UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN

SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNICA

BECA DE FORMACIÓN SUPERIOR

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO DEL PROYECTO:

"La historia de la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (F.L.E) en Argentina. Estudio diacrónico a partir de manuales de edición argentina, de los documentos oficiales y de las biografías lingüísticas de los actores"

BECARIA: Rosana PASQUALE

Departamento: EDUCACION

DIRECTOR: Philippe LANE (Université de Rouen)

CO-DIRECTOR: Rubén CUCUZZA (Universidad de Luján)

Marzo 2006

INDICE

INTRODUCCION----------6/28

1- Presentación de la investigación

2- Problemática de la investigación

3- Estado del arte.

4- Alcances y límites del presente informe

CAPÍTULO I: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACION----------29/48

1.1- **Descripción de la investigación**

1.2- **Objetivos generales y específicos e hipótesis**

1.3- **Corpus: textos oficiales, manuales, escritos teóricos**

a) Textos oficiales
b) Manuales
c) Escritos teóricos: obras completas, artículos de revistas, actas, prefacios de manuales

1.4 - **Muestra de informantes**

1.5 - **Etapas de la investigación, métodos y técnicas**

CAPÍTULO II: ALGUNAS PRECISIONES TEORICAS. EL MANUAL DE LENGUA EXTRANJERA (LE): UN OBJETO DE ESTUDIO MULTIFACÉTICO. ---------49/127

2.1- El manual de LE: ¿un libro como los demás?

2.1.1. ***Las editoriales***

2.1.2. ***Los autores y los destinatarios***

2.1.3. ***La materialidad de los libros***

2.2- El manual de LE como libro escolar

2.2.1- Definición y características

2.2.2- Polémicas en torno al manual

2.2.3- Especificidades del manual de LE como libro escolar

2.3- El manual de LE como soporte de la didáctica de la lengua extranjera

2.4.1- La enseñanza de las LE: ¿pasado, presente y futuro?

2.4.2- La evolución de la enseñanza del FLE y su relación con las metodologías y los manuales.

2.4.3- Metodologías, métodos y manuales: articulaciones y actualizaciones

a) La Metodología Tradicional (MT)

b) La Metodología Directa (MD)

c) La Metodología Activa (MA)

d) La Metodología Audio-oral (MAO)

e) La Metodología Audio-visual (SGAV)

f) El Enfoque Comunicativo (EC)

*2.4.4- **Situación actual de la enseñanza de las LE: algunas pistas de reflexión***

2.4- El manual como género

2.5- El manual como compendio ideológico.

2.5-1. La "manualización" de la ideología

2.5-2. La ideología manualizada. Aproximación a los conceptos de "habla ideológica" y de "polifonía ideológica"

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DEL CORPUS EXTENDIDO DE MANUALES--------
----------128/156

Introducción

3.1- Primer período 1890- 1940: manuales por décadas y comentarios

3.2- Segundo período 1940- 1990: manuales por décadas y comentarios

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DEL CORPUS RESTRINGIDO DE MANUALES----157/240

4.1- Presentación del corpus restringido de manuales. Su tratamiento

4.2- Grillas de análisis: informaciones generales sobre cada manual del CR

4.2.1- « Cours théorique et pratique de français », L. Abeille.

4.2.2- « Manuel moderne du français parlé. La classe en français » 1er livre. La classe en Français", H. D. de Gourville

4.2.3- « Méthode pour l'enseignement du français », J. Montarón

*4.2.4- **« Dialogues entre élèves » (Pour une méthode structurale), A. Longchamps***

*4.2.5- **"Prenez la parole!", Autores varios***

*4.2.6- **"Et voilà!", E. Arcioni y S. Gabisson***

4.3- Análisis y comentarios

4.3.1- El CR desde la perspectiva editorialista: rupturas y constantes.

4.3.2- Los manuales del CR como libros escolares destinados a la enseñanza-aprendizaje del FLE: cambios y continuidades

a) Concepción de la lengua y de la cultura extranjeras

b) Concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la LE

c) Concepción de la relación didáctica

4.3.4- Los manuales del CR: género textual e ideología.

CAPÍTULO V: PROPUESTA DE PERIODIZACIÓN DE LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN ARGENTINA, A PARTIR DE LOS MANUALES DE FLE----------241/285

5. 1- El francés durante la Colonia: un aprendizaje periférico

5. 2- La inclusión en el sistema: la enseñanza del francés de la era post-revolucionaria a 1860

5. 3- El reinado de la gramática-traducción (1860- fin de siglo)

5. 4- Entre "Método directo" y eclecticismo. Un largo camino (1906- 1965)

5. 5- El audiovisual "Made in Argentina": el francés de los últimos treinta años del Siglo XX

BIBLIOGRAFÍA----------286/293

ANEXOS----------294/306

INTRODUCCIÓN

1. Presentación de la investigación

La presente investigación lleva por título *"La historia de la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (F.L.E) en Argentina. Estudio diacrónico a partir de manuales de edición argentina, de los documentos oficiales y de las biografías lingüísticas de los actores"* y se ha desarrollado en el marco de una Beca de Investigación de la categoría Formación Superior de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Luján. Su director ha sido el Dr Philippe Lane, de la Universidad de Rouen y el co-director, el profesor Rubén Cucuzza de la Universidad Nacional de Luján.

Esta investigación, inscripta en el campo de la historia de la enseñanza del FLE en Argentina, abreva principalmente en disciplinas tales como la didáctica de la lengua extranjera, la historia, la historia social de la educación, la lingüística y el análisis del discurso. En este punto, se impone una aclaración: si para abordar un objeto de estudio complejo como el aquí planteado, hemos debido recurrir a disciplinas como la historia o la historia social de la educación, esto no significa que nuestra mirada sobre nuestro objeto de estudio sea la de esas disciplinas. Esto sería absolutamente abusivo, ya que nuestra formación no nos asegura las herramientas conceptuales necesarias para ese abordaje. Es por ello que nuestro posicionamiento frente al objeto de esta investigación es el de una didacta-lingüista del FLE y que las referencias a las disciplinas mencionadas serán necesariamente parciales.

Como es sabido, para la obtención de una Beca de la categoría Formación Superior, el aspirante debe estar realizando estudios de doctorado y tener aprobado su plan de tesis. Así, en nuestro caso particular, estos estudios se están desarrollando en la Universidad de Rouen, en Francia, bajo la dirección del Dr Philippe Lane y el tema de la tesis que estamos elaborando se corresponde con el abordado en esta investigación.

Como se desprende del título de nuestro proyecto, hemos llevado a cabo nuestro trabajo investigativo en el marco de la indagación sobre los orígenes y el desarrollo de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera en Argentina. En él, **los manuales**, publicados en nuestro país y destinados a la enseñanza de ese idioma, aparecen como una fuente inagotable, aunque insuficiente, de informaciones. Así entonces, el estudio de estos manuales, fue acompañado por el de las **resoluciones ministeriales** y el de las **biografías lingüísticas** de los actores. Estas variables constituyen el núcleo central de una investigación que intenta establecer una periodización en la historia de la enseñanza-aprendizaje del FLE, balizada por continuidades y rupturas epistemológicas, didácticas e ideológicas.

Entre **las razones** que justifican la elección de esta temática y su consiguiente problematización, señalaremos las siguientes: en primer lugar, la ausencia, en nuestro país, de trabajos académicos que refieran a la historia de la didáctica del FLE, construida a través de las variables que asumimos en esta investigación. En este punto, recuperamos la idea enunciada por Choppin, en un artículo de 1995 editado por *"Documents. Pour une histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde":*

> "Si nous avons choisi de nous intéresser aux langues vivantes, c'est parce que très peu de travaux ont été jusqu'à présents consacrés en France -comme d'ailleurs dans la plupart des pays – à l'histoire de ces disciplines et encore moins à l'histoire de leurs manuels, alors même que ce domaine de la recherche est en plein essor » (Choppin, 1995)

Así entonces, la situación descrita por Choppin hace diez años reviste une gran actualidad en nuestro país. Es entonces en esta zona de vacancia que inscribimos nuestro trabajo.

Por otro lado, la bibliografía de carácter teórico existente sobre las metodologías y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras circulante en nuestro país es de origen francés o canadiense. Nos referimos esencialmente a tres aportes bibliográficos fundamentales como son las obras de Besse (1985), Puren (1988, 1994) y Germain (1993) y cuyas referencias aparecen con suma frecuencia en trabajos académicos realizados en

nuestro país (de hecho, nosotros también nos hemos nutrido de esos aportes fundamentales). Estas bibliografías realizan una descripción diacrónica de las formas que ha asumido la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras a lo largo de la historia, contextualizando de manera más o menos intensa sus reflexiones. Así, por ejemplo, mientras Germain en su *"Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire"* (Clé International, 1993) describe un panorama general de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras sin referir específicamente a ningún espacio geográfico particular -aunque al final de la obra, el autor dedica dos capítulos al tratamiento de algunas especificidades del contexto canadiense y quebequense -; Puren con su *"Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues"* (Clé International, 1988) y Besse en su *"Méthodes et pratiques des manuels de langue"* (Didier, 1985) contextualizan fuertemente sus aportes en Francia.

En lo que respecta a nuestro país, la bibliografía existente no se presenta en forma de un compilado de informaciones como en los casos precedentes; por el contrario, si bien los recursos bibliográficos son bastante representativos, su parcelaridad y su dispersión es la regla. De hecho, las búsquedas bibliográficas en nuestro medio sobre los diferentes métodos de enseñanza en boga en momentos determinados del quehacer educativo de nuestro país, muestra que estos aportes no han sido hasta el momento sistematizados ni puestos en relación entre ellos en un eje diacrónico. Creemos que un primer intento en este sentido podría presentar algún interés científico.

Además, pensamos que es de suma importancia constituir una historia de la didáctica del FLE en Argentina para comprender el presente de esta disciplina a la luz de su pasado. El estado actual de la didáctica del FLE en nuestro país, exige un conocimiento exhaustivo de sus raíces, de sus producciones pasadas, de los caminos recorridos, tal como se llevó a cabo en otros países. ¿Habremos llegado a un grado de madurez importante en el desarrollo de la disciplina? La respuesta es positiva si tomamos como referencia las palabras de Petitjean y Privat

> "L'histoire des sciences en témoigne, quand un champs théorique de référence s'institue et gagne en maturité scientifique, il éprouve le besoin de problématiser *l'histoire de son objet"* (Petitjean y Privat: 1999: 5. Las itálicas son del original)

Esta madurez ya ha golpeado a las puertas de numerosos países como, por ejemplo, la de los investigadores italianos que intentaron, allá por 1993 "un vol de reconnaissance sur cette *terra incognita* qu'était à l'époque l'histoire de la didactique du farnçais en Italie" (Minerva y Pellandra: 1993: 3). En nuestro país, no hubo iniciativas parecidas que intenten combatir la idea de la "generación espontánea" por medio de un aporte de carácter diacrónico, Creemos entonces, que este puntapié inicial podría constituir una herramienta de formación para los futuros docentes de FLE y una revalorización de la reflexión sobre las prácticas didácticas actuales y pasadas.

Finalmente, la recuperación de la memoria del quehacer cotidiano de alumnos y docentes en el marco de las grandes tendencias epistemológicas y didácticas en la enseñanza-aprendizaje del FLE, que se han sucedido en el tiempo. Tal como ha ocurrido en el campo de la historia nacional dónde los próceres y las batallas han ocultado a los miles de hombres y mujeres anónimos que construyeron la nación, en el campo de la didáctica del francés lengua extranjera, las grandes preocupaciones teóricas del campo, sostenidas por los especialistas, han opacado las tareas cotidianas de docentes y alumnos articuladas en torno a la lengua extranjera, contenido y medio del aprendizaje. Esta investigación a través, sobre todo, de los manuales y de las biografías lingüísticas de los actores ha intentado focalizar en este aspecto.

2. Problemática de la investigación

Plantear la necesidad de establecer una historia de la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera en nuestro país implica formularse varios **interrogantes.** Entre ellos, podemos señalar aquellos, nodales, del tipo: ¿**quiénes** enseñaban-enseñan / aprendían-aprenden francés en nuestro país?, ¿**qué** se enseñaba-se enseña / se aprendía-se aprende de

la lengua extranjera en Argentina? ¿**cómo** se enseñaba-se enseña, se debía enseñar-se debe enseñar / se aprendía-se aprende, se debía- se debe aprender el francés en Argentina?, ¿**porqué** se enseñaba-se enseña / se aprendía-se aprende este idioma? ¿**dónde** se enseñaba-se enseña / se aprendía-se aprende el francés?, ¿**cuándo** se enseñaba-se enseña / se aprendía-se aprende la lengua extranjera en la Argentina?, etc. Así, estas preguntas planteadas en su mayor generalidad, remiten a los perfiles de los actores (docentes y alumnos) del proceso, a los fines, contenidos, metodologías instituidas y métodos de enseñanza, a las instituciones y los tiempos destinados a la enseñanza-aprendizaje de del idioma, etc.

Sin embargo a estos interrogantes nodales y amplios, se agregan otros de carácter más específico como, por ejemplo, aquellos que atañen a **la especificidad de la enseñanza-aprendizaje del francés en nuestro país**. Entre ellos, se sitúan los siguientes: si partimos de la premisa de la existencia de algún tipo de especificidad en la enseñanza-aprendizaje del francés en nuestro país, nos podemos preguntar: ¿**cuál** es esa especificidad?, ¿**qué** factores intervienen en ella?, ¿**dónde** reside la originalidad de esta enseñanza y **porqué**? y por otro lado, dada la particularidad de la didáctica de la lengua extranjera, ¿cuál es el componente exógeno -de origen francés- y cuál el endógeno -de origen nacional- de esta enseñanza-aprendizaje?

Estos interrogantes han dado lugar a la formulación de nuestra problemática de investigación, tal como la formulamos a continuación: La historia de la enseñanza del FLE en Argentina presenta caracteres originales; ahora bien, ¿dónde residen estos caracteres?, ¿cuáles son los factores que entran en juego en esta originalidad y cuál es el peso relativo de cada uno de ellos?, ¿cuál es la dosis de reproducción de modelos didáctico-pedagógicos construidos fuera del país y cuál la de los modelos contextualizados?, ¿cómo incide la contextualización en el producto final?

3. Estado del arte

En este apartado nos detendremos a hacer un relevamiento de aquellas investigaciones, publicaciones, encuentros académicos, etc. que han tenido como objeto de estudio por un lado la historia de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y del FLE en particular y por el otro, alguna/s de las variables que en esta investigación se adoptaron (manuales, disposiciones ministeriales y/o actores sociales). En este sentido, hemos delimitado nuestras búsquedas a las investigaciones y publicaciones francesas y argentinas ya que nos parecen las más pertinentes para nuestro trabajo.

En Francia, el campo de la historia de la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera o Segunda (FLES) parece estar, todavía hoy, relativamente inexplorado. En efecto, recién en 1990 aparece el primer número de la Revista ELA (ELA nº 78) enteramente consagrado a esta temática. Se podría, entonces, indicar esta fecha como la de la divulgación, hacia un público de lectores no especialistas en el tema, de un cierto número de trabajos referidos específicamente a la historia de la enseñanza-aprendizaje del FLES.

D. Coste escribe en la presentación del número en cuestión:

> *"(...) A notre connaissance, aucun numéro spécial de revue francophone ayant à voir avec le langage ou l'enseignement des langues n'a paru sur ce thème"* (Coste, 1990: 5).

Sin embargo, el mismo Coste en el artículo antes citado, hace un balance relativamente exhaustivo de los principales trabajos inscriptos en el campo que nos concierne. Cabe aclarar que todos ellos datan de la década del 80, lo cual no hace más que situarlos en un pasado bastante reciente. Coste señala sobre todo las investigaciones y los estudios que se detallan a continuación.

En primer lugar, las publicaciones realizados en el marco de las historias institucionales tales como las de la Alianza Francesa (Bruézière, 1983), la Misión Laica (Dialogues 1982) o la Escuela Normal de Saint Cloud (Luc y Barbé, 1982; Coste, 1982-1983). Estas publicaciones según Coste, han permitido "desempolvar algunos archivos, buscar recuerdos, testimoniar" (Coste, 1990: 5) y aunque existe en ellas un componente

hagiográfico circunstancial de peso, es claro que de alguna manera, ellas han servido para poner el acento sobre la dimensión histórica de la enseñanza-aprendizaje del FLE.

Además, los trabajos universitarios que, si bien tuvieron objetos de estudio diferentes, de alguna manera convergieron en la problemática de la historia de la enseñanza del FLE / FLS: Salon (1981), Puren (1985-1988), Moirand (1987-1988), Coste (1987), Achour (1985), Morsly (1988), Porcher (1984-1988). Estos estudios sobre temas diversos (acción cultural de los servicios públicos franceses, historia de las metodologías de enseñanza, discurso de una revista -*Le Français dans le Monde*-, relaciones entre lingüística y didáctica, políticas lingüísticas en las excolonias francesas, etc.) han permitido vistas retrospectivas sobre algunos aspectos de la didáctica del FLE.

Por otro lado, los artículos de revistas sobre la historia de la enseñanza de las lenguas que se pueden encontrar en ciertos números de *Les Langues Modernes, Le Français dans le Monde, Reflet, Etudes de Linguistique Appliquée, Langue Française*, entre otras. Estas publicaciones si bien no se limitan a la publicación de artículos sobre esta temática exclusivamente, han incluido en algunos de sus números, artículos sobre esta temática.

Otras publicaciones especializadas también son mencionadas por Coste en su artículo. Se trata por ejemplo *de Documents pour l'histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, editadas por la SIHFLES (Société Internationale pour l'histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde) o ciertos números de *Le Français dans el Monde* como por ejemplo el número 208 de abril de 1987, el cual gracias a la iniciativa de A Raboullet, está íntegramente dedicado a la temática en cuestión.

Por último, las obras de consulta permanentes. Entre ellas, Coste cita esencialmente a F. Brunot y su obra *L'histoire de la langue française* (1964) que posee tres tomos dedicados al "francés fuera de Francia". Esta obra monumental representa un capital importante de datos y análisis que, si bien es considerada hoy como incompleta, no ha sido superada por ninguna obra otra del mismo tenor. Por otro lado, Coste menciona al libro, más reciente, de J. Picoche y C. Marchello-Nizia *Histoire de la Langue française* (1989).

Entre los eventos académicos, Coste subraya las jornadas de estudios organizadas por la SIHFLES en abril de 1989, en la Escuela Normal de Fontenay-Saint- Cloud sobre el *tema "Faire l'histoire du français langue étrangère ou seconde: modèles, objets, méthodes"* ("Hacer la historia del francés lengua extranjera o segunda: modelos, objetos, métodos". Nuestra traducción)

Como ya dijimos, los datos aportados por Coste remiten básicamente a obras escritas en los años 80 (con excepción de la obra de Brunot). Así, también podríamos señalar en el ámbito de Francia, las obras de Puren y de Besse ya mencionadas más arriba, y en ámbito canadiense, y más específicamente quebequense, el libro de Germain que ya señaláramos con anterioridad.

En lo que respecta a la década siguiente, se puede hacer mención de la continuidad aportada por los trabajos publicados en los *Documents pour pour l'histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, los cuales nos ofrecen un panorama bastante completo de la historia de la enseñanza-aprendizaje del FLES, desde diversos ángulos y en diferentes países. Así, los diferentes números desde el momento de su primera publicación y hasta la actualidad, nos permiten un recorrido por las diferentes configuraciones que ha asumido la enseñanza-aprendizaje del FLE en diversos espacios geográficos.

Por otra parte, no podemos obviar los intensos trabajos de Choppin y su equipo del Institut National de la Recherche Pédagogique (París) y sobre todo, aquellos que nos interesan de manera más directa, es decir, las investigaciones sobre los manuales de alemán lengua extranjera en Francia desde la Revolución Francesa hasta la actualidad. Gracias a esta investigación, se cuenta con un banco de datos que reúne a los libros escolares que han sido empleados en la enseñanza-aprtendizaje del alemán en Francia así como con múltiples análisis de los mismos y de las diversas situaciones didáctico-político-pedagógicas que se han sucedido en el período en cuestión, directamente vinculadas con la enseñanza del alemán al público escolar francés (Cf. Bibliografía).

En el año 1995, apareció un número de *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* que no podemos dejar de mencionar en nuestro relevamiento. Se trata del número titulado *"Méthodes et méthodologies"*, coordinado por J. Pécheur y G. Vigner. Varios de los artículos de esa edición revisten una importancia fundamental para este trabajo ya que presentan entrevistas a conceptores de manuales, análisis sobre la contextualización de los manuales, reflexiones a propósito de los cambios en la didáctica de las lenguas extranjeras, etc.

En nuestro conocimiento, no existen en Argentina trabajos académicos que refieran a **la historia de la enseñanza de las lenguas en general ni del FLE, en particular** a la excepción de una iniciativa que se ha desarrollando en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. En efecto entre 2001 y 2004 un equipo de investigación plurilingüe de la mencionada facultad ha llevado a cabo, bajo la dirección del Dr. Mario López Barrios, una investigación titulada "La enseñanza de las Lenguas Extranjeras en Argentina y su reflejo en los libros de enseñanza de producción nacional". Algunos resultados de esta investigación han sido publicados en revistas académicas de circulación nacional (Cf: Bibliografía) y en muchos de ellos se precisa claramente el objetivo último del proyecto:

> "(...) El objetivo general [es] comparar textos de enseñanza de lenguas extranjeras de autores argentinos y extranjeros aparecidos en una misma década a fin de establecer similitudes y diferencias, especialmente en cuanto a su adecuación para la enseñanza en la escuela media. Además, el énfasis en el factor temporal es importante ya que este análisis diacrónico nos permite evaluar el grado de actualización de los manuales argentinos en comparación con los extranjeros a fin de relativizar la afirmación, bastante arraigada entre los docentes de lenguas extranjeras, que los textos importados son en todo sentido superiores a los argentinos" (López Barrios y alii, 2002: 43)

Si bien esta investigación presenta punto sen común con la nuestra, sobre todo a nivel de la constitución del corpus de manuales de edición argentina; las diferencias son notorias en lo que respecta a la metodología de abordaje del corpus (comparación de manuales nacionales

y extranjeros / evaluación de su adecuación para la enseñanza media y de su grado de actualización) y a las lenguas en presencia (inglés, alemán, francés e italiano).

Si bien las investigaciones no son numerosas, existe, sin embargo, una bibliografía bastante representativa sobre los diferentes métodos de enseñanza en boga o sobre los enfoques que predominaron en determinados momentos o incluso, sobre propuestas áulicas diversas para la enseñanza-aprendizaje del FLE, en medio institucional. En este sentido, entonces, hemos realizado un triple relevamiento: por un lado, hemos constituido un corpus de **publicaciones periódicas** editadas en nuestro país, el que da cuenta de la existencia de varias revistas destinadas a los profesores de francés (o de lenguas extranjeras en general), escritas en este idioma o en español; por el otro, nos hemos abocado a reagrupar **las actas de los congresos nacionales de profesores de francés**[1] que, desde 1990 hasta la fecha, se han venido desarrollando periódicamente, de manera ininterrumpida, en diversas ciudades de nuestro país y finalmente, hemos rastreados algunos **escritos teóricos**, publicados bajo forma de libro o folletos sobre la didáctica del FLE. En este relevamiento sólo consideramos aquellos artículos, publicaciones, obras cuyas temáticas estuvieran en estrecha relación con nuestra problemática de investigación o con algunas de las variables que se atendieron en ella, a saber: documentos oficiales, manuales y actores.

Comencemos por p**ublicaciones periódicas**. Un rápido recorrido por sus índices, nos informa de la ausencia de artículos centrados en la historia de la didáctica del FLE y dejan entrever algunas de las preocupaciones de sus autores, de corte más bien sincrónico, entre las cuales sobresalen los problemas de la enseñanza de tal o cual aspecto de la lengua, la dinámica de la clase de lengua extranjera, el espacio acordado en la clase de lenguas extranjera a ciertos contenidos, entre otros. Citaremos a algunas de estas publicaciones a modo de ejemplo e intentaremos ilustrar esta "ausencia" de la problemática que nos ocupa

[1] Primer Congreso Nacional de Profesores de Francés (Buenos Aires, 1990), Segundo Congreso Nacional de Profesores de Francés (Mendoza, 1992), Tercer Congreso Nacional de Profesores de Francés (Jujuy, 1995), Cuarto Congreso Nacional de Profesores de Francés (Bahía Blanca, 1996), Quinto Congreso Nacional de Profesores de Francés (Paraná, 1998), Sexto Congreso Nacional de Profesores de Francés (Rosario, 2000), Séptimo Congreso Nacional de Profesores de Francés (Tucumán, 2002), Octavo Congreso Nacional de Profesores de Francés (Córdoba, 2004)

en esta investigación a través de los comentarios de aquellos contenidos que sí son efectivamente objeto de análisis en ellas.

La primera publicación periódica a la cual haremos referencia se tituló *"Cahiers Pédagogiques pour l'enseignement du Français en Argentine"* ("Cuadernos Pedagógicos para a enseñanza del Francés en Argentina "). Esta publicación, en forma de folletín, fue editada por primera vez en octubre de 1957, por el Institut Français de Buenos Aires, sito en Maipú 1220 de la Capital Federal. Se trató de la iniciativa de un grupo de profesores de francés quienes, respaldados por la Embajada de Francia en Argentina, pusieron a consideración de sus colegas una publicación que tenía como objetivo "insistir sobre el lado práctico de la enseñanza del francés" (Prefacio *"Cahiers Pédagogiques"* nº 2, 1958: 1). Así los temas abordados en esta publicación, si bien son variados, tienen siempre la misma finalidad: acercar a los docentes de francés algún conocimiento de tipo lingüístico, fonológico, cultural, literario, cotidiano, pedagógico, etc. que acreciente sus saberes y lo ayude a transformarse en un mejor profesor de francés. En nuestro poder, tenemos 15 números de esta revista, el último es el nº 15 de octubre de 1962. No sabemos si efectivamente es el último número publicado o si hubo otros posteriores. Todas nuestras búsquedas en bibliotecas fueron infructuosas.

Seguidamente, referiremos a la "*Revista de DICIFRAN"* Esta revista tiene ya más de 30 años y está destinada a la "**Di**fusión de la **Ci**vilización **Fran**cesa". Ha contribuido a la circulación de las informaciones más relevantes del ámbito local en lo que refiere a eventos artísticos, asociativos y académicos vinculados con la lengua francesa y a la divulgación de ciertos conocimientos relativos a la "civilización francesa" cotidiana y literaria o artística. El alcance de esta publicación es limitado a los miembros de la asociación del mismo nombre (DICIFRAN) que reagrupa a francófonos y francófilos.

Durante los años 70 y 80, otra publicación, *"Echanges. Revue pégagique bilingue"* ("Intercambios. Revista pedagógica bilingüe") hace su aparición en nuestro país. Se trató de una publicación periódica, editada por el Bureau Pédagogique du Service Culture de l'Ambassade de France (Oficina Pedagógica del Servicio Cultural de la Embajada de

Francia) y dirigida por el responsable francés de turno de ese "Bureau". El público destinatario también en este caso estaba constituido por los profesores de francés argentinos y la revista pretendía cumplir con lo que consideraba los dos imperativos del quehacer de estos docentes: *"Rester à jour"* y *"Rester en contact"* (Guillo, 1974: 5. "Estar al día". "Estar en contacto". Nuestra traducción.). Así, las preocupaciones esenciales de esta revista fueron del orden de la práctica áulica: utilización pedagógica del periódico, enseñanza de la civilización, pedagogía del *"tableau de feutre"* ("pizarrón de fieltro"), la canción en la clase de lengua extranjera, etc. Esta revista de distribución gratuita, intentaba convertirse en una aliada de la tarea cotidiana del profesor, respondiendo a los dos imperativos antes citado. Como su publicación dependía de las políticas económico-financieras del Servicio Cultural de Francia y de los intereses personales y políticos de los agregados culturales franceses, los recortes presupuestarios y los cambios de rumbos de las políticas desarrolladas por los responsables pedagógicos del Servicio Cultural, llevaron al cese de su edición a finales de los años 80.

"Topiques" ("Tópicos") fue una publicación del "Bureau Pégagogique de l'Alliance Française de Buenos Aires" ("Oficina Pedagógica de la Alianza Francesa de Buenos Aires), que se editó durante la década del 80. En sus índices se pueden encontrar una cantidad importante de contribuciones de especialistas franceses y argentinos sobre aspectos que " (...) conciernen a la difusión de la lengua francesa, a los problemas que plantea, a las perspectivas de futuro que abre (...)" (Barnabé, 1987: 7). Así *Topiques* también se dirige especialmente a los profesores de francés y contribuye a su formación.

También haremos mención de la "*Revue de la SAPFESU"* ("Revista de la SAPFESU") cuyo primer número fue editado en 1983. Esta revista académica es propiedad de la Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria y tiene por objeto permitir la difusión y la publicación de los trabajos de investigación y de campo de los miembros de la SAPFESU. Desde el año 1983 hasta a fecha, la *Revue de la SAPFESU* ha sido publicada de manera ininterrumpida, gracias a las numerosas contribuciones de sus miembros y al financiamiento de la Embajada de Francia en Argentina. La preocupación esencial de esta revista es crear un espacio de circulación de

los saberes y conocimientos que los miembros de la asociación (y los colaboradores externos que muchas veces participan en la publicación) han forjado en su quehacer docente e investigativo cotidiano.

Par terminar, no podemos dejar de mencionar algunos otros emprendimientos editoriales que, en estos últimos años, han surgido en diferentes instituciones universitarias o terciarias de nuestro país. Se trata de publicaciones tales como *"Alternativas"*, la revista del Laboratorio de Alternativas Educativas de la Universidad Nacional de San Luis; *"Propuestas"*, publicación de del Centro de Lingüística Aplicada de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario; *"Escrituras"*, revista del Instituto Superior del Profesorado nº 3 "Almirante Brown, de Santa Fe; *"Bitácora"*, de la Universidad Nacional de Córdoba; *"Nueva revista de Lenguas extranjeras"*, publicada por los Institutos de Inglés y Francés de la Universidad Nacional de Cuyo; *"Lenguas Vivas"*, publicación periódica del Instituto Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" de Buenos Aires, los *"Cuadernos de Lenguas Modernas"*, del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, la revista *"Langues et Cultures"* del Centro de Estudios Interculturales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y la *"Colección Propuestas Serie FLE"*, del Instituto de Investigaciones Gerardo Pagès, del Colegio Nacional de Buenos Aires, dependiente de la Universidad de Buenos Aires Todas estas publicaciones se ocupan, con mayor o menor especificidad, de problemáticas atinentes a la enseñanza-aprendizaje del FLE, en contextos diversificados (escuelas medias y polimodal y enseñanza terciaria y universitaria).

Entre las publicaciones que mencionamos, sólo en 4 números de los *"Cahiers Pédagogiques pour l'enseignement du Français en Argentine"* (3, 6, 7, 13) encontramos algunos artículos que podrían acercarse al tratamiento del problema que abordamos aquí. Asimismo, la revista *Echanges* en dos ocasiones (nº 6 y 8) publicó las resoluciones ministeriales que impusieron, en 1975, cambios en los programas de francés para la enseñanza secundaria, correspondientes a 1ro y 4 to año y a 2do y 5to año de las antiguas escuelas secundarias nacionales. En la "*Revue de la SAPFESU*", encontramos dos artículos

sobre manuales de LE, de uno de los cuales participamos como coautora y el otro, de las profesoras A. Vassallo y E. Klett[2]; por su lado, en la revista *"Lenguas Vivas"* también ha sido publicado un artículo sobre manuales de FLE del cual compartimos la autoría con C. Gaiotti[3] y finalmente, en la *"Colección Propuestas Serie FLE",* aparecen dos artículos relativos al tema que nos ocupa, uno de C. Gaiotti[4] y otro nuestro, cuyos temas son de interés para esta investigación[5].

En lo que respecta a **las actas de los congresos nacionales de profesores de francés**, el relevamiento realizado arrojó los datos que comentaremos a continuación.

En las Actas del Primer Congreso (publicadas en 1991), se registran dos artículos que tienen una relación relativamente directa con el tema o las variables de esta investigación: el primero de P. Hernández y M. Chiesa realiza una presentación del método *"Espaces"* que había sido publicado recientemente y adoptado como manual por la Alianza Francesa, institución representada por las autoras del artículo.[6] El segundo, es el texto de E. Klett que al referir a la enseñanza del FLE y la ideología y analiza ciertos pasajes de manuales.[7] Las Actas del Segundo Congreso, por su parte, no presentan artículos directamente relacionados con los intereses de esta investigación.

Con respecto a las Actas del Tercer Congreso, no encontramos allí, ningún artículo vinculado directamente con la problemática que nos ocupa en este caso. Lo mismo sucede con las Actas del Quinto Congreso. En cambio, en las Actas del Cuarto Congreso (editadas

---

[2] Gaiotti, C / Pasquale, R "¿Qué enseñamos cuando enseñamos FLE? La ideología en los manuales", Revue de la SAPFESU, año XVII, nº 22, 1999, Buenos Aires y Klett, E / Vassallo, A "Apports d'une critique féministe à l'analyse des manuels de FLE" Revue de la SAPFESU, año XIX, nº 24, 2001, Buenos Aires

[3] Pasquale, R / Gaiotti, C "Una lectura de manuales", Lenguas Vivas, año 2, nº 2, 2002, Buenos Aires.

[4] Gaiotti, C "El discurso del manual y el docente: una mirada crítica de las ideologías", Colección Propuestas Serie FLE, año 5, nº 9, 2004, pp. 7-12, Buenos Aires.

[5] Pasquale, R "Métodos, manuales y prácticas: un recorrido por la didáctica del FLE", Colección Propuestas Serie FLE, año 5, nº 9, 2004, pp. 13-21, Buenos Aires.

[6] Hernández, P / Chiesa, M "Présentation de la méthode Espaces en Argentine", Actes du Premier Congrès National des Professeurs de Français, pp. 128-133, 1991

[7] Klett, E "Enseignement des langues et idéologie: nouvelle situation, nouvelle adaptation", Actes du Premier Congrès National des Professeurs de Français, pp. 144- 149, 1991

en 1998) aparece una comunicación de E. Klett que, en una primera parte, presenta una evolución general de la enseñanza de las lenguas extranjeras y más tarde, contextualiza estos cambios en nuestro medio académico.

En lo que concierne a las Actas del Sexto Congreso, éstas sólo han sido publicadas en soporte electrónico pero de manera completa. En ellas, hemos identificado un trabajo de Klett, de interés para nuestra investigación ya que su autora analiza un corpus de manuales de FLE desde una perspectiva feminista y realiza acertados comentarios respecto al estatus acordado a las mujeres en dichas obras[8]. Las Actas del Séptimo Congreso (publicadas en 2003) presentan un interés especial para nuestros estudios ya que, por primera vez, entre los temas del Congreso se hace un lugar especial a los manuales, bajo el subtítulo *"Manuels, méthodologies et nouvelles technologies"* ("Manuales, metodologías y nuevas tecnologías"). Aquí se registran al menos dos artículos de interés para nuestro trabajo: el primero de A. Bogliotti[9], docente de la Universidad Nacional de Córdoba, presenta, en su primer apartado, la investigación de la cual participaba en ese momento sobre manuales nacionales e importados de LE (de esta investigación ya dimos cuenta más arriba). En la segunda parte de su artículo, la autora analiza las diferencias y similitudes entre dos manuales de FLE, producidos en la misma época y que respondían a los mismo principios epistemológicos, *"Moi, je parle français et vous?"* (manual argentino) y *"De vive voix"* (manual francés). Es evidente que los intereses del grupo de investigación de la Universidad de Córdoba son cercanos los nuestros aunque, como ya lo señaláramos antes, también existen diferencias notorias entre ambas propuestas. En esas mismas Actas, se publicó además, un artículo del cual tenemos la co-autoría y que pone en relación a los docentes-usuarios de los manuales con los libros mismos.[10]

[8] Klett, E "Nouvelles pistes pour des nouveaux enjeux: analyse de manuels de FLE à partir d'une critique féminine », Actas electrónicas del 6to Congreso Nacional de Profesores de Francés « Les nouveaux enjeux », Rosario 2000.

[9] Bogliotti, A "La vague méthodologique dans les manuels de langues vivantes en Argentine", Actes du Congrès Français 2002, points de rencontre, pp. 209-218, 2003

[10] Pasquale, R / Gaiotti, C "Les mauels et les enseignants de FLE: quels rapports?" Actes du Congrès FFrançais 2002, points de rencontre, pp. 219-225, 2003

Finalmente, referiremos a los **escritos teóricos** que hemos podido recolectar bajo forma de libro, compilaciones o folletos de circulación restringida (institucional, por ejemplo). Así gracias a este relevamiento, hemos recuperado escritos como los de A. Jacques (1865), interesantes por su carácter fundante, no sólo en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua extranjera sino también a la de las demás disciplinas presentes en la escuela secundaria nacional naciente. Otra obra que nos ha sido de gran utilidad es la de J.M Gutiérrez (1868, 1915) quien en su intento de establecer el origen y desarrollo de la enseñanza pública en nuestro país, dedica algunos capítulos a los "idiomas vivos". Sabemos que esta obra guarda algunas imperfecciones pero pensamos que ellas pueden ser salvadas con el análisis crítico de la misma.

En 1905, L. Ardit publica un pequeño folleto, acompañando a su *"Introducción al curso teórico-práctico de francés de Luis Ardit"*. En él el autor se explaya sobre la situación de los métodos para la enseñanza de las lenguas vivas en los colegios y escuelas nacionales y hace una serie de recomendaciones para favorecer el aprendizaje de las lenguas vivas de los jóvenes argentinos.

Hacia 1934 encontramos una publicación de A. Razumney, presuntamente profesor del Colegio Nacional Central de Buenos Aires, quien con su obra *"Tópicos de metodología de las lenguas vivas. Reflexiones de un profesor secundario"* nos permite adentrarnos a las problemáticas habituales de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas en las instituciones secundarias. Al año siguiente, R. Miranda Moore en su obra "*Finalidad y métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras"* (prologada por R. Senet), repasa los objetivos de esta enseñanza y defiende la presencia de un *"método ecléctico"* en las clases de idiomas vivos.

Un poco más tarde, en 1947, Nitti publica su *"Breve historia de los idiomas en el país"*, inspirado de la obra de Gutiérrez citada más arriba. Sus preocupaciones son sólo históricas ya que el autor es traductor público nacional y la enseñanza de lenguas vivas en tanto tal no le interesa.

En los años 60, encontramos dos publicaciones interesantes, una de tipo institucional y la otra, de circulación amplia. La primera es *"La méthode orale pour l'enseignement des langues"*, escrita por H. Palmer y editada por el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas y en la cual su autor se explaya sobre este método de enseñanza de las lenguas vivas, sobre sus innumerables ventajas y sobre la manera de ponerlo en funcionamiento bajo la forma de clases de *"conversation"*. La segunda obra es la de I. Ibánez titulada "El francés en la secuela media", publicada por Eudeba. A lo largo de varios capítulos, su autora describe las maneras de enseñar la pronunciación, el vocabulario, la gramática, la traducción, etc. a los estudiantes secundario argentinos. Esta obra es interesante porque nos permite visualizar cuáles parecían ser las preocupaciones esenciales de los profesores de francés secundarios en ese momento. º

En los años 80 y 90, coincidentemente con el aniversario número 80 y 90 respectivamente del Instituto Superior de Lenguas Vivas "Dr Juan R. Fernández", se publicaron algunas pequeñas obras de circulación institucional que son de nuestro interés. Se trata de *El Lenguas Vivas, una tradición educativa* (1982) y de *Parecidos y diferentes: 90 años del Lenguas Vivas* (1994). Estas obras-homenajes permiten dar cuenta de las evoluciones de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros en el nivel de la formación docente.

Fuera del ámbito del FLE y de su didáctica, existen en nuestro país numerosos trabajos que contribuyen en nuestra investigación, aunque más no sea de manera indirecta.

Señalaremos, en primer lugar, los estudios realizados por los especialistas en historia de la educación, disciplina de larga trayectoria en el país. Estos estudios, desde diversas ópticas, han puesto el acento sobre las más variadas problemáticas referidas a la historia de la educación y de la pedagogía argentina. (Weinberg, G; Dussel, I; Caruso, M, Cucuzza, H; Pineau, P. etc.). Además, numerosos especialistas argentinos del campo de la didáctica han ahondado en la evolución de esa disciplina través del tiempo. Esos estudios también han sido tangencialmente incorporados a nuestro trabajo (Davini, Litwin, Barco, etc.) Las referencias bibliográficas se encuentran en la Bibliografía del presente informe.

Mencionaremos, también, los estudios llevados a cabo en nuestra propia universidad en el marco del proyecto HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en la Argentina), dirigidos por el profesor Rubén Cucuzza. El grupo de investigadores convocados en el proyecto HISTELEA produjo numerosos trabajos sobre la evolución de las prácticas lectivas y escriturales en las aulas argentinas así como estudios sobre los materiales de lectura (libros, manuales, etc.). Algunos de los trabajos realizados por ese grupo presentaron gran interés para esta investigación como es el caso, por ejemplo, del libro *"Para una historia de la lectura y la escritura"* (Miño y Dávila, 2002). Dentro de este volumen, señalaremos sobre todo los capítulos I, VII y XII ya que éstos se ocupan de ampliamente de los libros de textos para la enseñanza de la lectura en nuestro país, tema cercano al abordado en esta investigación.

Recientemente (2005) ha sido editada una obra muy interesante para nuestro estudio cuya autora, A. Fernández Reiris, además de aportar una mirada interesante a los libros de textos que circulan actualmente en las escuelas argentinas y españolas, realiza un inventario exhaustivo de los estudios realizados hasta este momento en el campo de los libros escolares. Así, durante tres largas páginas, Fernández Reiris describe las investigaciones que se llevaron a cabo en nuestro país, en los últimos años, sobre libros escolares de todas las disciplinas y bajo distintas ópticas. Vale aclarar que a pesar de lo exhaustivo del relevamiento realizado, la autora no consigna ninguna investigación sobre libros escolares en lengua extranjera a aparte de la de C. Brafman quien realizó un estudio histórico acerca del los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires entre 1856 y 1910. La obra de Fernández Reiris y la investigación de C. Brafman constituyen entonces, importantes aportes para nuestro trabajo[11] [12].

4. Alcances y límites del presente informe

[11] Fernández Reiris, A "La importancia de ser llamado "libro de texto"", Miño y Dávila/UNPA, 2005, Argentina.
[12] Brafman, C "Los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. 1865-1910", Propuesta Educativa nº15, 1996, Flacso.

En este apartado, haremos mención de tres cuestiones que consideramos fundamentales para definir los alcances de este informe: nuestro posicionamiento como investigadora y las herramientas conceptuales con las que contamos; nuestros ejes de análisis priorizados en relación a las variables de la investigación y por último, el carácter del informe final que aquí se presenta. Haremos, además, una breve referencia a la organización de este informe final.

Como ya lo explicitáramos más arriba, es importante dejar planteado en este informe que nuestra mirada sobre el tema que nos ocupa en esta investigación, es la de una especialista en didáctica del FLE y lingüista, no la de una historiadora. Es por ello que nuestras referencias teóricas se inscriben esencialmente en el campo de la didáctica del FLE y del análisis del discurso. Así entonces, nos referiremos a los trabajos de Puren (1988) et de Germain (1993) en lo que respecta a la "periodización" de la historia de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, al "cómo" se enseñaron/se enseñan las LE, a los "instrumentos" empleados en esa enseñanza y a las "prácticas de clase efectivas", encarnadas por los actores del campo. Siguiendo especialmente a Puren, distinguiremos entonces dos conceptos que, en ocasiones, se presentan como fácilmente conmutables pero que, en realidad, refieren a realidades diferentes. En efecto, distinguimos el concepto de "metodologías" y el de "métodos" (Cf: Capítulo II: Algunas precisiones teóricas)

Finalmente, diremos que nuestra concepción de manual como género socio-históricamente construido no debe confundirse con la acepción corriente que hace del manual un "método" para la enseñanza de la LE. Así, desde una concepción más lingüística, diremos que hacemos nuestros los conceptos fundantes de la semiolingüística de inspiración bajtiniana (Bajín, 1984; Souchon, 1997) así como las herramientas conceptuales del análisis del discurso y de la lingüística textual (Adam, 1992; 1999; Maigueneau, 2002; Charaudeau, 1987; 2002; Kerbrat-Orecchioni; 1980; Van Dijk; 1999; entre otros) todos ellos útiles a la hora de abordar el estudio de los manuales, de los relatos de vida y de las instrucciones oficiales[13].

[13] En el Capítulo II se presentan los análisis realizados en función de los aportes teóricos de estos autores y de algunos otros que no están enunciados aquí.

En cuanto a las variables de la investigación, ya hemos mencionado que el estudio diacrónico de la enseñanza-aprendizaje del FLE en nuestro país se llevaría a cabo a partir de tres variables interrelacionadas y que darían cuenta de las diferentes facetas constitutivas del proceso que nos ocupa: los manuales de FLE de edición argentina, los relatos de vida de los actores sociales involucrados (docentes/alumnos) y los textos oficiales de carácter prescriptivo.

Dado el contexto de formación en el que se generó este proyecto (tesis de doctorado) y la duración acotada de la Beca de Formación Superior (2 años), es necesario indicar que durante este período íntegramente dedicado a la investigación, no se han abordado con la misma intensidad y exhaustividad las tres variables antes mencionadas. En efecto, por tratarse de un plan de tesis de doctorado, el plan de trabajo es ambicioso y extenso: construir una historia de la enseñanza-aprendizaje del FLE en nuestro país es adentrarse en un terreno nada o fragmentariamente recorrido. Como ya se dijo en otro lugar, los trabajos académicos como el que aquí se ha planteado no registran antecedentes en nuestro país; la historia de la disciplina no fue escrita antes sino de manera parcelaria en algunos artículos producidos por actores de terreno. La envergadura del trabajo y las condiciones de su gestación implican tiempos diferentes de los estipulados en la duración de la Beca de Formación Superior. La finalización de esta Beca no implica entonces, la finalización del proyecto ni la inminente defensa de la tesis; para llevar a cabo estas actividades se prevén todavía períodos de trabajo investigativo extendidos.

Durante esta primera etapa de investigación, coincidente con la Beca de Investigación, el trabajo estuvo centrado en una de las variables, a saber, la constitución del corpus de manuales y su análisis y estudio, por lo tanto, las demás variables (biografías lingüísticas y textos oficiales) han sido menos atendidas que la primera.

En efecto, la constitución del corpus de manuales implicó intensas búsquedas y recopilaciones en bibliotecas públicas y privadas (Biblioteca General del IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández", Biblioteca del ISP "Dr Joaquín V. González", Biblioteca del

Colegio Nacional de Buenos Aires, Biblioteca Nacional de Maestros (todas ellas de la Cuidad Autónoma de Buenos Aires), Biblioteca del Escuela Normal Nº 1 "Nicolás Avellaneda" (Rosario) y la Biblioteca de la Facultad de Lenguas de la Universidad de Córdoba (Córdoba). Entre las segundas, se encuentran algunas bibliotecas particulares de colegas profesores de francés) Este recorrido por las biblioteca antes mencionadas no estuvo exento de dificultades: las actividades de recopilación de fuentes y de formación de los bancos de datos se vieron afectadas por hechos tales como la pérdida y desaparición de fuentes registradas en las bibliotecas visitadas, la desactualización de los ficheros bibliográficos, el escaso acceso a los manuales y documentos oficiales, la incompletud de las bibliotecas y de los ministerios, el trabajo "en solitario"[14].

Como ya lo señalamos antes, el corpus de documentos oficiales (circulares, leyes, instrucciones oficiales, etc.) y la muestra de informantes han sido también objeto de preocupación durante este período, aunque de manera menos exhaustiva. Se recopilaron algunos documentos oficiales de interés pero, por falta de tiempo, esta recopilación está todavía en sus inicios. En lo que respecta a la muestra de informantes, se fijaron criterios de selección, se contactaron a algunas personas e incluso, se realizaron varias entrevistas (Cf: Capítulo I: Marco Metodológico). Sin embargo, creemos que la inclusión de estas dos variables en este informe final de Beca resultaría abusiva dado el estado todavía embrionario de las conclusiones extraídas como resultado de la puesta en relación de los datos recabados.

Por lo antes expuesto, queremos dejar planteada de manera muy precisa que el doble carácter de este informe: por un lado se trata de un **informe final** de investigación porque "cierra" un ciclo de formación en el marco de la Beca de Formación Superior otorgada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLu, dando cuenta del trabajo realizado y de los resultados obtenidos. Pero, por otro lado, este informe final presenta una faceta cercana a lo que sería un **informe de avance** ya que de ninguna manera consideramos concluida la tarea

[14] Se debe hacer notar que todas estas actividades fueron llevadas a cabo por la responsable de este informe quien no contó, dadas las condiciones de inserción institucional de este trabajo, con ninguna asistencia o personal auxiliar (pasantes, equipo de investigación, etc.)

y abordados con la exhaustividad requerida, todos y cada uno de los aspectos que nos propusimos estudiar en nuestro plan de tesis/de trabajo. Por consiguiente, en este informe final sólo haremos referencia a los análisis y estudios referidos *a los manuales de FLE de edición argentina*.

La "conclusión" definitiva de nuestro trabajo se verá coronada, esperamos, con la obtención del doctorado en ciencias del lenguaje de la Universidad de Rouen, proyecto para el cual seguiremos trabajando en los años venideros.

Además de este capítulo introductorio, en este Informe Final se consignan 5 capítulos: el primero está dedicado a la descripción del aparato metodológico diseñado para esta investigación. Allí, se presentan los objetivos e hipótesis de la investigación, con sus respectivas modificaciones cuando las hubo; los métodos y técnicas de investigación empleados, la conformación de los corpus constituidos, etc. La descripción de estas herramientas metodológicas debería permitir evaluar la pertinencia y adecuación de cada una de ellas en relación con los fines de esta investigación. En el segundo capítulo, se incluyen las referencias teóricas que se emplearon para los posteriores análisis. Dada la complejidad del objeto de estudio aquí abordado, se han seleccionado 5 aspectos constitutivos de los manuales y para cada uno de ellos se presentan algunas precisiones teóricas que creemos relevantes. Este capítulo permitirá al lector comprobar con quién /quiénes "dialogamos" en la búsqueda de referencias comunes que nos permitan avanzar en una construcción de conocimientos, siempre sujeta a revisiones. Los capítulos 3 y 4 están destinados al análisis del corpus extendido (Capítulo 4) y del corpus restringido de manuales (Capítulo 5). El primero de estos capítulos es de carácter general y permite tener una visión de conjunto de las obras que componen el corpus extendido (alrededor de 150 títulos) mientras que el segundo, donde analizamos detenidamente 6 manuales seleccionados según criterios de representatividad preestablecidos, nos da la posibilidad de focalizar en las particularidades de los ejemplares empíricos del género. Un último capítulo (Capítulo 6) se dedica a establecer una periodización de la enseñanza-aprendizaje del FLE en Argentina, basada únicamente en el estudio realizado de los manuales contextualizados.

Las citas bibliográficas que aparecen en cada uno de los capítulos descritos están en su lengua de origen. Como las fuentes bibliográficas consultadas son francesas, la mayor parte de las veces, las citas están escritas en esa lengua.

Una serie de anexos y la bibliografía consultada se encuentran al final del Informe.

CAPÍTULO I: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, presentaremos, desde el punto de vista metodológico, la investigación que hemos desarrollado y nos detendremos en el análisis de ciertas cuestiones como los objetivos e hipótesis de la investigación. Con respecto a estos últimos, detallaremos las evoluciones y modificaciones introducidas en ellos en el transcurso de la actividad de investigación. Para ello, retomaremos el plan de trabajo presentado en el momento de la inscripción a la Beca de Formación Superior (2004) y el informe de avance realizado en 2005, al solicitar la prórroga de nuestra beca.

Abordaremos, además, aspectos relacionados con el dispositivo metodológico diseñado para la recolección de datos, haciendo una breve descripción de sus componentes y de las modificaciones que se le han debido introducir para hacerlo más funcional a los fines de la investigación. Aquí nos detendremos especialmente en la constitución de los corpus y de las muestras de informantes y en las técnicas y métodos de investigación empleados.

Asimismo, también nos parece conveniente detallar el estado actual de nuestra tesis, como consecuencia de los ajustes realizados en el aparato metodológico.

1.1- Descripción de la investigación

La investigación llevada a cabo puede ser caracterizada desde varios ángulos: se trata de un trabajo exploratorio en cuanto a la constitución de cada uno de los corpus y de la muestra de informantes (Cf. Más abajo: 2.3- Corpus) En efecto, la exploración realizada nos permitió establecer corpus y una muestra cuya exhaustividad por cierto relativa, implica la continuidad de la tarea de exploración.

Se trata además de una investigación de tipo descriptivo cuyo objetivo final es la descripción-caracterización de la enseñanza-aprendizaje del FLE en nuestro país. Para ello, las descripciones parciales de cada una de las variables atendidas en el proyecto son fundamentales.
Por otra parte, esta investigación es de carácter diacrónico ya que prioriza el eje temporal para la consecución de sus fines.

Por último, al tratarse de una investigación cualitativa, donde el estudio de casos se impone por sobre la cuantificación, selecciona según criterios de pertinencia y representatividad, "individuos" dentro de un universo, los interroga y presenta conclusiones acotadas que de ninguna manera podrán extenderse al conjunto del universo

1.2- Objetivos generales y específicos e hipótesis.

Como lo anunciáramos más arriba, retomaremos el plan de trabajo original presentado en 2004 y luego, lo confrontaremos con el informe de avance de 2005, así podremos dar a conocer los cambios que hemos introducido en los objetivos y las hipótesis de esta investigación.

Comencemos por **los objetivos**. En el plan de trabajo original, se lee:

> *"**Objetivo General:** Describir la evolución de la enseñanza del FLE en Argentina desde su implantación en el sistema educativo formal y hasta nuestros días, teniendo en cuenta tres aspectos íntimamente relacionados: los documentos oficiales que prescriben qué se debe enseñar y cómo, los manuales de edición argentina que ponen en texto las prescripciones antes citadas y que, a su vez, realizan nuevas prescripciones y las biografías lingüísticas de los actores (estudiantes y docentes) que actualizan en sus prácticas didácticas a los dos niveles antes mencionados"*

En las líneas que siguen, haremos algunos señalamientos que nos parecen esclarecedores con respecto a este objetivo general. En primer lugar, debemos hacer notar que tomamos como período de referencia los años 1863/1865-1994/1995. En efecto, 1863 es el año de la fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires y es sabido que sobre la base del plan de estudios vigente en dicho colegio, se crean, luego, establecimientos secundarios similares en el resto del país. En 1865, se redacta la Memoria, encargada por Mitre y Costa a una comisión integrada por varios intelectuales representativos de la época, entre los cuales se encontraba A. Jacques, director de estudios de ese Colegio y fundador del Colegio Nacional de San Miguel de Tucumán. Esta Memoria es uno de los documentos pedagógicos más relevantes de nuestro país en lo que se refiere a la estructuración de la enseñanza secundaria y a los contenidos que en ella se debían impartir. Por su parte, el año 1994 es el año de la entrada en vigencia de la Ley de Transferencia, por la cual las escuelas que estaban bajo la órbita del Ministerio de Educación pasan a las provincias: el 1-1-94 se toma como la fecha de la implementación de la ley de transferencia de los servicios nacionales de las provincias

a la esfera provincial y en consecuencia, las prescripciones comienzan a emanar de los Ministerios de Educación provinciales o de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por último, en 1995, por la circular 97/95 de la D. G. E. y C. se elimina el francés progresivamente de la provincia de Bs. As, donde se elige la opción de una sola lengua extranjera de entre las opciones que plantea la Ley Federal.

Por otro lado y teniendo en cuenta este recorte cronológico, en el Plan de trabajo original hemos entendido por *"documentos oficiales"* todas aquellas resoluciones (programas, decretos, etc.) que reglamentaron la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, emanadas exclusivamente del Ministerio de Educación Nacional y destinadas a todos los establecimientos (Escuelas Normales, Escuelas de Comercio, Liceos de Señoritas, etc.) que de él dependían. Este corpus se ha acotado en el transcurso de la investigación (Cf. más abajo)

La transposición didáctica, por su lado, debe ser considerada aquí no sólo en el sentido restringido del "*pasaje del saber sabio al saber enseñado"* tal como Chevallard lo propone en su obra *La transposition didactique* (Chevallard, 1985) sino *"en términos de convocatoria de una pluralidad de saberes de referencia que se deben seleccionar, integrar, volver operativos y solidarios"* (Petitjean, 1998: 25. Nuestra traducción). Además, consideramos como problemas de la transposición didáctica a las *"transformaciones que se operan o la distancia que se instaura entre los saberes sabios, por un lado, los saberes seleccionados para la enseñanza y los saberes efectivamente enseñados, por el otro "* (Bronckart, 1998: 38. Nuestra traducción)

El espíritu general de este objetivo ha sido mantenido aunque con algunas modificaciones; éstas remiten sobre todo a dos aspectos que detallaremos a continuación. Por un lado, hemos acotado la variable de análisis de los documentos oficiales, se han conservado las otras dos (manuales y biografías lingüísticas de los actores) y se ha agregado una cuarta: los escritos teóricos. En efecto, la variable "documentos oficiales" sólo corresponde a aquellas resoluciones ministeriales emanadas del Ministerio de Educación de la Nación, que estipulan los programas de estudio de las diferentes materias que componen el currículum

del nivel secundario. Esta selección responde a motivos diversos, entre otros, la dificultad de acceder a las fuentes requeridas para llevar a cabo este estudio y la dificultad de gerenciar un corpus enorme de reglamentaciones. Así entonces, sólo hemos considerado las resoluciones oficiales que han marcado fuertemente la enseñanza de las LE en el sistema educativo secundario como, por ejemplo, las de 1942 y 1974.

Por otra parte, como ha sido demostrado en el apartado **3. Estado del Arte** (Introducción), si bien no hay producciones teóricas que se ocupen de la historia de la enseñanza-aprendizaje del FLE en nuestro país, existen varios escritos teóricos que presentan balances sobre el estado de la cuestión en algún momento de la historia. Estos escritos, de carácter sincrónico, no son abundantes; sin embargo son representativos de la evolución de la disciplina en diferentes épocas. Por esta razón, hemos decidido incluirlos en un corpus diferente de los anteriores.

Por otra parte, hemos intentado combatir la idea de la linealidad excesiva en el marco de la transposición didáctica. En efecto, según queda planteado en el objetivo general, las transposiciones didácticas parecen sucederse de manera lineal, sin atender a los múltiples factores que intervienen en ellas. La complejidad misma del proceso de transposición didáctica nos ha llevado entonces, a problematizar nuestro objetivo general.

Por último, teniendo en cuenta las especificidades de la didáctica de las lenguas extranjeras en medio exolingüe, nos pareció interesante reformular el objetivo general en función de los componentes endógenos y exógenos de esta didáctica en nuestro país ya que la particularidad del contenido transmitido (la lengua extranjera; en nuestro caso, el francés) el estatus de ese contenido (fin y medio de la enseñanza) y su lugar en el sistema educativo argentino y la fuerte impronta de la mirada de los actores sociales encargados de transmitir la lengua extranjera, seducida por Francia y sus legados, no podían sino condicionar la enseñanza-aprendizaje del FLE en nuestro país.

Así entonces, éste queda planteado como sigue:

"Describir la evolución de la enseñanza del FLE en Argentina ***entre 1863 y 1995*** *teniendo en cuenta* ***cuatro*** *aspectos íntimamente relacionados: los* ***programas*** *promulgados por el Ministerio de Educación de la Nación, que prescribieron qué se debía enseñar y cómo, los manuales de edición argentina que pusieron en texto dichas prescripciones y que, a su vez, realizaron nuevas prescripciones,* ***los escritos teóricos*** *de los especialistas del campo que contribuyeron también a la transposición didáctica y las biografías lingüísticas de los actores (estudiantes y docentes) que actualizaron en sus prácticas didácticas los dos niveles antes mencionados* ***todo ello enmarcado en una relación dialéctica entre los componentes endógenos y exógenos constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en medio exolingüe"*** (NB: en negritas, las modificaciones y/o precisiones aportadas al objetivo general)

Con referencia a los objetivos específicos, en el plan de trabajo original se señalan los siguientes:

1- *Establecer un banco de datos que contenga las resoluciones ministeriales (programas, normativas, etc.) que refieren a la enseñanza-aprendizaje del FLE, promulgadas durante el período que nos interesa aquí.*
2- *Establecer un banco de datos general de los manuales de FLE edición argentina, destinados a la enseñanza secundaria en todas sus modalidades.*
3- *Seleccionar y clasificar los manuales inventoriados en función del período analizado.*
4- *Clasificar cada resolución según: año de promulgación, destinatarios, objetivos esenciales, etc.*
5- *Para cada manual identificado, elaborar reseñas dónde consten datos tales como título, autor, editorial, fecha de edición, público destinatario, nivel de escolaridad, metodología invocada, estructura del libro, entre otros.*
6- *Constituir una muestra de informantes claves formada por: a) "utilizadores" de algunos de los manuales inventoriados ya sea como docentes o como alumnos.*

Estos "utilizadores" deberán ser representativos de diversas épocas b) conceptores /autores de algunos de los manuales inventoriados.

7- *Analizar, a partir de las tres variables antes mencionadas, la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE en Argentina teniendo den cuenta los diferentes niveles de transposición didáctica que cada una de estas variables representa.*

8- *Establecer, a partir des variables enunciadas, una periodización en la historia de la enseñanza-aprendizaje del FLE en Argentina que dé cuenta de las continuidades y de las rupturas inscriptas tanto en el nivel socio-político como en el nivel didáctico."*

Retomaremos cada uno de los objetivos específicos planteados. Es evidente que las modificaciones introducidas el objetivo general han provocado algún tipo de reacomodamiento, aunque parcial, en los objetivos específicos 1, 4 y 7. Así, con respecto a 1, el banco de datos constituido sólo consta, por el momento de dos programas seleccionados en función de su carácter innovador. En 4 y 7, es evidente que al acotar el corpus a escasos elementos de un único tipo - programas -, se han modificado levemente la constitución del mismo y su posterior análisis. Los objetivos 2 y 3 se han conservado sin variantes, al igual que el 7 y el 8, aunque en el primero, se agregó la variable *"escritos teóricos"*. Por último para el objetivo 6 se especificaron los criterios de selección de los informantes, de manera exhaustiva. Así, en apartado **2. 3- Corpus** se detallan las actuales constituciones de los corpus y se presentan informaciones complementarias referidas a los objetivos específicos 2, 3 y 6 (cf. más abajo).

En lo que respecta a **las hipótesis,** en el plan de trabajo de 2004 se señala:

*"**Hipótesis de partida:** El establecimiento de una historia de la enseñanza del FLE en Argentina podría llevarse a cabo a partir de un análisis desplegado en tres niveles diferentes pero, a la vez, complementarios, a saber:*

1- *El nivel prescriptivo representado por los documentos oficiales o del "curriculum formal u oficial" (V. Isambert-Jamati, 1990, citada par Forquin 1997)*

2- *El nivel de la materialización de la prescripción en forma de texto, destinado a la enseñanza del FLE, es decir, el nivel del "curriculum formal puesto en texto"*
3- *El nivel de las prácticas de clase efectivas, es decir, el de una doble serie de acciones: las acciones de enseñanza concretas que los profesores llevan acabo en el aula y que dan cuenta de lo que se enseña realmente - "curriculum real" (Forquin, 1997: 48) - y las acciones de aprendizaje que los alumnos ponen en juego en la construcción del conocimiento de la lengua extranjera; ambas acciones caracterizadas como las interacciones didácticas cotidianas - el "currículum vivido".*

En lo que respecta a las hipótesis secundarias, éstas se plantearon en el documento aludido, de la siguiente manera:

*"**Hipótesis secundarias:***

1- *El pasaje de un nivel a otro sería portador de desfasajes del orden de lo cuantitativo y de lo cualitativo. En efecto, entre lo que se prescribe (transposición didáctica de 1er nivel : de los saberes "sabio" a los saberes "enseñables") ; lo que se materializa en el texto destinado a la enseñanza (transposición didáctica de 2do nivel: de los saberes enseñables a la puesta en texto de los mismos) y lo que se enseña efectivamente en la sala de clase (transposición didáctica de 3er nivel: de los saberes puestos en texto a los saberes enseñados) existirían zonas de diferencias o distancias más o menos considerables según las épocas*
2- *Las distancias antes citadas podrían encontrar una explicación en dos niveles de análisis: en el de los proyectos político-educativos en vigencia y en el de la evolución de las tendencias didácticas, es decir, en el devenir de la disciplina en sí misma.*
3- *Esas distancias podrían ser precisadas a partir de la confrontación de los discursos sostenidos por las resoluciones ministeriales, el paratexto de los manuales y los relatos de los informantes."*

En lo que respecta a la hipótesis primaria y las hipótesis secundarias que de ella derivan, las modificaciones han sido, creemos, sustanciales. En efecto, la integración de una nueva dimensión de análisis nos parece que viene a completar el panorama diseñado en las hipótesis anteriores. Así, entonces, durante el desarrollo de la investigación, hemos planteado la reformulación de la hipótesis primaria, en un sentido de mayor amplitud ya que hemos integrado una dimensión no atendida en las instancias anteriores: la relación dialéctica que se establece en la construcción de una historia de la enseñanza-aprendizaje del FLE en Argentina entre el adentro (nuestro país) y el afuera (el país del cual se enseña la lengua: Francia). En efecto, las hipótesis presentadas en el plan de trabajo de 2004 sólo contemplaban la dimensión "nacional" de la problemática abordada; sin embargo, el desarrollo de la investigación mostró que las referencias a Francia, sus aportes, sus "maneras de hacer" en el ámbito de la enseñanza de su lengua, sus productos culturales, etc. eran reiteradamente evocados en los documentos nacionales. Se establecía entonces, una relación entre referente (nuestro país) y referido (Francia) que debíamos integrar a nuestras hipótesis de trabajo.

El informe de avance de 2005 recupera esta preocupación y en la hipótesis allí planteada, se visualiza la necesidad de establecer pasarelas entre el adentro (nuestro país y sus prescripciones, manuales, escritos teóricos y actores) y el afuera (Francia y sus influencias didácticas, pedagógicas y políticas) y de considerar que la construcción de la historia particular de la enseñanza del FLE en Argentina no está de ninguna manera exenta de estos condicionamientos "extra muros" que se conjugan necesariamente con los condicionamientos "intra muros". En este sentido entonces, nuestra hipótesis en ese documento fue presentada como sigue:

> "*La historia de la enseñanza-aprendizaje del FLE en Argentina presentaría especificidades que harían de ella una historia particular y un doble carácter signado por una continuidad con los modelos teórico-didácticos construidos fuera del país, especialmente en Francia, y transpolados al contexto nacional y una ruptura con esos mismos modelos, debida a la convergencia de factores político-ideológicos constitutivos de la historia política, cultural y pedagógica de nuestro país"*

Así entonces, la reformulación de nuestra hipótesis general de investigación ha dado como resultado un enriquecimiento y complejización de las variables a atender en esta construcción de una historia nacional de la enseñanza del FLE a argentinos, alimentada por la interacción continua y dialécticamente organizada entre el adentro y el afuera.

1.3- Corpus: textos oficiales, manuales, escritos teóricos[15]

En esta investigación se trabajó con tres corpus diferenciados. Los dos primeros, corpus de textos oficiales emanados del Ministerio de Educación de la Nación y corpus de manuales para la enseñanza-aprendizaje del francés, constituyen los corpus primarios de este trabajo; es decir, están contemplados en el plan de trabajo original. Por su parte, el tercer corpus, el de los escritos teóricos, ha sido incluido en la investigación a posteriori ya que surgió como resultado de las búsquedas bibliográficas realizadas. Dada la relevancia de algunos de esos escritos, creemos que es fundamental incluirlos en nuestro trabajo ya que posibilitan, junto con los prefacios de los manuales por ejemplo, dar cuenta del estado de las reflexiones teóricas en un momento determinado de la historia de nuestra enseñanza-aprendizaje del FLE. Seguidamente, presentaremos las especificidades de cada corpus constituido, teniendo en cuenta las acotaciones realizadas en el último apartado del capítulo Introducción.

a) Textos oficiales

La formación de este corpus descansa sobre la siguiente precaución:

> "Les instructions officielles constituent un ensemble documentaire dont la lecture et l'analyse, si elles sont, bien sûr, nécessaires ne sont pas suffisantes pour rendre compte de l'état, du fonctionnement ou de l'évolution de l'enseignement; car le corpus réglementaire n'est pas autonome (il constitue un élément dans un système) et ne peut, en tant que discours, renvoyer qu'à des conceptions : celles que se font du

[15] Los corpus constituidos se presentan en ANEXO

savoir à enseigner, à un moment donné, les décideurs de l'institution et plus largement, ceux qui tentent de penser le système scolaire » (Veck ; 1999 : 179)

Esta « falta de autonomía » que señala Veck a propósito de las reglamentaciones podría, creemos, extenderse a cada una de las variables consideradas en esta investigación y marcaría entonces, la necesidad y la pertinencia de atender a todas y cada una de ellas por separado y en relación unas con otras para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto.

Por el momento, nuestro corpus de textos oficiales están constituido por escasos dos programas emanados del Ministerio de Educación de la Nación. (Cf: 4- Alcances y límites de este informe. Introducción)

Este corpus ha sido constituido según los criterios siguientes:

- Tipo de documento : programas de estudio de la materia Francés
- Productor: Ministerio de Educación de la Nación
- Destinatario/s: Escuelas secundarias dependientes de ese Ministerio, en cualquiera de sus modalidades (Escuelas Normales, Liceos de señoritas, Escuelas de Comercio, etc.)
- Período: 1863- 1994
- Momentos históricos privilegiados: aquellos en los que se han producido cambios educativos importantes que han afectado específicamente a la materia Francés.

Atendiendo, entonces, a las variables antes mencionadas, estamos constituyendo un corpus de documentos oficiales bastante homogéneo para cuyo estudio hemos privilegiado las categorías de análisis que se especifican a continuación:

- Los documentos oficiales en tanto textos prescriptivos del currículum "formal o oficial", según la definición de Isambert-Jamati "Les contenus prescrits par les autorités –le curriculum formel ou officiel- sont le produit, au fil du temps, de tout un travail de sélection au sein de la culture accumulée, un travail de réorganisation, de changements des délimitations, d'ébranlement des hiérarchies

entre disciplines (…) Mais les prescriptions ne peuvent qu'être indicatives. Tout chapitre de programme prête à bien d'interprétations (…)" (Isambert-Jamati, citada por Forquin 1998 : 48)

- Los fundamentos de los programas, los contenidos y las recomendaciones a los docentes (porqué, qué y cómo)
- Los programas y los manuales que constituyen el corpus restringido (CR, cf. más abajo)

b) Textos escolares o manuales

En esta investigación se trabajó con dos corpus de manuales, un *corpus extendido* (en adelante, CE) y un *corpus restringido* (en adelante, CR) Daremos algunas precisiones referidas a cada corpus.

