcarlo... y bueno y verlo desde el punto de vista de esa comunidad en Afgansitán y volcarlo a. . . "

Caso IV

Ea: ". . podría ser una canción. . . me acuerdo de una que hablaba sobre la vida en un ghetto . . . "Ghetto" se llamaba. . . la canción tenía ritmo tropical y contrastaba con el contenido: cómo era. . . cómo se vivía en una villa miseria. . entonces, a partir de ahí. . yo veo el contraste de lo que es esa

vida encerrada, es decir, vivir. . . . sentirse esclavo o prisionero y la idea de esa música que es tropical, que da idea de libertad. . . de algo que uno puede disfrutar. . . "

Imaginar una clase donde se privilegie la ideología parece ser sinónimo de respeto y apertura a los intereses de los alumnos. Aunque en uno de los casos se focaliza la "civilización" (caso II), las restantes entrevistas se orientan especialmente a la motivación del aprendiente.

Dos observaciones se imponen. En relación al caso IV, la ideología aparece vinculada con la posibilidad de contrastar elementos (cf. Canción "Ghetto"). Este contraste intenta, tal vez, bifurcar las miradas, los puntos de vista, las impresiones y las ideas acerca de la realidad.

Por otro lado, en el caso I se plantea el problema de la consciencia que tiene el docente sobre la influencia que el ejerce sobre el alumno. La verbalización de la influencia nos parece significativa porque, una vez más, en el marco de las ideologías, aparece la cuestión del impacto del discurso sobre el otro. En esta perspectiva, se agudiza el grado de consciencia del docente porque no sólo se piensa en lo que se hace sino también en lo que este "hacer docente" genera o produce en los otros.

Pregunta n°9: ¿Considera que la elección de un manual condiciona su rol docente en el marco de las ideologías? ¿Por qué?

Caso I:

Ea: Creo que sí. Si uno tuviese que respetarlo eee. . . al pie de la letra, sí. Tenés que hacer lo que otro ideológicamente eligió para hacer (lo).

Era: ¿Y en tu caso personal?

Ea: Y, en mi caso personal, yo tomo de los manuales lo que me parece útil, y si creo que le tengo que agregar cosas, las agrego.

Caso II:

Ea: No, no. . . Yo creo que el docente. . . lo que pasa es que el docente tiene que captarlo y hacerlo notar y . . . en todo caso, eh. . . digamos, también dar su opinión [. . .] su posición.

[. . .] Yo crítico, muchas veces questionamos, ¿no? Ehm. . . el rol del hombre y el rol de la mujer y... y aparecen, bueno, situaciones muy, muy discutibles, ¿no? [. . .] discutimos, criticamos algunas cosas porque no estamos de acuerdo ¿no?

Caso III:

Ea: "nosotros tenemos... la condición que tenemos nosotros para elegir los manuales son los diferentes. . . la influencia de las diferentes. . . eh. . . programas externos al colegio, por ejemplo, el BI años intermedios, te dan programas. . un programa que tiene que abarcarse durante 5 años, que va desde 6to grado a 3er año, entonces, a nosotros nos dan un programa que se terminaría en 3er año. Nosotros tenemos 5 años para repartir esos temas según el grado, el nivel de los chicos. Después tenemos los temas. . . los exámenes que pasan en la Alianza... que tienen que estar abarcado. . . Después tenemos, internamente, la organización. . . la organización de los niveles del colegio. . Entonces, lo primero que vemos al elegir un manual es en qué nivel de la lengua están los chicos. . .

Era: -El elegir un manual, te condiciona a vos como docente transmisora de ideologías como vos te definiste?

Ea: -No. Primero, la elección de lo que voy a trabajar con los chicos. . el tema o... el documento o ver que lo que yo vaya a trabajar con ellos, sea interesante para ellos. . . "

Caso IV

Ea: "sí, sí. . . cuando trabajaba con manuales lo que privilegiaba era la parte gramatical o sea todo lo que sea gramatical. . . no tengo mucho en cuenta la ideología. . . pero considero que sí. . . que transmiten ideología. . . sí, porque tendría que centrarme en eso, prácticamente. . . en realidad, el docente es libre en su cátedra, él puede hacer y deshacer y dirigir la clase para donde quiera, es más, los alumnos la dirigen. . . en cierto modo. . . diría que es el 50% de la clase"

La última pregunta genera reacciones diferentes.

Por un lado, aquellas entrevistadas que sostienen que el manual condiciona el rol docente (casos I y IV) se muestran conscientes del proceso de transmisión y de sus efectos: el docente transmitiría entonces las ideologías focalizadas por el manual. Sin embargo, las dos entrevistadas convergen sobre una idea que redimensiona el fenómeno: este condicionamiento se produce solamente cuando el docente respeta “al pie de la letra” el manual pero, siempre existe la posibilidad de salirse del mismo. Estas informantes se adjudican, entonces, dos comportamientos que permiten “escapar” a los recortes ideológicos de los manuales: la selección y la orientación. Teniendo como divisa “la libertad de cátedra”, queda claramente expresado que el docente puede actuar, contrarrestar y modificar el condicionamiento ideológico que subyace a los manuales. En síntesis, aunque se admite que el manual condiciona al docente en el marco de las ideologías, se aclara que éste no queda necesariamente “encerrado” en la visión del manual en tanto tiene la posibilidad de seleccionar y orientar el material con el que trabaja.

Por otro lado, en el caso III, la entrevistada alude al condicionamiento institucional que conduce a optar por uno u otro manual. Aquí, la docente expresa no sentirse condicionada por el manual pero no proporciona una acabada justificación de su punto de vista.

Por último, en el caso II, la entrevistada retoma el planteo de los casos I y IV en tanto enfatiza sobre la posibilidad que tiene el docente de dar su opinión. Retomando la cuestión de los comportamientos que permiten “escapar” a las ideologías del manual, en esta entrevista aparecen términos que remiten a la crítica, los cuestionamientos y los planteos que puede realizar el docente sobre el recorte ideológico del manual. Aquí, al “negar” el condicionamiento, se “afirman” las posibilidades del rol docente sobre las ideologías del manual.

5. 2- Algunas pistas de reflexión

Retendremos aquí algunos conceptos que aparecen en las entrevistas y responden al marco conceptual de nuestro trabajo. Esta presentación se organizará teniendo en cuenta dos conceptos mayores en nuestro trabajo: la ideología y los manuales.

Con respecto al primer concepto, se señala la idea que la ideología se actúa. Esta percepción está directamente vinculada con el enfoque propuesto por van Dijk (99). Los “movimientos” implicados en las “estrategias ideológicas” se traducen así en la acción referida por las entrevistadas.

En segundo lugar, aparece la ideología en tanto “visión del mundo” singular y compartida. Esta representación, anclada en lo “social” retoma algunos de los dichos de Ricoeur (86) en tanto la ideología es “indisociable del grupo social” que la construye, la transmite y la reproduce.

Por otro lado, retendremos las expresiones que dan cuenta de acciones dirigidas (Ej. “bajar línea”), así como también la verbalización de la influencia que se presenta como el eje de la actividad discursivo-ideológica. Los fenómenos mencionados remiten a la “función persuasiva” desarrollada por van Dijk y al carácter “retórico” de la ideología expuesto por Ricoeur.

Otro elemento de análisis es la presencia constante de la ideología y su posibilidad de atravesar los actos humanos. La ideología está en todo, es constante y se presenta como el motor de nuestras acciones. Estas imágenes están estrechamente vinculadas con uno de los rasgos planteados por Ricoeur: la naturalidad de la ideología que “opera a nuestras espaldas” (p. 309).

En cuanto al grado de consciencia que se tiene sobre las ideologías, proponemos dos observaciones: por un lado, la transmisión ideológica se manifiesta como un fenómeno absolutamente consciente y, por el otro, se señalan las consecuencias de la transmisión ideológica: las ideologías aparecen, en algún caso, connotadas negativamente en tanto pueden generar reacciones de oposición.

La referencia a las “reacciones” que la ideología produce en los otros, aquí connotadas negativamente, podría relacionarse con los rasgos de “deformación” y “parcialidad” señalados por Duby (74).

Por último, presentaremos dos actitudes que nos parecen significativas para el análisis del corpus de entrevistas.

Por un lado, la cuestión del contenido ideológico en las clases de FLE: las docentes se están posicionando como portadoras de ideología, pero en la mayoría de los casos se transmite una ideología que, se supone, no les pertenece. Parecería haber una confusión en tanto se pretende transmitir algo que no es propio. Esto contradice los conceptos volcados por Ricoeur que relacionan ideología e identidad y tampoco parece responder al “cuadrado ideológico” de van Dijk que se resume en dos estrategias: presentación negativa de los otros y autopresentación positiva.

Por otro lado, la consciencia sobre el fenómeno ideológico se traduce más bien en la selección “estratégica” de actividades “pedagógicas” que en una búsqueda “identitaria” que permita al docente posicionarse desde “su propio recorte ideológico” de la realidad social.

Con respecto a los manuales, son varios los aportes que aparecen en las entrevistas y que, creemos, deberían ser retomados en un marco conceptual más amplio.

Algunos de estos aportes refieren al **estatus actual del manual**, a su **evolución a través del tiempo**, a **los "componentes" o funciones privilegiados** en la concepción de los manuales y a la **oposición clase con manual / clase sin manual**.

Con respecto al primer tema en cuestión (estatus actual del manual) es claro que si partimos de la etimología de la palabra manual, ésta nos remite a una obra que tenemos "al alcance de la mano". Se trata entonces de un instrumento cuyos utilizadores son los docentes y los alumnos, es un libro redactado para ser utilizado por un público determinado y con una finalidad específica: un manual corresponde a un nivel de estudio y se inscribe en un campo de conocimiento particular (una disciplina específica). Si el manual tuvo y tiene como función fijar contenidos de enseñanza institucionalmente validados y/o facilitar la adquisición por parte de los alumnos de saberes y de procedimientos, debemos reconocer que desde hace ya algún tiempo (en el campo de las lenguas extranjeras, a partir de los años 70), el manual comienza a competir con otros recursos didácticos como documentos audiovisuales, videos, programas de computación, documentos auténticos (diarios, revistas, etc.), a los cuales el docente puede recurrir para el dictado de sus clases. Esta profusión de elementos que entran en una relación de competencia o de complementariedad con el manual no pueden sino modificar la concepción misma de este instrumento.

Creemos que las miradas de las entrevistadas sobre el manual son convergentes con estos puntos que acabamos de enumerar.

Por otro lado, el manual para la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sufrido a través de la historia, modificaciones en lo que concierne a su concepción, fruto de las diferentes corrientes teóricas que se han sucedido y de las diversas propuestas pedagógicas que cada una de ellas ha sustentado.

Así entonces, el enfoque llamado "tradicional", de gran éxito en el siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, propugnaba que al existir una estructura universal de las lenguas, la enseñanza de las lenguas extranjeras debía limitarse a la enseñanza de aquello que es propio a una lengua extranjera determinada: el vocabulario, la gramática, la traducción; todo ello, aplicado a los textos literarios o a textos fabricados con fines exclusivamente didácticos. Los manuales de la época presentaban "lecturas" en las que se presentaban ciertas nociones gramaticales (un tiempo verbal, por ejemplo)

y un vocabulario específico (ej. el vocabulario de los medios de transporte), una batería de ejercicios de gramática y extractos de textos literarios que se debían explicar y muchas veces imitar, en producciones de tipo "composiciones". El manual prototípico de aquella época era el conocido "Langue et civilisation françaises" de Mauger (o simplemente el "Mauger Bleu")

Hacia fines de los años 60, el enfoque estructural-behaviorista implanta el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través del método audio-oral: este enfoque concibe al aprendizaje de una lengua como un proceso mecánico, durante el cual el estudiante adquiere micro-sistemas mediante la repetición, la memorización y la creación de hábitos y automatismos. Se privilegia la lengua oral por sobre la escrita y la progresión es de corte netamente gramatical. Se dejan de lado los textos literarios "célebres" pero se abordan textos creados con fines didácticos exclusivamente.

Una tercera etapa en la evolución de los manuales de lengua extranjera está marcada por el auge del enfoque estructuro-global audio-visual (SGAV). Tomando como punto de apoyo la teoría de la Gestalt (percepción global de las formas), este enfoque sostiene que el aprendizaje de una lengua debe poner énfasis en la comprensión del sentido global de una estructura, en una organización lingüística formal, etc. Para ello, es indispensable que se hallen presentes elementos de naturaleza aural y elementos de naturaleza visual, dándose así prioridad a los sentidos, medio privilegiado por el aprendizaje de la lengua. "Voix et images de France" es el manual prototípico de la época: presenta situaciones en imágenes y enseña la lengua como medio de expresión y de comunicación.

