



Maestros y textos en Argentina: el lugar en la enseñanza escolar de lenguas extranjeras, entre 1880 y 1930

Professores e textos na Argentina: o lugar no ensino escolar de línguas estrangeiras entre 1880 e 1930

Teachers and texts in Argentina: the teaching of foreign languages in the school system between eighteen eighty and nineteen thirty

GLADYS MORALES*



RESUMEN – El artículo presenta las diversas voces que, entre 1880 y 1930, constituyeron, en Argentina, la formación discursiva sobre qué significaba ser docente de lenguas extranjeras. Se destaca la imagen docente requerida en la institución escolar, el lugar del libro de textos como dispositivo de visibilidad de los ideales de la época. Para esto, se presenta una contextualización histórica del período indicado, luego se analizan documentos auténticos de ese período para indagar el lugar que se concedía al maestro en la escuela y al profesor de lengua extranjera y el que tomaba el libro de textos para la enseñanza de idiomas. Los libros de lengua extranjera analizados fueron editados en Argentina y utilizados en escuelas del país a partir de 1938 aproximadamente. El análisis visibiliza tres *topos* discursivos: el orden y la tranquilidad y la pulcritud, fuertemente entrelazados entre sí y que responden al ideario de la época.

Palabras-clave – Lenguas extranjeras. Formación docente. Libro de textos. Dispositivos de visibilidad.

RESUMO – O artigo apresenta as diversas vozes que, entre 1880 e 1939, constituíram, na Argentina, a formação discursiva sobre o que significa ser professor/a de línguas estrangeiras. Destaca-se a imagem do/a professor/a solicitada na escola, o lugar do livro didático como dispositivo de visibilidade dos ideais daquela época. Nesse sentido, apresenta-se uma contextualização histórica, analisam-se documentos autênticos desse período com a finalidade de indagar o lugar concedido à escola, ao/a professor/a de língua estrangeira e ao livro didático. Os livros analisados foram editados na Argentina e levados para as aulas a partir de 1938 aproximadamente. A análise faz visíveis três *topos* discursivos: ordem, tranqüilidade e pulcritude, fortemente entrelaçados entre eles, seguindo o ideário daquela época.

Palavras-chave – Línguas estrangeiras. Formação de professores. Livro didático. Dispositivos de visibilidade.

ABSTRACT – The article presents the various voices that between 1880 and 1930 constituted, in Argentina, the discursive formation about what it meant to be a teacher of foreign languages. It highlights the required teaching image the school, the textbook place device visibility and ideals of the time. For this, we present a historical context of the period indicated, then analyzed for the period authentic explores the place to be given to the teacher at school and foreign language teacher and taking textbook for teaching languages. Foreign language books published in Argentina were analyzed and used in schools across the country from about 1938. The analysis makes visible three discursive *topos*: the order and tranquility and neatness, tightly intertwined with each other and that respond to the ideology of the time.

Keywords – Foreign languages. Teacher training. Textbook. Devices of visibility.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e professora na Universidade Nacional de Río Cuarto (Río Cuarto, Córdoba, Argentina). *E-mail*: <gmorales@hum.unrc.edu.ar>.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una sección de una investigación más amplia, desarrollada en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en la que se indagaron las prácticas culturales y educativas en la región de Río Cuarto entre 1880 y 1950¹. El recorte temporal seleccionado para esta presentación abarca el período 1880-1930². En este marco, se consultaron diversos volúmenes de la revista “El Monitor de la Educación Común”³ y memorias presentadas por los distintos Ministros de Justicia e Instrucción ante el Consejo de la Nación en el período indicado. Para el análisis de libros de textos, se tomaron como referentes tres libros que fueron usados en escuelas de diversas provincias del país y específicamente en la ciudad de Río Cuarto, a partir de 1938 aproximadamente. En dichos libros se plasma el ideario educativo de la generación del 80 comprendido en el período que aquí se abraza.

El gesto de lectura⁴ practicado para indagar los documentos y manuales permite presentar dos momentos de análisis. En uno se pone en evidencia el lugar que se concedía al maestro en la escuela y el lugar que tomaba el libro de textos para la enseñanza de idiomas. En el segundo momento, se presentan los principales resultados del análisis de tres libros de textos para la enseñanza escolar de francés, inglés e italiano⁵, desplegando los tres principales *topos*⁶ discursivos que emergen del análisis realizado: el orden y la tranquilidad y la pulcritud, fuertemente entrelazados entre sí.

Vale la pena destacar que los libros revisados, eran implementados en la época de la crisis de los años 30. Todo un “ideario” de orden, tranquilidad era evocado por la generación del 80, en oposición a la turbulenta realidad social y política del país. También es importante resaltar que los libros consultados fueron editados en Argentina para que fueran utilizados en las escuelas de este país.

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA: LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA ENTRE 1880 Y 1930

La década de 1880 ha trascendido la historia de la Educación en Argentina y consolidó la Argentina Moderna. En 1880, llegó a la presidencia del país Julio Argentino Roca, iniciando el denominado “período conservador” que se extendió hasta 1916. En 1880, Argentina poseía una alta población extranjera que se intensificaba hacia el último cuarto del siglo XIX y generaba nuevos tipos sociales. En el ámbito urbano, el estilo europeo dejó atrás el estilo del “gaucho”, acentuando las diferencias entre el habitante del campo y el de la ciudad. Vestimentas, peinados, actitudes, accesorios como guantes, anillos,

bastones, la llegada de la luz eléctrica modelaban el lenguaje que marcaba las diferencias de “estilo” de los habitantes. Diferencias que serían reflejadas en los libros para la enseñanza escolar de lenguas extranjeras.

