

LAS NOTAS EN MARGEN EN LOS MANUALES CONTEXTUALIZADOS DE FLE. PRESENTACION DE UNA INVESTIGACION

Silvina NINET y Rosana PASQUALE¹

Resumen.

Este artículo intenta dar cuenta de los aspectos esenciales de una investigación en curso en el ámbito de las Lenguas Extranjeras que se está desarrollando en el marco del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján () El propósito de este trabajo es identificar, describir, analizar y categorizar las anotaciones, comentarios, adiciones, reflexiones, graffitis, dibujos, subrayados, etc. que aparecen en los márgenes/al margen/ marginales de los manuales contextualizados de Francés Lengua Extranjera (FLE)² editados durante la primera mitad del siglo XX, en nuestro país. Consideramos que estas anotaciones son “huellas” de la actividad cognitiva y metacognitiva de los aprendientes de la Lengua Extranjera (LE) y de la participación de los mismos en la apropiación de espacios discursivos. En tanto “huellas”, estas notas marginales nos permiten entonces, un acercamiento a los actores sociales que han utilizado los manuales (aprendientes y docentes), dando cuenta, entre otras cosas, de su currículum vivido.

Texto completo.

El problema de la investigación.

El problema de esta investigación se configura a partir del trabajo realizado en otras instancias investigativas (Pasquale, 2004; 2007^a, 2007b, 2009). En efecto, en aquellas ocasiones, la labor de investigación se concentró en los manuales contextualizados, abordados desde diversas perspectivas. En todas ellas, la dimensión concerniente a los usuarios reales de esos manuales quedó relegada, por diferentes causas. En efecto, salvo en lo que respecta a los manuales más actuales, el contacto inmediato, a través de entrevistas o encuestas por ejemplo, con los usuarios de manuales antiguos es imposible. Para poder recuperar esta dimensión, en esta investigación la prioridad será la puesta en valor de esos actores sociales (estudiantes y docentes) que utilizaron los manuales contextualizados y que dejaron sus huellas en ellos a través de notas en margen (anotaciones, graffitis, peritextos, epitextos, dibujos, apuntes, transcripciones pseudo fonéticas, firmas, aclaraciones, subrayados, etc.). Estas notas en margen (o marcas, para utilizar un término general) que constituyen un “paratexto *ad hoc*” serán problematizadas a partir de algunos de los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las “marcas” que los usuarios dejan en sus textos? ¿Qué finalidades tienen esas marcas? ¿Qué tipos de marcas son susceptibles de ser

¹ R. Pasquale es Directora del mencionado Proyecto y S. Ninet es integrante del mismo. Ambas son docentes-investigadoras del Departamento de Educación de la UNLu.

² Llamamos *manuales de FLE contextualizados* a aquellos manuales que han sido elaborados en los países en los cuales se aprende la LE en cuestión, por especialistas locales, extranjeros o equipos mixtos, para públicos nacionales.

identificados? ¿Qué relación se establece entre el texto y ese “paratexto *ad hoc*”, construido por los lectores-aprendientes? ¿Qué actividades cognitivas, metacognitivas, discursivas, etc. ponen en evidencia esas marcas? ¿Cómo se articulan los principios metodológicos sostenidos por los manuales y esas marcas? ¿Cuáles son las vinculaciones de esas marcas con los contextos de producción-recepción de los manuales en los que aparecen? ¿Cómo se construye un espacio discursivo propio a partir de marcas “marginales”? ¿Qué vinculaciones se establecen entre la LM y la LE en esas marcas? ¿Cuál es la lengua de preferencia en la apropiación del espacio discursivo y por qué? ¿Cómo se construye el estatus de enunciador a través de notas marginales? ¿Qué interacciones se establecen entre los enunciadores del texto, del paratexto y del “paratexto *ad hoc*”?