Los textos escolares o manuales que han constituido el CE han sido seleccionados en función de los criterios siguientes:

- Manuales editados en Argentina (este criterio es excluyente: no se han considerado los manuales editados en otros países - Francia, Uruguay o Brasil que han circulado por las aulas argentinas en diferentes momentos).
- Manuales producidos por autores argentinos o extranjeros o por equipos mixtos.
- Manuales destinados a la enseñanza-aprendizaje del francés en contextos escolares formales.
- Manuales destinados al público adolescente escolarizado que concurre a instituciones de formación secundaria (de 1ro a 5to año del antiguo sistema secundario en Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Liceos de Señoritas, Escuelas de Comercio, etc.).
- Manuales publicados por única vez o reeditados en sucesivas ocasiones.
- Los "materiales didácticos de acompañamiento" tales como guías pedagógicas, cuadernos de ejercicios, materiales audiovisuales, gramáticas, etc. no forman parte del corpus cuando son parte constitutiva del conjunto pedagógico. En cambio, se los considera cuando constituyen el único soporte de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Así, los manuales que constituyen el CE este corpus suman alrededor de 100 (cien) títulos, entre los cuales se encuentran: a) los volúmenes únicos (destinados a un solo año de la enseñanza secundaria, en general, 1er año), b) los volúmenes múltiples de un mismo título (por ejemplo, aquellos títulos destinados a varios niveles o modalidades de la enseñanza) c) los volúmenes reeditados, en sus diferentes versiones. La recopilación de los manuales que constituyen el CE se realizó en bibliotecas públicas y privadas ya que, en nuestro conocimiento, no existe en el país un banco de datos como el aquí constituido.

Para el CE se planteó, siguiendo a Choppin, el estudio del

> " (…) ensemble du corpus en fonction des caractéristiques externes (le niveau, la date d'édition, le format, la maison d'édition, etc.). Cette approche qui s'apparente à celle d'un démographe, suppose que soit au préalable opéré le recensement exhaustif de la population considérée et élaborée une typologie » (Choppin, 1995: 179).

Este estudio implicó la elaboración de una grilla de análisis compuesta por una doble ficha-modelo (de filiación y descriptiva), para cuyo diseño se integraron los aportes de Martínez Bonafé (1998), Vez (1999), Bertoletti y Dahlet (1984) y Thierry (1990). En síntesis, la doble ficha general aplicada a cada uno de los manuales que componen en CE, considera los aspectos siguientes: a) En la ficha de filiación: Título, autor, editorial, fecha de la primera edición, edición consultada, número de volúmenes, número de páginas, público destinatario b) En la ficha descriptiva: presentación material (presencia de material complementario, prefacios, estructura general del manual) c) Soportes y documentos (tipos, dimensiones) d) Contenidos lingüísticos y socioculturales.

El interés de la constitución de un CE es doble: por un lado, constituye un primer banco de datos, susceptible de ser enriquecido por aportes continuos, de los manuales que han sido producidos y editados en nuestro país, y por el otro, sirve de marco de referencia para el estudio de casos de carácter diacrónico como el que se llevó a cabo aquí. En efecto, del CE se extrajeron los manuales que constituyeron el *corpus restringido* (en adelante, CR), segundo corpus de textos escolares con el cual trabajamos en nuestra investigación.

El segundo corpus comprende a aquellos manuales, extraídos del CE, considerados más representativos de un momento determinado de esta historia de la enseñanza-aprendizaje del FLE. Los criterios de representatividad utilizados en la constitución del CR son los siguientes:

- Manuales que fueron (re)editados en nuestro país y destinados a alumnos argentinos.
- Manuales que efectivamente circularon por las aulas.
- Manuales que fueron utilizados en varios lugares del país.
- Manuales que representan las grandes metodologías constituidas (Tradicional, Directa, Activa, Audio-Visual -en sus tres etapas-, según la categorización establecida por Puren 1988)

Atendiendo a los criterios antes enunciados, se seleccionaron 6 (seis) manuales para su análisis exhaustivo a partir de las consideraciones de Choppin quine sostiene que se debe

> "(…) interroger une série de manuels qui ont en commun un ou plusieurs critères (la discipline et le niveau, le plus souvent), étudier un échantillon censé représenter une image réduite mais fidèle de l'ensemble des ouvrages concernés" (Choppin, 1995: 178)[16][17]

Como en el caso del CE, se elaboraron grillas de análisis para los manuales del CR. Así, además de los datos recolectados en la doble ficha anterior, los manuales que componen el CR han sido analizados teniendo en cuenta: a) Teorías de referencia explícitas o implícitas b) Corrientes metodológicas explícitas o implícitas c) Modelo pedagógico sugerido d) Estrategias didácticas propuestas, explícitas o implícitas e) Modelo de alumno y de profesor explícito o implícito f) Selección de contenidos ideológicos, cognitivos y/o pedagógicos. [18]

[16] En nuestro caso, el criterio considerado para la constitución del corpus restringido es , como ya se dijo, el de "representatividad"

[17] Aunque no desconocemos el tercer nivel de análisis propuesto por Choppin (la "biografía" de un único manual) ni el valor intrínseco del mismo, en este trabajo lo hemos desestimado por no responder específicamente a las necesidades de esta investigación.

[18] Las fichas elaboradas se encuentran en ANEXO

Los puntos c), d) y e) se inspiran de los modelos de análisis de Martínez Bonafé; el punto f) remite a afirmación de A. Choppin, según la cual

> *"Si l'on se place dans une perspective historique, on peut avancer d'une manière très schématique que, pour ce qui est de la France, on est passé d'une conception avant tout idéologique à une conception majoritairement cognitive pour en venir en dernier lieu à une conception résolument pédagogique dans laquelle l'apprentissage des méthodes prend le pas sur l'acquisition des contenus. Mais il convient ici d'être clair: ce qui a varié, c'est le poids relatif de ces fonctions, elles n'ont jamais cessé de coexister"* (Choppin, 1997: 14).

c) Escritos teóricos: obras completas, artículos de revistas, actas, prefacios de manuales

El corpus de escritos teóricos reagrupa a todas aquellas producciones de carácter téorico o teórico-práctico que hemos relevado durante la búsqueda bibliográfica realizada. Como ya se dijo en otro apartado, este corpus no formaba parte del dispositivo metodológico original, pero, a medida que se desarrollaba la investigación, estos escritos se nos aparecían como cada vez más importantes para constituir un diagnóstico serio de la situación de la enseñanza-aprendizaje del FLE en nuestro país. Como en el caso de los corpus anteriores, el listado completo de las obras recabadas consta en Anexo.

Los criterios de constitución de este corpus fueron los siguientes:

- Escritos editados en nuestro país, en publicaciones nacionales tales como revistas especializadas o actas de congresos.
- Escritos producidos por actores sociales intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE, por ejemplo, docentes a cargo de cursos de FLE
- Textos que abordan uno o varios aspectos de la problemática de la enseñanza-aprendizaje del FLE en nuestro país.
- Textos cuyos temas conciernen la enseñanza-aprendizaje del FLE en el nivel secundario.

Para analizar cada uno de estos textos hemos considerado las variables siguientes:

- Productor/es del texto
- Destinatario/s
- Lugar y fecha de edición
- Problema abordado
- Relación inmediata con el CE y el CR.

1.4- Muestra de informantes

La muestra de informantes está formada en estos momentos por 6 (seis) informantes, seleccionados en función de los criterios siguientes:

- Perfil del informante: tres perfiles de informantes han sido considerados: 1) conceptores/autores de algunos de los manuales del CE 2) usuarios-docentes que hayan empleado en sus clases alguno/s de los manuales del CE 3) usuarios-alumnos de manuales que habiendo estudiado FLE en las condiciones institucionales antes descriptas, hayan utilizado alguno/s de los manuales del CE
- Pertenencia institucional: los informantes usuarios-docentes y usuarios-alumnos han participado en el contexto de las escuelas secundarias públicas, dependientes del Ministerio de Educación de la Nación
- Lengua materna: español. Todos nuestros informantes son locutores nativos de lengua española y utilizan/utilizaron el francés como lengua de enseñanza o de aprendizaje.

En el plan de trabajo original se planteó la realización de entrevistas semidirigidas para la recolección de datos de orden verbal. Sin embargo, durante el desarrollo de la investigación hemos desestimado este tipo de entrevista por considerarla demasiado rígida y hemos adoptado una posición favorecedora de *los relatos de vida*, entendidos como testimonios de las experiencias, vivencias y sentimientos de nuestros informantes en relación con los tópicos de esta investigación.

Más abajo, describiremos los métodos utilizados para el procesamiento de los datos obtenidos mediante los *relatos de vida*.

1.5- Etapas de la investigación, métodos y técnicas

Por tratarse de una investigación exploratoria, diacrónica y descriptiva, en el plan de trabajo original, se postularon las etapas de trabajo siguientes:

"1- Etapa exploratoria de colecta de datos de tipo documental, con vistas a la formación de los corpus a) y b) (ver supra). Esta etapa se desarrollará esencialmente en bibliotecas públicas y privadas (ej. Biblioteca del Maestro, Biblioteca Nacional, Biblioteca del ISLV, Biblioteca del ISP, etc.) y archivos (Archivo Nacional, archivos ministeriales, etc..

En el transcurso de esta etapa se deberá:

a) *identificar e inventoriar los documentos oficiales y los manuales susceptibles de interés para nuestra investigación.*
b) *seleccionar los documentos y las obras según criterios de pertinencia pré-establecidos*
c) *clasificar los documentos y las obras seleccionadas*
d) *elaborar para cada documento y para cada manual una ficha de archivo que permita su rápida búsqueda e identificación*
e) *informatizar los resultados del trabajo de documentación*
f) *analizar los documentos y los manuales a partir del marco teórico de referencia y de las categorías de análisis que se establecerán.*

2- Etapa exploratoria de recolección de datos de carácter verbal, con vistas a la constitución de la muestra de informantes (Cf . supra) Esta etapa implica:

a) *la exploración del universo de los potenciales informantes*
b) *la selección de informantes según criterios préestablecidos*
c) *la elaboración de entrevistas cuyo objetivo será permitir la puesta en palabras de la "biografía lingüística" del informante.*

d) la realización de las entrevistas, en sesiones individuales

3- Etapa final de verificación de hipótesis. Este momento consistirá esencialmente en:

a) la confrontación de los datos recolectados en las instancias anteriores

b) la elaboración de una periodización de la historia de la enseñanza del FLE en nuestro país, a partir de la puesta en relación de los datos recogidos."

Con respecto a la primera fase exploratoria de tipo documental, diremos que ésta se llevó a cabo en las condiciones sugeridas en el plan de trabajo inicial. Sin embargo, es necesario recalcar dos situaciones no previstas en este trabajo y que surgieron en el desarrollo del mismo: la primera tiene que ver con la constitución de un nuevo corpus (Cf. supra c) Escritos teóricos) que vino a completar los corpus ya existentes. La otra, se relaciona con un problema inherente a toda búsqueda documental. En efecto, la actividad de recopilación de fuentes escritas diversas (como en este caso, manuales y programas de asignatura) y de constitución de los bancos presentan varias dificultades: pérdida y desaparición de fuentes, poco acceso a las mismas, incompletud, bibliotecas y ministerios poco provistos de los materiales que se requieren, etc. Esta situación dificulta el desarrollo de la investigación, retrasa los plazos prefijados e implica resignar un ideal de exhaustividad, abrazado al comienzo de toda investigación.

El análisis de los documentos del corpus documental se llevó a cabo empleando la técnica del análisis cualitativo de contenido, para lo cual se elaboraron, como ya se dijo antes, grillas de análisis de diferentes tipos y con diferentes grados de especificidad. Este análisis de contenido se realizó a partir de los indicios temáticos y las unidades de sentido presentes en los documentos y la comparación entre los mismos.

En lo que se refiere a la segunda etapa exploratoria de orden verbal, debemos hacer notar que su desarrollo se realizó según las previsiones realizadas en el plan de trabajo original pero que el instrumento de recolección seleccionado en primera instancia fue sustituido por el *relato de vida.* En efecto, en el plan de trabajo original se planteó la utilización de

entrevistas semi-dirigidas como instrumento de recolección de datos. Estas entrevistas debían permitir recolectar datos de orden verbal, emanados de informantes representativos de la problemática que se abordaría en esta investigación, ya que

> "(…) ils combinent attitude non directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance" (Berthier, 1998: 57).

Ahora bien, en el transcurso de la elaboración del instrumento de recolección de datos, este tipo de entrevista apareció como demasiado reductor y la complejidad misma de la temática que nos ocupaba nos llevó a cambiar el instrumento. De hecho, nosotros queríamos recabar testimonios de los usos y de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje habituales, adentrarnos en la cotidianeidad (pasada) de nuestros informantes, privilegiar la escucha del testimonio y poder así, reconstruir fragmentos de un pasado que por un momento, los informantes compartieron con nosotros. Dadas estas expectativas, el instrumento que rápidamente se manifestó más acorde a nuestros intereses fue el *relato de vida* y un enfoque de tipo socio-etnológico del mismo.

Siguiendo a Bertaux (citado por Gohard-Radenkovic et al.) diremos que este instrumento y este enfoque

> "(…) donnent à voir comment fonctionne un monde social ou une situation sociale. Cette fonction descriptive est essentielle et conduit vers ce que l'ethnologue Clifford Geertz appelle **thick description**, une description en profondeur de l'objet social qui prend en compte ses configurations internes de rapports sociaux, ses rapports de pouvoirs, ses tensions, ses processus de reproduction permanente, ses dynamiques de transformation » (Bertaux, citado por Gohard-Radenkovic et al. 2003: 60).

Según Bertaux, el relato de vida es una

> "(…) ligne de vie, pas une ligne droite ni harmonieuse, mais une trajectoire ballotée au gré des forces collectives, qui réorientent le parcours de façon imprévue et généralement incontrôlable. La plupart des lignes de vie sont donc 'brisées'" (op. y loc. cit).

Ahora bien, el autor sostiene que cuando los narradores restituyen y reconstruyen sus líneas de vida, lo hacen poniendo en práctica un mecanismo de puesta en funcionamiento de la coherencia; ésto es lo que Bertaux llama el "lissage de la trajectoire biographique", se trata entonces, de un esfuerzo por restituir de manera coherente un recorrido que en la realidad pasada se presentó como accidentado y repleto de vaivenes. En este esfuerzo de restitución del pasado, Bertaux señala la importancia fundamental de la reinterpretación con sus carga de omisiones, olvidos, silencios, cosas demasiado dichas, contar el pasado es entonces, reinterpretarlo.

Así, a partir de este marco metodológico de referencia, contactamos a nuestros informantes y establecimos con ellos algunas pautas de trabajo: los informamos sobre nuestra identidad y filiación universitaria y sobre las grandes líneas de nuestra investigación, les explicamos porqué los seleccionamos y según qué criterios, les describimos el tipo de relato que esperábamos de ellos y les aseguramos el máximo de libertad en las respuestas y de confidencialidad.

Dado el tipo de instrumento seleccionado, hemos privilegiado la escucha del informante, en lo posible, sin interrumpirlo. Cuando hemos debido intervenir, las intervenciones fueron puntuales y escasas y se trató sobre todo de resituar el relato. No impusimos un tiempo al relato, sin embargo, la mayoría de los relatos no excedió de 30 /40 minutos. Los relatos fueron grabados, previo acuerdo con nuestros interlocutores. Las grandes líneas sugeridas para el relato fueron las siguientes:

- *Cuenteme/ contame tus experiencias como profesor/a - alumno/a de francés en la escuela media en el pasado(y en la actualidad, si es posible)*
- *Cuenteme/ contame las experiencias que tuvo/tuviste cuando empleaste - estudiaste X manual*
- *Cuenteme/ contame las experiencias de elaboración del manual X (cómo se gestó, cómo se produjo, quienes intervinieron, qué pasó con el manual, se utilizó, dónde,)*

Como ya lo señaláramos, en este informe no se dará cuenta de los análisis realizados sobre esta muestra porque los resultados no son todavía representativos.

CAPÍTULO II: ALGUNAS PRECISIONES TEORICAS. EL MANUAL DE LENGUA EXTRANJERA: UN OBJETO DE ESTUDIO MULTIFACÉTICO.

Definir el manual de lengua extranjera es una tarea bastante compleja. En principio, se debe elegir una perspectiva definicional y luego, intentar representar a algunas de las muchas bibliografías que circulan sobre el tema.

En este trabajo intentaremos varias definiciones, entre ellas:

- **El manual de LE en tanto libro**, es decir, en tanto objeto material y producto editorial. Aquí entonces primará una visión de tipo "editorialista". Nos adentraremos en el mundo de la edición de este tipo de libro, en la evolución de sus formatos y puestas en página, en las identidades de los editores, en los circuitos de la edición, etc.

- Además de la perspectiva anterior, definiremos **al manual de LE en tanto libro escolar**, es decir, como un libro especialmente concebido, producido y difundido en y para un circuito fuertemente institucionalizado, cuyos usuarios se definen a partir de este circuito, revisten estatus y roles altamente condicionados.
- Una visión didáctica no puede faltar en el análisis de los manuales de lengua extranjera; así entonces**, el manual de LE como soporte de la didáctica de la lengua extranjera ser**á caracterizado teniendo en cuenta las diferentes propuestas didáctico-metodológicas que se han sucedido en el tiempo y cuyas líneas directoras se han visto reflejadas en los manuales destinados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.
- Desde una perspectiva más lingüística, abordaremos al **manual de LE como género**, socialmente construido, es decir, intentaremos analizar los caracteres del género manual, sus discursos, etc.
- Por último, **el manual de LE como compendio ideológico** será analizado teniendo en cuenta la posición particular que ocupan los manuales de lengua extranjera en la visión cruzada de las ideologías foráneas y nacionales, ambas reflejadas, en diferentes dosis, en ellos.

2.1- El manual de lengua extranjera: ¿un libro como los demás?

2.1.1- Las editoriales

Varios factores confluyen en la definición del manual como libro es decir, como producto editorial. Una primera definición es la que nos acerca Choppin:

> « Un manuel scolaire c'est, à l'évidence, d'abord en livre, c'est-à-dire, 'un assemblage de feuilles imprimées formant un volume'. C'est aussi, comme l'indique son étymologie, un ouvrage que l'on tient pour ainsi dire à portée de la main. C'est donc un outil, dont les utilisateurs sont les maîtres et/ou les élèves. C'est enfin, un livre rédigé pour un public et des usages précis » (Choppin, 1998 : 17)

Este « conjunto de hojas impresas que forman un volumen», según Choppin, deviene en libros, insertos en un mercado editorial que todos los años mueve grandes cantidades de dinero en su publicación y venta. Como lo señala, Martínez Bonafé:

> "Los materiales curriculares son una mercancía regulada por la ley de la oferta y la demanda. Las decisiones clave sobre la producción del material se toman en función del mercado, donde los principales participantes son los productores/editores y los consumidores/seleccionadores" (Martínez Bonafé; 2002: 3)

Así, entonces estos libros, como todos los demás, son fabricados para ser vendidos, según la ley del mercado, la cual, se sabe, está regida por la lógica del beneficio: se edita aquello que es "vendible" (muchas veces, en detrimento de la calidad) y como todos los demás, involucran a autores y destinatarios que entran en contacto a través de un producto editorial que versa sobre alguna temática específica.

En lo que respecta a los manuales de lengua extranjera, el mercado editorial ofrece varias posibilidades en relación con la edición:

> "Deux formules éditoriales peuvent s'envisager: soit fabriquer des méthodes sur mesure avec des équipes mixtes et des partenaires locaux, soit proposer une méthode qui, du fait de ses qualités particulières, pourra être généralisée dans un pays donné.(…) (Berringer, 1995 : 16)

En este caso presentado por Berringer (de la Editorial Didier), dos posibilidades editoriales existen, para una editorial implantada en el país del cual se enseña la lengua (es el caso de Francia y de la Editorial Didier): la editorial produce libros específicos para un país dado, organizando equipos de autores mixtos (franceses y del país en cuestión) o bien, propone una adaptación de un libro ya existente en su catálogo a un país determinado. Todos estos procedimientos de edición parten, entonces, de un editorial extranjera quien crea obras nuevas o adapta obras existentes, según lo demande el mercado del país al cual se destinará el libro. En el caso de las editoriales extranjeras, también existe la producción de libros escolares que son difundidos/vendidos en varios países del mundo sin sufrir ninguna adaptación o modificación a esos mercados. Los manuales de FLE en este último caso, se

los denomina “manuels universalistes” (Bérard, 1995: 21); los manuales adaptados o creados específicamente para un país, se denominan “manuels contextualisés” (Bérard, op et loc. cit).

Según Anne Réberioux (Editorial Hachette. Français Langue Etrangère), las editoriales extranjeras (en este caso, francesas), como la que ella dirige, creadoras manuales universalistas no pueden, sin embargo, hacer caso omiso de las demandas locales:

> “Notre vision de l’apprentissage qui est marquée par notre environnement et, c’est normal, n’est pas partagée par le monde entier. Nous avons besoin d’un échange d’idées et de pratiques avec les partenaires locaux, pour tenir compte de la dimension culturelle et historique inhérente à toute entreprise de production de matériel méthodologique. Nous pouvons apporter ce que nous connaissons, notre didactique, notre pédagogie, nos documents, notre authenticité. Mais cela se saurait suffire » (Réberioux, 1995: 17)

Para el caso de los manuales contextualizados, existen además otras posibilidades editoriales, desarrolladas por editoriales implantadas en los países donde se enseña la lengua extranjera: se trata de editoriales nacionales o de capitales mixtos (extranjeros y nacionales) o incluso, filiales de las casa matrices instaladas en los países extranjeros.

En lo que respecta a los manuales de LE y su relación con las editoriales que los publican y difunden, creemos encontrar una especificidad de estos libros: su origen editorial. En efecto, este origen editorial los diferencia de los demás libros de la misma naturaleza ya que es bastante poco frecuente que la lengua materna, la matemática o las ciencias naturales o sociales sean estudiadas a partir de manuales editados por editoriales internacionales radicadas fuera del contexto local, sobre todo en los niveles primario y secundario.

Así, las editoriales se reagruparían en cuatro grupos determinados, lo que daría diferentes grados de contextualización de los manuales:

- Las internacionales, radicadas en el extranjero, que producen manuales universalistas, vendidos a todos mercados posibles: los libros son importados y

consumidos por alumnos diversos de todo el mundo (Ej: Hachette, Didier, Clé International)

- Las internacionales, radicadas en el extranjero, que "contextualizan" algunos de sus productos para algunos de los mercados posibles: los libros se importan pero se "responden" a una realidad cultural determinada (Ej: Idem anterior)
- Las internacionales, radicadas en el contexto local, como filiales. Generalmente, producen manuales contextualizados, que respetan las lógicas culturales del país. Los libros son productos nacionales.
- Las nacionales, radicadas en contexto local, que producen manuales altamente contextualizados. Los libros son productos nacionales.

Es claro que dentro de este esquema, se pueden presentar algunas variantes con respecto, por ejemplo, a los capitales constitutivos de las diferentes editoriales.

2.1.2- Los autores y los destinatarios

Al decir de R. Chartier "los autores no escriben libros, escriben textos que luego se convierten el objetos impresos" (Chartier, 1995: 111); así, los autores producen textos y los editores editan libros y, podríamos agregar nosotros, los consumidores, docentes y alumnos, "consumen" manuales.

En general, los autores de estos textos que devendrán libros son o han sido actores de terreno, es decir, agentes que ejercen o han ejercido la docencia, conocen el ámbito, las necesidades del alumnado y las problemáticas del aula con respecto a la enseñanza-aprendizaje de una disciplina dada. Así, sus motivaciones para la escritura de estos textos se encuentran en general vinculadas con el quehacer docente. Veamos algunos testimonios:

> « Je suis devenue auteur par réaction à une pédagogie que je pratiquais en tant qu'enseignante. J'ai dû inventer une autre pédagogie (…) J'ai donc travaillé à ce qui

me paraissait manquer, en réaction contre les pratiques dominantes» (J. Courtillon, 1995: 25)

« Chez moi, au départ il y a d'abord une attitude d'enseignant à la fois rêveur et insatisfait. Une méthode c'est une classe idéale que je rêve et qui est faite de toutes les classes que j'ai réussies et de celles que j'aurais pu réussir (…) C'est alors que commence le véritable travail d'auteur qui est un travail de fabricateur, de constructeur, de récupérateur de choses que l'on trouve à droite et à gauche » (J. Girardet, op. et loc. cit.)

« J'ai d'abord été enseignant de langue, après l'agrégation d'anglais, puis attaché culturel et directeur d'institut. J'ai constaté des besoins énormes. Etre auteur est pour moi un métier spécialisé, à temps complet, qui demande une certaine expérience, ainsi qu'une formation (…) » (G. Capelle, op. et loc. cit.)

Los tres testimonios de autores franceses de manuales de FLE son claros en este punto: el punto de partida para la transformación en "autor de manual" está dado por la experiencia docente, frente al grupo de alumnos-aprendientes. Sin embargo, las motivaciones no parecen agotarse allí: los tres testimonios también ponen de manifiesto una motivación para la escritura de textos basada en sentimientos de "reacción contra lo existente", "insatisfacción", "necesidades no respondidas". El autor de manuales aparece entonces como un actor de terreno que, habiendo evaluado las propuestas manuelísticas existentes, se lanza en el diseño de un libro que supere lo ya existente, lo cual, a su criterio, es insuficiente, poco adecuado o inadaptado a las necesidades del público.

En cuanto a los destinatarios y teniendo en cuenta el estatus de herramienta del manual, los destinatarios son denominados usuarios, ya que en realidad, se trata de dos grupos principales de agentes que "hacen uso" del manual para llevar a cabo sus tareas cotidianas. Estos dos grupos de usuarios son evidentemente, los docentes y los alumnos y el manual no podría existir (ser vendido, circular, etc.) sin la existencia de esos dos grupos. Huot (1999)

pone de manifiesto esta distinción entre estos dos grupos de usuarios ligados entre sí, cuando sostiene:

> " (…) Il semble aller de soi pour tout le monde et pour les enseignants en premier lieu, que les manuels sont faits pour les élèves (…) [mais] les ouvrages présentés aux enseignants pour qu'ils décident de ceux qu'ils feront utiliser è leurs élèves, ont à être appréciés et choisis. Cette tâche préalable d'appréciation est beaucoup plus difficile qu'il n'y paraît d'abord ou qu'on ne veut bien en convenir , (…) la plupart des enseignants ont une foi naïve en la qualité des ouvrages qui les sont présentés » (Huot, 1999 : 33)

Es claro entonces, que al considerar a los destinatarios de los manuales, debemos tener en cuenta a estos dos grupos; el de los docentes que desarrollan tareas de « evaluación/elección" de los materiales que les son presentados y el de los alumnos que son "consumidores multiplicados" de esos libros elegidos por sus docentes.

El primer conjunto, el de los docentes, corresponde a lo que podríamos definir como "usuarios secundarios": este grupo debe ser "seducido" por las editoriales ya que es él el agente fundamental que asegurará el contacto entre el manual y los "usuarios primarios", es decir, los alumnos. Si nos remitimos al texto de Huot (1999), podremos caracterizar de alguna manera a este usuario secundario, el docente. Según esta autora:

> "… les enseignants restent dans leur ensemble, toujours aussi mal informés à propos des manuels scolaires (…), la plupart d'entre eux méconnaissent totalement les réalités d'un secteur économique qui ne vit pourtant que de l'école (…) nombre d'enseignants semblent aussi complètement ignorants de changements qui ont affecté les maisons d'édition spécialisées dans le domaine dont la plupart, par delà le maintient des sigles connues ont été rachetées… [ainsi]….les enseignants ne reçoivent plus d'information qu'en provenance d'une ou deux maisons d'édition, par le biais de conseillers pédagogiques qui, bien qu'anciens enseignants souvent, ne sont en fait que des représentants commerciaux chargés de la promotion de produits bien précis (…) les catalogues des maisons d'édition, qui sont souvent la seule source de renseignement pour de nombreux maîtres, sont avant tout publicitaires, destinés à

> faire valoir les produits proposés, indépendamment de leur valeur disciplinaire et didactique effective, sur quoi il n'existe guère de source d'information indépendante. Tout comme sont commerciales les journées organisées par les éditeurs (…) pour faire connaître leurs produits aux enseignants (…) » (Huot, 1999 : 30)

Así entonces, según esta especialista, los usuarios- docentes no conocen, la mayor parte de las veces, la totalidad de las ofertas en circulación, las potencialidades de cada libro ni los mecanismos del mercado de la edición que, sin embargo, los tiene como uno de los protagonistas fundamentales. Además, en tanto consumidores de este tipo de libro, parecen ser esclavos de una publicidad, a veces engañosa, desarrollada por las editoriales por medio de sus representantes y promotores, la organización de jornadas pedagógicas, la distribución de catálogos y de ejemplares gratuitos. Las editoriales entonces, se comportan, con respecto a los usuarios secundarios como cualquier otra empresa o negocio que quiere seducir a potenciales clientes, empleando todos los medios a su alcance (publicidad, mecanismos de marketing, etc.)

Es indudable que la fidelidad de este usuario-secundario a un libro o a una editorial, es, en términos comerciales, absolutamente rentable: por cada docente "conquistado" por las bondades de un libro determinado, existe una cantidad importante de "potenciales compradores", los usuarios primarios, es decir, los alumnos, a los cuales las editoriales no pueden "llegar" sino a través del usuario-docente.

2.1.3- La materialidad de los libros

Como todo producto comercial, el manual en tanto libro estuvo y está sujeto por un lado a los progresos de las técnicas de impresión y a las "modas editoriales". Estos avances y estas modas se traducen en:

- Tipografías enriquecidas y modificadas
- Ilustraciones
- Colores (y en la cantidad de colores empleados)

- Encuadernación (Dimensiones de los libros; papeles con los que se imprimen, etc.)

Así, se podría pensar que las ediciones de los primeros libros, como los aquí analizados, han sido realizadas en talleres gráficos o imprentas, a partir de mecanismos totalmente manuales. La industrialización estaba ausente de esos talleres y los obreros, compositores y tipógrafos, eran quienes de manera totalmente artesanal "daban forma gráfica" a los manuscritos de los autores.

Según, Renoult (1991),

> "La période 1880- 1950 marque pour les industries graphiques la mécanisation de toutes les opérations de fabrication des imprimés et la domination de la typographie comme procédé de composition et d'impression » (Renoult, 1991: 28)

En el marco de Francia, este mismo autor señala dos sub-períodos en el seno de la larga etapa precedente:

> "Dans une première phase, de 1880 a 1914, l'essor considérable de la presse et de l'édition à grand tirage ainsi que la croissance de la publicité commerciale accélèrent l'industrialisation de l'imprimerie : mécanisation de la composition des textes, gravure photomécaniques des images (simili-gravure, héliogravure, offset), accroissement du rythme des presses mues finalement par des moteurs électriques individuels, impressions en couleurs. Dans une seconde étape, de 1914 à 1950, (…) l'imprimerie poursuit sa modernisation et cherche à baisser ses coûts de production (…) » (Renoult, op. et loc. cit.)

Ahora bien, estos progresos han sido lentos: a finales del siglo XIX en Europa (y en nuestro país), la composición manual es la única forma de composición existente: se trataba de seleccionar les caracteres de plomo, uno por uno, a mano y a alinearlos para formar palabras, párrafos y textos completos. Esta composición artesanal fue luego reemplazada por las máquinas de componer (la linotipia inventada en 1884 e introducida en nuestro país por Jacobo Peuser alrededor de 1898 y la monotipia, inventada en 1887, introducida en

nuestro país por Guillermo Kraft. Cf. Linares, 2002). Estas máquinas, cada vez más perfeccionadas y sofisticadas, dieron lugar a publicaciones enriquecidas desde el punto de vista tipográfico, aunque de manera limitada. Según Linares,

> "(…) se produce a principios del siglo XX un mayor cuidado en el componente tipográfico (graduación en el tamaño de las letras, utilización de la doble columna, presencia de la cursiva y excepcionalmente de la negrita), [sin embargo] el cambio más significativo se realizará en el campo de la iconografía, [la cuestión de la tipografía], como dice Petrus Rotger, 'no interesaba en exceso a los autores e impresores de los libros escolares de principios de siglo'" (Linares, 2002: 188)

Otros avances técnicos importantes se vincularon con la producción/reproducción de imágenes: a los primeros procedimientos para reproducir imágenes, del tipo grabado sobre madera o litografías que rápidamente demostraron ser lentos y costosos, sucedieron otros, directamente vinculados con el desarrollo de la fotografía, técnica en auge en esa época. Así, surge el fotograbado y los procedimientos fotomecánicos aplicados a la reproducción de imágenes en los libros. Tres grandes etapas son identificables, según Renoult, en esta evolución en el ámbito de Francia: la de los "medios tonos" (hacia 1880), la de la "héliogravure" (hacia 1895) y la del "offset" (hacia 1904). Estos progresos aceleran el gusto por las imágenes y reproducciones en los textos. He aquí una anécdota, reportada por el especialista:

> "Arrêtez-vous devant l'étalage d'une librairie –écrit vers 1910 un chroniqueur de l'Intransigeant- presque plus de livre maintenant qui n'ait pas sa couverture illustrées. Ouvrez un volume au hasard : encore des dessins, des gravures, des photographies qui parfois, n'ont aucun rapport avec le texte » (Renoult, 1991: 38)

Según esta crónica, la imagen llegó para quedarse en el mundo de la impresión de libros y se reproduce en cantidades exorbitantes incluso allí dónde no es necesaria! Los progresos han sido similares en nuestro país aunque algo más lentos. A propósito del editor Guillermo Kraft, Linares nos dice:

> "(…) introduce (…) la primera máquina litográfica, como también las primeras rotativas y la técnica del fotocromo o reproducción en color" (Linares, 2002: 187)

Con respecto a los colores empleados en la impresión de libros diremos que el procedimiento de reproducción de imágenes de libros, en los tres colores primarios es empleado en Francia desde el siglo XVIII:

> "Imprimer en trichromie consiste, dans un premier temps, à décomposer une image en ses trois couleurs fondamentales. Cette opération appelée sélection des couleurs, revient à obtenir trois photographies tramées, prises chacune avec des filtres différents correspondant s aux couleurs complémentaires (bleu, vert, rouge). Le second temps peut se définir comme une reconstitution par synthèse. Les clichés de similigravure obtenus par copie des photographies tramées sont encrés à l'aide de trois couleurs primaires (jaune, magenta, cyan). Au moment de l'impression, le passage du papier doit être strictement repéré pour qu'il s'effectue de façon identique sur les trois clichés » (Renoult, 1991: 37-38)

Como se puede observar la impresión en tres colores es lenta y costosa y requiere de una especialización de los obreros a cargo del trabajo; no es extraño entonces, que en nuestro país, se hayan utilizado durante largo tiempo las imágenes en blanco y negro y en medios tonos. En efecto, como lo señala Linares:

> "Las primeras reproducciones en color encontradas en los libros escolares corresponden a sus tapas. En las dos primeras décadas, conviven tanto ilustraciones en más de un color como las grabadas en uno solo. Esto cambia significativamente hacia mediados de los años 20 en que predomina mayoritariamente la portada multicromática, lo que se generaliza en la década del 40. No sucede así con las ilustraciones del cuerpo del libro. La imagen comienza a tener mayor valor, como tal cunado los costos y la tecnología lo permiten" (Linares, 2002: 187)

En cuanto a la encuadernación de los libros, esta se hace de manera más o menos artesanal hasta los años 30, momento en que las máquinas especializadas comienzan a ocuparse de tareas tales como el redondeo de los lomos, la confección de las tapas, etc. La encuadernación industrial es entonces reservada a los libros escolares, al libro de divulgación científica, a las colecciones populares; mientras que el libro cosido es el

preferido de los editores para todas las otras obras. La encuadernación sin costura convierte a los libros en una serie de hojas separadas y pegadas con la ayuda de una goma especial.

Al abaratar los costos, esta última forma de encuadernación se generaliza y con ella, otros cambios en, por ejemplo, las dimensiones de los libros. Los libros más antiguos son de pequeñas dimensiones y delgados mientras que los más modernos, presentan un tamaño mayor y un grosor más importante.

Finalmente, para sintetizar estos cambios, retomaremos un extracto de Choppin, donde el autor señala:

> "L'édition scolaire, qui bénéficiait des progrès techniques qui permettaient de réduire les coûts de fabrication (…) pouvait et devait pour beaucoup- rivaliser avec d'autres supports imprimés (affiches publicitaires, magazines, …) qui faisaient désormais partie de l'univers mental de l'enfant [alors] le format s'agrandit, , la couverture se fit plus attirante, le texte s'aéra, la typographie devint plus lisible et plus signifiante, la place occupée par l'image dans la page et son rôle pédagogique allèrent croissant, les photographies, les dessins, les schémas, les tableau synoptiques gagnèrent des ouvrages jusqu-là peu pourvus, comme les manuels de langue ou des mathématiques, le recours à la bichromie, puis, au début des années 1960, à la quadrichromie devint de plus en plus fréquent. 'Le manuel a cessé d'être compact, il a perdu son aspect rébarbatif, constatait en 1963 Christian Fouchet, alors ministre de l'Education nationale. Comme par enchantement, les pages trop touffues ont été élaguées; l'air et la lumière ont pénétré à travers la forêt des textes. Les regards sont attirés maintenant par les images, où, de plus en plus, la couleur triomphe » (Choppin, 1998 : 320)

Todos y cada uno de los progresos técnicos que fueron sucintamente reportados en este apartado contribuyeron a crear una industria del libro y a propulsar el consumo de masas de este objeto cultural. Varias constantes aparecen en este camino: por un lado, la ruptura entre el libro artesanal, objeto de arte y el libro industrial, objeto de consumo; por el otro; los progresos del sector no sólo técnicos sino también económicos que se traducen en una especialización cada vez más importante de los obreros de la impresión, el desarrollo de

una sindicalización importante, la puesta en funcionamiento de formaciones específicas y finalmente, la puesta en cuestión de todo el sector con la introducción, hacia finales de los 60, de la informática.

Como lo veremos más adelante, en el capítulo en el analizaremos nuestro corpus de manuales, los libros escolares destinados a la enseñanza-aprendizaje del FLE han seguido las evoluciones aquí mencionadas, constituyéndose así, en "un libro como los demás" desde el punto de vista de su materialidad.

2.2- El manual de LE como libro escolar

2.2.1- Definición y características

Dada la importante y prolífera bibliografía existente sobre los manuales en general y la escuetas referencias bibliográficas sobre los manuales de LE en particular; en la primera parte de este apartado, haremos alusión a una cantidad relativamente interesante de aportes de especialistas que no necesariamente han estudiado los manuales de LE. Sin embargo, creemos que muchos de estos aportes, por su grado de generalidad y pertinencia, serán de suma utilidad para nuestro trabajo. Al final de este apartado, nos dedicaremos exclusivamente al tratamiento de los manuales de FLE en tanto libros escolares.

Para comenzar tomaremos una definición amplia de manual de Choppin, establecida según el autor "non sur *l'usage* mais sur la *destination* (Choppin, 1993: 9)". Choppin sostiene :

> "(…) par manuel scolaire, nous entendons tout ouvrage imprimé non périodique, conçu à l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir à l'enseignement » (Choppin, op, et loc. cit.)

Definidos de esta manera, los manuales constituyen un corpus homogéneo que presentan ciertas características específicas. En primer lugar,

> “Les livres scolaires traitent généralement d’une seule discipline, s’adressent à un public déterminé (élèves et maîtres) et font le plus souvent référence à un niveau, voire à un programme précis » (Choppin, op, et loc. cit.)

Así entonces, estos manuales se inscriben en un circuito fuertemente institucionalizado, el corazón mismo del sistema escolar, ponen en texto los conocimientos validados por la sociedad para ser enseñados y aprendidos por los agentes fundamentales de ese circuito (docentes y alumnos), en un momento determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje y en referencia a un programa curricular, diseñado por los poderes públicos. En síntesis, el manual se sitúa en el entrecruzamiento de las disciplinas de referencia cuyos contenidos que debe poner en texto, las prácticas de enseñanza- aprendizaje que prescribe y a las que da lugar (que no son necesariamente idénticas, como sabemos ya que muchos docentes y alumnos hacen un uso bastante “suis generis” de los manuales) y el currículum prescripto por los organismos públicos, artífices de las políticas educativas.

En segundo término y con referencia al primer rasgo mencionado por Choppin, diremos, junto a este autor, que los manuales constituyen una fuente pertinente y privilegiada para conocer la evolución de la disciplina sobre la que tratan. El manual actualiza las diferentes etapas por las que pasa la disciplina en cuestión, sus progresos y avances, sus aplicaciones y saberes, etc.

Pero, por otro lado, por situarse en el corazón mismo del sistema educativo,

> “[les manuels] portent témoignage des conceptions éducatives qu’ils sont censés mettre en œuvre (…) reflètent assez fidèlement et jusqu’à une époque récente les pratiques réelles de la plus grande partie du corps professoral (…) permettent d’assurer une certaine uniformité des méthodes et des contenus éducatifs sur toute l’étendue d’un territoire (…) [et] contribuent, par la longévité de leur utilisation, à transmettre un ensemble de références communes à des classes d’âge successives et à assurer de ce fait la cohésion du groupe social qui les produit et les consomme ” (Choppin, 1995 : 176)

Los manuales entonces, se presentan como una puesta en texto del currículum vigente en cuanto a las concepciones de la enseñanza-aprendizaje que lo sustentan, las prácticas docentes privilegiadas y los contenidos recomendados por ese currículum. De esta manera, los manuales se transforman en elementos aglutinantes de los grupos sociales (maestros y alumnos) que acceden a ellos, en las diferentes épocas. Podríamos decir entonces, que el manual ejerce una fuerza centrípeta que reúne a todos y cada uno de los componentes del sistema educativo, en un momento determinado de la historia.

Otra característica interesante del manual es aquella que remite a su estatus polimorfo: por un lado, el manual se sitúa definitivamente en el circuito escolar reglamentado por los poderes públicos; se adapta a las disposiciones, leyes, prescripciones, programas emanados de esos mismos poderes (poder ejecutivo, Ministerio de Educación, Consejos de Educación, etc.) y responde, de manera más o menos explícita, a las políticas educativas implementadas por esos organismos oficiales; por otro lado, sin embargo, su concepción, producción y difusión están en manos de los "privados" (editoriales, autores, etc.). El manual se encuentra así en un entrecruzamiento de intereses públicos y privados que complejizan su estatus.

Además, el manual como libro escolar es un texto "altamente sensible" a los vaivenes de los diferentes sectores que intervienen en su concepción, fabricación, comercialización, difusión, etc. Ya hemos visto algunos de los cambios sufridos por le manual en tanto objeto editorial, señalaremos ahora alguna de las modificaciones que intervienen en el manual en tanto libro escolar. Citaremos los tres grandes cambios enunciados por Choppin y más tarde, agregaremos otros que, creemos, pueden también mostrar esta versatilidad de los manuales en tanto libros escolares. En efecto, Choppin señala:

> "- l'émergence progressive, mais nette, du primat de la pédagogie: il s'agit désormais, non plus seulement d'apprendre des contenus mais d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire de s'approprier des méthodes et d'acquérir des compétences transférables à d'autres domaines,

- une instrumentalisation de plus en plus marquée des manuels dont la partie traditionnelle (le cours) cède la place à des exercices ou des activités dont les fonctions sont diverses mais qui supposent tous la médiation de l'enseignant,
- une complexification croissante des manuels dont la lecture suppose désormais de la part des élèves comme des enseignants une véritable formation. Si historiquement, le manuel est un livre du maître, il tend à devenir aujourd'hui un outil pour le maître » (Choppin, 1999 : 27)

La evolución de la pedagogía en lo que respecta a sus finalidades (enseñar a aprender) y a sus medios de acción (ejercitación, actividades) sumada a los cambios en la formación de los profesores son, para Choppin, algunos de los factores que inciden en la evolución de los manuales. Por nuestra parte, creemos que no podemos dejar de mencionar como factores decisivos en los cambios de los manuales a la evolución de la disciplina de la cual se ocupa el texto, a las transposiciones didácticas de los "saberes sabios" que ensaya, al estatus de los saberes, a las ciencias de referencia convocadas por los libros (lingüística, socio-, psico-, etno- lingüística, pragmática, etc. para el caso de los manuales de LE) y a la dosis de "aplicacionismo" que los manuales actualizan.

Paradójicamente, el manual aunque "inestable" en tantos aspectos se muestra muy "estable" en otros. En este sentido, podríamos encontrar rasgos de estabilidad en lo que refiere a su función. Según Choppin,

"Le livre scolaire allait ainsi rester jusque vers 1950 le support incontesté du contenu éducatif et assurer une triple fonction : *informative* –il fournit aux élèves des documents, sous forme de textes, d'images, de cartes, de graphiques, voire, des photos-, *synthétique* –il constitue pour le maître comme pour l'élève un *compendium* précis de ce que l'élève doit savoir dans un domaine donné- *opérationnelle* –il contient une série d'exercices permettant d'attester les connaissances acquises » (Choppin, 1991: 306)

Estas tres funciones -informativa, sintética y operativa- constituyen, creemos, el núcleo duro de todos los manuales: los libros escolares deben "informar" sobre el estado del saber

en un momento dado, en el marco de una disciplina precisa y en función de un cierto nivel de desarrollo del individuo; cumplen con la función de "sintetizar" el conocimiento, es decir, de ordenarlo, de establecer una progresión en función de una lógica de aprendizaje, de eliminar lo superfluo y poner el acento en lo fundamental y finalmente, deben "operacionalizar" el conocimiento a fin de testearlo y evaluarlo.

Por otra parte, creemos que la estabilidad del manual recubre a sus tres dimensiones constitutivas: la dimensión científica, la dimensión pedagógica y la dimensión comunicativa. En efecto, los manuales poseen una dimensión científica que se vincula con los contenidos de una disciplina dada y que deben ser enseñados. Como esos contenidos científicos son objeto de enseñanza-aprendizaje, es necesario que entre en juego la segunda dimensión de los manuales: su dimensión pedagógica. Los manuales actualizan, por medio de sus propuestas didácticas, sus elecciones epistemológicas referidas a las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje. Finalmente, tanto los contenidos disciplinares como las concepciones pedagógicas subyacentes deben ser "comunicados" a los alumnos de manera clara, precisa y sin ambigüedades; aquí entra en juego la dimensión comunicativa de los manuales. Estas tres dimensiones que constituyen las condiciones sine qua non para asegurar lo que Richaudeau llama "la legibilidad de los manuales", se han mantenido estables a través del tiempo.

Así, los manuales entran en un juego de innovación/permanencia; en el cual las innovaciones parecen venir del exterior y repercutir necesariamente en el manual produciendo cambios en él, mientras que la permanencia atañe a sus caracteres más íntimos que hacen, finalmente que un manual sea un manual y no otro libro. Las innovaciones en el campo editorial (progresos técnicos), pedagógico (alternancia de corrientes pedagógicas, didácticas y metodológicas), curricular (nuevos programas), científico (saberes de punta, conocimientos agiornados) producen nuevos manuales o correcciones y adaptaciones en viejos manuales. Sin embargo, ninguna de esas innovaciones alcanza a los factores constitutivos del manual: sus dimensiones (científica, pedagógica y comunicativa) y sus funciones (informar, sintetizar y operacionalizar), las cuales permanecen inalterables a pesar de los cambios externos.

2.2.2- Polémicas en torno al manual

A causa de su protagonismo innegable, el manual en tanto libro escolar, es y ha sido un objeto fundamentalmente polémico, que ha recibido numerosas críticas y innumerables apoyos. Según Choppin, las críticas más radicales a los manuales se inscriben en una larga tradición que remonta a Montaigne y a Rousseau. Para este autor, estas críticas son aquellas que "mettaient en cause la nécessité de recourir au manuel » (Choppin, 1998: 319), ya que:

> « [Le manuel] était accusé de couper l'élève des réalités du monde qui l'entoure ou sous couvert d'explication, d'imposer une interprétation des faits et donc des dispenser l'élève des efforts d'observation, de réflexion, de critique, d'initiative. 'Les manuels tuent ainsi tout sens critique, écrivait Elise Freinet, et c'est probablement à eux que nous devons ces générations de demi-illettrés qui croient mot à mot ce que contient leur journal' » (Choppin, 1998 : op. et loc.cit)

Estas críticas, extremas por cierto, acusan al manual de coartar todo desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos y de convertirlos en individuos asistidos e ingenuos. Algunas otras críticas, más moderadas, ponen el acento en la concepción del manual:

> "(…) ils étaient faits pour les maîtres, non pour l'élève, le contenu était devenu trop important et trop dense, non seulement le contenu mais aussi le vocabulaire, la syntaxe, le style de ces ouvrages étaient inadaptés au développement intellectuel et affectif des élèves auxquels ils s'adressaient (…) » (Choppin, 1998 : op. et loc. cit.)

La inadaptación del manual a su público destinatario fue otra de las críticas que se hicieron oír. Estas críticas ponen el acento en los alumnos como el público privilegiado y sostienen que las razones que llevaron a estos "excesos" en la concepción de los manuales habría que buscarlas en la formación deficiente del profesorado. En efecto, la democratización de la enseñanza no sólo permitió el ingreso masivo de alumnos provenientes de grupos sociales históricamente excluidos a la escuela sino también la entrada, en el plantel docente, de maestros y profesores provenientes de clases menos privilegiadas y con menor capital

cultural y formación, ésta situación llevó a los editores a presentar obras cada vez más recargadas desde todo punto de vista en pos de la formación de estos nuevos maestros. Así, al hacer del manual una herramienta de formación del profesorado, se perdió de vista al público estudiantil, a pesar de los planteamientos de la psicología infantil.

Otras críticas, que van en el mismo sentido de las anteriores y tienen por resultado una reducción en la densidad de los manuales, son aquellas que acusan al manual de remplazar al profesor:

> "Parfois l'auteur l' [le manuel] a conçu comme s'il s'adressait directement à une classe ou à un élève: il se substitue en fait au professeur au lieu de se borner à lui apporter un outil pédagogique. Plus souvent encore, l'auteur songe surtout en le rédigeant, aux spécialistes exigeants de la question traitée » (Choppin, 1986 : cité par Choppin, 1998 : 331)

Al combatir esta acusación aligerando los contenidos de los manuales, los autores y editores no dejan de ganarse las críticas de algunos profesores y de los padres que ahora, acusan al manual de empobrecimiento en el nivel de los contenidos. Según Choppin,

> "Des impératifs proprement pédagogiques y eurent leur part: les difficultés rencontrées par les enseignants pour gérer l'hétérogénéité croissante du public de l'enseignement secondaire , le primat du 'pédagogisme' qui incita à tous les niveaux de l'enseignement, au renouvellement des pratiques, au développement des expérimentations et à l'adaptation des démarches innovantes, mais aussi le recours de plus en plus fréquent à d'autres supports, audiovisuels ou informatiques, ont contribué à modifier profondément la structure des ouvrages scolaires » (Choppin, op. et loc. cit.)

Así entonces, los manuales no sólo "se empobrecen" para no competir con el docente quien, de esta manera, conserva su estatus de única fuente de saber presente en el aula, sino que el mayor o menor peso de los componentes ideológico, cognitivo y pedagógico de los manuales exigen estos cambios. En efecto, el manual como el mismo Choppin lo sostiene en otra de sus publicaciones, podría ser analizado desde el punto de vista diacrónico,

teniendo en cuenta esas tres dimensiones antes mencionadas: la ideológica, la cognitiva y la pedagógica, las cuales, si bien han coexistido siempre en cada uno de los manuales producidos, han tenido mayor o menor peso en el "producto terminado" a través de los años.

> "Si l'on se place dans une perspective historique, on peut avancer d'une manière très schématique que, pour ce qui concerne la France, on est passé d'une conception avant tout *idéologique* à une conception majoritairement *cognitive* pour en venir en dernier lieu à une conception résolument *pédagogique* dans laquelle l'apprentissage des méthodes prend le pas sur l'acquisition des contenus. Mais il convient ici d'être clair: ce qui a varié, c'est le poids relatif de ces fonctions, elles n'ont jamais cessé de coexister (…)" (Choppin, 1999 : 18)

Así entonces, el paso de la predominio de la función pedagógica sobre la cognitiva daría esa impresión de manuales "empobrecidos" o "lavados"; en realidad, lo que sucede es que el acento está ahora puesto en el desarrollo de otras competencias, diferentes de aquellas desarrolladas por los manuales "cognitivos" (memorización, constitución de bagajes de conocimientos declarativos, enciclopedismo, etc.)

Si los detractores del manual esgrimen argumentos como los que hemos presentado más arriba, quienes asumen la defensa del manual manifiestan algunas ventajas de este libro escolar con respecto a la organización el trabajo del maestro, el ordenamiento del aprendizaje del alumno así como el mayor control de éste sobre aquél y la satisfacción de los padres. Huot (1999) da algunas precisiones al respecto, a partir de una encuesta suministrada por ella misma a una muestra de docentes, alumnos y padres.

> "Pour les enseignants, [les manuels] sont des références fiables quant aux savoirs qui y sont présentés. Ils sont donc un outil précieux pour la préparation des leçons au plan des contenus enseignés et des pistes pédagogiques proposées. De ce fait, ils sont considérés une aide importante à l'élaboration, la structuration, la programmation des cours (…) Pour les parents, (…) il est le support d'interactions avec leurs enfants : Il leur permet de les aider, de comprendre, de contrôler ce qui se fait (…) Mais le manuel est aussi considéré par certains comme une sorte de garantie démocratique du

partage du savoir (…). Le manuel est jugé également comme un moyen pour la mise à jour de leurs propres connaissances » (Huot, 1999 : 43)

El manual en tanto « herramienta » (de trabajo, para el docente; de acompañamiento del aprendizaje, para los padres) es un objeto muy apreciado ya que les permite a unos y a otros, desde lugares diferentes, un mejor acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la relación alumno-manual, Huot señala:

> "[Le manuel] inscrit l'apprentissage dans une durée, repérable, objectivable. Il rend visible, lisible pour l'élève comme pour sa famille le '*d'où on vient, où on va et comment on y va'*. Il permet de faire des élèves les acteurs de leur parcours scolaire et non d'en faire des patients de nos cours. Le manuel, en facilitant le retour, la récapitulation, l'objectivation des savoirs, le repérage aussi de ce qui n'est pas objectivable ni enseignable, permet ainsi de sortir de l'immédiateté du cours » (Huot, 1999 : 49)

Así entonces, los manuales parecen encontrarse entre dos fuegos cruzados o ser, como lo sostiene, Vez « el producto más amado y en simultáneo, odiado por profesores y alumnos (y por extensión por la sociedad civil en general)" (Vez, 1999: 67). Según este especialista, los

2.2. Especificidades del manual de LE como libro escolar

Comparados con manuales de otras disciplinas (lengua materna, historia, geografía, etc.), los manuales de LE presentan algunas especificidades tales como:

- Por lo general, **no están presentes en todos los niveles de la enseñanza formal de manera uniforme**. En efecto, el nivel del sistema educativo reservado con mayor frecuencia a la enseñanza de idiomas extranjeros es el nivel medio o secundario, es allí entonces, donde la presencia de manuales de LE es más

significativa. Esta situación hace que estos manuales estén irregularmente representados y afianzados en el sistema formal, que el público que tiene acceso a ellos sea reducido y que finalmente, no constituyan una "inversión" demasiado rentable para las casas editoriales. Es cierto que esta situación no es equivalente para los manuales de todas las lenguas extranjeras (los manuales de inglés gozan de una mayor presencia en el sistema educativo formal y de un público mucho más numeroso que, por ejemplo, los manuales de FLE) ni en todos los países ni incluso, en todas las regiones de un mismo país, en estados "federalizados" como el argentino, por ejemplo.

- Con frecuencia, los manuales de LE se presentan, a partir de los años 60, acompañados de materiales diversos (casetes, guías para los profesores, CD, etc.), formando **"conjuntos pedagógicos"**; sin embargo, todos estos materiales de acompañamiento juegan un papel muy periférico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no tienen, la mayor parte de las veces, una presencia importante en el sistema educativo. Así**, por lo general, "el manual" se limita al "Libro del alumno"**. Así entones, el marcado de los libros escolares de LE parece circunscribirse a este "Libro del alumno", lo que no lo hace demasiado atractivo para los editores.

- Esta mención al "Libro del alumno" recuerda la existencia del "Libro del profesor" y pone de manifiesto una de las características señaladas por Vez, en lo que refiere a los productos curriculares en LE: su "**sentido de la propiedad individual** [que] marca una pauta de consumo que se impone y antepone a criterios de calidad, de creatividad, de autoría y desarrollo personal" (Vez, 1999: 69)

- Los manuales de LE son "sensibles" no sólo a las políticas lingüísticas instauradas en los diversos contextos locales por los organismos públicos nacionales sino a **las políticas lingüísticas de los países de los cuales se enseña la lengua en el sistema educativo formal.** Así, los países con políticas lingüísticas "agresivas", en pos de la inclusión de su lengua materna en la enseñanza formal, generan, por lo

general, mejores condiciones de producción de manuales (constitución de equipos de autores mixtos, co-financiamientos, formaciones destinadas a los docentes, etc.) mientras que, en el caso contrario, la producción, difusión y circulación de manuales es deficitaria e incluso, inexistente. Esta misma relación puede establecerse en función de las relaciones bilaterales y diplomáticas entre ambos países.

- No son ajenos a **las representaciones sociales** construidas en torno al país del cual se enseña la lengua y a la lengua extranjera en sí misma. (Dabène, 1997) ya que las imágenes más o menos positivas de esos países y de sus lenguas decidirán, entre otros factores, su inclusión en el sistema educativo, la producción editorial, el flujo de público dispuesto a aprender esas lenguas, etc. "*Il est nécessaire de prendre en compte des facteurs plus subjectifs et moins évidents, en s'intéressant, au-delà des langues elles-mêmes, à l'image que celles-ci ont dans la société, à la façon dont elles sont perçues, représentées ou valorisées dans l'esprit des apprenants potentiels, des enseignants mais aussi des décideurs. Cette image, fruit du discours ambiant, est plus ou moins intériorisée par les individus et détermine qu'on veuille ou non leur comportement » (Dabène, 1997 : 19). Dabène indica que todas las lenguas poseen un "statut formel constitué par l'ensemble des dispositions officielles à caractère juridique qui réagissent l'emploi et l'enseignement des langues » et un « « statut informel ou ensemble des images présentes dans le discours ambiant, tenu par les membres du corps social » (Dadène, op.cit : 20)* ; ambos, estatus formal e infomal, conflueyen en las imágenes de las lenguas y hacen de ellas objetos de aprendizaje más o menos apreciados y buscados.

- Existen manuales del tipo **"pret-à-porter", es decir, manuales universalistas** fabricados en los países de la L2 (lengua de llegada del alumno) **y manuales "sur mesure" (a medida), es decir, "contextualizados",** manuales que han sido integralmente concebidos o adaptados en función de un público específico, teniendo en cuenta sus necesidades, a veces en los países de L2, otras, en los de de L1. Al decir de Galisson (1995), "Dans un domaine où l'un des derniers mots

d'ordre est la centration sur l'apprenant et où la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage dans leur complexité est établie en principe d'action, l'observateur, même non averti, comprend mal que le prêt-à-porter des méthodes universelles (donc simplificatrices et passe-partout) constitue encore l'essentiel des productions éditoriales spécialisées. Il y a là une forme de misonéisme local qui s'inscrit à contrario du principe de l'obsolescence programmée et des pratiques ambiantes de l'économie du marché, très à l'écoute de l'individu (en tant que client potentiel au moins!) (…) Ici comme ailleurs, l'alternative du prêt-à-porter est évidemment le sur mesure. Un sur mesure qui ne peut passer que par les enseignants et par les formations (…) » (Galisson, 1995 : 76). Es decir que para la enseñanza de la misma disciplina, nos encontramos con libros escolares de proveniencia dispar (incluso geográfica), on las consabidas diferencias a nivel de los medios técnicos (material de acompañamiento, etc.), de la calidad editorial (colores, ilustraciones, tipografías, etc.) y en otro orden de cosas, en lo que respecta a las representaciones y contenidos vehiculizados.

- En fin, otra especificidad fundamental tiene que ver con **el objeto epistémico tratado por los manuales de LE**, es decir, la lengua extranjera en sí misma. Aquí situamos una especificidad importante teniendo en cuenta sobre todo los siguientes aspectos: el objeto de enseñanza-aprendizaje vehiculizado por el manual puede ser también enseñando-aprendido "de manera natural" (no se trata de ninguna manera de aprendizaje del autodidacta!). Dabène dice en relación con la especificidad de la lengua : "en tant qu'objet d'apprentissage, celle-ci représente, parmi l'ensemble des savoirs proposés à l'appropriation par les institutions éducatives, le seul qui puisse également donner lieu à une acquisition « naturelle » c'est-à-dire, sans intervention pédagogique : chacun d'entre nous a ainsi progressivement acquis sa langue maternelle et des millions d'individus , de par le monde, ont été conduits à faire usage d'une langue qui leur est étrangère mais qu'ils ont peu à peu appris, par la force des choses à maîtriser » (Dabène, op cit : 19). Así entonces, la posibilidad de aprender una lengua extranjera en medio endolingüe y sin intervención didáctica precisa sería una de las características propias del objeto

de aprendizaje tratado en los manuales de FLE. Por otro lado, la misma Dabène sugiere otra característica de ese objeto "la langue constitue un ensemble de compétences socialement visibles, ce qui permet à tout individu d'avoir une idée sur ce que représente leur maîtrise. D'où le rôle central joué par l'image du natif, considéré comme modèle à atteindre et horizon de toute appropriation. De là aussi l'idée, bien ancrée dans le grand public, selon laquelle les conditions idéales d'apprentissage, sont celles qui se rapprochent le plus de l'acquisition naturelle » (Dabène, op. et loc.cit.). la autora pone aquí de relieve otras de las características del objeto epistémico vehiculizado por los manuales: su visibilidad, es decir, la posibilidad para una lengua de "verla" en uso, de "escucharla", de "percibir" sus melodías, su ritmo, etc. Esta visibilidad hace que quien aprende una lengua tenga algunos parámetros de tipo sensorial y externos que guíen su aprendizaje. Ahora bien, estos parámetros con los que un aprendiente puede comparar su aprendizaje y sus progresos están representados por los "nativos": el nativo de una lengua extranjera constituye para el alumno el punto culminante de su aprendizaje. Este objeto epistémico es entonces "mensurable" y el patrón de medida es el nativo: el aprendiente que puede "hablar rápido", "reproducir la entonación" o "emplear el vocabulario sin tener que pensar tanto" se mide con respecto al nativo quien constituye el horizonte tangible de su aprendizaje. Ahora bien, el nativo de cualquier lengua que sea, ha adquirido su lengua de manera "natural"; es por ello que el aprendiente de LE considera que las mejores condiciones para el aprendizaje de la lengua son las naturales, es decir, aquellas cercanas a la adquisición en la más tierna infancia de la lengua materna. De más está decir que el manual de LE no participa de ninguna manera de estas aspiraciones a la "naturalidad" del aprendizaje, antes bien, es un objeto simbólico del aprendizaje institucionalizado, pautado y programado. Es por ello que debe presentar a la lengua de manera totalmente artificial, recortada, progresiva; al contrario de cómo se presenta la lengua en el medio natural. Por último, retomando los aportes de Dabène diremos que: "La langue, comme toute discipline d'enseignement, est un objet épistémique, c'est-à-dire un corps de savoirs proposé à l'activité cognitive du sujet. Or ces savoirs, dans le cas de la langue, sont fortement hétérogènes. Ce sont, à la fois, des connaissances

spéculatives, des savoirs au sens propre (réciter des déclinaisons, des conjugaisons, etc.) et des connaissances opératoires, des savoir-faire (on sait demander un renseignement, raconter un événement, etc.). Chacun de ces domaines épistémologiques peutjustifier le recours à des stratégies pédagogiques différentes, lesquelles seront reçues diversement selon les attentes du public et l'image qu'il se fait des besoins, des finalités et des difficultés de l'apprentissage et par conséquent, des conditions idéales d'appropriation » (Dabène, op.cit : 20). La heterogeneidad de la naturaleza de los saberes inherentes a la lengua, de diferentes estrategias pedagógicas en juego y de reacciones del público hacen del objeto epistémico tratado en los manuales un objeto particular con problemáticas específicas, las cuales son tratadas de manera más o menos exhaustiva en los distintos manuales.

2.4- El manual de LE como soporte de la enseñanza de la lengua extranjera

2.4.1- La enseñanza de las LE: ¿pasado, presente y futuro?

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de las LE, tres disciplinas se hacen presentes: la Lingüística Aplicada, la Didáctica de las LE y la Didactología de las Lenguas-Culturas. Cada una de ellas constituye un campo de conocimientos y de saberes y posee un objeto de estudio, una terminología y una metodología propios. Siguiendo a Galisson (1999), haremos una breve descripción de estas disciplinas, dejando en evidencias sus particularidades.

Con respecto a la Lingüística Aplicada (LA), originadas en los trabajos americanos durante la Segunda Guerra Mundial, diremos que:

> "Il s'agit de l'application à l'enseignement (côté objet) de la théorie linguistique dominante à l'époque : le distributionnalisme, premier stade du structuralisme. La théorie du comportement qui l'accompagne (côté sujet) est empruntée à la psychologie béhavioriste (…)" (Galisson, 1999 : 75)

Se trata, entonces, de una disciplina aplicacionista, es decir, dependiente de disciplinas de referencia como la lingüística o la psicología.

La Didáctica de las LE (DLE), por su parte, tiene su origen en los años 70, en Francia, a partir de la publicación del "Dictionnaire de didactique des langues" (Galisson, R; Coste, D, 1976, Hachette). En oposición a la LA, la DEL privilegia al sujeto por sobre el objeto y lo pone en el centro de su reflexión. A pesar de esta evolución, la DEL continua siendo una disciplina heterónoma (como la LA) ya que busca implantar en la práctica, las teorías elaboradas por las disciplinas de referencia, las cuales presentan un fuerte carácter teorético.

La Didactología de las Lenguas-Culturas (DL-C) aparece a mediados de los años 80 (Galisson, 1985). Su finalidad es constituirse en una disciplina de intervención que responda a las necesidades de la enseñanza de las L-C y que canalice los esfuerzos y las acciones de terreno de todos los actores que intervienen en el campo de la enseñanza de las lenguas. Además, esta disciplina intenta acortar las distancias entre la teoría y la práctica, sosteniendo su autonomía y su carácter de disciplina intervencionista.

Así, la DL-C presenta una ruptura epistemológica definitoria con respecto a las disciplinas antes evocadas: se opone a la aplicación y al universalismo de las soluciones aportadas por la LA y la DL y propende a la contextualización y particularización de las problemáticas. En palabras de Galisson:

> "La didactologie oppose la conceptualisation à l'application dans une démarche pragmatique qui part de l'observation de l'objet d'étude, passe par la problématisation en contexte, puis par la théorisation interne, c'est-à-dire, la construction d'une réponse spécialement adaptée au problème. Dans ce type de démarche, la théorie (qui n'est pas « construite » au départ, pas déjà là, toute ficelée, comme dans l'application mais « à construire ») devient un moyen au service d'une fin qui est l'action" (Galisson, op.cit : 77)

Estas tres disciplinas, que surgieron en momentos históricos diferentes, no se han ido reemplazando unas a otras, sino que todas ellas coexisten en la actualidad e interpretan y responden de manera diferente a las necesidades de la enseñanza de las LE. Cada una tiene sus partidarios y sus detractores, sus puntos débiles y fuertes, sus bastiones y sus flaquezas: el lugar desde donde se mira el problema (¿desde el objeto?, ¿desde el sujeto?) y la dirección de la mirada (¿hacia arriba, es decir, hacia las disciplinas de referencia? o ¿hacia abajo, es decir, hacia "el terreno?") marcan claramente la frontera entre ellas.

2.4.2- La evolución de la enseñanza del FLE y su relación con las metodologías y los manuales.

En el apartado anterior vemos intentado un esbozo de las disciplinas convocadas en el campo de la enseñanza de las LE; en éste, nos remitiremos a un breve recorrido por la enseñanza del FLE en particular, lo que nos llevará a introducir algunos conceptos claves como los de "metodologías constituidas" o "materiales pedagógicos". Para realizar este recorrido, nos basaremos en los aportes de Galisson (1999, op. cit.)

Según este autor, la creación de la École Supérieure de préparation des professeurs de français à l'étranger (ESPPFE) en 1920 es el primer indicio de una preocupación referida la enseñanza del francés a extranjeros, tanto en medio endolingüe como exolingüe.

Para Galisson, esta institución se mostró, desde sus orígenes, más preocupada por la preparación y la formación de los profesores (Cf. Nombre de la escuela) como mediador entre la lengua y el alumno que por la elaboración de herramientas de enseñanza-aprendizaje, tales como metodologías o manuales. Así, esta Escuela accionó en el sentido de la "formación" de docentes y se dedicó, en los años 20, a la "preparación" (más tarde, denominada "formación inicial") de profesores y al "perfeccionamiento" (en 1945, luego denominado "formación continua") de los mismos, ofreciendo la actualmente llamada "formación integrada", es decir, un programa de capacitación de carácter académico y profesional. El contexto histórico del nacimiento de esta institución justificaba y, a la vez,

hacía necesaria su presencia: después de la derrota de 1918, Francia pretendía recuperar su protagonismo en el mundo, difundiendo su lengua y su cultura. La formación de profesores de francés de alto nivel de Francia para las escuelas del mundo y del contexto nacional podía ser un buen mecanismo para lograrlo. La formación ofrecida por esta Escuela estaba orientada, entonces, de manera deliberada hacia el extranjero, es decir, hacia el medio exolingüe y sobre todo, hacia la escuela extranjera, es decir, el contexto institucional. Esta Escuela está en el origen del actual UFR Didactique de Français Langue Etrangère, de la Universidad de Paris III Sorbonne Nouvelle, creado en 1985.

Esta primera experiencia fue seguida, 30 años después, por la elaboración y la publicación (en 1954) del "Francés Fundamental" y la fundación de tres instituciones relevantes en el campo del Francés Lengua Extranjera: el CREDIF y el BELC en París y el CLA en Besançon. Estas instituciones albergaron a los primeros grupos de especialistas de FLE, los cuales se dedicaron a establecer corpus de doctrinas, a elaborar metodologías y a publicar manuales para la enseñanza-aprendizaje del FLE. Sus preocupaciones esenciales no fueron la formación del profesorado, como en el caso anterior, sino la elaboración y difusión de materiales pedagógicos como los manuales "modalisants" (manuales-modelo), los que fueron imitados y copiados en varios países y para varias LE, diferentes del francés. La acción de estas instituciones y de estos especialistas se inscribió deliberadamente en el marco de la metodología, en el marco de la Lingüística Aplicada y bajo el control de la lingüística estructural y de la psicología conductista.