En educación, antes de 1880, dos presidentes habían propulsado el desarrollo de un ideario educativo que marcaría la historia del país. Una figura fundamental fue Domingo Faustino Sarmiento, quien dirigió el país entre 1868 y 1874 y fue sucedido por Nicolás Avellaneda durante el período 1874-1880.

Sarmiento ha sido el prócer de la Educación Pública⁷, aunque muchos historiadores consideran que éste cuidó de la Educación tanto como de los demás aspectos del país. Durante su presidencia se crearon ambiciosos proyectos educativos: centenares de escuelas primarias, decenas de escuelas normales y colegios nacionales en todo el país, apoyado por su Ministro de Justicia e Instrucción Pública: Nicolás Avellaneda. Este último fue presidente sucesor de Sarmiento y también fue reconocido por su preocupación por la educación pública. Avellaneda continuó la empresa educativa de Sarmiento y pudo, a pesar de la gran crisis financiera que afectó al país entero, llevar a cabo grandes progresos escolares, diseminando escuelas primarias, secundarias y normales, bibliotecas e instituciones culturales.

Los ideales educativos de Sarmiento fueron consolidados por la llamada “Generación del 80” que abraza el período 1880-1916. Así se denominó a un grupo de dirigentes políticos, pertenecientes a la oligarquía, que dirigieron el destino de Argentina a fines del siglo XIX. La inmigración y el intento alfabetizador fueron dos claves de este período de nuestra historia. La formación de fuerzas políticas nuevas, la implementación de una educación laica, gratuita y progresiva, la apertura literaria con ideología europeizada, la apertura a la inmigración; todo se fue materializando a través de leyes y decisiones políticas⁸ que dejaban soslayar una marcada preocupación por la formación humana de los niños. A éstos se les debía proponer el conocimiento de los números, los astros, las letras, las plantas, los animales. Era importante que los niños se asomaran a la comprensión de las lenguas extranjeras.

Otro *pivot* importante para este estudio se localiza en 1882. La realización del Congreso Pedagógico Internacional y la ley 1420⁹ constituyeron los cimientos sobre los cuales se construyó el sistema educativo nacional. La creación de las Escuelas Normales fue el espacio para la formación de maestras y maestros. La publicación de las Conferencias Pedagógicas, junto a otras publicaciones periódicas, impulsaba la formación de los docentes alrededor de los mejores métodos de enseñanza. Así, la prensa educativa de fines del siglo XIX acompañó la construcción y consolidación de la tarea docente,

enrolando también la tarea del maestro que enseñaba una lengua extranjera.

Entre las publicaciones periódicas al servicio del maestro podemos indicar: “*El Hogar y la Escuela*” ofrecía a los docentes materiales para las fiestas escolares: biografías de próceres, poesías, obras de teatro. También, brindaba lecturas y ejercicios para las alumnas de las Escuelas Normales, entre las cuales podemos mencionar las *Lecciones sobre objetos y Trabajos Manuales*. La “*Revista de Enseñanza*” estaba orientada a colaborar con la tarea diaria de los docentes. Desde sus diferentes secciones brindaba información sobre la actualidad educativa del país publicando las Actas del Consejo Nacional de Educación y del Consejo General de la provincia de Buenos Aires. La “*Revista Pedagógica*” tenía por objetivo contribuir a la educación que “es único y verdadero órgano de sus intereses y de los encargados de darla al pueblo, que tienen el deber moral de colaborar en ella con el único propósito del bien del país”. La revista ofrecía trabajos selectos en educación, nutridos de las doctrinas pedagógicas modernas y contaba con la valiosa cooperación de profesores distinguidos. Un ejemplo de ello, es la difusión de las ideas de Pestalozzi desde los escritos del pedagogo Marc-Antoine Julien. También trataba sobre la defensa de las condiciones laborales de los docentes.

EL LUGAR DEL MAESTRO: EL MAESTRO ES EL ALMA DE LA ESCUELA

La ley de Educación Común, promulgada el 8 de julio de 1884, otorgaba un lugar preponderante al maestro en el éxito de la educación y así lo dice “el maestro es el alma de la escuela” (El Monitor de la Educación Común, año IV, n. 61, p. 96)¹⁰. El lugar fundante del maestro permite idealizar a quien ocupa esa posición, pero también enuncia los mecanismos de sujeción.

Ese lugar fundante interpretado como mecanismo de sujeción, se comprende desde la perspectiva de Foucault (1990). El autor considera que el sujeto es parte y efecto de técnicas, dispositivos, estrategias en los cuales el saber y el poder se entrelazan y constituyen mecanismos de disciplinamiento/sujeción de la sociedad, de los procesos de subjetivación. Para este autor, son las condiciones sociales-históricas-políticas, los sistemas explícitos e implícitos de cada época que determinan que el sujeto llegue a ser lo que es.

Así, sobre el maestro recaen obligaciones como “concurrir a las conferencias pedagógicas que, para el progreso del Magisterio, establezca el Consejo Nacional de Educación” (ib., p. 67). La formación de maestros debía progresar. Esta necesidad estaba en consonancia con el ideal de la época pues había mucho por hacer en educación,

de manera que el maestro sumaba a su compromiso de enseñanza, su compromiso de responsabilidad con el progreso en la formación de maestros.