El comienzo de los años 70, un nuevo enfoque, el enfoque cognitivista, propone otro modelo de aprendizaje: teniendo en cuenta la estructura cognitiva del aprendiente y ubicando a éste en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el enfoque cognitivista aporta nuevos aires a la concepción del aprendizaje: éste se define, ante todo, como una búsqueda de sentido, en la cual el aprendiente juega un papel fundamental. Se produce entonces, un desplazamiento de la centración sobre los aspectos morfo-sintácticos de la lengua y de la progresión gramatical y lingüística hacia el sentido. Así surgen las gramáticas nocionales, semánticas, etc. Sin embargo, este enfoque es simultáneo en el tiempo con otro, el enfoque comunicativo. El aporte teórico de Hymes en lo que respecta a los aspectos sociales del lenguaje dará como resultado una concepción diferente de la lengua: ésta ya no es un sistema sino un instrumento de comunicación y de interacción social. Si aprender una lengua es aprender a comunicar, las necesidades de comunicación de los alumnos deben ocupar un lugar de privilegio en las prácticas didácticas y en los contenidos que se presentan. Esta búsqueda de la comunicación real, se traducirá en las clases por una búsqueda de la "autenticidad", así entonces, los manuales para la enseñanza de la lengua extranjera comienzan a verse poblados de "documentos auténticos" (los que no han sido diseñados con fines pedagógicos). A estos dos últimos enfoques corresponden los manuales producidos desde los años 80 en adelante, los cuales, dentro de la diversidad que los caracteriza, reivindican la enseñanza de una competencia de comunicación, el trabajo sobre el discurso y no sobre la lengua, el sentido por sobre la sintaxis o la morfología, tienen en cuenta las necesidades de comunicación de los aprendientes, etc. estos manuales parecen privilegiar la búsqueda y construcción del /de los sentidos así como la centración sobre el aprendiente, temas por demás reiterados en las entrevistas realizadas a las docentes consultadas.

Otra realidad que concierne a los manuales y que estuvo presente en las apreciaciones vertidas por las entrevistadas, es aquella que trata de los "componentes" que entran en juego en la concepción del manual. Entre estos componentes, retendremos tres: el componente ideológico, el componente cognitivo y el componente pedagógico. Es evidente que estos tres componentes coexisten siempre, lo único que varía es su peso relativo según las épocas y los momentos socio-históricos. Si tomamos un ejemplo de manual correspondiente al "método directo o tradicional", se podrá observar que la función o el componente ideológico se encuentra abiertamente presente: Francia es el país más variado, más bello, más fácil de recorrer // las familias francesas (y sobre todo las amas de casa) rozan la perfección // le fe católica forma parte de la cotidianeidad de la gente. . . ("Langue et Civilisation françaises", Mauger, 1955): "patria, familia, Dios" parece ser el slogan que sintetiza

una ideología explícita en esos métodos. Tales consideraciones en un manual actual serían impensables o consideradas, al menos, inadecuadas. Esto no quiere decir, sin embargo, que la ideología haya desaparecido de los manuales; en realidad, sólo ha mutado. Los manuales presentan un perfil más aséptico lo que hace que la ideología aparezca implícita aunque igualmente eficaz.

En los manuales modernos podríamos decir que prevalecen los componentes cognitivo y pedagógico. Así entonces, las nuevas concepciones pedagógicas o los progresos de las ciencias del lenguaje encuentran en los manuales su posibilidad de aplicación. Teniendo en cuenta estos factores, los docentes establecen nuevas relaciones con los manuales, las cuales se caracterizan por:

1. la exigencia de que el manual ponga a su alcance elementos que permitan evaluar las adquisiciones, un conjunto de saberes organizados según una progresión clara y ordenada y una documentación variada,
2. la demanda de facilitación de mecanismos para que los alumnos puedan apropiarse de un cierto número de métodos transferibles a otros aprendizajes
3. el pedido que el manual admita lecturas plurales es decir, que no los limite en su libertad de acción permitiendo diferentes niveles de lectura y recorridos múltiples.

En definitiva, algunas tendencias que se dibujan en los manuales modernos se podrían sintetizar en:

1. la primacía de lo pedagógico: los manuales no buscan sólo enseñar contenidos (gramaticales, morfológicos o sintácticos) sino enseñar a aprender es decir, apropiarse de métodos y adquirir competencias transferibles a otros ámbitos.
2. la instrumentalización: los contenidos se completan con ejercicios y actividades que suponen la mediación del docente.
3. la complejización debida a la competencia que significan las nuevas tecnologías (cederoms, internet, etc.), los libros de acompañamiento (libro para el profesor, cuadernos de ejercicios, libreta de correcciones) y a los múltiples recursos que conforman "el manual moderno"

Es evidente que los manuales están ante todo destinados a los alumnos ya el doble rol que se les asigna está en función de esos destinatarios primeros: el manual debe permitir el acceso a un saber disciplinario -adaptado en función de la edad y del nivel del público- y el aprendizaje de "savoir-faire" indispensables para la prosecución de la adquisición de conocimientos y para el manejo óptimo de los mismos. Los docentes, al elegir un manual, evalúan este doble rol aunque muchas veces, parecen dar un crédito algo ingenuo a las propuestas editoriales y ser "seducidos" por los comentarios halagüeños de los editores o en el peor de los casos, por el clientelismo propiciado por las editoriales.

Ahora bien, si los manuales son, en principio, concebidos para los alumnos también son, por otra parte, utilizados por los docentes, incluso por aquellos que declaran no utilizar manuales, como recursos / insumos para organizar sus clases.

Aquí entonces, los docentes formarían parte de una u otra categoría: los que dictan sus clases utilizando un manual determinado (aunque éste no sea el único recurso didáctico empleado) y los que organizan sus cursos sin manual. En nuestras entrevistas ambas categorías se han manifestado.

Nos parece que la segunda categoría merece una reflexión cuyo punto de partida sería el interrogante siguiente ¿por qué los docentes no utilizan manuales en sus clases? Varias posibles respuestas fueron acercadas por nuestras entrevistadas (aburrimiento, falta de actualización, cansancio, limitaciones, etc.) Sin embargo, nos parece que "dictar clases sin manual" recubre un abanico importante de posibilidades: no proponer un manual único a los alumnos o bien proponer el manual "que tenga la mayoría", o bien "utilizar varios manuales" y organizar "dossiers", carpetas o conjuntos de fotocopias a partir de ellos: el docente pasa así mucho tiempo seleccionado el material, haciendo collages y buscando sentirse libre y sin ataduras con respecto al material que propone a sus alumnos. Ahora bien, el trabajo sin manual, desde esta óptica, parece ser algo ilusorio ya que aunque no le proponga un manual a los alumnos, el material que pone a su disposición está, la mayor parte de las veces, claramente marcado por la "manuelización" de la enseñanza. En otros

términos, la clase sin manual parece ser una ilusión ya que los "collages" que los docentes construyen como reivindicación de su libertad y de su identidad docentes se inspiran, la mayor parte de las veces, de los manuales existentes ya sea en lo que respecta a la progresión lingüística o gramatical propuesta ya sea a los actos de lenguaje considerados necesarios para los alumnos

Así entonces, habría docentes que rechazan seguir el camino trazado por el manual y asocian el manual a la programación de su enseñanza o a la preparación de una secuencia didáctica, olvidando, tal vez, que el manual es por sobre todas las cosas una herramienta múltiple que puede ser utilizada de diversas formas (en función de objetivos generales pero también de objetivos particulares), en diferentes momentos y para distintas etapas del aprendizaje.

Otra problemática generada por el manual se ubica en el nivel del encuadre epistemológico que lo sostiene: al parecer, los docentes de lenguas extranjeras eligen el manual que en su prefacio se declara "comunicativo" sin reflexionar demasiado en lo que este enfoque verdaderamente propone, en las modificaciones que ha sufrido a través del tiempo o en la verdadera adecuación del manual (actividades, ejercicios, diálogos) a los principios de ese enfoque. Por lo general, esta actitud da lugar a una serie de prácticas didácticas de carácter ecléctico (Puren, citado por Klett, 1995) o híbrido (Klett, 1995) con el consabido riesgo de caer en incoherencias teóricas.

Una última problemática que tiene su origen en la utilización o no del manual en clase de lengua extranjera (y que apenas se infiere de las palabras de nuestras entrevistadas) tiene que ver con la identidad profesional, con la representación que el docente tiene de sí mismo y de su rol. En efecto, al parecer trabajar sin manual es, de alguna manera, adueñarse absolutamente del acto de enseñar, transformarse en un "buen docente", poseedor del saber y de las capacidades pedagógicas que permiten determinar qué necesita un grupo determinado de alumnos, qué los motiva, qué esperan de su docente y de sus clases. Finalmente, trabajar sin manual sería "mostrarse en el trabajo", dar cuenta de cuánto se trabaja, de cómo y cuánto se tiene en cuenta a los alumnos al construir una enseñanza "a medida". A priori, este perfil parece ser el buscado por numerosos docentes todavía en neutros días. Sus orígenes son múltiples, aunque señalaremos sólo tres: la primacía del acto de enseñar sobre el acto de aprender; el principio según el cual el docente debe "brindarse" y/o "sacrificarse" en pos de sus alumnos y de la enseñanza (la docencia es un "apostolado", la "vocación docente", etc.) y por último, la idea del docente como "fuente" de todo saber.

Para concluir, diremos que las apreciaciones de nuestras entrevistadas sobre los manuales y su uso han puesto una vez más en evidencia una serie de interrogantes básicos, inherentes la didáctica de las lenguas extranjeras, que jamás han encontrado respuestas definitivas. Entre ellos, señalaremos: el estatus de los saberes, las concepciones del aprendizaje y de enseñanza, la adecuación teoría/práctica, las finalidades últimas de las lenguas extranjeras en el sistema escolar, los usos de las herramientas y de los recursos didácticos, las transposiciones didácticas de los saberes sabios, entre otros.

Si la sola reflexión sobre el manual y sus estatus da lugar a esta profusión de interrogantes centrales, es claro que el manual ocupa un lugar de privilegio en la compleja relación didáctica.

De ninguna manera, esta investigación supone el cierre del debate o el agotamiento de la temática sino, más bien, el planteamiento de nuevos interrogantes y la búsqueda de nuevas respuestas.

CAPÍTULO 6: PROLONGACIONES DIDÁCTICAS

En los párrafos que siguen se explicitarán de manera global las orientaciones didácticas previstas en este trabajo, resultantes de los datos recogidos y de las conclusiones a las que se arribó en las dos fases del trabajo realizado.

➤ "lo didáctico"

Aunque somos conscientes que la clásica tríada didáctica es insuficiente en la actualidad para explicar las complejas redes de interrelaciones que se tejen entre el alumno, el docente y el objeto de conocimiento en el acto didáctico, comenzaremos por una breve descripción de sus componentes tal como los concebimos en el marco de este trabajo.

Así entonces, el aprendiente lejos de ser un solo "quien aprende", se manifiesta en un entorno de interacciones externas e internas que determinan sus potencialidades y sus particulares maneras de ver, concebir e interactuar con el mundo: toda intervención didáctica debería entonces estar orientada hacia el desarrollo armonioso de esas potencialidades y de esas configuraciones de la realidad.

El docente, por su lado, es un actor social que ejerce, consciente o inconscientemente una influencia decisiva sobre el aprendiente (el cual, a su vez, puede ser o no consciente de ello), especialmente sobre su aprendizaje y sobre su desarrollo actual y futuro. En efecto, el docente es un emisor que actúa en dos planos: el plano lógico, racional y consciente y el plano emocional y para-consciente. Todas sus acciones e incluso, sus miradas "recreadoras" de la realidad se ejercen en esos dos planos y es desde allí que se interrelaciona con sus alumnos y con su entorno global.

El objeto de aprendizaje (en nuestro caso, el FLE) por último, es en todos los casos, portador de contenidos específicos, lógicos y racionales pero también de valores emocionales y afectivos vehiculizados por el entorno social e individual de los sujetos, de representaciones más o menos positivas, de pre-conceptos y de pre-juicios. Todos estos componentes del objeto de aprendizaje afectan positiva o negativamente al aprendizaje, condicionándolo.

Como ya se ha dicho, la complejidad de la situación planteada en el aula, hace que hoy ya no sea posible contentarse con la "tríada didáctica", como si tuviésemos solucionado el problema a partir de la organización del sistema entre alumno, mediador y objeto de conocimiento.

Es necesario, entonces, buscar otros horizontes que nos permitan abarcar a la multiplicidad de componentes de "lo didáctico".

Desde la teoría de la actividad de Engestrom (línea emergente que retoma el trabajo de la escuela sociohistórica), el concepto de actividad o de comunidad de prácticas permite pensar a los sujetos insertos en actividades y entender sus posiciones relativas, superando el riesgo (inherente a la pedagogía tradicional) de centrarse en el sujeto individual, adosándole un sujeto que interactúe con él.

Así, "lo didáctico" busca ser contextualizado en este diseño, a partir del individuo en tanto sujeto social y del planteo de problemas no sólo intrasubjetivos sino también y especialmente, intersubjetivos. Las prácticas de enseñanza que involucran a estos sujetos intentarán constituirse en procesos de construcción de conocimiento cooperativos y privilegiar el "pensar en el aula", utilizando un lenguaje de pensamiento, la generación de hábitos de interrogación y la reflexión conjunta del docente con el alumno. Esta enseñanza para la reflexión es una enseñanza que crea contextos y condiciones para promover el "hacer reflexivo conjunto"

Retomando a Edith Litwin ¹⁹, hablaremos de configuraciones didácticas para referirnos a las maneras particulares que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento. Estas configuraciones suponen, según la autora antes citada, "un desarrollo elaborado en el que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de las prácticas metacognitivas, (. . .) el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar" (Litwin, 1997: 44, op. cit).