La ambición mayor de estos grupos de especialistas fue la de presentar una visión científica del FLE, basada en las descripciones de la lengua que se realizaban en ese momento y que dieron como resultado el "Francés Fundamental de 1ero y 2do nivel", las ciencias del desarrollo en boga (psicología, fonología, etc.) y en las técnicas modernas aplicadas a las LE (materiales audiovisuales, por ejemplo). La formación de los docentes fue reducida, dice Galisson, a

> "(…) la formation aux méthodologies et aux méthodes dominantes, c'est-à-dire, aux modalités de leur mise en œuvre sur le terrain. S'agissant des méthodologies constituées (déjà construites de toutes pièces, donc non manipulables), la réflexion

> critique et la responsabilité des utilisateurs dans leurs classe étaient réduites à peu de chose et la formation réelle largement dénaturée par ce fâcheux amalgame" (Galisson, op.cit : 65).

Esta propuesta entonces, presenta un carácter científico, se basa en la elaboración de metodologías pensadas para ser aplicadas en el medio endolingüe y en contextos no institucionalizados (aprendizaje del FLE a extranjeros adultos, en Francia) y está estrechamente ligada a disciplinas teoréticas de referencia. Como lo explica claramente Galisson:

> « La particularité de la filière FLE est de s'être enlisée dans un applicationnisme réducteur qui la détourne des problèmes du terrain alors que ce terrain est à la fois sa raison d'être et le révélateur de sa capacité à y jouer un rôle, à y conduire une action attendue » (Galisson, op. cit : 68)

Vista la descripción que precede, podríamos presentar algunas limitaciones inherentes a la propuesta de los especialistas nucleados en el CREDIF, en el BELC o en el CLA. Por un lado, como el mismo Galisson lo advierte, estas propuestas son totalmente "universalistas". En este sentido entonces, desconocen las especificidades y las particularidades de los contextos de enseñanza-aprendizaje del FLE; por otra parte, se circunscriben a contextos de aprendizaje ideales (profesores nativos, en Francia, público adulto altamente motivado, medio endolingüe) y desconocen los contextos de aprendizaje reales (medio exolingüe, profesores no nativos, alumnos adolescentes inmotivados). Además, desconocen las implicancias del medio institucional, es decir, de los contextos escolares exolingües sobre la enseñanza-aprendizaje del FLE. En fin, se despreocupan de la formación del profesorado, proyectando un modelo de docente cercano al del simple "aplicador" de metodologías.

En nuestro país, la enseñanza-aprendizaje del FLE en medio escolar es tributaria de estas propuestas y de sus aciertos y errores. Durante años, la formación de los profesores fue de

tipo "metodológica"[19]: se trataba darles "armas", "herramientas" casi diríamos "adminículos", para llevar a cabo la tarea diaria en el aula. Los asignaturas mas relacionadas con la esfera de la praxis docente se denominaban habitualmente "Lingüística Aplicada y Metodología" y en el lenguaje corriente de los alumnos-futuros profesores de francés, este nombre se transformaba en el corto pero significativo "Méthodo". Algo está cambiando en este aspecto, aunque de manera muy lenta y dificultosa.

Esos docentes formados (¿o deformados?) en el ámbito del cómo hacer, se encontraban en contextos escolares difíciles y no tanto, con 40 o 50 alumnos, niños y adolescentes, faltos de motivaciones mediatas e inmediatas para el aprendizaje de la LE. El deseo de aplicar al pie de la letra la "receta" fabricada por otros para otros, se veía contrarrestado por una realidad inhóspita y por el surgimiento de problemáticas diversas que ni siquiera podían visualizar, por falta de "entrenamiento" y de "herramientas conceptuales" adecuadas. Los docentes más avezados y audaces ensayaron respuestas a estos problemas cotidianos del aula, plagadas de buena voluntad y optimismo; ambas cualidades originadas en el "amor del métier y del francés"; los menos arriesgados o más respetuosos del canon, continuaron con la aplicación de lo aprendido, generando la insatisfacción de sus alumnos y la suya propia; otros, los más "branchés"[20] se lanzaron a la búsqueda de nuevas recetas metodológicas en una carrera loca de jornadas de perfeccionamiento, seminarios, cursos, etc. pensando que ese era el camino para conocer el último descubrimiento que les permitiría seducir a sus alumnos y acercarse cada vez más a su objeto de deseo, la lengua francesa representada por el nativo.

La formación de docentes de LE en general y de FLE en particular debe todavía recorrer un largo camino en nuestro país para desembarazarse de este aplicacionismo reductor. Algunas puertas han comenzado abrirse.

2.4.3- Metodologías, métodos y manuales: articulaciones y actualizaciones

[19] El empleo del pasado está más relacionado con una expresión de deseo que con una realidad ya depurada.
[20] "Branchés": el que está a la moda, que conoce lo último en materia de modas.

La enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en general, y del Francés Lengua Extranjera, en particular, tiene tras de sí una larga historia de metodologías, métodos, manuales y prácticas. Como ya explicáramos en otra parte y según Puren (1988), la metodología **tradicional** fue seguida por la **directa.** Ésta, a su vez, reemplazada por la **activa,** la cual es seguida por la **audio-oral** y la **audio-visual,** en su versión más reciente **"el enfoque comunicativo"** a partir de la segunda mitad de los años 70. Cada uno de estas metodologías ponía en marcha ciertos **métodos,** es decir, ciertos "caminos" que permitirían a los alumnos el aprendizaje, y entonces, el uso satisfactorio de la LE. Mencionamos antes al método **gramática-traducción,** al **directo,** al **activo,** al **oral**, al **intuitivo,** al **imitativo,** al **interrogativo**, al **repetitivo.** Cada una de estas metodologías privilegió algunos de los métodos enumerados y dio origen a materiales y a prácticas de enseñanza particulares, ya que, en el nivel de la teorización, cada una partió de supuestos distintos en lo que refiere a:

- La concepción de la lengua (naturaleza de la lengua, naturaleza de la cultura)
- La concepción del aprendizaje (naturaleza del aprendizaje, papel del aprendiente)
- La concepción de la enseñanza (papel del docente, papel del material didáctico)
- La concepción de la relación pedagógica en sus tres aspectos:
  - relación didáctica (selección de contenidos, organización de los contenidos, presentación de los contenidos)
  - relación de aprendizaje (papel de la L1, actividades pedagógicas)
  - relación de enseñanza (interacciones docente-alumno, tratamiento del error)[21]

Los manuales que vieron la luz a través del tiempo se inspiraron en los principios teóricos de alguna de las metodologías constituidas y pusieron en juego en cada una de sus páginas los postulados de uno u otro método de enseñanza, intentando una homologación, es decir,

[21] Este esquema es una adaptación del modelo educativo de Legendre, presentado por Germain(1993)

una adecuación máxima, de los usos, fines y medios del aprendizaje de la lengua-cultura extranjera. Así entonces, los manuales se transformaron en “une source non seulement pertinente mais aussi privilégiée pour celui qui s’intéresse à l’histoire d’une discipline” (Choppin, 1995: 176)

En tanto que la **metodología** puede ser definida como un:

> " (…) ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours (manuels) relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage induites". (Puren, 1988 : 17) Se trata entonces, de "formations historiques relativement différentes les unes des autres parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes, tels que: les objectifs généraux (objectifs pratiques?, objectifs formatifs? Objectifs culturels?) // les contenus linguistiques et culturels // les théories de référence //les situation d'enseignement." (Puren, 1988: op. et loc. cit.),

La definición de **método** y con la distinción entre método, como aquí se concibe, y **método** en tanto **manual** destinado a la enseñanza-aprendizaje de las LE requiere algunas precisiones.

En el sentido más amplio y corriente, el vocablo se refiere a un "procedimiento para alcanzar un determinado fin" (*Diccionario Enciclopédico*, 1994); es decir, a un "conjunto de procedimientos razonados, pautados, para llegar a un objetivo" (*Le Petit Robert*, 1984. Nuestra traducción). En un sentido más acotado a la realidad didáctica, "método" es un

> « (…) ensemble de procédés et des techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminée. Les méthodes constituent des données relativement stables parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement de LV (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser) » (Puren, op. cit: 16).

Así, en la definición presentada, encontramos el rasgo fundamental del método: su carácter orgánico y deliberado, que hace que se constituya en un todo coherente y finalizado.

En lo que se refiere a la dupla **método=manual**, estableceremos una distinción que nos parece importante. En efecto, en nuestro país, la denominación manual, aplicada a los libros de enseñanza-aprendizaje de las LE no es demasiado frecuente; de hecho, estos libros se denominan asiduamente "métodos" y se reserva la forma "manual" para aquellos libros en los que se enseña a "hacer algo" (ejemplo: "manual de instrucciones", "manual del usuario de…"). Sin embargo, nosotros preferimos conservar esta denominación por dos razones: en primer lugar por la definición que dimos más arriba de método y que, como se puede observar, no guarda relación con el libro en sí mismo. Los manuales, según Besse, podrían ser caracterizados como:

> "(…) ces ensembles pédagogiques (appelés parfois improprement méthodes) [définis comme des] applications particulières d'une ou plusieurs méthodes qu'ils illustrent ou exemplifient, de manière plus ou moins réussie, plus ou moins orthodoxe" (Besse, 1985: 14).

Así, en tanto "aplicación particular", bajo forma de material escolar, de tal o cual método (o de varios de ellos), el manual otorga un lugar en sus objetivos, contenidos o actividades a algunos de los principios y recomendaciones que esos métodos pregonan y se transforma así en una prescripción de lo que "se debe hacer" para alcanzar el éxito en el aprendizaje de la LE, según el método. Los manuales en tanto uno de los materiales destinados a la enseñanza-aprendizaje de LE (de los más importantes, por cierto) actúan conjuntamente con las gramáticas, los libros de ejercicios, las guías pedagógicas, los casetes, etc. y se constituyen en "puestas en texto", más o menos fieles, de los métodos empleados en un momento determinado.

La segunda razón tiene que ver con la etimología del término "manual": "que está a alcance de la mano". Nos parece que aplicar esta definición etimológica al libro escolar es totalmente acorde con la función primera del manual: estar a mano, dar una mano, dejarse

manipular en pos del conocimiento de la lengua extranjera; en síntesis, ser una herramienta, en el sentido más utilitario del término.

Luego de estas precisiones terminológicas que se pueden encontrar in extenso en el capítulo precedente, haremos una descripción de las metodologías constituidas, de los métodos empleados por cada una de ellas y las actualizaciones realizadas por los manuales de unas y otras.

a) La metodología tradicional (MT) o clásica o "gramática-traducción"

Como su nombre lo indica, esta metodología estaba reservada a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas clásicas (latín y griego) y utilizaba el método de la gramática-traducción: las reglas de gramática debían ser memorizadas para luego, poder aplicarlas en traducciones en dos sentidos: de la LE a la LM y de la LM a la LE. Hacer traducir intensamente a los aprendices aseguraba que, llegado un cierto momento, la traducción fuese instantánea e inconsciente: allí se había producido, entonces, el aprendizaje.

Uno de sus objetivos era permitir a los alumnos, el acceso a las obras literarias en LE. El acento estaba puesto, entonces, en los escritos literarios de escritores célebres, representativos de la LE y de la LM del estudiante.

En esta metodología, el estatus del alumno se reduce al de un "memorizador" de conjugaciones verbales, excepciones gramaticales, vocabulario, etc. El profesor, por su parte, debe tener una buena competencia en L2 y ser capaz de explicar el funcionamiento interno de la lengua para poder traducir los enunciados en L1 y vice-versa. Ocupa, además, un lugar de privilegio en la clase: es el "detentor del saber" (la LE), lo que le confiere el poder y la autoridad. Su palabra remite a la "respuesta correcta", es decir, al "deber ser".

La lengua, objeto de conocimiento en la tríada didáctica, es considerada como un conjunto de reglas y de excepciones gramaticales, observables sobre la superficie de los textos. El

aspecto normativo de la lengua (morfología, sintaxis, etc.) prevalece por sobre cualquier otro componente del código lingüístico.

Esta metodología se presenta como universalista ya que supone que todas las lenguas se aprenden a partir del mismo dispositivo didáctico y que son perfectamente reversibles, por otro lado, la cultura tal como se concibe en los límites de este enfoque está constituida por tres valores esenciales: lo bello, lo verdadero y el bien y apunta a la consabida "cultura general" del aprendiz.

La forma canónica de presentación de los contenidos en los manuales inspirados en esta metodología es la siguiente:

- Presentación, en lecciones sucesivas, de cada uno de los elementos constitutivos de la lengua (artículo, sustantivo, adjetivo, verbos, etc.), bajo la forma de reglas gramaticales y de excepciones a esas reglas. Se trata, entonces, de manuales que realizan una descripción/explicación de la lengua
- Presentación de ejemplos que ilustran las reglas, bajo la forma de enunciados en L1 o en L2
- Proposición de traducción en L1 o en L2 de frases aisladas ilustrativas de las reglas gramaticales estudiadas (version: de la L2 a la L1/thème: de la L1 a laL2)
- Propuestas progresivas de traducciones de conjuntos de frases o de "morceaux choisis" (extractos de textos literarios en prosa o de poesías de autores célebres –en L2 o incluso en L1 en el caso de los manuales contextualizados-)

En síntesis, tanto la L1 como la L2 son convocadas a la clase ya que el profesor traduce de la L2 a la L1, da explicaciones gramaticales en L1 y en L2 (en ese orden), presenta ejemplos elaborados por él o extraídos de autores ilustrativos, etc. siguiendo las pautas del manual. El aprendizaje concierne sobre todo a las formas escritas de la L2, ya que como se dijo antes, el objetivo último es permitir el acceso a os textos literarios en esta lengua y formar el "espíritu" de los jóvenes por medio de una reflexión metódica siobre su lengua y sobre la lengua extranjera. La oralización sólo encuentra su lugar en la lectura de las formas escritas (ejemplos, extractos) o en las explicaciones del profesor.

Esta metodología fue empleada en Francia durante todo el siglo XIX y hasta 1902, momento en que une disposición ministerial recomendó el empleo de la metodología directa (ver más abajo) en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. En nuestro país la suerte de la MT ha sido diversa. (Cf. Capítulo III y IV)

b) La metodología directa (MD)

A comienzos del siglo XX, la MD se instala en el escenario de la enseñanza de las LE como reacción contra la gramática-traducción, considerada ineficaz y demasiado dependiente del escrito literario y de las lenguas muertas.

En efecto, según Puren (1988), la evolución interna de la MT había puesto en vilo a algunos de sus puntos fuertes. La MD se inscribe entonces en una evolución interna de la MT, la cual atañe sobre todo a la irrupción de objetivos de aprendizaje de la LE de carácter más bien práctico: ya no se trata sólo de "saber" sobre la lengua (conocimientos gramaticales de tipo declarativo) y "traducir las formas escritas de la L2" sino de poder "usar esa lengua" (hablar, hacer y responder preguntas, etc.), por lo tanto, en esta evolución interna de la MT se deben señalar varios fenómenos tales como: la pérdida de importancia de la enseñanza a priori de la gramática, la importancia creciente de la práctica oral y la sistematización del método oral, la presentación del vocabulario por medio de la "leçon des choses" al comienzo del aprendizaje y su posterior reempleo en los textos de base y en las "conversaciones" que dejaron el camino abierto a la nueva metodología.

Así, la enseñanza de la gramática a posteriori y la supresión de la traducción en todas sus formas constituyeron los dos puntos fuertes de ruptura de la MD con la MT: se trata de evitar la explicación gramatical al comienzo de la lección y el paso por la lengua materna del alumno, durante todo el proceso de adquisición de la L2

Esta metodología directa utiliza varios métodos, es decir, técnicas o procedimientos de clase para alcanzar sus objetivos de enseñanza-aprendizaje. Entre esos métodos citaremos:
(1) el método oral que

> "désigne l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe (…) Il s'agit plus exactement d'une méthode audio-orale, les productions orales des élèves constituant principalement dans la MD une réaction aux sollicitations du professeur" (Puren, op. cit : 28)

(2) El método activo, cuyo principio regulador es que el alumno debe mantener su actividad mental y física durante toda la clase,

(3) El método interrogativo en el cual

> " (…) les questions orales en LE du professeur sollicitent en permanence l'attention et les réponses orales des élèves directement en LE", (Puren, op.cit : 136)

(4) el método intuitivo por medio del cual se invita al alumno a realizar asociaciones entre las palabras de la L2 y la realidad que se le muestra o se le sugiere.

(5) el método imitativo que incluye al aprendizaje de la fonética ya que, incluso antes de comprender, el sujeto aprende sonidos por imitación y

(6) el método repetitivo, también llamado peyorativamente "método de los loros", y por supuesto,

(7) el método directo que
" (…) désigne l'ensemble des procédés et techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement-apprentissage » (Puren, op.cit: 122)

Así, para los metodólogos directos, "on comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant", esta consigna sintetiza, de alguna manera el espíritu de la MD.

Según la expresión corriente, el alumno debe "pensar" directamente en la LE que está aprendiendo, descartando toda posibilidad de recurrir a su LM. El aprendiz es considerado como un "nativo potencial", que participa de una metamorfosis (el proceso de "nativización"), en la cual su identidad lingüística está completamente relegada.

Frente a este alumno, el docente aparece como un "guardián celoso", que impide la "contaminación" de la LE, e instrumenta todos los medios a su alcance (mímicas, gestos, señalamientos de objetos o personas, dramatizaciones, dibujos, ejemplos, etc.) para evitar la presencia de los elementos lingüísticos pertenecientes a la LM del aprendiz.

La lengua-objeto de aprendizaje reúne en este método, dos características esenciales: por un lado, su función netamente referencial, ya que se trata de una lengua denotada y transparente que sirve para nombrar y describir al mundo que rodea al estudiante, y por otro, es una lengua corriente, no literaria y sobre todo, oral.

Dado que la intermediación de la L1 está totalmente prohibida, la MD ha debido crear nuevas formas de presentación de la lengua (“la leçon des choses”, la imagen) y de asimilación (ejercicios gramaticales, lexicales en L2 y conversación en clase). Estas nuevas maneras de enseñar la L2 aparecieron plasmadas en los manuales que se adoptaron los principios de la MD. Entre las constantes que aparecen en estos manuales citaremos:

- Presentación de lecciones cuyo eje principal es un texto (puede ser dialogal) que dará lugar a “lecturas explicadas” de parte del profesor. Este texto aparece en la primera parte del libro escrito en caracteres fonéticos, así como los ejercicios que lo acompañan. Recién, en la segunda parte, cada lección es reproducida en francés. Esta organización pone de manifiesto la importancia acordada a la enseñanza de la fonética y de la “buena pronunciación”
- Cada texto es fabricado o elegido en función de un vocabulario específico y temático de la lección.
- Los textos son seguidos de preguntas que sirven para verificarla comprensión de los mismos

- Ejercicios gramaticales y lexicales
- La “leçon des choses” constituye el punto fuerte de estos manuales, sobre todo al comienzo del aprendizaje: se presentan a los alumnos palabras que remitan a contenidos familiares y cercanos, que se puedan mostrar, y a acciones cotidianas que puedan ser ver y observar
- Presentación de extractos literarios, fragmentos por lo general “retocados” (Cf. Capítulo III y IV)

Así, el docente debe emplear la L2 desde la primera lección, sin recurrir a la L1, apoyándose en dibujos e imágenes presentes en el manual y en gestos, mímicas, señalamientos del entorno inmediato, etc.

En general los manuales enseñan, en sus primeras lecciones, a nombrar y a describir los objetos y las acciones que pueden ser observados en la clase a través de un intercambio oral con el docente. Esta es una primera etapa, la de las palabras “concretas” que puede involucrar a un número variable de lecciones de los manuales y para la cual el manual recomienda un intercambio oral fluido entre alumnos y docentes, a partir de la propuesta de “falsas” preguntas y respuestas (preguntas y respuestas artificiales que remiten a realidades conocidas por los interlocutores donde no hay intercambio verdadero de información: “Qu’est-ce que c’est? C’est un crayon”, “Je marche. Qu’est-ce que je fais?”, etc.) Una segunda etapa concierne a las realidades que no están presentes en la clase pero que se pueden representar por medio de dibujos, por ejemplo y la tercera y última etapa refiere a las palabras “abstractas”, aquellas que aparecen en los fragmentos literarios y que son explicadas con la ayuda de los vocablos ya conocidos por los alumnos.

En Francia, la MD se impuso a partir de 1902 y sobrevivió hasta 1925, momento en que aparece en las instrucciones oficiales, la Metodología Activa (MA). Sin embargo, ya al final de la Primera Guerra Mundial, la MD había mostrado sus debilidades y en los manuales y en las clases, comenzaban a dejarse de lado algunos de sus principios rectores. En nuestro país, el método directo se utilizó durante largo tiempo e inspiró la realización de numerosos manuales. (Cf. Capítulo III y IV)

c) La metodología activa (MA)

La MA, también llamada ecléctica o mixta, es desde el punto de vista técnico una combinación de la MD y de la MT y fue empleada en Francia desde 1925 hasta los años 60, en los que irrumpe, en la enseñanza- aprendizaje de las LE el uso de materiales audiovisuales (bandas magnéticas, casettes, films, etc.) produciendo así cambios metodológicos importantes.

Esta combinación de MD y de MT es visible en tres niveles: el del dosaje de una y otra metodología, en la función de cada una de ellas y en la repartición, en dos diferentes niveles de la enseñanza de los procedimientos y técnicas directos y tradicionales. Esta combinatoria de dosis, funciones y reparticiones ha dado lugar a una metodología nueva que los metodólogos de la época no podían definir claramente:

> "Quel nom faudrait-il donner à celle [la méthodologie] que nous venons de définir? Ce n'est pas de la méthode directe pure puisque nous ne prononçons aucun ostracisme contre la langue maternelle, encore moins de la méthode indirecte, puisque nous commençons toujours nos leçons par l'explication en langue étrangère (…)" (Lieutaud, 1935, cité par Puren, op.cit : 216)

Esta cita pone de manifiesto, creemos, la dificultad de nombrar una nueva metodología que se inscribe, al mismo tiempo en la continuidad y en la ruptura con las propuestas metodológicas que la han precedido. Como lo señala claramente Puren,

> "La méthodologie active qui cherche le progrès à la fois dans une réaction (le retour à certains procédés et techniques traditionnels) et une conservation (le maintien des grands principes de la MD) constitue il est vrai une anomalie monstrueuse dans le cadre d'une histoire dont la trame est souvent conçue comme une simple succession de révolutions radicales et décisives » (Puren : op. et loc. cit.)

La MA convoca al método directo, al activo, al oral, al intuitivo y al interrogativo, los cuales ya estaban presentes en la MD; sin embargo, todos han dado muestras de ciertas evoluciones y variaciones. En efecto, el método directo se mostró menos rígido que en la MD: el recurso de la traducción a la L1 no está prohibido en la explicación y el aprendizaje se vuelve menos mecánico y repetitivo y más razonado; el método activo, o sea, la actividad mental del alumno (razonamiento, análisis, planteamiento de problemas) es altamente valorizada en esta metodología, alejándose así del esquema rígido y directivo de las preguntas y respuestas; el método oral, por su parte, no tiene ya la primacía que tenía en la MD, mientras que los dos últimos métodos también sufren cambios importantes en cuanto a su calidad.

La MA se plantea tres objetivos fundamentales: formativo, cultural y práctico "Nous prétendons délier leurs langues et cultiver leurs têtes" (Parigot, citado por Puren, p.cit: 225). A partir de ellos, se puede definir el estatus del alumno. Este se presenta como un "sujeto en formación" que no sólo debe aprender la LE en tanto instrumento concreto y práctico que le permitirá llevar a cabo acciones d e lenguaje precisas sino además podrá completar su desarrollo y crecimiento intelectual y espiritual a través del aprendizaje de la LE. Hacia 1950, aparece el siguiente pasaje en las instrucciones ministeriales francesas:

> « (…) il y a donc un double objet: exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude des textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées »

El docente por su parte es un "explicador" consumado: su papel es el de explicar, a la francesa, ("estudio de textos") textos de naturaleza diversa, a la espera de que sus alumnos puedan realizar una serie de operaciones intelectuales (parafrasear, describir, analizar, interpretar, extrapolar, reaccionar y transponer) con cualquiera de los textos que se les presenten.

La lengua extranjera aparece bajo la forma de textos diversos (por supuesto, la literatura no está ausente, pero se incluyen también textos de diarios, revistas, etc.) que presentan una lengua cotidiana y estándar. Estos textos son el soporte de base de la unidad didáctica.

Los manuales que resignifican los principios de la MA presentan para las primeras etapas del aprendizaje, objetivos y contenidos de carácter práctico mientras que aquellos que están destinados a etapas ulteriores ofrecen una orientación más "culturalista" para el aprendizaje de la L2. Algunas constantes en estos manuales son:

- Presentación de lecciones que comprenden: listas de vocabulario (con traducción), desarrollo de puntos de gramática (en L1, generalmente), ejercicios de aplicación (versions/thèmes: thème de "contrôle ou d'imitation"), texto y ejercicios de conversación a partir del texto.
- Graduación temática a partir de las realidades más cercanas de los alumnos (aula, objetos escolares, movimientos que se pueden efectuar dentro del aula, etc.)
- Presentación de ilustraciones de objetos aislados o de "cuadros de situación"
- Presentación deductiva (de las reglas a los ejemplos) de los puntos de gramática (sobre todo, morfología) y de los ejercicios de aplicación, todo ello, precediendo al contacto con el texto.
- Presentación analítica de las partes (palabras, formas gramaticales, frases separadas, etc.) antes de abordar el todo en su complejidad.
- Inclusión de textos literarios, con notas en pie reservadas a las explicaciones lexicales y gramaticales en L1, en principio como textos de lectura complementarios y más tarde, como textos de base.
- Inclusión de imágenes (fotografías, reproducciones, etc.) de obras de arte
- A partir de los años 60, algunos conjuntos pedagógicos se construyen con el manual y algún material audiovisual (grabaciones de los ejercicios gramaticales, diapositivas)

En lo que respecta a la aplicación de la MA a la enseñanza del FLE en particular, Puren señala que durante los años 20-60, esta enseñanza estuvo, en Francia, totalmente vinculada

a la MD. Así, las transferencias de una lengua a otra se mostraban universales, cualquiera sea la lengua L1 o la L2.

La intuición, la imitación y la repetición fueron los métodos más convocados a las clases de FLE. La "lección de las cosas", los temas de la vida cotidiana, los textos de base descriptivos o narrativos (más que dialogales), la utilización de las imágenes, la inducción como procedimiento de adquisición gramatical, la supremacía de la morfología sobre la sintaxis, la nula diferencia entre ejercicios orales y escritos y la enseñanza de la fonética eran algunos de los rasgos habituales de la enseñanza-aprendizaje del FLE durante ese período.

Sin embargo, algunos progresos se manifestaron con respecto a una aplicación sin concesiones de la MD: el control sobre el "exceso lexical", el freno al empirismo en la enseñanza de la gramática y el mantenimiento de los tres objetivos fundamentales (práctico, formativo y cultural).

Para terminar marcando de alguna manera los límites de la MA, citaremos a Puren:

> « (…) L'histoire de la MA apparaît en effet moins séduisante que celle de la MD. Celle-ci correspond à **un mouvement de création et de recherche** qui a mobilisé énergies et enthousiasmes, celle-ci répond plutôt à **une logique de la préservation et de la gestion**. L'une ressemble à une brève épopée révolutionnaire, l'autre, à ces longues périodes quelque peu ennuyeuses où le désir de stabilité et de sécurité l'emporte, où les évolutions se font lentes et les réformes prudentes. Tout autant que celle de la MD cependant, l'aventure de la MA est historiquement essentielle , parce qu'elle correspond à l'autre face de la didactique des LVE, celles que vivent quotidiennement les enseignants dans leur travail : **gestion** des ignorances des méthodologues, des insuffisances des matériels didactiques, des leurs propres ignorances et insuffisances ainsi que des contraintes et des contradictions des situations d'enseignement–apprentissage, **préservation** des compétences acquises et de tous ces réglages qu'ils ont lentement mis en place dans et autour de leur vie professionnelle (…)» (Puren, op cit : 273)

d) La metodología audio-oral (MAV)

El nacimiento de esta metodología, se sitúa en USA y se denomina **metodología audio-oral**, ya que el acento estaba puesto en el aprendizaje oral de la LE. En efecto, esta propuesta conoció un gran auge en el país del norte, entre 1950 y 1965 y consistía esencialmente en

> « (…) Enseigner à comprendre, à parler, à lite et à écrire en L2, c'est-à-dire à développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habiletés (*skills*) sans lesquelles on ne peut pas prétendre bien posséder une langue » (Besse, 1985 : 35)

Esta nueva metodología tenía dos antecedentes: la enseñanza de las lenguas indígenas y el desarrollo de la propuesta, durante la Segunda Guerra Mundial, como método de aprendizaje destinado a los soldados americanos que debían aprender rápidamente a comunicarse en diversas LE[22]. Sin embargo, tal como lo conocemos hoy, esta metodología encuentra su apogeo en los años 50, gracias a la confluencia de las propuestas conductistas[23] y del distribucionalismo lingüístico[24].

Las lecciones consistían esencialmente en diálogos en lengua corriente, que se debían memorizar perfectamente, antes de esforzarse en comprender el funcionamiento gramatical de las frases. En efecto, los diálogos estaban elaborados según una progresión rigurosa y

[22] En ese contexto, el método se denominó "método del ejército".

[23] El conductismo es una corriente psicológica que nace en USA a principios del siglo XX. Su objeto de estudio es la conducta humana y su objetivo es "sacar a la luz las relaciones existentes entre los estímulos del medio sobre el organismo y las respuestas dadas por este último para adaptarse al cambio" (Amigues, R. y Zerbato-Poudou, M., 1999: 19). Los principios de la psicología conductista (o behaviorista) han sido elaborados por J. B. Watson. Posteriormente, los aportes de Skinner son los que han encontrado mayor aplicación en el campo de la educación.

[24] El distribucionalismo encuentra sus orígenes en las reflexiones del norteamericano Bloomfield. Este sostiene que "el habla debe explicarse por sus condiciones externas de aparición" (Ducrot, O. y Todorov, T., 1998: 47) y no como "un efecto de los pensamientos (intenciones, creencias, sentimientos) del sujeto hablante (...) Bloomfield propone que la lingüística se limite a describirla "(…) al margen de toda consideración mentalista y sobre todo, con abstención del sentido de las palabras" (Ducrot, O. y Todorov,T., op.cit.).

presentaban réplicas consideradas “de base”, es decir, estructuras lingüísticas que servirían de modelo a los alumnos para producir nuevas frases, mediante operaciones de substitución o de transformación. Esas estructuras de base debían ser aprendidas de memoria y dar lugar a ejercicios de transformación, llamados ejercicios estructurales.

La MAO postula que el alumno es un "autómata", que imita y reproduce el modelo del docente y que reacciona (respuestas) a sus directivas (estímulos), sin reflexionar demasiado sobre el uso de tal o cual estructura lingüística. El docente, por su parte, es un "chef d’orchestre: il dirige, guide et contrôle le comportement linguistique des apprenants" (Larsen-Freeman, 1986, citado por Germain, 1993: 144) Ambos, alumno y profesor, se encuentran frente a un objeto de conocimiento (la LE) que se presenta como un conjunto de estructuras sintácticas, que devienen en automatismos lingüísticos, útiles en ciertas situaciones de comunicación oral.

Los manuales que actualizan los principios de la MAO presentan:

- Lecciones organizadas a partir de diálogos y no de textos narrativos o descriptivos
- Ejercicios estructurales numerosos
- Progresión lenta
- Ejercicios contrastivos

e) La metodología audiovisual (MAV o MSGAV)

Sobre algunos de los principio de la MAO, en Francia, hacia principios de los 60 se elabora una nueva metodología, la MAV. Esta propuesta es vista como una posibilidad para, en el contexto de la posguerra, renovar el aprendizaje del francés y difundir la lengua en el extranjero. Así, se convoca a un lingüista (G. Gougenheim) y a un pedagogo (P. Rivenc) para realizar un estudio lexical de la lengua que dio origen a dos publicaciones "Français

Fondamental Premier Dégré"[25] y el "Français Fondamental Second Dégré"[26]. Estas "listas de estructuras" de la lengua francesa, están en el nacimiento del primer manual audiovisual de FLE "Voix et images de France" (1958)

Esta metodología se utilizó sobre todo entre los años 60 y 70 y se vio enriquecida con el agregado de otros componentes: el uso conjunto de la imagen y el sonido y la concepción de una percepción global del sentido, el cual se fija por medio de ejercicios estructurales. Estas son las razones por las cuales se lo conoce **como metodología audio-visual** o **"MSGAV"** (**m**éthode **s**tructuro-**g**lobale **a**udio-**v**isuelle[27]). Por otra parte, esta propuesta encuentra su coherencia interna en **el uso conjunto de la imagen y el sonido, con un criterio didáctico.** Esta integración didáctica de estos elementos excluye de esta metodología a todas aquellas propuestas que proponen el empleo separado u ocasional de esos recursos. El soporte sonoro del método está constituido por grabaciones sobre bandas magnéticas y el soporte visual, por diapositivas, proyecciones de imágenes o figuras adhesivas.

Entre los métodos empleados por la MSGAV citaremos:

(1) el método directo el cual, según Puren

> "constitue la chef de voûte sur laquelle repose la cohérence de l'ensemble (…), l'association de l'image et le son permet en effet dans la MAV 'l'association synchrone des perceptions sonores aux perceptions visuelles qui recrée

[25] El Francés Fundamental de Primer Grado fue editado en 1954 y contenía 1475 palabras consideradas usuales en lengua francesa; el de Segundo Grado contenía 1609 palabras. Ambos serán utilizados por numerosos conceptores de manuales (Ej. "Voix et Images de France", en 1962; "Bonjour Line", 1963).

[26] "Niveau Seuil", en 1976, un primer trabajo de "Un niveau seuil" (un umbral) aparece en el marco de la enseñanza del FLE. Germain remarca: "Una característica de este voluminoso documento es que especifica para cada "acto de habla" o "función del lenguaje", una lista de enunciados posibles" (…), otra característica es que los autores ponen el acento sobre la necesidad, en la construcción de un programa de enseñanza de una L2, de tomar en cuenta las necesidades de habla de los aprendices "(Germain, 1993: 202. Nuestra traducción).

[27] MSGV: Método estructuro-global audiovisual. La denominación privilegia las opciones metodológicas (ejercicios estructurales y percepción global del sentido) y las técnicas empleadas (orales y visuales: grabadores y proyectores)Se privilegian las estructuras lingüísticas, su memorización y repetición por medio de ejercicios estructurales, la percepción global del sentido y, por supuesto, los diferentes soportes orales y visuales.

expérimentalement les conditions naturelles de l'acquisition du langage' » (Puren, op. cit : 319)

La MAV actualiza, entonces, el gran postulado de base de la MD de la homologación entre los fines y los medios del aprendizaje.

(2) el método oral ya que

> « (…) la MAV renoue avec la tendance à la méthode orale intégrale dans les tout débuts de l'apprentissage (…) l'une des fonctions principales du support audiovisuel y est de en effet suppléer le support écrit (…) et la forme dialoguée du document de base audiovisuel vise en particulier à faciliter son exploitation exclusivement orale » (Puren: op.cit : 323)

(3) el método activo

> « la MAV recherche la sollicitation constante de l'activité de l'élève [à travers] l'utilisation maximale de l'image (…), les dialogues de base, montrant des personnages proches des élèves par leur psychologie, leurs préoccupations et leurs activités (…), laméthode intuitive en enseignemnt lexical ou grammatical (…), la sélection du vocabulaire de base (..), la présentation par des centres d'intérêt … » (Puren, op. cit : 325)

(4) el método interrogativo, empleado de manera sistemática, (5) el método intuitivo aplicado a la enseñanza del léxico y la gramática (referencia concreta a los objetos u acciones gracias a las imágenes, dibujos, mímicas, definiciones, etc.). Este método es aplicado de manera exhaustiva y rigurosa a fin de impedir toda explicitación en la enseñanza de la gramática. (6) el método imitativo y (7) el método repetitivo son inseparables en la MAV ya que una parte importante del aprendizaje de la L2 está garantizada por la imitación/repetición de modelos lingüísticos.

Las ciencias de referencia de esta metodología son la lingüística quien toma, bajo su control a la enseñanza del FLE y la psicología del aprendizaje. Así, el estructuralismo y el constructivismo de Piaget influencian de manera definitoria la didáctica de las LE.

En cuanto al estatus reservado al alumno en la MSGAV, podríamos decir que el aprendiz, sin bien no tiene ningún control sobre el contenido del aprendizaje o su progresión, está cerca de una figura de “partícipe necesario”. En efecto, el alumno es requerido en múltiples ocasiones durante la clase y su actividad es visualizada como necesaria para la concreción del aprendizaje. Portu parte el docente asume un papel definido por dos rasgos: es un "modelo lingüístico para imitar", sobre todo, en los aspectos fonéticos, entonativos y rítmicos de la lengua (no olvidemos que esta metodología acuerda un lugar fundamental a la oralidad) y es un "experto sincronizador" de los soportes técnicos que utiliza: el empleo del grabador y del proyector de imágenes debe estar absolutamente sincronizado para que tanto la escucha como la visualización de la imagen guarden su coherencia y correspondencia.

El objeto de conocimiento de la MSGAV es la lengua de la comunicación cotidiana y oral y remite al "habla en situación", es decir, al aspecto individual/social del lenguaje.

Los manuales de FLE que se inspiran en esta metodología presentan algunas variantes con respecto a los anteriores, tales como:

- Si bien las lecciones se organizan en torno a diálogos que introducen las estructuras sintácticas o morfológicas que el alumno debe aprender, las secuencias dialogadas intentan poner de manifiesto “la parole étrangère en situation c’est-à-dire, dans des conditions plausibles d’usage” (Besse 1985: 40)
- Las imágenes por su parte, intentan restituir las circunstancias de la palabra (temporales, sicológicas, interaccionales, etc.). Así, lo que se intenta transmitir es « une certaine représentation des usages de la parole étrangère dialoguée et l’accès au sens de cette parole ne se fait pas par traduction du maître mais à partir de la situation visualisée, en s’appuyant sur les interactions des personnages, leurs gestes et mimiques, sur les éléments du décor qui jouent un rôle dans l’échange, etc. » (Besse : op. et loc. cit.)
- Gramática inductiva implícita: los alumnos descubren las regularidades de la L2 a partir de una práctica metódica de las formas sintácticas, morfológicas, etc. sin

que el profesor explicite esas regularidades. Esta práctica asume la forma de ejercicios de reempleo

- Ejercicios de reempleo: a diferencia de los ejercicios estructurales de la MAO basado en el estímulo-respuesta, estos nuevos ejercicios intentan hacer reemplear los elementos de la L2 aprendidos, en situaciones diferentes, proponiendo contextualizaciones acotadas.
- La progresión es rigurosa y establecida en función de estudios estadísticos sobre la frecuencia de las palabras empleadas por los nativos.

Con respecto a los manuales publicados en Francia entre los años 60 y 80 e inscriptos en los principios de la MAV, Puren señala tres grupos:

- los de la primera generación, publicados en los años 60, siguiendo el modelo de *Voix et Images de France* y en los cuales la integración didáctica de los soportes audiovisuales no presenta fisuras
- los de la segunda generación, editados en los años 70, en los cuales la integración del soporte oral y del visual comienza a flaquear. Ejemplo: *De vive voix*
- los de la tercera generación, aparecidos en los años 80 y caracterizados por tentativas de integración de nuevos conceptos como los de noción, función o comunicación. En ellos la integración de los soportes orales y visuales esta ampliamente debilitada. Ejemplo: *Archipel, Sans frontières, etc.* y que responderían a los principios del "enfoque comunicativo" (cf. Más abajo)

Esta clasificación se basa en el criterio de integración didáctica del soporte audiovisual. Las constantes que señalamos más arriba aparecen con mayor o menor fuerza en los manuales de las diferentes "generaciones", en ellos también se da cuenta de los siguientes fenómenos:

- el abandono progresivo de las fases canónicas de la lección audiovisual (presentación-explicación/repetición-memorización/explotación-fijación/transposición-apropiación)
- el debilitamiento de la progresión gramatical, demasiado rígida y lineal
- la puesta en escena de personajes y se situaciones más cercanas a los intereses de los alumnos

- el abandono del paralelismo : una imagen/una réplica

Estos cambios introducidos en la metodología y en los manuales aseguraron la entrada en escena del enfoque comunicativo.

f) El enfoque comunicativo (EC)

El enfoque comunicativo se desarrolla a partir de los años 70, como reacción a la metodología audio-oral y a la primera generación de la metodología audiovisual. Se lo conoce también como "método cognitivo", "método funcional", "método nocional-funcional, "método comunicativo", "método interaccional"[28]. Si bien, como ya dijimos, no empleamos la denominación de "método" para referirnos a "metodologías", el caso del enfoque comunicativo es algo particular. En efecto, Galisson señala muy acertadamente que los metodólogos, alejándose de sus certezas de antaño, de las ideologías centralizadoras y de las posturas de culpabilización de los actores de terreno, han reemplazado el término **metodología** por el de **enfoque,** para calificar a sus aportes:

> "Choix hautement symbolique que les tenants du communicatif ont accomplis les premiers, qui reconnaît les limites de l'objet et signale une conduite renouvelée de la réflexion dans le domaine. En substituant l'hypothèse de travail au principe admis, l'approche communicative a sonné le glas des méthodologies dures et simplificatrices, ouvert la voie aux démarches complexes et à un éclectisme pragmatique qui se revendique comme tel aujourd'hui » (Galisson, 1995 : 72)

Así entonces, el enfoque comunicativo desde su denominación misma, marca una ruptura con lo que lo ha precedido; aparece como una propuesta de trabajo flexible, se aleja de la forma altamente prescriptiva y acabada de las metodologías anteriores y alberga en su seno a corrientes, hipótesis, reflexiones, aportes venidos de disciplinas diferentes y a su vez, conexas. Considerado desde este punto de vista el enfoque comunicativo no puede sino ser

[28] Nótese la diferencia conceptual entre la noción de método según aparece en estas denominaciones y la que aquí hemos empleado hasta este momento.

ecléctico y abrir el camino hacia la disolución de las metodologías constituidas y de sus certezas.

El eclecticismo de este enfoque aparece en varios principios que encuentran su lugar en él: rehabilitación de la traducción cuando se necesaria; presencia de las explicaciones gramaticales ya que todo aprendizaje pone en juego procesos cognitivos y debe, entonces, poder ejercer un control efectivo sobre él; aprendizaje de una lengua próxima a la utilizada por los nativos; progresión de la enseñanza en función del público y de sus necesidades y motivaciones, prioridad a las nociones (qué) y funciones (para qué) que rigen la selección del contenido a enseñar, etc.

En cuanto a su relevancia con respecto a la disolución de las metodologías constituidas, es evidente que, junto con Galisson (1995), debemos reconocer que si el enfoque comunicativo constituye un paso importante e incluso, la materialización de esta disolución, existen una serie de factores que han contribuido a esa situación. Entre ellos, citaremos: en primer lugar, el mecanismo de reemplazo constante de las metodologías so pretexto de fracaso en el aprendizaje de la L2 no goza ya de consenso entre los docentes, los cuales ya no creen ciegamente en el poder de la metodología constituida y en las recetas "listas para usar". Por otra parte, la complejidad y la diversidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de las LE han demostrado que las metodologías "passe-partout" no son útiles para enfrentar esas especificidades. En fin, una formación más rigurosa de los docentes de LE ha llevado a éstos a una reivindicación cada vez más importantes de su autonomía y a una toma de responsabilidades en las diferentes situaciones de enseñanza en las que se encuentran inmersos; tanto la autonomía como responsabilidad les estaban vedadas, en el pasado, por falta de profesionalización.

Para Puren, el enfoque comunicativo constituye una etapa en la evolución de la MAV ya que no ha aparecido otra metodología alternativa que la reemplace. En efecto, sostiene este autor, la tendencia a la reforma y al cambio de los especialistas no ha producido nuevas metodologías sino que

> " [a obligé] en quelque sorte la MAV à s'adapter en intégrant les évolutions, c'est ainsi que ladite 'méthodologie des documents authentiques', le travail sur les actes de

> parole ou encore la pédagogie des groupes restreints, vont être insérés progressivement dans les cours audiovisuels de la troisième génération » (Puren, op et loc. cit)

La confluencia de nociones como las de "competencia de comunicación" (Hymes), "actos de habla" (Austin y Searle), "intención de comunicación", "necesidades de lenguaje", todas ellas resumidas en la propuesta denominada "Niveau Seuil", dan nacimiento al método comunicativo. Es claro que, en él, ocupa un lugar central la comunicación, definida como

> "un échange interactionnel entre, au moins, deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur, soit consommateur de messages" (Moirand, 1982: 10)

Dada entonces esta primacía de la comunicación, la lengua es considerada el instrumento que la posibilita y, más aún, el medio exclusivo por el cual las interacciones sociales son realizadas.

Todos los aspectos de la lengua (sintácticos, lexicales, discursivos, textuales, sociales, etc.) se integran para hacer de ella un todo complejo y multiforme. La competencia de comunicación que debe desarrollarse es, ella también entonces, multifácetica: no sólo incluye a la competencia **lingüística** definida como la capacidad de "formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes" (van Ek, 1986, citado por Little, 1998: 158), sino también, a la competencia **discursiva** ("capacité de recourir à des stratégies appropriées pour construire et interpréter des textes", *ibid.*), a la competencia **sociolingüística** ("conscience de la manière dont les facteurs tels que l'environnement, l'établissement d'une relation entre les interlocuteurs, l'intention de communiquer, etc. conditionnent le choix des formes de langage, le mode d'expression" *ibid.)* a la competencia **sociocultural** (utilisation correcte et appropriée de la langue, dans des situations sociales diverses – rituels, règles, normes, etc.) y a la competencia **social** ("volonté et capacité d'engager une interaction avec autrui (…) elle n'est pas tant axée sur la langue que sur la personne de l'apprenant, contrairement aux autres composantes" *ibid.)*

Así, el objeto de estudio se vuelve complejo, y comunicar fehacientemente, en LE, implica

> " (…) une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.)" (Germain, op.cit: 203)

Siguiendo a Germain, diremos que el aprendiz es un

> "communicateur, c'est-à-dire un partenaire dans la négociation du sens du message communiqué. De plus, l'apprenant est, en grande partie, responsable de son propre apprentissage" (Germain, op.cit: 206).

En efecto, el aprendiz asume su responsabilidad en la dinámica comunicativa: es él quien, lejos de reaccionar frente a un estímulo por medio de "frases hechas" y consideradas *a priori* como pertinentes para ciertos contextos, evalúa la situación de comunicación en la que se encuentra y produce/recepciona enunciados pertinentes, eficaces y conformes a la evaluación realizada.

Desde el punto de vista de la comunicación, en el aula, el docente se transforma en un "co-comunicador"; aquel que hace posible la interacción en LE. Desde una perspectiva didáctica, el profesor es un "proveedor" de situaciones de comunicación variadas. Estas deben permitir al alumno constituirse en "hablante" de la LE en cada una de ellas, es decir, asumirse como un locutor (quién) situado en un tiempo y un espacio (cuándo y dónde) que tiene algo para decir (qué) a un potencial interlocutor (a quién); su qué tiene una determinada intención de comunicación (para qué) y revestirá una forma particular (cómo).

2.4.4- Situación actual de la enseñanza de las LE: algunas pistas de reflexión

Contradicción, incoherencia, desviación, hibridación, discordancia, eclecticismo son algunos de los conceptos convocados para describir la actualidad didáctica de la enseñanza-aprendizaje del FLE.

Gran cantidad de especialistas y de "actores de terreno" han reflexionado sobre esta problemática, y globalmente, convergen en postular que las metodologías prescriptivas de antaño, que estipulaban qué hacer y cómo hacerlo, brindando al docente seguridad, credibilidad y comodidad, se han fundido en un todo multiforme, de contornos poco determinados, resbaladizo.

¿Qué repercusiones inmediatas tiene esta situación sobre el triángulo didáctico? A nuestro entender, el profesor se transforma en un "bricoleur". A falta de una metodología constituida (y por definición, prescriptiva), el profesor toma aquello que considera conveniente de aquí y de allá, fija sus propios objetivos, propone sus actividades. En la mayoría de los casos, cabe señalar, todo ello sin una reflexión acabada sobre las teorías subyacentes a sus elecciones o a sus modos de hacer. Por otro lado, sumergido en las demandas permanentes de la tarea diaria, el profesor parece tender a reproducir aquellos comportamientos conocidos y, por lo tanto, tranquilizadores. Sus propuestas corren, entonces, el riesgo de volverse "híbridas", es decir, de acumular elementos de naturaleza diferente y no conciliable. Esta situación pondría entonces de manifiesto la desarticulación de la teoría y la práctica, en la cual la práctica de clase no encuentra sus encuadres epistemológicos de referencia.

El alumno, por su parte, está requerido en sus múltiples capacidades: debe comprender mensajes orales, leer y comprender textos escritos, reconocer fonemas, atender a las grafías, dialogar, conocer reglas de gramática, etc. Todos estos requerimientos son absolutamente válidos y validables. Sin embargo, creemos que, en muchas ocasiones, los proyectos de enseñanza-aprendizaje de la LE no tienen demasiado en cuenta las condiciones institucionales y/o escolares en las que aquellos se llevan a cabo (aulas superpobladas, equipamientos exiguos, franjas horarias limitadas, etc.), y están poco ajustados a su destinatario real, el alumno en el aula. El conocimiento exhaustivo por parte del docente de estos dos parámetros permitirá evitar la descontextualización de las prácticas o, en términos de Galisson, el "universalisme frustrant qui sacrifie les différences culturelles à l'homogénéité grégaire et fictive du grand troupeau mundial" (Galisson, 1999: 68). En

efecto, el método de enseñanza que se emplea reúne elementos dispares de procedencias disímiles y entonces, parece convenir "a todo el mundo" y dar respuestas que se adecuan a todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje del FLE. El corolario de esta situación es bastante previsible: convenir a todos es casi sinónimo de satisfacer a muy pocos.

Por último, la lengua extranjera-objeto de conocimiento se transforma también en un elemento multifacético, cuya apropiación se complejiza cada vez más. En efecto, en tanto instrumento de comunicación, la lengua está al servicio de la resolución de problemas de tipo interaccional. Cada interacción implica interlocutores, estatus, roles, negociaciones, contenidos, funciones, registros, estilos, intenciones, situaciones de enunciación, contratos de palabra, etc., que condicionan la actualización lingüística. Atender a esta premisa implica utilizar la lengua con fines de comunicación precisos y respondiendo a necesidades determinadas.

Ahora bien, la lengua y las relaciones con "los otros", potenciales interlocutores, en contexto escolar, parecen obedecer a una lógica diferente:

> "Si la classe n'est pas le monde, apprendre à parler n'est pas non plus parler. L'enseignement des langues étrangères se doit d'intégrer la lourde ambigüité qui réside dans le fait que l'objet d'apprentissage est aussi utlisé comme moyen d'apprendre. Et on voudrait qu'il soit aussi moyen de communication! (…) La langue étrangère est utilisée [dans la classe] à des fins pédagogiques plutôt que communicationnels (…) Les relations entre les locuteurs et les situations de communication peuvent être jouées ou représentées mais difficilement vécues en tant que telles. Les seules relations de communication authentiques sont celles qui s'établissent sont entre les élèves et l'enseignant dans le contexte de la situation de classe (…) » (Bucher-Poteaux, 1998: 318-320).

Así entonces, dos lógicas diferentes, la comunicacional y la de aprendizaje, se afrontan. Ellas abren un nuevo espacio de reflexión en el universo de indeterminismos en el cual navega la didáctica de las LE en la actualidad.

A modo de cierre diremos que, a nuestro entender, la fase actual por la que transita la didáctica del FLE presenta una ventaja mayor: la posibilidad, para el docente, de escapar del aplicacionismo y de la metodologización y de convertirse en un actor "intervencionista". Dicho en otros términos, el docente en tanto actor de "terreno", lejos de aplicar lo que otros conciben para otros contextos, "interviene" en su campo; es decir, lo problematiza, lo objetiviza, crea instrumentos de observación, asume una actitud científica y toma decisiones teóricamente fundadas, sin dejarse llevar por modas o imposiciones. Así, partiendo de una observación minuciosa, pasando por una problematización, el docente construye respuestas especialmente adaptadas a su configuración del problema.

2.3- El manual como género

Con el fin de abordar al manual como género discursivo socialmente construido, nos apoyaremos en los aportes del interaccionismo social vygotskiano (Vygotsky, 1988; Wertsch, 1991) y de la semiolingüística de inspiración bajtiniana (Bajtín, 1984; Todorov, 1981, Peytard, 1995; Souchon, 1997), sintetizados por Bronckart y su equipo de la Universidad de Ginebra, en el modelo llamado interaccionismo socio-discursivo -ISD- (Bronckart, 1994, 1996a-b, 1999; Schneuwly, 1988). Las investigaciones en el campo de la lingüística textual de Jean-Michel Adam (1992, 1999) también nos servirán de opciones teóricas para este análisis.

Para situarnos con respecto al manual como género, retomaremos aquí algunos conceptos del ISD tal como Bronckart los presenta en varias de sus obras (Bronckart, 1994, 1996 a y b, 1998, etc.). Estos conceptos nos permitirán visualizar la articulación existente entre el interaccionismo social vygotskiano y la semiolongüística de inspiración bajtiniana precisando la relación establecida entre el sujeto y el lenguaje actualizado en textos. Este último aspecto dará cuenta, creemos, de la pertinencia del ISD como encuadre epistemológico de una investigación que se ocupa de los manuales. Los conceptos que trataremos son los de **actividad** y **acción.**

Retomando los postulados del ISD, la noción general de **actividad**, aplicada a los humanos, remite al conjunto de los comportamientos, de carácter organizacional, por medio de los cuales los individuos entran en contacto con su medio. Se trata de actividades de cooperación, complejas y diversas, de las cuales el lenguaje constituye el principio regulador y mediador. En otras palabras, el hombre accede al medio a través de actividades mediatizadas por el lenguaje. Así entonces, esas actividades desarrolladas por los individuos pueden ser caracterizadas como sociales desde el momento en que interviene en ellas, de manera constitutiva, el lenguaje.

Ahora bien, cuando esas actividades conciernen a las producciones verbales propiamente dichas, es decir, a la organización de los signos lingüísticos, se denominan **actividades de lenguaje**, se plasman en textos y son indisociables del resto de las actividades humanas no-lingüísticas con las cuales se articulan. Según Bronckart, la actividad de lenguaje concebida como una forma específica de actividad humana, está

> "(…) motivée par des besoins de communication-représentation et s'articule aux activités non-verbales où s'originent ses motifs" (Bronckart, 1994ª : 11)

Por otro lado, la actividad de lenguaje se desarrolla en zonas de cooperación social determinadas o lugares sociales e implica al conjunto de los miembros de las diversas comunidades verbales o "textuales" (Olson, 1998). Partiendo del postulado que "la cultura escrita es una condición social", Olson sostiene:

> "Al leer y escribir textos se participa de una comunidad textual, un grupo de lectores (y autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos" (Olson, 1998: 301).

Esta definición de comunidad textual es cercana a la de "formaciones sociales" de Foucault. Según este filósofo, cada formación social posee objetivos e intereses propios y por lo tanto, elabora diferentes modos de funcionamiento de los discursos, imprime formas específicas a los conocimientos que produce, almacena y transmite y acumula textos que poseen una lógica en la cual la comunidad se reconoce.

Así entonces vemos que la noción de actividad de lenguaje está intrínsecamente ligada a la texto, a la de discurso y a la de género textual considerado como

> "(…) formes communicatives historiquement construites par diverses formations sociales, en fonction de leurs intérêts et de leurs objectifs propres" (Bronckart, 1996ª : 56).

Ahora bien, si analizamos la actividad mediatizada por el lenguaje desde el punto de vista de un agente particular, nos acercamos al segundo concepto que señalamos más arriba: el de **acción**. En efecto, en su sentido amplio, la acción en el marco del ISD es definida a partir de dos rasgos complementarios: por un lado, la acción constituye la "parte" de la actividad que puede ser imputada a un agente particular y por el otro, ella tiene que ver con el conjunto de representaciones que ese mismo agente construye en relación con su propia participación en la actividad colectiva.

Las acciones de lenguaje son, entonces, aquellas que realiza un individuo que participa de las actividades de lenguaje de su comunidad. Sin embargo, para constituirse en acción, el comportamiento del agente debe ser motivado y responsable o sea que debe constituirse en una "intervention intentionnelle" (Bronckart, 1996b: 41) en el transcurso de la cual el agente debe asumir sus responsabilidades, decidir, elegir, ejercer su poder. Por otra parte, toda acción presenta una dimensión evaluativa. Esta dimensión se manifiesta esencialmente en dos aspectos: el agente de la acción verbal aplica criterios evaluativos a las acciones verbales de otros agentes y, al mismo tiempo, evalúa, controla y regula su propia acción verbal.

Para terminar, diremos que las acciones de lenguaje presentan dos aspectos: un aspecto referencial (contenido temático) y un aspecto contextual caracterizable desde tres puntos de vista: social (en relación con las normas sociales), físico (vinculado al tiempo y al espacio) e intertextual (concerniente a los géneros de texto en uso en la comunidad socio-lingüística del agente)

Las acciones verbales de los sujetos particulares se actualizan en **textos** concretos, "objets socio-communicatifs", según Bronckart (Bronckart, 1996ª: 56). Esos textos no se presentan como una masa caótica o desorganizada sino como ejemplares empíricos de un **género textual**, concebido éste como un "modelo" de comunicación socialmente producido e intrínsecamente ligado a una situación particular de intercambio.

Los géneros o modelos discursivos están disponibles en el **intertexto,** es decir, en el conjunto de modelos que una comunidad sociolingüística ha acumulado a lo largo de su historia con el fin de posibilitar las acciones verbales de sus integrantes. Cada género discursivo es, entonces, un dispositivo de comunicación socio-históricamente construido, relativamente estable y, al mismo tiempo, susceptible de ser modificado y recreado. Concebidos de esta manera, los géneros discursivos dependen de la esfera de comunicación en la cual se encuentra el sujeto y de sus propósitos comunicacionales así como del valor de pertinencia de un género en relación con una situación de comunicación precisa.

De lo que precede se puede deducir que todo sujeto que lleva a cabo acciones de lenguaje, lo hace en situaciones comunicativas precisas y está obligado a elegir, entre los géneros disponibles, aquel que mejor se adapta a sus objetivos comunicacionales para una situación dada. En otros términos, la elección de un género depende de la esfera de intercambio en la cual se sitúa el sujeto, de sus necesidades y motivaciones, de sus intenciones de comunicación y de los valores sociales de pertinencia portados por el género. En efecto, el género es elegido por el sujeto en función de los parámetros de la situación de comunicación (destinatario/s, contenido/s a transmitir, finalidades, etc.) y de su adecuación para la acción de lenguaje que el sujeto desea realizar. Así entonces, se podría decir que la elección del género es de carácter “estratégico” ya que resulta de una doble evaluación del sujeto (evaluación de la situación de comunicación y de la adecuación del género a esa situación) en la que se ponen en juego criterios de eficacia, conformidad y pertinencia.

Ahora bien, si bien el sujeto está « obligado » a elegir un género para sus acciones verbales, el texto que el produce no es nunca una simple copia o reproducción prototípica del género: todo texto empírico se genera en la adopción de un género y en la adaptación de ese género

a una situación particular de comunicación. Este doble movimiento de adopción-adaptación contribuye a la transformación de los géneros, a hacer de ellos entidades de carácter dinámico e histórico.

Por otra parte, es necesario precisar que cada género contiene diferentes **tipos de discursos, es decir, secuencias internas de unidades lingüísticas particulares**. Bronckart, los ha definido como:

> "des formes spécifiquement verbales ou linguistiques qui traduisent le type de rapport particulier qui, dans un segment de texte, est posé entre les connaissances mobilisées, les mondes formels qui en constituent le contexte et le socle matériel de l'activité langagière ou acte d'énonciation" (Bronckart, 1996ª : 61).

De alguna manera, la noción de tipos de discurso se acerca a la **secuencias** de Adam (1990, 1992). Para este autor, la secuencia es:

> "(…) une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc, en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie" (Adam, 1990: 84 ; Adam 1992: 28)

Ambos, géneros y tipos de discursos, son formas del escrito, históricamente construidas por las generaciones precedentes. Ambos se encuentran disponibles, unos en el intertexto y otros en el interdiscurso para las acciones de lenguaje particulares de los agentes verbales y son susceptibles de transformarse gracias a ellas.

Otro concepto bajtiniano que se nos presenta de suma utilidad en este análisis de los manuales como géneros es el concepto de **"dialogismo"**. En efecto, Bajtín sostiene la imposibilidad de disociar el enunciador 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)

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

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). 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 del ISD, presentaremos algunas particulares del manual como género. La primera característica concierne al manual como **"género impuesto".**

Cuando un enunciador (en este caso, el conceptor 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 conceptor 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 conceptor 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 conceptor, 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, ya distinguimos más arriba al **destinatario "intermedio" y al destinatario "real" o "destinatario aprendiente".** El **destinatario intermedio** es, evidentemente, el docente, 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 exolingue 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 las “modificaciones” del género manual en uno de sus aspectos comunicacionales: la representación del destinatario y su relación con el **estatus asumido por 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.

Para sintetizar, podemos decir 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.

2.4- **El manual como compendio ideológico.**

En este trabajo, concebimos a lo didáctico y lo pedagógico no sólo como atravesados por lo ideológico sino como intrínsecamente ligados a él, en el cual encuentran 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 debe rechazar y qué se debe aceptar como lo "correcto" en las intervenciones didácticas: las prácticas de enseñanza así, están orientadas por "lo ideológico". De esta manera, 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 ella 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.

Ahora bien, el manual, tal como lo sostuvimos hasta ahora en este trabajo, constituye un componente fundamental de estas prácticas, es un instrumento para enseñar y para aprender, una herramienta para el trabajo en el aula y fuera de ella, un objeto amado y

odiado en dosis parecidas por sus usuarios, el protagonista exclusivo de la dicotomía "enseñar con manual o enseñar sin manual", un libro cuyo uso está prescripto desde su origen mismo y que no permite (?) un uso más diferenciado, más crítico, más audaz, un uso colectivo e individual a la vez, un uso escolar y extra-escolar.

Si, como dijimos más arriba, esas prácticas didácticas están imbuidas de lo ideológico, podemos afirmar entonces, que el manual, como componente esencial de ellas, también lo está. Se trata de un texto atravesado por las representaciones y las ideologías circulantes, de un texto eminentemente "ideológico" que crea y recrea, que produce y reproduce, que transmite y retransmite cosmovisiones, creencias, juicio y prejuicios, valores, configuraciones particulares del mundo, etc. Este componente ideológico de los manuales será analizado aquí a partir del relevamiento de lo que hemos denominado "estrategias de puesta en texto de la ideología", las cuales han sido sistematizadas a partir de las herramientas provistas por el análisis del discurso y los aportes teóricos fundamentales de Ricoeur (Ricoeur, 1986), Van Dijk (Van Dijk, 1999) y Duby (Duby, 1974). Ambos instrumentos de análisis nos han permitido abordar la problemática de la inscripción de las ideologías en los manuales relacionadas 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 Así, en su obra "Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II" (1986), Paul Ricoeur propone la siguiente definición de ideología:

> " L'idéologie est un phénomène indépassable de l'existence sociale dans la mesure où la réalité sociale a depuis toujours une constitution symbolique et comporte une interprétation, dans des images et des représentations, du lien social lui-même" (Ricoeur, op. cit : 314).

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:

> "(…) l'idéologie est liée à la nécessité pour un groupe social de se donner une image de lui-même, de se représenter au sens théâtral du mot, de se mettre en jeu et en scène" (Ricoeur, op. cit : 306)

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:

> " (L'idéologie) relève de ce que l'on pourrait appeler une théorie de la motivation sociale; elle est à la praxis sociale ce qu'est un motif à un projet individuel: un motif est à la fois ce qui justifie et ce qui entraîne. De la même manière, l'idéologie argumente, elle est mue par la volonté de démontrer que le groupe a raison d'être ce qu'il est..." (Ricoeur, op. cit : 307).

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:

> " ...elle s'exprime volontiers par en maximes, en slogans, en formules lapidaires c'est pourquoi rien n'est plus proche de la formule rhétorique que l'idéologie...". (Ricoeur, op. cit: 307)

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:

> "(L'idéologie) opère derrière notre dos plutôt que nous ne l'avons comme thème devant nos yeux. C'est à partir d'elle que nous pensons, bien plutôt que nous ne pensons sur elle" (Ricoeur, op. cit: 309)

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

> "L'inertie, le retard paraît caractériser le phénomène idéologique. Ce trait semble bien être l'aspect temporel spécifique de l'idéologie. Il signifie que le nouveau ne peut être reçu qu'à partir du typique, issu lui-même de la sédimentation de l'expérience sociale" (Ricoeur, op. cit 309)

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 se encuadran en 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.

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 que poder que cada una de ellas encarna.

2.5.1- La “manualización” de la ideología

Como ya lo hemos mostrado, creemos, considerar al manual en sus aspectos disciplinarios y didácticos, muy complejos por cierto, no es suficiente. Estaríamos silenciando otra

dimensión fundamental del manual, más o menos explícita o escondida, según las épocas: su dimensión ideológica.

Tal como lo señala acertadamente Choppin, si nos ubicamos en una perspectiva histórica, podríamos sostener, junto con este autor, que en el campo de la concepción de los manuales, se pasó de

> "(…) une conception avant tout *idéologique* à une conception majoritairement *cognitive* pour en venir à une conception résolument *pédagogique* dans laquelle l'apprentissage des méthodes prend le pas sur l'acquisition des contenus" (Choppin, 1999 : 18).

Ahora bien, como ya lo dijimos precedentemente, estos tres componentes coexisten en todos los manuales y en todas las épocas, lo que varía es su peso relativo en el « producto terminado », en los diferentes momentos históricos. Es entonces, esta desproporción de uno u otro factor que hace los manuales más modernos aparezcan como « asépticos » desde el punto de vista ideológico o « vacíos de contenido « desde la perspectiva cognitiva o que los manuales de antaño se nos presenten como « panfletarios » o demasiado « enciclopédicos »

Así entonces, teniendo en cuenta la omnipresencia de estas tres dimensiones en todos los manuales, en este apartado nos dedicaremos a indagar cómo el manual de LE en tanto “vehiculizador de ideologías” (como en el caso de los manuales universalistas) y “compendio de ideologías” (en lo que respecta a los manuales contextualizados) pone en texto la/s ideología/s

Sostenemos entonces que cada época hace una « manualización » es decir una puesta en manual de la ideología particular, gracias a la puesta en marcha de diferentes procesos y selecciones con el fin de exponer y difundir en estas obras de carácter didáctico la representaciones de un grupo social sobre sí mismo y sobre los otros.

El término « manualización » lo hemos tomado de los investigadores del CEDISCOR quienes, en 1998, lo utilizaron en un número[29] de su revista integralmente consagrado a « la puesta en el manual » de los saberes lingüísticos. Estos investigadores definen la manualización como un:

> "(…) processus discursif permettant d'observer non seulement les effets d'une ré-élaboration d'un 'savoir savant' dans une visée pédagogique mais surtout d'en montrer les arrières-plans institutionnels, officiels ou privés " (Collinot et Petiot, 1998 : 10).

Se puede observar entonces, que la manualización no es sólo un proceso que da cuenta de las rupturas y de las continuidades que se establecen entre el saber de referencia (« saber sabio », según Chevallard) y el saber pedagogizado (« saber enseñable ») sino que va más allá: en efecto, la manualización se sitúa en una zona en la que se pone en juego algo más que la transposición didáctica en sentido estricto. Esa zona reservada a la manualización es el espacio del discurso, donde se ponen en evidencia no sólo las decisiones pedagógico-didácticas asumidas con respecto a los saberes en juego, sino además, todas las demás decisiones institucionales, políticas, económicas, editoriales… e ideológicas, por supuesto!

Así, entonces, un trabajo sobre la manualización de la ideología como el que aquí se propone debe dar cuenta por un lado, de los procedimientos discursivos, susceptibles de ser inventariados y clasificados, utilizados por los conceptores de los manuales para plasmar las ideologías en ellos y por el otro, de los alcances de estos procedimientos, directamente ligados a las decisiones institucionales asumidas y a la formación de las consciencias ideológicas.

Ahora bien los unos y los otros (los procedimientos y sus alcances) son identificables sólo en el nivel de la « ideología manualizada » es decir, de la ideología tal como se presenta en los manuales.

[29] Carnets du CEDISCOR nº 5, "Manuélisation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation".

2.5.2- La ideología manualizada. Aproximación a los conceptos de "habla ideológica" y de "polifonía ideológica"

Para analizar la ideología tal como se presenta en los manuales de FLE, hemos recurrido a dos conceptos: el "habla ideológica" y la "polifonía ideológica". Estos conceptos, largamente inspirados en los aportes del análisis del discurso y en la teoría de la enunciación, han sido elaborados por nosotros en otro lugar (Pasquale, R; Gaiotti, C, 2002: 23 y ss.)

Llamamos "habla ideológica" al

> "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". (Pasquale, R, Gaiotti, C, op. et loc. cit.)

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.

El "habla ideológica" toma diferentes formas que se relacionan, a su vez, con estrategias discursivo-ideológicas tales como (1) la **omisión**, (2) la **generalización**, (3) el **énfasis**, (4) la **focalización**, (5) la **polarización**, (6) la **designación** y (7) la **caracterización.** A estas operaciones de lenguaje discursivo-ideológicas podríamos sumar eventualmente aquellas enunciadas por Klett y Vassallo en su trabajo sobre la crítica femenina aplicada a un corpus de manuales de LE (Kett, E; Vassallo, A, 2001: 56-67); a saber: la **inclusión,** la **exclusión**, la **banalización** y el **ocultamiento.** Ahora bien, estas autoras señalan que han delimitado "quatre opérations de langage" (Klett, E, Vassallo, A: op et loc. cit) que les proporcionan pistas precisas sobre el modo en que opera el género en la construcción de la significación social; por nuestra parte, no encontramos que las definiciones que las especialistas acercan

de esas operaciones sean del mismo carácter que las que nosotros aportamos; en otros términos, las operaciones relevadas son llamadas “de lenguaje” pero las definiciones y caracterizaciones que de ellas rehacen no remiten al campo lingüístico-discursivo. Es por ello que si bien creemos que estas operaciones son potencialmente interesantes, sólo retendremos por el momento la nomenclatura sin adentrarnos en definiciones o caracterizaciones de tipo lingüístico.

El “habla ideológica” actualizada por medio de las estrategias que mencionamos es identificable, sobre todo, en dos componentes esenciales de los manuales de LE: las **ilustraciones y los textos de base** (diálogos o textos narrativos-descriptivos). A continuación, presentaremos las definiciones operatorias de estos fenómenos discursivos que hemos elaborado para el análisis en otro lugar (Gaiotti, C; Pasquale, R, 2000: 31 y ss, Pasquale, R, Gaiotti, C, 2002: 60 y ss.)

(1) **La omisión:** “este mecanismo que ignora y suprime partes de la realidad no sólo la empobrece sino que además la deforma, reduciéndola a una cantidad limitada de estereotipos” (Gaiotti, C; Pasquale, R, 2000: 31)

(2) La generalización: “Llamamos 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, C; Pasquale, R 2000: 34).

(3) 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, C; Pasquale, R, 2000: 35).