En aquellos tiempos, la búsqueda de propuestas para mejorar la formación de los docentes, por parte de ese Consejo, superaban las fronteras nacionales. Así, los distintos presidentes, del período que nos ocupa, mantenían intercambios de revistas, boletines, proyectos educativos con otros lugares del mundo, de forma constante. Había revistas que provenían de París, Madrid, Cuba, Barcelona, Cartagena, Santo Domingo, Valencia, Prusia. Revistas como: *Revue Pédagogique*, *Manuel General de l’instruction primaire*, *Journal des Instituteurs* (de Francia), “Apología del Docente” (España), “El Maestro” (Colombia), entre otras.

“Mal que aqueja a las escuelas, es su mal personal docente” expresaba el informe del inspector nacional de escuelas, en la provincia de Córdoba, Julio M. Aguirre, en julio de 1884 (El Monitor, año IV, n. 67). En ese entonces, la inauguración de las conferencias pedagógicas, obligatorias para todos los docentes, trató sobre “Métodos de lectura y principios consiguientes”. Estas conferencias preparaban a los maestros en aspectos relativos a los métodos de enseñanza de las diversas disciplinas.

Tan importante era el lugar social que se concedía al maestro que la preocupación por la tarea y responsabilidad de éste trascendía el campo de la educación para alcanzar la jerarquía social que se concedía a las profesiones liberales. Así se establecía una analogía con el médico:

competen al maestro las mismas obligaciones que al médico: éste antes de emprender la cura de una enfermedad, procura hacer una prolija y bien circunstanciada diagnosis, y aquel, para no ir vagando inútilmente en las regiones de lo abstracto e hipotético, debe también empezar por una verdadera diagnosis física y psicológica de sus educandos, siempre que quiera ver coronada su obra con reales y óptimos resultados (El Monitor, año IV, n. 69, p. 272).

El docente también se debía ocupar de los “cuidados que exige la educación de alumnos de escasa potencia intelectual”, según se indicaba en revista italiana *La Scienza dell’Educazione* (Italia) difundida a las escuelas por el Consejo Nacional de Educación. La revista de *École première de Huy* (Bélgica) mostraba “cómo se forma un buen maestro” y cómo debía enseñar de manera progresiva “escritura, ortografía, lenguaje, geografía, lecciones orales y sobre objetos [...] se principia por una serie gradual de lecciones que versan sobre objetos familiares y se continúa con el estudio de animales y minerales más conocidos e importantes” (El Monitor, año IV, n. 74, p. 441).

Como vemos, el maestro era sitiado por diversos flancos que lo configuraban en un sujeto responsable del desarrollo intelectual de los alumnos, conocedor de la manera en que debía enseñar las lecciones, comprometido en la tarea de formar al alumno a partir del diagnóstico físico y psicológico acertado que llevaría a buen destino su tarea de maestro. Qué enseñar y cómo enseñar eran fundamentales para lograr un buen maestro en “una sociedad que aspire a tener la función de la educación y la enseñanza organizada de manera que responda a sus fines” (El Monitor, año V, n. 79, p. 511).

En lo referente a la enseñanza de las lenguas extranjeras, ésta viene de la mano de las preocupaciones por la formación de maestros, principalmente desde Alemania. En los volúmenes 101 a 120 de las revistas analizadas, que abrazan los años 1886-1887, se indica claramente que los candidatos que se dedican a la enseñanza de una lengua extranjera:

requieren uno o dos semestres de estudio y práctica de esas lenguas en Francia e Inglaterra... La capacidad de enseñar francés e inglés en las clases inferiores y medias se consideran bien aprobadas cuando el candidato ha redactado a puerta cerrada una traducción correcta de un texto alemán fácil en su fondo y forma, al francés y al inglés y mostrando en el examen oral una buena pronunciación, suficiente conocimiento de la gramática elemental de ambas lenguas.

El documento consultado nos muestra cómo se constituía la formación discursiva sobre lo que significa ser docente de lenguas extranjeras. Las experiencias provenientes del extranjero son los hilos conductores que informan con detalle sobre la preparación requerida para formarse y desempeñarse como profesor de idiomas:

[...] tres años en una *Vorschule* o una *Volkchule*, nueve años en un *Gimnasion*, *Real Gimnasium* o en una *Oberralschule*, tres o cuatro años en una universidad (generalmente 2 o 3 universidades diferentes), un año de residencia en el extranjero, un año en una escuela normal donde sigue la teoría de la enseñanza; un año de práctica como maestro voluntario en cualquier establecimiento. Sólo entonces el candidato obtiene una situación; después de un examen riguroso se le adjudica el título de profesor en 2 o 3 idiomas [...]

Es importante destacar que desde 1904 el Estado Argentino comenzó a formar a sus propios profesores de lenguas extranjeras mediante la creación de profesorado específicos. De esta manera, la presencia del profesor de idiomas en las instituciones escolares tuvo fuerza propia cuando en 1904 se creó el Instituto de Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, en la ciudad de Buenos

Aires. Dicho Instituto fue la primera institución educativa pública orientada a la formación de docentes en lenguas extranjeras y de traductores. En los documentos que abarcan los años 1921-1922 (p. 25)¹¹, el Dr. José Salinas señala la finalidad de ese Instituto de “proveer a los demás institutos de la República del elemento debidamente capacitado para impartir enseñanzas”. Institución que hasta la fecha continúa formando profesores de Lenguas Extranjeras y continúa siendo de importante prestigio nacional.

