

Usuarios y notas en margen en un corpus de manuales contextualizados de FLE¹

Silvina NINET y Rosana PASQUALE

Universidad Nacional de Luján

Introducción

Los manuales de FLE como objeto de estudio y análisis han sido abordados por diferentes autores, desde muy diversas perspectivas, tanto en nuestro país como en el exterior. En nuestro conocimiento, en la mayoría de esos trabajos, la dimensión concerniente a los usuarios reales de los manuales ha sido relegada o es inexistente, salvo si se trata de los manuales más actuales.

Para recuperar esta dimensión, aplicada a los usuarios de manuales contextualizados de FLE, producidos por autores nacionales y publicados en el país la primera mitad del siglo XX, hemos diseñado una investigación titulada *Las notas en margen en los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo*² cuyo fin último es describir y analizar las “huellas” que los usuarios de los manuales dejaron en ellos, a través de las notas en margen tales como anotaciones, graffiti, dibujos, apuntes, transcripciones seudo fonéticas, comentarios, adiciones, reflexiones, firmas, aclaraciones, subrayados, etc.

En esta contribución, nos limitaremos a repertoriar algunas de las categorías de notas en margen construidas y a dar cuenta de las articulaciones que se establecen entre ellas y el resto del manual, el cual es considerado, en este trabajo, como un género discursivo socialmente construido, motivado por las necesidades de las formaciones sociales específicas que están en su origen y atravesado por otros textos y discursos de los cuales proviene y a los cuales actualiza.

Interrogantes de la investigación

Partiendo de la premisa que las anotaciones en los márgenes de los manuales (o marcas, para utilizar un término general) constituyen un “paratexto *ad hoc*”, su problematización se realiza 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 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

¹ Una versión más extensa de este texto fue presentado en las XIII JELENS y I CELENS, Universidad Nacional de la Pampa, 2013.

² *Las notas en margen en los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo* Dir. R. Pasquale, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

interacciones se establecen entre los enunciadores del texto, del paratexto y del “paratexto ad hoc”?

Marco teórico y metodológico de la investigación

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

Más allá de los conceptos de género, texto, intertexto, etc.; utilizamos un concepto bajtiniano que se nos presenta de suma utilidad en este análisis de los datos de carácter verbal, el concepto de dialogismo. En efecto, Bajtín sostiene la imposibilidad de dissociar 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: 98. Nuestra traducción)

Sobre este punto, también tomamos los aportes de Souchon (Souchon 1997) quien, en lo que respecta al lector-destinatario, sostiene "(La instancia del sujeto-destinatario) está prevista con anterioridad, está incluida en todos los niveles del texto", para más tarde agregar: "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: 21. Nuestra traducción).

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 Bajtín y el de Ducrot quien retoma la noción de polifonía elaborada por Bajtín en los años 30 y pone en tela de juicio la "*la unicidad del locutor*" (Ducrot, 1984) "El objetivo propio de una concepción polifónica del sentido es mostrar cómo el enunciado señala en su enunciación la superposición de varias voces" (Ducrot, 1984 citado por Peytard 1995: 118. Nuestra traducción)

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.

En lo que respecta al dispositivo metodológico de nuestra investigación, diremos para comenzar que se trata de una investigación de tipo descriptivo y de carácter diacrónico. El corpus analizado, que consta de 15 individuos estadísticos, se extiende desde 1908 hasta 1957. Por último, al tratarse de una investigación cualitativa, donde el estudio de casos se impone por sobre la cuantificación, en esta investigación se seleccionan individuos dentro de un universo, según criterios de pertinencia y representatividad, se los interroga y se presentan conclusiones acotadas que de ninguna manera podrán extenderse al conjunto del universo.

Algunas categorías de análisis y resultados parciales

Las categorías de análisis establecidas se basan en las siguientes premisas: (1) las anotaciones en margen realizadas por alumnos y docentes en los manuales de FLE contextualizados constituyen un paratexto ad hoc, en diálogo permanente con el paratexto editorial y auctorial y con el texto y (2) estas notas son 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.

Por tratarse de una investigación todavía en curso y en los límites de esta presentación, nos detendremos en algunas consideraciones parciales y sujetas a ajustes, que intentarán responder a una de las preguntas planteadas más arriba; a saber: ¿cuáles son las “marcas” que los usuarios dejan en sus textos?