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, entonces, decir que la estrategia ideológica de énfasis se limita a la presentación negativa de los otros y a la autopresentación positiva.

(4) La polarización: "Definiremos la polarización como aquel mecanismo que permite abordar la realidad a través de valores antitéticos" (Gaiotti, C; Pasquale, R, 2000: 39).

(5) 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, C; Pasquale, R, 2000: 38).

(6) 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" (Pasquale, R; Gaiotti, C, 2002: 29)

(7) 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" (Pasquale, R; Gaiotti, C, 2002: 29)

Pasemos ahora al segundo concepto que nos interesa en esta aproximación a la manualización de la ideología y a la ideología manualizada, la "polifonía ideológica"

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, GRELIS[30]. 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 "l'unicité du sujet parlant" (Ducrot, 1984):

> "L'objet propre d'une conception polyphonique du sens [est] de montrer comment l'énoncé signale dans son énonciation la superposition de plusieurs voix" (Ducrot, 1984 citado por Peytard 1995: 118).

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. Para sostener el presente postulado, este lingüista parte de las tres propiedades que le reconoce al sujeto hablante. Ellas son:

[30] GRELIS Grupo de Investigaciones en Lingüística, Informática, Semiótica

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 al 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)

Para los análisis de la ideología manualizada, 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". 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, 1995: 121). 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.

Los conceptos antes desarrollados de **sujeto parlante empírico, locutor, enunciador y tercer hablante**, nos parecen de suma utilidad para abordar la manualización de la ideología ya que estas cuatro categorías de agentes que constituyen, junto con otros quizás, un compacto conjunto de voces que confluyen, se entremezclan y atraviesan los manuales y que cada una de ellas deja translucir y plasma en el manual su "ideología".

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 "ficcionales". Las voces reales estarían representadas por las voces de/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 "ficcionales", por su parte, están representadas por las voces de los personajes que aparecen en los diálogos de cada unidad de los manuales. 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-ficcionales"

La segunda precisión en lo que respecta a las voces presentes en los manuales concierne 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 manual y no en otro o pueden constituirse sujetos hablantes empíricos en unos y no en otros. Lo mismo ocurre con las voces ficcionales, las cuales pasan de una categoría a otra según los libros.

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DEL CORPUS EXTENDIDO DE MANUALES DE FLE.

3.1- Introducción

En el capítulo anterior, intentamos definir y caracterizar al manual de LE desde 5 perspectivas diferentes y a la vez, complementarias, a saber;

- **El manual en tanto libro**, es decir, en tanto objeto material y producto editorial
- E**l manual en tanto libro escolar.** En otros términos, como un libro especialmente diseñado para usuarios de un circuito fuertemente institucionalizado.
- El **manual como género** socialmente construido.
- **El manual como soporte de la didáctica de la lengua extranjera** o sea, como articulador de las propuestas didáctico-metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la LE
- Por último, **el manual como compendio ideológico** en el entrecruzamiento de las ideologías foráneas y nacionales, ambas reflejadas en diferentes dosis, en ellos.

Para cada uno de estos aspectos, recorrimos algunas bibliografías especializadas e intentamos abordar su complejidad haciendo referencia a varios de sus aspectos constitutivos. De ninguna manera creemos que este recorrido sea exhaustivo ni que haya agotado los aspectos definicionales o las categorías de análisis. Como todo recorte, nuestro trabajo presenta seguramente lagunas que deberán completarse en siguientes investigaciones.

En las líneas que siguen, presentaremos el corpus de manuales que hemos constituido y al que hemos denominado ***corpus extendido*** ya que reagrupa todos los títulos identificados en nuestro recorrido por bibliotecas públicas y privadas.

Para la constitución de este corpus, partimos de la siguiente definición de Choppin:

> " (…) par manuel scolaire, nous entendons tout ouvrage imprimé, non périodique, conçu dans l'intention plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques de servir à l'enseignement" (Choppin, 1993 : 9)

así como de los 5 criterios que el mismo Choppin señala como identificadores de los manuales entre ellos:

> "En définitive, cinq critères discriminent, toutes éditions et rééditions confondues, un manuel d'un autre manuel :
>
> - le titre
> - le nom de l'auteur/des auteurs
> - le niveau de l'enseignement
> - le public visé (élèves ou maîtres)
> - le nom de l'éditeur » (Choppin, op et loc. cit)

Aunque extendido, nuestro corpus ha sido constituido teniendo en cuenta algunas variables y desestimando otras. Así, hemos considerado:

- una única categoría de manuales: los manuales contextualizados, editados en Argentina
- un área geográfica de producción ampliada: el territorio nacional argentino
- un momento de producción extendido: no se realizó ningún corte sincrónico por consiguiente, el primer y el último manual identificados constituyeron el comienzo y el final del período estudiado
- los autores de los manuales: argentinos, extranjeros o equipos mixtos
- la inserción institucional de los manuales: la enseñanza-aprendizaje del francés en contextos escolares formales
- los manuales destinados al público adolescente/adultos escolarizado que concurre a instituciones de formación secundaria (de 1ro a 5to año del antiguo sistema secundario en Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Liceos de Señoritas, Escuelas de Comercio, etc.)
- los manuales publicados por única vez o reeditados en sucesivas ocasiones

Para la constitución de nuestro corpus no consideramos:

- los "materiales didácticos de acompañamiento" tales como guías pedagógicas, cuadernos de ejercicios, materiales audiovisuales, gramáticas, etc. cuando son parte constitutiva del conjunto pedagógico (En cambio, se los considera cuando constituyen el único soporte de la enseñanza-aprendizaje de la lengua)
- los manuales destinados a otros niveles de la educación formal diferente del nivel secundario o medio
- los manuales destinados a servir de soporte del aprendizaje de la LE en instituciones diferentes de las escolares (Ej. Alianzas Francesas)
- el “éxito” de tal o cual manual: todos los manuales identificados fueron incluidos en el corpus más allá de si fueron considerados manuales exitosos de amplia circulación o no

Para presentar este corpus, haremos un recorte en dos grandes períodos: el primero va de 1880 a 1940 y comprende entonces alrededor de 60 años y el segundo se extiende desde 1940 hasta 1990, es decir, engloba alrededor de 50 años. Al interior de cada etapa, hemos reagrupado los manuales por décadas (1890-1900 / 1900-1910 / 1910-1920/ 1930-1940 para el primer período y 1940-1950 / 1950-1960 / 1960-1970 / 1970-1980 / 1980-1990 para la segunda etapa). Cada uno de estos reagrupamientos está precedido por una “etiqueta” que nos parece simbolizar en alguna medida un hecho fundamental del decenio en relación con los manuales y su elaboración/difusión. Para organizar la presentación de los manuales en décadas hemos considerado los 5 ítems presentados más arriba mientras que los comentarios atenderán a la evolución cuantitativa de los manuales y en algunos de los rasgos específicos que presentan los manuales durante cada período. Así entonces, esta presentación tendrá una naturaleza doble: cuantitativa y cualitativa.

3.2- Primer período 1890- 1940: manuales por décadas y comentarios

1850-1900: ¿de la teoría a la práctica o de la práctica a la teoría?				
Título	**Autor/es**	**Nivel de la enseñanza/año**	**Público**	**Editorial /datos de la edición (fecha, Nº)**
"Gramática clásica francesa con ejercicios adecuados a cada regla compuesta ,para el uso de los discípulos del Colegio del Uruguay"	***Adolfo Tiverhein Ackermann,*** *Profesor del Colegio del Uruguay*	----------	**"Discípulos del Colegio del Uruguay"**	Buenos Aires, Imprenta del Colegio, **1851**. 312 pp. NOTA: libro consignado por Gutiérrez en su "Catálogo de libros didácticos". Todas las referencias están transcriptas del texto de Gutiérrez.
"Curso de castellano-francés bajo un método lógico y práctico con numerosos ejercicios de pronunciación , analogía, ortografía y sintaxis" ***"Curso de castellano-francés"***	***Juan Eugenio Labougle,*** *Catedrático de griego de la Universidad de Bs. As; profesor de latín y francés del Colegio San Martín* ***J. E. Labougle,*** *Catedrático de filosofía y francés de la Universidad de Bs As.*	----------	"Esta gramática es un texto universitario por decreto del Superior Gobierno, con previo examen y aprobación del Consejo de Instrucción Pública"	Imprenta J. A Bernheim, **1856 1e. édition** NOTA: Idem anterior **2e. édition: 1863** "IIda edición totalmente renovada", Imprenta y Litografía El Porvenir, Calle Defensa nº 91, 273 pp. NOTA: Idem anterior
"Tratado de conjugación de los verbos franceses adaptados alas necesidades del país"	***Andrés Pujolle,*** *Bachiller en Letras, ex-catedrático de la Universidad de Francia, profesor de idioma francés y contabilidad en el seminario anglo-argentino de Caballito y en varios otros colegios de importancia de en*	----------	----------	Buenos Aires. Imprenta de D. Pablo Emilio Coni; 1863, Cangallo 74, cerca de la iglesia de la Merced, 105 pp. NOTA: Idem anterior

	Bs As			
"Método de pronunciación francesa"	***J. Roussy,*** *Bachiller.*	----------	"Dedicado a su querido alumno, J. Antonio Fernández"	Buenos Aires, Imprenta de la Revista, **1857** NOTA: Idem anterior
"Nuevo curso de Idioma Francés según el sistema de Robertson"	***Eusebio Bedoya***	----------	----------	**1862**
"Método para aprender á leer, escribir y hablar el francés según el verdadero sistema Ollendorf"	***Teodoro Simonne,*** *Profesor de Lenguas*	----------	----------	Buenos Aires, Imprenta y Litografía a vapor de Bernheim y Bones, Perú 147, **1863,** 73 pp. NOTA: Idem anterior
« Método práctico para aprender fácilmente a leer, escribir y hablar el idioma francés"				Buenos Aires, Jacobsen, **1891**
"Cours théorique et pratique de français"	***Lucien Abeille*** *Abbé. Membre de la Société de Linguistique de Paris. Professeur du Collège National de la Capitale*	3e. année	Elèves, Collèges Nationaux	Buenos Ayres, Imprimerie Martin Biedma, Bolívar 535, 1893
"Método teórico-práctico para la enseñanza del francés"	***Joaquín Giménez y Juan Marty*** *"Profesores de la materia del Colegio Nacional de la Capital, en la Escuela Normal y en la Escuela Nacional de Comercio"*	1ere année 2e année 2e année	Texto aceptado y recomendado por el CNE Texto aceptado y recomendado por el CNE	Buenos Aires, Imprenta de Pablo Coni e Hijos, 3e édition, 1894 Buenos Aires, Imprenta de Pablo Coni e Hijos, 680 calle Perú, 3e. édition "esmeradamente corregida y adaptada al programa de los Colegios Nacionales"1895 Buenos Aires, P. Igón, 1899 Buenos Aires Coni, 1899 (5ta

				edición) Buenos Aires, Librería del Colegio, 10 édition, 1914
"Nuevo método para aprender el francés para los colegios nacionales y demás establecimientos de enseñanza de la República Argentina"	***Adolfo van Gelderen***	3e. année	"Colegios nacionales y demás establecimientos de enseñanza de la República Argentina"(título)	Buenos Aires, Angel Estrada, 1896 1897 1899
"Francés: ejercicios graduales y simultáneos de lectura, gramática, versiones y temas"				Buenos Aires, José Moly, 1900
1900- 1910: cambio de siglo, cambio de metodología				
Título	**Autor/es**	**Nivel de la enseñanza/año**	**Público**	**Editorial**
"Cours complet de Langue et Littérature Française" (Tome III)	***V. A Saint-Joseph*** *Professeur au Collège National de Buenos Aires, à l'Ecole Nationale de Commerce, Professeur Normal, Traducteur Public National*	4 volumes Tome I Tome II: 1914 Tome III: 1905 Tome IV: 1914	Rédigés conformément aux programmes officiels. A l'usage des écoles et des collèges de l'enseignement secondaire.	Imprimerie Coni frères, éditeurs 684, rue Perú, Bs. As, **1905**
« Méthode directe pour l'enseignement du français. Parler, lire et écrire »	***Lucien Abeille***	1ere. Année	Ecoles secondaires	Buenos Aires, Librerie Française Joseph Escary, 619, rue Victoria, **1906**
1910-1920: una pionera				
Título	**Autor/es**	**Nivel de la enseñanza/año**	**Público**	**Editorial**
"Méthode rationnelle et pratique pour l'enseignement du français à l'usage des étudiants de langue espagnole »	***Albert Legrand y Charles Dyonel***	1e. année	*« étudiants de langue espagnole* « (Título)	Buenos Aires, Coni, 1918
"Cours de langue française"	***Teresa Carlevato***	1e. année.		Buenos Aires, Librería "La Facultad", Juan

		2e. année		Roldán. Florida 436, **1919** Buenos Aires, Librería "La Facultad", Juan Roldán. Florida 436, **1919**
"Curso de francés"	***Luis Ardit***	*3er año de estudios* *2do año de estudios*		Buenos Aires, García Santos, **1923** Buenos Aires, García Santos, **1927**

1930-1940: más datos sobre los autores

Título	Autor/es	Nivel de la enseñanza/año	Público	Editorial
"Manuel moderne du français parlé. La classe en français" 1er livre	***H.D de Gourville*** *Profesor de Metodología y Práctica de la Enseñanza del Inglés, de Fonética del Inglés moderno en el INSPS. Profesor de Ortofonía y Fonética Inglesa en la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas. Profesor de Inglés y ex profesor de Francés en el Colegio Nac. Bmé Mitre*	1ere. Année	"A l'usage des étudiants de langue espagnole"	Buenos Aires, F. Crespillo Editor. Bolívar 369 S/nº d'édition **1930 (**avec signature de l'auteur) (Tapa) Buenos Aires, Librería de A. García Santos, Moreno 500, **1930** (Portada)
"***Méthode pour l'Enseignement du Français"***	Julia L. Montarón *Diplômée par l'Université et l'Académie de Paris. Autorisée par l'INPS pour l'enseignement dans les Collèges incorporés. Professeur au Collège National « J.J de Urquiza » et à l'Alliance Française. Ancien professeur du. Collège "M. Moreno" et des Ecoles d'Adultes du CNE. Ancien professeur de la. "Société*	1e. année. 2e année 3e. année 4e. année 5e.année	"Conforme aux programmes officiels des Collèges Nationaux, des Lycées de jeunes filles, des Ecoles Normales"	Buenos Aires, Angel Estrada Editores. Bolívar 466. 1e édition **1938** Idem, 6e édition, **1942** (éditions précédentes 1939, 1940) Idem, **1940**

	d'Enseignement Moderne" (Paris)			

En la etapa 1850-1940, registramos 18 manuales y 21 volúmenes. Durante el período 1850-1900, identificamos diez manuales, de los cuales uno ("Método teórico-práctico para la enseñanza del francés"), presenta dos volúmenes (para 1ero y 2do año); es decir, en este período contabilizamos un total de doce libros. Los seis primeros han sido extraídos de la obra de J. M. Gutiérrez ya mencionadas en otras ocasiones (Cf. Bibliografía) y específicamente de su capítulo "Catálogo de Libros Didácticos": en efecto, en ese capítulo, Gutiérrez presenta un inventario de los textos publicados o escritos en Bs. As desde 1790 a 1867 inclusive, "a la exclusión de los elementales, destinados a las escuelas de primeras letras". Todos estos libros están dirigidos, entonces, al público escolar del nivel medio y están escritos por especialistas de terreno, de sexo masculino, que conocen al público al cual dedican sus libros ya que ejercen la docencia en varias instituciones escolares. Este será un rasgo constante en todos los decenios y en todos los manuales: los autores de estos libros son profesores que trabajan o han trabajado en varias instituciones universitarias, terciarias y secundarias de nuestro país, en muchos casos, de manera simultánea. Todas las instituciones mencionadas son prestigiosas y han sido -e incluso algunas lo son todavía- referentes institucionales fuertes.

Cuando pudimos recabar datos de los autores, además de la información suministrada más arriba, comprobamos que la redacción de un manual en esa época se asemejaba bastante a una tarea solitaria: sólo en un caso, dos profesores forman una dupla y proponen un libro de libro; el resto de los libros parecen ser el resultado de experiencias individuales. Esta también es una constante en nuestro corpus, la cual se modifica hacia los años 70 cuando se conforman equipos nacionales o mixtos para la elaboración de manuales (Cf. Más abajo)

En este punto entonces, coincidimos con la apreciación de Cucuzza y Pineau (2002), referida a los autores de textos escolares:

> "(…) Casi no se detectan textos producidos por intelectuales orgánicos como escritores consagrados o académicos de renombre. En la mayoría de los casos, sus

> autores son intelectuales subalternos, apóstoles de los profetas superiores, docentes con título habilitante para enseñar en las áreas sobre las que escriben (…) Este fenómeno conlleva también a que la circulación de estos escritos se restrinja al ámbito educativo en una alimentación de la endogamia del sistema" (Cucuzza/Pineau, 2002: 25)

Por otra parte, confirmamos que el área geográfica de la edición de estos manuales está circunscripta a la ciudad de Buenos Aires y más precisamente, a las quince cuadras alrededor de la Plaza de Mayo de las cuales habla Linares (Linares, 2002). Esta también será una variable recurrente en nuestro corpus: si bien algunos manuales han sido elaborados por profesores residentes en ciudades del interior del país, la publicación de los libros en netamente "porteña". No hay en nuestro corpus, ninguna excepción a esta regla.

A pesar del rol fundamental del Consejo Nacional de Educación, institución a la cual se le confiaron "las funciones normativas sobre textos escolares" (Spregelburd, 2002: 152), sólo un manual presenta la inscripción "Texto recomendado y aprobado por el CNE". No hemos podido encontrar otras informaciones con respecto a los manuales que no presentan dicha leyenda.

Los títulos de esta serie de manuales son muy "generosos" en cuanto a informaciones sobre el tipo de enseñanza que el libro recomienda. Aquí se plantea, de alguna manera, la disyuntiva que aparece en la pregunta que sirve de intertítulo a este apartado: ¿de la teoría a la práctica o de la práctica a la teoría? Es claro que si podemos plantear este interrogante es porque los manuales analizados responden todos a los principios de la metodología tradicional "Gramática-traducción"; así, dos manuales se acercan al primer modelo, es decir, al de la exposición de las reglas y de las excepciones (teorización gramatical); para luego, pasar a la práctica, es decir, a la aplicación de esas reglas enunciadas mientras que los demás libros parecen adoptar un modelo que privilegia más la práctica por sobre la teoría ("Método práctico…"). En este punto, vale citar las palabras al abad Pluche quien, a finales del siglo XIX, declaró, sintetizando cabalmente estas dos tendencias:

> “Il n’y a que deux façons d’apprendre les langues. On les apprend ou par l’usage et ensuite si l’on veut, par une pratique réfléchie ou d’abord par une étude réfléchie, puis par la pratique » (Pluche, « La mécanique des langues et l’art de les enseigner », citado por Puren, 1988 :)

Por otra parte, dos manuales se preocupan por asegurar, desde sus títulos, la facilidad y la gradualidad de la propuesta: conceptos como “aprender fácilmente” o “ejercicios graduales” en los títulos “tranquilizan” a los potenciales usuarios, ansiosos por enseñar/aprender la lengua extranjera en un marco de aprendizaje confortable. Además, debemos hacer notar la presencia reiterada en los títulos de las palabras “método” o “cours”; ambos términos evocan la idea de planificación, de mecanismos articulados y organizados en función de una finalidad precisa, de un cierto orden lógico y razonado. Así, las partes que integran los libros (capítulos, lecciones, etc.) aparecen articuladas entre sí y el todo, es decir, el manual, se presenta como un camino balizado hacia el logro de un objetivo. Otro aspecto a tener en cuenta en este breve análisis de los títulos es la prioridad acordada por las obras ya sea al proceso de enseñanza o al de aprendizaje. En un caso se hace mención de la “enseñanza” (“Nuevo método para la enseñanza del francés”); parece, entonces, que ese libro está más orientado a los docentes que deben enseñar la materia mientras que en otros dos casos, el aprendizaje parece ocupar el centro de la escena (por lo menos, desde el título): el libro se inclinaría más hacia los alumnos que deben aprender la LE. Por último, es necesario hacer hincapié en un término frecuente en los títulos de los manuales: “Nuevo” – a veces, también se emplea “Moderno” en el mismo sentido. En el caso que analizamos aquí, el término “Nuevo” aparece sólo en una oportunidad; sin embargo es importante hacer notar su presencia y el valor dinamizador que posee. En efecto, la presencia del término en ese manual estaría planteando una ruptura con las propuestas que lo han precedido y una posibilidad de algo diferente, poniendo en evidencia así la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE.

La mayoría de los libros consignados en nuestro corpus entre 1890 y 1900 presentan títulos en español como marca distintiva de su carácter contextualizado. Esta relación se invertirá

en las décadas siguientes (excepcionalmente algún libro llevará su título en español en los años 20) y desaparecerá en el transcurso del siglo.

Dos títulos constituyen nuestro corpus en el decenio 1900-1910; sin embargo son cinco los ejemplares que contabilizamos teniendo en cuenta que el "Cours complet de Langue et Littérature française" está compuesto por cuatro tomos.

En relación a este manual debemos hacer notar la importancia acordada a la literatura, desde el título mismo del libro: en los manuales que analizamos anteriormente la literatura ocupaba un lugar importante (de hecho, después de una serie de capítulos que desarrollaban temas gramaticales, venían secciones de "Morceaux choisis") pero sin un estatus tan claramente demarcado como en el libro de Saint-Joseph, desde el título mismo. En efecto, en esta obra el autor propone un aprendizaje conjunto de la lengua y de la literatura, poniendo el acento en una representación del francés como la lengua "des belles lettres". La literatura se transforma de esta manera en un contenido que merece ser enseñado.

Con respecto a los autores podemos reafirmar lo que ya dijimos antes: se trata de actores de terreno, familiarizados con diferentes públicos de nivel secundario. Es interesante hacer una breve referencia a uno de esos autores: Lucien Abeille. Este autor es el mismo que 13 años antes había escrito el "Cours théorique et pratique de français", según los principios de la metodología tradicional. Aquí aparece como un defensor acérrimo de la metodología directa: su libro "Méthode directe pour l'enseignement du français" se ubica en las antípodas de su obra anterior. Además de la imposibilidad de emplear la LM en la clase de LE, la metodología directa propulsaba la enseñanza de la lengua hablada; el título del manual de Abeille retoma este postulado al ubicar en un lugar preferencial al verbo "Parler"

Un detalle que es importante señalar en este período es la aparición de la leyenda: "conforme a los programas en vigencia". Dicha mención, de rigor, en los textos escolares se generalizará en las décadas siguientes y se convertirá en la llave que abre las puertas de las aulas a los libros escolares.

Tres títulos y cinco volúmenes conforman el CE del período 1910-1920. Es una argentina, profesora del INSP en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" quien por primera vez elabora un manual de francés para los estudiantes secundarios. Se trata de Teresa Carlevato. Así, esta docente ocupa por primera vez un lugar que parecía tradicionalmente reservado a los hombres, el lugar de autor. A partir de ese momento, las mujeres no abandonarán ese espacio protagónico, a tal punto que en nuestro corpus contabilizamos 31 autoras y sólo 19 autores. Esta cifra nos habla de la feminización del cuerpo profesoral en el ámbito del FLE, del cual surgen las "plumas femeninas" que dan origen a los manuales.

Por otra parte, y en referencia al "Méthode rationnelle et pratique pour l'enseignement du français à l'usage des étudiants de langue espagnole », es importante remarcar el alto grado de contextualización que presenta el manual desde su título, al definir el público al cual va dirigido como "estudiantes de lengua española". Se puede suponer entonces, que el manual tendrá en cuenta la LM de los estudiantes, como una variable definitoria a la hora de seleccionar los contenidos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Esta dosis de contextualización, aunque de naturaleza distinta, también había sido importante en el manual de van Gelderen. En efecto, este autor pone el acento en otro parámetro de la contextualización: las instituciones escolares argentinas. En este sentido entonces, se podrían establecer dos tipos diferentes de contextualización, según los parámetros que entran en juego en la misma.

Nuestro corpus no contiene ningún manual producido entre 1920 y 1930. En efecto, en los fondos bibliográficos de las bibliotecas consultadas no encontramos libros destinados a la enseñanza del francés que se adecuaran a los parámetros establecidos en esta investigación a fin de integrar nuestro corpus. Para el decenio 1930-1940, por lo contrario, pudimos identificar dos títulos, uno de los cuales presenta 5 volúmenes. Por primera vez, aparece una serie de manuales de una misma autora para cada uno de los niveles (años) de la escuela secundaria de ese momento.

Un dato interesante que presentan estos manuales es la cantidad de información referida a los autores que contienen en sus portadas, como forma de legitimación de su estatus de autores y de sus obras. En el caso de de Gourville, sólo se mencionan sus lugares de

ejercicio profesional y su especialidad en el ámbito de la fonética (de hecho, su libro toma como eje de la propuesta a esta disciplina, transformándola así en disciplina de referencia) mientras que en el caso de Montarón se hace además alusión a su diplomatura en la "Université de Paris". Evidentemente esta mención a su formación en Francia y específicamente en una universidad prestigiosa como la Université de Paris, constituye una ventaja para su libro, el cual no es entonces la obra de una improvisada sino el fruto de una formación sólida y respaldada. Este dato que en este momento es excepcional se transformará luego en una constante como veremos más abajo.

3.3- Segundo período 1940- 1990: manuales por décadas y comentarios

1940-1950: el "boom" de la producción				
Título	**Autor/es**	**Nivel de la enseñanza/año**	**Público**	**Editorial**
"Le français pour les Ecoles de Commerce"	***Nélida R. Miramón Pourtalé*** *Professeur ès Lettres. Professeur universitaire en Français Professeur à l'Ecole de Commerce de La Plata*	3e. année	« En conformité avec le programme ministériel de 1940 »	Buenos Aires, Librería y Editorial "EL Ateneo". Florida 344, **1941**
"Apprenons le français"	***María Teresa Giraudy***	1e année. 2e année	"Adapté aux nouveaux programmes officiels... approuvé par le Conseil National d'Education" Sceau: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Inspección General de Enseñanza. Secretaría General. Sección textos nº 313 Fecha: 30/4/41	Buenos Aires, Araujo Hnos. Rivadavia 1727, **1941** **Idem**

		3e. année **4e. année** 3e année à l'usage des Ecoles de Commerce. 4e année à l'usage des Ecoles de Commerce. 5e année à l'usage des Ecoles de Commerce.		**Idem** **Idem** **Idem** **Idem** **Idem**
"Cours de Français"	***Lucienne Royer*** *Diplômée par l'INSP en Lenguas Vivas, Professeur au Colegio Nacional de la UNLP ey à l'INSPS* ***Alice Royer*** *Diplômée par l'INSP en Lenguas Vivas, ex-professeur à la Escuela Nacional de Bellas Artes Manuel Belgrano, à l'INSP en LV, professeur à l'Ecole de Commerce nº 19*	1e. année 2e. année 3e. année 5e.année	"A l'usage des élèves du (sic) 1e année de l'enseignement secondaire"	Buenos Aires, Editorial Kapelusz Moreno 372 1e édition **Mai 1940** (Edition consultée 18e. **1965)** Idem, 1e. édition **1941,** 15e. édition, **1960** Idem Idem, 1e. édition **1951 ;** 4e. édition **1956**
"Leçons de français"	***Germaine Cadours de Bignon*** *Ex directrice Alliance Française de Santa Fe et de Bs As. Professeur à l' Ecole Nationale Supérieure de Commerce de Sta Fe*	1e année 2e.année 3e. année	"Rigoureusement conforme aux programmes en vigueur dans les Collèges et les Lycées Nationaux, ainsi que dans les Ecoles de Commerce"	Buenos Aires, Editorial Stella, Buenos Aires. 9e Edition: **1943** 15e édition. **1950** 1e édition totalement refondue, **1966** Editorial Stella.... 8e. édition, **1942** 15e édition. **1950** Idem, 16e.édition **1951 /** 20e édition, **1957**

		4e. année		Idem
"Mon livre de français"	***Lila Denambride de Ortuño*** *Ex professeur à l'Alliance Française* ***Josefina Molinelli Wells*** *Professeur à l'Ecole Supérieure de Commerce Nº1 Bs As, au Collège National "B. Mitre"* *Ex professeur à l'. INPS et INP des* LV	1e.année 2e année 3e.année 4e. année 1e. /4e. année 2e./5e. années	« Adopté dans les écoles secondaires dépendants du Ministère de l'Instruction Publique. Approuvé par le CNE » « Obsequio de la comisión que estudió los textos para 1943" 1er cycle/2e cycle Ecoles de Commerce, Ecoles Complémentaires	Buenos Aires, Editorial Alberto Moly. Callao 575. Imprenta Ferrari Hnos. B. Mitre 3355-65. S/nº d'édition 1941 (?) Ferrari Hnos Impresores, , **1940** Reedites Talleres Gráficos DIDOT, 20 de marzo de 1956, Luca 2223, Buenos Aires, 1956
« Mon Livre de Français Commercial »	***Lila Denambride de Ortuño*** *Ex professeur à l'. Alliance Française* ***Josefina Molinelli Wells*** *Professeur à l'Ecole Supérieure de Commerce Nº1 Bs As, au Collège National "B. Mitre"* *Ex professeur à l'. INPS et INP des* LV	4e. et 5e. années		Alberto Moly Editor. Callao 575. Bs As. Imprenta Ferrari Hnos. B. Mitre 3355-65. Bs As. S/nº d'édition, **1948**
« Mon livre de français (Ecoles de Commerce) »	***Lila Denambride de Ortuño*** *Ex professeur à l'. Alliance Française* ***Josefina Molinelli Wells*** *Professeur à l'Ecole Supérieure de Commerce Nº1*	2e. année 3e. année 4e. année		Idem Idem Idem

	Bs As, au Collège National "B. Mitre" *Ex professeur à l'. INPS et INP des LE*			
"Le Français en Argentine"	***María Carmen Cortese*** *Diplômée INSPS, Professeur à l' Ecole Supérieure de Commerce "C. Pellegrini",au Collège National de La Plata, à l'E de C de Mujeres "A. Bermejo"* ***Julie Anna Lang*** *Diplômée du Lycée Fénelon, Ex-professeur de l'INSP en LV et de INSPS*	1e année 2e. année 3e. année	"Conforme au programme du 1er cycle de l'enseignement secondaire » Idem Idem	Buenos Aires, Angel Estrada y Cía Editores Bolívar 466 1e. édition. **1945** Idem, **1947** Idem, 1948
"Le français au collège" Méthode Pratique de Français	***J. Despel*** *Pas d'autres renseignements*	1e. année. 2e. année 3e. année	Un sceau: "Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Inspección General de Enseñanza. Secretaría General. Sección textos nº 299 Fecha: 30/6/41 » Idem. Sección textos nº 300 Fecha : 30/6/41 Idem, Sección textos nº 332	Buenos Aires, Poblet Hnos y Cía Editores. Librería Académica Callao 675. Editorial Luis Lasserre SRL. 7e. édition, 1941 Idem, 4e. édition, 1941 Idem, 7e. édition, 1941

1950-1960: ¿Títulos de fantasía?

Título	Autor/es	Nivel de la enseñanza/año	Público	Editorial
"Notre classe de français" Pour un enseignement moderne du français	***Celina Anganuzzi*** *Profesora diplomada del INSPS de la Capital. Profesora del Liceo Nº 2 "Amancio Alcorta", Ex profesora del*	**1e. année**	"Conforme aux programmes de deuxième année du cycle basique"	Buenos Aires, Editorial Kapelusz **1959**

	ColegioNacional Nº 2" Domingo F: Samiento", Exprofesora de la Escuela de Comercio Nº 3 "Hipólito Vieytes" ***et Mario Rial*** *Diplomado del INSPS de la Capital, profesor en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Profesor del Liceo Militar "Gral. San Martín", Profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires, Ex profesor del Colegio Militar de la Nación.*			
"Le foyer et la Ville" Pour un enseignement moderne du français	***Celina Anganuzzi et Mario Rial*** *Idem*	2e. année	« Conforme aux programmes des Collèges Nationaux et des Ecoles Normales"	Editorial Kapelusz Moreno 372 Bs As, 1e. edition: **1950** 7e. édition : **1959**
"Notre vie" Pour un enseignement moderne du français	***Celina Anganuzzi*** *Profesora de Francés (…)* ***et Mario Rial*** *Profesor de Francés (…); Profesor en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Eva Perón*	3e. année	"Conforme aux programmes de 3e année du Cycle Basique"	Buenos Aires, Editorial Kapelusz Moreno 372 Bs As, 1e. d'édition, abril **1953** 2e. édition: marzo **1954** 3e. édition: **1956**
"Je parle français"	***Antonino P. Costa et Augusto A Guibourg*** *Diplômés de l'INPS Professeurs dans des établissements*	1e. année	"Conformément aux programmes de 1e année des Collèges Nationaux, des Ecoles Normales et des Ecoles de Commerce"	Buenos Aires, Ediciones Guillermo Kraft Limitada, fundada en 1864. S/nº d'édition **10 mars 1958**

	scolaires dépendants du Ministère de l'Education Nationale, de l'Université de Bs As et du Ministère de la Guerre			
1960-1970				
Título	**Autor/es**	**Nivel de la enseñanza/año**	**Público**	**Editorial**
"La méthode orale pour l'enseignement des langues" *Titre original (en anglais) "The oral method of teaching language" Traduction et adaptation: Martha Vanbiesem de Burbridge* ***et*** *María Elena Passeron*	Harold Palmer D. Litt.	----------	Ouvrage théorique + Fiches de travail appelées "Formes de travail nº 1, 2, 3,..." (pour le professeur)	Publié par l'INSP en Langues Vivantes avec la collaboration de l'Association d'Anciennes Etudiantes, Bs As. **1961**
"Nouvelles leçons de français"	***Violeta Della Penna*** *Pas d'autres renseignements*	1e. année 2e. année	"Conformément aux programmes du 1er cycle de l'Enseignement Secondaire commun au Baccalauréat, aux Ecoles Normales et aux Ecoles de Commerce" Idem	Buenos Aires, Editorial Kapelusz Moreno 372 Bs As, 1e édition, **1965** **Idem, 1965**
"Leçons de français"	***Germaine Cadours de Bignon*** *Ex-directrice de l'Alliance Française de Santa Fe (…)* et ***Enrique J. Bignon Cadours*** *Diplômé de la Faculté de Langues de l'Université Nationale de Córdoba.*	3e. année	"Rigoureusement conforme aux programmes officiels du 1er cycle de l'Enseignement secondaire"	Buenos Aires, Editorial Stella ... 1e édition renovée: **1966**

	Professeur au Collègue National "J.J. de Urquiza" et à l'Ecole Normale "R. Obligado"			
"J'apprends le français" Méthode directe structurale (+ Livre du Maître + Appendice)	***Irma Leonor Loiseau de Cepeda*** *Professeur de français et traducteur national, diplômée par l'Université de Cordoba. Professeur à Ecole de Commerce "D.G. Silva", au Lycée National de Jeunes Filles, au Collège San José et au Collège des Adoratrices de Santa Fe*	1e année 2e. année 3e. année	"Conforme aux nouveaux programmes officiels du Cycle Basique des Collèges Nationaux, des Ecoles Normales et des Ecoles de Commerce" Idem Idem	Buenos Aires, Luis Lasserre y Cía.SA Lavalle 1101. Marzo **1967** Idem, **1968** **Idem, 1969**
"Cours de Français"	**Ariel Maudet** et **Aurelio Maudet**	2e année	"De acuerdo con el programa oficial de la asignatura, correspondiente al 2do año del Bachillerato, Escuelas Normales y de Comercio"	Buenos Aires, Troquel SA, Avenida de Mayo 1275, **16/03/1965**

1970-1980:				
Título	**Autor/es**	**Nivel de la enseñanza/año**	**Público**	**Editorial**
"Prenez la parole" Diálogos en situación. Guía pedagógica del profesor	*"Lecciones experimentadas y elaboradas en el nivel nacional con la colaboración de* ***profesores de la enseñanza secundaria pública****, con los auspicios del Ministerio de cultura y Educación y el Servicio Cultural de la Embajada de Francia"*	1e. et 4e.années 2e et 5e années	1e. et 4e.années "De la enseñanza media" 2e et 5e années "De la enseñanza media"	Buenos Aires, Eudeba, **1974** **Buenos Aires, Hachette, 1975**

	P. IX : "Professeurs de français argentins" (introduction)			
"Le français chez nous" Livre 3 ***(***+cahier pour l'élève et guide du professeur)	*Sous la direction de*: ***Ana Rosa R. De Genijovich*** *Avec la collaboration de:* ***Esther B. de Berstein, Renée F de Mc Kay, Ana R. Pinzowetcki et Marta G. de Rajlin***	3e. année	----------	Buenos Aires, Editorial Kapelusz Moreno 372, s/nº d'édition, **février 1977**
"Moi, je parle français et vous? " Livre 2 ***(***+Guide du Professeur et Cahier de l'élève)	***Olga S de Ecker, C. Gamondi***	**2e. année**		Buenos Aires, Editorial Kapeluz, Moreno 372, **Janvier 1974**
"Langue et parole" Méthode pour l'enseignement du FLE ***(***+Guide Pédagogique (1972) + Notes pour un cours de débutants, 1e et 4e années, Ed la Mesopotamia, Paraná***)***	***Lilya Eymann de Garayalde*** *Professeur diplômé à Rosario Professeur de Méthodologie et de Phonétique à l'INSP de Paraná* **Lidia E Galván de Meucci** *Professeur et traducteur diplômé à l'UNC Professeur de Méthodologie à l'INSP de Paraná*	**1e. année** **2e. année** **3e. année** **4e. année** **5e. année**	"Ouvrage conforme aux conclusions du Symposium sur l'Enseignement du Français à l'école secondaire, Mai 1970"	Buenos Aires, Editorial Huemul S.A Chacabuco 860, Bs As **1972/1973**

1980-1990:

Título	Autor/es	Nivel de la enseñanza/año	Público	Editorial
"Dialogues en Français"	***Enrique J. Bignon Cadours*** *Diplômé de la Faculté de Langues de l'Université. de Córdoba. Professeur au Collègue National "J.J. de Urquiza" et à l'Ecole Normale "R. Obligado".*	1e année 2e. année 3e. année		Buenos Aires, Editorial Stella Viamonte 1984. Idem Idem

	Ex-professeur à l'INP de Paraná, et au Lycée Militaire "G. Belgrano"			
"Leçons de français pour les Ecoles de Commerce"	***Enrique J. Bignon Cadours*** *Diplômé de la Faculté de Langues de l'Université. de Córdoba. Professeur au Collègue National "J.J. de Urquiza" et à l'Ecole Normale "R. Obligado". Ex-professeur à l'INP de Paraná, et au Lycée Militaire "G. Belgrano"*	4e année. 5e. année	"Rigoureusement conforme aux programmes officiels des Ecoles de Commerce	Buenos Aires, Editorial Stella Viamonte 1984. 1e. édition. **1980**
« Et voilà! Méthode de français pour adolescents hispanophones » (+ Guide du professeur + cassettes)	***Ma Elba Arcioni*** *Professeur du Collège National de Bs As, de l'Ecole Supérieure de Commerce "Carlos Pellegrini", du Collège National Nº2 "Domingo F Sarmiento" et du Laboratoire de Langues de la Direction Générale d'Instruction Navale* **Sara Gabisson** *"Jefa instructora" de Français de l'UBA, Exprof de l'INSP de LV, de l'INSP et du Collège National de Buenos Aires*	**1e. année** **2e. année**	"Adolescents hispanophones" Idem	Buenos Aires, Librería Hachette Rivadavia 739 S/nº d'édition **Mars 1985** **Idem**
"Français 1"	*"El diseño didáctico y editorial de la serie Français es una creación del Departamento*	**1e. année**		Buenos Aires, Santillana Ediciones Santillana S.A. Beazley 3860 (1437) Bs As

	Editorial de Ediciones Santillana S.A EL libro Français 1 ha sido elaborado por el siguiente equipo: Redacción: ***Ma Teresa García Hernández, Martine Leyrat, Josette Ouahnon, Hilda B. Quaglia de Brandes***			S/nº d'édition **Février 1988**
"Français 2"	*"El diseño didáctico y editorial de la serie Français es una creación del Departamento Editorial de Ediciones Santillana S.A EL libro Français 1 ha sido elaborado por el siguiente equipo: Redacción:* ***Ma Teresa García Hernández, Martine Leyrat, Josette Ouahnon, Hilda B. Quaglia de Brandes***	**2e. année**		Buenos Aires, Santillana Ediciones Santillana S.A. Beazley 3860 (1437) Bs As S/nº d'édition **Février 1988**
"Trait d'union" Méthode de Français Livre de l'élève	Annie Monnerie François Weiss Ana Caro Luis Vallejo *Pas d'autres renseignements*	**1e. année**		Buenos Aires, Editora Hatier-Sielp Lavalle 2000. **Avril 1989**

En esta segunda etapa 1940-1990, registramos 30 manuales y 61 volúmenes. El decenio que hemos caracterizado como el del "boom" editorial, parece ser el más fructífero para nuestro corpus, en lo que respecta al número de títulos y de volúmenes: 9 títulos y 29 volúmenes fueron identificados en el período 1940-1950. Es evidente que las condiciones económico-políticas del país no son ajenas a este impulso de la industria editorial nacional, en un ámbito tan sensible como la producción de manuales de LE que puede alimentarse tanto de manuales internacionales como nacionales.

Ahora bien, durante esta década no sólo son numerosos los títulos publicados sino además, las reediciones de algunos manuales como por ejemplo el "Cours de Français" de las hermanas Royer o "Leçons de français" de G. Cadours de Bignon. Con respecto al primer manual, las ediciones que nosotros consultamos son la nº 18, 16 y 13 correspondientes al 1er, 2do y 3er año de la antigua escuela secundaria. Estos libros que comenzaron a publicarse en 1940, 1941 y 1943 respectivamente, fueron republicados hasta bien entrados los años 60 y, según algunos testimonios recogidos, circularon las aulas de manera muy frecuente durante largo tiempo; esta situación hace que la reedición de estos manuales y su circulación desborden ampliamente la década aquí considerada. En lo que refiere al segundo libro, nosotros consultamos las ediciones nº 9 (1er. año), nº 8 (2do. año) y nº 16 y 20 (3er. año); las cuales comienzan a publicarse en los años 40 y se extienden en la década siguiente.

Otro rasgo interesante de algunos manuales de esta época es su voluntad de responder a las especificidades de la formación secundaria. Tomemos el caso de "Mon livre de français commercial" o "Mon livre de français pour les Ecoles de Commerce". Estos manuales intentan una contextualización en función de la orientación de las instituciones educativas y proponen lecciones que giran en torno de contenidos vinculados con esa especialidad.

A estas cuestiones, podemos agregar dos de carácter innovador: la primera tiene que ver con la mención de la formación nacional de los autores. En efecto, la alusión al Instituto Superior del Profesorado Secundario de la Capital que aparece por primera vez en los libros de Cortese, se generalizará en las décadas siguientes hasta constituirse en una constante. Como veremos más adelante, las tres instituciones que han formado a la mayor parte de los autores mencionados en nuestro corpus son el citado Instituto, el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y la Escuela (actualmente, Facultad) de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Tomemos un ejemplo ara ilustrar lo que acabamos de sostener: el caso del INSPS de la Capital. Desde hacía ya varios años, a partir de su creación en 1904, que el INSPS de la Capital estaba formando docentes de francés. En un artículo reciente hemos afirmado que:

> « Jusqu'à 1904 aucun institut, aucune université ne s'occupait exclusivement de la formation professionnelle des candidats au professorat secondaire. Le personnel enseignant était donc fort hétérogène : professeurs diplômés des Universités Nationales, professeurs et maîtres issus des Ecoles Normales, enseignants non diplômés, enseignants étrangers, entre autres » (Gaiotti /Pasquale, 2003 : 121)

Entre otras cosas, la formación recibida en ese Instituto intentaba contrarrestar la heterogeneidad de la formación de los profesores, la cual puede, creemos, ser constatada en nuestro corpus. Así, el primer profesor de francés egresado del INSPS fue Francisco Carlos Rojo (Gaiotti/Pasquale, op.cit) quien obtuvo su diploma en 1916; a partir de allí, este Instituto no cesó de proveer de profesores altamente calificados al sistema educativo argentino.

Algo similar ocurrió con otra de las instituciones que mencionamos: el 10 de febrero de 1904, un decreto firmado por el Presidente Roca y su Ministro, el Dr. Juan R. Fernández, dispone la fundación de un profesorado en Lenguas Vivas y a partir de ese momento la Escuela Normal Nº 2 de la Capital, se transforma en la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas. Las clases se inician ese mismo año con una matrícula de 384 alumnas, divididas en tres cursos: magisterio y profesorados de inglés y francés. Este público esencialmente femenino será uno de los signos distintivos del "Lenguas Vivas" por mucho tiempo. Nuestro corpus es un testimonio de ello.

En el portal virtual de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba se lee:

> "Nació en 1920 como un modesto Departamento de Idiomas de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo fundamental de su creación consistió en ofrecer a los estudiantes universitarios la posibilidad de

aprender una lengua extranjera como ayuda para su formación cultural y profesional. Se enseñaba, por entonces, francés, italiano y nociones básicas de latín jurídico.

Recién en 1926 asumió su nueva función de establecimiento de enseñanza cuyo objetivo fue formar docentes en lenguas extranjeras, bajo el nombre de "Instituto de Idiomas", dependiendo directamente del Rectorado de la Universidad. En 1927 se le otorgó nivel universitario y se crearon carreras de cinco años para la formación de profesores y traductores de alemán, francés, inglés e italiano. En cuanto al castellano, el idioma se enseñó primero como materia complementaria y con posterioridad constituyó una carrera"

A partir de la década del 30, esta Escuela (hoy, Facultad) comenzó a proveer de profesores universitarios al sistema educativo nacional.

La segunda cuestión innovadora se relaciona con la formulación del título de uno de los manuales, a saber "Apprenons le français". En todos los manuales de este decenio, encontramos en sus títulos la referencia a la materia de enseñanza o disciplina escolar -el francés-, sin ninguna alusión al estatus de la misma. Esta constante que parece una evidencia no lo es tal ya que, como veremos más adelante, esta referencia a la disciplina en los títulos desaparecerá, favoreciendo así a los "títulos de fantasía" de las décadas siguientes. "Apprenons le français" abre esa senda: la invitación inclusiva a aprender la lengua intenta seducir a los potenciales alumnos e involucrarlos en un aprendizaje que, por definición, los tiene cautivos: esos alumnos no han elegido aprender francés, el francés para ellos es sólo una asignatura más de la currícula y no representa una motivación o una necesidad inmediata. Además de esta invitación a los alumnos, la presencia del verbo "apprendre" en imperativo, con su doble direccionalidad en francés (aprender /enseñar), involucra también a los docentes: aprendamos francés y enseñemos francés es la consigna. Así, ambos destinatarios aparecen claramente identificados en el prefacio:

« (…) Puisse ce livre ouvrir de nouveaux horizons aux jeunes élèves auxquels il est destiné et les préparer à connaître et à aimer la langue française, habilement dirigés par messieurs les professeurs de qui nous espérons recevoir un accueil bienveillant » (Preface : 8) (El subrayado es nuestro)

Por último, mencionaremos en esta década la existencia de un único manual cuya portada y demás elementos paratextuales están redactados en español "Síntesis de Francés". Esta utilización de la LM (en el exterior y en el interior del libro) constituye un caso excepcional durante todo este segundo período.

Algunos de los libros de la década del 50 presentan lo que llamamos "títulos de fantasía", tendencia que continuará vigente en las décadas siguientes, si bien no de manera dominante. Estos títulos, lejos de ser de carácter denotado como en las décadas anteriores, vinculan al estudiante (y al docente) con su realidad más inmediata ("Notre classe de français"; "Le foyer et la ville" et "Notre vie") e intentan convertirse, a través de los mensajes cargados de apreciaciones y valoraciones, en referentes identitarios, en un momento en que el libro escolar se asume como un claro agente del accionar ideológico del poder político.

Ahora bien, esos títulos están acompañados de subtítulos como "Pour un enseignement moderne du français". Así, se establece una vinculación estrecha entre la modernidad y el presente actualizado en los libros; un presente en el cual:

> "Las ideas de nación y las afines de nacionalismo, patria y patriotismo, los conceptos de ciudadano y de Estado, de individuo y de comunidad, de familia, niñez, adolescencia y senectud (…), la nueva consideración social del trabajo y de los trabajadores, el papel de los sindicatos y de la iglesia católica, la educación como socialización política (…) son bases fundamentales para un análisis del discurso educativo peronista" (Colotta/Cucuzza y Somoza; 2002: 328)

Desde los años 60 y hasta el final del período estudiado, los manuales parecen ganar en "cientificismo", al dejar traslucir en sus títulos las teorías lingüísticas y del aprendizaje de referencia. Así, la caracterización establecida por López Barrios y alii (2002), del manual como sustento de las teorías mencionadas parece aplicarse convenientemente a este período estudiado. Así, los autores mencionados sostienen que, como aspectos distintivos de los manuales, se podrían mencionar, entre otros,

> "[El manual como] Sustento de *Teoría lingüística*: Se tiene en cuenta la forma en que los autores presentan la lengua meta en unidades que faciliten el aprendizaje. Generalmente ésta se infiere a partir del índice de los manuales, los cuales indican los contenidos gramaticales agrupándolos en clases de palabras, estructuras gramaticales, actos de habla, tipologías textuales, etc., así como de las tablas y esquemas gramaticales que se incluyen en cada lección [y el manual como]
> Sustento de *Teoría de aprendizaje*: Las teorías de Adquisición de Segundas Lenguas (*Second Language Acquisition*) que sustentan el manual se revelan esencialmente en el diseño de las actividades de aprendizaje tendientes a la asimilación y empleo de la lengua extranjera, ya sea a través de la traducción de y hacia la lengua meta, la manipulación de estructuras lingüísticas, el desarrollo de habilidades receptivas y productivas, la reflexión sobre el código, etc." (López Barrios y alii, 2002: 43)

Siguiendo entonces esta caracterización, podríamos agregar que los títulos de los manuales que conforman nuestro corpus también son portados de especificaciones en el sentido antes descrito. Menciones como "Méthode structurale", "Méthode directe structurale" o "Diálogos en situación" permiten inferir la filiación del manual de manera muy precisa a una u otra teoría lingüística o de aprendizaje. Lo mismo sucede con títulos como "Langue et parole" o "Prenez la parole", en los cuales las referencia a las categorías saussurianas de lengua y habla son evidentes.

Este cientificismo de los manuales de los años 60, 70 y 80 se ve reforzado, creemos, por la existencia de materiales de acompañamiento como cuadernos para los alumnos, guías pedagógicas para el profesor, etc. En efecto, la complejidad del manual se manifiesta en la proliferación de instrumentos de acompañamiento que, con finalidades y destinatarios diferentes forman conjuntos pedagógicos complejos.

Así, nuestro corpus está compuesto por 40 títulos y 84 volúmenes. Fuera de este corpus quedan algunas otras obras como las destinadas a instituciones no escolares de enseñanza del FLE (Alianzas Francesas, por ejemplo), los materiales complementarios (libros de ejercicios, por ejemplo) o los textos concebidos en función de la focalización de

competencias. En el cuadro siguiente, presentaremos las referencias bibliográficas de este material que, por no responder estrictamente a las variables constitutivas de nuestro corpus, no ha sido considerado en él.

Título	Autor/es	Nivel de la enseñanza/año	Público	Editorial
"Langue Française"	S/A. Alianza Francesa	Premier Dégré Supérieur Deuxième année	Del ámbito privado	Alianza Francesa Córdoba 936. **12 mars 1946** Alianza Francesa Córdoba 936. Bs AS. **18 mai 1943**
"Images de France"	***Roger Gouze, George Franck A. Maudet***		Del ámbito privado	Alianza Francesa Córdoba 936. Bs AS. 5e édition "revue, corrigée et complètement refondue par A. Maudet" 1961
"Au travail " Exercices d'Application 1	***E. Klett*** Assistante pédagogique AF, Prof. faculté de Philosophie et Lettres (UBA) ***Aurelio Maudet*** Responsable de l'Encadrement Pédagogique 1er Cycle AF , Prof. INSP et au Collège National BSAS Avec la collaboration de: ***I. Ballester, S.G de Barreda, D. Esterman, S.M. García***	Tome I: "élèves débutants" Tome II Tome III Tome IV	Especialmente, del ámbito privado	Ediciones Lumière, 2e édition, mai 1986 Ediciones Lumière, février 1987
"Tremplin pour le français" TP de langue, de grammaire et de style	***E. Klett*** Assistante pédagogique AF, Prof. Faculté de Philosophie et Lettres (UBA) ***Aurelio Maudet*** Responsable de l'Encadrement Pédagogique 1er Cycle AF , Prof. INSP et au Collège National	Tome I Tome II	Especialmente, del ámbito privado	Ediciones Lumière, mars 1989 Ediciones Lumière, Mai 1990

	BSAS Avec la collaboration de: ***S.G de Barreda et Marta Lanosa***			
"Le français autrement"	***Ma Inés van Messen***		Público escolar	Ediciones Colihue, avril 1991
"Voies de Lecture"	***Estela Klett-Mónica Vidal***		« Etudiants adultes et/ou adolescents ayant fait environ 40 heures de français dans un cours axé sur la compréhension de l'écrit ou bien 200 heures de français dans un cours conventionnel centré sur les quatre compétences »	Ediciones Lumière, septembre 1995

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DEL CORPUS RESTRINGIDO (CR) DE MANUALES

4.1- Presentación del CR.

Como ya lo explicáramos en el capítulo dedicado al aparato metodológico de esta investigación, el dispositivo metodológico está compuesto por un corpus "extendido" (CE) y uno "restringido" (CR). El CE ya fue objeto de análisis y comentarios en el capítulo anterior, por lo tanto, aquí nos dedicaremos a presentar cada uno de los manuales que constituyen el CR y a dar cuenta de los análisis realizados.

En principio, se necesario señalar que los manuales que componen este corpus han sido seleccionados según los criterios de representatividad siguientes:

- Manuales que representan las grandes metodologías constituidas (Tradicional, Directa, Activa, Audio-Visual -en sus tres etapas: audio-oral, audio-visual, comunicativa-, según la categorización establecida por Puren, 1988)
- Manuales que fueron reeditados.
- Manuales que efectivamente circularon por las aulas.
- Manuales que fueron utilizados en varios lugares del país.

Como ya lo señalamos en el Capítulo I, para el CR, la propuesta de análisis es:

> " (…) interroger une série de manuels qui ont en commun un ou plusieurs critères (la discipline et le niveau, le plus souvent) et étudier un échantillon censé représenter une image réduite mais fidèle de l'ensemble des ouvrages concernés (...)"(Choppin, 1995: 178).

A este aporte de Choppin, nosotros agregamos una segunda dimensión: en nuestro caso, no se trata sólo de "presentar una imagen reducida pero fiel del conjunto de las obras" sino además, dar cuenta de los momentos de ruptura e innovación y de continuidad y

permanencia en lo que refiere a los aspectos constitutivos de los manuales de FLE ya desarrollados en el capítulo anterior (Cf. Capítulo III).

Los manuales que componen el CR son los siguientes:

1. ***"Cours théorique et pratique de français", L. Abeille (1893)***
2. ***"Manuel moderne du français parlé. La classe en français" 1er livre. La classe en Français", H. D. de Gourville, (1930)***
3. ***« Méthode pour l'enseignement du français », J. Montarón***
4. ***"Dialogues entre élèves" (Pour une méthode structurale), A. Longchamps, 1967***
5. ***"Prenez la parole!", Autores varios***
6. ***"Et voilà!", E. Arcioni y S. Gabisson***

Ellos serán presentados en Grillas de Análisis, 6 en total, una para cada manual. Estas grillas han sido confeccionadas teniendo en cuenta diversos aspectos constitutivos de los manuales y las categorías de análisis estipuladas para este trabajo, a saber: el manual como producto editorial, como libro escolar, como soporte de la didáctica de la lengua, como género y como compendio ideológico. Esos aspectos y categorías están contemplados en las diferentes "Fichas" que presentamos: "Ficha de filiación", "Ficha descriptiva" y "Ficha de análisis teórico-metodológico". Así, la primera permite la identificación rápida del manual proporcionando datos sobre el título, autor, fecha y lugar de edición, número de volúmenes (manual como libro); la segunda pretende constituirse en una herramienta de descripción de los aspectos externos del manual (materialidad, estructura, composición, materiales de acompañamiento, soportes y documentos) y de los principales contenidos presentados del libro (lingüístico-gramaticales, fonéticos, culturales, ejercicios, ideológicos) Por último, la tercera ficha, intenta develar algunas de las elecciones epistemológicas y metodológicas que sustentan la propuesta editorial, realizadas por los autores (teorías de referencia, metodología, modelos pedagógicos, estrategias didácticas) que permiten estudiar al manual como soporte de la enseñanza-aprendizaje del FLE.

Luego de esta presentación esquemática a partir de las grillas, presentaremos algunas conclusiones elaboradas a partir del análisis de los manuales

4.2- Grillas de análisis: informaciones generales sobre cada manual del CR

4.2.1- "Cours théorique et pratique de français", L. Abeille.

Ficha de filiación

Título: Cours théorique et pratique de français
Autor/es: Lucien ABEILLE, Miembro de la Sociedad de Lingüística de París; Profesor del Colegio Nacional de la Capital
Editorial: Imprimerie Martin BIEDMA
Lugar de edición y fecha edición: Buenos Aires**,** 1893
Nº de volúmenes: I
Nº de páginas: 223
Edición consultada: 1893

Ficha descriptiva

- **Presentación material del manual**

Materialidad: Pequeñas dimensiones, 20cm × 12 cm; tapas duras, de cartón, azuladas
En la tapa, abajo, a la derecha, un extracto: *"C'est en lisant beaucoup plutôt qu'en lisant beaucoup d'auteurs qu'il convient de former son esprit et de donner de la couleur à son style...Pour nous, dans ce recueil, nous n'avons pas voulu présenter qu'un petit nombre d'extraits, empruntés aux écrivains les plus remarquables. Les personnes amies de l'étude reconnaîtront ensuite aisément quels sont ceux qui ont le plus approché de ces modèles" Quintilien, Ins. Orat X, I*
Material complementario: No presenta
Paratexto: Tapa: contenido del libro ("Textes Argentins"), año de la enseñanza (3ero), título, (importancia de **"théorique et pratique"**), autor (datos de su pertenencia institucional y religiosa), ciudad de edición, editor, año. Primera página: idem tapa. No hay imágenes de ningún tipo. No hay color: monocromático. No hay prefacio.
Estructura general del manual: Primera parte: Capítulos I a XIV, cada uno dedicado a un elemento gramatical (sustantivo, adjetivo, etc)/ Segunda parte: Classiques français. Morceaux choisis. Prose. Extraits de poésie/ Tercera parte: Trozos argentinos. Prosa. Poesía. Indice

- **Soportes y documentos**

Tipos: Extractos literarios
Presentación: *Extractos literarios de autores franceses*: Nombre en mayúsculas del autor, precediendo al extracto / datos biográficos y de la obra del autor, exaltando las cualidades humanas y artísticas, el fragmento presenta un título temático, referencia a la obra de la cual fue extraído el texto (sólo título), notas al pie con referencia a vocabulario no conocido. *Extractos literarios de autores argentinos*: título temático, fragmento, nombre del autor entre paréntesis, al pie. El origen se estos documentos es literario y provenientes de Francia y Argentina

- **Contenidos privilegiados**

Lingüístico- gramaticales: Lengua escrita. Nivel de lengua: lengua culta. Estudios lexicográficos: etimología, raíces, formación de palabras. Normas, reglas gramaticales explícitas. Abundancia de "remarques" y detalles (ej. Casos particulares, categorías, etc.). El estudio de la lengua precede al estudio de la literatura
Fonéticos: No presenta

Culturales: Cultura literaria, forjada por los grandes literatos franceses y argentinos. Cultura nacional y cultura extranjera representadas por su literatura. Cultura "savante" (culta)
Ejercicios: No presenta. Se trata de un "Cours théorique et pratique" pero la práctica se reduce al contacto con los textos literarios, para la realización de "versions y thèmes", no hay ejercitación.

- **Componentes ideológicos**

Referencias a la cultura materna: Sí, textos literarios en prosa y poesías de autores argentinos reconocidos
Referencias a la cultura extranjera: Sí, textos literarios en prosa y poesías de autores franceses reconocidos
Carácter: altamente moralizador y explícito. Formativo

Ficha de análisis teórico-metodológico

Teoría/s de referencia: Gramática
Corriente/s metodológica/s Metodología Tradicional. Método gramática-traducción (cursos teóricos de gramática y traducciones de aplicación). Metodología escolar, débil integración didáctica y fuerte integración pedagógica.
Modelo/s pedagógico/s: "Universal": todos aprenden-enseñan de la misma manera
Estrategias didácticas: No se explicitan (no hay recomendaciones al docente, no hay prefacio)

4.2.2- "Manuel moderne du français parlé. La classe en français" 1er livre. La classe en Français", H. D. de Gourville

Ficha de filiación

Título: "Manuel moderne du français parlé. La classe en français" 1er livre. La classe en Français (Para uso de los estudiantes de lengua española)
Autor/es: H.D de Gourville. Profesor de Metodología y Práctica de la Enseñanza del Inglés, de Fonética del Inglés Moderno en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario; profesor de Ortofonía y Fonética inglesa en la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas- Profesor de Francés en le Colegio Nacional Bartolomé Mitre
Editorial: Librería de A. GARCIA SANTOS (portada)/ F. Crispillo Editor. Bolívar 369, Bs. As (tapa)
Lugar de edición y fecha edición: Buenos Aires**, 1930**
Nº de volúmenes: I
Nº de páginas:
Edición consultada: 1930, 1era. edición

Ficha descriptiva

- **Presentación material del manual**

Materialidad: Pequeñas dimensiones, 17cm por 11cm por 1,5 cm; tapas duras, de cartón, color anaranjado
Material complementario: No presenta
Paratexto: Tapa: nombre del autor/título/Nº de libro/Subtítulo/Editor, sin dibujo ni grabado. Austeridad. Primera página: título (importancia de "français **parlé**" y "la classe **en** français"), volumen, destinatarios definidos por su estatus y su lengua materna, autor (datos exhaustivos de su pertenencia institucional), ciudad de edición, editor, año, dirección de la editorial. Extenso prefacio que anuncia los "Points de départ" teóricos y metodológicos. Firma autografiada del autor. No hay imágenes de ningún tipo ni colores (monocromatismo)
Estructura general del manual: Dos partes muy diferenciadas: 1era parte: en caracteres fonéticos, 34 páginas 2da parte: en francés, 80 páginas. Lecciones cortas cuya estructura canónica es lectura-gramática-ejercicios.

- **Soportes y documentos**

Tipos: Diálogos (¿?) didácticos, alrededor de un tema relacionado conel quehacer cotidiano de los alumnos en la escuela.
Presentación: Diálogos relativamente extensos (1era lección: 21 réplicas). No hay extractos literarios ni textos de ninguna clase

- **Contenidos privilegiados**

Lingüístico-gramaticales: lengua corriente, vocabulario cercano a la realidad del público. Lección de las cosas. Progresión gramatical lenta, del ejemplo a la regla Escasas reglas de gramática, pequeños cuadros de recapitulación.
Fonéticos: abundantemente representados. Son los contenidos privilegiados. El aprendizaje de la LE empieza por ellos. Transcripciones integrales de las lecciones en alfabeto internacional en la 1era parte del libro.
Culturales: no se presentan contenidos culturales explícitos
Ejercicios: escasos, escritos, preguntas y respuestas, reempleo de las estructuras aprendidas

- **Componentes ideológicos**

Referencias a la cultura materna: Sí, a usos y costumbres inherentes al universo de los alumnos.
Referencia a la cultura extranjera: No de manera explícita. Sólo instrumental
Carácter: sesgado, implícito, sin "lecciones de moral"

Ficha de análisis teórico-metodológico

Teoría/s de referencia: Fonética.
Corriente/s metodológica/s: Metodología Directa. Método "Universal"
Modelo/s pedagógico/s: Adaptado a los estudiantes de "habla española"
Estrategias didácticas: Repetición, progresión graduada.

4.2.3- Méthode pour l'enseignement du français, J. Montarón

Ficha de filiación

Título: "Méthode pour l'Enseignement du Français"
Autor/es: Julia L. Montarón. Diplômée par l'Université de Paris et par l'Académie de Paris. Autorisée par l'Institut National du Professorat Secondaire pour l'enseignement dans les Collèges incorporés. Professeur au Collège National "Cap. General Justo José de Urquiza" et à l'Alliance Française. Ex professeur au Collège National "M. Moreno" et des Ecoles d'Adultes du Conseil National d'Education. Ex professeur à la "Société d'Enseignement Moderne" de Paris.
Editorial: Angel Estrada Editores
Lugar de edición y fecha edición: Buenos Aires**, 1938**
Nº de volúmenes: I, II, III
Nº de páginas: 199 (Tomo II), 213 (Tomo III)
Edición consultada: 1ra. 1938 (Tomo I) 6ta. 1942 (tomo II) 1ra. 1940 (Tomo III)

Ficha descriptiva

- **Presentación material del manual**

Materialidad: Aumento relativo de las dimensiones con respecto a las obras anteriores (20 cm × 14,5 cm × 1, 5 cm). Tapas duras, de cartón, de color gris con letras doradas, sin dibujo.
Material complementario: No presenta
Paratexto: Primera página: el título (no contextualizado), el nombre de la autora (datos exhaustivos de su pertenencia institucional y de su formación) y la editorial representado por su nombre y su logo: dibujo de un imprentero en su trabajoy una leyenda: LABOR OMNIA VINCIT. Mención a la conformidad de la propuesta con los programas en vigencia. Nombre del/de la responsable de las ilustraciones. Escueto prefacio, firmado por la autora y reactualizado en 1941 y 1942 asegurando la conformidad con los programas en vigencia. Imágenes (dibujos de "situación") al comienzo de cada lección. Páginas iniciadoras de cada lección con ilustraciones alusivas (Ej. Dibujo de monumentos parisinos y porteños, en la lección "La ville") Dibujos "de situación". Recuadros y columnas. Monocromatismo.
Estructura general del manual: explicitada en el prefacio. Lecciones compuestas por ejercicios de pronunciación, texto relativo al vocabulario, lecturas, ejercicios (preguntas y respuestas escritas), ejercicios de gramática, lección inicial de revisión. Cuadros exhaustivos de verbos/fonética.

- **Soportes y documentos**

Tipos: Diálogos didácticos y extractos literarios, sobre todo reagrupados al final del libro en "Letures complémentaires et anecdotes" y "Choix de poésies"
Presentación: textos narrativos-descriptivos ("Lectures"), poesías, fragmentos literarios de autores franceses (algunos muy renombrados y otros, prácticamente desconocidos) y argentinos (escritos en francés).

- **Contenidos privilegiados**

Lingüístico- gramaticales: lengua corriente pero "culta", gran presencia de la normativa gramática (reglas, cuadros, sintaxis, etc.)
Fonéticos: lugar de privilegio para la transcripción en símbolos fonéticos. Ejercicios de pronunciación.
Culturales: Cultura enciclopédica, basada en conocimientos declarativos, sobre el "saber que". Referencias a la cultura argentina y francesa: escasas en los textos didácticos, muy representada en textos literarios. La cultura nacional tiene un espacio importante: conocimientos del mundo y enciclopédicos (aspectos geográficos, históricos, etc.)
Ejercicios: escritos y en menor medida, orales. Preguntas y respuestas escritas. Thèmes a partir de textos didácticos.

- **Componentes ideológicos**

Referencias a la cultura materna: Sí, textos didácticos y "de autor" (argentinos y franceses)
Referencia a la cultura extranjera: Sí, textos didácticos y "de autor" (franceses)
Carácter: "Lecciones de moral", explícito, moralizador. Objetivo formativo: valores humanos (amor al trabajo, a la escuela, a la patria)

Ficha de análisis teórico-metodológico

Teoría/s de referencia: Fonética. Gramática
Corriente/s metodológica/s: Metodología Activa
Modelo/s pedagógico/s: Asociacionista
Estrategias didácticas: Autonomía del profesor (Prefacio)

4.2.4- "Dialogues entre élèves" (Pour une méthode structurale), A. Longchamps

Ficha de filiación

Título: "Dialogues entre élèves" (Pour une méthode structurale) 1ere année
Autor/es: André Longchamps Professeur à l'Institut National du Professorat, à l' Université de La Plata, au Collège National de Buenos Aires, à l'Ecole Supérieure "Carlos Pellegrini", à l'Ecole Nationale de Beaux-Arts "Manuel Belgrano"
Editorial: Editorial Cesarini Hnos
Lugar de edición y fecha edición: Buenos Aires**,** 1era edición: **1961 // 8**va edición: 1967
Nº de volúmenes: I
Nº de páginas: 197
Edición consultada: 8va. 1967

Ficha descriptiva

- **Presentación material del manual**

Materialidad: Dimensiones similares a las anteriores (19cm × 14cm× 1,5cm), tapas blandas, tricolor.
Material complementario: No presenta
Paratexto: Tapa: tricolor: Rojo (¿?), blanco, azul: colores d ela bandera francesa. Titulo del libro, nombre del autor, nº de edición, editorial. Primera página: el título (no contextualizado, importancia de "**Dialogues** entre **élèves**"), subtítulo entre paréntesis (definición metodológica), nombre del autor (datos exhaustivos de su pertenencia institucional), editorial. Destinatarios: 1er año. Mención a la conformidad con los programas en vigencia. Extenso prefacio (11 páginas), firmado por el autor y reactualizado en la 2da edición (1961). Dibujos a guisa de "traducción". Recuadros y columnas. Cambios tipográficos. Monocromatismo.
Estructura general del manual: Lecciones cortas: pronunciación, diálogo de escasas réplicas (se presenta una estructura por vez), gramática (conceptualización), ejercicios.

- **Soportes y documentos**

Tipos: Diálogos Didácticos, construidos en base a una estructura sintáctica.
Presentación: Diálogos escuetos, simplificados

- **Contenidos privilegiados**

Lingüístico- gramaticales: Lengua hablada. Estructuras sintácticas, sobre todo aquellas que intervienen en la dinámica de las preguntas-respuestas. Estructuras simples.
Fonéticos: Privilegiados. Transcripción fonética.
Culturales: No explícitos.
Ejercicios: Estructurales, sobre todo orales, algunos escritos.

- **Componentes ideológicos**

Referencias a la cultura materna: No. La cotidianeidad del alumno aparece en el vocabulario seleccionado (ej: objetos cotidianos del entorno inmediato de los alumnos)
Referencia a la cultura extranjera: No.
Carácter: Asepsia ideológica

Ficha de análisis teórico-metodológico

Teoría/s de referencia: Lingüística estructural, distribucionalismo. Conductismo.
Corriente/s metodológica/s: Metodología audio visual (1era generación)
Modelo/s pedagógico/s: estímulo-respuesta-refuerzo
Estrategias didácticas: Progresión y graduación minuciosas.