Así entonces, las configuraciones didácticas de los docentes en general (y de los de lengua extranjera en particular), deberían dar cuenta, por un lado, de una construcción social del conocimiento en un tiempo y un espacio determinados y por el otro, de la clase como una práctica social democrática donde prime el respeto por el otro, por la diferencia y por el pensamiento pluralista.

A partir de esta concepción, la finalidad de la enseñanza de la lengua-cultura no podría estar aislada de todo contexto de producción y justificación sino que sería primordial que se fundamente en su carácter de actividad humana y social, para lo cual debe contemplar cuestiones socio- culturales e históricas implicadas en los aprendizajes sociales que los estudiantes construyen con sus docentes.

➤ "lo pedagógico"

Como en toda construcción social, la forma y el contenido de las propuestas pedagógicas están determinados por intereses humanos que suponen una toma de posición con respecto a las personas, al mundo y al conocimiento. En esta toma de posición se ponen de manifiesto los valores y creencias que sostienen a las prácticas de enseñanza.

Ahora bien, retomando los conceptos de Grundy ²⁰, se puede decir que una propuesta pedagógica en cualquier ámbito, campo o disciplina científica debería necesariamente responder a un "interés emancipador" es decir, a aquel que promueve la actividad autónoma, responsable y crítica por parte del estudiante.

En lo que concierne al docente, su acción, basada en el interés emancipador, implicará, en primer lugar, trabajar con el estudiante y no para él. Trabajar para el alumno implicaría considerarse sólo un mediador en el proceso de producción del conocimiento y su responsabilidad en este caso sería ínfima. Contrariamente a esto, el docente comprometido en una acción emancipadora tiene un grado mucho mayor de autonomía ya que es, en gran medida, iniciador de la acción. Sin embargo, esta acción se halla a menudo limitada por "la práctica tradicional", por el "sentido común", pocas veces sometido al juicio crítico y no siempre al servicio de todos los participantes de una situación de aprendizaje. Esto requiere entonces por parte del docente, una reflexión crítica como sujeto que considera su trabajo a partir de las condiciones históricas concretas en que se encuentra, en las cuales el conocimiento y la acción se relacionan dialécticamente.

➤ "lo ideológico"

Lo didáctico y lo pedagógico están no sólo atravesados por lo ideológico sino que encuentran en éste último su razón de ser y su origen.

Lo ideológico determina qué se puede y se debe decir a partir de una posición dada y en una coyuntura determinada, qué es válido y qué no en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, qué se

¹⁹ Litwin, E (1997) "Las configuraciones didácticas en el marco de la nueva agenda didáctica" in "Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación " n° 10, Miño y Dávila editores, FFy L, UBA

²⁰ Grundy, S. (1991) : *Producto o Praxis del curriculum*. Ed. Morata, Madrid

debe rechazar y qué se debe aceptar como lo "correcto" en las intervenciones didácticas: las prácticas de enseñanza están orientadas por "lo ideológico". Así entonces, en la actualidad, las ideologías subyacentes a las prácticas darían lugar a una profusión de diferentes acercamientos a los objetos de estudios y a sus transposiciones: de las prácticas "multimodales" y no lineales que se interesan por el desarrollo y la optimización de las "inteligencias múltiples" hasta las prácticas "diferenciadas" que reconocen las singularidades individuales y la diversidad pasando por las prácticas "interrelacionales" que consideran las interacciones de los sujetos sociales con el medio y con los otros, todas ellas están determinadas por los "recortes" ideológicos que los actores sociales operan sobre la realidad, cada una de ellas pone énfasis en una faceta de la compleja realidad educativa y es de la revalorización de esa faceta que extrae su legitimidad y su significación.

En lo que respecta específicamente al trabajo aquí realizado, es claro que tanto las estrategias de puesta en texto de la ideología relevadas en los manuales como las declaraciones de las docentes entrevistadas dejan entrever que las prácticas docentes tienen como objetos de enseñanza una realidad "alterada" en dos instancias, por lo menos: la instancia de la concepción del manual y la instancia de la clase propiamente dicha y que en ambos casos, no siempre se es consciente que frente a sí mismo hay otra consciencia, igualmente marcada ideológicamente: la del alumno.

➤ Los manuales para la enseñanza de la lengua extranjera

El manual, concebido como instrumento para enseñar y para aprender, es una herramienta para el trabajo en el aula y fuera de ella. No es ni malo ni bueno en sí mismo. La dicotomía "enseñar con manual o enseñar sin manual" podría ser salvada si los docentes (y los estudiantes, por supuesto) estuvieran dispuestos a hacer un uso distinto del manual: un uso más diferenciado, más crítico, más audaz, un uso colectivo e individual a la vez, un uso escolar y extra-escolar, si se entrenaran a las lecturas plurales que el manual puede suscitar (lecturas variadas desde lo ideológico, desde lo didáctico, desde lo pedagógico, desde la articulación teoría/práctica), si pudieran desembarazarse de ciertos "pre-juicios" con respecto al uso del manual en clase y reemplazarlos por "juicios" sustentados y sustentables.

Todos los ejes aquí presentados tienen un doble alcance: por un lado, abren nuevos interrogantes sobre la tríada manual // actores del proceso de enseñanza-aprendizaje // ideología en relación con el proceso de enseñar y de aprender una lengua extranjera en el contexto educativo formal actual; por el otro, dan lugar a nuevas líneas de investigación.. En el primer caso, los cuestionamientos que surgen son especialmente, de carácter didáctico-pedagógico y se refieren a la práctica de la clase. En el segundo, el interés es netamente investigativo ya que se trata de formular problemas y de ensayar respuestas.

Entre los primeros cuestionamientos, podríamos señalar, a modo de ejemplo, los siguientes :

- ¿Qué configuraciones didácticas debería propiciar el docente con el fin de posibilitar lecturas plurales de los manuales ?
- ¿De qué instrumentos se debería valer el docente para generar actividades orientadas a la valorización del manual como un todo complejo que posibilita entradas diversificadas ?
- ¿Cómo motivar a la lectura del componente ideológico de este género ?
- ¿Cuáles serían las herramientas que permiten desagregar las diversas interacciones que tienen lugar entre los miembros de la tríada : manual/docente – manual/alumno- manual/manual – docente/docente – alumno/alumno ?
- ¿Cómo los docentes "se apropian" de los manuales para generar nuevas propuestas de selección de material didáctico ?
- ¿Qué forma podrían asumir las propuestas pedagógicas para convertirse en "propuestas emancipadoras"?

- ¿Cómo poner de manifiesto, en la práctica áulica, los filtros por los que se "cuela" el componente ideológico de los manuales: conceptores, docente, situación didáctica?

En lo que respecta a los interrogantes de corte investigativo que se desprenden del trabajo realizado, señalaremos sobre todo:

- El interés por un trabajo de exploración y análisis que permita estudiar, desde una perspectiva diacrónica, los manuales para la enseñanza-aprendizaje del FLE editados en diferentes épocas e inscriptos en diversas corrientes epistemológicas lingüísticas y didácticas y su relación con la/las ideología/s. Este trabajo de carácter diacrónico completaría el aquí realizado, de orden sincrónico
- La necesidad de estudiar las interacciones que tienen lugar entre los componentes de la tríada manual // docente-alumno // ideologías. Indagar sobre estas interacciones suscitadas por construcciones sociales como las representaciones permitiría dar respuesta a fenómenos que atañen directamente a la práctica diaria del aula.

Como se desprende de lo señalado más arriba, este trabajo ha posibilitado la formulación de nuevas preguntas y el esbozo de nuevos diseños de investigación. Allí reside, creemos, parte de su interés.

7- ANEXOS

7.1- Grilla de observación de clases*

- Datos personales:

Nombre y Apellido del docente.

 Edad: Sexo:

 Título:

- Datos de la Institución:

Institución:

 Curso:

 Nivel de francés:

 Método: Unidad: Lección:

 Público:

- Datos del documento seleccionado para la clase:

Tipo de documento:

 Presentación:

 Tratamiento: parcial? Total?

 Predisposición del docente hacia el documento:

- Comportamiento del docente:

Comportamientos no verbales (gestos, etc.) :

Comportamientos no-verbales:

Estrategia ideológica	Reproducción (enunciado de origen)	Creación (enunciados fabricados)
➤ Generalización		
➤ Focalización		
➤ Énfasis		
➤ Polarización		

➤ Definición		
➤ Designación		
➤ Caracterización		

7.2- Encuestas metacognitivas *

Nombre y apellido (optativo) :

Nivel de la enseñanza en el que ejerce:

.....

1. ¿Qué es para usted la ideología?

.....

2. ¿Dónde se encuentra para usted la ideología?

.....

3. ¿Considera que usted asume una postura ideológica en sus clases? ¿Cuándo?

.....

4. ¿Cuáles de todas las actividades que realiza en clase son, para usted, las más cargadas ideológicamente?

.....

5. ¿Qué elementos prioriza cuando elige un manual para la enseñanza del FLE ? ¿Por qué?

.....

6. ¿Qué interrogantes se plantea usted a la hora de elegir un manual?

.....
.....
.....
.....

7. ¿Qué tipo de documentos prefiere trabajar con sus alumnos? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

*NOTA: como ya se explicitó en el Capítulo 3 ("Capítulo 3: Dispositivo Metodológico"), los dos instrumentos que preceden (grilla de observación de clases y encuestas metacognitivas) no fueron efectivamente empleados en la recolección de datos ya que los cambios metodológicos introducidos al proyecto original requirieron el diseño de nuevos instrumentos (guía de preguntas y entrevistas orales). Éstos aparecen a continuación.

Anexo 7. 3- Guía de preguntas para entrevista

Preguntas sobre las interrelaciones Ideología/ Docente

Pregunta n° 1: ¿Qué es para usted la ideología?

Pregunta n° 2: ¿Cómo aparece la ideología en sus clases?

Pregunta n° 3: ¿Qué lugar ocupa la ideología en sus clases y por qué?

Pregunta n° 4: ¿Se considera un portador de ideología? ¿Por qué?

Pregunta n° 5: Si tuviera que definirse con respecto a la ideología ¿cuál de los siguientes rótulos sería el más apropiado para usted y por qué? Reproductor de ideología (s), transmisor de ideología (s) recreador de ideología (s) u otro (s)

Preguntas sobre las interrelaciones manual/ideología/docente

Pregunta n°6: ¿Con qué manual trabaja?

Pregunta n°7: ¿Qué documentos privilegia en clase?

Pregunta n°8: ¿Cómo podría ser una clase dónde se privilegie la ideología?

Pregunta n°9: ¿Considera que la elección de un manual condiciona su rol docente en el marco de las ideologías? ¿Por qué?

7.4- Entrevistas a docentes: Transcripción

Caso 1: Susana

Era: (¿Qué es para vos la ideología?) ¿Qué te parece o con qué lo asociás? ¿Qué . . . ?

Ea: Bueno, no sé ; ideología me parece relacionada con . . . no sé, que . . ., con la línea que uno baja cuando, bueno, cuando está haciendo algo en el curso, cuando elige el material, cuando eee . . ., todo: desde cuan . . . cómo te presentás, la relación que tenés con tus alumnos, creo que tiene que ver con lo ideológico.

Era: ¿Un poco como que la ideología está en todos lados?

Ea: Mh . . . (asentimiento). Sí, yo creo que sí, eh . . . en la selección de un manual, en una . . ., una selección de temas en . . . todo, en todo me parece . . .

Era: (Con) cretamente, por ejemplo, ¿cómo te parece que aparece en las clases, no es cierto?

Ea: En la clase, bueno y desde ahí . . .

Era: ¿Desde ahí? ¿Desde la selección?

Ea: Desde la selección del material. Creo que eso todo va . . ., va a estar teñido de ideología.

Era: ¿Y, digamos, desde la clase de lengua extranjera?

Ea: Yo, por ejemplo, depende de los cursos ¿no?, pero, esto ya lo hemos hablado otras veces y . . . en mis . . . esteee . . ., en mis clases siempre hay algún tema relacionado con los derechos humanos.

Era: Mh . . . (asentimiento).

Ea: ¿Si? Por ejemplo, yo trabajo mucho eso, entonces hago analizar o analizo con los chicos temas relacionados con los derechos humanos y para reflexionar . . . reflexionar sobre el tema, relacionar con otras materias por ejemplo, hacer interdisciplinario, ehm . . . con l . . . partiendo de la Declaración Universal de los derechos Humanos, de los Derechos del Hombre, eh . . . y bueno, y ahí, relacionar con las distintas cosas y a veces, qué sé yo, eh . . . también con literatura.

Era: Cla . . .

Ea: Buscando algún poema que tenga alguna relación con algún autor francés y . . ., y bueno, desde ahí.

Era: ¿Por qué partís de ahí? ¿Por qué te permite otro tipo de trabajo, porque es una búsqueda personal tuya . . . ?

Ea: [Claro]. Quizás porque es una . . . bueno, quizás porque es una, una búsqueda personal, porque no quiero aburrirme, porque también me interesa que mis alumnos no se aburran porque me parece que algunos manuales son tediosos y . . .

Era: Mh . . .

Ea: . . . pobres en ese sentido.

Era: Claro . . .

Ea: . . . porque, sobre todo, ya cuando los alumnos saben algo, me parece que seguir un manual es como tedioso y el adolescente necesita variedad y yo creo que . . . yo siempre les . . . les pregunto qué temas les interesa y desde ahí, elijo los temas para trabajar.