- La escritura como testimonio de la oralización

En general, los usuarios utilizan la escritura como una herramienta de reflexión y de trabajo intelectual y las marcas que se registran tienen que ver con el estatus del sujeto de escritura como sujeto cognoscente. Así, gran parte de esas huellas buscan transcribir la palabra oralizada que circula en el aula, con la intención de fijar la “buena” pronunciación. La importancia de la pronunciación correcta, las dificultades propias del francés oral y, suponemos, la insistencia del profesor sobre este punto, llevan a la aparición de símbolos diversos, de carácter fonético, aunque lejanos, en muchos casos, al alfabeto fonético internacional. Tomemos dos ejemplos entre muchos otros: (a) « *La pensée est une coquette qui se pavane dans sa robe de velours* » y (b) « *Le liseron est un petit ambitieux qui veut monter toujours plus haut* ». En *pensée* se escribió arriba de *en*, una *a* para recordar la pronunciación de la sílaba [ã]; en *monter* se tachó la *r* y se puso acento a la *e* para simular la pronunciación de [e]³.

Otros ejemplos:

craies (*cre*) « *Leçons de français 1^{er} année* » Cadours de Bignon, G, BsAs Ed Stella 9a edición 1942 p.62

au (*o*) « *Leçons de français 1^{er} année* » Cadours de Bignon, G, BsAs Ed Stella 9a edición 1942 p.63

deuxième (*desiem*) « *Leçons de français 1^{er} année* » Cadours de Bignon, G, BsAs Ed Stella 9a edición 1942 p.63

trois (*trua*) « *Leçons de français 1^{er} année* » Cadours de Bignon, G, BsAs Ed Stella 9a edición 1942 p.63

Haute (*ot*) « *Mon livre de français* » Denambride de Ortuño, L. y Molinelli Wells, J. 1^{er} année BsAs Nouvelle édition, 1938 p.22

Otras “transcripciones” fonéticas intentan reproducir los sonidos que se escuchan en español o reescriben lo escrito en francés que, a priori, no presenta problemas de pronunciación para un hispanoparlante. Veamos un ejemplo (entre paréntesis, las pronunciaciones propuestas). (a) “*Les camarades. La camaraderie est le commencement*

³ NT. El pensamiento es una flor coqueta que se pavonea en su vestido de terciopelo. La enredadera es una pequeña ambiciosa que quiere subir siempre más alto in Cadours de Bignon, G. *Leçons de Français*, 2^o año, Editorial Stella, p. 92 “Lectures supplémentaires”

de l'amitié (mitié). Tout (tu) camarade est (e) comme (com) un ami (ami) en (an) espérance (esperans). Sans doute, on ne peut pas aimer (eme) tous (tu) les camarades également (...)"⁴. Además de las tachaduras o supresiones de fonemas que no se pronuncian y de las escrituras en español de palabras francesas, etc., otras marcas vinculadas con la fonética de la lengua francesa son las líneas que unen palabras, con las cuales se deben realizar "liasons" o "encadenamientos", en tanto pistas para "leer bien" o lo que es lo mismo "pronunciar bien". En principio, se trata de un mecanismo de aprendizaje por el cual la lengua oral se transforma en lengua escrita, en una suerte de metacódigo de naturaleza indefinida.

Algunos ejemplos más:

rame/ (con acento sobre la é) « *Leçons de français 2^e année* » Cadours de Bignon, G. , Bs As Ed Stella 8a edición 1942 p.147

trich/ (con acento en la é) « *Leçons de français 2^e année* » Cadours de Bignon, G. , Bs As Ed Stella 8a edición 1942 p.147

Fran/ (ua) « *Mon livre de français* » Denambride de Ortuño, L. y Molinelli Wells, J.1^e année Bs As Nouvelle édition,1938 p.22

Nous/ avons "Curso de francés I" Luis Ardit, 1918 Bs As, Librería el Nacional 20^a edición p.17