*4.2.5- "**Prenez la parole!", Autores varios, "Guía pedagógica del profesor"***

Ficha de filiación

Título: "Prenez la parole!" Tomo I: 1e et 4e années; Tomo II: 2e et 5e. années
Autor/es: "Lecciones experimentadas y elaboradas en nivel nacional con la colaboración de profesores de la enseñanza secundaria pública, con los auspicios del MCE y el SC de la Embaja de Francia"
Editorial: Eudeba (Tomo I), Hachette (Tomo II)
Lugar de edición y fecha edición: Buenos Aires**,** 1974 (Tomo I), 1975 (Tomo II)
Nº de volúmenes: I, II
Nº de páginas: Volumen I: 253; volumen II: 231
Edición consultada: 1974

Ficha descriptiva

- **Presentación material del manual**

Materialidad: grandes dimensiones (24cm ×18,5cm× 2cm); tapas blandas tri y bi-color, presencia de los colores de Francia en el Volumen I, diferentes tipografías
Material complementario: Sí. Guía del profesor, "Cahier" para los alumnos, "Tableau de feutre" y figuras adhesivas (siluetas de personajes, lugares, acciones)
Paratexto:
Estructura general del manual:

- **Soportes y documentos**

Tipos: Diálogos didácticos.
Presentación: Diálogos cortos, orales.

- **Contenidos privilegiados**

Lingüístico- gramaticales: Lengua hablada, presentada como un sistema.
Fonéticos: Encuentran un lugar específico de explotación en una fase de la lección (corrección fonética), no aparecen sistematizaciones o transcripciones en alfabeto fonético
Culturales: Declarativos, concernientes a la civilización francesa. Comparación con la cultura argentina.
Ejercicios: De sistematización, estructurales: basados en el estímulo-respuesta. Orales

- **Componentes ideológicos**

Referencias a la cultura materna: Sí. En comparación con la extranjera, que es el parámetro
Referencia a la cultura extranjera: Sí. Cultura cotidiana
Carácter: Implícito, asepsia ideológica.

Ficha de análisis teórico-metodológico

Teoría/s de referencia: Lingüística estructural. Conductismo
Corriente/s metodológica/s: Metodología Audiovisual (sonido e imagen conjuntos)
Modelo/s pedagógico/s: Conductista
Estrategias didácticas: supeditadas a las fases de la lección (Presentación, explicación, repetición, corrección fonética, dramatización, sistematización, explotación, ortografía+ dictado, historieta, civilización)

4.2.6- "Et voilà!", E. Arcioni y S. Gabisson

Ficha de filiación

Título: "Et voilà!" Méthode de Français pour adolescents hispanophones
Autor/es: Ma Elba Arcioni Professeur du Collège National de Bs As, de l'Ecole Supérieure de Commerce "Carlos Pellegrini", du Collège National nº2 "Domingo Faustino Sarmiento" et du Laboratoire de Langues de la Direction Générale d'Instruction Navale et **Sara Gabisson** "Jefa instructora" de Français (Université de Buenos Aires), Ex professeur de Méthodologie et langue Française à l'Institut National Supérieur du Professorat en Langues Vivantes. Ex professeur de Langue Française à l'Institut National Supérieur du Professorat. Ex professeur Collège National de Buenos Aires.
Editorial: Hachette, Français Langue Etrangère
Lugar de edición y fecha edición: Buenos Aires**, 1988**
Nº de volúmenes: I, II
Nº de páginas: 213
Edición consultada: 4ta. edición

Ficha descriptiva

- **Presentación material del manual**

Materialidad: Grandes dimensiones (26 cm × 19, 5 cm × 1,5 cm), tapas blandas, fondo color verde, diferentes tipografías, dibujo en colores de un niño-adolescente de aspecto infantil e "intelectualoide" Contratapa en dos colores de fondo (verde y gris) y con manchas de otros colores, en letra cursiva color blanca, órdenes en francés (regardez, écoutez, lisez…), frecuentes en una clase de LE**.** Papel grueso, libro pesado.
Material complementario: Guía de utilización de Et voilà! Casettes con la grabación de los diálogos y los textos.
Paratexto: Tapa: introducción del color y del dibujo, al igual que la contratapa. Título: no contextualizado, ambigüo, exclamativo, tipo de título poco frecuente. Nombre de las autoras, tipo de libro "Méthode de français" y destinaarios: "pour adolescents hispanophones", editorial con especificación de la filial (Hachette. FLE) Primera página: A los datos de la tapa, se agrega e nombre de la ilustradora y el dibujo se enriquece con la presencia de un personaje femenino. En la doble página siguiente aparecen datos del CV de las autoras (datos de pertenencia institucional). Indice escueto. Prefacio escrito por R. Poutot. Introducción firmada por las autoras (objetivos del manual, descripción de sus partes constitutivas, agradecimientos). Dibujos, fotos blanco y negro. Tipografías diferenciadas, cuadros, recuadros, esquemas. Bi-cromatismo: negro-verde.
Estructura general del manual: 6 "Dossier". Un documento de partida y grabaciones de diálogos o de frases que forman pares (preguntas-respuestas), referidas al documento inicial ("dibujo de situación"), sistematización, ejercitación. Introducción de documentos auténticos (fotos de personajes célebres franceses, de lugares -hoteles, trenes, etc.-). En la sección final "Pour terminer", pequeños extractos literarios, juegos, poesía, DA. Un "Contrôle final" y una serie de cuadros de gramática y de morfología cierran el libro.

- **Soportes y documentos**

Tipos: Didácticos. Documento auténticos. Extractos literarios (escasos)
Presentación: Diálogos y textos literarios: cortos, simplificados. Extractos literarios: sólo de autores franceses, altamente reconocidos.

- **Contenidos privilegiados**

Lingüístico- gramaticales: Lengua cotidiana, hablada. Lengua como instrumento de comunicación para "actuar sobre alguien" y "mantener un contacto con alguien" (Introducción). Estructuras gramaticales y

verbales: en función de la situación de comunicación. Progresión lenta, del ejemplo a la regla, alusiones a la comparación con el español.
Fonéticos: No se explicitan como contenidos (no hay cuadros, transcripciones en alfabeto fonético)
Culturales: cultura cotidiana, enfoque culturalista. Prima la cultura del otro extranjero: en la introducción, se sostiene que se trata de despertar el deseo del estudiante de familiarizarse con "ciertos aspectos de la civilización francesa". Cultura "monumental", "parisina", "contemporánea" (cercana a la guía de turismo). Cultura "culta": extractos literarios (Molière, Saint-Exupéry)
Ejercicios: de comprensión oral, con el apoyo del cassette, escasos ejercicios de escritura (excepto, completamiento, substitución); verdadero/falso.

- **Componentes ideológicos**

Referencias a la cultura materna: No existen.
Referencia a la cultura extranjera: son las únicas referencias existentes: los personajes son franceses, van a hoteles franceses y toman trenes franceses. La mirada está puesta en la cultura francesa: mirada valorativa por exclusión de la cultura nacional. Esta situación es altamente reconocida en el prefacio de Poutot "(…) Il n'est pas l'une de ces méthodes locales qui visent à faire apprendre le français à travers les réalités socio-culturelles du pays (les héros s'appelant Manuel Pérez ou Silvia Menéndez) cet écueil catastrophique a été évité d'emblée" (p. V)
Carácter: Mixto: explícito por la selección de documentos auténticos realizada/implícito: no se explicitan "lecciones de moral" o valoraciones

Ficha de análisis teórico-metodológico

Teoría/s de referencia: Pragmática, enunciación, lingüística comparativa, actos de habla, construccionismo piagetiano.
Corriente/s metodológica/s: Enfoque comunicativo
Modelo/s pedagógico/s: Construccionista
Estrategias didácticas: organización de los conocimientos, comparación

4.3- Análisis y comentarios

4.3.1- El CR desde la perspectiva editorialista: rupturas y constantes.

Como producto editorial, el manual de LE, como los demás manuales, se sitúa en el seno de un circuito de diseño, producción, circulación y consumo, regido por las leyes del mercado. Ahora bien, el manual también está regido por las políticas culturales y educativas. En la intersección de ambos componentes, se sitúa, creemos, una primera tensión fundamental: el manual condicionado por elementos extra-pedagógicos e intra-pedagógicos. En este apartado nos referiremos a los primeros, aplicados a nuestro corpus restringido de manuales.

Desde el punto de vista de la fabricación y circuito de difusión de los manuales, el CR presenta un carácter homogéneo: se trata de manuales "contextualizados", editados en nuestro país, por editoriales locales o filiales de editoriales extranjeras con distinto grado de desarrollo.

Así, el ***"Cours théorique (…)"*** es publicado por la "Imprimerie Martin Biedma" mientras que el último manual de la serie, es editado por Hachette FLE. Para explicar esta situación referiremos brevemente a Linares (2002), quien sostiene:

> "en el Río de la Plata, (…), los talleres gráficos publicaban pero muy raramente llevaban un sello editorial (...) Hasta 1880, aproximadamente, los libros que se editan en castellano llegan al país desde tres centros comerciales principales: España - principalmente Barcelona -, París - que suele ser el lugar elegido por los autores o casas editoras - y Nueva York. (...) las dificultades para la producción de libros a gran escala se debían fundamentalmente, a condicionamientos de tipo técnico: falta de producción de papel nacional y tipos adecuados, sumado a costos elevados. La importación seguía siendo más económica que la producción nacional de buena calidad" (Linares, 2002: 184-185).

Así descrito, el panorama de la publicación de libros en esta parte del mundo no parece ser muy alentador, durante el siglo XIX: las dificultades materiales para producir libros conducen a la importación o a la traducción de libros foráneos que transmiten contenidos ajenos a la

> "cultura vivida por los niños y que a menudo, contradicen los propósitos explícitos de las reformas educativas y disminuyen las posibilidades de conformar una identidad nacional (…)" (Fernández Reiris, 2005: 71)

Lo que además, pone de manifiesto

> "(…) los obstáculos de índole económica para desarrollar industrias editoriales nacionales (…) grandes dificultades para hallar autores que no sólo tengan un detallado conocimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje [sino también] de la naturaleza del currículum (…)" (Fernández Reiris, op.cit: 72)

Ahora bien, según Linares,

> "(…) a partir de 1862, se inauguran muchas imprentas y librerías en Buenos Aires, (...) el decenio 1862-1872 es fecundo para las artes gráficas (...)" (Linares, 2002: 186).

Así entonces, en sus comienzos, la producción de libros argentinos estaba en manos de libreros e imprenteros y el métier de "editor" era el gran ausente del circuito de producción. Según Díez Borque citado por Fernández Reiris:

> "(…) en los comienzos del libro impreso, el rol clave era el del imprentero que corría con todos los riesgos económicos e intelectuales al seleccionar. Producir y al principio, vender los libros. Pero con el desarrollo de la industria comienzan a diversificarse una serie de profesiones independientes aunque interrelacionadas: escritor-editor-impresor-encuadernador-distribuidor vendedor-productores de papel-ilustradores-correctores de pruebas, etc. Y también aparece el factor riesgo en el negocio del libro a diferencia del copista medieval quien, en general, producía lo que se le encargaba y el editor se convierte en el gran celebrante del rito de la cultura escrita" (Fernández Reiris: 2005: 197)

Nuestros dos primeros manuales corresponden, entonces, a la primeras épocas de la producción de libros, en la cual el imprentero asume un papel fundamental: de la Imprimerie Martin Biedma que edita el ***"Cours théorique (…)"*** en 1893 y de la Librería Santos García que, años después, en 1930, el ***"Manuel moderne (…)".*** Se debe hacer notar que tal como lo muestra Linares (2002) para otras empresas del mismo tipo, las imprentas-librerías que publican estas obras se encuentran ubicadas en una exigüa zona delimitada por una arteria fundamental, la calle Bolívar: Imprimerie Martin Biedma: Bolívar 535 y Librería García Santos: Moreno 500 esquina Bolívar.

Si bien han transcurrido cerca de 40 años entre una y otra publicación, las características materiales de los libros no se han modificado sustancialmente: se trata de un libro de

pequeñas dimensiones y espesor, de tapas duras y monocromatismo de rigor, como los que habitualmente se producían en ese período.

En cuanto a su circuito de difusión, diremos que ambas estas obras presentan un dato interesante en lo que concierne a sus autores: el origen francés de los mismos y su ejercicio docente; uno de ellos es, además, un eclesiástico. ¿Se trata de nativos que aseguran el dictado de cursos de francés sin la debida formación pedagógica? ¿Se trata de nativos con alguna formación afín? ¿Se trata de nativos naturalizados o de descendientes de franceses? En el primer caso, la pertenencia a la "Société de Linguistique de París" hace pensar en un nativo con formación lingüística que, radicado en Buenos Aires, enseña su lengua materna en instituciones secundarias. En el segundo, el nombre, la inscripción en el prefacio en tanto francés *"En français, nous sommes malheureusement influencés par une ortographe déplorable"* (p.X) y el desempeño laboral del autor dejan entrever un nativo con una formación académica en un ámbito específico.

Las obras analizadas no son igualmente explícitas en lo que refiere a sus destinatarios: la primera sólo refiere a la "Troisième année", sin que se precisen colegios o perfiles institucionales mientras que la segunda define claramente a sus destinatarios como "estudiantes de habla española": el autor al ser profesor en el nivel terciario no universitario en el campo de la fonética y la fonología y docente secundario parece conocer las especificidades de los hablantes de esa lengua y tenerlas en cuenta a la hora de diseñar su libro. La primera obra no presenta prefacio; en la segunda en cambio un extenso prefacio da cuenta de las elecciones didáctico-epistemológicas realizadas por el autor. En el segundo caso, esta clara especificación del público destinatario hace más acentuada la contextualización del manual.

Un párrafo aparte merecen los títulos de las obras. En el caso del ***« Cours théorique et pratique de français »*** de L. Abeille (1893), este título pone de manifiesto varias cuestiones. La primera está relacionada con el sustantivo "Cours" que en francés tiene al menos dos valores complementarios: por un lado, refiere a la enseñanza sostenida en el tiempo de una materia determinada (Cours de chimie, d'espagnol, de français…) y por el

otro, alude al libro o manual que contiene las lecciones, soporte de la enseñanza antes mencionada. Así, el "cours" en tanto enseñanza del francés como disciplina de aprendizaje e instrumento mediador, están institucionalizados, se destinan a públicos específicos, escolares y en formación. Este es, creemos, el sentido que debe otorgársele a este vocablo en el título de la obra.

Ahora bien, este "cours" es "théorique et pratique". Este orden de los adjetivos da cuenta de las elecciones didáctico-metodológicas realizadas por el autor, solidarias con la metodología de aprendizaje elegida, y de las "dosis" en que la teoría y la práctica están representadas en el libro. Así, el movimiento de la gramática (reglas, excepciones, etc.) a la traducción como ejercicio de aplicación de la regla, aparece plasmado en el título.

En fin, siguiendo los postulados de la época el título nos indica que ese "cours" se vincula con el "français" y no con el francés lengua extranjera como sería el caso más tarde. Esta indefinición o nebulosa entre "lo extranjero" y "lo propio" y la apropiación de lo extranjero por extranjeros no parece revestir conflicto alguno para el autor del libro, ¿su estatus de extranjero que enseña a extranjeros le impediría objetivar la extranjeridad y su carácter reversible?, ¿el universalismo de la lengua francesa heredado del Iluminismo eliminaría en su espíritu todo viso de extranjeridad? O simplemente, ¿el francés "es" más allá de toda posible relación con él?

En el caso del ***« Manuel moderne du français parlé. La classe en français »*** de H. D. de Gourville, (1930), varios términos del titulo son interesantes y en primer lugar «Moderne". Uno podría preguntarse cómo se define la modernidad de un manual y rápidamente otros componentes del título permitirían develar el enigma. En efecto, el adjetivo "parlé" y la preposición "en" de la frase "La classe en français" aportan pruebas contundentes de la modernidad; el manual ha hecho dos elecciones que lo alejan de las obras clásicas: la primera, tiene que ver con el lugar de privilegio acordado a la oralidad y la segunda, al lugar de la lengua extranjera en la clase. Así, oralidad y privilegio de la lengua extranjera por sobre la lengua materna (la clase **en** francés, sin intermediación de la lengua materna) definen la modernidad del manual y lo alejan de las propuestas manuelísticas que

actualizan los principios de la metodología tradicional, basada esencialmente en la lengua escrita y en la presencia de la lengua materna.

A finales del siglo XIX, la instalación en Buenos Aires de importantes editores como Emilio Coni, Jacobo Peuser, Guillermo Kraft, Angel Estrada, entre otros, trae consigo cambios importantes en la edición, de lo que respecta a los avances técnicos, la calidad de los productos, etc. En efecto, Pablo Emilio Coni, francés de origen, se instala en Corrientes donde dirigió la imprenta oficial y luego, se radica en Buenos Aires. Jacobo Peuser, emigrado alemán estableció su primera librería y editorial "Librería Nueva", en 1867. Guillermo Kraft, de origen alemán, instala su editorial en Buenos Aires en 1864 y Angel Estrada funda una de las más importantes editoriales del país, aún hoy de pie.

Según Medina (2004):

> "A partir del año 1880, consolidadas las empresas editoriales y aumentando la necesidad de producir "libros" para los niños de las escuelas del país, nace una vigorosa industria editorial. La editorial Angel Estrada produce desde 1880, el libro "El Nene" de Andrés Ferreyra y José M.Aubin, primer libro, segundo y tercero, con abultadas reediciones por más de quince años. Otras editoriales como Pedro Igon y Cía; Librería del Colegio, aparecen entre los años 1894 y la casa Editora Cabaut y Cía., en 1900. La edición de libros de lectura constituyó un enorme aporte al mejoramiento y progreso de la educación argentina y marcó un rumbo ascendente en la calidad estética y de contenido textual en sus impresiones desde 1900 a 1940. Simultáneamente, la edición de libros complementarios de divulgación de diversas editoriales como Kapelusz, Sudamericana, Atlántida y Abril, generan un espacio competitivo que pone a la industria argentina del libro en uno de los lugares más destacados de la lengua española" (Medina, 2004)

Algunas de esta editoriales citadas han publicado manuales de FLE, entre otros libros destinados a la enseñanza[31]Varios aspectos eran compartidos por las casas editoriales

[31] Algunos ejemplos : « Cours complet de langue et littérature françaises. Tome III », V. A Saint-Joseph, Imprimerie Coni frères éditeurs, 1905, Buenos Aires ; « Méthode pour l'enseignement du

fundadas por los editores inmigrantes: su carácter de empresa familiar y su concentración geográfica: en efecto, la coherencia en las políticas editoriales de estas empresas está condicionada por esa pertenencia familiar y por su concentración en "una zona de 20 manzanas próximas a la Plaza de Mayo" (Linares, 2002: 186)

La Editorial Estrada publica ***"Méthode pour (…)"*** de Julia Montarón en 1938. Este libro consta de tres volúmenes publicados a partir de 1938 y destinados a 1ero, 2do y 3er año « des Collèges Nationaux, des Lycées de Jeunes Filles, des Ecoles Normales": la portada del libro anuncia "la conformité du manuel aux programmes en vigueur " en esos establecimientos y el estatus de la autora: se trata de una profesora titulada de la Académie de Paris y autorizada por el Instituto Superior del Profesorado Secundario a dictar cursos de francés, en los colegios argentinos. En efecto, esta docente ejerce su profesión en varias instituciones secundarias de la Capital y es ex-profesora de instituciones parisinas. Evidentemente, estas informaciones tienen una importancia capital ya que ponen de manifiesto el prestigio que acordaba (y acuerda) la formación en el extranjero y la posibilidad de ser reconocida por una institución también prestigiosa del país (el ISPS).

Además de los datos referidos a la autora que aparecen en la portada, en el prefacio del libro encontramos datos referidos a los demás agentes de circuito de difusión: los destinatarios. En efecto, tanto los destinatarios-docentes como los destinatarios-alumnos están presentes en ese prefacio. Los primeros aparecen como "collègues" a los cuales se les intenta "éviter (…) une perte de temps habituellement consacrée à la formation du vocabulaire ou à la recherche des réponses", se les agradece la recepción y adopción del manual y se les acerca "des moyens [d'enseignement] qui ont donné d'excellents résultats, s'ils ne les connaissent déjà".

Los destinatarios-alumnos, por su parte, están ampliamente representados desde su pertenencia nacional y como hablantes de la lengua española: "Cet ouvrage est destiné aux élèves qui connaissent la langue espagnole; il est spécialement dédié aux élèves argentins,

---

français. 1e année », J. Montaron, Angel Estrada Editores, 1938, Buenos Aires ; « Je parle français », A. Costa y A Guibourg, Ediciones Guillermo Kraft, 1958, Buenos Aires

pour qui il a été écrit". Por otra parte, los alumnos son visualizados como un público al que se debe seducir; de allí los objetivos del manual "faciliter le travail de l'élève en allant du simple au complexe" y la intención de darles "l'impression que le français est une langue facile et par conséquent on la lui fera aimer".

Materialmente, el libro es más grande que los manuales anteriores, más pesado, de tapas duras, monocromático. El conjunto da una impresión de densidad, debido a la cantidad de páginas y la puesta en página poco aireada y diversificada.

Por su parte, el título de la obra ***« Méthode pour l'enseignement du français »,*** pone en evidencia, creemos, dos cuestiones fundamentales: por un lado, el término "Méthode" implica un procedimiento articulado, basado en una progresión con fines claramente estipulados y destinado al logro de un fin específico Por otro lado, el hecho que se trate de un método para "l'enseignement du français" pone el acento en la perspectiva del profesor, es decir, en la de la enseñanza. En efecto, se trata de acercar un método que permita enseñar o más bien, cuyo fin (nótese el uso de la preposición "pour") es la enseñanza; en ningún caso se alude, desde el título al menos, al aprendizaje.

Además de esta publicación, la Editorial Estrada edita otros manuales de FLE para uso en las escuelas secundarias del país. (Cf. Anexo)

Algunos años después, en 1961, el manual ***"Dialogues entre élèves"*** es publicado por la Editorial Cesarini Hnos. Esta editorial, menos conocida sin duda que la Editorial Estrada, tiene, sin embargo, una larga trayectoria en el país. Según se puede leer en su portal virtual, se trata de una empresa familiar fundada en 1931 y "dedicada desde el año 1931 a la educación", en el marco del "respeto por el docente, por el alumno y por la calidad de las obras". Para el 2006, año de su 75º aniversario, el sello propone un catálogo de libros de carácter técnico porque "apostamos a un país productivo en donde la industria se recupere en manos de la juventud" (Portal virtual). Sin embargo, el catálogo completo de la editorial comprende diversas colecciones: de literatura infantil, de materias técnicas, de materias de EGB, Polimodal, Primaria y Secundaria y obras universitarias.

En lo que respecta específicamente al manual que nos ocupa y frente a una consulta nuestra, el director gerente de la editorial nos informó que:

> "El libro sobre el que nos consulta existe, fue sumamente bien recibido entre los docentes y luego el autor no quiso continuar con los años siguientes y eso atentó contra la continuidad del éxito" (Osvaldo Cesarini)

Desde el punto de vista material, el libro se presenta como un volumen pequeño, de tapas blandas en tres colores que eventualmente, podrían representar los colores de Francia (rojo-blanco y azul), aunque es algo difícil asegurarlo ya que nuestro ejemplar presenta su tapa bastante desteñida.

La portada del libro aporta precisiones sobre los agentes circuito de difusión: el autor, André Longchamps, es presentado desde su filiación institucional como formador de profesores y docente de reconocidas instituciones secundarias. El público destinatario reagrupa a los alumnos de « la 1ere année des Collèges Nationaux, des Lycées, des Ecoles Normales, des Ecoles de Commerce".

Estos destinatarios están, además, mencionados en varias ocasiones en el prefacio de la obra y caracterizados como "débutants". En el mencionado prefacio también se hace alusión a los destinatarios docentes. Éstos son objeto de agradecimiento y su opinión es solicitada: "Nous demandons à nos collègues d'avoir l'amabilité de nous communiquer leurs impressions ou les suggestions qu'ils jugeraient utiles". Para unos y otros, alumnos y docentes, el prefacio asegura « la conformité du livre aux programmes en vigueur", según los principios básicos que rigen estas relaciones autor-destinatario en los libros escolares: el éxito de un manual está asegurado si es elegido por los docente. Ahora bien, para que los profesores seleccionen un libro y no otro, debe asegurárseles la conformidad del manual con los programas en vigencia y convencerlos de la facilidad, la seriedad y la eficacia del libro; todas estas cuestiones aparecen claramente plasmadas en el prefacio de ***"Dialogues entre élèves"***

En cuanto al título de la obra, varios de sus componentes llaman la atención: por un lado, la presencia de la palabra "Dialogues" que no sólo implica la inclusión definitiva de este tipo textual como soporte del aprendizaje de la lengua extranjera sino el lugar de privilegio que se le acuerda en el libro a las interacciones verbales orales. Por otra parte, el hecho que estos diálogos sean "entre élèves" posiciona a éstos en un lugar diferente del que tenían hasta ese momento: los alumnos "tienen derecho a la palabra" (al menos, con fines de aprendizaje) y se transforman así en interlocutores válidos en la instancia didáctica de la clase. Un subtítulo, entre paréntesis, acompaña a este título: "Pour une méthode structurale". La elección epistemológica es evidente y el libro contribuye a su adopción y aplicación en las clases de francés (nótese el empleo de "Pour", indicando la finalidad), la "méthode structurale" se transforma así en el eje teórico-metodológico del manual y por lo tanto, de las propuestas de clase de lengua extranjera.

En el año 1974, aparece en el mercado editorial argentino, publicado por Hachette, el manual ***"Prenez la parole"***. En varios puntos este manual rompe que algunas constantes editoriales señaladas hasta el momento. En primer lugar, el libro es publicado por dos editoriales de características diferentes de las anteriores. En efecto, las editoriales de los manuales que acabamos de repertoriar son sellos eminentemente argentinos, desde la Imprimerie Martin Biedma a la Editorial Cesarini Hnos pasando por la Editorial Estrada, todas estas casas se han implantado en el país de manera autónoma, como emprendimientos comerciales y privados y más aún, familiares y sin referentes en el extranjero. En cambio, en el caso de "Prenez la parole", el tomo I destinado al 1ero y al 4to año del secundario fue publicado por EUDEBA y el Tomo II para 2do y 5to año de la escuela secundaria, por Hachette que, en el momento de la publicación de este manual, constituye una filial del sello editorial francés "Hachette".

Haremos algunas referencias a estas editoriales, haciendo hincapié fundamentalmente en los dos últimos aspectos señalados, que creemos, marcan una diferencia sustancial con las editoriales EUDEBA y Hachette.

EUDEBA (Editorial Universitaria de Buenos Aires) es una persona jurídica de derecho privado cuyo accionista principal es la Universidad de Buenos Aires, aunque su

funcionamiento es autárquico y prescinde del presupuesto público. Algunas informaciones históricas sobre esta editorial, pueden leerse en el portal virtual de EUDEBA:

> "En junio de 1958 la Universidad de Buenos Aires fundaba la Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba) con la misión de cubrir espacios vacantes hasta ese momento: la renovación bibliográfica del ámbito académico –priorizando la producción y circulación científica nacional–, la difusión editorial hacia un creciente público no universitario, el rescate de vastos sectores de la literatura argentina, la divulgación científica, la traducción de obras extranjeras insoslayables y el acercamiento a grandes sectores de la población ignorados por las políticas editoriales de la época. Eudeba nació en un país que creyó en la posibilidad de cambiarse a sí mismo. Años después mantiene viva su apuesta. Eudeba fue creada en un período de fecundidad cultural que, además de constituir el más brillante de la Universidad de Buenos Aires, también fue el que vio nacer a una serie de instituciones promotoras de desarrollo y modernización como el INTA, el CONICET, el Instituto Nacional de Cinematografía, el Fondo Nacional de las Artes y el Instituto Di Tella."

Así, se trata de una editorial con un perfil bastante distinto de las anteriormente evocadas. Ese perfil está estrechamente ligado a la vinculación directa de la editorial con una alta casa de estudios, la Universidad de Buenos Aires y con los fines de la editorial explicitados en el párrafo anterior. En efecto, en a lo largo de su historia, EUDEBA puso al alcance del público universitario gran cantidad de libros fundamentales, traducciones de obras eminentes, producciones académicas diversas. En esa empresa, colaboraron profesores e investigadores destacados como Gino Germani, Eliseo Verón, José Luis Romero, Jaime Rest. También se preocupó por llegar "al gran público" distribuyendo muchas de las obras publicadas en quioscos de toda América Latina. Así, podríamos suponer que EUDEBA, más allá de ser efectivamente una "empresa editorial", está regida por un espíritu democratizador que atiende a otras lógicas, no exclusivamente económico-financieras.

En el portal de EUDEBA encontramos, además, estos datos que nos parecen reveladores de su fecunda producción y de su compromiso con la realidad socio-política del país:

> "Más de 7.000 títulos producidos han marcado a generaciones enteras de estudiantes, universitarios, profesionales y lectores en general de todos los países de lengua española, que pudieron formarse y transmitir sus conocimientos a través de sus libros. Eudeba cuenta actualmente, con un catálogo de más de 600 títulos que se distribuyen en todos los países de lengua castellana. Su fondo editorial incluye títulos de figuras relevantes de diversos campos del pensamiento local e internacional como Cornelius Castoriadis, Jean Francois Lyotard, Jacques Derrida, Luigi Pirandello, Julia Kristeva, Pierre Bourdieu; Saskia Sassen, Robert Walser, Néstor García Canclini, Tulio Halperin Donghi, Eliseo Verón, Adolfo Prieto, entre otros. El catálogo de Eudeba cubre las distintas áreas del conocimiento y atiende las necesidades de formación, investigación y divulgación de lectores de todas las edades. Sus títulos recorren temáticas diferentes, desde la filosofía a la divulgación científica, salud y ecología, desde literatura y teatro a psicología, ciencias sociales y derechos humanos. En este último caso, es de destacar que Eudeba es la editorial del informe Nunca Más, cuyas ventas han financiado la edición de más veinte títulos en materia de derechos humanos, destinados a mantener activos el ejercicio de la memoria colectiva y la reflexión acerca de la dignidad humana y su defensa."

No es extraño entonces, que una editorial preocupada por la difusión de los avances del conocimiento haya publicado en 1974 un manual como ***"Prenez la parole",*** que se presenta como una propuesta manuelística absolutamente moderna y regida por las innovaciones didáctico-metodológicas que acababan de irrumpir en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Desconocemos el porqué del cambio de editorial del segundo tomo de este manual, pero lo cierto es que en 1975, es Hachette quien lo edita. Hachette también presenta un perfil diferente, no sólo del de las editoriales que mencionáramos al comienzo sino también del de EUDEBA. Las diferencias más importantes tienen que ver, creemos, con el origen de la editorial, con su estatus en nuestro país y con su evolución a la par de la globalización y concentración del mercado editorial en un escaso número de empresas.

Un breve recorrido por la historia de esta editorial muestra que fue fundada, bajo el nombre de "Librerie Hachette", en París, en 1826 por Louis Hachette; constituyéndose así en la primera casa editorial francesa. A partir de su fundación, la publicación de obras de gran importancia ha hecho de Hachette un sello editorial de referencia. Por otro lado, esta empresa, familiar en su origen, se desarrolló tanto dentro como fuera de las fronteras de Francia.

Desde finales del siglo XIX, Hachette llevó a cabo una política comercial agresiva con la compra de editoriales importantes, aunque menos poderosas económicamente que ella (Fayard, Grasset, Stock, Calmann-Lévy, A. Colin, Donod, etc.), la publicación del inigualable "livre de poche" y la instalación de filiales en las principales ciudades del mundo. En América del Sur, Hachette se instaló principalmente en San Pablo y Buenos Aires. En esta ciudad, a partir de los años 50, Hachette publicó títulos de gran interés académico en el campo de la historia, la economía, la cultura etc. y también, manuales de francés lengua extranjera como el que aquí analizamos.

En 1980, la editorial Hachette fue adquirida por el "Matra", un grupo francés con negocios en medios y productos culturales, pero que también es uno de los mayores fabricantes de armas del mundo y de medios de transporte, presidido por Jean-Juc Lagardère. Poco tiempo después, el grupo pasó llamarse "Groupe Lagardère", nombre con el cual se lo conoce en este momento. De esta manera, este grupo conseguía una perfecta simbiosis entre dos actividades con una fuerte potencia: las grandes tecnologías, con Matra y los medios de comunicación y el libro, con Hachette.

Recientemente (febrero 2006), este grupo dio un gran golpe en el sector editorial de Estados Unidos, con la adquisición de la quinta editorial estadounidense Time Warner Book. Según una información de Clarín, en su versión digital del 14 de febrero de 2006,

> "La adquisición hace pasar a Hachette Livre del quinto al tercer lugar del sector editorial mundial, detrás de Pearson y Bertelsmann (…) Hachette Livre ya es la primera editorial de Francia y Nueva Zelanda, la segunda de España (con Anaya), pasó del segundo al primer lugar en Gran Bretaña y Australia y ahora se establece

> con fuerza en los Estados Unidos. Con esta adquisición, según Clarín, "Hachette Livre completa su dispositivo internacional" en áreas lingüísticas de gran peso como la anglo-sajona, la española y la francesa y da muestras de "la buena salud del grupo Lagardère y de Hachette Livre, así como la de Editis, la número dos del sector editorial francés (propiedad de Wendel Investissement), [lo que] contrasta con la morosidad actual del sector".

En lo que refiere a nuestro país, en la actualidad Hachette está representada en Argentina por Salvat, la cual en 1988 fue adquirida por la multinacional francesa Hachette, pasando así a formar parte de Hachette Livre.

Otra diferencia sustancial con los manuales anteriores tiene que ver con los autores. Los libros analizados precedentemente son de autoría individual, lo que constituye una constante hasta finales de los 60, salvo en algunos casos, poco numerosos, de libros elaborados por dos autores (Cf. Capítulo III). A partir de ese momento, los manuales se transforman en "obras colectivas" que convocan "plumas múltiples". El caso de "Prenez la parole" es ejemplificador.

En la elaboración de ***"Prenez la parole"*** han participado numerosos autores cuyos nombres no aparecen en la portada ni en el prefacio. En efecto, la portada sólo dice: "Lecciones experimentadas y elaboradas en nivel nacional con la colaboración de ***profesores de la enseñanza secundaria pública***, con los auspicios del MCE y el Servicio Cultural de la Embajada de Francia". Este dato es apenas precisado en el prefacio cuando se explicita que el manual ha sido concebido en "partenariat" por las instituciones antes mencionadas y "(…) les professeurs de l'enseignement secondaire et leurs associations et les Départements de langues des Instituts Nationaux du "Professorat" et des Ecoles des Langues des Université".

De esta manera, si bien no hay nombres se puede inferir que los profesores-autores convocados para el diseño y elaboración de los libros son docentes que ejercen la profesión en escuelas secundarias públicas pero que, además, forman parte de los planteles docentes

de los institutos nacionales de formación de profesores y de las universidades nacionales. Esta inferencia se confirma en las últimas páginas del Volumen I, en el Apéndice 3: Realización de la obra, donde se presenta el listado de las escuelas que participaron en la obra, reunidas por provincias (16 escuelas, repartidas en 12 provincias y/o ciudades). Allí se menciona que:

> "Los trabajos que dieron lugar a la publicación de esta obra fueron concebidos y elaborados por los profesores que participaron en los cursos de actualización" (Volumen I, p. 249)

Más tarde, en el mismo apartado también hace alusión a la experimentación del manual por diversos docentes en diferentes instituciones. Se presenta el listado de las mismas (34 escuelas, en total) y se menciona a la participación de las asociaciones de profesores de francés (Rosario, Córdoba y Salta), en la elaboración del material que compone esta obra. De esta manera, este manual presenta un carácter colectivo ya que involucra en su elaboración/experimentación a diferentes "partenaires" (profesores, especialistas, asociaciones, instituciones francesas, etc.) Esta forma de concebir un producto editorial constituye une excepción en la historia de la elaboración de material curricular en nuestro país.

> "En la elaboración y discusión de las lecciones participaron también las asociaciones de profesores de francés (…) Las investigaciones teóricas han sido efectuadas durantes los seminarios de 3er. Nivel realizados en Buenos Aires (julio 1972, septiembre 1972 y abril 1973) con la participación de los profesores de Lengua, Gramática, Civilización y Metodología de todos los Institutos Nacionales Superiores del Profesorado y Escuelas de Lengua universitarias del país. Los trabajos en su conjunto fueron centralizados, clasificados y corregidos por en Centro Pedagógico de los Servicios Culturales franceses con la colaboración constante e inestimable del equipo de investigación del Instituto Nacional Superior del Profesorado de Rosario" (Volumen I; p. 251)

En el prefacio del Tomo I, cuyo autor, a diferencia de los prefacios anteriores es un organismo oficial, la Dirección Nacional de Educación Media y Superior del Ministerio de

Cultura y Educación de la Nación, es la también se presentan datos muy concretos referidos a las circunstancias en que el libro fue concebido y publicado: este libro se inscribe en una serie de acciones de formación continua (seminarios dictados por especialistas franceses) destinadas a profesores de francés en ejercicio y sostenidas por el Servicio Cultural de la Embajada de Francia.

Otra novedad respecto a producciones anteriores, se relaciona con los materiales de acompañamiento que presenta ***"Prenez la parole".*** Hasta este momento, los manuales editados en nuestro país se presentaban bajo la forma de un ejemplar único, destinado al alumno. Por ser ésta la situación habitual, los manuales no llevaban en sus tapas o en sus portadas ninguna indicación como las que, más tarde, aparecen de manera recurrente ("Libro del alumno", "Libro del profesor", "Cuaderno de ejercicios", "Guía pedagógica", etc.) dando cuenta así de una especialización del diseño, del destinatario y de los fines de la publicación. En este sentido, el manual que analizamos aquí consta de una "Guía Pedagógica del Profesor" para cada uno de los tomos y la referencia, en el prefacio, al uso en clase del "tableau de feutre" y de las siluetas adhesivas. Ambos insumos constituyen herramientas estrechamente ligadas a la opción teórico-metodológica asumida por el manual y prescriben el quehacer docente dentro del aula. Más adelante, nos detendremos en cada uno de ellos de manera exhaustiva.

En fin, la última diferencia con las publicaciones precedentes tiene que ver con el carácter de "co-producción" franco-argentina de este manual. Como ya dijimos con anterioridad, este manual fue elaborado en "partenariat". Esta colaboración se instituyó en dos sentidos, al menos. El primero tiene que ver con la política de formación de profesores de francés desarrollada por el Servicio Cultural de la Embajada de Francia en Argentina y por el otro, con el interés demostrado por los organismos oficiales de aquel momento, en la renovación de la enseñanza del francés en Argentina.

Con respecto al primer punto diremos que el Servicio Cultural de la Embajada de Francia en Argentina es un organismo que, a pesar de los cambios en su denominación a través del tiempo, ha siempre conservado sus propósitos generales: la colaboración en la formación

continua de profesores y la promoción del idioma en el país. Con respecto a la Formación continua de los profesores, el Servicio Cultural ha desarrollado acciones diversas (otorgamiento de becas de estudios en Francia, apoyo a las acciones locales –congresos, jornadas de capacitación-, invitación de especialistas franceses para el dictado de conferencias y seminarios, etc.). En lo que concierne a la promoción del idioma francés en Argentina, diferentes operaciones vinculadas con las asociaciones de profesores de francés, los organismos oficiales de enseñanza, las autoridades educativas de todos los niveles y juridicciones, etc. son llevadas a cabo a fin de posicionar de manera ventajosa al francés en el país. Así, es claro que este libro se inscribe en el camino largamente transitado de colaboración entre organismos franceses y argentinos y responde, de esa manera a los fines últimos de la representación diplomática extranjera en relación con la difusión y enseñanza de su lengua.

Pero, por otro lado, es claro que el publicación de ***"Prenez la parole"*** no sólo el interés del "partenaire" francés es definitorio. En efecto, en el prefacio del libro se abunda en detalles sobre la etapa de renovación de programas y de revisión de contenidos y de metodologías que el Ministerio de Educación Nacional estaba alentando en ese momento: de 1974 datan los nuevos programas para la enseñanza del francés en las escuelas secundarias dependientes del mencionado Ministerio. Por lo tanto, la voluntad de "co-producción" provenía, en 1974, de ambos partenaires y la publicación de esta obra beneficiaba tanto a uno como al otro.

Por último, como en los casos anteriores, haremos una pequeña referencia al título de la obra. En este sentido haremos una breve comparación con el título del manual precedentemente analizado, ***"Dialogues entre élèves",*** ya que, a nuestro parecer, ambos títulos presentan similitudes en dos niveles la referencia a los destinatarios-alumnos y la alusión a la oralidad. Si en el primer caso, los alumnos aparecen claramente mencionados en el título; en el segundo, el verbo en imperativo no es menos explícito: es evidente que "Prenez" involucra a los alumnos, los moviliza, exige de ellos un cambio de actitud de la pasividad a la actividad, a fin de apoderarse de la lengua extranjera y hacerla propia. Sin embargo, si bien en primera instancia acotamos el valor del imperativo a los alumnos, ¿qué

nos impediría englobar en él a los docentes?, ¿no podrían ellos también estar llamados a "prendre la parole"? Creemos que no existen motivos para no incluir a los docentes en este movimiento de "prise de parole".

La "parole" evoca ese acto individual mediante el cual un sujeto particular hace suyo aquello que le pertenece a todos los miembros de su sociedad: la lengua. Esta alusión a Saussure y su distinción entre "langue et parole" nos parece reveladora del estatus que se acuerda a los destinatarios. Así, el destinatario prefigurado por "Prenez la parole" es aquel que asume lo social de la lengua en un acto individual.

En la obra anterior, las interacciones orales se postulan como excluyentes y prioritarias desde el título del manual. Aquí, si bien la oralidad no reviste el mismo estatus en el título, aunque lo recupera en la propuesta manuelística, es claro que conserva un lugar preferencial. Por cierto, nada impediría pensar en una toma de palabra escrita, sin embargo, la "parole" está estrechamente ligada a lo oral. Según

El último manual de nuestro CR es ***"Et voilà!"***. Este manual es editado en 1988 por Hachette Français Langue Etrangère. Como ya dijimos con anterioridad, Hachette es una de las editoriales que se ha involucrado en el movimiento de centralización y concentración de la producción de libros, en general y de libros de textos, en particular; haciendo gala de

> "(…) una concentración vertical (distintas fases del proceso de un producto), horizontal (en distintos productos de una rama y conglomeral (en muy diversas ramas al mismo tiempo)" (Fernández Reiris, op. et loc.cit: 182)

El momento de la edición de ***Et voilà!*** (1988) coincide, por un lado, con el proceso de debilitamiento de la producción editorial independiente y la absorción de las pequeñas y medianas empresas editoriales por las más grandes y poderosas, en el marco de la globalización mundial de la producción de libros y por el otro, con el mantenimiento en el país de la filial de Hachette y de su serie FLE.

En lo que respecta a la materialidad del libro, una tapa y una contratapa, coloridas e ilustradas, intentan hacer el libro un "producto moderno" y con algún atractivo para el potencial consumidor. Sin embargo, debemos precisar que la ilustración que representa a un niño-adolescente de sexo masculino, con cierto aire "intelectualoide" es bastante esquemática e infantilizante. En la tapa también encontramos los apellidos de las autoras, sin ninguna otra referencia sobre ellas. Esta presentación escueta contrasta con la de las obras anteriores. Para conocer más datos sobre las responsables del libro debemos dirigirnos a la página II en la cual se anuncia que

> « **Ma Elba Arcioni** [est] Professeur du Collège National de Bs As, de l'Ecole Supérieure de Commerce "Carlos Pellegrini", du Collège National Nº 2 "Domingo Faustino Sarmiento" et du Laboratoire de Langues de la Direction Générale d'Instruction Navale » y que « **Sara Gabisson** [est] "Jefa instructora" de Français (Université de Buenos Aires), Ex professeur de Méthodologie et Langue Française à l'Institut National Supérieur du Professorat en Langues Vivantes. Ex professeur de Langue Française à l'Institut National Supérieur du Professorat. Ex professeur du Collège National de Buenos Aires"

Por otro lado, la tapa también pone en primer plano el título de la obra y el tomo, empleando grandes caracteres tipográficos y rompiendo con la horizontalidad de la página. La distribución espacial también parece colaborar en presentar a este producto como una obra dinámica, con un cierto movimiento y alejada del "acartonamiento" de los manuales anteriores. Por último, debemos mencionar la importancia de la definición aportada por las autoras a "Et voilà!"; en efecto, en la tapa aparece la inscripción "Méthode de français pour adolescents hispanophones"; así entonces "Et voilà" es definido desde dos ópticas diferentes: su instrumentalidad y funcionalidad (método de francés, es decir, herramienta para aprender/enseñar francés) y sus destinatarios (adolescentes hispanoparlantes). Con respecto a esta caracterización de los destinatarios diremos que, por un lado, la denominación "hispanoparlantes" incluye a una fuerte proporción de alumnos de lengua materna español y excluye a aquellos cuyas lenguas maternas son diferentes del español; aunque todos ellos constituyan el público destinatario del manual contextualizado; por otro lado, al destinar el método a los adolescentes hispanoparlantes se está incluyendo en el

abanico de los potenciales alumnos a aquellos sujetos cuya lengua es el español pero que no son argentinos. Si consideramos estas precisiones, el grado de contextualización de este manual sería relativo.

En la portada, además de algunos de los datos ya explicitados, se hace alusión a la autora de los dibujos, lo que daría cuenta de la especificación de las tareas del mercado editorial tal como lo comentábamos más arriba. También aparecen allí los nombres completos de las autoras y un dibujo, en el cual el personaje de la tapa está acompañado por una imagen femenina que presenta algunos rasgos similares a los ya mencionados (estereopitia, infantilismo, etc.)

Un párrafo aparte merecen el prefacio y la introducción. En el prefacio, las voces de las autoras están acalladas ya que ellas mismas han solicitado a Rémi Poutot (Director del Bureau d'Action Linguistique) la escritura de esa parte del libro:

> "Comment déclinerais-je l'honneur, avant de quitter l'Argentine, de rédiger pour la nouvelle méthode de français, « «Et voilà », la présente préface que ses auteurs m'ont gentiment sollicitée ? » (Poutot, Prefacio: V)

El autor señala, entonces, la calidad humana y profesional de las autoras y su propio estatus como Director del BAL « sur le point de quitter l'Argentine"; celebra además, la calidad de una obra "bien adaptée aux réalités du pays et riche d'une démarche méthodologique bien comprise" y la pertinencia de algunas elecciones realizadas por las responsables del manual.

Por su parte, en la introducción, las autoras toman la palabra en tanto especialistas y comentan brevemente los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan su libro. Esta introducción es corta y concisa ya que el libro destinado al alumno está acompañado de una "Guide d'utilisation de Et voilà!" dónde se explicitan in extenso cuestiones teórico-metodológicas. Además, en la introducción se intenta seducir y dar seguridad a los potenciales usuarios con fórmulas como « cheminement méthodique », « instrument de travail accessible », "compte tenu du milieu et de certaines conditions locales", etc. y dar

cuenta de los materiales de acompañamiento que presenta el libro (guía pedagógica y cassettes)

Se debe hacer notar que en ningún elemento del paratexto de "***Et voilà!***" (tapa, prefacio, introducción) se hace mención de la fórmula "conforme aux programmes en vigueur", recurrente en todos los demás manuales analizados. En efecto, esta alusión a la conformidad del libro con los programas oficiales de enseñanza fue una constante durante mucho tiempo y daba cuenta de, entre otras cosas, la aceptación del libro por el Consejo Nacional de Educación (CNE), órgano oficial de control, supervisión y recomendación de los libros escolares.

En los años 80 se produce una descompresión de este sistema intervencionista ya que el CNE cesa en sus funciones con el retorno de la democracia en 1983 y con él, desaparece cualquier supervisión o aprobación previa de libros de escolares. Así,

> "(…) se elimina la imposición estatal de pautas uniformes y se brinda mayor libertad a las editoriales en sus proyectos (…) [ahora bien], aunque el Ministerio no cuente con un procesos oficial de aprobación no deja de ejercer su influencia tanto al prescribir los Contenidos Básicos Comunes en el nivel nacional y los Diseños Curriculares en el nivel provincial"

Los libros escolares no presentan más sus menciones de conformidad a los programas oficiales ni de aprobación por el CNE aunque no dejan por eso de adecuarse de manera más o menos rigurosa a los CBC o a los diseños curriculares de las diferentes juridicciones.

En cuanto al título de la obra, podríamos decir que se trata de un "título de fantasía", connotado y opaco y sin referencia alguna al contenido del libro. En efecto, los títulos de las obras anteriores, comenzando por el "Cours théorique et pratique (…)" de L. Abeille son títulos absolutamente denotados, transparentes y con una referencia fuerte al contenido de la obra: todo lo que la obra contiene está, de alguna manera, referido en el título (elecciones epistemológicas –"Cours théorique et pratique (…)", "(…) La classe en

français"- función del libro –Méthode pour l'enseignement du français-, perspectivas didácticas adoptadas –"Dialogues entre élèves", "Prenez la parole,"etc.).

En el caso del título "Et voilà", toda dimensión referencial es inexistente. Veamos como se puede explicar este título haciendo alusión al sentido que se le debería acordar a la expresión francesa "et voilà". Esta expresión tiene en la lengua francesa, diferentes y variados sentidos y usos, pero hay dos que nos parecen significativos para comprender este título: el primero remite al uso de "voilà" o "et voilà" para "concluir una declaración" (Le Petit Robert, 1984: 2180). Así, el locutor puede utilizar esta forma preposicional y marcar con ella la finalización de su intervención. Pero, por otro lado y aquí aparece el segundo sentido, la misma formulación puede ser empleada para "presentar una circunstancia nueva (seguida de una completiva)" (Le Petit Robert, op. et loc. cit). Así, en un relato, por ejemplo, un hecho novedoso, que irrumpe en el desarrollo normal de las secuencias narrativas podría ser introducido por "voilà que" o por "et voilà que". Nos parece que la expresión "et voilà" en el título de esta obra remite a ambos procesos: por un lado, la voluntad de las autoras de romper con todo lo que ha precedido y de darle un "cierre" o indicar su finalización y por el otro, el deseo de hacer del manual una propuesta nueva que irrumpe en el espacio de lo conocido, provocando una cierta inestabilidad productiva. Es cierto que, según el diccionario consultado, las formulas "voilà" o "et voilà" deberían, en el segundo caso, estar seguidas de una proposición completiva introducida por "que"; creemos que en el caso de este título la completiva queda en lo implícito y es restituida por el lector.

4.3.2- Los manuales del CR como libros escolares destinados a la enseñanza-aprendizaje del FLE: cambios y continuidades

Como ya lo anunciáramos más arriba una de las variables privilegiadas en la constitución del CR fue la pertenencia de los manuales a cada una de las grandes metodologías constituidas (Tradicional, Directa, Activa, Audio-Visual -en sus tres etapas: audio-oral, audio-visual, comunicativa-, según la categorización establecida por Puren (1988). Así,

entonces en el cuadro siguiente, hemos retomado algunos conceptos ya vertidos en el capítulo anterior, presentando los principios de base de las metodologías y los métodos de enseñanza-aprendizaje que cada una de ellas propone. Le agregamos, entonces, los manuales de nuestro CR que se corresponden a cada una de las etapas metodológicas antes mencionadas.

Cuadro 1: Metodologías, métodos y manuales

Metodología Tradicional "Gramática-traducción" S. XIXe	**Metodología Directa** "Pensar en LE" Primeras décadas del S. XX	**Metodología Activa** "Compromiso entre la MT et la MD" Hasta 1960	**Metodología Audiovisual** "Utilización conjunta de la imagen y el sonido" Desde 1960 hasta la actualidad
Métodos Gramática Traducción	**Métodos** Directo Activo Oral Intuitivo Imitativo Interrogativo Repetitivo	**Métodos** Directo Activo Oral Intuitivo Interrogativo	**Métodos** Directo Activo Oral Intuitivo Imitativo Interrogativo Repetitivo
Manuales ***"Cours théorique et pratique de français"***	**Manuales** ***"Manuel moderne du français parlé. La classe en français"***	**Manuales** ***"Méthode pour l'Enseignement du Français"***	**Manuales** ***"Dialogues entre élèves"*** (MOA) ***"Prenez la parole!"*** (MAV) ***"Et voilà!"*** (EC)

En tanto libros escolares dedicados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera como objeto epistemológico determinado, hemos seleccionado para el análisis los siguientes ítems: la concepción de la lengua y de la cultura extranjera, la de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua 2 y la de la didáctica, incluyendo en esta última todos aquellos aspectos constitutivos de las relaciones entre los tres componentes del triángulo didáctico en lo que respecta a la selección, organización y presentación de contenidos los contenidos,

el papel de la L1, las actividades pedagógicas, las interacciones docente-alumno, el tratamiento del error, etc.

a) Concepción de la lengua y de la cultura extranjeras

La concepción de la LE que subyace al ***« Cours théorique et pratique de français"*** es aquella que presenta a la lengua como

> "(…) un ensemble de règles et d'exceptions observables à la surface des phrases et des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ » (Stern, 1983, citado por Germain 1993 : 103)

Según esta concepción, la lengua aparece como compartimentos estancos rotulados como "El sustantivo", "El adjetivo", "El artículo", "El verbo", etc. en los cuales se despliega una cantidad importantes de definiciones, categorizaciones, reglas de funcionamiento y excepciones a las reglas enunciadas. También se incluyen estudios lexicográficos muy detallados sobre la etimología de las palabras, sus raíces y derivaciones y su formación.

La abundancia de normas y de reglas gramaticales explícitas repartidas en categorías tales como las que se mencionaron más arriba, hace aparecer a la lengua como una "adición de partes". Se trata de la lengua escrita y culta como la empleada en los textos literarios y considerada superior a la lengua oral, cotidiana y entonces, vulgar.

La cultura extranjera, por su parte, es sinónimo de literatura. Se trata básicamente de una cultura literaria, forjada por los grandes literatos franceses, presentados por medio de **e**xtractos literarios.

Esa cultura literaria asume dos formas complementarias, la prosa y la poesía, representadas por los "clásicos franceses": Pascal, Mme de Sévigné, Bossuet, Corneille, La Fontaine, Molière, Racine.

En el ***"Manuel moderne du français parlé"*** la concepción de la lengua ha cambiado completamente: "La langue est un ensemble de sons articulés" (de Gourville, Prefacio: IX) En el marco de esta concepción, el autor abunda en detalles sobre los problemas que existen entre los sonidos y las letras, es decir, en la correspondencia entre los grafemas y los fonemas, como en el caso que mencionamos a continuación:

> « Pour un français (Sic), le mot écrit 'maison' évoque le mot parlé 'maison'. Mais comme il le représente très imparfaitement (4 sons sont représentés par 6 lettres), pour un étranger, un argentin (Sic), par exemple, le mot représentera un groupe de sons différents. En français, nous sommes malheureusement influencés par une orthographe déplorable. 'On entend des sons qui n'existent pas, on ne perçoit pas ceux qui existent (..).'"(Prefacio : X)

Por otra parte, el autor, haciendo alusión a dos célebres especialistas franceses, un lingüista (Bally) y un literato (Anatole France) insiste sobre la dimensión práctica, utilitaria e instrumental de la LE. Así, retoma las palabras de Bally y las hace suyas:

> "Il faut suivre une méthode qui s'attache à l'étude de la langue parlée comme fonction de la vie alors que jusqu'ici, on étudiait la langue littéraire (…) C'est le langage naturel qui est appris le plus mal à l'école. C'est que l'enseignement est trop formaliste et trop intellectualiste » (Bally, citado por de Gourville; Prefacio : V)

En lo que refiere a Anatole France, el autor selecciona una frase de este autor, en la cual el acento está puesto en la dimensión cotidiana de la lengua,

> "Le but du langage est de servir, non point pour l'occasion, pour de beaux discours, de belles pages littéraires, mais tous les jours, humblement et avec simplicité » (Anatole France, citado por de Gourville ; Prefacio : V

Una concepción de la lengua en sus aspectos fonológico, oral y cotidiano preside, entonces, el diseño de este manual.

La concepción de la cultura extranjera no está explicitada en el Prefacio. Sin embrago, el autor afirma que el libro trata del "mundo mental del niño". Se podría pensar entonces, que

estamos frente a una propuesta cultural donde la subcultura infantil (la de los destinatarios) con sus usos, ideas, actividades y sensaciones propias está presente en esta obra. A pesar de esta consideración, creemos que en el manual se establece una disociación importante entre lengua y cultura y que la prioridad está claramente acordada a la lengua.

El ***"Méthode pour l'enseignement du français"***, por su parte, focaliza en una LE concebida como "representación del mundo". En el prefacio del tomo I de 1938, la autora señala:

> "(…) Un point de départ: l'objet, qui suggère une idée ; pour exprimer celle-ci, il faut un verbe, non isolé, mais comme noyau d'une courte phrase »

Así, el objeto del mundo es el origen de la idea, la cual se expresará en una frase cuyo núcleo es el verbo. El verbo parece entonces ser el elemento clave de la lengua y no a parece nunca solo sino en una proposición.

Ahora bien, ¿qué mundo representa la lengua en el "***Méthode pour (…)"***? Se trata del mundo cotidiano del estudiante (el aula, los objetos escolares, la casa, la toilette, etc.), por lo tanto la lengua presentada es la lengua usual, cotidiana, que sirve para "denotar el mundo"

Como en el caso del manual precedente, no hay tampoco aquí referencias explícitas a la cultura extranjera, sin embargo, si recorremos los diferentes volúmenes del libro, notamos una presencia importante de textos literarios, aunque de autores mucho menos reconocidos que los que aparecían en el ***"Cours théorique et pratique…".*** Algunos de los nombres que aparecen al pie de los extractos del Tomo II son: Rollinat, Magre, Sully Prudhomme, Besson, Aubert,…sólo un poema pertenece a Victor Hugo, autor mundialmente célebre. En este manual, los nombres ilustres del ***"Cours…"*** han desaparecido. En el Tomo II, encontramos fragmentos de Zola, P. Loti, Th. Gautier, Jules Renard, A. de Saint-Exupéry, entre otros autores menos conocidos.

La cultura se presentaría, en este caso también, asimilada a la expresión literaria, pero no siempre esta literatura tiene la envergadura de la solicitada por el manual de finales del siglo XIX. Por otra parte, también el manual presenta una cultura enciclopédica, nutrida por nociones de historia, de geografía, de astronomía, etc.

En el manual ***"Dialogues entre élèves"*** prima una concepción de la lengua extranjera como "compendio de estructuras sintácticas". Entre todas las estructuras de la LE, las que entran en juego en el acto de preguntar/responder son las esenciales y su carácter es netamente oral. Así entonces, la LE aparece como reducida a una cantidad acotada de elementos lingüístico-gramaticales que intervienen en las preguntas/respuestas, formuladas oralmente,

> "Cette liberté [de l'élève] suppose que l'étudiant peut avoir (…) l'initiative de la question à laquelle il pourra répondre correctement: elle comporte le maniement de la phrase simple, non seulement à la forme affirmative et négative mais encore à la forme interrogative précédée des principaux mots qui servent à poser les questions (…) Elle exige donc de l'élève la connaissance de ces mécanismes et un automatisme sûr ; elle signifie, pendant les pratiques orales, des dialogues continuels (…) » (Longchamps, Prefacio : 3. El subrayado es nuestro)

La lengua convocada es la lengua hablada y cotidiana; en su aspecto más estructurante en cuanto al acto de habla director: la formulación de preguntas y de respuestas.

Por otra parte, la lengua es presentada como constituida por compartimentos diferenciados : fonética, vocabulario, estructuras sintácticas, etc.; así lo demuestran las referencias teóricas a las cuales el autor alude: para la transcripción fonética, el autor ha seguido "les règles de M. Pierre Fouché, directeur de l'Institut de Phonétique de Paris"; para el estudio del vocabulario y de las estructuras, ha tomado como referencia los aportes del « Centre de Français Elémentaire de Saint Cloud qui a établi des listes de fréquences pour les mots et les constructions du français parlé et correct (…) » y « quelques lignes sur l'interrogation, tirées d'un ouvrage très important, apparu en 1959 'Eléments de syntaxe structurale' de Lucien Tesnière » donde se lee :

> “L'art d'un bon professeur de Langues Vivantes est de savoir extraire de toute phrase énonciative toutes les interrogations nucléaires auxquelles elle est susceptible de donner lieu » (Tesnière, citado por Longchamps, Prefacio : 11)

La importancia de estas referencias teóricas presentes en el prefacio de la obra radica en el hecho que es la primera vez que, en nuestro corpus, se hace una alusión tan precisa a las voces autorizadas del campo disciplinar de referencia. La obra gana así en cientificismo y respaldo académico.

En cuanto a la cultura extranjera, el prefacio del manual no abunda en el tratamiento de esta cuestión. La “asepsia cultural” aparece nítidamente en este manual, lo que implica, sobre todo en las primeras lecciones, una disociación absoluta entre lengua y cultura. A partir de la lección 17, el autor sostiene:

> “ (…) nous avons commencé à présenter de petits textes et, pour collaborer dans le principe du ‘français par la joie’, nous avons intercalé ‘des mots pour rire’ qui fournissent des nouveaux exercices de vocabulaire. Nous avons ajouté des lectures complémentaires et quelques poésies à la fin du livre » (Longchamps, Prefacio : 4. El subrayado es nuestro)

La imagen de la cultura que aparece en este manual está también ligada a la cultura literaria, concentrada en algunos fragmentos escogidos y en unas pocas poesías. Lo llamativo es que esta “dosis de cultura” es presentada como un “plus”, hacia el final del libro y que, además, parecen ser una excusa para los “nuevos ejercicios de vocabulario”. Así, la cultura no tiene un estatus en sí misma: aparece en un segundo plano y su función es meramente “lingüística”. En otros términos, la disociación lengua/cultura está marcada por el lugar que ocupan las manifestaciones culturales (únicamente, literarias!) en el texto: primero se trata de acceder a una lengua estructurada y estructurante y luego, como un agregado, a algunos fragmentos literarios. La “cultura” viene después del aprendizaje de la lengua, de allí su carácter “complementario” y su ubicación “al final del libro”.

En lo que respecta a ***"Prenez la parole"***, la Guía Pedagógica del Profesor presenta informaciones relevantes respecto de las concepciones de lengua y cultura extranjeras que subyacen a la propuesta. Con respecto a la LE, se sostiene:

> "La langue n'est pas un assemblage de mots mais un ensemble cohérent de structures entre lesquelles existent des rapports de similarité ou d'opposition. Parler une langue c'est savoir en faire fonctionner les structure fondamentales (…)" (Introducción : XII)

Esta concepción de la LE como un « conjunto coherente de estructuras » guía el diseño de todo el manual y lo diferencia de las propuestas anteriores en las cuales o bien la LE era simplemente un "conjunto de sonidos articulados" (***"Manuel Moderne…"***) o una serie de estructuras limitadas a las preguntas/respuestas (***"Dialogues entre élèves"***). En efecto, "***Prenez la parole"*** supera las concepciones anteriores aludiendo al carácter coherente del conjunto de estructuras lingüísticas y a las relaciones de similitud y de oposición que cada una de ellas mantiene con las demás. En el caso de ***"Dialogues entre élèves"***, creemos que la única relación explotada era la similitud (sólo se trataba de un único mecanismo: pregunta/respuesta) y en el del ***"Manuel Moderne…"***, si bien aparecían ambas relaciones (similitud/oposición), ellas eran aplicadas a los sonidos, independientemente de las estructuras lingüísticas que los contenían.

En cuanto a la concepción de la cultura extranjera, "***Prenez la parole"*** recupera las inquietudes de los alumnos quienes,

> "(…) souhaitent découvrir à travers la langue les faits de civilisation d'une communauté et les confronter aux réalités nationales (…) » (Introducción, XVI)

La civilización presentada es la civilización cotidiana, la cual es inmediatamente « comparada » con los hechos civilizacionales argentinos que aparecen como correlato de los franceses. El discurso pone el énfasis en Francia (la cual se transforma en el primer parámetro de la comparación), por lo cual es la cultura extranjera quien aparece como el punto de partida para el descubrimiento de la cultura nacional; sin embargo, este descubrimiento se ve limitado a una comparación superficial y a la acumulación de conocimientos declarativos. En todos los casos, se parte de una concepción de la cultura

extranjera como una adquisición de conocimientos fácticos, supeditada a la LE y como un mecanismo propicio para despertar la curiosidad de los alumnos y motivarlos a aprender la LE

> " (…) ce contenu de civilisation ne peut être que modeste en première année puisqu'il est conditionné par le niveau de langue mais même ainsi il doit être une source de motivations pour les élèves » (Introducción, XVI)

Finalmente, ***"Et voilà!"*** sostiene una concepción de la LE como instrumento de comunicación. En el prefacio de la obra, se lee:

> "***Et voilà*** vise à motiver l'élève (et le professeur) en l'intégrant dans des situations de communication 'à la française' et en lui donnant au plus vite les moyens linguistiques qui lui permettront de faire face aux actes de parole correspondants » (Poutot, Prefacio: V)

Las nociones de situación de comunicación y de acto de habla se encuentran en el centro de la concepción de la LE. En efecto, la LE ya no es sólo un conjunto de reglas de gramática o de listas de palabras sino una herramienta para intervenir de la manera más adecuada posible en situaciones de interacción determinadas.

> "La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition *nécessaire* mais *non suffisante* pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2, il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication (….)" (Germain, 1993 : 203)

Esta « lengua en situación » es la que pretende presentar « Et voilà »; de hecho, en las páginas dedicadas al "Contenido de las unidades", se explicitan los elementos gramaticales y verbales que serán empleados en las diferentes situaciones de comunicación. Así, la sintaxis y a morfología cobran un nuevo sentido: no aparecen sólo como elementos constitutivos de la LE sino en función de una situación de comunicación determinada, son

elementos definidos por su uso. Este aspecto aparece claramente planteado como uno de los objetivos de las autoras, con respecto a los alumnos- destinatarios:

> "[Nous avons essayé de] lui faire voir que pour apprendre une langue il ne suffit pas d'utiliser des formes grammaticales, il faut 'agir sur quelqu'un' ou 'maintenir un rapport avec quelqu'un' (importance de la compétence de communication) » (Introducción : VI)

La lengua que se presenta como más apta para los fines comunicacionales es, por cierto, la lengua cotidiana y estandar, tanto oral como escrita.

La cultura extranjera, por su parte, conjuga una "présentation réellement authentique de la civilisation française" (Poutot, Prefacio: V) y el estudio más acabado de « certains aspects de la civilisation française contemporaine » (Introduction, VI). La cultura extranjera representada es la cultura cotidiana, relacionada con el "savoir vivre" cotidiano (pedir un plato en un restaurant, reservar una habitación en un hotel, escribir una postal desde un lugar de veraneo, etc.) y con el "hacer" habitual del francés medio (tomar el TGV, hablar con la tarjeta telefónica, vacacionar en la Costa Azul, etc.). Para presentar esta cultura, se introducen en el manual documentos auténticos, es decir, escritos no literarios cuya circulación excluye, en principio, al ámbito escolar (ej: un menú de un restaurant, un horario de tren, una publicidad, etc.).

Esta cultura extranjera cotidiana está levemente matizada por la presencia de la "cultura culta", de origen literario o artístico en general. En efecto, el manual no se priva de presentar fragmentos literarios de autores contemporáneos reconocidos (Robbe-Grillet, Sempé-Goscigny, Saint-Exupéry, etc.) o de autores clásicos (La Fontaine, por ejemplo) y algunos documentos (fotos, descripciones, etc.) de monumentos, ciudades, personajes históricos, etc. que movilizan una serie de conocimientos de orden netamente declarativo.

b) Concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la LE

En el ***"Cours théorique et pratique…",*** la concepción de la enseñanza-aprendizaje que subyace parece estar basada en una ilusión de transparencia, es decir, de relación especular. En efecto, la enseñanza se limita a la exposición, explícita y denotada, de los contenidos (ejemplo, la reglas de gramática o la traducción de las frases) por parte del profesor quien es el verdadero y único detentor del saber o del libro, en tanto soporte de la enseñanza-aprendizaje de la LE. El aprendizaje se produce por la memorización y restitución exacta de los contenidos enunciados (la enunciación constituye la enseñanza y la restitución, el aprendizaje).

Entre la enseñanza y el aprendizaje no hay fisuras, se trata de un trayecto lineal, de secuencias repetidas, algunas orientadas hacia la enseñanza (las realizadas por el profesor o el libro) y otras, hacia el aprendizaje (las realizadas por los alumnos). Una enseñanza modalizante (ejemplo: las traducciones del profesor se convierten en el modelo a seguir) y un aprendizaje reproductor de modelos recibidos parecen ser el ideal pedagógico del ***"Cours…***"

Por su parte el ***"Manuel moderne …"***, al partir de una concepción de la lengua netamente fonológica, propone a "la pratique de la lecture et de l'écriture phonétique" como "une préparation indispensable à l'apprentissage de la langue étrangère" (Prefacio, X)

El autor parte del supuesto que "la base de l'apprentissage de la langue est une prononciation correcte" (Prefacio: X):

> "Pour la première fois, nous introduisons dans un ouvrage destiné à l'enseignement du français la partie phonétique au commencement du livre, dans la conviction que la base de l'apprentissage d'une langue est la prononciation correcte, que l'élève doit acquérir dès le début (….) C'est une erreur bien grande que de croire que l'emploi de la phonétique surcharge le travail de l'élève. De nombreuses expériences prouvent, au contraire, d'une manière irréfutable que les élèves qui font leurs études à base de phonétique apprennent mieux, plus facilement et plus vite et que la moyenne des élèves qui parviennent à savoir la langue est plus élevée que lorsque l'enseignement se fait sans avoir recours à la phonétique … » (Prefacio : XI-XII)

En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de la LE tendrían un componente netamente sensorial en el cual los sentidos del oído y de la vista ocupan un lugar de privilegio:

> "(…) Les sensations auditives relatives au langage sont surtout chez les tempéraments visuels, associés étroitement à celles de l'œil, pour quiconque a quelque peu écrit ou lu. Il importe donc, dès le début de notre enseignement, de créer une série d'association d'idées par suite desquelles le mot écrit évoquera fidèlement les sons du mot parlé » (Prefacio : X)

El ***« Méthode pour … »*** parece estar inspirado en el asociacionismo como principio de la enseñanza-aprendizaje de la LE, es decir, en la asociación de la forma y del sentido. Este principio estaría en el origen de la "lección de las cosas": el objeto o su imagen son presentados e inmediatamente se lo asocia con una palabra o forma lingüística compleja, este todo, a su vez, remite a una idea. Este planteamiento asociacionista estaría presente en la frase: "Un point de départ: l'objet qui suggère une idée…" (Prefacio) y supondría, por parte del aprendiente, un actividad cognocitiva importante ya que debería poner en juego su capacidad de asociación entre idea y forma; en una configuración de la enseñanza que prescinde de la lengua materna.

En el manual ***"Dialogues entre élèves"*** subyace una concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la LE como dos procesos emparentados con la automatización y mecanización de algunas conductas privilegiadas (en este caso particular, la realización de preguntas y respuestas).