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es describir las anotaciones en margen realizadas por los usuarios de manuales contextualizados de FLE e inscriptas en ellos como huellas de la apropiación del espacio discursivo realizada por los actores sociales, alumnos y docentes. Entre los objetivos específicos, señalamos:

1. Continuar con el establecimiento de un banco de datos general de los manuales de FLE edición argentina, destinados a la enseñanza secundaria en todas sus modalidades que permita asegurar la exhaustividad del universo.
2. Para cada nuevo manual identificado, elaborar reseñas donde consten datos tales como título, autor, editorial, fecha de edición, público destinatario, nivel de escolaridad, metodología invocada, estructura del libro, entre otros.
3. Revisar la bibliografía específica que permita enriquecer el abordaje de nuestro objeto de estudio
4. Identificar, en cada ejemplar de nuestro corpus, las anotaciones marginales susceptibles de ser examinadas en el marco de esta investigación.
5. Constituir un banco de manuales y de páginas de manuales que presenten las anotaciones marginales identificadas, gracias al escaneo y establecimiento de un archivo informático.
6. Categorizar las anotaciones atendiendo a variables a determinar, entre las cuales se encuentran la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE en Argentina, los diferentes niveles de transposición didáctica, los posicionamientos enunciativos, etc.
7. Establecer, a partir de variables enunciadas, una categorización de las anotaciones marginales.
8. Analizar a partir de las herramientas conceptuales del análisis del discurso (teoría de la enunciación, principio dialógico, heterogeneidad enunciativa, etc.) y de la

didáctica de las LE (metodologías constituidas, etc.) las diferentes anotaciones marginales relevadas, con el fin de elaborar conclusiones.

Hipótesis

Como hipótesis de partida, planteamos que las anotaciones en margen realizadas por alumnos y docentes en los manuales de FLE contextualizados constituirían un paratexto ad hoc, en diálogo permanente con el paratexto editorial y auctorial y con el texto y serían indicios claros de la apropiación, por parte de esos usuarios, del espacio discursivo, en un acto de toma de palabra y de construcción de la identidad enunciativa. Entre las hipótesis secundarias, estipulamos que:

1. Las anotaciones marginales podrían ser de diversos tipos y en cada uno de esos tipos, los posicionamientos asumidos por los aprendientes y los docentes, en tanto enunciadores, serían variables.
2. Los aprendientes y los docentes que dejan sus huellas en los manuales de FLE contextualizados reforzarían no sólo su identidad enunciativa, en tanto sujetos de aprendizaje y de enseñanza sino también sus identidades en tanto sujetos históricos.
3. Las huellas en los manuales serían textos en sí mismas, en diálogo permanentes con los paratextos auctorial y editorial y con el texto en sí mismo.
4. Las anotaciones marginales pondrían en evidencia la labilidad de la frontera entre lo público y lo privado, lo escolar y lo extraescolar, lo que se enseña y lo que se aprende, etc. y permitirían reconstruir las relaciones e interacciones que se establecen entre esos conjuntos opuestos.

Marco teórico

En lo que respecta a la dimensión didáctica del trabajo aquí propuesto, nuestros puntos de apoyo teóricos son los elaborados por Galisson (1976, 1985, 1999), Puren (1988, 1999, 2003), Besse (1985), Germain (1997), entre otros. Nos referiremos a los trabajos de estos especialistas para abordar la problemática de la "periodización" de la historia de la enseñanza-aprendizaje del FLE, del "cómo" se enseñaron/se enseñan las LE, de los "instrumentos" empleados en esa enseñanza y de las "prácticas de clase efectivas", encarnadas por los actores del campo. En efecto, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en general, y del FLE, en particular, tiene tras de sí una larga historia de metodologías, métodos, manuales y prácticas. Tal como Puren lo indica, (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. Actualmente, la perspectiva accional, presente en el Marco Común Europeo para las Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2001), es adoptada como abordaje privilegiado de las LE. Cada una de estas metodologías y enfoques pone en marcha ciertos métodos, es decir, ciertos "caminos" que permitirían a los alumnos el aprendizaje, y entonces, el uso satisfactorio de la LE. Entre esos métodos, señalaremos al de la gramática-traducción, al directo, al activo, al oral, al intuitivo, al imitativo, al interrogativo, al repetitivo. En el caso de la perspectiva accional, el

principio privilegiado es la tarea, realizada con la ayuda de elementos lingüísticos, de los más simples a los más complejos. Se trata, en este caso, de asumirse con un actor social que aprende a resolver problemas y que resuelve problemas para aprender, en el seno, principalmente, de actividades de interacción oral.