Elles/ ont "Curso de francés I" Luis Ardit, 1918 Bs As, Librería el Nacional 20^a edición p.17

des/ écoliers « *Leçons de français 2^e année* » Cadours de Bignon, G. Bs As Ed Stella 8a edición 1942 p.22

les/ enseignes « *Leçons de français 2^e année* » Cadours de Bignon, G. BsAs Ed Stella 8a edición 1942 p.22

peut/ acheter « *Leçons de français 2^e année* » Cadours de Bignon, G. Bs As Ed Stella 8a edición 1942 p.22

aux/ ouvriers « *Leçons de français 2^e année* » Cadours de Bignon, G. BsAs Ed Stella 8a edición 1942 p.127

très/ utiles « *Leçons de français 2^e année* » Cadours de Bignon, G. Bs As Ed Stella 8a edición 1942 p.127

También aparecen combinaciones de encadenamientos y transcripciones fonéticas "sui generis":

(t)

Quand/ on « *Leçons de français 2^e année* » Cadours de Bignon, G. Bs As Ed Stella 8a edición 1942 p.23

⁴ NT Los compañeros. El compañerismo es el comienzo de la amistad. Todo compañero es como un amigo en esperanza. Sin dudas, no se puede querer a todos los compañeros por igual...in Montarón, J. *Méthode pour l'enseignement du Français*, 2^o año, Buenos Aires: Angel Estrada, p. 5

Aparecen, además, marcas sobreescritas en ejercicios de recitado, como encadenamiento obligatorio, seguramente señalado por el profesor:

cimes ↘ *andines* “*Leçons de français III*” Cadours de Bignon, G. Bs As Ed. Stella, 1957 p.40

voyez ↘ *ici* “*Leçons de français III*” Cadours de Bignon, G. Bs As Ed. Stella, 1957 p.40

s’unit ↘ *à* “*Leçons de français III*” Cadours de Bignon, G. Bs As Ed. Stella, 1957 p.40

También los casos de hiato son indicados:

plus/ haut “*Leçons de français III*” Cadours de Bignon, G. 1957 Bs As Ed. Stella, p.40

et/une joie “*Leçons de français III*” Cadours de Bignon, G. 1957 Bs As Ed. Stella, p.54

En todos los casos, estos ejemplos denotan la gran importancia de la “buena pronunciación” y la preocupación por memorizar las formas necesarias para alcanzar este objetivo.

- **La lengua materna: una marca indeleble**

Otro procedimiento importante que deja abundantes marcas en los manuales es la traducción al español, más o menos fiel, de palabras u oraciones en francés. Estas traducciones son recurrentes y aparecen, en todos los casos, como la huella más certera y tranquilizadora de la comprensión. En principio, remiten a las traducciones inter-lenguas cuyo punto de partida es el francés (Francés-español). Veamos algunos ejemplos (entre paréntesis, las traducciones propuestas). (a) “*Les chaussures (calzados). Les premiers hommes (primeros hombres) marchaient pieds nus (desnudo) (...) Les premières chaussures consistaient en une semelle (suela) de peau retenue à la jambe par des courroies (correas) (...)*”⁵ (b) “*Il faut être propre (Es necesario ser limpio). Si tu tiens à ta peau, nettoie-la (limpiela). Le matin, à ton lever, lave-toi la tête, les bras et la poitrine (pecho). Fais-y ruisseler (deslizar) de l’eau froide. Ne crains pas (no temas) l’eau froide (...)*”⁶ Como vemos algunas de las traducciones son muy aproximativas (pieds nus/desnudo-nettoie-la/limpiela) y otras, correctas (semelle/suela). La traducción es, entonces, estrategia de aprendizaje y testimonio de las huellas de las operaciones cognitivas que realiza el estudiante en la apropiación de la lengua extranjera; está omnipresente en el aula (a pesar de que muchos de los manuales del corpus proponen al método directo como método de aprendizaje) y su presencia nos permite inferir, además, que el docente la utiliza como medio de enseñanza.