LA PRESENCIA DEL LIBRO DE TEXTOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Recordemos que a fines del siglo XIX, la enseñanza de lengua extranjera se basaba en la Metodología Tradicional que ponía el acento en la gramática y la traducción. Los textos de referencia para la enseñanza en sala de aula eran tomados de la Literatura y de las Bellas Artes, puesto que uno de los objetivos principales consistía en propiciar el acceso del alumno a la cultura “cultivada” y en formar traductores. Primero, la lectura en voz alta, mostrando dicción y fonética correctas. Después, las preguntas sobre el contenido del texto, la traducción y los ejercicios de gramática. En esa metodología, el libro de textos era fundamental para el docente.

“El libro de lectura es la base del sistema, con él hablan los niños, con él traducen” (El Monitor, año XX, n. 322, p. 72). Los temas que se trataban en otras disciplinas escolares estaban presentes en el manual de idioma: la familia, los símbolos patrios, la alimentación, los oficios, la moral, los animales, los minerales, etc.

En los documentos consultados se indica que para la enseñanza del Francés se proponía como texto el *livret* del antialcoholismo, que fue “un pequeño libro en francés conteniendo preguntas y respuestas, una serie de cuestiones, resúmenes, composiciones, ejercicios destinados a combatir el alcoholismo” (ib., p. 660). En latín se proponía el “Libro primero de Latín” editado por el Sr. Aquilino Fernández. Se trataba de “un libro de lectura, análisis y traducción de trozos de textos en latín” (ib., p. 659).

El lugar preponderante del libro de textos en la enseñanza escolar también queda expresado en un informe de prensa del Consejo Nacional de Mujeres de la República Argentina dirigido al comité de prensa del Consejo Internacional de Mujeres de Estados Unidos. En dicho informe se expone el estado general de la instrucción pública argentina y se expresa el lugar del texto en la instrucción: “[...] tuve la ocasión de dar mi opinión absoluta contra la adopción de otro texto que no sea el de lecturas e idiomas extranjeros en la escuela primaria [...]” (ib., p. 847).

En 1921, en la escuela Presidente Roca (Buenos Aires), el presidente del Consejo Nacional de Educación enfatizaba la necesidad de enseñar idiomas en las escuelas nacionales de territorios y provincias, en ocasión de la inauguración, de la exposición de trabajos prácticos de las escuelas nacionales de territorios y provincias: “[...] si yo hubiese sabido idiomas, dicen algunos, habría tenido tales o cuales ventajas y me habría evitado aquellos otros inconvenientes que tanto me perjudicaron; es necesario que todos los niños aprendan idiomas [...]” (El Monitor, año XXXIX, n. 577, p. 9).

El docente como alma de la escuela y el libro como acompañante indiscutible en la tarea de enseñanza, constituían los aspectos clave para el desarrollo de la instrucción pública. Tres idiomas se enseñaban en diversas provincias del país: francés, italiano e inglés, además del latín. En 1922, en el Colegio Nacional N° 2 de Córdoba¹², se expresaba en un informe del Departamento de Instrucción Pública, que “en lo referente a idiomas extranjeros se ha preferido el aprendizaje de las reglas y preceptos, la adquisición de un vocabulario corriente que facilite la cultura del alumno y responda a sus necesidades de comunicación en cualquier circunstancia [...]”. En la Escuela Normal Mixta de Río Cuarto, se enseñaba francés ya en 1914.

EL LIBRO DE TEXTOS COMO DISPOSITIVO DE VISIBILIDAD

El término dispositivo es tomado de Michel Foucault. En “Microfísica do poder”, este filósofo indica que dicho término permite “*demarcar um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições morais filantrópicas...*” (1992, p. 244). A seguir específica: “*dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos*” (ib., p. 245). Entendemos que se trata de un término oscuro ya que no es posible reducirlo a única definición. Con respecto a esta dificultad, Dreyfus & Rabinow (1995) expresan que Foucault no explicitó el dominio hacia el cual se orienta el término “dispositivo”. Dicen estos autores que algunos traductores de Foucault han traducido ese término como “aparatos”. Sin embargo, Dreyfus y Rabinow (ib.) consideran a esa traducción aún bastante oscura. Ellos proponen la posibilidad de traducirlo como “redes de inteligibilidad”, expresión que tampoco consideran demasiado apropiada si se considera que el objetivo de Foucault era el de revelar algo sobre las prácticas sociales. También entienden que el dispositivo opera como herramienta, aparato que produce efectos en los sujetos y los organiza.

Para esclarecer este concepto indicamos las dimensiones que lo componen, sintetizadas de Deleuze

(1999), quien explica lo qué es un dispositivo para Michel Foucault. En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal, compuesto de líneas de diferente naturaleza, líneas que se acercan, se alejan, se bifurcan. Un dispositivo posee, en primera instancia, dos dimensiones: curvas de visibilidad y curvas de enunciación. Por curvas de visibilidad refiere a que cada dispositivo tiene su régimen de luz: “la manera como ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella” (Deleuze, 1999, p. 155). La historicidad de los dispositivos indica la historicidad de los regímenes de luz y de los regímenes de enunciación. Las enunciaciones son líneas de enunciación, curvas que distribuyen variables, posiciones diferenciales de sus elementos.