> "(…) la syntaxe des <u>mécanismes</u> qui régissent questions et réponses est apprise très clairement aux étudiants, grâce aux ressources typographiques et pourra devenir <u>automatique</u> par des exercices adéquats" (Prefacio : 3. El subrayado es nuestro)

Hacia el final del prefacio, bajo el título "A propos de la deuxième édition", el autor insiste en esta noción de automatización que se emparenta con los postulados del conductismo.

> "C'est tout à fait l'esprit de la méthode que nous avons suivi dans ce petit livre: la mise en valeur de la syntaxe des questions et des réponses, puis des dialogues et des

exercices pour obtenir l'automatisation de la construction des phrases » (Prefacio : 11. El subrayado es nuestro)

Este manual, entonces, supone una concepción del aprendizaje reducida a la adquisición de un conjunto de hábitos que asumen la forma de automatismos sintácticos. La repetición es el medio de aprendizaje privilegiado, en su versión completa de estímulo-respuesta-refuerzo y la inducción el mecanismo favorecido para el logro de la conceptualización de la regla. Además, según Germain, otras operaciones intelectuales encuentran su lugar en esta concepción del aprendizaje: la analogía y la generalización:

> "C'est l'analogie des structures syntaxiques, plutôt que l'analyse qui sert de fondement à l'apprentissage : à force de pratiquer sur un même pattern syntaxique, l'apprenant est censé en arriver par analogie et donc, par généralisation, à se rendre compte de l'identité de structure entre deux énoncés (…)" (Germain, op.cit : 143)

La enseñanza, en este caso, se centra en la fase de « entrada » (o input), es decir, en el "estímulo" que generará la respuesta adecuada y en el "refuerzo" que intentará instalar durablemente la conducta buscada.

En ***"Prenez la parole"***, la concepción del aprendizaje es cercana a la de ***"Dialogues entre élèves"*** en lo que refiere a la adquisición de ciertos mecanismos y automatismos, vinculada con procedimientos tales como la memorización, la repetición y la fijación. Sin embargo, la finalidad del manual de « implanter un enseignement de la langue plus efficace et mieux adapté aux conditions actuelles" y su objetivo fundamental de « faire accéder l'élève, en fin d'apprentissage, à un enseignement de culture à partir des grands faits de civilisation contemporaine » establecen una diferencia notoria con las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje sostenidas en el manual anterior.

Así, ***« Prenez la parole »***, aunque centrado en los aportes de la lingüística y de las técnicas audio-visuales del momento, otorga un lugar de privilegio a la noción de "dialogues en situation". Este concepto marca un punto de inflexión con la propuesta precedente y los autores recomiendan:

> "Il faut éviter -autant que faire se peut- l'exercice mécanique et artificiel et respecter l'intention de communication du locuteur. Il ne s'agit pas de l'exprimer. A l'exercice structural basé sur la relation stimulus-réponse, on oppose *le rapport situation-énoncé"*(Introduction : XV. Las itálicas son del original)

Las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje de la LE, si bien continúan ligadas al conductismo como teoría del aprendizaje de referencia, establecen lazos más laxos con ella y abren el camino para participación del docente y del alumno como "locutores en situación": ya no se trata de un aprendizaje netamente mecánico donde reina la analogía sino de un aprendizaje con algún grado de reflexión y análisis de, al menos, la situación de intercambio en la cual se encuentran los locutores.

Por último, ***"Et voilà!",*** al incluir nociones como las de "situations de communication", "actes de parole", "vision communicative", "présentation réellement authentique", se asimila rápidamente a una propuesta comunicativa. En este marco entonces, la concepción del aprendizaje se aleja de la mecanización y automatización propulsada por los manuales anteriores y complejiza en cierta forma, las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza. En efecto, el aprendizaje aparece como un proceso mucho más creativo y participativo, en el cual los componentes internos (motivaciones, necesidades, deseos, afectividad, etc. del sujeto) tienen más peso que los componentes externos (estímulos del medio). Por otra parte, el aprendizaje así concebido no puede de ninguna manera ser el resultado de una imitación y/o repetición sino de una actividad cognoscitiva del individuo que lo involucra activamente. Desde este punto de vista, estamos bastantes alejados de las propuestas que consideraban al aprendiente como un sujeto pasivo, que recibía un conjunto de estímulos exteriores y los restituía de manera idéntica, sin intervenir en esa restitución. Aquí, por lo contrario, el aprendizaje,

> "(…) est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu. Le résultat de cet apprentissage est moins de produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou e matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature de l'information

> présentée et de la manière dont cette information est traitée para l'apprenant lui-même (…) » (Germain, op.cit : 204-205)

Los objetivos que se ha fijado ***« Et voilà!"*** dan cuenta de la concepción del aprendizaje que acabamos de describir. Una constante en todos ellos es la actividad y la responsabilidad requeridas al aprendiente, en su proceso de aprendizaje:

> "(…) susciter chez l'adolescent, par l'éveil de sa curiosité et de son intelligence, le plaisir de réfléchir, de comparer, de deviner, de découvrir, d'apprendre (…) l'inviter constamment à la comparaison des faits linguistiques du français et de l'espagnol, dans l'intention de lui faire découvrir des ressemblances et des différences (…) lui faire voir que pour apprendre une langue, il ne suffit pas d'utiliser des formes grammaticales, il faut pouvoir agir sur quelqu'un ou maintenir un rapport avec quelqu'un (…) » (Introducción : VI)

En cuanto a la concepción de la enseñanza, un concepto clave aparece solidariamente unido a la concepción anterior "la centración sobre el aprendiente", es decir, la toma en consideración de sus necesidades, intereses, edad, motivaciones, etc. Además de tomar en cuenta estas variables, la enseñanza de la LE debe focalizar la dimensión comunicativa de la LE, alentando la producción de "mensajes" y no de "frases gramaticalmente correctas". Este principio puede ser actualizado mediante la puesta en marcha de mecanismos que dejen lugar a la creación lingüística del alumno y que coloquen al docente en el lugar de un "guía" o "facilitador".

c) Concepción de la relación didáctica

En este apartado, tendremos en cuenta aspectos que involucran a los tres componentes del triángulo didáctico (alumno-docente-objeto de estudio) tales como la selección, organización y presentación de los contenidos, los objetivos didácticos fundamentales de las obras, el papel de la L1, las estrategias didácticas propuestas, las interacciones docente-alumno y el tratamiento del error, entre otras. Todos estos aspectos no serán abordados en

cada uno de los manuales, en cada uno de ellos se priorizará aquel o aquellos elemento/s que se considere/n más significativo/s.

El ***"Cours théorique et (…)",*** no presenta prefacio ni introducción; sólo el análisis del manual y no el discurso de su autor puede acercarnos algún elemento de descripción como los que aquí hemos propuesto.

Con respecto a los objetivos didácticos fundamentales, diremos que éstos parecen ser de carácter formativo y excluir todo objetivo "práctico"; en efecto, el estudio de la LE debe servir para desarrollar las capacidades intelectuales de los estudiantes y para el "ejercicio" de la mente; es por ello que las actividades que se propician desde el manual son la memorización de las reglas de gramática y su aplicación en las traducciones, actividades muy costosas desde el punto de vista cognitivo.

Ahora bien, los objetivos formativos no sólo apuntan al desarrollo del intelecto sino además, a cultivar el gusto estético. Para ello, el manual se organiza en torno a la selección de "trozos escogidos" como soportes del aprendizaje de la LE. Estos fragmentos son considerados modelos a imitar, es decir, obras de arte de carácter literario que despiertan los sentidos y agudizan el placer de la "buena lectura".

Finalmente, creemos que existe una tercera vertiente de estos objetivos formativos, más vinculada con la moral. La selección de textos literarios también cumple con esa función: los textos presentados tienen una carga ética y moral fuerte ya que "dicen" qué es bueno, qué es malo, qué se debe hacer, qué no se debe hacer….en este sentido, prescriben las conductas deseables de los lectores en formación.

Así entonces, los objetivos formativos en su triple aspecto (intelectual, estético y moral) resumen, de alguna manera, el ideal de la educación humanística: la búsqueda de lo verdadero, de lo bello y del bien.

La progresión de los contenidos parece basada en una aproximación a la lengua extranjera desde las unidades de más bajo nivel (las letras, las sílabas) a las de mayor nivel (la palabra) y de allí, al texto; la etapa intermedia de un enfoque frástico de la LE parece estar omitida. Así, el capítulo primero del libro de 3er año, comienza con un ítem "Notions préliminaires" dónde se "enseña" que las consonantes en francés son 19 y las vocales 6, que se pueden distinguir tres tipos de "e" o que existen 10 "espèces de mots" (nom, article, adjectif, pronom.…) o incluso, que el francés utiliza 3 acentos…Los contenidos de esta primera lección nos hacen pensar en una progresión, ya no hacia adentro del manual, sino en relación con los años de escolaridad que han precedido: si estos son los contenidos de enseñanza del 3er año, ¿qué se enseñó antes?, ¿todos los años se comenzaba por el mismo contenido?, ¿qué concepción de la enseñanza-aprendizaje subyace a esta "falta de progresión/articulación" entre los diferentes y correlativos años de estudio?...

Cuando avanzamos en el libro, encontramos que cada una de las 10 "espèces de mots" es objeto de un estudio minucioso, donde las reglas y las excepciones a las reglas constituyen la propuesta de enseñanza/aprendizaje. De cada uno de estos capítulos, la gran ausente es la L1.

El aprendizaje entra, entonces, en una gran nebulosa para dar el gran salto: los "thèmes" (traducciones del francés al español) o las "versions" (traducciones del español al francés) se realizan a partir de trozos literarios "selectos". La producción de estos ejercicios de traducción de la L1 a la L2 y vice-versa implican un reordenamiento, en la "cabeza" de los alumnos de todas aquellas reglas referidas a elementos de bajo nivel que habían memorizado. La sumatoria de las reglas que rigen cada una de los elementos constitutivos de la LE da como resultado la posibilidad de traducir. El costo cognitivo de la actividad no es menor!

El "***Manuel moderne (...)*** **»** ha realizado una elección didáctica diferente de la anterior en lo que respecta a sus objetivos: al optar por el francés hablado como contenido prioritario y entonces, por el perfeccionamiento de la fonética y la pronunciación, los objetivos didácticos presentan un carácter netamente práctico. Además, por ser un manual que

responde a las prescripciones de la metodología directa, apunta esencialmente a habituar a los alumnos “à penser en français” (Prefacio: VII)

Los contenidos seleccionados referidos al vocabulario a enseñar y la progresión estipulada en el manual hacen de éste un “manual moderno”:

> "Nous nous sommes écartés des méthodes employées jusqu'ici pour l'enseignement du français, comme langue étrangère, tant au point de vue du choix du vocabulaire, la forme sous laquelle il est présenté et la gradation des faits de grammaire" (Prefacio : VI).

Los contenidos lexicales remiten al mundo del alumno, en este punto el autor sostiene:

> "Nous parlons et faisons parler des choses connues (…) Puisque ce livre est destiné à des enfants, c’est le monde mental de l'écolier, ses idées, ses activités, ses sensations qui forme le thème de chacune des leçons. C’est de lui-même, de ce qu’il fait, de ce qu’il voit, de ce qu’il pense dont on le fait parler " (Prefacio : VI)

La repetición y la limitación de los contenidos son aconsejadas como maneras de asegurarse la apropiación de los saberes por los alumnos:

> "Il faut que ce qui a été appris devienne vraiment propriété de l’élève. Pour que l'élève retienne de manière durable, il n'y a qu'un procédé: la répétition (…) Limiter l’enseignement c’est en effet la condition essentielle de la répétition" (Prefacio: VII)

Por otra parte, una progresión estricta y lenta es también una condición para el aprendizaje sólido: « peu de mots nouveaux, peu de difficultés grammaticales par leçon" (Prefacio: VIII) es la consigna

Hasta aquí, hemos enunciado los preceptos que le autor considera válidos para ser aplicados en la enseñanza de todas las lenguas extranjeras en cualquier parte del mundo:

> “Les préceptes que nous venons d’énoncer sont valables, dans les conditions indiquées, pour l’enseignement de toutes les langues étrangères dans tous les pays » (Prefacio, VIII)

Habría entonces, un aspecto del método de enseñanza que reviste un carácter universal. El supuesto que subyace es, entonces, que la enseñanza y el aprendizaje de cualquier LE son idénticos, independientemente de la pertenencia de los sujetos a una u otra lenguas-culturas. Ahora bien, el límite que el autor impone a este universalismo está dado por la

> " (…) application [de ces préceptes qui] varie d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre" (Prefacio: VIII).

Así, entonces, los procesos de enseñanza-aprendizaje estarían regidos por ciertos supuestos universales que homogenizan los procesos de enseñanza-aprendizaje de las LE y al mismo tiempo, por algunas especificidades del orden de la aplicación de esos supuestos universales que irían en el sentido opuesto de la homogeneización y que atenderían así, a las particularidades de las lenguas maternas de los locutores y de las lenguas extranjeras que esos locutores aprenden Esta doble caracterización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las LE justificaría entonces la explicitación en la portada del texto de la fórmula "para uso de estudiantes de habla española".

El reconocimiento de esas particularidades permite al autor otorgar un lugar de privilegio a la comparación entre lenguas y a la fonética. Un repaso por las dificultades de los angloparlantes o de los argentinos que estudian francés no hace sino aportar argumentos en el sentido de la importancia de tomar en cuenta las particulares de la L1 y de la L2 de los locutores.

> "En anglais, l'article et l'adjectif sont invariables, le verbe n'a pas de terminaisons, les temps des verbes n'ont pas la même valeur qu'en français. Tout cela exige de l'étudiant anglais non seulement un travail de mémoire beaucoup plus intense mais aussi l'élaboration d'une conception nouvelle (….) Un exemple frappant est celui de l'argentin qui n'arrive presque jamais à distinguer la différence entre 'je' et 'j'ai ', 'vous' et 'bout' (….)" (Prefacio : IX-X)

Así entonces, las estrategias didácticas propuestas apuntan a la comparación de hechos lingüísticos y a la

> "(…) pratique de la lecture et de l'écriture phonétique [comme une] préparation indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère " (Prefacio : X)

La convicción de la importancia fundamental del aprendizaje fonético como primer acercamiento a la LE lleva al autor a señalar que:

> "C'est une erreur bien grande que de croire que l'emploi de la phonétique surcharge de travail l'élève. De nombreuses expériences prouvent, au contraire, d'une façon irréfutable, que les élèves qui font leurs études à base de phonétique apprennent mieux, plus facilement et plus vite et que la moyenne des élèves qui parviennent à savoir la langue est plus élevée que lorsque l'enseignement se fait sans avoir recours à la phonétique " (Prefacio : XI)

La finalidad del ***« Méthode pour… »*** parece ser eminentemente práctica y estar orientada a los destinatarios tanto docentes como alumnos:

> "Nous espérons que ce premier livre atteindra son double but : éviter au professeur une perte de temps habituellement consacré à la formation du vocabulaire ou à la recherche de réponses qui puissent s'adapter aux questions posées au hasard, faciliter le travail de l'élève en allant au devant d'une difficulté. Cela lui donnera l'impression que le français est une langue facile et par conséquent, on la lui fera aimer" (Prefacio : Tomo I : III)

Para los primeros, se trata de acercar una herramienta de enseñanza y algunos medios testeados en el transcurso de un amplia experiencia, evitándoles así, pérdidas de tiempo; para los segundos, se prioriza la facilitación de la tarea y la presentación del francés como una « langue facile »; se supone que la instalación de esta representación en los alumnos generará un sentimiento de amor hacia la lengua francesa.

A estos objetivos prácticos, se agregan objetivos formativos, los cuales no están explicitados en el prefacio pero se deducen, entre otros elementos, de las máximas con las que culminan las lecturas y los textos didácticos, en general (Ejemplos: "Hélène, l'ordre est une qualité indispensable pour être une bonne élève" (Tomo I : 13) o el extracto de "Un

Camarade obligeant" d'e Maquet, Flot y Roy (Tomo I : 16) en el cual se revalorizan las conductas leales y serviciales de los jóvenes). Un análisis más exhaustivo de este tipo de discursos se presentará en el item siguiente.

Para llevar a cabo estos objetivos, varias estrategias didácticas son recomendadas por la autora, entre ellas, la progresión de lo simple a lo complejo, la puesta en marcha de la intuición como mecanismo de adquisición de la gramática y el empleo continuo del método interrogativo.

> « [Un] processus du simple au complexe conduira facilement l'élève à exprimer sa pensée d'une manière succincte mais claire. Et à mesure que le temps s'écoulera, il sera possible d'arriver directement, sans intermédiaire ou presque au développement du vocabulaire (…) La partie grammaticale, disséminée dans tout le texte, sera assimilée peu à peu et d'une manière intuitive. Les difficultés de syntaxe seront facilement vaincues par ce procédé" (Prefacio, Tomo I : I-II)

Como ya lo señalamos más arriba, entre los procedimientos sugeridos a los profesores, se plantea la necesidad de instalar a las preguntas/respuestas en el centro de la clase:

> "Faire lire successivement par un même élève les diverses questions, plusieurs élèves devant alternativement lire les réponses (…) Faire lire les questions seules, en reconstruisant les réponses (…) Il sera bon de recommander aux élèves de suivre ce procédé pour étudier chez eux » (Prefacio, Tomo I: II)

Los contenidos seleccionados se reúnen en dos grandes grupos: los contenidos lexicales y los gramaticales, y dentro de éstos últimos, las conjugaciones verbales. Esta selección de contenidos implica una perspectiva lingüística dominante de carácter frástico:

> "Pour exprimer [une idée] il faut un verbe, non isolé mais comme noyau d'une courte phrase" (Prefacio, Tomo I : I)

En este mismo sentido, en el Tomo II se lee:

> "Il est d'une importante primordiale de ne pas perdre de vue que, pour bien parler et bien écrire une langue, il faut non seulement en connaître les mots mais aussi la formation des phrases » (Prefacio, Tomo II)

Por otra parte, en el mismo Tomo se recomienda,

> "(…) attacher une importante toute particulière aux observations sur la différence de syntaxe entre la langue espagnole et la langue française" (Prefacio : Tomo II),

La idea de facilitación y el enfoque frástico de la lengua extranjera parecen dominar la propuesta didáctica de esta obra.

El objetivo didáctico que preside al manual ***"Dialogues entre élèves"*** es el de "intensifier le caractère oral de la classe". Esta práctica del oral propiciada "non seulement entre professeur et élèves mais surtout entre élèves" (el subrayado es nuestro), se encuentra en el corazón mismo del manual y supone que tanto el docente como el alumno tienen la iniciativa de la pregunta. Aquí reside la clave de esta propuesta didáctica:

> "le maniement de la phrase simple non seulement à la forme affirmative et négative mais encore à al forme interrogative précédée des principaux mots qui servent à poser des questions" (Prefacio : 3)

Por otra parte, la práctica intensiva del oral y la formulación continua de preguntas y respuestas demanda una intensa actividad de parte de los alumnos, la cual, además, se ve favorecida por el lugar acordado al docente,

> "[L'initiative de la question] exige de l'élève la connaissances de ces mécanismes et un automatisme sûr, elle signifie, pendant les pratiques orales, des dialogues continuels entre élèves, le professeur devenant ainsi un meneur et un correcteur du dialogue" (Prefacio: 3)

Además de este lugar de guía y de corrector de diálogos, el autor al hacer suyas las palabras de L. Tesnière, acuerda al profesor de LE el estatus de un "artista":

> « L'art d'un bon professeur de langues vivantes est de savoir extraire de toute phrase énonciative toutes les interrogations nucléaires (de termes de la proposition) auxquelles elle est susceptible de donner lieu. Un très bon exercice pour celui qui veut apprendre tout seul à parler une langue étrangère est de prendre un texte

> quelconque et de se poser à lui- même , à propos de chaque phrase énoncée, toutes les questions auxquelles cette phrase peut donner lieu » (L. Tesnière, « Eléments de syntaxe structurale », citado por Longcahmps, Prefacio : 11)

Uno de los puntos fuertes de la propuesta didáctica que subyace a este manual es la progresión lenta y minuciosa de los contenidos, sobre todo del vocabulario y de las estructuras sintácticas.

> « Pour que les élèves puissent correctement dès le début, formuler des questions et y répondre, nous nous sommes efforcés de fournir vocabulaires et constructions avec une gradation minutieuse » (Prefacio : 4)

Esta progresión estricta es, por otro lado, reforzada por una planificación de clase absolutamente pautada, con momentos claramente delimitados y ordenados, tal como se consigna en el párrafo siguiente:

> "D'une façon générale, les leçons comportent la présentation des termes nouveaux dans des phrases, un exercice d'application sous la forme dialoguée, mise en relief des formules interrogatives et des réponses, une partie grammaticale, où sont très succinctement nommés les éléments de la grammaire apparaissant dans la leçon ainsi que les difficultés orthographiques, des exercices d'application en rapport avec la leçon et celles qui précèdent » (Prefacio : 4)

A estos momentos precisos de cada lección, se agrega una metodología de clase ordenada en torno al principio director simple/complejo, actualizado en dos categorías: concreto/abstracto; vocabulario/acción. En efecto, en un primer momento se prioriza la enseñanza de un vocabulario compuesto esencialmente de sustantivos concretos referidos a los objetos escolares, el aula, etc. Sólo más tarde, el vocabulario se vuelve más "abstracto" y es empleado para caracterizar dimensiones, formas, colores, posiciones, etc. Las acciones expresadas por verbos son introducidas a partir de la 4ta lección ya que se les reconoce una complejidad importante:

> “A la 4e. leçon, on commence à étudier les actions exprimées par des verbes. Nous voici devant la difficulté la plus tenace : l’emploi des verbes aux différentes personnes dans le système questions-réponses » (Prefacio : 9)

Además de esta introducción tardía de las formas verbales (como si para dialogar, no fueran necesarios los verbos!), el autor opera una elección en los verbos que introduce, basada en criterios fonéticos (primero, los verbos del primer grupo que sólo presentan tres formas fonéticas; los verbos “avoir ” y “être” aparecen en la lección nº 20)

Por último y con referencia a la estricta progresión y al pautado ordenamiento en la selección y presentación de los contenidos, señalaremos que, en la segunda edición del libro, aparece un agregado en el prefacio. En él, el autor, agradece a los docentes que utilizaron el manual y supieron apreciar la “minutie de la gradation” pero hace hincapié en que no es indispensable seguir paso a paso el orden establecido. Dado que se trata de una acotación aparecida en el prefacio de la segunda edición, se podría avanzar que los docentes se han sentido un poco limitados en su accionar, frente a un texto tan minuciosamente pautado y que han hecho oír su voz al autor, el cual les reconoce entonces, una cierta autonomía y libertad de acción, respaldándose sobre todo el carácter utilitario del manual:

> “Nous remercions les collègues pour l’accueil favorable qu’ils ont fait à ce petit ouvrage, en appréciant surtout la minutie de la gradation dans les leçons. Nous nous permettons cependant de préciser qu’il n’est pas toujours indispensable de suivre pas à pas l’ordre des chapitres (…) le professeur pourra choisir lui-même les lectures à étudier car tout manuel n’est qu’un instrument de travail » (Prefacio : 11)

Como ya señalamos más arriba, la propuesta del manual aparece legitimada por las numerosas referencias bibliográficas y teóricas a las cuales alude su autor. El “cientificismo” de la propuesta parece evidente y estar avalado por los resultados óptimos que se lograron con el empleo del método de enseñanza propiciado en este libro. El autor lo denomina “Método esencialmente oral de dialogo entre alumnos” y lo considera una variante del método directo.

> “Nous avons obtenu d’excellents résultats en employant cette variante de la méthode directe que nous appelons Méthode essentiellement orale de dialogue entre élèves, tant avec des adolescents qu’avec des adultes des cours du soir » (Prefacio : 9)

En ***« Prenez la parole »,*** la propuesta didáctica

> "(..) tient compte des apports récents de la linguistique et de la pratique des techniques audio-visuelles avec les corrections qu’exigent les considérations propres à l’Argentine" (Prefacio : IX).

En cuanto a los aportes recientes de la lingüística, se puede inferir entonces, que se trata de los de la lingüística estructural ya que, además, más bajo se lee:

> "(…) une progression suppose le choix <u>des structures</u> en fonction de leur fréquence et de leur rentabilité" (Prefacio : X)

Agregaremos a estas citas, la concepción de lengua extranjera adoptada en esta obra como

> " (…) un ensemble cohérent de <u>structures</u> entre lesquelles existent des rapports de similarité et d'opposition. Parler une langue c'est savoir en faire fonctionner <u>les structures fondamentales</u>" (Prefacio : X) (Todos los subrayados son nuestros)

Con respecto a las técnicas audiovisuales, el manual propone como soporte visual para la presentación de las lecciones al “tableau de feutre” y a las figuras adhesivas. Este soporte visual es seleccionado por razones tanto pedagógicas como económicas inherentes a las posibilidades reales de las aulas argentinas:

> “Le choix du tableau de feutre et des figurines comme support visuel s’explique par références aux conditions de travail du professeur, les raisons économiques rejoignant le critère pédagogique puisque cet auxiliaire est bon marché, pratique, peu encombrant et riche des possibilités infinies » (Prefacio : X)

Si la lingüística estructural como disciplina de referencia no amerita comentarios de parte de los autores, las técnicas audio-visuales son objeto de una larga descripción que comprende aspectos tales como los planos que se deben manejar en el tableau de feutre, las distintas posibilidades relacionales de las figuras y su manipulación rigurosa, etc.

Los contenidos a enseñar y su presentación están articulados en torno a tres criterios ampliamente comentados en el prefacio del Tomo I; estos criterios son los siguientes: criterio temático, criterio lingüístico y criterio psicolingüístico. El criterio temático se aplica a la selección de los contenidos culturales, reagrupados bajo la etiqueta "faits de civilisation"; el lingúístico se aplica a la elección de las estructuras funamentales de la lengua, según consta en el estudio realizado en Francia "le Français Fondamental". Para el aspecto puramente lingüístico de los contenidos, se recomienda una progresión de lo simple a lo complejo, basada en la frecuencia del uso de ciertas estructuras y en los "procedimientos de la expresión auténtica", es decir, aquellos que "imitan" el hablar cotidiano de los locutores nativos (elipsis, puestas en relieve, frases segmentadas, repeticiones, etc.). Finalmente, en lo que respecta al criterio psicolingüístico, las consideraciones de los autores parecen algo vagas: bajo este rótulo se aplica tanto a la ejercitación propuesta a los alumnos ("excercices de réemploi"), como a la reaparición de ciertas construcciones en varias lecciones (aprendizaje "cíclico", según el prefacio) o a la necesidad de una repetición casi constante que contrabalancee los efectos del "olvido". Lo que se podría inferir de estos ejemplos aportados es que la repetición en todas sus formas sería el mecanismo de aprendizaje lingüístico óptimo.

No sólo la progresión de los contenido es estricta (incluso se diferencia entre contenidos incluidos en la progresión y contenidos "fuera de progresión"), sino la presentación de cada una de las lecciones.

Así, cada unidad comprende 7 momentos cuyo orden es inalterable; ellos son:

1- presentación del diálogo por el profesor (2 veces, utilizando el "tableau de feutre", con buena pronunciación y gestos sobrios, lentamente)

2- explicación de cada réplica del diálogo (asociación de la imagen y de los sonidos, explicación analítica de cada uno de los componentes de la réplica)

3- repetición-memorización (repetición de cada réplica por cada alumno, restitución de réplicas por la sola presencia de las figuras, dramatización)

4- ejercicios de sistematización (variaciones introducidas a las estructuras ya conocidas)

5- expresión libre (reempleo personal de las estructuras aprendidas: transposición, estilo indirecto, relato)

6- elementos de civilización (diálogo profesor-alumno, comunicación de informaciones culturales, aporte de precisiones, comentarios, comparaciones, “fuera de la progresión lingüística”)
7- aprendizaje de la escritura (iniciación a la grafía: tardía, a partir de la lección V, análisis e intuición ortográficos; expresión escrita: dictados, respuestas a preguntas, pasaje de la afirmación a la negación y vice-versa)

Estos 7 momentos dan cuenta de la prioridad acordada a la oralidad por sobre la escritura y del escaso margen de maniobra del profesor y de los aprendientes, quienes no parecen tomar a su cargo ni la enseñanza ya que el manual es demasiado prescriptivo, ni el aprendizaje ya que el lugar del alumno se ve reducido al de un sujeto que sólo reacciona ante estímulos externos.

En lo que respecta a “Et Voilà!”, la finalidad parece ser

> “ (…) motiver l’élève et le professeur en l’intégrant à des situations de communication à la française et en lui donnant au plus vite les moyens linguistiques qui lui permettront de faire face aux actes de parole correspondants” (Prefacio : V)

La motivación del alumno y del docente pasa, entonces, por la posibilidad de comunicar en LE. Por otra parte, las autoras en su introducción despliegan una serie de objetivos que intentan “dar seguridad” a los docentes y “seducir” a los alumnos por medio de conceptos como “cheminement méthodique », « instrument de travail accessible, clair et pratique », « souplesse d’utilisation »

Entre las finalidades que apuntan a los alumnos en particular, la presencia de conceptos como « l’éveil de sa curiosité et de son intelligence », « le plaisir de réfléchir, de comparer, de deviner, de découvrir, d’apprendre », « le désir de se familiariser », etc. tienden a hacer de este manual una propuesta gratificante y quasi-hedonista que pone en el centro de sus preocupaciones al desarrollo armónico de las capacidades de los individuos.

Para el logro de estos objetivos, las autoras seleccionan los contenidos en función de las situaciones de comunicación; el principio rector es, entonces, "que conocimientos lingüísticos se deben tener para… (presentarse, describir, preguntar, pedir, etc.)"; la progresión aparece, pues, marcada por la mayor o menor complejidad de las situaciones comunicativas diseñadas y de los actos de habla requeridos en cada una de ellas (presentarse – lección I- aparece como "más fácil" que aceptar o rechazar una propuesta – lección IV- y a su vez, aceptar o rechazar sería más simple que dar su opinión – lección VI). Con respecto a las propuestas anteriores, la progresión ha focalizado otro eje: no se trata ya de la "lengua (o de las estructuras lingüísticas) per se" sino de la "lengua en uso".

Los contenidos seleccionados dan lugar a diferentes tipos de actividades: ejercicios, actividades "fuera de progresión" tales como juegos, abordaje de documentos auténticos, historietas, dibujos humorísticos, poemas, canciones. Los clásicos cuadros de verbos y de sistematización de elementos lingüísticos y fonéticos también están presentes. Por otra parte, este manual presenta como material de acompañamiento una serie de cassettes en los cuales se han grabado los diálogos que constituyen el soporte central de cada lección y algunos poemas y textos diversos. El uso de este material de apoyo no es presentado como obligatorio ya que las autoras son sensibles a las condiciones materiales de las escuelas argentinas:

> "(…) Il est à remarquer que l'emploi de la cassette qui accompagne cette méthode ne sera pas obligatoire compte tenu du milieu et de certaines conditions locales » (Introducción : VII)

4.3.4- Los manuales del CR: género textual e ideología.

En el marco del análisis de los manuales como género textual, analizaremos los tipos de discursos que los conforman. Para definir este concepto, tomaremos como referencia los aportes de Bronckart:

> "Les types de discours son des formes d'organisation linguistiques, en nombre limité, dont sont composés, selon des modalités diverses, tous les genres textuels (…) Ces

types de discours sont d'abord identifiables en surface, en tant que types linguistiques définissables par les configurations d'unités spécifiques qui sont susceptibles d'y apparaître. Ces configurations, qui sont propres à chaque langue naturelle, sont elles mêmes les traces des opérations psychologiques plus générales par lesquelles se constituent les mondes discursifs » (Bronckart, 1996 : 254-255)

A partir de la definición precedente, nos parece conveniente explicitar otro concepto: el de "mundos discursivos", así:

> "Les mondes discursifs se construisent sur la base de deux sous-ensembles d'opérations. Les premières explicitent le rapport existant entre les coordonnées générales organisant le contenu thématique d'un texte et les coordonnées générales du monde ordinaire dans lequel se déploie l'action langagière dont le texte est issu. Les secondes, ont trait plus spécifiquement à la mise en rapport entre, d'une part les différentes instances d'agentivité (personnages, groupes, institutions, etc.) et leur inscription spatio-temporelle, telles qu'elles sont mobilisées dans un texte et d'autre part, les paramètres physiques de l'action langagière en cours (agent producteur, interlocuteur éventuel et espace et temps de production) (Bronckart, 1996 : 154)

En función de estas definiciones, Bronckart categoriza los discursos, en el marco de las operaciones de "anclaje", en discursos **implicados o autónomos** con respecto al acto de producción del discurso y **disociados o asociados** en relación con el referente del discurso.

> "Les opérations d'ancrage déterminent le mode d'insertion des structures propositionnelles (à base référentielle) et des valeurs sociales dans l'espace de l'acte de production (…) L'ancrage peut être conçu comme la résultante de deux procédures à caractère déictique : d'une part, le choix entre mode discursif impliqué et autonome, d'autre part, le choix d'un rapport au référent de l'ordre de la disjonction ou de la conjonction" (Bronckart, 1994 : 43)

En el primer caso (discursos implicados o autónomos), se trata de discursos en mayor o menor medida vinculados al acto de enunciación. El ejemplo típico de un discurso implicado sería el diálogo en situación (oral, frente a frente, los locutores comparten el

espacio y el tiempo de la enunciación) mientras que el caso más representativo del discurso autónomo sería aquel en el cual las condiciones de la situación de comunicación deben ser recreadas por el locutor (comunicación escrita, diferida, los interlocutores no comparten ni el espacio ni el tiempo de la enunciación. Ejemplo: redacción de una carta, lectura).

Con respecto al segundo caso (discursos disociados o asociados), se trata de discursos que giran en torno de referentes más o menos presentes en el acto de producción. Si, por ejemplo, "se habla" de elementos que forman parte del universo inmediato de los locutores (objetos presentes en el tiempo y el espacio de los interlocutores) estamos frente a discursos asociados; si en cambio, los referentes del discurso son lejanos, pasados, no existen huellas de ellos en el presente de los interlocutores, estamos frente a discursos disociados.

Partiendo entonces de estas categorías, Bronckart concluye que existen 4 tipos principales de discursos: el discurso en situación que es implicado y asociado; el relato en situación es implicado y disociado, el discurso teórico es autónomo y asociado y finalmente, la narración es autónoma y disociada.

> "En croissant ces deux distinctions, [on pourrait établir] quatre types discursifs fondamentaux: le *discours en situation* (DS), impliqué et conjoint ; *le récit en situation ou récit conversationnel* (RC), impliqué et disjoint ; le *discours théorique* (DT), autonome et conjoint et enfin *la narration*, autonome et disjointe » (Bronckart, op.cit : 44. Las itálicas son del original)

Para nuestro análisis sobre los manuales, indagaremos específicamente en dos de los cuatro tipos de discursos fundamentales: el tipo **diálogo en situación**[32]**,** implicado y asociado y el tipo **discurso teórico**, autónomo y asociado. Accidentalmente referiremos, cuando lo creamos conveniente, a los demás tipos de discurso. ¿Por qué usamos la expresión discurso "tipo diálogo en situación" o "tipo discurso teórico? Porque en realidad se trata de una tipología de la cual el diálogo en situación o el discurso teórico son sólo ejemplos, nosotros, por nuestra parte, sólo tomamos de esta categorización las combinatorias resultantes del entrecruzamiento de las caracterizaciones propuestas. Así, por ejemplo en el **tipo diálogos**

[32] O "Discurso interactivo" (Bronckart, 1996: 159)

en situación incluimos, por tratarse de discursos implicados y asociados en diferentes grados a:

- los discursos presentes en los prefacios,
- los diálogos y/o narraciones ficcionales propuestas en las lecciones como soporte del aprendizaje y
- el discurso interactivo de, por ejemplo, las consignas de trabajo

Por otro lado, en el **tipo discurso teórico** consideramos,

- al discurso didáctico en el cual "la lengua que habla de la lengua" con fines de enseñanza-aprendizaje y
- a las narraciones y/o relatos literarios

ya que se trata de discursos autónomos con diferentes grados de asociación. De esta manera, como el mismo Bronckart lo admite, consideramos que la implicación/autonomía de los discursos y su asociación/disociación presentan grados o escalas. Tomar en consideración esta "gradación" nos permite flexibilizar la categorización establecida por el especialista e incluir la casi totalidad de los discursos presentes en los manuales.

> "Si nous avons retenu l'hypothèse de l'existence de quatre types de discours fondamentaux, nous avons dû admettre également l'existence de certains types mixtes, ainsi que des variantes internes aux types et nous avons dû admettre que notre délimitation des types restait particulièrement insatisfaisante et qu'elle ne devait en conséquence être exploitée qu'à titre d'instrument d'analyse, heuristique et amendable » (Bronckart, op.cit : 255)

Ahora bien, esta categorización, debe ser puesta en relación con las "estrategias de puesta en texto de la ideología" que mencionáramos en el Capítulo III. Así, en el análisis que sigue, intentaremos mostrar qué discursos predominan en cada manual y qué estrategias de puesta en texto de la/s ideología/s se actualizan en esos discursos. Para presentar nuestros análisis, utilizaremos las categorías siguientes: manual/ tipos de discursos dominantes/ actualizaciones de los tipos discursivos en el manual /estrategias de puesta en texto de las ideologías.

Comencemos por el ***"Cours théorique et (…)".*** Este manual no presenta discursos implicados y asociados de ninguna clase: en efecto, los discursos anclados en el universo real de los locutores –autor-conceptor/destinatarios- tales como los del prefacio, por ejemplo, están ausentes como así también los referidos al universo ficcional que sirven como de las situaciones de aprendizaje. Por lo contrario, predomina en él, el discurso teórico, en sus dos categorías: el discurso didáctico (pero no didactizado!) empleado en la enunciación de las reglas, autónomo y asociado, y el discurso literario en tanto soporte del aprendizaje, débilmente autónomo y asociado (los referentes son los valores humanistas -lo bello, lo bueno y lo verdadero- fundamento de la formación de la época). Cf. Cuadro siguiente:

Tipo de discurso	Zonas de texto	Grados
Interactivo (tipo diálogos en situación)	----------	----------
Teórico	• Discurso didáctico (enunciación de reglas) • Discurso literario (extractos)	• Fuertemente autónomo y asociado • Débilmente autónomo y fuertemente asociado

Para el análisis de las estrategias de puesta en texto de la ideología, nos abocaremos a focalizar nuestro trabajo en el discurso literario, actualizado en "trozos selectos". El hecho de tratarse de trozos selectos implica, como bien lo menciona Bentivegna aludiendo a Chartier un "conjunto de restricciones impuestas al lector y a su lectura, (…) un entramado de "dispositivos textuales y formales" que sujetan al lector y, por lo tanto, llevan inscriptos en sí mismos ciertos protocolos de lectura" (Bentivegna, 2004: 1). Por nuestra parte, podríamos agregar que se trata de un terreno fértil para la inscripción ideológica. Así, los "trozos selectos" indican no sólo lo que "hay que" leer sino también cómo hacerlo y en esta selección propuesta se "cuela" la ideología explícita que moldeará las conciencias de los jóvenes en formación. En esta selección de trozos también hay lugar para la polifonía ideológica concebida como la superposición de, al menos, dos voces -la del autor del manual y la de los autores convocados- que parecen fundirse en una sola.

Algunas de las estrategias de puesta en texto de la ideología privilegiadas en estos textos son las siguientes: la polarización, el énfasis y la caracterización, definidas como lo hiciéramos en el Capítulo III. Veamos algunos ejemplos:

Polarización: Roma pagana/Roma cristiana

> "Dieu livra donc aux barbares cette ville 'enivrée du sang des martyrs', comme parle Saint-Jean. Cette nouvelle Babylone …comme elle enflée de ses victoires, triomphante dans ses délices et ses richesses, souillée de ses idolâtries et persécutrice du peuple de Dieu tombe …Le glaive des barbares ne pardonne qu'aux chrétiens. Une autre Rome toute chrétienne sort des cendres… " (extracto de Bossuet, p. 136)

Enfasis: Nosotros (partidarios de la libertad, espíritus democráticos, anti-rosistas)/él (Rosas: tirano)

> « A nosotros estaba reservada la triste suerte, señores, de desmentir la esperanza de los que creían agotada en el siglo XI la raza de los Nerones y Robespierre. Cunado nuestros padres rompieron heroicamente los lazos que nos unían con la nación española, no pudieron prever, sin duda, que llegaría el día en que un hombre haría de este país su propiedad y de sus hijos, sus esclavos y que cometería en veinte años, más crímenes que cuantos se habían cometido en tres siglos de nuestra vida colonial (…)" (extracto F. Frías, p. 201)

Caracterización: (Facundo= asesino)

> "En una choza extraviada entre las quebradas de la Rioja (…) impasible tallador que juega frío y sereno…Es Facundo. Facundo siempre gana. Levántase ganancioso (…) Facundo siempre manda (….) arrasa las aldeas y despedaza escuadrones. Facundo siempre vence (…) Facundo adivina (…) El quejido de la víctima suena entrecortado en la mustia y quemada soledad. Facundo mata!!" (extracto de J. M Estrada, p. 207)

Por otra parte, la ideología manualizada presenta, como se habrá podido ver en estos someros ejemplos, un carácter directo y explícito que no deja lugar a vacilaciones con respecto a los valores y creencias compartidos por el autor y su grupo de pertenencia. Esta

ideología inscripta en el ***"Cours théorique…"*** se podría caracterizar como una ideología "modernizante" (adopta valores modernos y se opone a los considerados retrógrados -encarnados por Rosas, por ejemplo) y "unanimista", en la cual todos los sujetos deben alinearse detrás de los mismos valores (patriotismo, familia, trabajo, etc.) que fundan la sociedad.

En el ***"Manuel Moderne…"*** encontramos un discurso medianamente implicado en la situación de producción y fuertemente asociado al referente en el prefacio de la obra. La implicación relativa se manifiesta en el empleo de la primera persona del plural ("nous d'auteur"), la presencia del destinatario-alumno, la ausencia del destinatario-docente la referencia a la contextualización del manual, etc. La asociación se pone en evidencia, por su parte, en el lugar de privilegio acordado al referente, como núcleo central de esta parte del texto.

En los soportes destinados al aprendizaje de la lengua (diálogos), el discurso interactivo se manifiesta fuertemente implicado y asociado a referentes concretos y presentes en el momento de la enunciación. Se trata de textos ficcionales-didácticos (se crean ficciones dialogadas, con fines de enseñanza-aprendizaje). Así, los diálogos se llevan a cabo entre dos interlocutores cuyos intercambios refieren a objetos o personas presentes en la escena (como en el caso de la "lección de las cosas") o a lo sumo, situadas en sus universos inmediatos (los miembros de la familia, las actividades cotidianas, etc.). En cuanto al discurso interactivo, el de las consignas de trabajo, aparece muy limitado al ítem "Exercices" y lacónicamente construido a partir de imperativos o infinitivos. Se trata de un discurso en el cual los interlocutores –autor/destinatario alumno- entran en relación a partir de lugares de saber diferentes, definidos por acciones asimétricas y no reversibles: uno da órdenes y el otro, obedece.

El discurso teórico, por su parte, también aparece limitado a un ítem, "Grammaire", y se actualiza en forma de pequeños cuadros o de enunciación de reglas, aquí ese discurso se manifiesta como autónomo y asociado. Sin embargo, hay otra actualización del discurso teórico que es particular a esta obra: el discurso teórico entra en el discurso de los diálogos

ficcionales y entonces, el referente de uno y de otro es el mismo, pero actualizado en dos discursos diferentes. Aquí, contrariamente al discurso autónomo del caso precedente, el discurso teórico se vuelve implicado, ya que está estrechamente relacionado con los parámetros de la acción de lenguaje llevada a cabo, en el universo de la ficción (la que a su vez, "reproduce" la realidad). Veamos algunos ejemplos:

> "Le P- (…) Maintenant Emile, allez au tableau, prenez la craie et écrivez : Adjectifs possessifs.
>
> Emile va au tableau et écrit « adjectif possessif" au singulier. Plusieurs élèves lèvent la main et crient : Moi, Monsieur, moi !
>
> Le P.- Taisez-vous! Au pluriel, mon garçon. Bien. Maintenant écrivez: Mon, Ma, Mes...Très bien. Faites une phrase avec ces adjectifs.
>
> Emile- Je vais à ma place et je ferme mes livres de français et mes cahiers (…) » (Quatrième leçon : « Une conversation entre le professeur et les élèves », p. 13)

> « Le P- (…) Après-demain, jeudi, nous ferons une dictée. Elle ne sera ni longue ni difficile. Vous apporterez du papier, un crayon et une gomme. Vous écrirez très lisiblement (…) vous ne ferez pas beaucoup de fautes et je serai content et fier de vous (…) Tout le monde m'a compris ?
>
> Plusieurs voix – Oui, Monsieur !
>
> Le P- A quel temps ai-je parlé ?
>
> Tous les élèves- Au futur, Monsieur
>
> Le P- Vous avez raison. Dites-nous Emile, le futur est-il difficile ?
>
> Emile- Non Monsieur, c'est presque comme en espagnol (…) » (Quatorzième leçon. Le futur)

Veamos el cuadro de síntesis que sigue, donde resumimos las caracterizaciones presentadas:

Tipo de discurso	Zonas de texto	Grados
Interactivo (tipo diálogos en situación)	• Prefacio • Diálogos didácticos	• Medianamente implicado y fuertemente asociado • Fuertemente

	–ficcionales • Consignas de trabajo	implicado y fuertemente asociado • Fuertemente implicado y fuertemente asociado
Teórico	• Discurso didáctico (enunciación de reglas) • Diálogos didácticos-ficcionales	• Fuertemente autónomo y asociado • Fuertemente implicado y asociado

En lo que refiere a las estrategias de puesta en texto de la ideología, señalaremos que en los discursos ficcionales-didácticos, la estrategia que prima es la designación, en tanto 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" (Pasquale, R; Gaiotti, C, 2002: 29).

Los diálogos-ficcionales que presenta este manual son llevados a cabo, a lo largo de todo el texto, por el profesor y sus alumnos (no se incluye en ningún momento a otro "personaje"), de esta manera, el diálogo ficcional hace las veces de "eco" de los diálogos situados y efectivamente realizados en la clase, reproduciéndolos de manera más o menos fiel o acertada. En estos diálogos-ficcionales, el profesor es quien tiene la capacidad de designar, explicitando así los vínculos socialmente determinados que mantiene con sus alumnos. Las designaciones que emplea son variadas. Veamos algunos ejemplos:

> "La leçon de français est finie. A demain, **mes petits amis**. Demain est jeudi" (Première leçon : La salle de classe, p. 2)

> « Le P- Bravo, Jules. C'est un très bon exemple. Eh bien, **mes amis**, la leçon d'aujourd'hui est-elle difficile ? » (Quatrième leçon, p. 14)

> « Le P- Venez ici, Pierre…répondez-moi. Qu'avez-vous dit à votre camarade ?
> P- Je lui ai dit que vous avez l'air content, Monsieur

Le P- Vous avez raison, **mon garçon (…) »** (Neuvième leçon, Le professeur a l'air content, p. 37)

« Charles- je ne sais pas écrire ce mot
Le P- **Mon petit ami**, si vous ne travaillez pas, vous serez toujours **un âne** (…)
Charles- Tu habilleras, il habillera…
Le P- Très bien. Vous voyez que ce n'est pas difficile. Mais, si vus n'êtes pas attentif, si vous êtes paresseux, vous ne ferez jamais de progrès, vous serez toujours **un ignorant.** Vous voyez le résultat d'être paresseux (Seizième leçon, Le professeur corrige les dictées, p. 75)

Desde los términos afectivos hasta los más agresivos, el profesor de los diálogos da cuenta de su lugar social dominante y de su ideología de la "autoridad" y de la "sumisión": en efecto, los alumnos aparecen "sometidos" al paternalismo o a la agresión del profesor; sus posibilidades de reacción son nulas y cuando reaccionan es para "adecuarse al orden establecido" (a veces encarnado por el profesor y otras, por los padres), como por ejemplo en los casos siguientes:

"Le P- Dites-nous ce que vous faites l'après-midi
Edouard- L'après-midi, ma sœur et moi, nous faisons nos devoirs et nous apprenons nos leçons (…) J'aime beaucoup les mathématiques, la géographie et l'histoire. Ma sœur préfère la grammaire, le dessin et la musique. **Moi, je n'aime pas du tout la grammaire mais je l'étudie quand même pour contenter mes parents et mes professeurs** » (Onzième leçon, La maison de Paul, p.49)

« Le P- (…) **Je suis sûr que vous ne ferez pas beaucoup de fautes et que je serai fier et content de vous**… » (Quatorzième leçon, Le futur, p. 66)

"Le P- (…) Voulez-vous me promettre d'étudier pendant les vacances?
Charles- Oui, Monsieur, **je vous promets que j'étudierai** pendant es vacances
Le P- Je n'oublierai pas cette promesse et j'espère que vous ne l'oublierez pas non plus. Aujourd'hui c'est le dernier jour de classe. Pendant les vacances j'espère que

vous repasserez toutes les leçons de votre live pour ne pas oublier ce que vous avez appris. **J'espère que vous ferez comme Charles qui m'a promis d'étudier** » (Seizième leçon, Le professeur corrige les dictées, p. 77)

Alumnos que cargan con deseos contrariados (estudian para satisfacer a "sus mayores"), con responsabilidades impuestas (no comenten faltas en un dictado para que el profesor se sienta contento y orgulloso de ellos) y con promesas pesadas (estudian durante las vacaciones porque así lo prometieron), son los prototipos de la ideología de la "sumisión", que los moldea para que se plieguen dócilmente a los deseos y satisfacciones de los otros.

En el ***"Méthode pour l'enseignement (…)",*** el discurso de tipo diálogo en situación aparecido en el prefacio se pone de manifiesto por la presencia del "nous d'auteur". Se trata de un discurso medianamente implicado en el cual este elemento lingüístico, junto con algunos otros, denota un posicionamiento de la autora en tanto palabra autorizada: su experiencia, su conocimiento de la lengua a enseñar y del medio institucional le aseguran ese lugar social en el texto. Además, se trata de un discurso asociado, donde el referente está estrechamente ligado a la situación de producción y a los agentes involucrados en ella.

Las referencias a los interlocutores, alumnos y docentes, son numerosas si consideramos que se trata de prefacios no muy extensos. La autora ha privilegiado la forma elocutiva para referirse a sus interlocutores. En efecto, los alumnos aparecen mencionados en el comienzo del prefacio, definidos por su LM, su nacionalidad o su pertenencia institucional:

"Cet ouvrage est destiné aux élèves qui connaissent la langue espagnole: il est spécialement dédié aux élèves argentins, pour qui il a été écrit" (Prefacio : I, Volumen I)

« Ce livre (...) est destiné aux élèves des Ecoles Normales, des collèges Nationaux et des Lycées de Jeunes Filles (…) » (Prefacio, Volumen II)

Los profesores aparecen convocados como aquellos agentes que necesitan del apoyo de la autora y de su obra ya que se encuentran "desprovistos" en menor o mayor grado de elementos conceptuales y pedagógicos para la realización de su tarea. Por otra parte y de

manera algo paradójica, los docentes destinatarios aparecen revalorizados como aquellos que tienen algo para decir y cuya palabra será tenida en cuenta:

> "Elle [l'oeuvre] aspire à mettre à la disposition de nos collègues qui voudraient l'utiliser, s'ils ne les connaissent pas déjà, des moyens qui ont donné d'excellents résultats (…) Nous saurions gré à ceux de nos collègues qui adopteraient cette méthode de bien vouloir nous signaler les inconvénients qu'ils pourraient y trouver et nous les remercions très sincèrement du bon accueil qu'ils voudraient bien lui réserver » (Prefacio I-III, Volumen I)

Además de dar cuenta de los agentes de la comunicación, los prefacios analizados ponen el acento en el tiempo y el lugar de la producción del manual: la Argentina aparece evocada en la nacionalidad de los destinatarios y la alusión al momento de la producción, en la conformidad de la obra a los "programas en vigencia"

> "Les programmes de la deuxième année actuellement en vigueur comprenant un certain nombre de thèmes nouveaux, cette 4^{e} édition a dû subir un remaniement complet » (Avertissement, Volumen II)

En cuanto a los « discursos ficcionales » que sirven de soporte al aprendizaje presentan algunas especificidades: por una parte, existen algunos "diálogos" que se asemejan más a un interrogatorio que a un intercambio entre dos o más interlocutores. En estos casos, incluso la disposición de la página, da cuenta de este carácter de la secuencia seudo-dialogada (en dos columnas separadas se presentan las preguntas de un lado y las respuestas del otro, cada pregunta es independiente de la que precede y de la que sigue aunque la temática sea la misma; no existe ningún tipo de dinámica dialogal entre las preguntas y las respuestas –retomar párrafos, reformular, repreguntar, etc.) Aquí entonces, la implicación del discurso interactivo es nula mientras que la asociación con respecto al referente es fuerte ya que el tema de esos diálogos giran en torno a realidades cercanas a los "supuestos" interlocutores ()

Por otra parte, se presentan algunas secuencias dialogadas, bajo a rúbrica "Conversation", en el Volumen I, sobre todo. Estos diálogos son mucho más "reales" que los anteriores sin

bien sus personajes están limitados al profesor y el alumno y los temas de conversación se centran exclusivamente en los objetos y acciones cotidianas de la clase y a los temas estudiados en la lección. En este último punto se situaría, creemos, la asociación fuerte que presentan estos diálogos con respecto al referente y una implicación importante en lo que respecta a la situación de producción. Veamos un ejemplo:

> "Le professeur- Savez-vous votre leçon, Henri?
>
> Henri- Oui, Monsieur, je sais le verbe Avoir au présent. Je le sais par coeur
>
> Le professeur- Ecrivez : il a, elle a, l'élève a, on a. Bien. Quelle personne est-ce ?
>
> Henri- La troisième personne du singulier, monsieur
>
> Le professeur- Formez des phrases avec le verbe Avoir à la troisième personne, Robert
>
> Robert- Il a un crayon neuf, elle a un cahier cartonné, l'élève a un plumier, on a une bonne opinion du surveillant
>
> Le professeur- Bien, Robert. Asseyez-vous." (Volumen I, p.8)

En el discurso interactivo (implicado y asociado) de las consignas de trabajo, se limita a una serie de ordenes reagrupadas bajo el ítem "Exercices écrits". Se trata simplemente de tareas de gramática que, planteadas desde el discurso imperativo, requieren un hacer del alumno limitado a completar blancos, reformular párrafos en diferentes tiempos verbales, etc.

Como en el caso anterior, el discurso de tipo teórico se limita a las cuestiones gramaticales y se presenta bajo la forma de enunciación de reglas y ejemplos ilustrativos. El cuadro que sigue, sistematiza las consideraciones vertidas en los párrafos anteriores:

Tipo de discurso	Zonas de texto	Grados
Interactivo (tipo diálogos en situación)	• Prefacio • Diálogos didácticos –ficcionales 1- secuencias seudodialogadas 2- diálogos	• Medianamente implicado y fuertemente asociado • Autónomo y asociado • Fuertemente

	• Consignas de trabajo	implicado y fuertemente asociado • Implicado y asociado
Teórico	• Discurso didáctico (enunciación de reglas) • Diálogos didácticos-ficcionales	• Fuertemente autónomo y asociado • Implicado y asociado

La focalización, tal como fue definida en otro lugar, es decir, como la concentración sobre un punto no axiológico, parece ser la estrategia básica de puesta en texto de la ideología. Por medio de esa estrategia, aparece una ideología manualizada de tipo "modernizante". Aquí presentaremos algunos ejemplos:

- Focalización: "Ciudades de la Argentina"

"-Que possède chaque quartier?

-Chaque quartier a ses églises, ses places, des rues principales où s'établissent les commerçants, où se trouvent les cinématographes, des restaurants, des cafés, des succursales des grandes banques » (Volumen I ; p.16)

« Le trafic fluvial a considérablement contribué au progrès de Rosario, des services réguliers unissent cette vile à Santa Fe » (Volumen II ; p. 133)

« A Buenos Aires, l'architecture primitive a fait rapidement place à l'architecture de style moderne, à Corrientes au contraire, on voit encore peu d'édifices modernes (…) Mais la ville prospère sous d'autres aspects, une grande partie des rues sont macadamisées (…) » (Volumen II, p. 134)

« Mendoza a une vie commerciale et industrielle très intense, la richesse de la province est, en grande partie, constituée par les vignobles. Le pétrole qu'on y a découvert est une promesse pour l'avenir » (Volumen II ; p. 136)

- Focalización « las galerías, las grandes tiendas »

« A l'intérieur [d'un grand magasin], les comptoirs disparaissent sous des pièces de tissus, sous des piles des marchandises. Derrière les étalages, les vendeurs et les vendeuses montrent aux clients les articles demandés (…) Les escaliers sont presque déserts. Mais les ascenseurs et parfois, les escaliers roulants, fonctionnent sans cesse » (Volumen II, p. 48)

- Focalización : « los medios de transporte »

"(…) La circulation devient intense surtout à l'heure de la sortie des ateliers et des bureaux, des usines, des magasins (…) Aux carrefours, on voit s'agglomérer des automobiles et des taxis (…) La foule descend des escaliers du métro, chemin de fer urbain qui circule sous terre. On trouve encore quelques fiacres, surtout près des gares ou des marchés. Mais les pauvres cochers somnolent sur leur siège en attendant un problématique client (…). Les chars, les tomberaux ne peuvent pas pénétrer dans les rues centrales » (Voumen II ; pp.59-60)

- Focalización : « los medios de comunicación »

"Pour communiquer à distance, nous disposons du téléphone (…) Le système automatique de plus en plus généralisé permet d'obtenir soi-même la communication, sans l'intervention de la téléphoniste » (Volumen II, p. 63)

« (…) Le télégraphe sans fil ou radiotélégraphie (la TSF) est un procédé de télécommunication qui est de plus en plus utilisé. Elle sert pour la transmission de renseignements météorologiques, (…) pour envoyer des avis urgents aux aviateurs et aux navigateurs (…) » (Volumen II, p. 73)

La ideología modernizante, actualizada por medio de la focalización, se plasma mediante las múltiples referencias a los progresos de las ciudades (desde el asfalto de sus calles hasta las grandes tiendas con ascensores o escaleras mecánicas), a los medios de transportes numerosos y modernos que dejan en el olvido a los "fiacres" (cuyos conductores a falta de clientes, dormitan a la espera de alguien que, anclado en el pasado, requiera sus servicios); a la ciencia y la técnica al servicio del hombre (para facilitarle la vida, la automaticidad del teléfono; para asegurarle la supervivencia, el petróleo, para evitarle la muerte, el telégrafo).

Estos puntos no axiológicos sobre los cuales se fija la atención, se transforman rápidamente en valores de la modernidad.

El cuarto manual analizado en este corpus es ***"Dialogues entre élèves"***. El discurso interactivo del tipo diálogo en situación, aparece como relativamente implicado en el prefacio, dada la cantidad importante de alusiones a la situación de producción (interlocutores, tiempo y lugar de la producción, etc.) En efecto, la presencia del "nous" y las evocaciones constantes a "nos collègues" lo articulan con la situación de enunciación como asimismo la referencia a instituciones nacionales (Ministerio de Educación, Institutos de Formación de docentes, etc.).

> "Nous présentons ce livre (…) nous avons essayé de faire un livre utile (…) nous présentons donc à nos collègues (…) nous demandons à nos collègues (…) nous tenons enfin à exprimer notre reconnaissance aux professeurs de méthodologie des Instituts du Professorat auxquels nous avons soumis le manuscrit (…)" (Prefacio : 3-11)

Por otra parte, este prefacio se presenta fuertemente asociado, ya que el referente (la enseñanza-aprendizaje del francés, según el método propuesto por el autor) es ampliamente desarrollado a lo largo de un prefacio que hace las veces de guía del profesor presentando consejos de utilización, justificaciones de las elecciones metodológicas, etc.

En cuanto a los diálogos didácticos el carácter implicado y asociado es evidente: los personajes "hablan" sólo de aquello que ven, palpan o tienen en sus manos, lo cual hace que los diálogos se transformen en textos poco creíbles y artificiales donde el referente es aquello que todos tienen bajo sus ojos y sobre el cual no habría mucho para preguntar/responder.

> "Une équerre. L'équerre de Marthe
> -Est-ce l'équerre de Marthe? (p. 22. leçon 3)
>
> « Les dialogues en classe.

(…) M. Martin demande aux élèves de poser des questions à Robert sur la classe, sur les objets scolaires, sur la couleur (…) Le dialogue est très animé

-Est-ce que c'est un cahier ? – Non, ce n'est pas un cahier, c'est un livre

-Est-ce que ce sont des plumes ? –Non, ce ne sont pas des plumes, ce sont des feuilles.

-Ça, qu'est-ce que c'est ? – C'est un plumier

-De quelle couleur sont les craies ? – Elles sont blanches

-Comment est cette porte ? – Elle est large (…) » (p. 73, leçon 17)

« Richard, faites la description de votre montre. – Bien, Monsieur, ma montre bracelet est plate, le cadran est moderne et au lieu de chiffres il y a de petits traits lumineux (...) » (p. 113, leçon 29)

« -Qu'est-ce qu'il y a sur la tête ? -Sur la tête, nous avons les cheveux : Ils sont noirs, bruns, blonds, gris, blancs, rouges

-Qu'y a-t-il à la partie supérieure du visage ? –Nous avons deux yeux, l'œil droit et l'œil gauche (…) » (p. 47, leçon 47)

Finalmente, los discursos interactivos de las consignas implican a los participantes de la comunicación (conceptor/alumnos) y a sus circunstancias espacio-temporales, con enunciados muy lacónicos en forma de órdenes, bajo la rúbrica "Exercices".

El discurso teórico presente no presenta, como en los casos precedentes, "la enunciación de las reglas gramaticales" sino pequeños cuadros de síntesis que, por medio de flechas, recuadros, etc., intentan promover en el alumno la conceptualización de las reglas. Estos gráficos de carácter ostensible permiten, entonces, un ejercicio de deducción de reglas.

Los textos literarios insertos en las diferentes lecciones también presentan rasgos similares a los del discurso teórico: autónomo y asociado. En efecto, se trata de extractos cuyos referentes se circunscriben a los "temas" tratados en la lección y en perfecta disociación de la situación de producción.

« Lecture: Portrait d'un ami

Il est brun, il a une grosse tête, de grands yeux qui semblent tout voir et des oreilles un peu écartées qui semblent tout entendre. Il est de bonne taille, velu et fort comme un Turc pour ses seize ans, il sait tenir une chaise en équilibre sur l'extrémité de son nez et lever une table en l'air du bout de ses doigts. D'après Paul et Victor Marguerite » (p. 171, leçon 49 « Les cinq sens ». El subrayado es nuestro)

"Julien respire avec force. Il projette ses bras en l'air, puis il fait retomber les bras avec force sur les cuisses. Il fait tourner son buste sur les hanches. Il marche sur la pointe des pieds. Il touche de la main gauche son pied droit et il fait dix autres acrobaties. D'après Jules Romain" (p. 167, leçon 48 « Le corps humain » El subrayado es nuestro)

El subrayado indica el léxico a aprender en función del tema de la lección; el texto pierde todo su valor "literario" (de hecho, bastante relativo!), para transformarse en una simple aplicación /ejemplo del contenido de la lección. Desde este punto de vista, el discurso se transformaría en un discurso teórico. En el cuadro siguiente, resumimos las caracterizaciones mencionadas:

Tipo de discurso	Zonas de texto	Grados
Interactivo (tipo diálogos en situación)	• Prefacio	• Medianamente implicado y fuertemente asociado
	• Diálogos didácticos –ficcionales	• Implicado y asociado
	• Consignas de trabajo	• Implicado y fuertemente asociado
Teórico	• Discurso didáctico (enunciación de reglas) • Textos literarios	——— • Autónomo y asociado

Como estrategias de puesta en texto de la ideología, creemos que debemos mencionar sobre todo a la omisión. En efecto, este "mecanismo que ignora y suprime partes de la realidad (…),

reduciéndola a una cantidad limitada de estereotipos" (Gaiotti, C; Pasquale, R, 2000: 31) parece primar en el manual. La realidad que el manual presenta es la realidad inmediata del aula, con sus objetos y personajes cotidianos, sin matices, estereotipada y sin accidentes. Los personajes de los diálogos son el profesor y el alumno y hablan de la escuela, sus objetos e individualidades. Esta presentación es posible gracias un empleo absolutamente denotado y referencial del lenguaje que sirve para nombrar lo que es y lo que está y para el cual, más allá de las cuestiones aparentes, no hay nada. En este manual, se omite entonces, toda referencia a mundos diferentes del escolar o a experiencias inmediatas (las estaciones del año, el cuerpo humano, etc.)¸ no hay lugar para el conflicto o las variantes, y se presenta una realidad uniforme.

La ideología manualizada podría ser definida como una "ideología de conformidad a las reglas" que rigen el mundo representado. En efecto, frente al orden, la ausencia de conflicto, la eliminación de toda disfunción, los sujetos adoptan sin cuestionamientos el orden establecido. Veamos algunos ejemplos:

> "Les dialogues en classe
> Les élèves entrent bruyamment en classe et le surveillant dit 'ne faites pas de bruit, ne bavardez pas'. Le professeur entre aussi et salue les élèves. Ils répondent 'bonjour monsieur' Le surveillant sort et la classe commence. Monsieur Martin demande aux élèves de poser des questions à Robert sur la classe, sur les objets scolaires, sur la couleur, les dimensions, la forme et la position de ces objets. Le dialogue est très animé » (P. 73, leçon 17)
>
> « Dans cette classe, toutes le jeunes filles sont des élèves travailleuses. Françoise étudie bien ses leçons et fait tous ses devoirs (…) Henriette est aimable avec les professeurs et gentille avec tout le monde ; elle est paresseuse pour faire ses devoirs mais elle étudie ses leçons, Amélie sait ses leçons (…) » (p. 81, leçon 19)
>
> « Monsieur Martin, le professeur de français, arrive en classe. C'est un homme mince, de grande taille, souriant mais sévère avec les paresseux » (p 87, leçon 21)

> « (…) Votre classe est-elle active ? – Oui, Monsieur. Nous écoutons les explications du professeur, nous faisons attention à la correction des fautes, nous prenons des notes dans un cahier ou nous faisons un exercice écrit. Nous passons souvent au tableau pour écrire ou bien nous récitons la leçon ou encore, nous lisons une lecture à haute voix (…)» (p. 120, leçon 31)

Como se puede apreciar en estos extractos, las acciones de presentan un orden de sucesión conforme a lo esperado en cada caso, nada irrumpe en el universo de los personajes ni lo altera (entrar/pedir silencio/saludar/comenzar la clase son las acciones propias del comienzo de la clase). Por su parte, los sujetos son "diseñados" conforme a lo que se espera de ello (niñas estudiosas, profesor amable pero severo con los que no estudian, alumnos activos en la clase, ordenados y respetuosos de la autoridad del profesor, etc.). En este "paisaje", nada viene a quebrar el orden.

Pasemos ahora al siguiente manual analizado, ***"Prenez a parole".*** En esta obra, el discurso interactivo del tipo diálogo en situación aparece de manera muy implicada y asociada en el prefacio. En efecto, las referencias espacio-temporales a la situación de producción del libro están ampliamente descritas en el punto I de la Introducción "1- Une expérience de groupe": la mención a los autores, a las instituciones francesas y argentinas participantes, la descripción de las condiciones socio-lingüísticas, de las estructuras educativas y de las motivaciones de los adolescentes argentinos que determinaron la realización de la obra, etc. plantean una contextualización fuerte de la misma y una reconstrucción importante de la situación de producción.

En cuanto a los diálogos didácticos ficcionales, éstos funcionan dentro de la lógica de la interacción frente a frente por lo tanto, son fuertemente implicados y ponen en escena a personajes (siempre los mismos: "jeunes parisiens appartenant à des famillas d'un même quartier", Introduction,: XII) que se alejan bastante de los modelos aparecidos en los manuales anteriores (se trata de "franceses", salen del perfil estrecho de "alumno/s"/"profesor") Estos personajes interactúan en situaciones diversas, no sólo escolares –como era el caso en los libros precedentes-. Así, encontramos a los personajes

"dialogando" en la calle a propósito de una persona que pasa o en la terminal de ómnibus, habiendo perdido el colectivo. Como se puede notar, los referentes de estos diálogos son diversos y escapan al marco algo asfixiante de la clase. Esa asfixia de los manuales anteriores era provocada por la superposición y la falta de demarcación entre los alumnos reales "de carne y hueso" que están en clase y "los alumnos de papel", es decir, los personajes de la lección que hablan sobre los objetos o las circunstancias de la clase y que reproducen todos y cada uno de los diálogos y de las acciones de la clase. Veamos un ejemplo:

> « A la maison.
> Mme Duval: - Où est-ce que tu vas ?
> Paul: -Je vais au cinéma
> Mme Duval :- Et tes frères, qu'est-ce qu'ils font ?
> Paul :- Ils regardent les dessins animés à la télé
> Mme Duval :- Tous les dimanches c'est pareil, Tu sors, ton père va à la pêche et moi, je reste toute seule avec les petits
> Paul :- Ma pauvre maman, c'est comme ça la vie » (p. 57, Leçon 5 : « A la maison »)

Este diálogo es prototípico de lo referido en los párrafos anteriores: personajes unidos por lazos familiares, alguna pequeña disfunción y desagrado (es habitual que la madre se quede sola los domingos), un conflicto de género (los hombres salen, se distraen y la madre se debe quedar en la casa al cuidado de los más pequeños…)…estos diálogos son más "reales" que aquellos cuya realidad estaba dada por "amalgama" entre la situación vivida en la clase y la referida en el diálogo didáctico. Los personajes se relacionan en un espacio y en un tiempo determinados y dialogan desde sus roles y estatus.

En lo que se refiere al discurso interactivo de las consignas de trabajo, en "***Prenez la parole",*** por ser una guía para le profesor (recordemos que el alumno sólo tiene un "simple cahier"), este discurso tiene como destinatario a los profesores. De ellos, la obra requiere acciones y respuestas. Las propuestas del manual así como las respuestas de los profesores están absolutamente pautadas y dirigidas; desde el manual, el margen de acción del docente

es escaso. Tomaremos el ejemplo precedente e indicaremos cómo se construye el discurso interactivo destinado al profesor. En el caso de la Présentation (Primer ítem en la explotación del diálogo), a cada réplica del diálogo, le corresponde un discurso destinado al profesor que le indica qué hacer:

« Mme Duval: - Où est-ce que tu vas ?	flèche et signe interrogatif
Paul: -Je vais au cinéma	enlever la flèche et dans le tiers supérieur du tableau, mettre la figurine du cinéma et la flèche entre Paul et le cinéma » (p. 58)

En el item II Explication, la misma secuencia:

« Mme Duval: - Où est-ce que tu vas ?	Grouper la question et la réponse
Paul: -Je vais au cinéma	bien montrer le personnage qui parle pour opposer « tu vas » à « je vais » (Rappel L. III) » (p. 58)

El punto III Exercices d'intonation et phonétique, presenta para la secuencia ilustrativa:

« Où est-ce que tu vas ?	Je vais à l'école
	Je vais à la maison
	Je vais à la radio » (p. 60)

En el item IV Exercices de systématisation, la secuencia es la siguiente:

« Aller au + nom

Aller à la + nom

Modèle donné par le professeur: Paul, où est- ce que tu vas ?