Cada una de estas metodologías privilegió/privilegia algunos de los métodos enumerados y dio/da origen a materiales y a prácticas de enseñanza particulares, ya que, en el nivel de la teorización, cada una partió/parte 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)³

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)⁴

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.)⁵

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

³ Este esquema es una adaptación del modelo educativo de Legendre, presentado por Germain (1993)

⁴ Traducción: "Conjunto coherente de procedimientos, técnicas y métodos capaz de, en un período histórico determinado y en autores diferentes, generar manuales relativamente originales con respecto a los precedentes y equivalentes entre ellos en cuanto a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje inducidas"

⁵ Traducción: " Formaciones históricas relativamente diferentes unas de otras ya que se sitúan en el nivel de aquellos elementos susceptibles de variaciones históricas determinadas: los objetivos generales, los contenidos lingüísticos y culturales, las teorías de referencia y las situaciones de enseñanza"

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*)⁶

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*)⁷

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 el marco de una u otra metodología constituida.

Desde una concepción lingüística y para abordar el estudio de los corpus verbales escritos en tanto géneros discursivos socialmente construidos, 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).

⁶ Traducción : "conjunto de procedimientos y técnicas de clase cuyo objetivo es suscitar en el alumno un comportamiento o una actividad determinada"

⁷ Traducción: “Conjuntos pedagógicos (impropiamente llamados métodos) definidos como aplicaciones particulares de uno o varios métodos, los cuales son ilustrados o ejemplificados por los primeros, de manera más o menos acabada, más o menos ortodoxa”

Para situarnos con respecto a los géneros que enunciamos más arriba, retomaremos aquí algunos conceptos del ISD (Bronckart, 1994, 1996 a y b, 1998, etc.). Estos conceptos nos permitirán visualizar la articulación existente entre el interaccionismo social vygotskiano y la semiolinguística 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 documentos escritos y orales diversos. 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. 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, 1994^a : 11)⁸

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, 1996^a : 56).⁹

⁸ Traducción: "...motivada por necesidades de comunicación-representación y se articula con las actividades no verbales donde se originan sus motivos"

⁹ Traducción: "Formas comunicativas históricamente construidas por diversas formaciones sociales, en función de sus intereses y objetivos propios"

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**. 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.

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, 1996^a: 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, 1996^a : 61)¹⁰.

De alguna manera, la noción de tipos de discurso se acerca a la **secuencias** de Adam (1990, 1992):

"(...) 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)¹¹

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

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:

¹⁰ Traducción: "Formas específicamente verbales o lingüísticas que traducen el tipo de relación particular que se plantea, en un segmento del texto, entre los conocimientos movilizados, los mundos formales que constituyen el contexto y el insumo material de la actividad de lenguaje o acto de enunciación"

¹¹ Traducción: "Una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna propia y en relación de dependencia/independencia con el conjunto más vasto del cual forma parte"

"(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.

Otra noción que nos aparece como fundamental en nuestros análisis de los datos verbales es la de polifonía. Para desarrollarla, 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, GRELIS¹². 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*"¹³ (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)¹⁴

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:

- 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 enunciadador, por su lado, es la persona que el sentido mismo del enunciado da como responsable de tal o cual acto de lenguaje efectuado en la enunciación. Lo que aquí está en

¹² GRELIS Grupo de Investigaciones en Lingüística, Informática, Semiótica

¹³ Traducción: "la unicidad del sujeto hablante"

¹⁴ Traducción: "El objeto propio de una concepción polifónica del sentido es mostrar cómo el enunciado señala en su enunciación la superposición de varias voces"

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)

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" presentes en los documentos escritos que se abordan en este estudio.

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.

En lo que respecta a los estudios sobre el paratexto, citaremos a Genette (1987) y a Lane (1992, 1998) teniendo en cuenta, sobre todo, lo que sostiene este último en relación a la definición de paratexto en términos lingüísticos. Según este autor, al ensayar ese tipo de definición, se debe partir de la concepción del paratexto como una relación transtextual, limitada al campo del peritexto¹⁵. Por otro lado, este tipo de abordaje también implica plantear la cuestión de las fronteras de los textos, analizando las dimensiones globales y locales de la segmentación y las relaciones entre texto, discurso y géneros. Así, el paratexto aparece compuesto por un conjunto heterogéneo de prácticas y de discursos que apuntan, sin embargo, al mismo fin: informar y convencer. Su dimensión pragmática, según Lane, se define entonces por las características de la situación de comunicación, es variable pero siempre es del orden de las influencias, incluso de la manipulación.

Metodología de la Investigación

¹⁵ En la concepción de Lane, el peritexto designa a los géneros discursivos que rodean al texto en el espacio de un mismo volumen, por ejemplo, el nombre del autor, los títulos, las dedicatorias, los epígrafes, los prefacios, las notas. El epitexto por su parte, designa a las producciones que rodean al texto o al libro y que se sitúan al exterior de éstos. Se puede tratar del epitexto público (entrevistas, editoriales, etc.) o privado (diarios íntimos, correspondencias, etc.)

La investigación propuesta puede ser caracterizada desde varios ángulos. Se trata de un trabajo exploratorio en cuanto a la constitución del corpus. En efecto, la exploración ya realizada en otras instancias de investigación, ha permitido establecer un corpus de manuales cuya exhaustividad ha alcanzado índices importantes; sin embargo, estimamos que, eventualmente, a medida que se identifiquen nuevos manuales de FLE, ese corpus podrá completarse. De ese corpus de manuales, se extraerán los manuales que serán analizados en esta investigación (Cf. Corpus)

Se trata además de una investigación de tipo descriptivo cuyo objetivo final es la descripción-caracterización de las anotaciones marginales de los aprendientes y de los docentes de FLE, usuarios de los manuales de nuestros corpus.

Por otra parte, esta investigación es de carácter diacrónico ya que el corpus analizado se extiende desde 1908 hasta 1957 (Cf. Corpus). Al mismo tiempo, se realizan cortes sincrónicos para observar y analizar ciertos fenómenos textuales y extra-textuales que ayudan a comprender y analizar las anotaciones realizadas por los aprendientes y /o docentes.

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.

En esta investigación, se contempla la utilización (y la eventual ampliación) del corpus de manuales contextualizados con el ya se trabajó en instancias anteriores.

Ese corpus está constituido por 128 individuos estadísticos que responden a los siguientes criterios de inclusión:

- Manuales editados en Argentina
- Manuales publicados entre 1852-2007
- 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 escolarizado en instituciones de formación secundaria (de 1ro a 5to año del antiguo sistema secundario en Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Liceos de Señoritas, Escuelas de Comercio, Polimodal, 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 ingresó al corpus cuando constituyen el único soporte de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

De este corpus extendido (CE), se extrajeron los ejemplares que constituyen el corpus restringido (CR) que será analizado en esta ocasión. El criterio que primó en la constitución del CR fue la presencia/ausencia de anotaciones marginales y el recorte cronológico establecido. Así, los manuales que se analizarán son (por año de publicación):

- *Método teórico práctico para la enseñanza del francés*, J. Giménez y J. Marty, Librería del Colegio, 1908
- *Curso de francés*, L. Ardit, II año, edición privada, 1916
- *Curso de francés*, L. Ardit, I año, Librería Nacional J. Lajouane y Cía, 1918
- *Méthode officielle pour l'enseignement du français*, I año, Alliance Française, 1926.
- *Leçons de Français*, G. Cadours de Bignon, I año, Editorial Stella, 1943
- *Leçons de Français*, G. Cadours de Bignon, II año, Editorial Stella, 1942
- *Leçons de Français*, G. Cadours de Bignon, III año, Editorial Stella, 1943
- *Leçons de Français*, G. Cadours de Bignon, III año, Editorial Stella, 1951
- *Leçons de Français*, G. Cadours de Bignon, III año, Editorial Stella, 1957
- *Mon livre de français*, L. Denambride de Otuño y J.Molinelli Wells, Ier año y IV año, Talleres Gráficos Didot, 1956
- *Mon livre de français*, L. Denambride de Otuño y J.Molinelli Wells, II año, Talleres Gráficos Didot, 1940
- *Mon livre de français*, L. Denambride de Otuño y J.Molinelli Wells, Ier año Talleres Gráficos Didot, 1938
- *Mon premier livre de français*, C. Castel, Editorial Stella, 1945
- *Cours de français*, L. y A. Royer, IV año, Kapelusz, 1957
- *Méthode pour l'enseignement du français*, J. Montarón, Editorial Estrada, s/f.

A guisa de cierre.

En este trabajo, lo marginal ocupa el centro, se transforma en un lugar privilegiado de escritura. El margen es elegido como un soporte de escritura, sin estar prioritariamente destinado a ese uso. Al irrumpir en este espacio, las marcas constituyen, de alguna manera, “transgresiones” al orden establecido. Son estas transgresiones las que nos permiten un acercamiento a los actores sociales que han utilizado los manuales (aprendientes y docentes), dando cuenta, entre otras cosas, del currículum vivido y de la construcción de parte 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, en nuestro país.

Bibliografía.

Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Editions du Seuil.

- Bakhtine, M. (1984) "Esthétique de la création verbale, Ed. de Minuit, Paris
- Besse, H (1985) "Méthodes et pratiques des manuels de langue", Crédif-Didier, Paris.
- 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 in Le Français dans le Monde Numéro especial.
- Cadre Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2000, Didier. En ligne : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des Langues Étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : Hachette.
- Galisson, R. (1985). Didactologies et idéologies, *ELA n° 60*, Paris : Didier Erudition, pp. 5-16.
- Galisson, R. (1995). A enseignant nouveau, outils nouveaux, *Le français dans le monde. Recherches et applications. Méthodes et méthodologies*, Paris : Hachette, pp. 70-78.
- Galisson, R. et Puren, C (1999) : *La formation en questions* Paris : Clé International.
- Germain, C (1993) "Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire", Clé International, Paris
- Olson, D (1998) "El mundo sobre el papel"; Gedisa, Barcelona.
- Pasquale, R (2004) "Métodos, manuales y prácticas: un recorrido por la didáctica del FLE", in *Colección Propuestas Serie FLE*, año 5, n° 9, pp. 13-21, Buenos Aires.
- Pasquale, R. (2007a). Innovations et continuités dans l'enseignement du FLE en Argentine : le cas des manuels contextualisés, *Dialogues et cultures n° 52, Revue de la FIPF*, Bruxelles, pp. 102-106.
- Pasquale, R. (2007b). La didáctica del FLE a través de los manuales contextualizados in Klett et al. *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras* Araucaria Editora; Buenos Aires, pp. 81-91.
- Pasquale, R. (2009) Les manuels de FLE contextualisés en Argentine : aspects éditoriaux, didactiques, discursifs et idéologiques, Tesis de doctorado, Université de Rouen, Dir. Philippe Lane, 771pp.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Puren, C. (1994) *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris : Didier.
- Puren, C. (2004) Perspectives accionales y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional-co-cultural in Klett, E; Lucas, M; Vidal, M (comp.) *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*, Buenos Aires: Araucaria Editora. 55-69.
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional in Klett, E; Lucas, M; Vidal, M (comp.) *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*, Buenos Aires: Araucaria Editora. 70-77.
- Schneuwly, B (1988) "La conception vygotskyenne du langage écrit" in *E.L.A n°73*, Paris.

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.

Todorov, T (1981) "Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique", Editions du Seuil, París.

Urbano Marchi, B. et Beas Miranda, M. (s/d) Los manuales de Francés en España entre 1938 y 1970 Version numérique

<http://www.uned.es/manesvirtual/ExpoTema/ManFrances/ManFrances03.htm>

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.