No son ni sujetos ni objetos, sino que son regímenes que hay que definir en el caso de lo visible y en el caso de lo enunciable, con sus derivaciones, mutaciones. Y en cada dispositivo las líneas atraviesan umbrales en función de los cuales son estéticas, científicas, políticas, etcétera. (ib., p. 156)

Además, el dispositivo implica líneas de fuerzas que “rectifican”¹³ las curvas precedentes, las aproximan, las envuelven en los trayectos de otras líneas, penetran las cosas y las palabras, no cesan de librar batallas, pasan por todos los lugares de un dispositivo... Se trata de la dimensión del poder que se compone con el saber.

Finalmente, la dimensión de la objetivación. Nos dice Deleuze (ib.) que Foucault presiente que los dispositivos no pueden quedar limitados a una línea envolvente sin que otros vectores puedan pasar por encima o por debajo. ¿Cómo pasar al otro lado? Pasar la línea provoca que ella se curve, cree meandros, se hunda, se haga subterránea, se vuelva sobre sí misma. Es la dimensión del sí mismo como proceso, es la producción de la subjetividad, un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se subtrae a las relaciones de fuerzas que se establecen como saberes constituidos. Expresa Deleuze que no es seguro que todo dispositivo la implique.

Así, a los dispositivos lo componen líneas de visibilidad, de enunciación, de subjetivación, de rupturas, de fisuras que se entremezclan y producen efectos de variaciones, incluso de mutaciones en la disposición de las líneas. Como vemos, el dispositivo se caracteriza como red que se establece entre sujeto, discurso (lo dicho y lo no dicho) y cosa. Se trata de una especie de formación que en momento histórico tenía como prioridad atender una urgencia. Fanlo (2011) propone una delimitación conceptual que completa la síntesis aquí propuesta:

Un dispositivo sería entonces un complejo haz de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos, sociales, técnicos y tipos de clasificación de sujetos, objetos y relaciones entre éstos, un juego de relaciones discursivas y no discursivas, de regularidades que rigen una dispersión cuyo soporte son prácticas. Por eso no es exacto decir que los dispositivos “capturan” individuos en su red sino que producen sujetos que como tales quedan sujetos a determinados efectos de saber/poder.

En cuanto al “libro de texto”, vale la pena destacar que a través de él se hace referencia al manual o texto escolar visto como dispositivo de política cultural. Como tal, el libro de textos hace visible (visibiliza) sentidos que forman parte de un *continuum de sentidos* construidos por/con otros dispositivos (Apple, 1993). En cuanto dispositivo “de política cultural”, el “libro de texto” participa en los modos como los sentidos se construyen, se legitiman, se reconstruyen, se distribuyen, regulando y disciplinando los sujetos. Por lo indicado, no es posible separar el término “libro” del término “texto”.

Para Moreira (1995, p. 11) “El análisis de la autoridad textual es, en realidad, parte del análisis más amplio de la confrontación cultural que se traba en la práctica cultural”. El libro de textos, como forma de política cultural que compone el currículo, interpela determinados sujetos, determinados significados... en ese sentido, es un espacio de participación, de control, estimula ilusiones, valores.

En las lenguas extranjeras, el libro de texto era (y continúa siendo) un dispositivo que hacía “ver” y “decía” qué enseñar, cómo enseñar, indicaba qué temas se debían “hablar y leer”, o sea dar visibilidad.

El libro de textos en cuanto dispositivo de visibilidad va en paralelo con lo que es posible de ser dicho. Ese dispositivo captura básicamente al docente y al alumno y hace eficaces los procesos que realiza: dirige el hacer/decir del docente, dice lo que debe hacer/decir el alumno, sostiene lo que “se debe hacer/decir” en una sociedad ordenada y feliz. El dispositivo da voz al silencio, el alumno toma presencia por el silencio pues de él no se dice nada explícitamente. De él sólo hay evidencias como resultado de las acciones del docente, como resultado de alguien que hace lo que el libro ordena en las consignas.

LOS TOPOS DISCURSIVOS DEL LIBRO DE TEXTOS DE LENGUAS EXTRANJERAS

The student's ABC (1936) es un libro de textos específicamente dirigido a la enseñanza de inglés en el nivel medio. Este material tiene como objetivo principal: “to help the student in every stage of his learning (first, second and third)”¹⁴. *Leçons de français* es el libro de

textos para la enseñanza escolar de la lengua francesa. Libro que data de 1936. *Corso de lingua italiana*, también era un libro que se usaba en la escuela para enseñanza de italiano. La primera edición fue de 1935. Desde ese *ABC*, desde las *leçons* y el *corso* emergen diversos *topos* discursivos en los cuales se dice a veces de manera explícita, otras veces se susurra acerca de la familia, la sociedad, el trabajo.

Los *topos* discursivos institucionalizados a través de la enseñanza de las tres lenguas extranjeras están situados en el tiempo y en el espacio: Buenos Aires, 4 de mayo de 1936, sostenidos en la voz del Ministro de Justicia e Instrucción Pública: Castillo.