Je vais au cinéma avec Daniel

Professeur	Elève
Nicole, où est-ce que tu vas ?	Je vais au cinéma, avec Paul
Tu es Nicole, parle	

Daniel, où est-ce que tu vas ? Je vais au jardin, avec Nicole

Tu es Daniel, parle

etc… » (P. 62, leçon 5)

A partir de estos breves ejemplos organizados en columnas (a la izquierda, las intervenciones del profesor; a la derecha, las de los alumnos), se puede señalar la existencia de un discurso interactivo, dirigido al profesor y que prevé cada una de las reacciones de éste y del alumno en el marco de la secuencia didáctica.

Finalmente, el discurso teórico también presenta ciertas particularidades por encontrarse en una obra dirigida a los profesores: no hay explicitación de reglas ni los referentes del discurso (contenidos gramaticales, por ejemplo) se desarrollan. Sólo se enuncian los contenidos a enseñar. La autonomía de este discurso con respecto a la situación de producción es fuerte lo mismo que su asociación. En el cuadro que sigue, presentaremos una síntesis de las consideraciones que preceden:

Tipo de discurso	Zonas de texto	Grados
Interactivo (tipo diálogos en situación)	• Prefacio • Diálogos didácticos –ficcionales • Consignas de trabajo	• Implicado y asociado • Implicado y débilmente asociado • Implicado y asociado
Teórico	• Discurso didáctico	• Implicado y asociado

Con respecto a las estrategias de puesta en texto de la ideología, señalaremos la existencia de la focalización y de la omisión. En efecto, la focalización en este manual contextualizado privilegia la mirada “francesa” por sobre cualquier otra. La atención se detiene en rasgos de la civilización francesa (cenar a las 20 h., leçon 8; ir de pesca un domingo, leçon 5, visitar castillos durante las vacaciones, leçon 10). La focalización juega el rol de una descripción de la civilización francesa contemporánea e induce, por falta de

matices y de variaciones, es decir, por la omisión operada, a la elaboración de un perfil de la sociedad francesa de tipo estereotipado.

La ideología manualizada es entonces una ideología "universalista", en la cual un caso particular deviene, como un todo uniforme, el único caso de referencia.

Para terminar, referiremos a ***Et voilà!*** El discurso interactivo del prefacio presenta algunas particularidades dado que se trata de un texto que no fue escrito por las autoras (como en todos los casos precedentes), sino por alguien especialmente convocado por éstas. Desde este punto de vista, el yo del autor dialoga en primer lugar con las autoras aludiendo de manera elogiosa a sus capacidades, cualidades y realizaciones; por otro lado, el autor, ubicado desde un lugar de "juez" que le permite elogiar "científicamente" al manual, alude a los profesores como futuros "implementadores" del manual y los categoriza como "professeurs démunis et (même) moins démunis", dando entonces por sentado que Et voilà! servirá sobre todo a ese tipo de docente.

En cuanto a los parámetros espacio-temporales, este prefacio abunda en referencia a la situación de producción del texto: la fecha al pie de la página, las referencias tales como "avant de quitter l'Argentine", "une méthode de français que je dirais enfin vraiment adaptée aux réalités du pays", "les résultats de son expérimentation dans plus de 20 écoles de tout le pays le confirmeront sûrement" (p. V) son indicadores de la implicación del prefacio con su situación de producción inmediata. La asociación del prefacio es relativa ya que el referente es accidentalmente abordado, el prefacio parece destinado más bien a elogiar a las autoras y a su producto que a pormenorizar las referencias al contenido temático o a las elecciones epistemológicas y didácticas realizadas. Para ello, el manual cuenta con una "Introduction" donde el referente ocupa un lugar de privilegio. En efecto, las autoras en su introducción se explayan sobre los objetivos de su manual, los recursos empleados o la composición del libro. La implicación de la introducción es menor que la del prefacio mientras que su asociación es mayor que la del apartado anterior.

En cuanto a los diálogos didácticos, su implicación es importante ya que funcionan dentro de la lógica de la interacción frente a frente y ponen en escena a personajes bastante similares a los del manual anterior (se trata de "franceses", presentan perfiles diversos y se interrelacionan desde estatus y roles diversificados). A diferencia del manual anterior, no son los mismo personajes que se encuentran en todas las lecciones sino que Et voilà! presenta una "galería de personajes". Así, encontramos a dos desconocidos (sin nombres) dialogando a propósito de una dirección (p.10), a Mme Bénard en la oficina de informaciones de una estación de ferrocarril (p. 40) o Alain que pide su comida en un restaurant (p. 76). Todos estos personajes aparecen una vez y desaparecen luego para siempre dando la impresión de esa "galería" que mencionamos más arriba. Los referentes de estos diálogos son diversos y su presencia ostensible en el diálogo hace que estas secuencias sean fuertemente asociadas. Veamos algunos ejemplos:

> "Richard et Arnaud sont chez leur grand-mère à Ivry.
> Richard : -Dis, grand-mère, je peux monter dans l'arbre ?
> Grand-mère :- Richard, mon chéri, tu sais bien qu'il est défendu d'y monter (…) » (p. 89)

> « -On va visiter Versailles. Tu viens ?
> - Non, aujourd'hui, je vais passer toute la matinée à l'hôtel : j'ai un tas de cartes postales à écrire
> -Tu passes tout le temps à écrire, quelle idée ! » (p. 146)

En lo que se refiere a los discursos interactivos de las consignas de trabajo, se debe hacer notar que dichos discursos, que ponen en relación a las autoras y a los alumnos, se organizan en torno al imperativo y propician respuestas individuales, en las cuales la mayor parte de las veces, sólo se requiere de los alumnos la identificación o la reproducción de un modelo. Los ejemplos son numerosos, sólo presentaremos dos a fin de ilustrar lo que precede:

> "Soulignez les verbes à la forme négative" (p. 88)

« Marquez la bonne réponse » (p. 60)

En cuanto al discurso teórico, en ***Et voilà!*** estamos muy alejados del discurso de los primeros manuales que componen nuestro corpus. Este discurso se limita a algunos pequeños recuadros ejemplificadores referidos al uso de un elemento gramatical, como por ejemplo (p. 52):

Elle prend le train ----------Elle le prend
Elle porte la valise ----------Elle la porte
Il enregistre les bagages----------Il les enregistre

O a algunas acotaciones que intentan hacer deducir la regla a los alumnos, sin enunciarla. En estos casos, al final de la presentación hay una mención directamente dirigida a los aprendientes que minimiza el esfuerzo o la dificultad que conlleva "descubrir a regla". El ejemplo siguiente ilustra esta categoría.

« Il y a des bars? Oui, il y a des bars
Il n'y a pas de restaurants ? Si, il y a des restaurants
Il y a des ascenseurs ? Oui, il y a des ascenseurs
Il n'y a pas d'escaliers ? Si, il y a des escaliers
C'est facile, n'est-ce pas ? »

Incluso, aparecen pedidos explícitos de enunciación de reglas por parte de los alumnos y algunas recomendaciones de parte de las autoras, como en el ejemplo que sigue:

- « Mme Garnier, qu'est-ce que qu'elle va faire aujourd´hui ?
  Elle **va acheter** un cadeau
  Elle **va prendre** le thé et elle **va visiter** un musée avec son amie
  Elle **va rentrer** chez elle vers 7 heures
- Comment forme-t-on le futur proche ? Vous êtes capable de le dire, n'est-ce pas ?

Comparez avec l'espagnol …et trouvez la différence ! » (p.74)

En el cuadro siguiente, sintetizaremos las caracterizaciones explicitadas:

Tipo de discurso	Zonas de texto	Grados
Interactivo (tipo diálogos en situación)	• Prefacio	• Implicado y medianamente asociado
	• Introducción	• Medianamente Implicado y fuertemente asociado
	• Diálogos didácticos –ficcionales	• Implicado y asociado
	• Consignas de trabajo	• Implicado y asociado
Teórico	• Zonas poco delimitadas	• Implicado y asociado

Con respecto a las estrategias de textualización de la ideología, en ***Et voilà!***, señalaremos a la focalización como la estrategia privilegiada. Esta focalización genera una mirada unilateralmente dirigida a la cultura francesa y a sus rasgos distintivos y crea, como en el manual anterior, una visión recortada de esa cultura en el marco de una ideología que se pretende "universalista".

CAPÍTULO V: PROPUESTA DE PERIODIZACIÓN DE LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN ARGENTINA

Nuestro corpus se inicia en 1893[33] y finaliza en 1989, extendiéndose por casi un siglo durante el cual las metodologías, los métodos y los manuales de FLE evolucionaron, rompieron con antiguos moldes y crearon otros… Para plantear una periodización que dé cuenta de esos cambios, tomaremos como punto de partida los manuales, por supuesto, pero también algunos escritos teóricos que hemos recolectado en nuestras búsquedas bibliográficas.

Algunos interrogantes que articulan este capítulo son: ¿Cómo se enseñó el francés?, ¿Qué metodologías y métodos se emplearon?, ¿Cómo se aseguraba el recambio de las metodologías y de los métodos?, ¿Quién era el público destinatario?, ¿Quiénes enseñaban?, ¿Qué componente foráneo tenía la enseñanza-aprendizaje del FLE en nuestro país y cuál era el componente nacional de esa enseñanza?, ¿Cómo influyen los diferentes contextos sociopolíticos en esta enseñanza? A partir de las respuestas a estas preguntas, intentaremos establecer grandes etapas en la didáctica del FLE en Argentina que den cuenta de algunas de sus especificidades.

5. 1- El francés durante la Colonia: un aprendizaje periférico

Es evidente que las políticas españolas, resultantes de la Conquista de España de esta parte del mundo, son de carácter europeocentrista y más específicamente hispanocentrista. Esta conquista y sus políticas han dado lugar a dos leyendas, al decir de Weinberg (1984):

> "(…) por una parte, están quienes la idealizan (atendiendo sobre todo a la legislación y a las labores indudablemente educativas y humanitarias de la Iglesia) y quienes la rechazan aferrándose a datos simplificados de la realidad. Entendemos que los

[33] El primer manual consignado en nuestro CE data de 1851; sin embargo, por tratarse de un manual al que no tuvimos acceso directo sino por medio de una fuente bibliográfica, preferimos conservar la fecha 1893, como la de iniciación real de nuestro corpus.

> sostenedores de la “leyenda rosa”, que abunda en apreciaciones éticas y religiosas, descuidan, para explicar el carácter aparentemente benévolo de la empresa, tomar en cuenta los intereses de la Corona preocupada por « proteger » al indio que, paulatinamente, se iba convirtiendo en la pieza clave del proceso productivo, y que por su parte, los encomenderos estaban exterminando. Por el otro lado, los defensores de la “leyenda negra”, olvidan que los rasgos de inocultable brutalidad que revistió la conquista no son específicos de la realizada por España o Portugal, sino características de toda conquista (…)”[34] (Weinberg, 1984: 45-46).

Se puede tomar partido por una u otra leyenda o quedarse al margen de tal discusión, sin embargo, no se puede obviar la referencia, en el tema que nos ocupa, de un elemento esencial de esta política: la evangelización en lengua española. En efecto, el papel del español es determinante en la evangelización pero lo es también con respecto a las demás lenguas (tan extranjeras como ella!). El español, instrumento de dominación política y religiosa y vehículo del poder y de la fe, tiene estatus de lengua extranjera y excluye tanto a las lenguas nacionales como a las demás lenguas extranjeras.

España es hostil al extranjero, le teme, sospecha de él: el extranjero materializa la rebelión, la ambición y porqué no, el fin de su dominación y de sus riquezas. La lectura del capítulo IX de la obra de J. M. Gutiérrez titulado « Estudio de los idiomas vivos » es esclarecedora:

> « La Metrópoli tenía siempre delante de sí un fantasma que la desvelaba: la influencia y el contacto del extranjero en sus colonias. Bajo semejante preocupación, ni por sí ni por medio de sus autoridades delegadas podía fomentar en América el conocimiento de los idiomas vivos. El único idioma que se cultivaba era un idioma muerto como llave para penetrar por medio de él en las ciencias de Aristóteles y de la teología, que eran las grandes columnas morales del edificio colonial y decimos que era el único

[34] Traducción : D'un côté, il y a ceux qui l'idéalisent (en insistant surtout sur la législation et sur les travaux indéniablement éducatifs et humanitaires de l'Eglise) et d'un autre côté, il y a ceux qui la réfutent, en s'appuyant sur des données quelque peu simplifiées de la réalité. Les tenants de la " légende rose ", laquelle tourne autour d'appréciations éthiques et religieuses, ne tiennent par compte, quand ils expliquent le caractère bénévole de la colonisation, des vrais intérêts de la Couronne espagnole : si celle-ci est préoccupée de " protéger " les aborigènes c'est parce que ceux-ci sont en train de devenir un instrument clé du processus productif et que les " encomenderos " les exterminent. D'autre part, les tenants de la " légende noire " oublient que la brutalité de la conquête n'est pas spécifique de la conquête espagnole ou portugaise mais l'une des caractéristiques de n'importe quelle conquête,,,"

porque el idioma patrio mismo se aprendió por el uso, puesto que su gramática, su ortografía y su literatura no eran de manera alguna cultivadas por nuestros mayores"[35] (Gutiérrez, 1915: 217).

El panorama colonial parece entonces netamente desfavorable para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. En términos actuales se podría decir que la política lingüística instaurada por la Metrópolis se resume en la prohibición de cualquier lengua extranjera… salvo el español!

En el capítulo ya mencionado, Gutiérrez afirma*:*

« Durante el gobierno de Vértiz, cuando se fundaran por primera vez en Buenos Aires los estudios públicos, hasta se habló de enseñar ciencias exactas pero no se dijo ni una palabra de la enseñanza de los idiomas vivos. Cuando más tarde, bajo la inspiración de Belgrano, se creaban las Escuelas de Náutica y Diseño, tampoco se consideró la necesidad de la enseñanza de lenguas extranjeras »[36] " (Gutiérrez, op.cit: 218).

Más tarde, el mismo autor pone de relieve una contradicción: este desconocimiento de los idiomas vivos tenía lugar en Buenos Aires,

« (...) una ciudad que por su situación se hallaba cara a cara con la parte civilizada del Viejo Mundo"

Pero cuyos habitantes de la ciudad vivían bajo la exclusiva lógica española:

[35] Traducción: "La Métropole avait devant soi un fantôme qui la hantait : l'influence et le contact de l'étranger sur ses colonies. Vue donc cette préoccupation, elle ne pouvait pas favoriser en Amérique la connaissance des langues vivantes. La seule langue que l'on apprenait était une langue morte, elle était la clé pour pénétrer dans la science d'Aristote et de la théologie, les deux grands piliers sur lesquels était bâti l'édifice colonial. Et on dit bien "la seule" car la langue nationale n'était apprise que par l'usage car sa grammaire, son orthographe et sa littérature étaient méprisées par nos ancêtres."

[36] Traducción: "Pendant le gouvernement de Vértiz, au moment où pour la première fois à Buenos Aires, on a fondé les études publiques, on a même proposé d'enseigner les sciences exactes mais on n'a rien dit à propos de l'enseignement des langues vivantes. Plus tard, sous l'influence de Belgrano, on a créé les Ecoles de Nautique et de Dessin: encore une fois à ce moment-là, personne n'a pris en compte le besoin d'enseigner des langues vivantes (...)

> "(…) tan grande era la costumbre que habían contraído nuestros padres de vivir encerrados dentro de una sociabilidad exclusiva de los conquistadores (...)"[37] (Gutiérrez, op.cit: 218). Lo que impedía el ingreso de todo elemento "foráneo"

Si la evangelización, en español, estaba reservada a los pueblos autóctonos y a los negros; para las elites criollas, España creó colegios y seminarios destinados a su instrucción. La fundación de estas instituciones estuvo acompañada de la prohibición de ciertos libros, considerados contrarios a los principios religiosos y políticos de la monarquía española. De esta manera, se intentaba evitar el contacto del nativo criollo con los extranjeros, sospechados de incitar a la rebelión y de desear las riquezas aborígenes, las cuales debían pasar exclusivamente a manos de los conquistadores españoles. El contacto con el extranjero estaba ampliamente penado; sin embargo, todos los esfuerzos por "vigilar y castigar", fueron vanos, sobre todo hacia el final de la época colonial, período durante el cual los temidos libros revolucionarios (escritos por extranjeros y en idiomas desconocidos!) circularon con relativa facilidad en los medios letrados de las grandes aldeas coloniales.

En ese contexto de hostilidad hacia lo extranjero, la principal institución educativa creada en la época colonial impone el aprendizaje del francés a sus alumnos. Se trata del Real Colegio Convictorio de San Carlos, creado en 1783. Allí se enseñaba teología, filosofía, poética, latín, lógica, gramática y… francés! Las Constituciones del Colegio son claras al respecto:

> "Todos los Lunes del año de las ciete a las ocho de la noche tendran los Theologos conferencias Morales (...) Todos los viernes del año tomaran los Theologos puntos por el Mro de las sentencias y el Viernes siguiente tendran funcion literaria (...) los Philosofos tendran igual funcion todos los Jueves del año, para la cual tomaran puntos veinte y quatro horas antes por los Quadernos ó Tratado q.e se explicase en su Clase. En este acto literario, se alternarán las clases de Philosofia, de suerte qye un Jueves ocupen el Pupito los Methaficos, otro los Logicos, (...) Todos os Domingos

[37] Dans une ville qui se trouvait face à face avec la partie civilisée du Vieux Monde, nos ancêtres avaient pris l'habitude de vivre enfermés dans la sociabilité exclusive des 'conquistadores'(...)"

desde las dos y media hasta las tres y media, tendran otra funciaon literaria en la que se alternaran las clases (...) Todos los dias de las ciete a las ócho de la noche tendran una hora de Conferencia sobre las questiones que se tratan en las Aulas (...) El Lunes á medio dia ócuparan el Pulpito los Gramaticos (...) Concluido el Curso de las Clases y Examenes anuales las Conferencias o Academias sobre dichas, se reduciran á una Academia de Estilo de Cartas, a traduccion del Franses, entender una Mapa, manejar un Globo, de Historia Ecleciastica ó Profana, tambien se les dará asunto para una óracion que deveran decir en el Pulpito del refectorio, p.a q.e de este modo se instruian en todas las materias y aprovechen el tiempo de las recreaciones (...)"[38](Constituciones de 1783 du Real Colegio Consistorio Carolino de Buenos Aires, Constitución 12: Del Estudio y Exercicios literarios, de los Colegiales", in Weinberg, 1894: 223-234. El subrayado es nuestro).

Así, las Constituciones, en su artículo 12 especifican los contenidos de estudios, el ritmo de los cursos, los métodos de enseñanza: el francés ocupaba un lugar periférico entre los aprendizajes que el colegio brindaba; estaba reservado a los momentos de recreación (al final de los cursos habituales y una vez que se habían pasado los exámenes), se ofrecía como una actividad complementaria, menos importante a los ojos de las autoridades del Colegio que otras, pero que servía para la instrucción de los alumnos en diversos campos del saber y que, sobre todo, no les permitía perder su tiempo! Estas Constituciones, si bien constituyen una prueba irrefutable de la presencia del francés en los estudios del Real Colegio, no son demasiado generosas en cuanto a quienes estaban a cargo de esos estudios (como es el caso, por ejemplo, del Asistente de Gramática y Latinidad Pedro Fernández en el artículo 3ª), ni qué libros o autores se leían, ni las horas consagradas al aprendizaje, etc. Podemos suponer que este aprendizaje no sólo era un complemento de formación sino que además, era bastante deficitario por cuanto

"(…) el Dr. Mariano Moreno, por ejemplo, que hablaba correctamente y escribía con elegancia el latín, en prosa y en verso, según el autor de las memorias de su vida, no

[38] Se conservó la ortografía original. Constituciones del Colegio Convictorio Carolino, in "Documentos para la Historia Argentina", tomo XVIII. "Cultura. La Enseñanza durante el Período Colonial", publicado por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1924

> traducía francés cunado salió ya teólogo de nota de las Escuelas de San Carlos. Fue delante de la biblioteca particular del canónigo Terrazas, en el Alto Perú, dónde, ansioso por penetrar en el pensamiento moderno, encerrado en los libros franceses, se contrajo a hojear por sí solo el diccionario de la lengua en que estaban escritos. Este mismo hecho se repetía en todos los americanos cuya actividad de espíritu les sacaba del estrecho horizonte de la instrucción que proporcionaban las escuelas coloniales" (Gutiérrez: op et loc. cit)

Entre estos aprendizajes « accesorios », de carácter utilitario y práctico, el francés encuentra un lugar entre la escritura de cartas, la lectura de mapas, el conocimiento de la historia eclesiástica, etc. Su práctica parece limitada a la traducción, seguramente oral y en voz alta, de la lengua extranjera a la lengua materna de los alumnos. Dando lugar así a una "escena de lectura", bastante próxima de la descrita por Cucuzza como:

> "La lectura colectiva en alta voz del catecismo en las aulas conventuales [que requería del] texto para 'oír' y memorizar en los 'claustros'" (Cucuzza, 2002: 67-68)

Esta inserción del francés, bastante accidental por cierto, en esa institución embrionaria ¿habrá marcado a fuego su estatus en el sistema formal?, es decir, ¿estará en el origen mismo de esa visión del francés (y las otras LE) como "materias de relleno" en la escuela secundaria?...es evidente que no podemos establecer una relación de causa-consecuencia inmediata ni justificar un estado por la situación de origen. Como en todo fenómeno sociolingüístico, la multicausalidad es de rigor; sin embargo, creemos que hacer del francés un "complemento" dentro del sistema formal cuando, fuera de él, esra idioma era la lengua del accionar político, no hizo sino ambigüizar su estatus y contribuir a forjar y consolidar una representación extremadamente contradictoria.

5. 2- La inclusión en el sistema: la enseñanza del francés de la era post-revolucionaria a 1860

Durante los primeros años post-revolucionario, la situación de la enseñanza de las LE se afianza. Según Gutiérrez y sus fuentes, es a partir de las invasiones inglesas, (1806 et 1807), de la expansión del libre comercio y del estallido de la Revolución de Mayo que el aprendizaje formal de las LE se afianza en nuestro territorio. En este marco, el francés parece ser la lengua de predilección dada su cercanía con el español; así lo señala Mr Rodney, primer plenipotenciario de Washington en Buenos Aires, en 1816:

> « Las Invasiones Inglesas, el comercio libre y más tarde, la Revolución cambiaron completamente la dirección del espíritu público y comenzó generalizarse el estudio de las lenguas, en especial de la francesa, que por sus afinidades aparentes con la española se cree generalmente de más fácil adquisición"[39] (Gutiérrez, 1915: 218)

Si bien el mismo Gutiérrez sostiene que " no sabemos cuándo se formalizó entre nosotros por primera vez la enseñanza de idiomas vivos a expensas del estado"[40], la existencia de un anuncio de 1813 podría ser reveladora de la intervención del estado en materia de enseñanza de LE. En efecto, en ese anuncio, John Richmond ofrece sus servicios para enseñar inglés y traducir documentos judiciales y comerciales de esa lengua al español. Hasta aquí, sólo se trata de un particular extranjero que intentaba ganarse la vida, como tantos otros en esta parte del mundo, utilizando lo sabía: su lengua materna. Sin embargo, la " Gaceta Ministerial " del 8 de enero de 1813, recomienda a J. Richmond comme " une personne intelligente et de bonne famille": la intervención del estado en la regulación de la oferta y la demanda de las LE parece evidente en este caso.

A partir de 1818, la enseñanza de los idiomas vivos es certificada en el " Colegio de la Unión del Sur" En efecto, el 23 de julio de 1818, le Directorio nombra a Vicente Vigil como profesor de lenguas vivas en el colegio con un salario de 100 pesos por mes. La preocupación central del Directorio en materia de educación es dotar a la Capital de un

[39] Traducción : "Les invasions anglaises, le libre commerce et plus tard, la révolution ont complètement changé la direction de l'esprit public et l'études des langues vivantes a commencé à se généraliser, principalement, celle de la langue française car, étant donné ses affinités apparentes avec la langue espagnole, on la considère plus facile à acquérir

[40] Traducción : On ne sait pas à quel moment l'enseignement des langues vivantes à la charge de l'Etat est devenu formel "

colegio, cuyos planes de estudio se inspiraran de los vigentes en Europa y nombrar profesores reconocidos por sus competencias para el ejercicio del métier. He aquí el nombramiento de Vicente Vigil al cargo de Catedrático de Idiomas en el Colegio de la Unión del Sur:

> "Con esta fecha, ha tenido a bien el Director Supremo nombrar al ciudadano Vicente Vigil para que sirva el empleo de Catedrático de Idiomas en el nuevo establecimiento de la Capital, con la dotación de 100 pesos mensures que le serán abonados de los fondos mismos del Colegio. Se orden suprema, le aviso a V. para su conocimiento y demás efectos consiguientes. Dios guarde a V. por muchos años. Buenos Aires, Julio 23 de 1818. Gregorio Tagle"

Aquí se especifican las competencias de Vigil y su dedicación a la enseñanza:

> "El ciudadano Vicente Vigil conoce el inglés, el francés y el italiano y debe comenzar su trabajo el primer lunes del mes de agosto : durante la mañana, de 10 a 11 enseñará inglés, a la tarde de 4 a 5, francés y el jueves, durante la mañana y a la hora fijada, italiano » [41] (Oficio del Secretario de estado del Departamento de Gobierno dirigido al Director Supremo de las Provincias y citado por Gutiérrez) (Gutiérrez, 1915: 183-184).

En 1821, Manuel Belgrano percibía $50 por su trabajo de profesor de lengua francesa en la misma institución. En octubre de 1820, el Sr. Alejo Ribes ya había solicitado permiso a las autoridades para abrir una escuela de lenguas donde se enseñaría francés e inglés, según los principios de método Lancaster. Al parecer este permiso le fue acordado ya que, según Gutiérrez,

> « Esta academia se estableció en el segundo patio de la Casa del Consulado, en donde duró algunos años »[42] (Gutierrez, 1915: 219).

[41] Traducción : Le citoyen Vicente Vigil qui possède ces langues (anglais, français et italien) doit commencer son travail le premier lundi du mois d'août : pendant la matinée, de 10 à 11 heures, li enseignera l'anglais; l'après-midi, de 4 à 5 heures, le français et le jeudi, pendant la matinée et à l'heure fixée, l'italien"

[42] Traducción : "Cette académie s'est établie dans la seconde cour de la Maison du Consulat, où elle a fonctionné pendant quelques années"

Ribes transponía, entonces, las bases de ese método empleado para la enseñanza de las primeras letras y del cálculo a la enseñanza de lenguas vivas. Sus propuestas pueden leerse en una carta que el mismo Ribes le dirige a Bernardino Rivadavia (?)[43] y en la cual insiste sobre la necesidad de enseñar y aprender idiomas extranjeros. Sus argumentos son esencialmente de carácter económico : "la civilisation générale, le rapprochement prompt et facile de tous les peuples de la terre par le commerce et la navigation" instalan la necesidad de aprender LE.

En esa carta, Ribes critica a los maestros de LE que han confundido lengua y la gramática:

> "Je ne saurais m'empêcher d'observer que la plupart des maîtres qui se sont servis des grammaires, n'ont pas su à quelle fin elles étaient destinées. Ils l' (sic) ont mis entre les mains de leurs élèves avant qu'ils en sentissent les besoins et la nécessité, confondant toujours et gardant comme synonimes (sic) les mots de Langue et de Grammaire, tandis qu'il fallait au contraire enseigner les grammaires par les langues, puisque les unes sont les conséquences des autres"

Citando a Sicard, "grand logicien"(?), que se supone es una voz autorizada en la materia que ocupa a Ribes en esta carta, éste sostiene:

> "On ne saurait apprendre la grammaire d'une langue quelconque même celle du son pays que quand on sait parler, que quand on sait causer".

Así, el aprendizaje de la gramática aparece bastante lejano en el tiempo, luego de que se han sedimentado los aprendizajes lingüísticos. De alguna forma, entonces, Ribes comparte los preceptos del aprendizaje natural de LE, es decir, de un método bastante cercano a la forma con la cual se ha aprendido la LM.

Parece entonces que Ribes se aleja de las prácticas de enseñanza recurrentes en aquella época al deplorar el predominio de la gramática sobre la lengua e incluso reconoce que:

[43] En la carta no figura ni la fecha ni el destinatario, Gutiérrez supone que estaba dirigida a B. Rivadavia ya que “la carta fue encontrada entre sus papeles” (Gutiérrez, op.cit)

> "Cette manière d'enseigner a été fatale et nous avons des jeunes gens doués de beaucoup d'esprit naturel, perdre sous de tel (sic) maîtres des années entières dans l'étude d'une langue étrangère et finir par ne savoir ni l'entendre ni la parler tandis que le nègre transporté parmi nous du fond de l'Afrique fait l'un et l'autre au bout de quelques mois" (Ribes, op: cit).

El ejemplo del negro traído de África hace pensar en una propuesta de aprendizaje de la LE que reproduzca el aprendizaje en medio natural y basado en las necesidades de comunicación: la LE presenta una utilidad próxima a la supervivencia en la comunidad.
Ribes propone entonces un método de enseñanza diferente del empleado hasta entonces comenzando por "la phraséologie (...) [car] en enseignant des phrases, vous enseignez tout ce qu'il est nécessaire de savoir", y empleando el enfoque de Dufief cuya gramática ha tenido un enorme suceso en Estados Unidos, según él. Esta gramática de Dufief tiene grandes ventajas:

> « la manière simple et claire dont les vocabulaires son (sic) classés dans le premier volume (...) le second contient l'analyse des parties du discours, la syntaxe et enfin, le lecteur français (?) , ce qui en fait l'ouvrage le plus parfait en ce genre qui ait jamais paru".

Según el autor, las ventajas de esta gramática son su presentación gradual (en primer lugar, los vocabularios clasificados de "manière simple et facile"; luego, las partes del discurso, "la syntaxe" y finalmente, "le lecteur français" (la literatura?, la lectura?) : esta presentación ordenada, "fait de l'ouvrage le plus parfait de ce genre qui ait jamais paru"

Los elogios de Ribes no se detienen allí: él mismo ha experimentado el método en su aprendizaje del inglés y puede dar cuenta de su eficacia:

> "Je puis vous dire avec vérité que je n'étais pas embarrassé à m'expliquer au bout de trois mois pour les affaires ordinaires de la vie"

Finalmente, la gramática de Dufief presenta otra cualidad "elle peut être facilement applicable au plan de Lancastre, le seul convenable à l'enseignement public". Así, Ribes

conjuga los dos mecanismos de enseñanza que considera óptimos: la gramática de Difief y el método lancasteriano. Así es como Ribes pretendía poner en marcha su proyecto:

> "Dans la classe que j'ai l'intention de former, je choisirai naturellement pour moniteurs ceux des élèves que je remarquerai avoir plus de dispositions naturelles; je leur enseignerai une partie des vocabulaires des sections auxquelles je les destinairai sous les dénominations grammaticales des noms, verbes, pronoms, etc. Ces mêmes élèves enseigneront ensuite aux élèves de leurs sections respectives ce qu'ils auront appris du maître. Par exemple, le moniteur des noms après avoir expliqué ce qu'est un nom écrira sur un tableau à vue des élèves de la section une phrase dans la forme suivante: Pan (compreme usted un pan de tres libras) Pain (Achetez-moi un pain de trois livres (sic). Cette phrase sera aussitôt écrite par chaque élève sur des ardoises qu'ils auront à cet effet, après quoi le moniteur la lira à haute voix, et la fera répéter par tous, puis, l'effacera du tableau et obligera chaque élève de la section à l'écrire en mettant au dernier rang de la classe, ceux qui ne l'écrirait correctement. Par ce moyen, les mots vus, écrits et répétés tant de fois ne sauraient manquer de se graver fortement dans la mémoire des jeunes gens, obligés d'être attentifs par la méthode d'enseignement elle même. Les élèves qui auront fait des progrès rapides dans la section des noms passeront dans celle des verbes, des pronoms, etc. Là, ils apprendront à distinguer de nouvelles parties du discours, de nouveaux mots et de nouvelles phrases se graveront dans leurs mémoires tandis que les moniteurs particuliers, enseignés tous les jours par le Directeur de l'Ecole, augmenteront leurs vocabulaires respectifs et se perfectionneront dans la prononciation. Bientôt ils seront arrivés au point d'entendre parler et écrire la nouvelle langue qu'ils auront ainsi apprise. C'est alors qu'il sera le moment de leur faire un cours de grammaire raisonnée et de perfectionner leurs manières de s'expliquer, en leur faisant connaître les ouvrages des bons écrivains qu'ils pourront déjà goûter et entendre"

Así entonces, el plan de Ribes descansa sobre una fuerte especialización de sus « moniteurs » quienes lejos de ser competentes en todas las categorías gramaticales, se especializan en una de ellas; existen entonces « moniteurs » de sustantivos, de verbos, de pronombres…. Por su parte, los alumnos pasan de una sección a la otra, es decir, de una

categoría a la otra: aquellos que han hecho progresos en una categoría (ej. artículo), pasan a la categoría siguiente (ej. sustantivo) y así sucesivamente. La lectura en voz alta de la frase estudiada por el « moniteur » , su escritura por los alumnos sobre pizarras, su repetición y memorización parecen ser los momentos fuertes de la adquisición de la LE. Ribes reconoce un cierto número de problemas inherentes a la enseñanza de las LE por medio de moniteurs "qui ne savent pas (la langue étrangère) ou qui sûrement ne la prononceront que très imparfaitement". En este último punto, Ribes aconseja conformarnos con "ce que nous offre l'imperfection de nos organes".

La escritura incorrecta de la frase era castigada; Ribes proponía mecanismos de castigo para los malos alumnos: se los debería pasar "au dernier rang de la classe".

Hacia el final de su carta, Ribes devela su condición de extranjero, deseoso de establecerse "dans un pays que j'aime et où je désire me fixer", la dificultad que tiene para reclutar jóvenes que quieran aprender inglés o francés y su deseo de ser nombrado en la cátedra de lenguas extranjeras del Colegio (suponemos que se trata del "Colegio de la Unión del Sur"). En efecto, el autor describe así esta situación :

> "La chaire de langues étrangères se trouva vacante au collège et il fut décidé qu'elle serait divisée entre deux professeurs. Mr. Wilde (...m'a dit qu'il allait se proposer comme maître d'anglais et m'engagea à me présenter pour enseigner le français. Nous nous présentâmes donc ensemble: il fut reçu pour professeur d'anglais et l'instruction de la langue française fut confiée, á (sic) mon préjudice, á D. Manuel Belgrano. Ce dernier à donné (sic) depuis quelque temps sa démission et la même chaire se trouve (sic) vacante".

Por medio de esta misiva, Ribes se postula para ocupar la cátedra vacante y solicita la protección y el apoyo de Rivadavia, elogiando las acciones del gobierno con un discurso laudatorio:

> "Les établissements publiques se consolident, de nouveaux se forment, la marche des affaires présente l'espérance d'une tranquillité et d'une stabilité dans le gouvernement que tous les bons citoyens désirent et qu'ils n'osaient presque plus espérer: je suis

enfin encouragé à me présenter encore une fois et à prétendre è cette même place, espérant que vous voudrez bien m'y aider de vos lumières et de votre protection si vous me jugez digne"

Esta cátedra del Colegio de la Unión del Sur fue sucesivamente ocupada por hombres reconocidos por sus cualidades humanas, extranjeros o nativos formados en Europa. Entre ellos, citaremos a Wilde, uno de los extranjeros más culto de su tiempo quien tradujo del inglés varias obras de teatro que fueron luego publicadas en Buenos Aires; a Brodart, fundador de la Ecole Mercantile de Paris, quien enseñó francés y a quién, según Gutiérrez:

> « La naturaleza había dotado de unos órganos de la voz tan perfectos que la lengua francesa, poco sonora y nada armoniosa, ganaba infinito al emitirse por sus labios »[44] (Gutiérrez, 1915: 219);

o incluso a Belgrano mismo, discípulo de Wilde, que conocía muy bien el inglés y el francés.

La carta de Ribes así como los numerosos comentarios de Gutiérrez, nos aportan algunas certezas con respecto a la enseñanza del francés en nuestro país en los años que siguieron a la Revolución de Mayo. Por un lado, podemos constatar que la enseñanza del inglés y del francés formaba parte realmente de los programas de estudio de las instituciones más prestigiosas del territorio hacia 1820 (ej. Colegio de la Union del Sur) ; esto implica que los gobiernos independientes, aunque nacientes y vulnerables, tomaron a su cargo esta enseñanza e intervinieron, aunque más no sea, nombrando maestros y pagando salarios. Así, la iniciativa privada es asumida a veces por las instituciones bajo órbita oficial.

Por otro lado, sabemos que esta enseñanza estaba en manos de miembros de las clases altas criollas (burguesía y aristocracia locales) o de extranjeros[45] que vivían en nuestro suelo y que no eran necesariamente hombres de « métier » sino que su calidad de francófonos o

[44] Traducción : "La nature avait doté des organes de la voix si parfaits que la langue française, peu sonore et pas du tout harmonieuse, gagnait beaucoup de qualité quand elle était émise par ses lèvres"

[45] Entre los profesores de LE del Colegio de la Unión del Sur, Gutiérrez señala la presencia de: Castellini (corso), Wilde (inglés), Brodart (francés), Parvin (francés), Huart (francés)

anglófonos les abría las puertas de la enseñanza. No olvidemos que todos estos hombres habían recibido una “educación clásica” en la cual el aprendizaje del latín había ocupado un lugar preponderante. El latín que habían aprendido, en tanto lengua muerta era una "gimnasia intelectual", basada en la gramática y la traducción. Este es el método, único conocido y por ende, familiar, que más tarde aplicarán a la enseñanza de las LE a su cargo. Uno de esos caso es el de Ribes quien parece haber logrado una reflexión bastante interesante sobre la enseñanza de las LE aunque la aplicación del método Lancaster para esos fines parece poco probable, entre otras cosas por la falta de efectivos dispuestos al aprendizaje de las LE.

Por último también podemos estar medianamente seguros de la impronta de la gramática como método de enseñanza de las LE privilegiado, modelo que además, estaba en boga en Europa, lugar de dónde provenían la mayor parte de los extranjeros y los nativos formados.

Ahora bien, como ya dijimos antes, el público susceptible de aprender LE no parecía ser muy numeroso, se podría pensar entonces que esta enseñanza estaba reservada a las elites y que el resto de la población se conformaba con un acceso, limitado por cierto, a los rudimentos de las primeras letras y del cálculo.

En 1823, el Colegio de la Unión du Sud deviene "Colegio de Ciencias Morales": una nueva organización y nuevas finalidades caracterizaron a esta institución :

> "En este colegio, se educó un número considerable de jóvenes pertenecientes a todas las provincias, unos a sus expensas, otros a cuenta del estado. Allí se uniformaron en ideas, en sentimientos y adquirieron un temple moral que no ha contribuido poco a salvar la civilización de la república durante la reacción del despotismo contra las instituciones creadas, en Buenos Aires desde 1821 hasta la disolución de la presidencia de Rivadavia”[46] (Gutiérrez, 1915: 188).

[46] Traducción: Dans ce collège, on a éduqué un nombre considérable de jeunes issus des différentes provinces; quelques uns payaient leurs frais de scolarité, d'autres, étaient à la charge de l'Etat. Là leurs idées et leurs sentiments ont été uniformisés et ils ont acquis une morale qui a servi à sauver la civilisation de la République pendant la réaction du despotisme contre les institutions créées à Buenos Aires, depuis 1821"

Así, este Colegio se dio por misión la educación de las elites dirigentes del país, según los principios ideológicos, los valores y la moral reivindicados por la coyuntura socio-política de la época. Entre los años 1825 y 1826, el Colegio de Ciencias Morales tuvo un período de esplendor: el francés era enseñado allí tal como lo certifica la entrega de premios realizada el 27 de enero de 1825. En efecto, el premio destinado al curso de « Grammaire Française » es entregado a Santos Domínguez y à Florentino Castellanos, dos alumnos del prestigioso colegio. Hacia 1830, el colegio es cerrado. Ya se anuncian de alguna manera las tinieblas de la era rosista.

5. 3- El reinado de la gramática-traducción (1860- fin de siglo)

La fuente privilegiada para dar cuenta de las especificidades de esta etapa es la "Memoria presentada a la comisión encargada de elaborar un plan de instrucción pública general y universitaria" en 1865 y presentada en los "Documentos y testimonios de la Historia de la Educación Argentina", Publicación del Departamento de Educación de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, para uso exclusivo de sus alumnos.

Amédée Jacques constata la insuficiencia de los estudios preparatorios y a partir de este balance hace una proposición: la creación de un curso elemental especial de un año de duración que debería asegurar la transición, difícil por cierto, entre la escuela primaria y el colegio. Su objetivo

> " (…) no será enseñar algo sino preparar a aprenderlo todo. Se tratará de familiarizar a los niños con casi todos los objetos de sus estudios ulteriores »[47]

Jacques propone hacer un lugar en ese curso a la lectura, la escritura, la aritmética, la geografía, la geometría, la música y las lenguas vivas. En lo que respecta a estas últimas, el especialista sostiene:

[47] Traducción : « non pas d'enseigner quelque chose mais de préparer les élèves à apprendre tout ce dont ils ont besoin pour continuer leur formation....il s'agit de rendre familiers aux enfants tous les objets qu'ils seront emmenés à étudier par la suite...".

"Los idiomas tendrán también un lugar en esta case elemental. Las reglas de gramática que son ininteligibles y fastidiosas para la juventud serán desterradas de ella. Los niños oirán y repetirán palabras francesas e inglesas que acostumbrarán el oído, el acento y la voz a la emisión del sonido extranjero tanto más fácilmente que los órganos aún tiernos son por eso mucho más flexibles"[48]

En el mismo texto, Jacques propone la eliminación de la traducción como método de enseñanza, al afirmar:

"Aconsejamos a los profesores que no hagan con los niños traducciones propiamente dichas. Traducir es dar a conocer una palabra extranjera como equivalente de una palabra del idioma patrio, la cual a su turno expresa una cierta cosa. El niño que aprende así un idioma contrae el hábito indestructible de pasar de la cosa designada al vocablo extranjero por intermedio del vocablo patrio, esto es, de hacer siempre un tema mental"[49]

Jacques aparece entonces como un defensor del método directo y se dirige a los profesores diciendo:

"Suprimid este intermedio inútil (la traducción), aplicad directamente el vocablo extranjero a la cosa significada por él, tocad y mostrad la silla al decir « la chaise » y una mesa, al decir « la table », la proferir la palabra « j'écoute », tended el oído y mirad diciendo « je vois ». La denominación extranjera se pegará de tal modo al objeto que, en presencia de éste, aquello ocurrirá de por sí y asomará a sus labios sin obligarlo a pasar trabajosamente por un sinónimo español"[50]

---

[48] Traducción : Les idiomes auront aussi une large place dans ce cours élémentaire. Les règles de grammaire, inintelligibles et fastidieuses pour la jeunesse seront abolies de ce cours; à leur place, les élèves écouteront et répéteront des mots anglais et français qui habitueront l'ouïe, l'accent et la voix à l'émission des sons étrangers d'autant plus que les organes phonatoires des enfants sont encore et par là même, plus flexibles"

[49]Traducción : Nous conseillons les professeurs de ne pas faire des traductions proprement dites avec leurs élèves. Traduire c'est faire connaître un mot étranger comme l'équivalent d'un mot en LM, qui, à son tour, réfère à quelque chose de précis « (…) l'enfant qui apprend une LV, adopte l'habitude, indestructible par ailleurs, de passer de la chose désignée au mot étranger par l'intermédiaire de la LM; c'est-à-dire, de faire un thème mental perpétuel".

[50]Traducción : « Supprimez cette intermédiation inutile, appliquez directement le mot étranger à la chose désignée, touchez et montrez une chaise quand vous dites 'chaise' et une table, quand vous dites 'table' ; quand

Además, Jacques reconoce la especificidad de la enseñanza de los idiomas vivos con respecto al latín, ya que postula que esta manera de enseñar es inaplicable al latín, dado su estatus de lengua muerta. Sin embargo, no deja de reconocer que el estudio de la gramática es necesario y efectivo para sentar las bases de aprendizajes posteriores, por lo cual no debe ser desestimado.

> "El latín admitiría dificilmente este método y tampoco lo requiere porque es un idioma muerto que se traduce y no se habla. Pero se podría ganar un tiempo considerable y valioso sobre los estudios ulteriores haciendo aprender a los niños desde esta clase, la declinación de lso nombres y la conjugación de los verbos »

Así, Jacques se muestra doblemente precursor: del método directo en un momento en que los especialistas continuaba aplicando las recetas de la enseñanza de las lenguas muertas a las vivas y de la interdisciplinariedad que visualiza al aprendizaje como una estructura con pasarelas y no como compartimentos estancos.

Si confrontamos la propuesta de Jacques con las de los manuales del período (Cf. corpus extendido) veremos que efectivamente existe un defasaje entre la propuesta de los manuales, cuyo eje es la metodología tradicional y la de Jacques, superadora de las de los libros escolares. Sin embargo, a juzgar por la producción de manuales parece que las ideas de Jacques, lejos de estar arraigadas, presentan un carácter excepcional.

En el cuadro siguiente, damos cuenta del estado de la enseñanza de LV en Francia y de la del francés en nuestro país, en el período de referencia.

La enseñanza de las LV en Francia	La enseñanza del francés en Argentina
Metodología Tradicional: desde el Renacimiento hasta comienzos del siglo	**Metodología Tradicional:** desde la Epoca Colonial hasta comienzos del siglo

vous dites 'j'écoute', accompagnez vos mots d'un geste approprié et regardez au loin quand vous dites 'je vois'. La désignation en LE collera à l'objet de telle sorte que, en présence de celui-ci, elle apparaîtra spontanément et elle viendra rapidement aux lèvres, sans obliger l'élève à passer par l'espagnol pour trouver un mot en français »

XX (1902)	XX Vs. **Método directo**: A. Jacques (1865)

5. 4- Entre "Método directo" y eclecticismo. Un largo camino (1906- 1965)

Para analizar este período, proponemos dos fuentes bibliográficas interesantes: la primera es el "Breve Estudio de los Métodos para la Enseñanza de las Lenguas Vivas en los Colegios Nacionales y en las Escuelas Normales[51]", de Luis Ardit y la segunda, el libro de Lucien Abeille "Méthode directe pour l'enseignement du français. Parler, lire, écrire"[52]. Si bien hemos privilegiado estas fuentes, también haremos mención de algunas otras que nos permitirán establecer el panorama de la evolución de la enseñanza del francés en el período antes mencionado. Estas otras fuentes son de dos tipos: teóricas y manuelísticas.

Comencemos por la primera obra. Ardit es profesor del INSP (en los años de su creación), del Colegio Nacional Oeste de la Capital y de la Escuela Industrial de la Nación; además es "Officier de l'Académie". Este dossier que analizaremos aquí forma parte de la "Introducción del curso teórico-práctico de Francés de L. Ardit" y está dedicado "Al distinguido personal docente de la República Argentina". En él, el autor hace un breve recorrido por los métodos empleados para la enseñanza colectiva de las LE en Francia y puntualiza los inconvenientes que cada uno de ellos presenta. Por último, presenta un cierto número de consideraciones sobre el modelo a seguir en la enseñanza de lenguas extranjeras; estas consideraciones constituyen, creemos, lo más interesante de su artículo.

El autor menciona al método Gramatical, tan empleado en los "colegios y liceos" franceses así como a los artículos aparecidos en la Revue de Pédagogie (Paris, 1890: 36-37) referidos a la falta de formación específica de los profesores a cargo de los cursos de LE en esas

[51] Ardit, L: Breve Estudio de los Métodos para la Enseñanza de las Lenguas Vivas en los Colegios Nacionales y en las Escuelas Normales, Felix Lajouane y Cía Editores. Calle Perú 143, 1905.
[52] Abeille, L « Méthode directe pour l'enseignement du français. Parler, lire, écrire », Librerie française de Joseph Escary, Buenos Aires, 1906.

instituciones. Además hace alusión a la imitación de los modelos de enseñanza de las lenguas muertas por parte de los docentes y concluye diciendo que de tanto copiar esas metodologías los profesores de LE convirtieron a las lenguas vivas en lenguas muertas. Estas tres cuestiones (preponderancia del método gramatical, formación deficiente del profesorado y transposición de metodologías y métodos de enseñanza) son referencias constantes en toda la bibliografía referida a esta temática que hemos consultado.

Para Ardit, este sistema de enseñanza es deficitario ya que « hace perder lastimosamente el tiempo con sus versiones y temas de extensión exagerada »[53] (Ardit, 1905: 6) mientras que

> "la versión (traducción al castellano) es un ejercicio muy eficaz pero debe limitarse siempre a una traducción hecha a viva voz, en provecho de todos, por el profesor primero y luego por uno o dos alumnos"[54] (Ardit; op et loc. cit).

En lo que respecta a los « thèmes », el autor aconseja:

> "1- Escribir palabras castellanas y hacerlas traducir al idioma extranjero 2- dictar en castellano algunas palabras y frases muy sencillas y hacerlas escribir en el pizarrón en idioma extranjero 3- formular en castellano unas cuantas preguntas sencillas y hacerlas traducir a viva voz al idioma extranjero » (Ardit; op et loc. cit)[55]

A pesar de estos consejos que parecen acordar un lugar privilegiado a la traducción, el autor se manifiesta contrario a esta práctica y sostiene:

> "Creo que mientras esté la palabra traducción impresa en los programas, la enseñanza de las LV será un mito porque este vocablo funesto lleva en sí toda la responsabilidad del fracaso habido en esta enseñanza y más todavía, pienso que es imposible poder formular programas que respondan a las exigencias de esta clase de estudios pues los autores que se ocupan de escribir métodos para el aprendizaje de los idiomas no pueden subordinarse a las líneas de un programa sino a un plan ya preconcebido, en

[53] Traducción : « il fait perdre du temps, avec ses versions et ses thèmes exagérément longs"
[54] Traducción: "est un exercice très complet mais il doit toujours se borner à une traduction faite à haute voix, au profit de tous, d'abord par le professeur et ensuite, par un ou deux élèves"
[55] Traducción : « 1- écrire au tableau des mots en espagnol et de les faire traduire en langue étrangère, par la suite; 2- dicter des mots et de phrases simples en espagnol et de les faire écrire au tableau noir en langue étrangère; 3- poser en espagnol des questions simples et les faire traduire à haute voix en langue étrangère"

armonía con las reglas del idioma que tratan y con el éxito ya obtenido en la práctica de la enseñanza" [56](Ardit, op et loc. cit)

Esta apreciación de Ardit, rotunda y categórica, muestra el rechazo del autor hacia la práctica de la traducción, responsable, según él, de todos los fracasos escolares, en materia de aprendizaje de la LE y a la necesidad de proponer programas adaptados al idioma que se enseña.

Repasando la historia de los métodos, Ardit hace referencia en segundo término a la aparición, después de 1890, del método Oral. A propósito de este método que postula el estudio de las palabras y de la producción oral desde el comienzo del aprendizaje, el autor señala:

« (…) no es aplicable en los colegios nacionales porque rechaza el auxilio de la gramática y de los ejercicios escritos"[57]

Otra razón para desestimar el método oral es que éste se apoya en la memoria y "la memoria es limitada y frágil". Como conclusión, el autor estipula:

"El método oral es, pues, puramente ficticio y resulta completamente estéril en la enseñanza colectiva »[58]

Es claro que Ardit propone sus críticas desde su posición de docente a cargo de cursos de alumnos, en situación escolar; su estatus está muy claro desde el momento en que justifica sus desacuerdos con el método gramatical y con el método oral aludiendo a la "enseñanza colectiva" Este recorrido por los métodos de enseñanza lo lleva a dar cuenta el método Materno (sic), el cual propone que, en vez de presentar listas interminables de palabras, se ponga directamente al alumno en contacto con los objetos que el profesor presentará, uno

[56] Traducción : « Tant que le mot traduction apparaîtra sur les programmes, l'enseignement de la langue vivante ne sera qu'un mythe car ce mot funeste porte en lui-même toute la responsabilité de l'échec scolaire de cet enseignement"

[57] Traducción : « (la méthode orale) n'est pas utilisable dans les collèges nationaux car elle refuse le secours de la grammaire et des exercices écrits"

[58] Traducción : la méthode orale est donc, purement fictive et stérile dans l'enseignement collectif"

tras otro, sin pasar nunca por la lengua materna. Se pretende enseñar la LE eliminando todo vestigio de la LM y que "pueda contrariar la educación del oído y de los órganos vocales"[59]

Ahora bien, el autor está convencido de que un método como éste es inaplicable en una situación de clase colectiva y lo dice en estos términos:

> "Creer que este procedimiento es conciliable con el régimen de enseñanza colectiva, es acariciar una quimera »[60]

Además, su propia experiencia frente a los alumnos le permite aseverar que, aunque los esfuerzos de los profesores apuntan a eliminar la LM de las clases de LE, los alumnos « pasan » igual por la LM ya que ésta se desliza "fatalmente" entre el objeto mostrado y su designación. La traducción está entonces omnipresente y un método que no atiende a la lectura, la gramática y los ejercicios escritos no conviene al orden y la disciplina de la clase. Por otro lado, este método que se aproxima al que utiliza la madre con sus hijos para enseñarles a hablar, ignora el hecho que el profesor sólo pasa unas pocas horas con sus alumnos y que, además éstos, que ya conocen los nombres de las cosas en su LM, pueden difícilmente renunciar a hacer asociaciones entre la LE y la LM

Vistos los inconvenientes de los métodos empleados, la pregunta es entonces, ¿qué método propone Ardit? Posicionado desde el lugar de un conocedor del público y de las instituciones, Ardit propone un método basado sobre una

> "selección juiciosa de ejercicios, distribuidos según una teoría basada en la experiencia. Los señores profesores deben enseñar el espíritu y no la letra de la lengua, no tanto para que los alumnos la hablen y la escriban correctamente sino para que la usen en todos los momentos de la vida social y se hagan comprender por los demás"[61]

[59] Traducción : « qui puisse contrarier l'éducation de l'ouïe et des organes de la voix"
[60] Traducción: « Croire que ce procédé est conciliable avec un régime d'enseignement collectif, c'est une chimère"
[61] Traducción : « sélection réfléchie d'exercices, distribués selon une théorie basée sur l'expérience. Les professeurs doivent enseigner l'esprit et non pas la lettre de la LE".

Así, la enseñanza debe apuntar no sólo a la corrección de la expresión oral y escrita sino también al empleo de la LE. Los ejercicios de conversación propuestos giran en torno a temas de la vida cotidiana o son extractos literarios que incluyen la traducción de las palabras necesarias, la preparación de "lecciones de conversación" sobre temas frecuentes o sobre fragmentos literarios.

Este método se caracteriza por dar un lugar preponderante a la práctica de la LE, implica una progresión relativamente estricta y está inspirado en la práctica de clase. El autor lo denomina método « Experiencial » y presenta algunos puntos problemáticos y proposiciones de trabajo con los alumnos. El primer punto que el autor desarrolla es la ortografía del francés. Cuando hace alusión a la "lettre de la LE", este enunciado debe comprenderse de manera literal : se trata de la escritura en su aspecto más ortográfico y normativo. El autor hace referencia a la reforma de la ortografía del 28 de febrero de 1901, propuesta por el Ministro de Instrucción Pública, G. Leygues y a algunos artícuos publicados en "Le Réformiste" (periódico parisino)

Según el autor, un estudio del francés demasiado centrado en el aspecto ortográfico sólo provoca una disminución de los interesados en aprender esa lengua:

> "nosotros conservamos una ortografía rutinaria que desanima a todos y hace preferir otra lengua a la nuestra en los establecimientos secundarios de las naciones civilizadas »[62] (p. 11)

Así entonces, el autor propone a sus colegas no tomar en cuenta al momento de la corrección de tareas de los alumnos la ortografía de los grupos consonánticos ph, th, doble d, doble t, doble p y todas aquellas letras cuya ortografía no interfiere en la pronunciación de la palabra. Aunque en el campo de la ortografía el autor se muestra reticente a insistir demasiado sobre la precisión ortográfica, no deja de lado a los estudios comparativos o a la etimología como recursos para abordar cuestiones de corrección ortográfica.

[62] Traducción: « nous conservons encore une orthographe rutinaire qui décourage tout le monde et qui fait préférer une langue autre que la nôtre dans les établissements secondaires des nations civilisées"

A esta primera precisión referida a la ortografía, el autor agrega una más: la concerniente al libro de lectura (livre de lectura). En este aspecto, es categórico:

> "estudiar con un solo libro de lectura sería desconocer todas las reglas de la pedagogía moderna. Un libro de lectura es, como su nombre lo india, un libro de lectura y nada más, puesto que carece de las cualidades esenciales de un método: pronunciación, vocabulario, ejercicios graduados de gramática, conjugaciones, etc."[63] (p.12).

Si un libro, como el descrito, es empleado dos o tres veces por semana –agrega el autor- y es indispensable que esté acompañado por un método y que constituya una recopilación de fragmentos literarios. Aquí el término « método », no refiere al libro sino a la manera o procedimiento apto para aprender la LE a los alumnos de las escuelas secundarias. Este método debe, tal como lo sostiene el autor, hacer un lugar a

> "la pronunciación, el vocabulario bilingüe, los ejercicios gramaticales, la conjugación y las conversaciones en uso. Es, pues, gramatical y oral a la vez, pero dedica más tiempo al estudio de los ejercicios orales, dividiéndolos en dos categorías para responder a todas las necesidades de la vida práctica: con cartas familiares y conversaciones de uso da a conocer expresiones y modismos usuales en el trato social; con la lectura, la explicación de anécdotas y la recitación de fábulas o de otra poesía, enseña palabras y modismos del lenguaje literario » [64]

Así, esta doble tipología de ejercicios responde a las necesidades prácticas de uso de la lengua y a las necesidades más vinculadas con el placer y la estética literaria. El estudio de

[63] Traducción : « étudier avec un seul livre de lecture, ce serait méconnaître toutes les règles de la pédagogie moderne. Un livre de lecture, comme son nom l'indique, n'est qu'un livre de lecture. Rien d'autre. Il manque donc, de toutes les qualités essentielles d'une méthode: prononciation, vocabulaire, exercices de grammaire progressifs, conjugaisons, etc."

[64] Traducción: « la prononciation, le vocabulaire bilingue, les exercices grammaticaux, la conjugaison et les conversations fréquentes, il s'agit donc, d'une méthode, à la fois, grammaticale et orale mais qui consacre un temps relativement important à l'étude des exercices oraux divisés en deux catégories: ceux qui répondent à des besoins de la vie pratique, par exemple, des lettres familiales et des conversations courantes qui emploient les expressions et les tours langagiers usuels dans la vie sociales et ceux qui sont centrés sur la langue littéraire: la lecture , l'explication des anecdotes ou la récitation des fables ou de toute autre poésie, apprendront aux élèves les mots et des expressions propres du langage littéraire " (p. 12).

esta tipología debe estar precedido por el aprendizaje de la pronunciación ya que el autor la considera una condición sine qua non y un requisito indispensable para todo aprendizaje lingüístico:

> "es sabido que para aprender una lengua viva, es preciso acostumbrar los órganos vocales a pronunciar fielmente todos los sonidos » [65] (p. 12).

El trabajo fonético es entonces, un aprendizaje previo al aprendizaje del vocabulario, el cual implica una selección de palabras en función de su « importancia », estas palabras son reagrupadas en torno de temas tales como los útiles escolares, la escuela, la familia, la vestimenta, los alimentos, las bebidas, los muebles, el cuerpo humano, la casa, etc. Aparece así una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la lengua en la cuaL los contenidos lingüísticos se reorganizan en torno a "centros de interés" que se suponen familiares de los aprendientes.

Aparte de la fonética, el autor propone un trabajo sobre los sustantivos mientras que en un segundo momento, se introducen los adjetivos y los verbos, primeramente los más usuales de cada categoría, acompañados de palabras invariables y frecuentemente empleadas. Ardit insiste mucho sobre la enseñanza del verbo ya que sin el verbo –argumenta- ninguna frase puede ser construida. En la página 14 de su texto, da algunos consejos para enseñar los verbos:

> "1- primero, un tiempo, luego otro cuando el primero está bien aprendido 2- hacer recitar los tiempos simples como ejercicio de memoria y pronunciación 3- hacer conjugar en un tiempo una oración completa con uno o dos verbos en combinación de modos, tiempos y personas 4- desarrollar los tiempos de los verbos que aparecen en los trozos explicados"[66]

[65] Traducción : « il est bien connu de tous que, pour apprendre une LV, il faut d'abord habituer les organes phonatoires à la prononciation fidèle de tous les sons de cette langue"

[66] Traducción : « 1- il faut commencer par un seul temps verbal et seulement quand on constate que ce temps est bien connu des élèves, on peut passer à un autre.
2- la récitation des temps simples doit être pratiquée comme un exercice de mémoire et de prononciation,
3- il faut combiner, dans les phrases des modes, des temps et des personnes différents
4- il faut enseigner tous les verbes utilisés dans les différents extraits littéraires travaillés en classe»

En cuanto a los exámenes, la modalidad privilegiada será el oral, salvo durante el último año de estudios. En este momento, el escrito acompañará al oral; la prueba escrita consistirá en un dictado de un extracto literario de 15 a 20 renglones, en ejercicios de gramática (género y número de sustantivos, verbos regulares e irregulares; el oral, por su parte, consistirá en conversación habitual y explicación de obras literarias.

En cuanto a la segunda obra que mencionamos, el "Méthode directe pour l'enseignemt du français" de Lucien Abeille, su título ya es revelador: el método directo es llamado a convertirse en el método de referencia, según el autor del libro, en las escuelas secundarias de nuestro país.

Abeille, el mismo que 13 años antes había publicado su "Cours théorique et pratique de français" (ver Capítulo IV), según los principios de la metodología tradicional, se presenta a comienzos del Siglo XX como un acérrimo defensor del Método Directo. Así, en una publicación del Lenguas Vivas se hace una cronología de los hechos que desembocaron en la creación del Instituto y se menciona:

> "(…) Muy interesado en el tema [de la formación de maestros de lenguas vivas] el ministro Fernández entabló diálogo con todos aquellos que podían aportar elementos valorativos. En una conferencia sobre "El método directo en la enseñanza de las lenguas vivas", el doctor Lucien Abeille, profesor de francés n el Colegio Nacional Central de Buenos Aires, señaló que era imperioso un cambio en la enseñanza de los idiomas extranjeros en nuestro país y que esto implicaba crear un instituto que formase profesores capacitados para implantar el método directo. Los conceptos del especialista reforzaron las ideas del Dr. Fernández" (Vaubiesem de Burbridge y Bruno de Zamora, 1982: s/nº de página)

Las recomendaciones de este defensor del método directo, vertidas entendemos, en los primeros años del Siglo XX, se hacen oír y

> "El 10 de febrero de 1904, el decreto que firman el Presidente Gral. Julio A. Roca y su Ministro, Doctor Juan Ramón Fernández, dispone la fundación del profesorado en lenguas vivas (…). La opinión fue gratamente sorprendida. El diario "La Prensa",

> interpretando el sentir general, comentaba el decreto del Presidente Roca en términos elogiosos. En un editorial del 10 de febrero de 1904 decía: "Ayer se firmó, por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública un decreto sobre organización de profesorado de lenguas vivas. La enseñanza de los cursos de idioma extranjero se hará exclusivamente por método directo. Son conocidas de nuestros lectores las publicaciones de "La Prensa" sobre el método directo que da resultados tan maravillosos en Francia y en Alemania. Nos felicitamos de su adopción entre nosotros y vemos complacidos que el nuevo decreto representa una plausible iniciativa que reportará benéfica influencia para la educación de nuestra juventud" (Vaubiesem de Burbridge y Bruno de Zamora, op.cit)

En el citado decreto, mencionado en la publicación antes señalada, se lee:

> "Art. 3º: La práctica pedagógica se efectuará en los siguientes cursos que funcionarán en la Escuela Normal para el Profesorado de Lenguas Vivas: a) Un curso de idioma extranjero para niños de 6 a 12 años, anexo a la Escuela de Aplicación (…) b) Un curso para alumnos-maestros, de 12 a 20 años en los idiomas extranjeros comprendidos en los programas (…) c) Un curso para adultos que será nocturno y al que concurrirán las personas que se inscriban en la Dirección de la Escuela Normal respectiva (…) La enseñanza de los cursos a) y c) de idiomas extranjeros para niños y adultos, se hará exclusivamente por método directo. La instrucción normal de lenguas vivas en los cursos para maestros b) y profesores se dictará por un método mixto (directo o indirecto según sea oportuno) para la más perfecta posesión de los alumnos del idioma extranjero y de su literatura" (Vaubiesem de Burbridge y Bruno de Zamora, op.cit)

Así, estos extractos ponen de manifiesto la acción precisa de Abeille en defensa del método directo y su consideración en acciones de política educativa fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestro país, como es el caso de la creación de una de las instituciones más prestigiosas de formación de docentes en este campo, el ISP "Juan R. Fernández"

Es interesante, además, señalar el partido tomado por el diario "La Prensa" en el debate sobre la creación de este Instituto y sobre el método de enseñanza adoptado. Efectivamente, el diario y su director habían asumido una actitud completamente favorable a la introducción del método directo en nuestro país, según consta en la dedicatoria de la obra de Abeille:

> "Je dédie ce livre à mon ami Ezéchiel P. Paz, le distingué directeur de « La Prensa », qui a ouvert les colonnes de son journal à la méthode directe » (Abeille ; 1906 : dédicace)

Estas informaciones recolectadas dan muestra de la inserción del método directo en nuestro sistema educativo, a principios del Siglo XX, constatación que está, además, certificada en la apreciación siguiente:

> "Al Congreso de Profesores de Lenguas Vivas de 1908 en París, asisten los especialistas Brunnot, Gérard y Gautier, entre otros. Las recomendaciones finales sobre los métodos a aplicar eran ya práctica probada en el Lenguas Vivas" (Vaubiesem de Burbridge y Bruno de Zamora, op.cit)

Volviendo entonces a la obra de Abeille, la definición que el autor da del método directo es la siguiente:

> "La méthode directe est celle d'après laquelle on enseigne une langue vivante sans l'intermédiaire de la langue maternelle »

Su propuesta de enseñanza a partir de este método comprende tres momentos: el período intuitivo, las series intuitivas (la vida escolar, el cuerpo humano y las vestimentas) y los textos que deben aprenderse de memoria ("Souvenirs d'école" de Victor Hugo; "L'école d'autrefois" de Lavisse y 15 fragmentos y extractos literarios diversos)

Según el autor, el período intuitivo es el más importante ya que de él depende el éxito de la enseñanza de la lengua. Durante este período se debe enseñar el vocabulario, preparar el aparato vocal y habituar a la expresión correcta. Con respecto al vocabulario, Abeille distingue dos categorías:

> “(…) Les paroles adressées en français appartiennent à deux ordres différents : les unes ont trait aux côtés matériels du cours : discipline, ordres, indications. Les autres constituent l’enseignement proprement dit »

Esta categorización está lejos de presentar el estudio del vocabulario según las diez partes del discurso, tal como se hacía en los manuales inspirados de la metodología tradicional:

> “L’étude du vocabulaire doit se être graduée de façon à présenter toutes les formes usuelles de la langue non pas dans l’ordre grammaticale des dix parties du discours mais dans l’ordre naturelle qui va du simple au complexe »

Las ideas de progresión gradual y de formas usuales de la lengua llevan al autor a proponer un método basado en “Les choses d’abord, les personnes ensuite”. Entre las cosas, se trata de enseñar los vocabularios de la clase, los muebles, los objetos escolares; con respecto a las personas, el cuerpo humano y las vestimentas. Esas series (vida escolar, cuerpo humano y vestimentas) parecen, para Abeille, una fuente inagotable de contenidos lingüísticos a enseñar:

> “Dans ces trois séries dont nous avons sans cesse des éléments sous la main, nous trouvons facilement la matière d’une cinquantaine de leçons »

La oralidad, la repetición y la memorización son los rasgos distintivos de esta propuesta de Abeille la cual convoca entonces a los principales métodos evocados en la metodología directa (oralidad, intuición, imitación, repetición, interrogación, entre otros). Así,

> « On n’oubliera point que l’enseignement pendant la période intuitive est surtout oral (…) Pendant la première période, l’élève reçoit tout l’enseignement de la bouche du maître (…) on ne peut progresser qu’à force de répétitions et partant avec une certaine lenteur. La méthode intuitive est lente. On marche lentement mais on marche (…) Nous ne nous contentons pas d’interroger individuellement chaque élève, nous avons recours aussi aux exercice en chœur, au parler simultané (…) »

La confianza que Abeille deposita en este método de enseñanza, le hace postular que:

> “Il est évident que d’abord ils [les élèves] traduisent mentalement mais bientôt ils s’expriment en français (…) [mais] grâce à ces procédés, l’enseignement est attrayant, fécond, vivant (…) on peut s’acquitter de sa tâche avec des classes de 40 ou 50 élèves. Il faut pour atteindre ce but, enseigner la langue avec la collaboration de tous les élèves » (Abeille, 1906 : 10)

En Argentina, el método directo cuenta entonces con adeptos entre los especialistas de la enseñanza de las lenguas vivas (Abeille), los medios de comunicación (La Prensa) y las autoridades educativas (el Ministro Fernández). Si tenemos en cuenta el período de tiempo en que este método reinó en Francia (1902-1925), vemos que en nuestro país, el empleo de este método es prescripto durante mucho tiempo más, desbordando así largamente el período señalado para Francia y llegando hasta mediados de los años 60. Tomemos algunos ejemplos.