Era: Claro . . .

Ea: Y un texto es la excusa para, para enseñar el tema que yo quiera dar.

Era: Claro, y decime, y la ideología, en tu clase, normalmente ¿qué lugar ocupa? ¿Vos priorizás, digamos, todo lo que tiene que ver con la ideología . . . ?

Ea: Bueno, pero . . .

Era: . . . pensando en otros contenidos que, a lo mejor, no tienen . . . que ver necesariamente con esto, ¿no?

Ea: Y, para mí, todo es ideológico . . .

Era: Ajá . . . desde ahí partís . . .

Ea: Para mí todo es ideológico . . . porque no se hace una . . .

Era: Con lo cual, desde algún punto de vista, se tamiza desde ahí todo lo que vos . . .

Ea: Claro, a mí, a mí me parece que, que cualquier persona en, en todo, no solamente en la educación, en todo eee . . . está, tiene relación . . . La forma de actuar de alguien, ya tiene relación con lo ideológico.

Era: ¿Vos decís que aunque vos no la pongas en primer lugar, de todas formas está . . . ?

Ea: Y, de todas maneras me parece que está sin que yo, sin que yo diga: "Esto es ideológico".

Era: Mh . . .

Ea: Pero en realidad creo que todos los actos humanos son ideológicos.

Era: Cla . . . ¿Todo tendría entonces un trasfondo ideológico . . . ?

Ea: Para mí, sí. Para mí, sí porque eee . . . y en la escuela se ve. Quien tiene una determinada ideología en historia, va a elegir dar determinados conceptos y . . .

Era: Claro . . . ¿Se refleja fundamentalmente en la selección, para vos?

Ea: Claro, para mí, en la selección del material.

Era: [. . . del material]. Perfecto. Decime, ¿y vos, te considerarás una portadora de ideologías? Y por qué, en tal caso, ¿no?

Ea: Y, yo creo que, que como docente uno está educando con el ejemplo y los chicos observan mucho y están analizando siempre lo que hacés.

Era: Mh . . .

Ea: Y, creo que sí, que uno . . . Además, ya te digo, como uno actúa desde lo ideológico, creo que, que . . . sí está transmitiendo.

Era: Claro . . .

Ea: Está transmitiendo, estee . . . ¡sí! (enfático). El otro puede compartirlo o no compartirlo y bueno, y eh . . . pero eee . . . ; si uno es democrático, por ejemplo, eso, eso tiene que ver con lo ideológico y . . .

Era: Sí, con un (peso ideológico).

Ea: Y bueno, y entonces, eso se nota. Se nota en . . . todo: en el trato, en la selección, en todo.

Era: En todo, en todo . . .

Y si tuvieras que definirte desde . . ., desde los rótulos que te voy a mencionar, ¿cuáles, cuál sería el más apropiado para vos?; ¿Por qué?; ¿U otros, si vos querés, no es cierto?

“¿Reproductor de ideologías?”: “¿serías una “reproductora de ideologías?”. “¿Una transmisora de ideologías?”. “¿Una recreadora de ideologías?”. ¿Algún otro rótulo que te parezca más apropiado . . . ?

Ea: Ehhh (duda). No sé, yo, yo, no sé eee . . . no sé. “¿Reproductor . . . ?” No sé, me parece, mm. . . un poco fffuerte, ¿no? Pero, creo que, a lo mejor, “Recreador de ideología” y

mm . . ., y porque esto tiene que ver con ideas.

Era: Mh . . .

Ea: Y . . . y bueno, y uno recrea las ideas, y en esa recreaci . . . eee . . ., digo en la selección de ideas que, que uno va a hacer, va a recrear . . ., va a tener que ver con un trasfondo ideológico.

Era: Lógico, desde ya.

¿Vamos a hablar un poquito de los manuales? ¿Con qué manual trabajás?

Ea: Bueno, eee . . .

Era: ¿O con cuáles . . . ?

Ea: Bueno, yo trabajo con “Panorama”, eh . . .

Era: Mh . . . ¿Panorama I?

Ea: Uno, sí y “Junior I” y “II”, eee . . . ; estee . . ., bueno, y ahí, no sé . . . eee . . .

Era: Estee, ¿vos creés que . . . ? En general, digamos, partiendo de estos manuales que vos utilizás, ¿qué documentos privilegiás en clase? . . . Por lo pronto desde estos manuales . . .

Ea: Lo . . ., lo que a mí me interesa, eh . . ., en mi relación con los chicos es que aparte de la . . ., del contenido lexical, digamos, los chicos tengan una, una información eh . . . que les sirva; que les sirva eh . . . pero a ver en qué sentido: que los haga crecer un poco, que los haga reflexionar, que tenga que ver con lo cultural . . . ¿Sí? Y mm . . ., y entonces, por ahí, si no encuentro nada en los manuales, yo elijo algún texto literario, elijo algún texto sobre prevención, sobre droga, sobre . . . algo que esté al alcance de los chicos para reflexionar porque, a mí me parece siempre que en el colegio secundario uno no, no debe limitarse a enseñar un contenido gramatical o que el alumno hable . . . lo importante, a mí me parece que, también, hay que ver qué es lo que habla, de qué habla. Así que . . . eso, y ahí está la ideología.

Era: ¿Cómo podría ser, entonces, una clase donde se privilegia la ideología?

Ea: Mh . . . Sí . . .

Era: Digamos, ¿cómo podría ser . . . ?

Ea: ¿Cómo podría ser?

Era: ¿Cómo te la imaginás, no es cierto . . . ?

Ea: Estee, y no sé, y eso que, que es lo que más o menos trato de hacer: es . . . es buscar los intereses de los chicos y, un poco, no sé . . ., guiarlos, sin . . . sin tener que . . ., sin querer influir tanto, pero . . . pero ser consciente que uno influye igual, sin quererlo . . .

Era: Mh . . .

Ea: Y entonces tratando de respetar los gustos de cada uno eh . . . y por supuesto que yo tengo límites que . . . yo me impongo: es que, por ejemplo, yo, como soy respetuosa de los Derechos Humanos, eh . . ., no, no me gusta . . . sobre todo, si trato temas como, por ejemplo, el “antisemitismo” o todo esto . . ., es para hacer reflexionar y hacer ver lo, lo malo que es esto . . .

Era: Mh . . .

Ea: . . . eh . . . y cómo uno tiene que ser abierto y respetuoso del otro, ¿no? Estee, pero bueno, con esos cuidados ¿no?. Sé que hay cosas que, que no las haría nunca y hay cosas que . . . bueno, que sí.

Era: Claro . . .

Ea: Entonces tengo, tengo . . . mis límites y que tengo que estar . . . ehmm, también ser respetuosa de lo que los chicos viven y sienten para tratar de que . . . ellos estén cuidados.

Era: Claro, claro . . . Y, decime, te parece que desde la elección del manual, eh . . ., en todo caso, que la elección del manual condiciona eh . . . al docente, en el marco de las ideologías? Te parece que el manual, el hecho de elegir uno u otro manual .

Ea: A . . . a mí me parece que . . . en realidad, no me gusta tanto elegir un manual . . .
Era: Mh . . .
Ea: . . . porque encuentro cosas que . . . que si bien . . .
Era: Cuando vos decís que trabajás con un manual, no es que trabajás todo el tiempo con el manual . . .

Ea: Claro . . .

Era: Mh . . .

Ea: Porque me parece que sirve como para, para algo, para la lengua lo más puro que hay pero, creo que, un idioma, el estudio de un idioma necesita más que esos contenidos de lengua.

Era: ¿Desde algún punto de vista, el manual condiciona el rol docente?

Ea: Y, creo que sí.

Era: En el marco de las ideologías ¿no?

Ea: Creo que sí. Si uno tuviese que respetarlo eh . . . al pie de la letra, sí. Tenés que hacer lo que otro ideológicamente eligió para hacer (lo).

Era: ¿Y en tu caso personal?

Ea: Y, en mi caso personal, yo tomo de los manuales lo que me parece útil, y si creo que le tengo que agregar cosas, las agrego.

Era: Bueno, muchísimas gracias [. . .]

Ea: Bueno, espero haberles respondido . . .

Era: Muchísimo.

Caso 2: Cristina

Era: ¿Qué es para vos la ideología?

Ea: (Inspiración profunda – Silencio) La ideología tiene que ver con la manera de pensar el mundo que nos rodea, la visión que tiene del mundo una persona o un grupo de personas.

Era: Claro y, digamos, ¿cómo aparece en tus clases la ideología . . . ?

Ea: (Silencio) . . .

Era: . . . bajándola a la clase, ¿no es cierto?

Ea: Y, eh . . . , personalmente yo bajo ideología, es decir, como docente me considero, eh. . . digamos, considero que tengo derecho y que tengo obligación de bajar ideología. Yo, soy orientadora de jóvenes . . .

Era: Claro . . .

Ea: Entonces, para mí . . .

Era: ¿Está presente?

Ea: Es . . . constante.

Era: ¿Permanentemente?

Ea: Sí, sí. Por supuesto, me cuido de no herir susceptibilidades porque como el público es muy variado, eee . . . , me cuido ¿no?, me cuido muchísimo.

Era: Claro . . .

Ea: Pero, en el caso de la lengua francesa, para mí, hay toda una visión del mundo que está, desde la lengua francesa, y que yo trato de bajar constantemente.

Era: Constantemente y, digamos, ¿qué lugar ocupa en tus clases la ideología? Digamos, ¿priorizás esto?

Ea: No, no, no. Prioritario, no, no. Pero, está constante.

Era: Y ¿por qué?

Ea: No, no es prioritario porque . . . puede generar reacciones . . .

Era: Ajá! ¿Qué tipo de reacciones?

Ea: Y, eee. . . , sobre todo cuando se oponen. Cuando ciertos conceptos se oponen de una. . . , digamos, de una lengua a la otra. . . A ver si eh. . . la cuestión de “comer”, yo siempre planteo esa cuestión de “comer bien”. . . , cómo varía el concepto de “comer bien” en, a través de los distintos lenguajes: ¿qué significa “comer bien” para un argentino? y ¿qué significa “comer bien” para un francés?, por ejemplo, ¿no?

“Comer bien” en Argentina es comer mucho y en francés es comer mo . . . poco. . .

Era: Claro . . .

Ea: En francés es comer poco. Entonces, se generan discusiones. Cuando se plantean ciertos, ciertos hechos puntuales, trato de no generar discusiones ¿no? . . .

“Pero, ¡cómo . . . !” o que, o que para el francés, de golpe, no es, no es común tomar “coca-cola” como es para el argentino, entonces, por esa cuestión de “aversión a lo yankee”. . .

Era: Claro. . .

Ea: ¿No?

Era: Claro . . .

Ea: Entonces, eh . . . “¡Ay! Pero ¡qué . . . !” Los chicos, de golpe, eso les cuesta mucho entenderlo. Entonces dice: “No, no puede ser que no tomen coca-cola”. Sí, toman pero, son mucho más conscientes de que, en realidad, están tomando una bebida que pertenece a otra cultura.

Era: Claro. Decime y . . .

Ea: Para mí eso es ideología.

Era: Claro . . . ¿Vos te considerarás una portadora de ideología?

Ea: Y sí, sí, sí.

Era: ¿Por qué exactamente?

Ea: Porque, para mí, eh . . . enseñar el lenguaje y no enseñar eee . . . , digamos, el mundo, el contexto que representa esa lengua eee . . . no es . . . enseñar la lengua.

Era: Claro.

Ea: Aún enseñando inglés, como me pasa . . . Enseñando inglés, yo trato de marcar ciert . . . , bajo también ciertas pautas que, o son americanas, o son de Inglaterra.

Era: ¿Cuáles son, por ejemplo, ese tipo de pautas?

Ea: Y en el ca . . . , son . . . cosas muy precarias, pero en el caso del lenguaje, en inglés, marco el descuido que hay del lenguaje, por ejemplo, en Estados Unidos. En Estados Unidos la lengua eh . . . está muy deformada y es como que, bueno, no es importante y, en cambio, el británico cuida más su lengua. Es más cuidadoso de su lengua.

Era: Claro.

Ea: Entonces, lo marco. Eso lo marco porque me parece que es importante. Pero conozco menos, entonces puedo bajar menos.

Era: Mh . . . , perfecto.

Si tuvieras que definirte ¿cuál de los siguientes rótulos sería el más apropiado? y ¿por qué? y podés proponer otros si te parece que no, no convienen . . . : “¿Reproductora de ideologías?” ; “¿Transmisora de ideologías?”; “¿Recreadora de ideologías (s) ?”. ¿Algún otro . . . ?

Ea: No, soy una, una “Transmisora limitada” de ideología porque eee . . . , como no soy nativa, tengo mis limitaciones.

Era: Bueno, ¿ahora vamos a hablar un poquito de los manuales . . . ?

Ea: Bueno.

Era: Eh . . . ¿Con qué manuales trabajás?

Ea: Y bueno, estoy trabajando con “Nouvel Espace”, estoy trabajando con “Café-crème” . . .

Era: ¿“Nouvel Espace I”?

Ea: “Nouvel Espace I”, sí. Pero, con algunos particulares “Nouvel Espace II” también, sí. Con “Café-crème I” y con “Forum” empecé a trabajar este año.

Era: En general, el nivel I de estos que estás nombrando ¿no?