La rúbrica manuscrita de la autora del libro de francés, legitima y jerarquiza su contenido, aproxima el libro al docente y al alumno. Como si fuera una carta, la autora se dirige a los lectores: el maestro será el principal lector, los alumnos lo seguirán. Así, la presentación del libro comparte con la carta una proximidad en el tiempo, en el espacio entre maestros, alumnos y la cultura que se estudia. En el texto de inglés, el Ministro Castillo oficializa las disposiciones legales indicadas en el prefacio del libro, presenta las explicaciones precisas que identifican la enseñanza y el aprendizaje del inglés con el saber lingüístico

Como se explicitó en páginas anteriores, la formación del profesor de lengua extranjera tenía tanta importancia como la del maestro. En ese sentido, los manuales dan visibilidad a la jerarquía del saber enseñar y del saber aprender la lengua extranjera se visibilizan a través de la presentación de una breve reseña del currículo de los autores.

Germaine Gadours De Bignon, ex directora de la Escuela francesa de Santa Fe, Ex profesora en la Alianza Francesa de Buenos Aires, ex profesora en la Escuela Nacional Superior de Comercio Domingo Silva en Santa Fe.

Henri Abbondati Sgobber, autor del libro de inglés. Profesor en Lengua Muertas y Vivas. Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales. Gran Premio y Medalla de Oro para la enseñanza de lenguas muertas y vivas en el Concurso de Arte y Literatura en Londres, año 1914. Ex profesor del Curso Anexo a la Facultad de Derecho de Rio de Janeiro [...].

Nella Pasini, Profesora en el Instituto Nacional de Profesorado Secundario, en el colegio Nacional Manuel Belgrano [...].

La norma de uso de estos materiales es clara: en el caso de francés, los contenidos se ajustan rigurosamente a los programas oficiales que se enseñan en los Colegios Nacionales, las Escuelas Normales y Escuelas Comerciales. Para inglés, los contenidos serán

desarrollados en los Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas y Escuelas de Comercio, mientras que en el caso de italiano, responde a los programas de los Colegios Normales.

En cuanto a los contenidos, los tres libros presentan prácticamente los mismos temas. Difieren básicamente en la manera como son presentados en el índice. En este caso llama la atención el libro de inglés. Los contenidos están indicados por índice alfabético, inclusive el libro tiene la organización visual de una guía alfabética como si se tratara de una agenda. Ese ordenamiento indica al profesor en qué letra del alfabeto encontrará cada contenido para cada nivel. Si el profesor de segundo año va a trabajar el tema de la sociedad, el índice le indica en castellano (Ver letra S, n. 1).

Entre los temas que coinciden en el programa oficial de los tres libros encontramos por ejemplo:

Francés	Italiano	Inglés
La science		Discoveries and inventions
Les beaux arts	La arti belle	Fine arts
La famille	La famiglia	The family
La ville	La città	The city
Les moyens de transport et de communication	Poste e telegrafi	

Los temas arriba indicados y otros que aparecen en los libros están contextualizados en un mundo urbano, sustentado en valores que se atribuyen a la “instrucción”, al culto de la Bellas Artes, al amor a la patria, a la armonía familiar. La ciencia, la familia, las Bellas Artes existen a través de la descripción de las tareas de profesionales, el trabajo de los artesanos y de diferentes trabajos. Se hace visible el trabajo, todos trabajan: desde el médico (presentado como ejemplo de profesionales) hasta el obrero. En el espacio urbano se trabaja, o también se puede interpretar que hay trabajo para todos.

Los libros en análisis dan voz a un mundo sin crisis, de espacios para el bienestar, para el paseo y el entretenimiento en el campo, el mar y la montaña. Al analizar las propuestas temáticas que enmarcan los contenidos a enseñar, tres grandes *topos* discursivos se destacan: armonía, tranquilidad, pulcritud

Armonía, tranquilidad y pulcritud

Como fue indicado antes, las situaciones que presentan los tres libros de textos están contextualizadas en un ambiente urbano. En la ciudad se vive con tranquilidad y en orden. Por ejemplo, en el libro de italiano, la ciudad de Buenos Aires es presentada como una ciudad portuaria que vigilia las extensiones del territorio “sentinella avanzata di

una nuova civiltà” (PASINI, 1937, p. 57). Ese “centinela” mira hacia el mar a quienes arriban a una ciudad en proceso de transformación hacia la modernización, el “passo di una città coloniale a una città moderna” (ib.) en la búsqueda de la prosperidad económica y espiritual: “il rigoglio delle energir aconomiche e spirituali”. Las imágenes del texto muestran a los adultos y a los niños disfrutando de paseos. Una imagen de tranquilo equilibrio es construida como estado natural, estado que *va de soi*.

La tranquilidad está presente en el espacio del hogar y del ambiente familiar cotidiano. Esa tranquilidad es acompañada por el afecto y la responsabilidad. Vemos entonces a los hermanos mayores cuidando de modo responsable a los menores, los padres cuidando a los hijos. En esas relaciones de cuidado del otro, los hijos se deben a los padres en gratitud obediencia y devoción.

El libro de francés construye ese *topoi* discursivo en diversos textos también. Tomamos como ejemplo aquel que describe la hora de la comida de una familia (GADOURS DE BIGNON, 1936, p. 15). Se transcribe el texto para que no pierda la fuerza de la puntuación.