En 1934, en su obra “Tópicos de metodología de las Lenguas Vivas”, A. Razumney también toma la defensa del Método Directo, sosteniendo que:

> “La clase de lenguas vivas será la construcción del vocabulario por el trabajo, para elevarse de allí a la cultura literaria. Toda la clase estará dedicada a la lengua extranjera, sin distraer una parte de ella para dedicarla a la lengua madre (eso sucede en la traducción que es una comparación entre las dos lenguas) Para valerse mejor de las expresiones extranjeras, el alumno hablará permanentemente en la lengua que estudia. Hablar es el mejor modo de aprender a leer y escribir (…) ¿Qué debemos enseñar a los alumnos? Aquello que sus mentes exijan. Buscar los centros de interés es la norma apropiada (…) El profesor ordenará los conocimientos de manera que adquieran al comienzo el de las cosas de aula que pueden ver y tocar, para luego pasar a lo exterior (…) La adquisición del vocabulario parte, entonces, de la intuición directa de la realidad. Por ello, nuestro método, se llama también Intuitivo (…)” (Razumney, 1934: 5-6. El subrayado es nuestro)

Es claro que la postura de este especialista defensor del método directo no cuenta con la opinión unánime de sus colegas teóricos ni de los autores de manuales. Entre los primeros

encontramos el caso de Roberto Miranda Moore. En 1935, este profesor escribe una obra, "Finalidad y Métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras", en la cual se presenta una carta-prólogo de Rodolfo Senet. En ella, Senet felicita y alienta al autor a publicar el libro en estos términos:

> "A mi juicio, convendría que usted la publicara, no sólo por lo que interesaría a la didáctica en general, sino porque podría servir de guía a cantidad de profesores empeñados en imitar ciertas escuelas efectistas que aplican sólo el método directo y sobretodo a no poco público que opina al tenor de lo que oye por ahí, en boca de aficionados a opinar" (Senet, Buenos Aires, 17 de octubre de 1934)

Esta carta-prólogo pone de manifiesto la vigencia del método directo hacia 1935. En el capítulo de la obra destinada a la presentación y análisis de los métodos de enseñanza en vigencia, el autor da cuenta del método directo, entre otros. Sostiene que los seguidores de este método, cercano al método natural, postulan que el hablar y el hacer hablar, sin el estudio sistemático de la gramática, es la forma más acabada de aprendizaje de la lengua extranjera. Ahora bien, para Miranda Moore, asumir una postura como ésta es desconocer el carácter no natural de la escuela, en otros términos, aplicar un método natural en un contexto no natural, lo que resultaría, cuanto menos, paradójico.

Por otra parte, Miranda Moore, sostiene la necesidad de un método escolar que desarrolle simultáneamente las tres formas de la práctica del idioma: hablar, leer y escribir y no sólo la producción oral como es el caso del método directo. Este método escolar se define, para el autor, con respecto a la aceptación o no de la lengua materna en el aprendizaje, es decir, en vinculación estrecha con el método directo intransigente que proscribe la LM o el método indirecto que le ofrece un lugar ya que la considera facilitadota y aceleradora del aprendizaje. Para este autor, el mejor método de enseñanza resulta de una mezcla entre los dos métodos, el cual se denominará método mixto o ecléctico. El autor utiliza la siguiente analogía para describir los alcances y limitaciones de los métodos antes citados y la necesaria conjunción de ambos en su propuesta:

> "El método directo es un ciego con excelente piernas, camina pero camina a ciegas. El método indirecto es el paralítico que ve la ruta pero no puede incorporarse de su

> lecho. Si se pusiesen de acuerdo, los dos enfermos podrían ayudándose, llegar a destino" (Miranda Moore, 1935: 35)

Por otra parte, en los programas oficiales del año 1942 se lee:

> "El Método Directo empleado exclusivamente en el transcurso de los dos primeros años de la enseñanza en esta disciplina y preferentemente en el tercero, sufrirá en este último una ligera variante, que puede ser aprovechada en su alcance verdadero: la traducción al castellano de trozos literarios y la versión de temas sencillos, del castellano al idioma extranjero que se estudia" (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1942: 114)

El debate entre los sostenedores del método directo "puro", es decir, sin ningún auxilio de la LM y los del método directo "combinado" que acepta recurrir a la LM en algunos casos, sobre todo como ejercicio de verificación de la comprensión, estaba entonces instalado y se extendió por un largo tiempo. Veamos algunos ejemplos que nos remiten al estado de ese debate entre los años 50 y 60.

Por una parte, encontramos algunas propuestas que se alejan del método directo y que proponen "los métodos activos". Tal es el caso, por ejemplo, de una serie de artículos editados por "Cahiers pédagogiques", entre 1957 y 1961.

En 1957, en su artículo "La classe de vocabulaire", S. Caquin critica la enseñanza del vocabulario según los principios del método directo y propone, para enseñar el vocabulario, tomar en cuenta las directivas ministeriales francesas:

> "Comment enseigner et apprendre le vocabulaire? Par l'action et par l'image. Les dernières instructions ministérielles françaises recommandent des méthodes « actives » afin d'éveiller la curiosité et le goût de l'élève (…) Il faut surtout éviter que l'élève garde son rôle passif » (Caquin, 1957 : 23)

Un año más tarde, en la misma publicación aparece un artículo firmado J. Coin Sorrentino quien parte de la necesidad de instalar en el espíritu de los alumnos la vinculación estrecha

entre los objetos y sus designaciones “sans passer par l’intérmédiare de l’espagnol ni de la graphie » (Coin, 1958: 22). Así, la autora parece absolutamente partidaria del método directo; sin embargo, más adelante presenta algunos reparos a este principio:

> “Donc, nous bannissons l’emploi de l’espagnol, à quelques toutes petites exceptions près, et tout spécialement au cours de ces premières classes. Naturellement il ne s’agit pas d’employer exclusivement la méthode directe, selon les principes Berlitz, mais une méthode active » (Coin : op. et loc. cit)

En otro número de 1958, se presenta un artículo en el cual se realiza una crítica abierta al método directo:

> “On fait généralement confiance à la méthode directe pour apprendre à penser en français. Or, la manière qui me semble la plus directe, bien que peut être dangereuse, c’est la traduction. Non pas la traduction littérale de toute une phrase mais la traduction d’une tournure ou d’une expression qui, en même temps qu’elle ressemble à l’espagnol, diffère par son emploi (….). La langue maternelle va être le point d’appui, la béquille qui gêne mais qui est indispensable pour obtenir une complète autonomie» (Pérez Domínguez, 1958 : 27)

Las ideas vertidas por la autora fueron objeto de debate. Los intercambios han sido transcritos a continuación del artículo y dan muestras de la divergencia de las opiniones: el método directo tiene tantos adeptos como detractores entre los participantes del debate:

> “Mlle Luján: -Ces automatismes [des tournures] peuvent aussi bien être créés par la méthode directe. Il suffit d’avoir des planches ou des illustrations (…)
>
> Mlle Durand :- Le plus grave danger de la méthode directe, c’est que l’enfant risque de se tromper et de créer de faux automatismes très difficiles à extirper plus tard
>
> Mlle López : Bien sûr la méthode directe n’est pas parfaite. Mais les inconvénients de la traduction sont encore plus grands….
>
> Mlle Pérez :- Autre défaut de la méthode directe : la difficulté de faire comprendre exactement le sens des mots abstraits (…)” (op.cit: 27)

El método directo es acusado no permitir la comprensión acabada de las palabras abstractas o de “instalar” ciertos errores difíciles de modificar.

En otro texto de 1959 de la misma publicación, B. Lynch de Islas, presenta algunas reflexiones sobre la enseñanza del francés en las escuelas secundarias, entre las cuales sitúa la adecuación de la enseñanza de las lenguas vivas a las exigencias de la época. Así, si bien no plantea abiertamente su postura con respecto al método directo, nos parece inferir de algunas partes de su texto, una toma de posición a favor de la introducción de secuencias de traducción a guisa de ejercitación y por otro lado, un importante énfasis en la actividad del alumno. Su propuesta entonces, se alejaría del núcleo duro del método directo sin ser absolutamente innovadora o tomar claramente partido en contra de él. Su preocupación está centrada en la adquisición de “estructuras gramaticales” y para ello sugiere:

> “Il ne faut pas oublier que notre enseignement s’adresse à des élèves qui possèdent déjà des notions grammaticales dans leur langue maternelle. Aussi, quand ils ont acquis un vocabulaire suffisant en langue étrangère, il convient de leur proposer des exercices d’assimilation ou de contrôle des connaissances portant sur des constructions équivalentes sur les deux langues » (Lynch, 1959 : 37)

La traducción interviene entonces como instancia de control, acercando la propuesta a los principios del método activo. Esta idea es reforzada en el párrafo que citamos a continuación y en el cual la autora pone el acento sobre la actividad demandada al estudiante en la adquisición de la lengua extranjera.

> “D’après le procédé habituel, après avoir expliqué le vocabulaire, le professeur habitue l’élève à interroger, il l’oblige non seulement à retenir le vocabulaire appris mais à s’en servir, c’est-à-dire à faire un emploi personnel de la langue. Pour employer les différentes structures interrogatives, il doit réfléchir, il doit choisir celle qui convient le mieux à chaque proposition ou à chaque terme de la proposition. On favorise ainsi l’initiative de l’élève, son rôle est très actif » (Lynch, op. et loc. cit.)

El tema de la traducción es retomado en otro debate publicado el mismo año por los “Cahiers Pédagogiques”: esta situación no hace más que confirmar la importancia acordada

por los profesores a este tema. Por nuestra parte, creemos que la práctica de la traducción ha sido una constante en la enseñanza del FLE en nuestro país; así lo demuestra el elevadísimo número de manuales de nuestro corpus que presentan escrituras y aclaraciones hechas por los alumnos en lengua materna. Así entonces, en el debate sobre el lugar que la traducción debe tener en la enseñanza del francés, las posturas son encontradas aunque, en cierto momento se acercan y nadie parece totalmente en contra de la inclusión de la traducción como mecanismo de verificación de las adquisiciones realizadas:

> "L'anathème a été lancé contre la traduction dès 1882, par W. Vietor. Depuis la généralisation des méthodes directes d'enseignement des langues, il devient normal de lui substituer des exercices oraux, puis des courts exercices de composition dans la langue étrangère.
>
> Mme. Rabinovich : - Là encore, tout dépend du but que l'on se propose : pour l'apprentissage automatique de la langue, la traduction est nuisible. Dans le cadre des écoles de commerce, elle paraît indispensable. Au collège, elle trouve sa place que lorsque l'étudiant est en mesure d'étudier la littérature étrangère.
>
> M. Fauve :- Malgré les préjugés pédagogique contemporains, il convient de ne pas oublier que seul l'exercice de traduction permet de corriger ce qu'a d'approximatif l'enseignement par la méthode directe. De plus, il s'avère indispensable comme instrument de précision : c'est le seul qui permette à l'élève, sinon d'apprendre une langue étrangère, du moins d'inventorier les ressources de sa propre langue. (…) Il me paraît indispensable d'y plier les élèves dès qu'ils sont rompus aux automatismes développés par les méthodes directes et en tout état de cause, lorsqu'ils sont atteint 14 ans » (Débat, 1959 : 28-29)

Finalmente, en 1961 la misma publicación presenta un artículo firmado por Amblart titulado "L'ancienne méthode et la nouvelle méthode. Etude comparative". "L'ancienne méthode" refiere claramente al método de enseñanza gramática-traducción y la "nouvelle méthode" al método directo o "naturelle" o "progressive", como lo llama la autora del texto. Luego de la descripción de ambos métodos, la autora se pregunta "Est-il raisonnable d'abandonner totalement l'ancienne méhode?" a lo cual responde:

> “Sans doute autrefois on travaillait uniquement avec le livre, on enseignait une langue dont on ne se servait pas. Mais traduire un mot peut faire gagner du temps, surtout quand il s’agit d’un mot abstrait. Traduire un mot, en outre, peut être un moyen de s’assurer que les élèves ont compris. D’autre part, la grammaire est l’ossature de la langue, en l’étudiant on acquiert une langue correcte » (Amblard, 1961 : 23)

Otras voces adhieren a Amblard y señalan la importancia de la traducción como método de enseñanza:

> “La nouvelle méthode, séduisante à plus d’un titre a, outre les inconvénients que vous avez signalés, celui d’être chère puisqu’on ne doit pas grouper plus de 25 élèves dans la même classe. La nouvelle méthode est bonne pour les débuts ensuite il serait souhaitable de revenir à l’ancienne. Les exercices de traduction sont souhaitables à partir du moment où l’élève domine un peu la langue » (Gagnaire, op. et loc. cit)

Por último citaremos, una obra de A. Ibáñez, en la cual la autora, profesora de francés de la enseñanza secundaria, establece un balance del estado de la enseñanza-aprendizaje del francés en Argentina a comienzos de los años 60. Su libro data específicamente de 1962. En el capítulo IV “Métodos”, leemos:

> “La constante discusión sobre los procedimientos que pueden permitir la adquisición rápida y correcta de una lengua extranjera (…) han llevado a sucesivos ajustes del método directo. Este corregido en aspectos más o menos importantes de su aplicación, mantiene una vigencia irrebatible en lo que atañe a su principio fundamental: la adopción inmediata de la lengua extranjera por medio de su propio aprendizaje. Se busca así establecer desde el primer momento la misma relación que existe entre el pensamiento y la lengua materna” (Ibáñez, 1962: 21)

La autora entonces, pone de manifiesto la vigencia del método directo aunque, sin dejar de reconocer la supervivencia (a veces necesaria, en su opinión) del método clásico.

> “A esas dificultades [evitar el vínculo automático entre el vocablo y la LM y el recelo a lo nuevo] –y también, más de una vez a la imperfecta preparación docente- se debe

> que todavía hoy haya quienes eludan el método directo y se refugien en pesadas e improductivas sesiones de 'lectura y traducción'" (Ibáñez, op. et loc. cit)

Más adelante, la misma autora sostiene:

> "En el aula, y en los ejercicios que el alumno realice fuera de ella, siempre la lectura de trozos adecuados y las traducciones deben ocupar considerable espacio" (Ibáñez, op.cit: 22)

Es válido preguntarse entonces: lectura y traducción ¿sí o no? Como podemos observar, el debate de los años 50-60 giraba en torno a la mayor o menor "pureza" del método directo, la cual se definía por el empleo o no de la traducción, es decir, del uso de la lengua materna en la adquisición de la lengua extranjera. Una constante que aparece en ese debate remite al estatus de mecanismo de control y verificación del aprendizaje acordado a la traducción, mecanismo que parecería no contemplado en el método directo. Las informaciones que hemos podido recabar sólo nos posibilitan plantear la existencia de "grados de pureza" del método directo y no la irrupción de una nueva metodología (como es el caso de la metodología activa en Francia). En ningún caso, los autores consultados hacen alusión a la metodología activa o a sus principios, aunque algunos insisten sobre la "actividad" del alumno en la clase de LE. Teniendo en cuenta esta situación, existiría un desfasaje importante en la evolución de las metodologías tal como son aplicadas en Francia y en nuestro país, con una marcada persistencia de la metodología directa, aunque en diferentes versiones, en Argentina.

A las voces discordantes de los teóricos del campo se agregan las de los autores de manuales cuyas opiniones también están divididas en relación al método adoptado para la configuración de sus manuales. Tres casos aparecen como los más paradigmáticos: el primero remite a las propuestas que incluyen a los ejercicios de traducción (temas y versiones). Aunque, evidentemente, se trata más de un tipo de ejercitación privilegiada que de una propuesta de enseñanza basada en el método de traducción, la presencia de la lengua materna no deja de poner en cuestión la existencia del método directo en su versión estricta. Es el caso de los manuales como "Apprenons le français", "Mon livre de français" "Le

Français en Argentine" o "Le français au collège. Méthode pratique de français", editados entre los años 40 y 50. Estos manuales plantean variantes que incluyen un estatus más laxo para la lengua materna.

El segundo caso, es el unos pocos manuales que proponen la traducción como método de enseñanza de la LE y que están publicados en el mismo período que los anteriores. Es el caso, por ejemplo, del manual "Síntesis de francés", cuyo título en español es un indicio de lo que acabamos de afirmar.

Por último, encontramos los manuales que especifican en sus prólogos la opción metodológica asumida y se alinean claramente detrás de los principios del método directo. Se trata de los manuales "Méthode pratique pour l'enseignement du français " (1930), "Le foyer et la ville" (1951) y "Notre vie" (1953) en cuyos prólogos se explicitan principios tales como « nous enmenerons les élèves à penser en français » o « Pour enseigner la langue française, il faut la parler et la faire parler » como síntesis del espíritu que anima a las propuestas. También en este grupo encontramos "Je parle français" (1955), "Leçons de français" (1966) y "J'apprends le français" (1967), tres obras en cuyos prefacios se plantea claramente su filiación con los principios del método directo.

En el cuadro siguiente hemos intentado representar de manera gráfica, los alcances de la metodología directa en Francia y en Argentina.

La enseñanza de las LV en Francia	La enseñanza del francés en Argentina
Metodología Directa: de 1902 a 1925 **Metodología Activa: de 1925 a 1960**	**Metodología directa: 1902- 1965** Abeille (1906), de Gourville (1930), Razumney (1934), programas (1942), manuales (1951, 1953, 1955, 1966, 1967) Vs. **Método Experiencial:** Ardit (1905): no al método gramatical, no a la traducción, no al método oral, no al método materno

	=método directo. **Método Mixto o Ecléctico:** Miranda Moore (método directo+ método indirecto) o **Método directo combinado :** "Cahiers pédagogiques" (1957, 1958, 1959, 1960, 1961)

5. 5- El audiovisual "Made in Argentina": el francés de los últimos treinta años del Siglo XX

La metodología audiovisual concebida como una utilización conjunta de la imagen y del sonido a partir de soportes técnicos (filminas, discos, cassettes, videos, etc.) no parece haber tenido demasiada cabida en la enseñanza del francés en nuestro país, al menos en el ciclo secundario del sistema formal. Las razones de esta situación debemos buscarlas, según algunas fuentes consultadas, en una cierta inercia de la escuela secundaria que aparece como reticente a la innovación y a la inclusión de cierta tecnología y en los costos que representan las grabaciones o las proyecciones de imágenes. Así, en su texto de 1962, Ibáñez subraya la necesidad de incluir recursos materiales diversificados en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras que acompañen al clásico "texto escolar":

> "El concepto mismo de texto tendría que irse modificando y los organismos estatales deben propiciar el necesario cambio proveyendo los recursos materiales que permitan encarar ediciones de nuevo tipo, me refiero a que todo texto para la enseñanza de un idioma extranjero (…) debería complementarse con un apéndice sonoro. Mientras existen instituciones que han puesto en práctica todo un sistema de enseñanza basado fundamentalmente en discos, la enseñanza escolar deja casi totalmente a un lado ese fácil recurso y exige a la memoria auditiva, un paciente y lerdo trabajo innecesario. Sin acudir a grabaciones de costo considerable, habría que incorporar a los libros apéndices similares a ciertas revistas sonoras muy difundidas" (Ibáñez, 1962: 14)

Creemos que cuando Ibáñez se refiere a ciertas "instituciones que han puesto en práctica todo un sistema de enseñanza basado en discos", alude a experiencias realizadas en Francia en el C.R.E.D.I.F (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Difusión du Français). Estas experiencias son ampliamente comentadas en un artículo aparecido en 1961 en los "Cahiers Pédagogiques" (Nº 12) y firamado por E. Boeri y A. Raffoul quienes han realizado una visita al CREDIF y dan cuenta de sus experiencias a sus colegas:

> "Plusieurs collègues, sachant que nous avons fait un stage à Saint-Cloud en février 1961, nous ont demandé des précisions sur cet enseignement audio-visuel tellement à la mode depuis quelque temps et dont ils n'avaient que des notions assez vagues » (Boeri et alii : 1961 : 27)

Estas autoras describen minuciosamente las bases lingüísticas de la "enseignement accéléré du français aux étrangers à l'aide des auxiliaires audio-visuels » (Boeri et alii; op. et loc. cit) así como las fases de una lección para aprendientes que se inician en el estudio de la lengua extranjera y en las cuales la utilización de los recursos audiovisuales es la regla (utilización del "film fixe", escucha –simultánea a la imagen- del texto dialogado grabado sobre la "bande magnétique", etc.). Entre las ventajas que las autoras reconocen a los recursos materiales y técnicos empleados se encuentran las siguientes:

> "La simultanéité des perceptions, visuelle et auditive, opère un effet de synthèse (…) cela réduit au maximum l'analyse des éléments grammaticaux et évite la traduction. D'ailleurs, l'image visuelle et les voix enregistrées créent des conditions de concentration plus favorables que la voix du professeur (…) L'intérêt de cette méthode réside dans la part de travail individuel que réalisent les étudiants du CREDIF au 'laboratoire de langues' en dehors des heures de cours collectif et en le complétant » (Boeri, op. cit : 31-39)

Los « laboratorios de lengua » son un punto esencial de la puesta en marcha de esta metodología. Las autoras antes citadas describen minuciosamente la actividad que realizan allí los estudiantes, fuera de las horas de clase así como el equipamiento de los laboratorios:

> “Chaque élève se trouve ainsi pendant une demi-heure para jour, en face d’un magnétophone et muni d’une paire d’écouteurs. Il peut entendre de nouveau les bandes magnétiques (…) L’enregistrement est triple : le premier enregistrement lui permet de faire attention au contenu (…) On lui indique après ‘écoutez et enregistrez après nous’ (…) Un troisième passage met au point le travail accompli. Cet appareil se comporte comme deux magnétophones accolés fonctionnant sur la même bande, l’un utilisant la piste d’en haut, l’autre la piste d’en bas (…) » (Boeri et alii, op. cit : 39)
>
> “(…) Nous avons pu voir le laboratoire de langues ultra-moderne qu’on vient d’installer à l’ASTEF: 25 cabines insonorisées, avec un magnétophone à double piste dans chacune d’elles, le professeur peut de son poste, écouter les élèves et les corriger individuellement, sans se déplacer lui-même. On aura bientôt l’oreille électronique qui permettra aux cas pathologiques de se corriger eux-mêmes, care elle réalise chez l’auditeur un transfert de son champs auditif (…) » (Boeri et alii, op. cit : 42)

El entusiasmo de estas autoras y su confianza en la tecnología como instrumento decisivo en la adquisición de la lengua extranjera, no les impiden redimensionar el lugar del profesor como “l’âme de la classe”. Las autoras llevan entonces un mensaje tranquilizador a los docentes quienes serán “ayudados” en sus tareas cotidianas por las máquinas pero no desplazados por ellas:

> “Bientôt nos collègues argentins pourront, en assistant à l’une des leçons de français accéléré que l’on donnera au Centre Audio-visuel de Buenos Aires, se rendre compte par eux-mêmes de tout ce qu’il y a d’intéressant dans cette nouvelle méthode, fondée sur les dialogues du français vivant, du français parlé de tous les jours (mais qui ne tombe jamais dans le français trop familier) et verront bien que, dans cet enseignement où la machine vient aider au maximum le maître dans ce que son travail comporte de fastidieux et de banal, c’est quand même toujours le professeur qui reste l’âme de la classe, comme dans tout enseignement traditionnel » (Boeri et alii, op. cit : 44)

¿Cuál fue la real inserción de estos laboratorios de idioma en la enseñanza del francés en nuestro país? Dos casos se delimitan claramente. El primero se vincula con las instituciones privadas (Alianzas francesas, por ejemplo) y en las de formación de docentes (Institutos de Profesorado). Allí, los laboratorios se han instalado y han sido utilizados como herramientas de adquisición y/o perfeccionamiento de la lengua extranjera. En efecto, en el mismo artículo antes mencionado, encontramos una referencia a la creación de un Centro audio-visual en Buenos Aires, del cual no tenemos por el momento más datos:

> "Après México et Río, Buenos Aires aura bientôt son centre audio-visuel pour l'enseignement accéléré du français (Boeri et alii, op. cit : 27)

Por otra parte, en una publicación institucional del Instituto del Profesorado en Lenguas Vivas, se lee:

> "En 1961 se instala en el Instituto uno de los mejores auxiliares para la enseñanza de las lenguas vivas: un laboratorio de idiomas. Es el primero en un establecimiento dependiente de ANEMS, y se concreta por la gestión de la profesora A. Gandolfo, ante a las siguientes empresas y reparticiones: Dow Química Argentina, Standard Electric, RCA Victor, Siemens, Aeronáutica Argentina, Geloso. (…) Las primeras instalaciones permitían a los alumnos perfeccionar la comprensión oral y reproducir sonidos, ritmo y entonación propios de la lengua. Desde su ampliación en 1967 consta de 26 cabinas individuales con 4 programas de comando y una consola de control que permite al profesor seguir lo que el alumno está haciendo e impartirle las necesarias indicaciones o instrucciones" (Vaubiesem de Burbridge y Bruno de Zamora, op.cit: s/p)

En el segundo caso, el de las instituciones de enseñanza secundaria, estos laboratorios fueron y son casi inexistentes. Una multiplicidad de causas explican esta situación: problemas presupuestarios, falta de preparación de los docentes para la utilización de estos recursos, modalidad de aprendizaje propiciada (acelerada e intensiva) poco acorde con la realidad del aula, número excesivo de alumnos por curso, necesidades y motivaciones de aprendizaje casi incompatibles con la metodología propuesta, etc. Ibáñez, en el artículo ya citado, puntualiza además:

> "(…) la manera de desarrollarse nuestra enseñanza secundaria y los objetivos perseguidos nos colocan en una situación muy distinta a la expuesta: el alumnado no tiene el mismo interés por la lengua que quienes se hallan en Francia acicateados por la necesidad inmediata de comunicarse, el número de horas disponibles por semana es notablemente menor y el lapso total previsto, por el contrario, más extenso por lo cual el principio de enseñanza principalmente oral pierde validez y eficacia. Agrego, de acuerdo con mi posición personal ya fijada al respecto, que interesan más para nuestro fines la lengua escrita y la práctica de la lectura que el adiestramiento oral" (Ibáñez, op. cit: 25)

En este extracto se justifica claramente, a nuestro entender, el porqué de la inexistencia de laboratorios de idiomas en las escuelas secundarias de nuestro país, más allá de las cuestiones netamente presupuestarias, tantas veces evocadas: se trata, ni más ni menos, de un aprendizaje en medio exolingüe en el cual las necesidades de comunicación oral no son imperiosas (recordemos que la oralidad es la punta de lanza de esta metodología). En el mismo sentido, se podría agregar que en este tipo de aprendizaje, el abordaje de la lengua escrita, sobre todo desde la capacidad de recepción se presenta como prioritario.

En lo que refiere a los manuales producidos en el período audiovisual en nuestro país, ninguno de ellos presenta recursos técnicos sofisticados: en el caso de "Prenez la parole" (1974), los autores proponen el uso del "tableau de feutre" y de las figuras adhesivas como soporte visual ya que se adaptan bien a las "conditions de travail du professeur" (Introduction, X). El mismo material visual funciona como soporte en el manual "Langue et parole" (1971). En su guía pedagógica, las autoras alertan sobre la importancia del uso del material audiovisual –voz del profesor + tableau de feutre o magnético- que, aunque modesto, cumple con su función de transmitir sentido sin recurrir a la traducción:

> « Le matériel visuel est très important –tableau de feutre ou tableau magnétique-. Chaque réplique du dialogue est accompagnée d'une image destinée à transmettre le sens ce qui évite le recours à la traduction. L'image devient le signal de la phrase (…) Dans l'enseignement du dialogue, on distinguera des différents moments : Présentation : Deux présentations par le professeur qui dit le dialogue en s'aidant de

moyens audio-visuels –même modeste- phrase para phrase, au rythme normal de la conversation » (Meucci y Garrayalde, 1971 : 4)

Por su parte, los manuales producidos en la década del 80, es decir, los últimos de nuestro corpus extendido, sólo presentan cassettes con las grabaciones de los diálogos y de algunos ejercicios como material de acompañamiento sonoro.

Como en los casos anteriores, el cuadro siguiente pone en evidencia la comparación entre la enseñanza de las lenguas vivas en Francia y del francés en Argentina, en lo que respecta al último período aquí considerado.

La enseñanza de las LV en Francia	La enseñanza del francés en Argentina
Metodología audiovisual: 1960- a nuestros días	**Metodología Audiovisual : 1960- 1989*** **Ibáñez (**1962), Bioeri (1961), Manuales (1971, 1974, 1989 *fin de nuestro corpus

5.6- Algunos respuestas provisorias

Cuando iniciamos este capítulo, presentamos algunos de los interrogantes que nos guiaron en la confección de este capítulo. Entre ellos mencionamos: ¿Cómo se enseñó el francés?, ¿Qué metodologías y métodos se emplearon?, ¿Cómo se aseguraba el recambio de las metodologías y de los métodos?, ¿Quién era el público destinatario?, ¿Quiénes enseñaban?, ¿Qué componente foráneo tenía la enseñanza-aprendizaje del FLE en nuestro país y cuál era el componente nacional de esa enseñanza?, ¿Cómo influyen los diferentes contextos sociopolíticos en esta enseñanza?

No estamos todavía en condiciones de dar respuestas definitivas ni cerradas a estos cuestionamientos; sólo ensayaremos entonces algunas reflexiones provisorias que, a

medida que avance la investigación, podrán rectificarse o ratificarse de acuerdo con los aportes que se realicen.

A modo de cierre provisorio de este recorrido diremos que:

- El francés se enseñó sobre nuestro territorio desde épocas tempranas, en contextos de formación superior o preparatoria. Se trataba de un aprendizaje destinado a las elites que concurría a los prestigiosos colegios que formaban los cuadros del país. Esta materia de enseñanza estaba en manos de extranjeros cuyo único mérito, la mayor parte de las veces, era ser locutores nativos de la lengua que debían enseñar o de criollos de clase social acomodada que había realizado estudios en el extranjero. Poco a poco, con la consolidación del sistema educativo argentino y el desarrollo, sobre todo, de la enseñanza secundaria, el francés deviene una materia de enseñanza en las escuelas medias públicas del país, en el marco de una oferta, la mayoría de las veces, bi o trilingüe (inglés-francés-italiano). El cuerpo de docentes a cargo de esta materia se compone ahora, de profesores formados en los institutos de formación docente desigualmente repartidos sobre el territorio nacional, de profesores sin titulación oficial pero que han realizado algunos estudios sistemáticos de la lengua extranjera en instituciones no oficiales (Alianza Francesa) y en menor medida, por algunos nativos, hablantes de francés. Por otra parte, éstos últimos son voces autorizadas en el campo de la enseñanza del idioma, por lo cuál encontramos varios artículos teóricos y manuales escritos por hablantes nativos. De una lengua de "élite", el francés deviene una lengua con inserción escolar, carácter que perderá a partir de la reforma educativa del año 1994, por medio de la cual "desaparecerá" de los programas de estudio en provecho del inglés.

- Durante el período que nos ocupó en los primeros apartados, la gramática-traducción pareció ser la metodología privilegiada, aunque hubo experiencias que se alejaban de ella y proponían otras vías para la adquisición de la LE. En el período siguiente el método directo en sus diferentes versiones (puro o combinado) parece primar por un lapso de tiempo muy extendido. Es importante remarcar que mientras que en Francia la metodología activa es empleada desde 1925 a 1960, en

nuestro país, desde principios del siglo XX y hasta bien entrado los años 60, los teóricos y los actores de terreno se presentan como favorables o desfavorables al método directo, sin hacer menciones explícitas a la metodología activa. Una explicación que se puede avanzar en este sentido es la que tiene que ver con una preocupación esencial que parece instalada entre nosotros: el lugar de la lengua materna en la adquisición de la lengua extranjera. Más que preocupados por la "actividad" del aprendiente, los profesores de francés parecen sumidos en la disyuntiva del empleo de la lengua materna, como parámetro exclusivo para la adopción o no del método directo.

- La comparación entre las propuestas de enseñanza en Francia y en Argentina arrojan resultados coincidentes en el primer período estudiado. Estas similitudes están dadas por una dosis importante de presencia "foránea" en nuestras propuestas a nivel de la metodología empleada. En el nivel de los manuales, estos libros no se distinguen de los franceses más que en la referencia a ciertos contenidos nacionales como por ejemplo, los extractos literarios de autores locales alusivos a problemáticas contextualizadas (la tiranía de Rosas, la barbarie encarnada por Facundo, los paisajes del Paraná, etc.). Poco a poco, las propuestas francesas, si bien siempre son un punto de referencia importante, son adaptadas y contextualizadas de manera más acabada a nuestra realidad educativa. Los prólogos e introducciones de los manuales consultados así lo demuestran: las alusiones a los perfiles de docentes y alumnos argentinos, a las situaciones áulicas, a los programas ministeriales, etc.

- Como quedó demostrado más arriba, los diferentes contextos sociopolíticos han influido ampliamente en la enseñanza del FLE. De un lugar periférico, el francés pasará a ocupar un lugar central con la introducción en el Río de la Plata, por ejemplo, de las ideas de los filósofos del Siglo XVIII; sin bien, claro está, esta realidad no atañe más que a un grupo reducido de personas, las elites dirigentes. En el contexto neoliberal de finales del siglo XX, el francés pierde su vigencia y su razón de ser, en el marco de propuestas tecnocráticas y homogeneizadoras.

BIBLIOGRAFIA

- Libros, artículos

Abeille, L (1893) « Cours theórique et pratique de français », Imprimerie Martin Biedma, Buenos Aires.

Abeille, L (1906) « Méthode directe pour l'enseignement du français. Parler, lire, écrire », Librerie française de Joseph Escary, Buenos Aires.

Adam, J-M (1992) "Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle », Márdaga, Suiza

Adam, J-M (1999) "Linguistique textuelle. Des genres du discours aux textes », Nathan Université, París.

Amblart, (1961) "L'ancienne méthode et la nouvelle méthode. Etude comparative" in *Cahiers Pédagogiques* nº 13, publicación de l'Institut Français de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ardit, L (1905) "Introducción al curso teórico-práctico de francés de Louis Ardit", Editorial Félix Lajouane y Cía, Buenos Aires

Ardit, L (1905) "Breve Estudio de los Métodos para la Enseñanza de las Lenguas Vivas en los Colegios Nacionales y en las Escuelas Normales", Felix Lajouane y Cía Editores, Buenos Aires.

Barbot, M (2000) "Les auto-apprentisages", Clé International, París.

Bajtín, M (1984) "Esthétique de la création verbale", S. XII Editores, México.

Bérard, E (1995) "Faut-il contextualiser les manuels?" in Vigner, G y Pécheur, J (1995) *"Méthodes et méthodologies", Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, Número Especial, enero 1995, pp. 21-24

Berthier, N (1998) « Les techniques d'enquête. Méthodes et exercices corrigés », Armand Colin, París

Bertaux, D (1997) « Les récits de vie », Nathan Université, París.

Bertoletti, M y Dahlet, P (1984) "Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ebauche d'une grille d'analyse" in *Le Français dans le Monde* nº 186, julio 1984, pp. 55-63

Besse, H (1985) "Méthodes et pratiques des manuels de langue", Crédif-Didier, París.

Boeri, (1961) « L'Enseignement accéléré du Français aux étrangers par la Méthode audio-visuelle de Saint-Cloud » in *Cahiers Pédagogiques* nº 12, publicación de l'Institut Français de Buenos Aires, Buenos Aires.

Bogliotti, A (2003) "La vague méthodologique dans les manuels de langues vivantes en Argentine", in *Actes du Congrès Français 2002, points de rencontre*, pp. 209-218

Brafman, C (1996) "Los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. 1865-1910", in *Propuesta Educativa* nº15, Flacso.

Bronckart, J-P (1994) "Le fonctionnement des discours", Delachaux & Niestlé, Lausanne.

Bronckart, J-P. (1996) "Activité langagière, textes et discours", Delachaux & Niestlé, Lausanne.

Bronckart, J-P. (1996) « L'acquisition des discours.Le point de vue de l'interactionnisme socio- discursif " in *Le Français dans le Monde* Número Especial, París.

Caquin, S (1957) « La classe de vocabulaire » in *Cahiers Pédagogiques* nº 1, publicación de l'Institut Français de Buenos Aires, Buenos Aires.

Chartier, R (1995) «El mundo como representación. Historia cultural entre práctica y representación", Gedisa, Barcelona.

Choppin, A (1991) " Le livre scolaire" in Chartier, R et Martin, H (dir) *Histoire de l'édition française. Le livre concurrencé 1900-1950*, Fayard/ Cercle de la Librairie, París. pp. 303-331.

Choppin, A (1999) "L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire" in Plane, S. (Coord.) (1999) *Manuels et enseignement du français, Actes du Colloque de l'IUFM de Caen* (24/26 octubre 1996, en Saint-Lô), pp. 17-28

Choppin, A (1995) "Langues vivantes et manuels: l'exemple de l'allemand", in *Documents. Pour une histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde 'Profils d'enseignants, d'étudiants et d'institutions d'enseignement des langues vivantes de 1850 à 1950"*, Revue de la SIHFLES, nº 15, septiembre 1995, pp. 175-186.

Choppin, A (dir) (1993) "Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours", Tomo V "Les manuels d'allemand", Publication de la Sorbonne et du Service de l'histoire de l'éducation de l'INRP

Choppin, A (1998) « Le livre scolaire et universitaire » in Fouché, P. (dir) *L'Edition Française*, Editions du Cercle de la Librerie, pp.313- 339

Coin Sorrentino, J (1958) « Les premières leçons de français » in *Cahiers Pédagogiques* nº 4, publicación de l'Institut Français de Buenos Aires, Buenos Aires.

Cucuzza, R / Pineau, P (2002) "Para una historia de la lectura y la escritura", Miño y Dávila, Buenos Aires.

Coste, D (1990) "Pour ne plus se raconter d'histoires" in *ELA* nº 78, Didier Erudition, París.

Dabène, L (1997) « L'image des langues et leur apprentissage » in Matthey, M (coord) *Les langues et leurs images*, IRDP Editeur, Neuchâtel.

Duby, G: (1974) "Histoire sociale et Idéologies des sociétés" in Nora, P y Le Goff, J *Faire de l'histoire des nouveaux problèmes*, Gallimard, París.

Fernández Reiris, A (2005) "La importancia de ser llamado "libro de texto"", Miño y Dávila/UNPA, Argentina.

Foucault, M (1969) " L'archéologie du savoir", Gallimard, París

Gaiotti, C / Pasquale, R (2003) "Lecturas plurales de manuales en lengua extranjera. Del manual como género al manual como herramienta de uso", in *Lectura y Vida* año 24, diciembre 2003, pp. 38-46

Gaiotti, C / Pasquale, R (2000) "¿Qué enseñamos cuando enseñamos FLE? in Klett y Vassallo (comp.) *Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad*, UNLu/UBA, 31-44, Buenos Aires.

Gaiotti, C (2004) "El discurso del manual y el docente: una mirada crítica de las ideologías", in *Colección Propuestas Serie FLE*, año 5, nº 9, Buenos Aires, pp. 7-12.

Galisson, R (1995) " A enseignant nouveau, outils nouveaux" in *Le français dans le monde. Recherches et applications. Méthodes et méthodologies*, Hachette, pp. 70-78

Galisson, R /Puren, C (1999) « La formation en questions », Clé International, París.

Germain, C (1993) "Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire", Clé International, París

Gutiérrez, J (1915) "Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Argentina. Desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús en 1787 hasta poco después de la fundación de la universidad en 1821", con prólogo de Juan Bautista Alberdi (1878), Editorial "La Cultura Argentina", Buenos Aires. 1era. Edición: 1868

Hernández, P / Chiesa, M (1991) "Présentation de la méthode Espaces en Argentine", in *Actes du Premier Congrès National des Professeurs de Français*, pp. 128-133,

Huot, H (1999) « Le statut du manuel dans l'enseignement actuel » in Plane, S. (Coord.) (1999): *Manuels et enseignement du français, Actes du Colloque de l'IUFM de Caen* (24/26 octobre 1996, Saint-Lô), pp. 29-39

Ibánez, I (1962) "El francés en la secuela media", Eudeba, Buenos Aires

Jacques, A. (1865) « Memoria presentada a la comisión encargada de elaborar un plan de instrucción pública general y universitaria" in *Documentos y testimonios de la historia de la educación argentina*, Departamento de Ciencias d ela Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Imprenta de la FFy L de la UBA, s/f.

Klett, E (1991) "Enseignement des langues et idéologie: nouvelle situation, nouvelle adaptation", in *Actes du Premier Congrès National des Professeurs de Français*, pp. 144-149

Klett, E / Vassallo, A ( ) "Apports d'une critique féministe à l'analyse des manuels de FLE" in *Revue de la SAPFESU*, año XIX, nº 24, Buenos Aires, pp.

Linares, M. (2002) « Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: El Nene (1895-1956) in Cucuzza, R (dir)/ Pineau, P (codir.) (2002) *Para una historia de la lectura y la escritura*, pp. 177-212, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Little, D (1998) "La compétence stratégique par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues » in *Le Français dans le monde. Recherches et applications. Apprentissage et usage des languies dans le cadre européen*, Hachette, pp. 156-187.

López Barrios, Mario, Amelia Bogliotti, Felicitas Dalla Villa, Luis Jáimez y Elba Villanueva de Debat (2002) "Nacional vs. importado: Textos de enseñanza de lenguas extranjeras en contraste" in *Bitácora* 10. 43-65.

Lynch de Islas, B (1959) "Quelques considérations sur l'étude du français dans l'enseignement secondarie » in *Cahiers Pédagogiques* nº 6, publicación de l'Institut Français de Buenos Aires, Buenos Aires.

Martínez Bonafé, J (1998) "Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI", Cap. 5: Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones y una propuesta de urgencias pp. 121- 140) y cap. 6: El cambio profesional a través de los materiales: una estrategia de renovación pedagógica" (págs. 141 a 160) Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación UBA. Miño y Dávila Editores.

Martínez Bonafé, J (1992) "¿Cómo analizar los materiales?", in *Cuadernos de Pedagogía* nº 203, Barcelona

Minerva, N / Pellandra, C (1993) "Avant-propos" in *Documents pour une Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde, Pour une histoire de l'enseignement des langues étrangères: manuels et matériaux d'archives*; Número 12, diciembre 1993, Número 12 Revista de la SIHFLES, Lyon, Francia

Miranda Moore, R (1935) "Finalidad y métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras", sin datos de la editorial, Buenos Aires

Moirand, S (1982) “Enseigner à communiquer en langue étrangère », Hachette, París.

Nitti (1947) "Breve historia de los idiomas en el país", Imprenta Lucania, Buenos Aires.

Olson, D (1998)” El mundo sobre el papel”; Gedisa, Barcelona.

Palmer, H (1961) "La méthode orale pour l'enseignement des langues", Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas y Asociación de ex alumnas, Buenos Aires.

Pasquale, R / Gaiotti, C (2002) “Los manuales para la enseñanza del FLE y el docente: sus interrelaciones en la apropiación-transmisión de contenidos ideológicos”, Informe Final de Investigación, Unidad Interdepartamental de Investigaciones del ISP “Dr. Joaquín V González”, Inédito.

Pasquale, R / Gaiotti, C (2002) "Una lectura de manuales", in *Lenguas Vivas,* año 2, nº 2, 2002, Buenos Aires.

Pasquale, R / Gaiotti, C (2003) "Les manuels et les enseignants de FLE: quels rapports?" in *Actes du Congrès Français 2002, points de rencontre*, pp. 219-225.

Pasquale, R (2004) "Métodos, manuales y prácticas: un recorrido por la didáctica del FLE", in *Colección Propuestas Serie FLE,* año 5, nº 9, pp. 13-21, Buenos Aires.

Pérez Domínguez, M (1958) “Le rôle de la traduction dans les premières années de l’étude du français » in *Cahiers Pédagogiques* nº 3, publicación de l’Institut Français de Buenos Aires, Buenos Aires.

Petitjean, A / Privat, J-M (dir) (1999) "Présentation" in *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels, Actes du Colloque de Metz,* el Centre d'Etudes Linguistiques des textes et des discours de l'Université de Metz, Francia

Peytard, J (1995) « «Mikhail Batkhine. Dialogisme et analyse du discours », Bertrand-Lacoste, Collection Références.

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

Puren, C. (1988) "Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ", Clé International, París

Puren, C. (1994) "La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'eclectisme", Didier, France.

Puren, C. (2003) "Perspectivas accionales y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional co-cultural" in Klett, Lucas, Vidal

(comp) *Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoques y Contextos,* Araucaria Editora, pp. 55-69, Buenos Aires

Razumney, A (1934) "Tópicos de metodología de las lenguas vivas. Reflexiones de un profesor secundario", sin datos de la editorial, Buenos Aires

Renoult, D (1991) “Les nouvelles possibilités techniques: le triomphe de la mécanique” in Chartier, R et Martin, H (dir) *Histoire de l’édition française. Le livre concurrencé 1900-1950*, pp. 28-49, Fayard/ Cercle de la Librairie, París.

Ricoeur, P (1986) "Du texte à l’action. Essai d’herméneutique II, Editions du Seuil, París.

Schneuwly, B (1988)"La conception vygotskyenne du langage écrit" in *E.L.A* nº73, París.

Schneuwly, B (1944) "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques", Peter Lang, París.

Schneuwly,B/Bronckart,J-P (1995) "Vygotsky aujourd'hui", Delachaux et Niestlé, Lausana, Suiza

Souchon, M (1997) "La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques" in *Revue de la SAPFESU*, Numéro spécial, Bs.As.

Thierry, A (1990) "Analyse des méthodes FLE", CIEP de Sèvres, París

Todorov, T (1981) "Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique", Editions du Seuil, París.

Van Dijk, T (1999) “Ideología. Una aproximación multidisciplinaria”, Gedisa, Barcelona.

Vaubiesem de Burbridge, M y Bruno de Zamora, M (1982) “Lenguas Vivas. Una tradición educativa”, Número extraordinario, INSP en Lenguas Vivas “J. R Fernández”, Buenos Aires.

Vez, J (1999) "Materiales curriculares en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estudio de casos" in *Lenguaje y textos* nº 13, pp. 67-92, España.

Vigner, G (1995) “Editer des méthodes” in *Le français dans le monde. Recherches et applications. Méthodes et méthodologies*, Hachette, pp. 12-20

Vigner, G (1995) « Profession auteur » in *Le français dans le monde. Recherches et applications. Méthodes et méthodologies*, Hachette, pp. 25-33

Vigotsky, (1988) "Pensamiento y Lenguaje". Ed. La Pléyade, Bs.As.

Wersch, (1991) "Un enfoque sociocultural de la acción mental" in *Desarrollo y Aprendizaje*, Aique, Buenos Aires.

Weinberg, G (1984) « Modelos educativos de la historia de América Latina", Kapelusz, Buenos Aires

- Revistas, Actas

Actas del Primer Congreso Nacional de Profesores de Francés (Buenos Aires, 1990)

Actas del Segundo Congreso Nacional de Profesores de Francés (Mendoza, 1992)

Actas del Tercer Congreso Nacional de Profesores de Francés (Jujuy, 1995)

Actas del Cuarto Congreso Nacional de Profesores de Francés (Bahía Blanca, 1996)

*Actas del Quinto Congreso Nacional de Profesores de Francés (*Paraná, 1998)

Actas Electrónicas del Sexto Congreso Nacional de Profesores de Francés (Rosario, 2000)

Actas del Séptimo Congreso Nacional de Profesores de Francés (Tucumán, 2002),

Actas del Octavo Congreso Nacional de Profesores de Francés (Córdoba, 2004)

Alternativas, revista del Laboratorio de Alternativas Educativas de la Universidad Nacional de San Luis

Bitácora, revista de la Universidad Nacional de Córdoba

Cahiers Pédagogiques pour l'enseignement du Français en Argentine, revista del Institut Français de Buenos Aires, editados entre 1957 y 1962, nº 1 al 12, Buenos Aires

Carnets du CEDISCOR nº 5, "Manuélisation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation", Presses de la Sorbonne Nouvelle

Colección Propuestas Serie FLE, revista del Instituto de Investigaciones Gerardo Pagès, del Colegio Nacional de Buenos Aires, dependiente de la Universidad de Buenos Aires

Cuadernos de Lenguas Modernas, del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata,

Documents. Pour une Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde, revista de la SIHFLES, nº

Echanges. Revue pédagogique bilingue, revista del Bureau Pédagogique du Service Culture de l'Ambassade de France en Argentine.

Escrituras, revista del Instituto Superior del Profesorado nº 3 "Almirante Brown, de Santa Fe

Etudes de Linguistique Appliquée "Didactologies et idéologies", número 60 coordinado por R. Galisson y L. Porcher, octubre-diciembre 1985

Etudes de Linguistique Appliquée "Démarches en histoire du FLE / FLES", número 78, coordinado por D. Coste, 19

Langues et Cultures, Revista del Centro de Estudios Interculturales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán

Le Français dans le Monde Recherches et Applications "Méthodes et méthodologies", Número Especial, enero 1995 coordinado por Vigner, G y Pécheur.

Le Français dans le Monde Número 208

Lenguas Vivas, revista del Instituto Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" de Buenos Aires, número extraordinario de noviembre 1982, año I número I diciembre 2000-marzo 2001, año II número II octubre-diciembre 2002, año III números III y IV junio-julio 2004

Nueva revista de lenguas extranjeras, revista de los Institutos de Inglés y Francés de la Universidad Nacional de Cuyo

Propuestas, revista del Centro de Lingüística Aplicada de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario

Revista de Culturas Lusófonas, "Parecidos y Diferentes: 90 años del Lenguas", Número especial, septiembre 1994

Revista de DICIFRAN, revista de la Asociación para la Difusión de la Civilización Francesa.

Revue de la SAPFESU, revista de la Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria

Topiques, revista del Bureau Pégagogique de l'Alliance Française de Buenos Aires.

ANEXOS

1- CORPUS EXTENDIDO DE MANUALES

(Listado de manuales que componen el CORPUS EXTENDIDO presentados por orden cronológico y a partir de sus títulos)

1. *"Gramática clásica francesa con ejercicios adecuados a cada regla compuesta para el uso de los discípulos del Colegio del Uruguay", Adolfo Tiverhein Ackermann,* Buenos Aires, Imprenta del Colegio, 1851. 312 pp.

2. *"Curso de castellano-francés bajo un método lógico y práctico con numerosos ejercicios de pronunciación, analogía, ortografía y sintaxis", J. E. Labougle* Imprenta J. A Bernheim, 1856

3. *"Curso de castellano-francés", Juan Eugenio Labougle,* 2e. édition, Imprenta y Litografía El Porvenir, 1863, 273 pp.

4. *"Tratado de conjugación de los verbos franceses adaptados alas necesidades del país", Andrés Pujolle,* Buenos Aires. Imprenta de D. Pablo Emilio Coni; 1863, 105 pp.

5. *"Método de pronunciación francesa", J. Roussy,* Buenos Aires, Imprenta de la Revista, 1857

6. *"Nuevo curso de Idioma Francés según el sistema de Robertson", Eusebio Bedoya,* 1862

7. *"Método para aprender á leer, escribir y hablar el francés según el verdadero sistema Ollendorf", Teodoro Simonne,* Buenos Aires, Imprenta y Litografía a vapor de Bernheim y Bones, 1863, 73 pp.

8. *« Método práctico para aprender fácilmente a leer, escribir y hablar el idioma francés",* Buenos Aires, Jacobsen, 1891

9. *"Cours théorique et pratique de français",3^{e}. année, Lucien Abeille,* Buenos Ayres, Imprimerie Martin Biedma, 1893

10. *"Método teórico-práctico para la enseñanza del francés"; Joaquín Giménez y Juan Marty,* Buenos Aires, Imprenta de Pablo Coni e Hijos, 3e édition, 1894

11. *"Nuevo método para aprender el francés para los colegios nacionales y demás establecimientos de enseñanza de la República Argentina", Adolfo van Gelderen,* Buenos Aires, Angel Estrada, 1896

12. *"Francés: ejercicios graduales y simultáneos de lectura, gramática, versiones y temas",* Buenos Aires, José Moly, 1900

13. *"Cours complet de Langue et Littérature Française », A Saint-Joseph*, Tome I, s/f, Buenos Aires, Imprimerie Coni frères, éditeurs,

14. *"Cours complet de Langue et Littérature Française », A Saint-Joseph*, Tome II, 1914, Buenos Aires, Imprimerie Coni frères, éditeurs

15. *"Cours complet de Langue et Littérature Française », A Saint-Joseph*, Tome III, 1905 Buenos Aires, Imprimerie Coni frères, éditeurs

16. *"Cours complet de Langue et Littérature Française », A Saint-Joseph*, Tome IV, 1914 Buenos Aires, Imprimerie Coni frères, éditeurs

17. *« Méthode directe pour l'enseignement du français. Parler, lire et écrire », Lucien Abeille*, Buenos Aires, Librerie Française Joseph Escary, 1906

18. "*Méthode rationnelle et pratique pour l'enseignement du français à l'usage des étudiants de langue espagnole* », *Albert Legrand y Charles Dyonel*, Buenos Aires, Coni, 1918

19. *"Cours de langue française",1e. année,* Teresa Carlevato, Librería "La Facultad", Juan Roldán. Buenos Aires. 1919

20. "Cours de langue française",2e. année, Teresa Carlevato, Librería "La Facultad", Juan Roldán. Buenos Aires. 1920

21. *"Curso de francés", Luis Ardit, 3er año de estudios* Buenos Aires, García Santos, 1923

22. *"Curso de francés", Luis Ardit, 2do año de estudios* Buenos Aires, García Santos, 1927

23. "Manuel moderne du français parlé. La classe en français" 1er livre, H.D de Gourville, F. Crespillo Editor. Buenos Aires.1930

24. "*Méthode pour l'Enseignement du Français"*, 1e. année, Julia L. Montarón, Angel Estrada Editores. 1e édition 1938

25. "*Méthode pour l'Enseignement du Français", 2e. année,* Julia L. Montarón, Angel Estrada Editores. 1942

26. "*Méthode pour l'Enseignement du Français", 3e. année,* Julia L. Montarón, Angel Estrada Editores. 1942

27. "*Méthode pour l'Enseignement du Français", 4e. année,* Julia L. Montarón, Angel Estrada Editores. 1942

28. "*Méthode pour l'Enseignement du Français", 4e. année,* Julia L. Montarón, Angel Estrada Editores. 1942

29. "Le français pour les Ecoles de Commerce", 3e. année, Nélida R. Miramón Pourtalé, Librería y Editorial "EL Ateneo". Bs As. 1941

30. "Apprenons le français", 1e année, María Teresa Giraudy, Araujo Hnos. Bs As 1941

31. "Apprenons le français", 2e année, María Teresa Giraudy, Araujo Hnos. Bs As 1941

32. "Apprenons le français", 3e année, María Teresa Giraudy, Araujo Hnos. Bs As 1941

33. "Apprenons le français", 4e année, María Teresa Giraudy, Araujo Hnos. Bs As 1941

34. *"Apprenons le français",* 3e année à l'usage des Ecoles de Commerce, María Teresa Giraudy, Araujo Hnos., Bs As

35. *"Apprenons le français",* 4e année à l'usage des Ecoles de Commerce, María Teresa Giraudy, Araujo Hnos., Bs As

36. *"Apprenons le français",* 5e année à l'usage des Ecoles de Commerce, María Teresa Giraudy, Araujo Hnos., Bs As

*37. "Cours de Français",*1e année, Lucienne Royer *y* Alice Royer, Editorial Kapelusz 1e édition Mai 1940, 18e. 1965

*38. "Cours de Français",*2e année, Lucienne Royer *y* Alice Royer, Editorial Kapelusz

39. "Cours de Français", 3e année, Lucienne Royer *y* Alice Royer, Editorial Kapelusz

*40. "Cours de Français",*5e année, Lucienne Royer *y* Alice Royer, Editorial Kapelusz

41. "Síntesis de français" 1e. année, G. L Lagêne, Editor Mario Tato, Librería "La Nena", 1942

42. "Síntesis de français" 2e. année, G. L Lagêne, Editor Mario Tato, Librería "La Nena",

43. "Mon livre de français",1e année, Lila Denambride de Ortuño *y* Josefina Molinelli Wells Editorial Alberto Moly. Imprenta Ferrari Hnos. Bs As. 1941.

44. *"Mon livre de français",1e/4 e. années,* Lila Denambride de Ortuño *y* Josefina Molinelli Wells Talleres Gráficos DIDOT, Buenos Aires, 1956

45. *"Mon livre de français",2e année,* Lila Denambride de Ortuño *y* Josefina Molinelli Wells Editorial Alberto Moly. Imprenta Ferrari Hnos. Bs As. 1943.
46. *"Mon livre de français",2e/5 e. années,* Lila Denambride de Ortuño *y* Josefina Molinelli Wells Talleres Gráficos DIDOT, Buenos Aires

47. *"Mon livre de français",3e année,* Lila Denambride de Ortuño *y* Josefina Molinelli Wells Editorial Alberto Moly. Imprenta Ferrari Hnos. Bs As. 1943.

48. *"Mon livre de français", 3 e. année,* Lila Denambride de Ortuño *y* Josefina Molinelli Wells Talleres Gráficos DIDOT, Buenos Aires, 1956

49. *"Mon livre de français", 4e. année,* Lila Denambride de Ortuño *y* Josefina Molinelli Wells, Imprenta Ferrari Hnos, Buenos Aires, 1956

50. *"Mon Livre de Français Commercial »,* Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells, Alberto Moly Editor.Imprenta Ferrari Hnos. Bs As.

51. *Mon livre de français" (Ecoles de Commerce) 4e. année,* Lila Denambride de Ortuño *y* Josefina Molinelli Wells, Talleres Gráficos DIDOT, 20 de marzo de 1956, Buenos Aires, 1956

52. *"Mon livre de français" (Ecoles de Commerce) 5e. année,* Lila Denambride de Ortuño *y* Josefina Molinelli Wells, Talleres Gráficos DIDOT, 20 de marzo de 1956, Buenos Aires, 1956

53. *"Le Français en Argentine",1 e. année,* María Carmen Cortese y Julie Anna Lang, Angel Estrada y Cía Editores, 1945

54. *"Le Français en Argentine", 2 e. année,* María Carmen Cortese y Julie Anna Lang, Angel Estrada y Cía Editores, 1945

55. *"Le Français en Argentine" 3 e. année,* María Carmen Cortese y Julie Anna Lang, Angel Estrada y Cía Editores, 1948

56. *"Le français au collège" Méthode Pratique de Français 1e. année*, J. Despel. Poblet Hnos y Cía Editores. Librería Académica. Editorial Luis Lasserre SRL.7e. édition 1941

57. *"Le français au collège" Méthode Pratique de Français 2e. année*, J. Despel. Poblet Hnos y Cía Editores. Librería Académica. Editorial Luis Lasserre SRL.7e. édition 1941

58. *"Le français au collège" Méthode Pratique de Français 3e. année*, J. Despel. Poblet Hnos y Cía Editores. Librería Académica. Editorial Luis Lasserre SRL.7e. édition 1941

59. *"Leçons de français", Germaine Cadours de Bignon,* 1e année Buenos Aires, Editorial Stella, Buenos Aires. 9e Edition: 1943, 15e édition. 1950, 1e édition totalement refondue, 1966

60. *"Leçons de français", Germaine Cadours de Bignon,* 2e année, Editorial Stella, 8e. édition, 1942, 15e édition. 1950

61. *"Leçons de français", Germaine Cadours de Bignon,* 3e année Editorial Stella, 16e.édition 1951 / 20e édition, 1957

62. "Leçons de français", Germaine Cadours de Bignon, 4e année Editorial Stella,

63. *"Notre classe de français",*1e année, Celina Anganuzzi -Mario Rial, Editorial Kapelusz, 1959

64. *"Le foyer et la Ville" Pour un enseignement moderne du français,* 2e année. Celina Anganuzzi -Mario Rial, Editorial Kapelusz, 1950

65. *"Notre vie" Pour un enseignement moderne du français, 3e, année,* Celina Anganuzzi -Mario Rial, Editorial Kapelusz, 1954/1956

66. "Je parle français" 1e année. Antonino P. Costa *y* Augusto A Guibourg. Ediciones Guillermo Kraft, 1958

67. *"Nouvelles leçons de français" Ier livre,* Violeta Della Penna, Editorial Kapelusz, Bs As, 1e édition, 1965

68. *"Nouvelles leçons de français" 2e livre* Violeta Della Penna, Editorial Kapelusz, Bs As, 1e édition, 1966

69. "Dialogues entre élèves. Pour une méthode structurale", André Longchamps, Editorial Cesarini Hnos, Bs As. , 8e édition: 1967, 3e. édition: 1961

70. *"J'apprends le français" Méthode directe structurale, 1e année.* Irma Leonor Loiseau de Cepeda, Luis Lasserre y Cía.SA, Bs As, Marzo 1967

71. *"J'apprends le français" Méthode directe structurale, 2e année.* Irma Leonor Loiseau de Cepeda, Luis Lasserre y Cía.SA, Bs As, Marzo 1968

72. *"J'apprends le français" Méthode directe structurale, 3e année.* Irma Leonor Loiseau de Cepeda, Luis Lasserre y Cía.SA, Bs As, Marzo 1969

73. *Cours de Français 2e. année,* Ariel y Aurelio Maudet Troquel SA, Avenida de Mayo 1275, Buenos Aires 16/03/1965

74. *"Prenez la parole" Diálogos en situación. Guía pedagógica del profesor,* Eudeba, 1974

75. *"Le français chez nous" Livre 3. Dir. An*a Rosa R. De Genijovich, *Colab. E*sther B. de Berstein, Renée F de Mc Kay, Ana R. Pinzowetcki et Marta G. de Rajlin , Editorial Kapelusz, Bs As, février 1977

76. "Moi, je parle français et vous? " Livre 2, Olga S de Ecker, C. Gamondi, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, Janvier 1974

77. *"Langue et parole" Méthode pour l'enseignement du FLE, 1e année,* Lilya Eymann de Garayalde y Lidia E Galván de Meucci, Editorial Huemul S.A, Bs As, 1972/1973

78. *"Langue et parole" Méthode pour l'enseignement du FLE, 2e année,* Lilya Eymann de Garayalde y Lidia E Galván de Meucci, Editorial Huemul S.A, Bs As.

79. *"Langue et parole" Méthode pour l'enseignement du FLE, 3e année,* Lilya Eymann de Garayalde y Lidia E Galván de Meucci, Editorial Huemul S.A, Bs As.

80. *"Langue et parole" Méthode pour l'enseignement du FLE, 4e année,* Lilya Eymann de Garayalde y Lidia E Galván de Meucci, Editorial Huemul S.A, Bs As.

81. *"Langue et parole" Méthode pour l'enseignement du FLE, 5e année,* Lilya Eymann de Garayalde y Lidia E Galván de Meucci, Editorial Huemul S.A, Bs As.

82. "Dialogues en Français", 1e. année, Enrique J. Bignon Cadours, Editorial Stella 1984. Bs As.

83. "Dialogues en Français 2e. année, Enrique J. Bignon Cadours, Editorial Stella Bs As

84. "Dialogues en Français » 3e. année, Enrique J. Bignon Cadours, Editorial Stella 1984. Bs As.

85. "Leçons de français pour les Ecoles de Commerce", 4e. année, Enrique J. Bignon Cadours, Editorial Stella Bs As. 1e. édition. 1980

86. "Leçons de Français pour les Ecoles de Commerce" 5e. année, Enrique J. Bignon Cadours Editorial Stella Bs As. 1e. édition. 1980

87. Et voilà!1.Méthode de français pour adolescents hispanophones Ma Elba Arcioni *y* Sara Gabisson, Librería Hachette, Bs As. Mars 1985

88. Et voilà!2.Méthode de français pour adolescents hispanophones Ma Elba Arcioni *y* Sara Gabisson, Librería Hachette, Bs As. Mars 1986

89. *"Français 1"*, Ma Teresa García Hernández, Martine Leyrat, Josette Ouahnon, Hilda B. Quaglia de Brandes, Santillana Ediciones Bs As, Février 1988

90. "Trait d'union" Méthode de Français, Annie Monnerie, François Weiss, Ana Caro y Luis Vallejo, Editions Hatier-Sielp, Bs As, Avril 1989

2- CORPUS RESTRINGIDO DE MANUALES

(Listado de manuales que componen el CORPUS RESTRINGIDO presentados por orden cronológico y a partir de sus títulos)

1. ***"Cours théorique et pratique de français"****,3e. année, Lucien Abeille,* Imprimerie Martin Biedma. Buenos Ayres, 1893

2. ***"Manuel moderne du français parlé. La classe en français"*** *1er livre,* H.D de Gourville, F. Crespillo Editor. Buenos Aires, 1930

3. **"*Méthode pour l'Enseignement du Français"***, 1e. année, Julia L. Montarón, Angel Estrada Editores. Buenos Aires, 1e édition 1938

4. ***"Dialogues entre élèves. Pour une méthode structurale"****,* André Longchamps, Editorial Cesarini Hnos, Buenos Aires, 3e. édition: 1961; 8e édition: 1967.

5. ***"Prenez la parole Diálogos en situación".*** *Guía pedagógica del profesor,* Eudeba, 1974

6. ***« Et voilà! 1 Méthode de français pour adolescents hispanophones »*** Ma Elba Arcioni *y* Sara Gabisson, Librería Hachette, Buenos Aires, 1985.

3- CORPUS DE ESCRITOS TEÓRICOS

(Listado de artículos y/o libros que componen el CORPUS DE ESCRITOS TEÓRICOS – de origen nacional- presentados por orden cronológico y a partir de sus títulos + listado de publicaciones periódicas)

1. ***« Memoria presentada a la comisión encargada de elaborar un plan de instrucción pública general y universitaria”***, Jacques, A. 1865.

2. ***“Breve Estudio de los Métodos para la Enseñanza de las Lenguas Vivas en los Colegios Nacionales y en las Escuelas Normales”***, L. Ardit, Felix Lajouane y Cía Editores, Buenos Aires. 1905

3. ***« Méthode directe pour l’enseignement du français. Parler, lire, écrire »***, L. Abeille, Librerie française de Joseph Escary, Buenos Aires. 1906

4. ***"Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Argentina. Desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús en 1787 hasta poco después de la fundación de la universidad en 1821"***, con prólogo de Juan Bautista Alberdi (1878), J. M. Gutiérerz, Editorial "La Cultura Argentina", Buenos Aires. 1era. Edición: 1868, Edición consultada: 1915

5. ***"Tópicos de metodología de las lenguas vivas. Reflexiones de un profesor secundario"***, A. Razumney, sin datos de la editorial, Buenos Aires. 1934

6. ***"Finalidad y métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras"***, R. Miranda Moore, sin datos de la editorial, Buenos Aires. 1935

7. ***"Breve historia de los idiomas en el país"***, Nitti, Imprenta Lucania, Buenos Aires. 1947

8. ***"La méthode orale pour l'enseignement des langues"***, H. Palmer. Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas y Asociación de ex alumnas, Buenos Aires. 1961

9. ***"El francés en la escuela media"***, A. Ibañez, Eudeba, Buenos Aires, 1962

10. ***Actas del Primer Congreso Nacional de Profesores de Francés*** (Buenos Aires, 1990)

11. ***Actas del Segundo Congreso Nacional de Profesores de Francés*** (Mendoza, 1992)

12. ***Actas del Tercer Congreso Nacional de Profesores de Francés*** (Jujuy, 1995)

13. ***Actas del Cuarto Congreso Nacional de Profesores de Francés*** (Bahía Blanca, 1996)

14. ***Actas del Quinto Congreso Nacional de Profesores de Francés (***Paraná, 1998)

15. ***Actas Electrónicas del Sexto Congreso Nacional de Profesores de Francés*** (Rosario, 2000)

16. ***Actas del Séptimo Congreso Nacional de Profesores de Francés*** (Tucumán, 2002),

17. ***Alternativas,*** revista del Laboratorio de Alternativas Educativas de la Universidad Nacional de San Luis

18. ***Bitácora***, revista de la Universidad Nacional de Córdoba

19. ***Cahiers Pédagogiques pour l'enseignement du Français en Argentine***, revista del Institut Français de Buenos Aires, editados entre 1957 y 1962, nº 1 al 12, Buenos Aires

20. ***Colección Propuestas Serie FLE***, revista del Instituto de Investigaciones Gerardo Pagès, del Colegio Nacional de Buenos Aires, dependiente de la Universidad de Buenos Aires

21. ***Cuadernos de Lenguas Modernas***, del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata,

22. ***Escrituras***, revista del Instituto Superior del Profesorado nº 3 "Almirante Brown, de Santa Fe

23. ***Langues et Cultures***, *Revista* del Centro de Estudios Interculturales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán

24. ***Lenguas Vivas***, revista del Instituto Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" de Buenos Aires, número extraordinario de noviembre 1982, año I número I diciembre 2000-marzo 2001, año II número II octubre-diciembre 2002, año III números III y IV junio-julio 2004

25. ***Nueva revista de lenguas extranjeras***, revista de los Institutos de Inglés y Francés de la Universidad Nacional de Cuyo

26. ***Propuestas***, *revista* del Centro de Lingüística Aplicada de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario

27. ***Revista de Culturas Lusófonas, "Parecidos y Diferentes: 90 años del Lenguas"***, Número especial, septiembre 1994

28. ***Revista de DICIFRAN***, revista de la Asociación para la Difusión de la Civilización Francesa.

29. ***Revue de la SAPFESU,*** revista de la Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria

30. ***Topiques***, revista del Bureau Pégagogique de l'Alliance Française de Buenos Aires

4- CORPUS DE TEXTOS OFICIALES[67]

(Listado de resoluciones ministeriales consultadas)

1. PROGRAMAS. Para todos los cursos del ciclo básico común a los estudios de bachillerato y magisterio, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, inspección General de Enseñananza, Buenos Aires, 1942

2. Resolución 01033/74 de Aprobación de los Programas de Francés de 1974. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1974

3. Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, 2001

5- MUESTRA DE INFORMANTES[68]

(Listado de informantes seleccionados en función de una categoría determinada: alumno, profesor, autor)

1. Informante/s de la categoría "alumno" que ha estudiado francés en la escuela secundaria con alguno/s de los manuales de origen nacional que componen nuestros corpus y que no han continuado estudios del idioma.
    - Alejandro (43 años)
    - Rubén (43 años)

2. Informante/s de la categoría "alumno" que ha estudiado francés en la escuela secundaria con alguno/s de los manuales de origen nacional que componen nuestros corpus y que han continuado estudios del idioma. (actuales profesores de francés)
    - Fabiana (40 años)
    - Zulema (60 años)

3. Informante/s de la categoría "profesor" que ha dictado clases de francés en la escuela secundaria con alguno/s de los manuales de origen nacional que componen nuestros corpus.

[67] Este corpus se encuentra todavía en estado embrionario.
[68] Idem anterior

- Alejandra (45 años)
- Isabel (55 años)
- Graciela (49 años)

4. Informante/s de la categoría “autor de manual” que ha participado en la elaboración de alguno/s de los manuales de origen nacional que componen nuestros corpus.
    - Ana (45 años)
    - Luis (49 años)
    - Aurelio (82 años)

6- GRILLA DE ANÁLISIS DE MANUALES DEL CORPUS EXTENDIDO

Ficha de filiación

Título:
Autor/es:
Editorial:
Lugar de edición y fecha edición:
Nº de volúmenes:
Nº de páginas:
Edición consultada:
Público destinatario:

Ficha descriptiva

- **Presentación material del manual**

Materialidad:
Material complementario:
Estructura general del manual:

- **Soportes y documentos**

Tipos:
Presentación:

- **Contenidos privilegiados**

Lingüístico-gramaticales:
Culturales:

7- GRILLA DE ANÁLISIS DE MANUALES DEL CORPUS RESTRINGIDO

Ficha de filiación

Título:
Autor/es:
Editorial:
Lugar de edición y fecha edición:
Nº de volúmenes:
Nº de páginas:
Edición consultada:

Ficha descriptiva

- **Presentación material del manual**

Materialidad:
Material complementario:
Paratexto:
Estructura general del manual:

- **Soportes y documentos**

Tipos:
Presentación:

- **Contenidos privilegiados**

Lingüístico-gramaticales:
Fonéticos:
Culturales:
Ejercicios:

- **Componentes ideológicos**

Referencias a la cultura materna:
Referencias a la cultura extranjera:
Carácter:

Ficha de análisis teórico-metodológico

Teoría/s de referencia:
Corriente/s metodológica/s
Modelo/s pedagógico/s:
Estrategias didácticas: