

En Klett, Estela, *Didácticas de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires (Argentina): Araucaria.

“El ojo y el oído: ¿música popular o textos académicos? (Portugués y comprensión lectora en la universidad)”.

PASERO, CARLOS ALBERTO.

Cita:

PASERO, CARLOS ALBERTO (2005). “El ojo y el oído: ¿música popular o textos académicos? (Portugués y comprensión lectora en la universidad)”. En Klett, Estela *Didácticas de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires (Argentina): Araucaria.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carlospasero/6>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfhd/kmn>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Pasero, C. A. "El ojo y el oído: ¿música popular o textos académicos? (Portugués y comprensión lectora en la universidad)". Klett, E. y otros. *Didácticas de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria, 2005. p. 84-100.

EL OJO Y EL OÍDO: ¿MÚSICA POPULAR O TEXTOS ACADÉMICOS? (PORTUGUÉS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LA UNIVERSIDAD)

Carlos Alberto Pasero
Universidad de Buenos Aires

"Sed cum legebat, oculi ducebantur per paginas et cor intellectum, uox autem et lingua quiescebat". San Agustín, *Confesiones*.

1. Introducción

¿Qué atávica relación (ideológica y representacional) une la lengua portuguesa con la música? ¿De qué manera influye en el abordaje del texto escrito en cursos de lecto-comprensión de portugués como lengua extranjera en la universidad? ¿Cómo revalorizar, en relación con la lengua portuguesa, los hábitos de la cultura letrada por medio de contenidos y dispositivos pedagógicos adecuados?

Existe una tendencia muy marcada, *fácilmente verificable en la práctica docente*, a relacionar, tanto a nivel educativo como popular, el portugués con la sonoridad y la música. Esto se traduce en el uso más marcado, en clases de portugués lengua extranjera, de recursos didácticos como la audición de canciones. Si bien se trata de una metodología a la que también se acude en la enseñanza de otras lenguas, en el caso del portugués la asociación imaginada de esta lengua con la música y la extendida

fama del cancionero popular refuerzan esa práctica y la revisten de un halo de deseo.

Nuestro interrogante musical, aparentemente impertinente, busca, en principio, repensar, por medio del contraste, lo específico y lo problemático de la actividad lectora en lengua portuguesa para extranjeros, en un contexto imaginario en el cual esa lengua, a diferencia de otras lenguas de cultura, aún no se percibe claramente en nuestro medio como un “instrumento” de saber. En este sentido, junto con Klett (2001), “consideramos esencial un trabajo de investigación que revele con claridad cómo se teje el mundo representacional de las lenguas extranjeras donde se entrelazan consideraciones sobre ‘la belleza, la utilidad, la riqueza, la musicalidad, la facilidad, la lógica o la necesidad de las mismas’” (Klett 2001: 82). Nos preguntamos, por tanto, ¿cuál es el lugar imaginado del escrito y del impreso en un marco eminentemente musical?

Puede definirse el concepto de representación social como “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionalmente caracterizados. En el sentido más amplio designa una forma de pensamiento social” (Jodelet 1989: 474). Las representaciones sociales posibilitan la acción, tienen un carácter colectivo y conforman identidades grupales. Están constituidas por los razonamientos que hacen las personas en su vida diaria y sobre las categorías que utilizan para dar cuenta de la realidad. En relación con el lenguaje, esto significa “considerar las representaciones no sólo como esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos sino también como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen, aunque hablen sólo del lenguaje” (Arnoux y Bein 1999: 9). Las representaciones sociales del lenguaje se localizan en las opiniones comunes que emiten los hablantes sobre su propia lengua o las de otras comunidades. Están constituidas por “esas ideas compartidas socialmente acerca de las lenguas, ideas que se interponen entre nuestra práctica lingüística real y la conciencia social de esa práctica, como ‘el

alemán es difícil' o 'el inglés es útil para conseguir trabajo'" (Bein, 2002).