L'heure du repas

Quel délicieux tableau que celui de la famille réunie autour de la table familiale! Quel est cet homme assis à la place d'honneur, au centre de la famille? C'est le père qui, après le dur labour de la tournée, préside le repas. Quelle femme est près de lui, un délicieux enfant sur les bras? C'est la maman, heureuse de présenter à son époux le bébé frais et rose. Quelle est cette jeune fille qui s'occupe du service de la table? C'est l'aînée, qui fait, sous la direction de la maman, son apprentissage de ménagère. Quel reconfortant spectacle! C'est l'image de la famille heureuse¹⁵.

Calma, seguridad, orden, equilibrio, pulcritud... cada cosa está en su lugar, cada miembro de la familia cumple serenamente el rol preestablecido socialmente. La familia está feliz!

En otra lección de francés se presenta, nuevamente, la reunión familiar, ahora en ocasión de la comida. Se trata de la cena. La familia está reunida alrededor de la mesa servida. Los platos, el mantel, las cucharas, todo está brillante y pulcro. Se indica el mantel limpio (*la nappe propre*), los platos blancos (*les assiettes blanches*), los tenedores y las cucharas bien lustrados (*les fourchettes et les cuillères bien frotées*).

El *topoi* del orden también es construido a partir de su valor contrario: el desorden¹⁶ (ib., p. 42). Suzanne, la protagonista “desordenada” del texto, es una jovencita considerada curiosa debido al desorden que presentan sus objetos dispersos por todos lados. Suzanne no es ordenada, por lo tanto no debe ser imitada: *ne l'imitiez*

paz! Desde este estilo injuntivo el enunciador plantea lo que no se debe copiar.

En el libro para enseñanza de inglés, la *lesson* que trata *the family* encontramos una descripción bastante más neutra que aquella del Francés. Se presenta un personaje y a partir de él se indican las relaciones familiares: padre, madre, hermano, hermana, abuelo etc, destacando expresiones como *is nine years old, is eleven years of age*. El amor y relación de bienestar entre los miembros de la familia se pone en evidencia *the two children were very happy because she loves them* (los padres) *very much*. Se trata de una familia que habita una casa *very large and very comfortable*. El texto describe cada ambiente de la casa, todos son agradables, amplios. A diferencia de los otros manuales revisados, en éste se presenta al piano en el centro del *drawing-room*. No olvidemos que este instrumento musical ha sido, en nuestra cultura occidental, un símbolo social y familiar muy importante. En torno a él se reúne la familia, los amigos, se disfruta.

Como hemos visto, el saber lingüístico está enmarcado en lecciones de lectura que llevan, obligatoriamente, al alumno a pasar por esos topes. Esa realidad “nota diez” construida en y con la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país, no sólo transmite un saber lingüístico, sino que también hace visible el archivo de sentidos de aquella época.

A MODO DE CIERRE

La presentación histórica anterior nos permite comprender mejor algunas de las condiciones que posibilitaron la institucionalización de las lenguas extranjeras, del lugar social que ocupaba el profesor de lengua extranjera y la importancia del libro de textos en las escuelas normales y nacionales del país, entre 1880 y 1930. Materiales impregnados del ideario de progreso en la educación, importancia de las lenguas extranjeras que se acuñó con fuerza entre 1880 y 1930.

En el recorrido presentado pudimos apreciar cómo se fue configurando la formación discursiva sobre el docente: qué docente se necesitaba para la escuela, qué relaciones eran previstas entre éste y el libro de textos, entre docente y sociedad. Las cartas, los informes provenientes del extranjero, las revistas fueron armando el dispositivo que daban visibilidad a la manera como debía ser ese docente; fueron armando la formación discursiva que delimitaba que quien eligiera la docencia, no sólo en lo restricto a los idiomas, ya podía prever cómo debería ser su tarea, cuáles serían sus compromisos y responsabilidades sociales.

En las condiciones históricas de la época, esos dispositivos operaban como líneas de visibilidad que delineaban los límites del sujeto docente solicitado en las escuelas.

Los libros de antes (y aún los actuales) “hablan” de la cultura, de la familia, la vida urbana, el trabajo, etc. En éste no hay ninguna novedad. La novedad reside en el enfoque del análisis que se hizo del libro de textos, acompañando la historia de los discursos que construían “la imagen” del docente escolar de lengua extranjera, a través de documentos auténticos de la época. En la actualidad, se dice que el saber del texto y el saber del docente se acompañan y se sostienen en el ámbito escolar. En el período analizado, el libro de texto constituía un dispositivo muy importante que preveía y allanaba las posibles fallas de conocimiento del docente, tenía un efecto propedéutico como lo eran otros pocos dispositivos de formación con los que se contaban (las revistas, el congreso pedagógico...). El libro era como una máquina óptica que hacía visible el camino que el docente debía seguir, el camino por el cual él debía llevar a sus alumnos. La enseñanza escolar de lengua extranjera era vigía del ideario educativo del período 1880-1930.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michel. El libro de texto y la política cultural. **Revista de Educación**, España, n. 301, p. 109-126, 1993.
- DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? In: BALBIER, E; DELEUZE, G; DREYGUS, H. L y otros. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.
- DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: una trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, Publicación Oficial del Consejo Nacional de Educación, año IV, n. 61, p. 96, 1884-1885.
- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, Publicación Oficial del Consejo Nacional de Educación, año VI, n. 74, p. 141, 1884-1885.
- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, Publicación Oficial del Consejo Nacional de Educación, año VI. n. 79, p. 411, 1884-1885.
- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, Publicación Oficial del Consejo Nacional de Educación, año XX, n. 322, 1912.
- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, Publicación Oficial del Consejo Nacional de Educación, año XXXIX, n. 577, 1921.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo**. Barcelona: Paidós, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GARCIA FANLO, L. ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agambem. **A Parte Rei** – Revista de Filosofía, España, n. 74, marzo 2011. Disponível em: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.
- GADOURS DE BIGNON, G. **Leçons de français**. Buenos Aires: [s.n.], 1936.

LEY DE EDUCACIÓN COMÚN 1420. Biblioteca Nacional del Maestro. Buenos Aires. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/e-ecursos/medar/historia_investigacion/1880_1910/politicaseducativas/ley_1420.php>. Acesso em: 22 abr. 2012.

MEMORIA del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, presentada al Honorable Congreso de la Nación, 1921. Tomo II.

MOREIRA, Antonio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

PASINI, N. **Curso de lengua italiana**. Buenos Aires: [s.n.], 1935.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. **Gestos de leitura**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p. 55-64.

SGOBBER ABBONDATI, H. **The student's ABC**. Inglés para los tres cursos. Buenos Aires: Tato editor, 1936.

SCARANO, Laura. El sujeto autobiográfico y su diáspora, protocolos de lectura. **Orbis Tertius**, La Plata, v. 2, n. 4, 1997. Disponible em: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/10416>>. Acesso em: 14 out. 2010.

NOTAS

¹ Proyecto de investigación “Prácticas Culturales y Educación. La enseñanza en valores en la Región de Río Cuarto 1880-1950” aprobado por SECyT-UNRC. Participación como Investigador Principal.

² De 1800 a 1930 ocurrieron los siguientes acontecimientos: organización de la educación pública (Escuelas normales y nacionales), de la educación en el nivel medio, incorporación de las lenguas extranjeras en los currículos de formación escolar, formación de profesores de lenguas extranjeras.

³ En Julio de 1884 se sancionó la **Ley de Educación Común 1420**, que estipulaba la creación de una Biblioteca Pedagógica y la publicación de una revista, “**El Monitor de la Educación Común**”, destinada a los maestros. Para esta investigación estas revistas que fueron consultadas en la Biblioteca Nacional del Maestro, situada en la ciudad de Buenos Aires y que fuera fundada por Domingo Faustino Sarmiento.

⁴ El término es tomado de Michel Pêcheux, principal representante de la denominada Escuela Francesa del Análisis del discurso. En el marco de las preocupaciones de Pêcheux (1994) sobre la lectura del archivo, el autor señala que esta lectura implica un “gesto de lectura” que no es

único, estático puesto que en el archivo buscamos la memoria histórica, política, cultural de los sentidos.

⁵ Se presentan extractos de material producido por las profesoras Rocha, S; Bussone, N y Morales, G, en el marco de la investigación señalada en nota 2. Material que no fue publicado.

⁶ El término *topos* es empleado, conforme a la perspectiva pos-estructuralista, para designar un motivo, un tema recurrente en el recorte analizado, aún reconociendo que ese término también evoca local, lugar (Scarano, 1997)

⁷ En 1947 la Conferencia Interamericana de Educación estableció como *Día Panamericano del Maestro el 11 de septiembre*, fecha del fallecimiento de Sarmiento, en homenaje a su figura de educador.

⁸ El mayor exponente de esta ideología fue Julio Argentino Roca (ya antes mencionado), quien gobernó el período 1880-1886.

⁹ La ley de Educación Común 1420, aprobada el 8 de julio de 1884 estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. La obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, medio para el acceso a un conjunto mínimo de conocimientos, también estipulados por ley. Los padres estaban obligados a dar educación a sus hijos. Por último, la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación – privada o pública – quedó en manos del Estado. No obstante, la sociedad tenía a través de los llamados distritos escolares en los que participaban padres de familia (elegidos por el Consejo Nacional de Educación), la facultad de inspeccionar la calidad, higiene y cumplimiento de las leyes en las escuelas.

¹⁰ Por economía lingüística se indicará a seguir como El Monitor.

¹¹ Tomo II de la Memoria presentada por el Ministro de Justicia e Instrucción (Dr. José Salinas) al Honorable Congreso de la Nación.

¹² Ciudad Capital de la provincia del mismo nombre, donde se sitúa la ciudad de Río Cuarto.

¹³ La comillas son del texto consultado.

¹⁴ Ayudar a su alumno en todos los estadios de su aprendizaje (primero, segundo, tercero) N de T.

¹⁵ La Hora de la comida: ¡Qué delicioso cuadro el de la familia reunida alrededor de la mesa familiar! ¿Quién es ese hombre sentado en el lugar de honor, en el centro de la familia? Es el padre, quien después de la dura labor del día, preside la comida. ¿Qué mujer está cerca de él con un hermoso niño en los brazos? Es la mamá, feliz de presentar a su esposo el bebé fresco y rosado. ¿Quién esa joven que se ocupa del servicio de la mesa? Es la hija mayor que hace e aprendizaje de ama de casa, bajo la dirección de la mamá. ¡Qué reconfortante espectáculo! Es la imagen de la familia feliz.

¹⁶ El texto se llama *Le désordre* (el desorden).

Artigo recebido em julho 2014.

Aprovado em novembro 2014.