Otros ejemplos:

- *De palabras con más de un significado (la traducción fija uno de ellos) ardoise (pizarra) “Curso de francés I” Luis Ardit, 1918 Bs As, Librería el Nacional 20ª edición p.18*

⁵ NT Los calzados. Los primeros hombres marchaban descalzos (...) Los primeros calzados consistían en una suela de cuero que se ataba a la pierna con unas correas (...) in Ardit, L. *Curso de Francés*, 1er año, Buenos Aires: Editions L. Lajouane, 1913, p. 91

⁶ NT Hay que ser limpio. Si quieres cuidarla, límpiala. A la mañana, cuanto te levantes, lavate la cabeza, los brazos y el pecho. Deja correr sobre ellos, el agua fría... in Ardit, L. *Curso de Francés* 1er año, Buenos Aires: Editions L. Lajouane, 1913, p. 88

Devoirs envers les parents (deberes con los padres)) “*Curso de francés I*” Luis Ardit, 1918 Bs As, Librería el Nacional 20ª edición p.76

les vêtements (los vestidos) “*Curso de francés I*” Luis Ardit, 1918 Bs As, Librería el Nacional 20ª edición p.24

- De traducciones correctas pero con faltas de ortografía en español:
cheville (tovillo, sic) “*Curso de francés I*” Luis Ardit, 1918 Bs As, Librería el Nacional 20ª edición p.82
- Otras traducciones semánticamente correctas (dejan de lado la literalidad):
bien portant (bien) “*Curso de francés I*” Luis Ardit, 1918 BsA s, Librería el Nacional 20ª edición p.88
je remonte avec une clef (doy cuerda) “*Curso de francés I*” Luis Ardit, 1918 Bs As, Librería el Nacional 20ª edición p.94
Hôtel de Ville (Municipalidad) “*Curso de francés II*” Luis Ardit, 1915 Bs As, p.19
- Casos de traducción inversa (castellano-francés) como:
húmedos (humides) “*Curso de francés II*” Luis Ardit, 1915 Bs As, p.51
inundan (innondent) “*Curso de francés II*” Luis Ardit, 1915 Bs As, p.51
- Traducciones relacionadas con el modo de tratamiento infrecuente en el contexto:
Regardez la chambre où vous êtes (Mirad la pieza donde estais) «*Leçons de français 2^e année*» Cadours de Bignon, G, , BsAs Ed Stella 8a edición 1942 p.133
- Casos de traducciones al inglés:
la classe, la clase (class) “*Méthode officielle pour l’enseignement du français*” édité par le Comité Régional de l’Alliance Française, 1^e année, 2^e édition, 1926 p.5
le professeur, el profesor (professor) “*Méthode officielle pour l’enseignement du français*” édité par le Comité Régional de l’Alliance Française, 1^e année, 2^e édition, 1926 p.5
un élève, alumno (pupil) “*Méthode officielle pour l’enseignement du français*” édité par le Comité Régional de l’Alliance Française, 1^e année, 2^e édition, 1926 p.5
le père, padre (father) “*Méthode officielle pour l’enseignement du français*” édité par le Comité Régional de l’Alliance Française, 1^e année, 2^e édition, 1926 p.9
- Traducciones a dos idiomas “de llegada” (español e inglés) :
règle(ruler,regla) “*Méthode officielle pour l’enseignement du français*” édité par le Comité Régional de l’Alliance Française, 1^e année, 2^e édition, 1926 p.20
- Traducciones de nombres en ambos géneros, que convencionalmente no se traducen :
Louis, Louise (Lewis, Luisa) “*Méthode officielle pour l’enseignement du français*” édité par le Comité Régional de l’Alliance Française, 1^e année, 2^e édition, 1926 p.25

Jean, Jeanne(John, Jane)) “*Méthode officielle pour l’enseignement du français*” édité par le Comité Régional de l’Alliance Française, 1^e année, 2^e édition, 1926 p.25

- **La gramática a través de las marcas**

Otras marcas que abundan en los manuales están vinculadas con un aspecto constitutivo de la enseñanza/aprendizaje de la lengua, la gramática. Muchas anotaciones giran en torno a reglas gramaticales o a la confección de resúmenes o cuadros sobre algún fenómeno gramatical. Además, la gramática aparece también en los espacios reservados a la resolución de ejercicios (de completamiento, por ejemplo). Se trata de una gramática explícita que utiliza el método inductivo, como proceso de construcción de la regla gramatical. Veamos algunos ejemplos. (a) una lista de palabras en masculino y el pasaje al femenino escrito por el alumno, ya sea agregando letras o escribiendo toda la palabra en caso de femeninos irregulares (entre paréntesis, la marca del alumno): *Argentin(e), Citoyen(ne), Nain(e), Patron(ne), Cerf (Biche), Singe (Guenon), Vicomte(sse), Genre (Bru)...*⁷(b) Reglas explícitas: “*Los tiempos marcados con X significa donde toman eufónica (sic)*”⁸ o “*Negativa añadirle ne pas, interrogativa, invertirlo. Así*” (siguen trazos y flechas indicando las modificaciones)⁹. Si consideramos la cantidad de marcas que remiten a la gramática y a la pronunciación, podemos inferir que estos dos componentes son los pilares de la enseñanza del francés en la primera mitad del Siglo XX

- **Cuando las marcas anuncian los deberes**

Por último, siempre en el campo de la construcción del conocimiento lingüístico, encontramos muchas marcas que remiten a los “deberes”, a las “tareas para el hogar”. Estas marcas van desde cruces u otros señalamientos gráficos que indican qué se debe estudiar, hasta textos del tipo: “*Traducción, dictado, lectura*”¹⁰ o “*en francés, en hoja*”¹¹ o incluso “*hasta la 28*”¹² Todas estas anotaciones tienen la intención explícita de preparar la actividad fuera del aula, de servir de recordatorio de “lo que hay que hacer”, para cuándo, de qué manera. Nos dan así, la pauta de la continuidad entre un adentro áulico y el afuera extraescolar, en el cual se deben seguir construyendo los conocimientos de manera guiada y programada.

- **El usuario es también un sujeto social: las marcas de su contexto**

Ahora bien, el sujeto de escritura (el usuario, el alumno) es, además, un sujeto social, portador de una historia personal y habitante de un contexto socio-histórico determinado. En este sentido, sus marcas (palabras, dibujos, graffitis, etc.) presentan un estatus ambiguo, construido entre lo escolar y lo extrascolar, y devienen escrituras privadas, personales, íntimas, que inundan las hojas del manual y lo posicionan a él también “al margen de la

⁷ Extraído de Giménez y Marti *Método teórico-práctico para la enseñanza del Francés*, Buenos Aires: Librería del Colegio, 1908, p. 75

⁸ Extraído de Giménez y Marti *Método teórico-práctico para la enseñanza del Francés*, Buenos Aires: Librería del Colegio, 1908, p. 62.

⁹ Extraído de Ardit, L. *Curso de Francés* 1er año, L. Buenos Aires: Lajouane Editores, 1913, p. 147

¹⁰ Extraído de Cadours de Bignon, G. *Leçons de Français*, 2^o año, Buenos Aires: Editorial Stella, p.165

¹¹ Extraído de Ardit, L. *Curso de Francés* 1er año, , Buenos Aires: L. Lajouane Editores, 1913, p. 89

¹² Extraído de Ardit, L. *Curso de Francés* 1er año, , Buenos Aires: L. Lajouane Editores, 1913

clase” ya que lo privado, se hace de alguna manera, público. Con este tipo de notas, aparece otra dimensión de la clase: la distensión, el relax, la evasión...se deja el espacio del aprendizaje y se va hacia el interior, lo personal, lo propio, lo social. Veamos algunos ejemplos. (a) “*Ayer pasé por tu casa y te ví en el balcón, siempre que se mira al cielo, se ve la gracia de Dios*”¹³, (b) “*Por una mirada un mundo; por una sonrisa, un cielo; por un beso...yo no sé que te diera por un beso*”¹⁴ Estos dos ejemplos ponen el acento en los sentimientos del sujeto de escritura: su enamoramiento, su relación con un otro/a que sólo él/ella conoce y que despierta sus pasiones mientras que (c) “*Tango que me hiciste mal y sin embargo te quiero, porque sos el mensajero del alma del arrabal*”¹⁵ o incluso (d) “*Carlos Gardel. El alma del tango*”¹⁶, traen al universo escolar parte de la música ciudadana de la época. En (e) “*RACING, RACING*”¹⁷ aparece la otra pasión argentina, el fútbol, vinculada a uno de los grandes equipos del momento y a la construcción de una identidad futbolera. Algunos otros grafitis son del tipo ideogramas (corazones flechados, calaveras, cruces esvásticas, pentagramas musicales, etc.), pueblan los bordes de los manuales y se convierten en un paratexto propio y sin vinculación directa con el texto del manual. Así, las firmas, las rúbricas, los extractos de canciones de moda o las declaraciones de amor constituyen una forma de apropiación del espacio discursivo, con un sello propio, al margen de lo escolar y del manual.

Si las primeras marcas tienen como finalidad el estudio o el aprendizaje; las segundas, vinculadas con los aspectos sentimentales y contextuales de los usuarios, aparecen como marcas espontáneas, “salvajes”, que buscan constituirse en signos de una identidad que se está construyendo. Entre las anotaciones del primer tipo y el texto, se establecen relaciones constantes de interacción ya que son los indicios de las construcciones de los saberes lingüísticos en proceso, mientras que las segundas se desvinculan del texto del manual y dejan librado el espacio marginal al discurso interior del aprendiente. Por otro lado, si las primeras aparecen como claramente ligadas al contexto de recepción inmediato de carácter áulico; las segundas se separan de éste y remiten a un contexto “más allá del aula”, en el cual el componente social, cultural y afectivo ocupa un lugar predominante. Finalmente, es importante destacar que si bien los sujetos empíricos de escritura son los mismos en los dos casos, éstos se diferencian de los enunciadores, responsables de los enunciados, y que pueden incluir al docente, al autor de la canción transcrita o a algún compañero. Lo mismo ocurre con los destinatarios. Daremos algunos ejemplos para aclarar esta idea que remite a la noción de polifonía presente en este tipo de discursos. (a) “*Nada es verdad ni mentira. Todo es del color del cristal con que se mira. Este no es mío, es más viejo que andar a caballo*”¹⁸ En este caso, es claro que el sujeto empírico es ese alumno de 2do año, que estudió con ese manual y que según su firma (en otro lugar del manual) llamaremos “*El otro loro*” (p.104) Sin embargo, ese mismo sujeto empírico declara que el responsable del enunciado no es él (“*Este no es mío*”), sino alguien (una voz social, tal vez...) que se sitúa en el pasado (“*es más viejo que andar a caballo*”) (b) Cuando, al lado del ejercicio a realizar, el alumno escribe “*en una hoja*”¹⁹ podemos suponer que si bien él es sujeto empírico del enunciado, éste no es de su responsabilidad ya que esta directiva habría sido dada por el profesor. Si en el caso de las marcas de traducción el destinatario parece ser

¹³ Extraído de Cadours de Bignon, G. *Leçons de Français*, 2º año, Buenos Aires: Editorial Stella, p. 143

¹⁴ Extraído de Cadours de Bignon, G. *Leçons de Français*, 2º año, Buenos Aires: Editorial Stella.

¹⁵ Extraído de Cadours de Bignon, G. *Leçons de Français*, 2º año, Buenos Aires: Editorial Stella, 1942, p.103

¹⁶ Extraído de Cadours de Bignon, G. *Leçons de Français*, 2º año, Buenos Aires: Editorial Stella, 1942, p.121

¹⁷ Extraído de Montarón, J. *Méthode pour l'enseignement du Français*, 2º año, Buenos Aires: Angel Estrada s/p.

¹⁸ Extraído de Cadours de Bignon, G. *Leçons de Français*, 2º año, Buenos Aires: Editorial Stella, 1942, p.

117

¹⁹ Extraído de Ardít, L. *Curso de Francés* 2do año, Buenos Aires: L. Lajouane Editores, 1915, p. 18

uno (el mismo alumno que está aprendiendo); las demás marcas podrían incluir a otros destinatarios, aunque más no sea de manera declarativa como en los ejemplos (a) “*Mon amour*” (seguido de un pequeño dibujo de un perfil femenino)²⁰ (b) “*Esther Gotik. 1er año del Liceo*”²¹ o (c) “*Este libro pertenece a Amaury Pasos*”²².

En estos últimos casos, es importante mencionar algunas características de la firma. Derrida plantea en *Firma, acontecimiento, contexto* (Comunicación en el Congreso Internacional de Sociedades de Filosofía, Montreal, 1971, Traducción de González Marín en Derrida J. *Márgenes de la filosofía*, Madrid: Cátedra, 1998, pp. 347-372) que la firma es al mismo tiempo única y repetible (esto se ve en los libros porque, con cierta recurrencia, los propietarios firman algunas de sus hojas). Si remitimos esta idea a nuestro análisis, la firme establece una huella identitaria (este soy yo), demarca un territorio (este libro) y se multiplica en diferentes espacios (márgenes, bordes).

En ocasiones, la firma presenta un carácter intermedio entre la pintura y la escritura: a veces puede (como en los casos que mencionamos) ser una simple escritura del nombre, legible y otras, un garabato o un “dibujo” ilegible pero no menos identificador de quien la realiza. En este último caso, la firma se aleja de la escritura y deviene una forma de individuación, alejada del código de la escritura y más cercana al pictórico.

En otros casos, además de la firma (o transcripción del nombre, en dos versiones: una completa y la otra, con el nombre inicialado) encontramos otros datos que remiten al enunciatario y a la enunciación: el curso, el año, la fecha exacta de la escritura, la dirección postal y el teléfono y en la otra página, el colegio. Se trata de una escritura muy situada con respecto a la producción efectiva del mensaje. Esto podría relacionarse con un deseo de plasmar una huella de la propia existencia e identidad (¿cierta necesidad de perdurar en el tiempo?), dejando un registro duradero de su inscripción, del “estar ahí”: también podemos pensar que esta rúbrica en un manual escolar, remite a la necesidad de identificación del libro (¿de quién es? ¿A quién devolvérselo si se lo encuentra? En caso de pérdida, ¿cómo se identifica al propietario?...el dueño del libro no ahorra informaciones para ser fácilmente identificable.) En todo caso, las tres instancias de la enunciación (Yo-aquí y ahora) está claramente presentes en esta rúbrica, las marcas temporales deícticas son precisas y anclan la escritura en un tiempo preciso, en un presente de la enunciación que se debe interpretar con respecto a esa fecha.

Para concluir.

Un trabajo con el aquí realizado, parcial e incompleto por el momento, permite un acercamiento a los actores sociales que han utilizado los manuales (aprendientes y docentes), dando cuenta, entre otras cosas, de la construcción de los aprendizajes lingüísticos y de los contextos histórico-sociales de los usuarios.

Bibliografía

- Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris : Editions de Minuit.
Besse, H (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Crédif-Didier.
Bronckart, J-P (1994) *Le fonctionnement des discours*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
Bronckart, J-P. (1996) *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
Bronckart, J-P. (1996) L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme. *Le Français dans le Monde* Número especial. Julio 1996, pp.55-63

²⁰Extraído de Cadours de Bignon, G. *Leçons de Français*, 2º año, Buenos Aires: Editorial Stella, 1942, p. 79

²¹Extraído de Ardit, L. *Curso de Francés* 1er año, Buenos Aires: L. Lajouane Editores, 1913. Portada

²²Extraído de Cadours de Bignon, G. *Leçons de Français*, 2º año, 1943, Buenos Aires: Editorial Stella, 1942, portada

- Ducrot, O (1984) *Le dire et le dit*, Paris : Hermann.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des Langues Étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : Hachette.
- Germain, C (1993) *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Clé International, Paris.
- Maingueneau, D (1996) *Les termes clés de l'analyse des discours*, Paris : Seuil.
- Peytard, J. (1995). *M. Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*, Paris : Bertrand Lacoste. Col. Références.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Schneuwly, B (1988) La conception vygotksyenne du langage écrit, *E.L.A n° 73*, Paris.
- Souchon, M (1997) La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques, *Revue de la SAPFESU*, Buenos Aires.
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*, Paris : Editions du Seuil.
- Vigotsky, (1988) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Ed. La Pléyade.
- Wersch, (1991) Un enfoque sociocultural de la acción mental, *Desarrollo y Aprendizaje*, Buenos Aires: Aique.

Biodata

Rosana Pasquale es Profesora Nacional de Francés (ISP Dr Joaquín V. González, 1985), Master II en Ciencias del Lenguaje (Université de Rouen, 2003) y Doctora en Ciencias del Lenguaje (Université de Rouen, 2009). Es docente-investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es profesora titular en el IES en Lenguas Vivas "Juan R Fernández

Silvina Ninet es Profesora Nacional de Francés (ISP Dr Joaquín V. González); traductora pública de Francés (UBA, Facultad de Derecho). Actualmente cursa el Master II en Ciencias del Lenguaje (Université de Rouen). Es docente-investigadora del Departamento de Educación de la UNLu y de otras instituciones de enseñanza superior.