Ea: Sí, sí. Con los particulares, eh . . . Nouvel Espace II . . . porque son los niveles más altos pero, uno tiene menos alumnos.

Era: Claro . . .

Ea: “Nouvel Espace II” y trabajo algunas cosas con “Libre Echange” y todavía “Libre Echange III”, por ejemplo lo trabajo bastante y con . . . “Archipel III” también porque, bueno . . .

Era: ¿O sea que trabajás con muchos manuales?

Ea: Sí, sí, sí.

Era: Y esto, ¿por qué?

Ea: Y porque los manuales eh . . . , digamos, están elegidos a veces en función del público y . . . y, por ejemplo, “Forum” fue un intento nuevo este año. “Forum” es un libro nuevo. Lo elegimos con una compañera porque eee . . . , según los anuncios, iba a tener un espacio en Internet. Y, digamos, por el proyecto que encarábamos nos interesaba que los chicos pudieran trabajar Internet. Después no apareció el espacio hasta muy tarde y, bueno, a mí, digamos que . . . trabajo con una cierta comodidad ¿no?, en forma . . . pero mi amiga, que lo está trabajando conmigo, quiere volver al “Café-crème”. Sí.

Era: (Risas)

Ea: Y en otra escuela trabajo con el “Nouvel espace” porque es el libro que tenían más chicos y entonces eee . . . para no cambiar, para no hacerles comprar un libro nuevo.

Era: Claro, claro, para utilizar el mismo material. . .

Ea: Sí, sí, sí porque hay una problemática también de . . .

Era: Y en estos manuales ¿qué . . . ?, digamos, ¿qué documentos privilegiás, en general?

Ea: ¿Los documentos?

Era: Sí, sí. ¿Qué documentos trabajás más?

Ea: Yo trato de trabajar todos.

Era: ¿Todos?

Ea: Porque hay documentos . . . , es decir, variados. No siempre todos, pero trabajo los documentos . . . es decir, a veces, hay fotos. . .

Era: Viste que, uno como que tiende a elegir . . . algunos documentos.

Ea: Sí, sí.

Era: ¿Tenés alguna preferencia?
Ea. No, no.
Era: ¿Buscás algún tipo . . . ?
Ea: No tengo preferencia, trato de ser variada porque hay documentos que son fotos, hay documentos que son eee. . . datos y hay documentos que son textos literarios. Y entonces, yo trato de eee. . . variar.
Era: ¿En alguno te sentís más cómoda o sentís que podés llegar más al alumno?
Ea: No, no especialmente.
Era: Tratás de equilibrar. . .
Ea: Y muchas veces aporto yo los documentos extra . . .
Era: Ajá. ¿Salís del manual, entonces?
Ea: Sí, salgo del manual, sí.
Era: Y ¿por qué motivo?
Ea: Y porque yo considero que el manual, en algún momento, al chico lo puede cansar, es decir, no soy una continuadora estricta del manual. . . sino que . . . entro y salgo . . .
Era: ¿Y a vos . . . ?
Ea: Y le cambio el orden también. . .
Era: ¿Y a vos te cansa trabajar siempre con el manual . . . ?
Ea: Sí.
Era: ¿. . . y no poder salir de él?
Ea: Sí, sí. A mi me cansa.
Era: Claro.
Ea: Porque, últimamente los manuales son mucho menos . . . , menos variados, digamos eh. . . , o menos, menos abiertos, quizás . . . quizás porque quieren ayudar más al profesor, entonces tienen momentos de “bilan” (balance) pero . . . , aún los “bilan” están orientados a . . . la visión de los autores del manual y no son abiertos a otros “bilans”.
Era: Claro
Ea: Entonces, bueno, hay que buscar otras cosas.
Era: ¿Te ves en la necesidad, entonces . . . ?
Ea: Sí, sí, sí.
Era: ¿. . . de buscar otras cosas? ¿Cómo podría ser una clase donde se privilegie la ideología?
Ea: (Silencio) Y eh. . .
Era: Con los manuales o con algunos de estos manuales . . .
Ea: Y una clase sobre . . . Civilización.
Era: Civilización . . . ¿Considerás que la elección del manual condiciona el rol docente en el marco de las ideologías? Y, ¿por qué?, en tal caso.
Ea: No, no. . . Yo creo que el docente. . . lo que pasa es que el docente tiene que captarlo y hacerlo notar y . . . en todo caso, eh. . . digamos, también dar su opinión.
Era: Claro . . .
Ea: . . . su posición. En “Nouvel Espace”, por ejemplo, se ve bastante. Yo critico, muchas veces cuestionamos, ¿no? Ehm. . . el rol del hombre y el rol de la mujer y. . . y aparecen, bueno, situaciones muy, muy discutibles, ¿no?, ehm. . . estoy pensando en . . .
Era: ¿Muy polémicas. . . ?
Ea: Claro, la chica que. . . está enamorada del chico pero miente para no demostrarle que, que le está doliendo, ¿no?, que él esté saliendo con otra, por ejemplo. Y bueno, yo hago esos (entables), o. . . , o. . . esta chica también que. . . no le gusta el deporte, no le gusta la bicicleta pero como le gusta el chico eh. . . se acerca al deporte. Hay cosas medio criticables. O una que, por ejemplo, es la misma: es Emilie siempre. Se viste de una manera muy informal, pero para ir a conseguir un trabajo le aconsejan vestirse bien, entonces se viste de una manera muy elegante y cuando llega a la oficina está eee. . . en un nivel demasiado alto con respecto a sus compañeras. . . y una de sus compañeras le pide, le dice: “¿Vos siempre te vestís así?” y, y ella le dice: “Sí, ¿por qué?”. . . Está mintiendo. Yo hago esos, esos comentarios sobre la cuestión de, de mostrar a una mujer mentirosa, una mujer tramposa que no me parece . . .
Era: Hacés como un paréntesis a lo que dice la historia del manual . . .
Ea: Sí, sí
Era: . . . o los diálogos. . .
Era: Después (tiramos) otras cosas o sea . . . sí, discutimos, criticamos algunas cosas porque no estamos de acuerdo ¿no?
Era: Claro, claro. . .
Ea: Cuando no estamos de acuerdo. . . me parece que. . .
Era: Bueno, muchísimas gracias.
Ea: Espero que sea útil.
Era: Sí, seguro. Sin duda, muchísimo.

Caso 3: Fernanda

Ea- mi nombre es Fernanda, soy profesora de francés en dos colegios y en institutos, bah, en empresas

Era- bien. . .

Ea- en uno de los colegios estoy trabajando con alum. . . con adolescentes, adolescentes desde 12 años hasta 15. . 15, 16. . . tercer año. . . Los manuales que se utilizan. . bueno, yo estoy en 7mo grado, parte de 1er año y un grupo de 3ro y 4to año

Era- Esto es . . . ¿en qué lugar?

Ea- En Capital Federal. . . El colegio . . Bueno, es el Colegio Suizo. . . los chicos trabajan desde Jardín . . entonces los cursos están organizados por niveles. . .

Era- Bien. .

Ea- No por años . . . o sea 7mo grado. . . Ellos empiezan en preescolar sin ningún método . . . empiezan a trabajar creo que en tercer grado con "Junior"

Era- Si. .

Ea- Yo los recibo en 7mo grado y pasan de Ju. . ., bueno eso no sé si te lo digo ahora. . .

Era- Si, si, si. . .

Ea- Y pasan de Junior 3 a Ados 2

Era- Bien . . o sea que vos empezás con Ados 2. . .

Ea- En 7mo grado . .

Era- ¿Y qué otro método trabajás?

Ea- Y para ese mismo grupo trabajamos las "Grammaire Progressive du Français", la Bleue. . .

Era- Si. .

Ea- Que es Intermédiaire. . .

Era- Si. . .

Ea- Bueno y otras cosas que después te voy a comentar. . por ejemplo. . . están abonados a Okapi, para los nenes chiquitos. .

Era- Si. . .

Ea- Después, en 1er año. . . no siguen inmediatamente los chicos de 7 mo grado, 1er año sino que están organizados . . por chicos que entran o que vienen con diferentes niveles. . . Estuve a cargo de un primer año de 12 alumnos que están rindiendo, por ejemplo para dar más o menos el nivel, de Alianza. . están rindiendo un A4 y con ellos trabajé. . . la primera mitad de Ados 3 y con la Grammaire Progressive pero la. . la la verte. . . la. . ¿cómo es ? Débutants. . ?

Era- No, no. . . Avancée. .

Ea- Avancée. . Eh. . y después estoy con un grupo de 3er y 4to año. . bueno, ellos estuvieron preparando hablo de estuvieron porque todos los años cambio de nivel. .

Era- Ajá. .

Ea- Estuvieron preparando A5 y A5 no lo trabajamos con ningún. . .

Era- Método. . .

Ea- Método. . . Hicimos nosotros una brochure. . .

Era- Este es un colegio un poco especial porque es tipo bilingüe. . . o

Ea- De eso te iba a hablar: ellos trabajan con el Bachillerato Internacional y los chicos entren al Bachillerato, a trabajar el programa de BI, en 6to grado o sea que no solamente 4to y 5to sino que el grupo que yo tuve de 3er año y 4to año tiene que rendir un examen, es como un examen, no es un examen con nota así. .

Era- Ajá. .

Ea- Que es el término de los años intermedios, PAI, lo que se llama PAI en el Bachillerato. . y eso lo preparan en lengua extranjera. . ellos tienen que rendir 5 (no se entiende) en lengua extranjera. . . bueno hay que hacer una selección de alumnos y hay que mandarlos a Ginebra o sea que la metodología, la brochure que elegimos está orientada para que ellos puedan llegar a hacer ese. . un trabajo final a fin de año. .

Era- Bien. . y el otro colegio tiene la misma. . ?

Ea- No. . . el otro colegio, no, nada que ver. El otro colegio tiene lengua francesa pero como un taller de cultura porque ese colegio era de una orden lurdista entonces pusieron materias extraprogramáticas como para que tengan un pantallazo. . y bueno, eligen ciertas materias, tienen fracas solamente con ese objetivo

Era- Y ahí tenés algún método en especial. ?

Ea- Ahí. . . no, no, ahí no trabajo con ningún método en especial sino que organizo yo carpetas, son dos niveles 4to año y 5to año, dos grupos, son muchos chicos, es un colegio de varones y son alrededor de 40, como mínimo 40 chicos por grupo . . entonces, es un poco difícil también en cuanto a motivarlos, buscar un objetivo. . .

Era- Qué selección de textos hacés?

Ea- Eh. .

Era- Para las carpetas. . .

Ea- Mirá, en 1ro, 4to año en que ellos trabajan. . ven como algo novedoso el francés, yo lo oriento más a . . ¿cómo te puedo decir? Objetivos más comunicativos, dentro de distintas situaciones. . . como para manejarse. . los módulos que yo elijo son, no sé, llegar y presentarse en un aeropuerto, cómo manejarse. . es muy. . .

Era- Y de dónde los extraés esos textos?

Ea- Esos textos los trabajo de diferentes manuales, no hay uno en especial. . tanto sea manuales. . .

Era- Alguno que te acuerdes. . . textos que hayas extraído de algún manual. . .

Ea- A ver. . . no, específicamente, no. . . de varios. . . que trabajo también en el otro colegio. . . si, si me acuerdo, por ejemplo, yo dentro de cada unidad, de cada unidad del dossier. . . eh. . . tengo . . . utilizo bastantes contenidos de ¿cómo se llama? La de civilización. . .

Era- Humm. . .

Ea- De. . . un manual de civilización. . . que habla Noel, en juillet. . .

Era- Tour de France, ¿alguno de esos?

Ea- Tour de France, vos sabés que no me acuerdo. . . sé que es . . .

Era- Algunos contenidos. . .

Ea- sé que está organizado. . . vos lo debés conocer. . . que está organizado pour unidades y por las fiestas que hay en junio, en mayo. . .

Era- ajá. . .

Ea- no sé. . .

Era- digamos que algunos contenidos civilizacionales introducís. . .

Ea- si. . .

Era- en tu metodología. . .

Ea- Claro, sí, para no perder de vista que ellos lo que quieren es incorporar más que nada la cultura

Era- Lo cultural. . .

Ea- Exacto.

Era- Bien.

Ea- Y en segundo año, sí, elijo textos más centrados en las carreras que ellos siguen porque ellos tienen una orientación informática, una orientación más comunicativas, en cuanto que ellos te piden más la comunicación . . .

Era- Y los textos de dónde los extraés?

Ea- Los textos para el segundo nivel, sería para 4to año, los extraigo de revistas. . . revistas. . . revistas. . . ningún libro. . .

Era- Y en las empresas, qué manuales trabajás?

Ea- En las empresas, trabajo "Scénario professionnel". . .

Era- Ajá. . .

Ea- No trabajo un manual sino que se elige según el alumno

Era- Claro

Ea- Pero generalmente hacemos, depende el grupo, hacemos un conjunto de módulos también que es "Scénario professionnel", "Objectifs Entreprise" y el anterior que se llama. . .

Era- Son manuales específicos para la formación, digamos, profesional para profesionales ¿no?

Ea- Si, si solamente profesionales. . .

Era- Con objetivos específicos. . .

Ea- Exactamente. . . y "A Grande Vitesse". . . que son los tres manuales que yo conozco que son preparados para profe. . . exactamente, para hablar de temas profesionales

Era- Bien

Ea- Y también, obviamente, que trabajamos con la parte oral, la parte de audio bueno tanto en los colegios como en las empresas, por ahí, yo trato de mezclar que no sea tanto profesional o tan . . . sino que salga un poco de eso que es el (no se entiende) de las empresas y trabajamos documentos audio, de tele, de la tele no sé pero que sea un debate, no sé, generalmente, yo trabajo con los journaux télévisés. . . con diferentes flashes. . . eh. . . y nada más. . .

Era- En la parte de audio, digamos. . .

Ea- En la parte . . .

Ea- En la parte oral. . .

Era- Oral. . . ah! y otro método que estamos usando ahora para empresas. . . no lo usé en un colegio porque no se adapta al nivel de los alumnos. . . pero para empresa estamos usando el "Reflets"

Ea- Ajá. . .

Era- Que es todo por video

Ea- Sí.

Era- Bueno, pero para debutantes. . . o sea para los chicos. . . para la gente, no chicos. . .

Ea- Bien ¿y en cuanto a documentos? Qué tipo de documentos vos privilegiás? Por ejemplo para los chicos de. . . los adolescentes. . . tipos de documentos. . . más bien orales, más bien visuales, tipo, no sé. . . historietas. . .

Era- Yo trato de ver. . ., no sé, primero de conocer a los chicos y de ver que es lo que los puede motivar más o sea de cada. . . por eso te decía hoy que la. . . bah. . . a mí me sirve de guía. . . la parte de, del libro. . . eso. . . eso es un problema que encontré con el "Ados 3" que . . . sí, está bien organizado en cuanto a la parte de contenidos gramaticales, como para ir siguiendo vocabulario. . . pero en los temas . . . los temas no están presentados de una forma que a los chicos los motive, por eso principalmente a mí, el libro mucho no me gusta. . . no sé si sería el grupo también. . . así que lo que trabajaba era, como ya te dije, con textos o con documentos de video, de la tele que ellos pudieran. . . que no sé, que ellos estuviesen interesados y por ahí, le preguntaba a ellos los temas. . . no sé pero con los chicos un poco, por ahí, es más fácil si los conocés. . . trabajamos por ejemplo, la parte. . . a ver cómo te puedo explicar. . . la parte también al tener francés de tan chiquitos y estar en 2do año, es como que los libros no están adaptados a los grupos, eso es lo que nos pasa a nosotros . . . obviamente. . . pero te quiero decir que el grupo . . .

Era- Al nivel. . .

Ea- Al nivel exactamente. . . yo lo he trabajado, por ejemplo, en un . . una noticia de las mujeres en Afganistán. . . y ellos se interesan mucho en eso porque primero, porque les gusta tratar de ver si entienden, es algo que no está tan preparado por ahí, porque los diálogos . . . generalmente, los libros presentan diálogos que son. . . para ellos son un poco tontos porque . . . sí, hablan pero. . . por más que hablen rápido no presentan el grado de dificultad que a ellos les interesa.

Era- Que les interesa. . . bien. . .

Ea- Esos son, por ahí, los obstáculos con los que yo me encuentro con los libros. . . los chicos se ríen. . .

Era- Los encuentran tontos?

Ea- Claro, tontos. . . por más que estén adaptados al nivel, a la parte gramatical. O por ejemplo, lo que pasa en 7mo grado: en 7mo grado, los chicos tienen un nivel bastante alto de comprensión auditiva o de expresión y no. . . gramaticalmente, no tienen todos los contenidos entonces, vos tenés que trabajar, no sé, subjuntif, por ejemplo, más sistemáticamente y no está adaptado el texto que vos les pasás oralmente o no está adaptados. . . sí por ahí, la parte escrita, sí, pero la parte de textos de documentos, de revistas. . .

Era- Tienen mayor comprensión escrita y oral, digamos. . .

Ea- Exactamente, exactamente y cuando son más chicos tienen también mayor expresión oral, que esa es una dificultad, me parece, que del colegio, que nosotros tenemos que ver, cuando son más grandes, no. . . no. . . tienen por ahí la fluidez pero la van perdiendo. . . o sea más chiquititos, se largan a hablar muchísimo y les gusta, son más espontáneos, cuando son más grandes. . . me pasó esto con 5to, bueno con 5to, nivel cinco ¿no? con los chicos de 3er año, 4to. Teóricamente, tendrían que tener un . . . una fluidez bastante, mucho más amplia que los de 7mo grado y no, pasa al revés. . .

Era- Tendrá que ver con otras cosas. . . por ahí. . . con su timidez adolescente, un poco con. . .

Ea- Sí.

Era- No sé, el sentido. . . del ridículo. . . del miedo, por ahí, a hablar. . .

Ea- Sí, yo creo que eso

Era- Por ahí cuando son más pequeños están más como liberados. . .

Ea- Eso pasa, sí, yo creo que pasa en los dos, en francés y en inglés, lo que estaba tratando de hacer con los niveles que se rinden, con los exámenes que se rinden. . . tratar de buscar exámenes en los que ellos tengan que hacer más parte oral, eso lo hacen en inglés, nosotros trabajamos en departamentos inglés-Francés

Era- Claro

Ea- Todo lengua extranjera, entonces vemos de qué manera se pueden hacer actividades o . . . o . . . que los chicos estén. . . se encuentren frente a situaciones dónde tengan que hablar espontáneamente, dónde se desestructuren. . .

Era- Bien. Bueno, . . . todo esto que me contaste que tiene que ver con tu quehacer docente y todas tus actividades y demás, vamos a tratar de volcarlo ahora, a unirlo a la noción de ideología, que es central en esta entrevista. Entonces, la entrevista sería ¿cuál es. . . qué es para usted la ideología? Si vos tuvieras que dar una definición de ideología, ¿cómo podrías definirla?

Ea- Sí.

Era- O palabras que te surjan, digamos, que te. . .

Ea- ¿En relación a ideología?

Era- Sí

Ea- (Silencio) yo pienso que como docente, transmitir la ideología, transmitir una. . . no sé por ahí si es a lo que, a lo que apuntás. . . o sea cuando. . .

Era- sí, sí digamos a una definición o a lo que a vos te surja de eso, digamos, ¿no? Vos te posicionaste como docente, vos contestás desde la docencia, si querés. Desde donde vos quieras, en realidad.

Ea- (Silencio)

Era- Si vos me decís: Bueno, como docente, para mí, la ideología. . . está todo bien. . .

Ea- Bueno sí, ya sé. . .

. (risas)

Ea- es. . . bueno, no sé es la transmisión de ciertos valores, de valores que bueno, como docente, para seguir como comencé, son importantes en ciertos períodos para el alumno

Era- Bien.

Ea- Ahora, por eso te digo, no sé cómo plantear la ideología desde el punto de vista del alumno de transmitir de transmitir. . . o valores generales o valores que pertenecen a cierta cultura. . .

Era- Bien

Ea- En ese sentido me refería yo como docente

Era- Bien

Ea- Eh. . . por ejemplo. . .

Era- Si

Ea- si yo lo veo volcado a un método hay ciertos contenidos que son valores generales que no son, no pertenecen a una cierta cultura sino a los chicos

Era- ajá. . . por ejemplo ¿cuáles serían?

Ea- Eh. . . no sé, el tema de los ídolos, por ejemplo. . .

Era- Ajá

Ea- De los fans. . . eh. . . eh. . . temas que sean. . . que movilicen al alumno o que les den cierta. . . cómo se dice. . . sí, cierta motivación, cierto interés

Era- Bien ¿Cómo aparecería esa ideología en tus clases?

Ea- Bueno, eh. . . si yo veo que son, si tomo ideología en cuanto la transmisión de ciertos valores, es justamente a los que se tendría que apuntar para que la clase sea interesante para el alumno, a partir de ciertos . . . de transmitir ciertas ideologías. .

Era- Mj mmj. . .

Ea- O de trabajar con ellas eh. . . en un. . . trabajando temas, bueno, tratando temas que sean abiertos como para ver que piensan ellos de esos temas y de hacer una puesta en común entre todos y yo también tratar de hablar de esos temas. . . a ver. . . ¿cómo te puedo decir? La música, los ídolos . . . qué función tienen dentro del con. . . de la sociedad y por ahí, también ver en Francia, cuáles son los ídolos o de qué forma ellos . . . y transmitir los valores que son afines a esa cultura. .

Era- Bien. Bien ¿y qué lugar ocuparía en tus clases este trabajo, sobre este tipo de contenidos, sobre estos temas ¿es un lugar central? ¿es periférico? ¿te ocupás a veces. . . ?

Ea- No. . . es. .

Era- Te parece que atraviesa toda la clase, le das. . . un lugar específico

Ea- Es como un motor. . . es un punto de partida, como hilo dentro de la. . . de la. . . ¿cómo te puedo decir? Es un canal. . . en una comunicación ¿de qué vamos a hablar? ¿cómo vamos a trabajar la lengua, el francés o bueno, en el caso del francés, dentro de la clase si no hay una, un tema o algo de lo que vamos a hablar y sobre todo, algo que interese a los chicos como para que ellos traten de expresarse. . . eso . . . dentro de ese marco, no sé. .

Era- Bien. Y entonces, si esto para vos es así una especie de motor. . . ¿vos te considerás un portador de ideología, una portadora de ideologías?. . . ¿porqué?

Ea- Portador. .

Era- Vos considerás. .

Ea- Portador . . . ¿en qué sentido. . . ? no sé, ¿portador, en que yo trato. . . ? no, . . . son temas. . . (no se entiende) transmisor. . . o no sé cómo te puedo decir. .

Era- Mmj. . mmj

Ea- O no sé, no centro en un papel dentro de la clase como que yo estoy presentando (con énfasis) ideologías

Era- Ajá

Ea- Yo estoy trabajando (enfáticamente) con ideologías

Era- Bien

Ea- Estoy trabajando con, a ver ¿cómo te puedo decir? Con valores que sirven también para. . , para. . . para. . . para. . . crecer, para que los chicos puedan plantearse ciertos temas que son importantes y verlos desde otro punto de vista como la clase de francés. . . quizás esos valores también se trabajen con otras materias, en otros . . .

Era- Bien. .

Ea- Los mismos valores o no

Era- Bien. Entonces, entre estas definiciones, digamos, entre estos rótulos, o un docente reproductor de ideologías o transmisor o recreador de ideologías, vos ¿cual te acordarías? O si tenés otros. . . bah! si vos tuvieras que definirte vos dentro de la clase, con respecto a tu actividad docente y con respecto a la ideología, ¿vos serías una reproductora de ideología, una transmisora, una recreadora. . . ?¿Por qué?

Ea- (silencio) Bueno, no sé. No me siento ninguna de esas

Era- Ajá. Bien, entonces otro. . .

. (risas)

Ea- No sé. Yo me siento como usar esas ideologías dentro de . . . a ver. . . transmitir por ahí con el que más me sentiría . . .

Era- identificada

Ea- identificada sería con transmitir

Era- con transmi. . .

Ea- recrear, no, no lo veo muy . . . desde el punto de vista en que yo estoy tomando ahora la ideología, no lo veo como recreación, la ideología . .

Era- sino como una transmisión. . .

Ea- Como una transmisión o como . . . simplemente. . . ya te dije para mí es usar ese. . . distintos valores, distintos temas para bueno, para trabajar

Era- Mmj, mmj Bueno, ¿y cómo podría ser una clase dónde se privilegie el tema de la ideología? ¿cómo te la imaginás ?

Ea- (silencio)

Era- Sería una clase volcada hacia qué. . . con qué documento trabajarías. .

Ea- Bueno, con cualquier documento. Cualquier documento que uno elija tiene un tema en cuestión que se supone que es importante o que . . . bueno, si uno lo eligió por algo eligió ese tema. .

Era- Mmj. . mmj. . .

Ea- Generalmente va en relación al. . . al. . . a los alumnos.

Era- Mmj. . mmj. . .

Ea- y que sea un tema interesante que ellos puedan expresarse o que. . . que los movilice de alguna forma.

Era- Bien

Ea- Eh. . . que sea tanto ya, como te dije, no me acuerdo si estuvi. bueno, te lo dije recién, cuando te dije que estábamos hablando de las mujeres, la educación en Afganistán, los valores dentro de esa comunidad y bueno, eso es un

tema que les da mucho que hablar a ellos. . . la parte de. . . de. . . de. . . cómo te puedo decir. . . no me sale ahora la palabra. . . de igualdad. . . sí, la igualdad dentro de la sociedad, entre el hombre y la mujer. . . bueno, y ver si realmente la mujer ha estado en este momento. . . ha alcanzado la igualdad total o no. . . y bueno, volcarlo . . . y bueno y verlo desde el punto de vista de esa comunidad en Afgansitán y volcarlo a . . .

Era- Cuando vos trabajaste ese texto ¿era un texto escrito, era un texto oral?

Ea- No, era un texto, era una parte de un journal télévisé

Era- Ajá

Ea- Y justamente, presentaba ciertas dificultades en la comprensión que a los chicos los motivaba

Era- Si

Ea- Bueno, obviamente con preguntas como para que ellos se den cuenta cuál es el tema. Igualmente como. .

Era- ¿preguntas de comprensión que vos les hacías?

Ea- Primero, del documento audio. . .

Era- Ajá

Ea- Al ver las imágenes. . . ven un mapa y se van a dar cuenta de dónde se trabaja. . . la mujer. . . se van a dar cuenta que se dan clases en lugares raros, ocultos. . . y a través de eso se trabajaría, bueno, . . . toda la parte de comprensión de text. . . de texto no, de comprensión audio y Bueno, a partir de eso. . como son temas que más o menos les interesan, quince años. . dieciseis años. . . ellos mismos empiezan a dar opiniones y a pelearse entre ellos porque bueno, los varones y las mujeres. . .

Era- Se organizan debates. . . ?

Ea- Tienen que ser igual. .

Era- Vos los organizás, los debates o son espontáneos?

Ea- No, no son espontáneos, generalmente son espontáneos. . . salvo que sea algún trabajo en el que yo tenga que terminar con, no sé, o con una conclusión. . . que yo tenga que escribir. . . entonces, más o menos los guío a llegar . . . , a estructurarse ellos. . .

Era- Si. . .

Ea- Porque sino sale cualquiera para cualquier lado. . .

Era- Si. .

Ea- Pero bueno, me parece que todo lo que yo pueda trabajar dentro de la clase de francés que sean contenidos gramaticales o específicamente algo que yo quiera trabajar. . un tema. . . van a estar movilizados por ese tema central o ese valor que es . . la igualdad. . la igualdad entre hombre y mujer y que bueno, que puede estar representado. . . y puedo también trabajarla dentro de lo que es francés. . . o. . . me parece que sale más de lo que es la cultura francesa. . . que yo puedo darle hincapié a lo que es. . .

Era- Bien. . eh. . . considera que la elección del manual condiciona su rol docente en el marco de las ideologías, porqué? Digamos, cuando vos elegís un manual, qué te planteás? . . más allá de que a veces en la instituciones, la elección del manual no depende del docente en sí mismo, pero, bueno, vos hacés tus dossiers, tus carpetas. . . y demás. .

Ea- Si. . .

Era- Y en todo caso, en algún momento podés, elegir vos. . .

Ea- Mirá. . .

Era- O sea por ahí, un manual entero . . sino algunas partes. . .

Ea- Mirá, nosotros tenemos . . la condición que tenemos nosotros para elegir los manuales son los diferentes. . . la influencia de las diferentes. . . eh. . . programas externos al colegio, por ejemplo, el BI años intermedios, te dan programas. . un programa que tiene que abarcarse (sic) durante 5 años, que va desde 6to grado a 3er año, entonces, a nosotros nos dan un programa que se terminaría en 3er año. Nosostros tenemos 5 años para repartir esos temas según el grado, el nivel de los chicos. Después tenemos los temas. . los exámenes que pasan en la Alianza . . que tienen que estar abarcado. . . Después tenemos, internamente, la organización la organización d elso niveles del colegio. .

Era- Claro. . .

Ea- Entonces, lo primero que vemos al elegir un manual es en qué nivel de la lengua están los chicos

Era- Si. . .

Ea- Y generalmente, el problema se plantea ahí, en el nivel de los chicos, en el nivel de lengua que tienen los chicos y eh. . . los temas . . . en poner en relación el método que vamos a elegir con el nivel de los chicos y la edad de los chicos. . . generalmente, como ellos están un poquito más adelantados que lo general de otros colegios, es. . los temas no son, por ahí los chicos de 7mo grado. son temas o muy avanzados, los libros que podemos encontrar para ellos por los niveles. .

Era- Que tienen. . .

Ea- Que ellos están manejando. . . entonces, . . .

Era- El elegir un manual, te condiciona a vos como docente transmisora de ideologías como vos te definiste?

Ea- No.

Era- No?

Ea- No, pero yo no sé si eso. . . bueno, yo como profesora, individualmente, . . .

Era- Vos cuando tenés que elegir algo. . más allá de lo que puede ser el nivel de lengua o la dificultad gramatical o demás qué priorizás?

Ea- Primero, la elección de lo que voy a trabajar con los chicos. . el tema o. . . el documento o ver que lo que yo vaya a trabajar con ellos, sea interesante para ellos. . .

Era- Ajá. .

Ea- Después, sí, los contenidos, la parte de lengua. . . las estructuras y todo. . . pero eso yo lo voy. . . primero, sí, lo primero que busco sí, va a ser lo que voy a trabajar sí, . . . el tema . . . el interés que tenga que ver a lo chicos. . . Generalmente, bueno, te vuelvo a explicar lo que ya. . . el manual lo elijo yo en cierta manera. . . .

Era- Claro. . . no. . . no. . . no. . .

Ea- No voy. . .

Era- Claro está la cuestión, digamos, institucional que te va a condicionar la elección del manual no? o esto de los niveles que explicabas. . . pero, si vos tenés que elegir. . . pensalo por ahí no en un manual como un libro entero. . .

Ea- Un dossier. Armar un dossier. .

Era- Claro, armar un dossier. . . digamos, qué son las cosas. . . si vos tenés que elegir un documento, o alguna unidad de un manual y demás para armar vos tu propio dossier, desde el punto de vista ideológico qué priorizás?

Ea- (silencio) ya al armar las unidades, al saber el programa, uno va a trabajar valores y temas que va a transmitir a partir de eso, va a usar eso como un. . . bueno, toda la didáctica y toda la dinámica que tengo en una clase, lo vas a hacer a partir de los temas que vos elijas, de los valores. . . o. . .

Era- por ejemplo? Tenés algún ejemplo?

Ea-

Era- Alguna cuestión que hayas armado. .

Ea- Específicamente. . .

Era- Y que digas. . . bueno, yo elegí esto porque a mí me interesa transmitir esto.

Ea- Por ejemplo, yo te digo cómo está armado en este colegio que trabajo. . . bueno, que más estoy. Nosotros hacemos unidades, por ejemplo, en el dossier que armé yo, que usé varios métodos o varios documentos más que métodos. . . Primero vamos a elegir. . . bueno, primero vuelvo a lo primero, el programa. El programa está armado con 6 unidades. .

Era- Si

Ea- Yo viendo todas las influencias externas que tenemos en el colegio, veo cuales son los temas que tengo que trabajar durante ese período para que los chicos a fin de año tengan que pasar los exámenes correspondientes, pero, dentro de eso, como está. . . generalmente, bueno, el colegio está más orientado a la parte que es internacional, entonces ellos nos ponen para trabajar diferentes temas: el hombre como integrante de la sociedad, el hombre como persona, individuo, lo que es tecnología o progreso de la humanidad, lo que es medio ambiente, el hombre como servicio comunitario entonces, siempre son las mismas. . es más, creo que a mí me interesaría poder a hacer: siempre usando como un gran tema. . . o como una gran . . . no sé. . . ciertos. . . cómo te puedo decir? A ver, estos subtemas que te fui nombrando. .

Era- Si, si, si. .

Ea- Trabajar diferentes uni. . ., diferentes temas específicos dentro de este mismo . . . eh. . . encuadre. . . no sé cómo decirte. . . .

Era- Si, si, si. . .

Ea- Eh. . . por ejemplo, el hombre y el rol del hombre dentro de la sociedad, bueno, ahí trabajar su-temas

Era- Bien

Ea- Tratar de que los chicos. . ., el grupo que vió el año pasado tal sub-tema este año trate de ver otra parte dentro del hombre en la sociedad, siempre trabajando lo mismo. . .

Era- Mjmmmmjjj

Ea- Y bueno trato de ver. . . cuando yo elijo una vez, a partir de esas unidades, trato de ver qué tema sería o qué valor a transmitir sería interesante para este grupo X, hoy. . . bué, en este año, y tratar de ver y tratar de ver que sea algo relacionado con la actualidad

Era- Bien. . .

Ea- Para que ellos. . . para interesarles más. . . o generalmente, lo que hago también es buscar mucho. . . otra cosa que me parece interesante, bueno también por el nivel de los chicos, es trabajar con lo que es noticiero o la televisión, trabajar con lo que es diarios

Era- Mmmmjjjjj

Ea- Más que ahora con internet es muy fácil. . .

Era- Claro. .

Ea- Trabajar la noticia de diferentes ángulos. . . la noticia, bueno, el tema. . .

Era- Si, si, si, si. . .

Ea- Y cuanto sea más la variedad. . bueno, pero eso ya es parte de la didáctica, cuanto sea más la variedad de medios

Era- Siiii. . .

Ea- Para trabajar un mismo tema, es más. . . como que la clase se lleva más. . . ellos se pueden. . .

Era- Es más enriquecedor. . .

Ea- Exactamente. . eh. . .

Era- Bueno. .

Ea- No sé si te respondí porque me voy un poco. . .

Era- No, no, no. Está perfecto. Bueno, querés agregar algo más? Sino, cortamos acá porque ya has respondido todo el cuestionario. .

Ea- El manual. . . bueno, no, no sé, en cuanto a manual ya te. . . me sirve hasta cierto punto el manual para el alumno, es como que lo uso como . . . de guía para ellos más que nada pero me ha pasado a mí que bueno, supongo que a muchos también, no a mí. . . de ver una unidad y trabajar todos los temas de esa unidad pero no usando lo. . . lo. . . lo. . .

Era- los documentos . . .

Ea- los documentos del libro sino usando otros documentos. . .

Era- completando con otras cosas

Ea- generalmente, a veces me ha pasado trabajar más. . . bueno, también hay una cuestión que es real si los chicos compran el manual, hay que usarlo. . . pero te quiero decir que ellos mismos no se quejan en cuanto ven que la clase es mucho más amena usando otra cosa. . .

Era- se enriquece con otras cosas. . .

Ea- sin perder de vista cómo está organizado el manual. Obviamente, que hay ciertas formas, ciertas cosas que hay que respetar. . .

Era- digamos que el manual es más bien una guía. . .

Ea- Exactamente. . . más para los chicos que para uno porque la guía de uno es el programa que uno va a hacer y el programa que uno va a hacer no va a estar centrado en el manual que va a elegir solamente como que es algo más. . . aparte los manuales siempre. . . como la parte, siempre carecen de algo es mucho más rico trabajar con . . . con cosas diarias o cotidianas o. . .

Era- Y cuáles serían para vos, las carencias que más notás en los manuales?

Ea- En los manuales? Primero. . .

Era- Qué te falta cuando trabajás con manuales?

Ea- Primero, que estén actualizados. Bueno, es verdad que hay manuales nuevos

Era- Si. . .

Ea- Pero siempre trabajar la noticia, trabajar un tema con cosas que están pasando ahora, en este momento, es mucho más rico para los alumnos y para uno también, porque uno trata de hacer la clase que sea amena para uno también, para mostrar que está interesado. . . Bueno, son más que nada eso. . .

Era- Falta de actualización . . .

Ea- de actualización. . . y de diversificación de medios también en cuanto usar video, usar . . . por que sí, te puede traer una video, pero los videos que traen los manuales es muy raro que sean . . .

Era- interesantes. . .

Ea- interesantes para los alumnos, entonces eso lo tiene que buscar uno o noticias de diarios ahora, lo que está pasando ahora. . . o que los chicos vayan directamente a . . . en sus casas a trabajar ellos con internet, con el diario

Era- ehh. . .

Ea- es verdad que todos no tienen ese medio en sus casas, pero, bueno, generalmente. . . yo tengo el privilegio de trabajar en un colegio dónde la mayoría lo tiene pero sino fotocopiarlos y trabajarlos, bueno, la video, siempre la vas a llevar. . . la lleva el profesor. Música. . . otra cosa música o poesía. . . lo que me pasa con la . . . las. . . con lo trabajo literario dentro de los manuales. . .

Era- sí

Ea- las poesías están elegidas en relación al tema gramatical, la estructura, pero no el interés del alumno y si vos les das esa . . . esa. . . la selección que hay de poesías que te dan, es muy difícil que ellos . . . que a los chicos les interese . . . sino tenés que ir a otro lado, buscar otra poesía en que bueno, ver más o menos. . . o una canción. Las canciones que se trabajan generalmente en francés no son canciones que motiven a los chicos, para nada. Lo que yo trato de hacer es que ellos me traigan canciones que conocen en francés o que les parezcan piolas . . . y bueno, a partir de eso trabajarlas. . . pero. . . generalmente es eso la parte que criticaría a los manuales más los diálogos que muchas veces son muy tontos, los diálogos con los que. . . las situaciones que se parte. . . que partimos. . . con las que comenzamos a trabajar cada unidad eh. . . por ahí, ojo que hay manuales que sí. . . que tienen temas interesantes. Generalmente, para los chicos que yo trabajo, en "Ados", por ejemplo, hay una parte dónde se trabajan documentos, opiniones sobre diferentes temas, las vacaciones con los padres . . . partir en vacaciones con padres o solos o cuales son los loisirs de . . . de . . . los jóvenes en este momento. . . esas cosas generalmente las trabajo.

Era- Y les interesa. . .

Ea- Y les interesa, sí. Pero porque bueno, son temas que para los adolescentes siempre. . . son importantes . . . pero lo demás. . . los dibujitos. . . sí, te pueden servir los dibujitos de las historietas que se arman pero hasta cierto punto, en la motivación de los adolescentes, en este momento. . .

Era- Bien. . .

Ea- Como que ellos quieren algo más. . . piensan que uno los trata de tontos, a veces, por el manual, por la elección del manual . . . porqué no trabajamos de otra forma. . . ellos mismos presentan el interés. . . a mí, por ejemplo, con el grupo que trabajo me dá más resultado trabajar otros. . .

Era- Otros tipos de documentos?

Ea- Otros tipos de documentos. . . pero. . . bueno. . .

Era- Bueno. Muy bien. Muchísimas gracias. . .

Caso 4: Silvina

Ea- Me llamo Silvina, trabajo con un grupo de alumnos de 17 años. . . promedio y no trabajo con manual. . . hago una selección de textos

Era- Bien ¿Qué tipo de textos, en general, usás?

Ea- están orientados hacia la comunicación y el periodismo porque es Polimodal, 3er año de Polimodal

Era- y los textos. . . ¿de dónde los extraés?

Ea- los extraigo. . . algunos de manuales; otros, de revistas . . . algunos de eeee de diarios. . .

Era- de manuales. . . ¿te acordás alguno . . . de algún manual del cual hayas extraído. . .

Ea- eeeee "Écritures" eeee la mayoría son de diarios y revistas. . . .

Era- Bien.

Ea- "Sans Frontières", algunos.

Era- ¿Este grupo de alumnos es principiante. . . debutantes?

Ea- sí, y es el único año que tienen francés.

Era- ah! es un curso de un año. . .

Ea- de un año, sí y tienen 3 módulos, 3 horas reloj por semana

Era- bien, todo eso. . . en la Pcia de Buenos Aires. . .

Ea- sí. . .

Era- bueno, vamos a empezar con la parte de la ideología. . . ¿qué es para vos la ideología ? ¿Cómo la podés definir?

Ea- para mí, la ideología es transmitir ide. . . , no bah. . . ideas. . . es la misma palabra. . . sino transmitir pensamientos, sensaciones, emociones. . .

Era- mmmmmjjjj

Ea- eee que tienen que ver con lo real

Era- muy. . . bien. . . ¿y qué lugar ocupan?. . . digamos. . . ¿cómo aparece la ideología en tus clases?

Ea- aparece ante preguntas de los alumnos que se interesan por saber qué piensan los franceses, qué creen de nosotros. . .

Era- bien. . . .

Ea- eee. . . normalmente de ese modo. . . y sino, a veces, uno mismo les transmite. cuando habla de la Revolución, habla de la parte histórica o en general. . . .

Era- y a a partir de eso. . . de esos temas digamos, ¿cómo aparece . . . ? ¿Vos buscás que aparezcan o aparecen espontáneamente?

Ea- normalmente, las preguntas de Iso chicos aparecen espontáneamente, a veces son cosas que a mí. . . preguntas que nunca se me hubiesen imaginado. . . nunca yo me hubiese imaginado. . . . en cambio, hay textos, sí, que yo veo especialmente, por ej, para la época del 14 de julio . . . que sí, yo los gufo. . .

Era- bien. . . bien. . . digamos ¿qué lugar ocupa en la clase este tratamiento. . . de este tipo de temas. . . ?

Ea- son algunos minutos . . . digamos. . . (ruidos) lo que veo en el 14 de julio o en la fecha a proximada es la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y lo comparamos un poco con nuestros derechos y deberes y con nuestra Constitución

Era- bien. Eso podría ser como una clase especial . . . pero el resto del año. . . son cosas que aparecen así. . .

Ea- aparecen normalmente en forma espontánea . . . porque yo me guío mucho por cómo los chicos me llevan la clase también. . .

Era- bien. ¿No hacés clases especiales . . . ?

Ea- especialmente de ideología, no.

Era- ¿vos te considerarás una portadora de ideologías? ¿Podrías contestar eso?

Ea- sí, por supuesto porque cada vez que uno habla transmite pensamiento, emociones, sentimientos y en este caso, en una lengua extranjera, es decir que es un país extranjero que tiene hábitos y costumbres diferentes de los nuestros. . .

Era- bien. Y si tuvieras que definirte según alguno de estos adjetivos, ¿cuál elegirías?

Ea- (leyendo) reproductor. . .

Era- vos, ¿cuál te acordarías?

Ea- transmisor. . . transmisor de ideologías. . .

Era- bien. ¿por qué? ¿por qué elegís eso?

Ea- porque yo les cuento cómo yo veo a los franceses, en realidad. . . porque bueno, uno los conoce porque ha viajado un poco y más o menos tiene un pantallazo . . . porque en realidad, tampoco puede decir "los franceses son así". Uno conoció determinadas personas y con esas personas tuvo ciertas relaciones y bueno, se formó una idea que no es exactamente la idea que se pueden llegar a formar ellos . . .

Era- para vos, serías una transmisora ideologías. . .

Ea- sí, sí. . . yo creo. . .

Era- la pregunta que sigue es ¿con qué manuales trabajás?. . . pero vos ya me dijiste que seleccionabas textos. . .

Ea- sí. . . que tienen que ver con la orientación. . .

Era- de los alumnos. . .

Ea- sí, del Polimodal. . .

Era- sí, ¿por qué no usás un manual?

Ea- porque no hay ninguno que responda. . . como es continuación de otro proyecto . . . es decir. . . el proyecto que los chicos tienen en 4to a ño es "Periodismo y Oratoria". . . entonces, es continuación de ese proyecto, en otro idioma . . .

Era- ah--entonces, no hay ningún manual, digamos, que tenga esa orientación. . .

Ea- no encontré ninguno, por lo menos yo, por ahora. . .

Era- está bien. . ¿qué tipo de documento privilegiás en clase. . ?

Ea- escritos ¿a eso apunta. . ?

Era- sí. . .

Ea- comprensión escrita. . .

Era- comprensión escrita. . .

Ea- los chicos tienen un cuestionario en francés pero contestan en castellano. . . .

Era- bien. ¿y qué tipo de documentos son? Por ej, historias. . . .

Ea- un poco de todo. . . hay instructivos, epistolares, hay poesías. . hay entrevistas porque tienen que ver con periodismo eee. . . .

Era-

Ea- hay algo de oral. . de comprensión oral hacia el final de año. . porque era un grupo bastante bueno. . entonces. . .

Era- se podría hacer otras cosas. . .

Ea- y quería. . .

Era- bien. ¿cómo podría ser una clase dónde se privilegie la ideología?. . por sobre un contenido gramatical, por ejemplo. . Una clase dónde vos digas: "no voy a dar gramática. Voy a dar una clase dónde se privilegie la cuestión ideológica". .

Ea- . . podría ser una canción. . me acuerdo de una que hablaba sobre la vida en un ghetto . . . "Ghetto" se llamaba. . la canción tenía ritmo tropical y contrastaba con el contenido : cómo era. . cómo se vivía en una villa miseria. .

Era- ajá. . .

Ea- entonces, a partir de ahí. . yo veo el contraste de lo que es esa vida encerrada, es decir, vivir. . . sentirse esclavo o prisionero y la idea de esa música que es tropical, que da idea de libertad. . de algo que uno puede disfrutar. . .

Era- bien. . . ¿considerás que la elección de un manual condiciona tu rol docente en el marco de las ideologías. . ?

Ea- sí, sí. . .

Era- ¿Porqué? Si vos tuvieras que elegir un manual, ¿qué privilegiás? ¿Por qué?

Ea- cuando trabajaba con manuales lo que privilegiaba era la parte gramatical o sea todo lo que sea gramatical. . . no tengo mucho en cuenta la ideología. . pero considero que sí. . que transmiten ideología. .

Era- . . y por eso condicionaría el rol. . docente. . .

Ea- sí, porque tendría que centrarme en eso, prácticamente. . .

Era- mmmjjjj. . . . ¿y habría alguna forma de escaparle a ese condicionamiento ?

Ea- eeeeeeee

Era- o te parece que no. . . que. . . .

Ea- en realidad, el docente es libre en su cátedra, él puede hacer y deshacer y dirigir la clase para donde quiera, es más, los alumnos la dirigen. . en cierto modo. . diría que es el 50% de la clase. . .

Era- bien. Perfecto. Muchas gracias.

8- BIBLIOGRAFIA

Abdallah Pretc.eille, M. : « Education et communication interculturelle ». Seminario 5 al 8/6/00 en IES Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, Bs. As.

Béacco, J. C. / Darot, M. : « Analyse de Discours-Lecture et expression ». Hachette/Larousse, 1984.

Benveniste, E. : « Problèmes de linguistique générale » (Gallimard, 1966), 1990.

Benveniste, E. : « Problèmes de linguistique générale II » (Gallimard, 1974), 1990.

Bourdieu, P. : « Questions de Sociologie ». Les Editions de minuit, 1984.

Bronckart, J-P. : « Le fonctionnement des Discours ». Delachaux-Niestlé, 1985.

Bronckart, J. P. : “El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico”, en Anuario de Psicología N° 54 – 1992 (3). Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

Bronckart, J. P. : « Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif », Delachaux-Niestlé, 1996.

Bruner, F. : « L’idéologie aujourd’hui » in ECHOS N° 79/80, 1996.

Combettes, B. : « Pour une grammaire textuelle – La progression thématique ». Duculot, Paris, 1988.

Cornaire, C "Le point sur la lecture", Clé Inetrnational, 1999

Courtilon, J / de Salins, G. D. : "Libre Echange I", Hatier-Didier, 1999

Chevallard, J. : « La transposition didactique ». La Pensée Sauvage Editions, 1991.

Duby, C. : « Histoire Sociale et Idéologies des sociétés » in « Faire de l’Histoire des nouveaux problèmes » de Jacques Le Goff et Pierre Nora. Gallimard, 1974.

Ducrot, O. : “ Dire et ne pas dire”. Hermann, 1972.

Ducrot, O. : « Le dire et le dit ». Minuit, 1984.

Gaiotti, C. / Pasquale, R. : « ¿Qué enseñamos cuando enseñamos FLE?-La ideología en los manuales” in Revista de la SAPFESU, N° 22, Bs. As., 1999.

Gaiotti, C / Pasquale, R ""Les enseignants de FLE et les méthodes au carrefour des idéologies" in Lire des textes et des manuels de FLE, Fichas de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2000

Gaiotti, C / Pasquale, R: "Quelle (s) méthode (s) pour quel (s) destinataire (s) ? L'inscription du destinataire dans les méthodes de FLE", comunicación presentada en la XI SEDIFRALE; Río de Janeiro, 2001. En prensa

Girardet, J / Cridlig, J-M. : "Panorama I", Clé International, 1996.

Kerbrat-Orecchioni, C. : « L'énonciation. De la Subjectivité dans le langage ». Armand Colin, 1980.

Klett, E " 20 ans d'approche communicative. Les tendances actuelles de la didactique-didactologie du FLE et leur application dans le cadre de l'abordage plurilingue" in Actas del 4to Congreso Nacional de Profesores de Francés, Bahía Blanca, 1996

Litwin, E : " Las configuraciones didácticas en el marco de la nueva agenda didáctica", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 1997

Lozano, J. et alii : “Análisis del Discurso”. Cátedra, 1997.

Maingueneau, D. : « L'énonciation en linguistique française ». Hachette, 1991.

Marafioti, R. (comp.) : “ Recorridos semiológicos”. Eudeba, 1998.

Moirand, S. : « Pour une grammaire des Textes et des Dialogues ». Hachette, 1990.

Moirand, S. : « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Hachette, 1982.

Pasquale, R / Gaiotti, C "Una lectura de manuales: la inscripción del destinatario en los métodos ²¹ de FLE". Revista del Lenguas Vivas, 2001. En prensa

Pasquale, R / Gaiotti, C "Le discours idéologique dans les manuels de FLE", comunicación presentada en las Primeras Jornadas Internacionales para profesores de Francés del NOA, Tucumán, 2001. En prensa.

Péry-Woodley, M. : « Les écrits dans l'apprentissage ». Hachette, 1993.

Peytard, J. / Moirand, S. : « Discours et Enseignement du Français ». Hachette, 1992.

Plane, S (coord) "Manuels et enseignement du français", Actas del Coloquio del Instituto Universitario de Formación de Docentes de Caen (24/26 octubre 1996, en Saint-Lô), 1999

²¹ Método se define aquí como "manual o conjunto pedagógico completo", según el diccionario de Didáctica de las Lenguas" de R. Galisson y D. Coste, 1976, Hachette, París. En francés en el original.

- Poisson-Quinton, S / Sala, M:** "Initial I", Clé International, 1999
- Ricoeur, P.** : « Du texte à l'action-Essai d'herméneutique II ». Esprit/Seuil, 1986.
- Schneuwly, B. / Bronckart, J. P.** : « Vygotsky aujourd'hui ». Delachaux-Niestlé, 1990.
- Todorov, T.** : « Mikhaïl Bakhtine – Le principe dialogique ». Ed. du Seuil, 1981.
- van Dijk, T. A.** : "Ideología . Una aproximación multidisciplinaria". Gedisa, 1998.
- Vygotsky, L** : "Pensamiento y Lenguaje", Morata, 1981.
- Widdowson, H.** : « Une approche communicative de l'enseignement des langues ». Hatier-Crédif, 1978.
- Wertsch, J.** : "Un enfoque sociocultural de la acción mental" in "Desarrollo y aprendizaje". Aique, 1991.
- Zullo, J** y otros (adaptación y trad.) "Language as ideology" (Hedge R / Kress, G, 1993, Londres) in Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica nº2, FF y L de la UBA, 2000.