En este artículo nos interesa discutir, desde el punto de vista de las representaciones sociales y la función formadora de la lectura y la escritura en la universidad, el problema que plantea la relación didáctica entre lengua portuguesa, lectura y musicalidad imaginada. Por otra parte, nos proponemos también esbozar algunas soluciones en torno de la selección de contenidos que tengan en cuenta la materialidad del escrito, las tradiciones de la cultura letrada y los marcos epistemológicos disciplinarios generales en humanidades y en ciencias sociales, *con el fin de revertir esos condicionantes imaginarios muchas veces distractivos en relación con los objetivos de lectura en nuestro ámbito.*

Las reflexiones de este trabajo están enmarcadas por nuestro desempeño docente en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Allí, los cursos (articulados en tres niveles, elemental, medio y superior, de duración cuatrimestral cada uno) tienen como objetivo central brindar a los alumnos de la Facultad los instrumentos conceptuales y procedimentales para leer, de forma autónoma, materiales bibliográficos (estudios, comunicaciones y documentos). En nuestro caso, textos académicos o de interés profesional, humanísticos o de ciencias sociales, procedentes del ámbito de expresión portuguesa.

2. Representaciones de la lengua musical

La comparación (claramente ideológica) entre lengua y música no es exclusiva del portugués. A propósito de otras lenguas también se alude a ellas, metafóricamente, a partir de representaciones musicales o en las cuales se percibe una relación expresa entre empatía o antipatía, emoción estética, sonido y ruido. Relaño se refiere, por ejemplo, a "los ruidosos lenguajes del continente negro" y, en contraposición, afirma que "el italiano es de una armonía realmente insuperable" (Relaño 1946: 184 y 139). Es muy sabido, por otra parte, que el habla se emparenta con el canto y las fórmulas memorísticas desde tiempos muy antiguos en todas las culturas.

No obstante, en el caso de la lengua portuguesa nos deparamos a cada paso *con un fuerte entramado representacional urdido (como consecuencia de varios factores) en torno de la musicalidad y la oralidad*. Por ejemplo: “Brasil es la tierra festiva de la música” sentenciaba Christovam de Camargo en 1948 y el traductor de *Os sertões*, Benjamín de Garay, anotaba en 1942: “El idioma portugués, sonoro con retumbos de campana, grave o musicalizado en tintineos de carrillón, no podía responder al medio americano”. Unos años antes, en 1935, la revista *Caras y Caretas* compuso una página emblemática. Reunió bajo el título “Dos sonetos de Olavo Bilac”, presididos el retrato del autor, uno al lado del otro, los poemas en portugués, “Língua portuguesa” y “Música brasileira” (Pasero 2004: 202, 214, 224 fig. 4). Por una parte, puede apreciarse un constructo imaginario en torno de la oralidad por sobre la escritura que reconoce como causa y objeto una prestigiosa tradición poética musical, de cuño erudito o popular, tanto en Portugal como en el Brasil y, por otra parte, la presencia repetida de los consabidos estereotipos ufanistas, carnavalescos y lusotropicalistas del discurso político y publicitario, lo que incluye, infaltable, la fama mundial del carnaval de Río de Janeiro.

En lo que respecta a la literatura poética, recordemos que un nexo de larga tradición hunde raíces en el plano de la cultura erudita en el corpus de la poesía galaico-portuguesa medieval. Atraviesa luego la producción épica y lírica del imperio portugués renacentista y barroco (Camões; “Boca do Inferno”), fertiliza rupturas y logros románticos y emerge con prestigio y vigor, luego del simbolismo y la eclosión vanguardista hasta hoy, a ambos lados del Atlántico (Fernando Pessoa, Sá Carneiro, Mário y Oswald de Andrade, Vinícius de Moraes, Drummond, Leila Míccolis, Sophia de Mello Breyner Andresen, Paulo Leminski, Ana Cristina Cesar, etc.).

Paralelamente y en estrecha relación, la música popular en lengua portuguesa ha conocido, en la segunda parte del siglo pasado, una enorme difusión internacional, consagrando los nombres de Amalia Rodrigues, António Portugal, João Gilberto, Vinícius de Moraes, Caetano Veloso, Chico Buarque, Dulce Pontes, Giberto Gil, Marisa Monte, entre otros. Es indudable que

semejante terreno ha servido, en parte, para que fertilizara un imaginario que asocia la fonética portuguesa con el ritmo poético y musical.

La relación de la lengua portuguesa con la música, especialmente con la música popular brasileña (maxixe, samba), es un fenómeno que comienza a prestigiarse, lo mismo que el tango, alrededor de 1930 (1). Esa circunstancia tal vez fue posible porque actuó, por una parte, el sustrato poético antes mencionado, el progresivo afianzamiento de la civilización brasileña en el contexto internacional y la emergencia de una industria cultural en expansión. El escritor y periodista Christovam de Camargo, de visita en Buenos Aires hacia finales de la década del veinte, vislumbraba a propósito de la música y del fútbol:

Com a nossa música poderíamos empreender ótima propaganda no estrangeiro. Agora, com as vitórias do pé brasileiro na Europa, ficou provado que um quadro de futebol contribui muito mais para o nosso bom nome no exterior do que meia dúzia de luzidas embaixadas: devemos, pois, deslocar o eixo dos serviços de propaganda, alterar o critério de expansão do nosso para além das fronteiras

(...)

Daqui não ha fugir: si temos necessidade de que nos conheçam lá fora, organizemos robustos quadros de futebol, formemos conjuntos de músicos bem afinados no maxixe, e soltemos no mundo esses bons, verdadeiros patriotas, que os resultados serão rápidos e imensamente proveitosos... (Camargo 1935: 222 y 223).

A estos aspectos debe sumársele el problema de las imágenes de lengua que reproducen los hablantes nativos en el exterior, construidas en el contexto histórico poscolonial de la rivalidad entre brasileños y portugueses. Es preciso tener en cuenta que "Cada comunidade linguística possui, interiorizada, uma imagem da língua que utiliza e essa imagem não é a mesma em todas as comunidades" (Guinote 1987: 587). Esto significa que la imagen (o las imágenes) transmitidas por los hablantes en el exterior deben de tener un papel importante en la aceptación de esa lengua como extranjera. En este sentido, la enseñanza de una

lengua extranjera reproduce, fuera de su país, las imágenes construidas en su comunidad de origen. Esas imágenes permiten apreciar la conciencia de un sesgo diferenciador del portugués brasileño con respecto al portugués europeo, que hace hincapié no sólo en características léxicas o discursivas sino, fundamentalmente, en las relativas al desempeño oral, la entonación y la prosodia. Escribió Christovam de Camargo:

A áspera prosódia inicial ameigou-se, tornou-se avelludada e musical.

Enquanto o idioma português da Europa estaciona, pela fatalidade de estacionamento do povo que o formou, o português da América renasce em novos acentos e vibrações, para acompanhar o ritmo ascensional de um povo (Camargo 1935: 142-3).

Kerber (2002) analiza, desde el punto de vista de las representaciones sociales, el papel que representó Carmen Miranda en los años treinta como difusora de la música brasileña en el exterior, especialmente en la Argentina, antes de radicarse en los Estados Unidos. Como consecuencia de la coyuntura política y cultural del momento, la música produjo y se retroalimentó de un imaginario nacionalista y ufanista que identificaba al Brasil con el samba. Kerber (2002: 196) rescata un tema musical de 1933, interpretado por Carmen Miranda, intitulado “Bom dia, meu amor!”. En él pueden apreciarse las relaciones entre las nacionalidades más prestigiosas y las lenguas, de entre las cuales la portuguesa se afirma por sobre las demás:

Nas aulas de francês e de espanhol/ De inglês, de italiano, de alemão/ A gente aprende sempre a lição:/ “Goog-morning, good-morning my dear/ “Buon giorno, bonjour mom amour”/ Mas o que é melhor dos três é o português:/ “Bom dia, meu amor, amor!”// “I love you, I love you, je t’aime/ Te quiero, te quiero amor”/ Mas o que é melhor dos três é o português:/ “Eu te amo meu amor”

Con respecto a la canción popular como recurso didáctico, Mata Barreiro (1990) se refiere a su utilización en clases de

inglés y de francés como lenguas extranjeras. Contextualiza esta práctica en la tendencia, ya desde hace muchas décadas dominante, a incluir documentos auténticos en las clases de lengua. La autora plantea el problema de la autenticidad en la medida en que la manipulación didáctica podría hacer que la canción perdiera esa condición. En tanto documento de cultura, la canción tiende un puente entre el universo de valores del profesor y el universo de valores del alumno. Mata Barreiro recomienda que el profesor conozca las tendencias y gustos musicales de sus estudiantes, indague en ellos, con el fin de que la experiencia no resulte frustrante. La autora también aconseja que “para evitar que la audición de este tipo de canciones provoque en clase una actitud muy relajada, una tendencia a la ‘evasión’, debemos proponer a los estudiantes unas tareas (coherentes con el acto de escucha auténtica) a desarrollar en el momento de la audición” (Mata Barreiro 1990: 161). Por ejemplo, con el fin de trabajar la comprensión auditiva, Mata Barreiro propone la reconstrucción de letras de canciones con el texto incompleto facilitado por el docente. Junto a los espacios en blanco “Se pueden añadir pistas en torno a los elementos no incluidos, como la categoría gramatical o el número de sílabas” (Mata Barreiro 1990: 167). También la autora aconseja poner en práctica juegos de rol a partir de las situaciones contenidas en las canciones. La expresión oral se completa con actividades escritas como “collages”, proyectos o nuevas canciones.

En cursos convencionales en los que se procuran desarrollar las cuatro habilidades comunicativas, la audición de canciones concilia la aprehensión de la fonética y el vocabulario cotidiano con los factores emocionales que favorecen la adquisición; a su vez, contribuye a la asimilación de implícitos, modismos, clichés, idiosincrasias (2). Si bien, como decíamos, se trata de un instrumento recurrente en la didáctica de todas las lenguas extranjeras desde hace mucho tiempo, en el caso del portugués la utilización de canciones populares en las clases convencionales de lengua para extranjeros estaría motivada por un cúmulo suplementario de representaciones en sintonía con lo que un imaginario extendido identifica con la “alegría brasileña” o la “saudade” portuguesa.

Ante ese entramado de representaciones, aparentemente paradójico con respecto a la lectura, cabe preguntarse por el papel que cumpliría, hipotéticamente, el uso de recursos sonoros en la enseñanza de la lecto-comprensión en portugués lengua extranjera. Podríamos para ello, en principio, intentar representarnos por un instante un escenario, digamos, “virtual”, un “mundo posible”, que consistiría en suponer “natural” y deseada (tanto por estudiantes como profesores) la transferencia de un recurso habitual en cursos convencionales de portugués como lengua extranjera, la audición de canciones, a un curso de portugués lecto-comprensión en la universidad. Tratándose de una lengua como la portuguesa, muy semejante a la española, tal vez existiría, dada la posibilidad de aquel escenario y ese sentimiento, la tentación de superar esa finalidad acotada, transformando la experiencia de aula, como parte de lo que se ha dado en llamar el “currículum oculto” (Stubbs 1984: 119), en un espacio oportuno para la adquisición de la competencia oral (y no sólo auditiva). ¿No subyacería a la audición de canciones en lecto-comprensión el criterio de que, en última instancia, circunscribir la experiencia con la lengua portuguesa, en el caso de hispanohablantes, a una sola habilidad, la lecto-comprensión, es un objetivo modesto y mezquino? Dicho esto último sin pretender reducir la cuestión a un esquema binario de oralidad versus escritura ni desconocer el importante papel motivador que tiene la oralidad en el proceso de circulación y abordaje del escrito y la comprensión lectora, como lo demuestra Olson (1998).

El uso de la canción en un curso de comprensión lectora sería, en este sentido, un procedimiento sobreabundante, que prometería lo que no se podría cumplir. Es entonces cuando el recurso musical (un dispositivo común y pertinente en cursos convencionales de lenguas extranjeras) irrumpiría en ese ámbito desplazando al escrito, seduciendo con su armonía la atención lectora, tribalizando toda distancia crítica, quebrando demagógicamente con sus acordes la concentración de la lectura silenciosa. Abriría, indudablemente, las puertas a la diversión y el deseo, inclusive involucraría el cuerpo a través de la danza pero limitaría irremediabilmente la relación con el escrito y

obliteraría hábitos adquiridos de la tradición letrada (poniendo peligrosamente en entredicho el marco institucional); sustituiría regresivamente, en suma, en los términos invertidos de la famosa fórmula de McLuhan, el oído por el ojo.

3. Oralidad y valoración del impreso

A propósito de la música y la lectura, en cierto pasaje de *La Galaxia Gutenberg*, rescata McLuhan una circunstancia curiosa. Se refiere al criterio pedagógico adoptado por el músico alemán Carl Orff, en su “Günther Schule”: prohibir que los niños que ya habían aprendido a leer y a escribir, estudiaran música. Orff consideraba que la tendencia visual que habían adquirido con la lecto-escritura les había echado a perder toda posibilidad de desarrollar, en términos de McLuhan, las facultades audiotáctiles requeridas por el arte musical (Cfr. McLuhan 1985: 55). Esos niños, tras sus prácticas de lectura y escritura, habrían acrecentado más su sentido visual que el auditivo como consecuencia del imperio de una nueva tecnología, el alfabeto. Por otra parte, Lord, al estudiar las características de la épica oral contemporánea en relación con los clásicos homéricos, hace una constatación que coincide curiosamente con la visión de Orff. “Lord descubrió —anota Ong— que aprender a leer y escribir incapacita al poeta oral” (Ong 1987: 64).

El pasaje de la oralidad a la escritura es un fenómeno reciente en la historia humana. Si bien se acepta actualmente que la escritura no es superior a la oralidad en la medida en que pueblos sin escritura pueden realizar las mismas operaciones lógicas que los pueblos con escritura, es cierto que la escritura condiciona una serie de posibilidades con respecto al saber y la información que no pueden darse en comunidades ágrafas. McLuhan (1985) fue el primero en discutir las relaciones entre cultura escrita, medios y pensamiento. Él demostró que la escritura constituyó una modalidad sensorial asociada con el espacio por la cual el ojo sustituyó al oído. Se trataría de una oposición irreductible en lo sensorial que el propio McLuhan relaciona inclusive, desde una mirada etnocéntrica, en términos de superioridad-inferioridad. Dice McLuhan:

Las culturas analfabetas sufren una tiranía tan abrumadora del oído sobre la vista que toda equilibrada interacción de los sentidos es desconocida en el ápice auditivo, del mismo modo que la interacción equilibrada de los sentidos se hizo extremadamente difícil después que la imprenta hubo elevado la tensión del componente visual a su extrema intensidad en la experiencia occidental (McLuhan 1985: 40).

Por otro lado, la tesis central de McLuhan de que “el medio es el mensaje” significa que el medio es un elemento determinante del mensaje y de la comunicación, no un mero espacio de tránsito. Dependiendo del medio involucrado, se ponen en juego diferentes mecanismos de comprensión y significados. McLuhan (1985) distingue tres períodos o “galaxias”, la cultura oral o acústica de las sociedades no alfabetizadas, la cultura tipográfica o visual de las sociedades alfabetizadas en las que se valoriza la vista y la cultura electrónica, determinada por la velocidad de los medios eléctricos y caracterizada por la integración sensorial. Cada una determina un modo de pensar y percibir el mundo. Al privilegiar el sentido de la vista la palabra escrita produce una conciencia lineal, espacial y en perspectiva. La escritura posibilita la asunción de un único punto de vista, el ordenamiento lógico del discurso y la construcción de saberes racionales. Como consecuencia de la posibilidad de reproducir la palabra por medio de la imprenta, se ordenan los grupos nacionales, se constituye una memoria externa, se garantiza la eficacia de la ley, la formación de un público, la democratización y la divulgación del saber.

Ong (1987) reformula la hipótesis de la cultura escrita en tanto competencia general que permite actuar en una tradición de escritura. La cultura escrita requiere de instituciones que utilicen textos, como la iglesia, el gobierno o la universidad, y de aprendices que reproduzcan las prácticas asociadas al escrito. Además, la cultura escrita contribuye a la especialización y la diferenciación de esas instituciones. Para Ong el pensamiento tras la escritura cambió su forma pero no se transformó éste en superior al pensamiento sin escritura. Sólo pueden apreciarse algunas diferencias entre la estructura mental de un grupo oral en relación con la de un grupo con cultura escrita. Según Ong la

fórmula de McLuhan del ojo por el oído es una metáfora ya que no puede probarse que haya un efecto cognitivo específico como consecuencia de la lectura y la escritura.

Ong señala que es preciso que se desarrolle un metalenguaje oral y un "lenguaje mental" con el fin de pensar y hablar sobre las formas, los sentidos, las intenciones autorales, las interpretaciones de los textos. La escritura convierte al lenguaje en un objeto de pensamiento y discurso. A esto se refiere como la "capacidad metalingüística" de reflexionar sobre el lenguaje usado. Entre la cultura escrita y la conciencia metalingüística la lectura hace que el lenguaje se convierta en objeto de pensamiento y análisis. Además, un metalenguaje oral posibilita referirse a la forma escrita. Olson (1998), por otra parte, distingue dos niveles metalingüísticos, el sistema de escritura que representa aspectos de la estructura lingüística y el metalenguaje oral para referirse al contenido del texto. Con la escritura se perciben el mundo y el lenguaje. En la medida en que la escritura se usa para representar el lenguaje, posibilita pensar el lenguaje y tomar conciencia de él.

La relación aparentemente antagónica e irreductible entre oralidad y escritura es a todas luces insostenible como puede apreciarse por lo argumentado por Orison (1998). En el caso de la enseñanza de la comprensión lectora en lengua extranjera es evidente que la oralidad acompaña permanentemente toda aproximación al texto ya que la escritura no anula sino que más bien necesita, desde el punto de vista didáctico, de un abordaje oralizado. Vandendorpe (2003) también adopta el punto de vista más reciente desde el cual "la oralidad estaría siempre presente en la lectura en el plano de los mecanismos cerebrales, y que los códigos fonológicos serían activados no bien existe una fijación ocular sobre los textos" (Vandendorpe 2003: 22).

Sería indispensable, en este sentido, una reflexión más amplia sobre la relación entre oralidad y escritura en clases de comprensión lectora. La oralidad acompaña y posibilita en general toda lectura. Los textos se socializan de forma oral, son comentados de viva voz luego de ser leídos, se recomiendan de boca en boca. Parte de nuestra labor docente consiste en comentar textos oralmente en un ámbito como la universidad que

es un espacio privilegiado para la relación con el libro. Es tal vez por eso que, en virtud de nuestra propia formación, preferimos, inclusive, reivindicar, ante previsiones agoreras o ufanistas de transformaciones superadoras, el universo del libro surgido de esa formidable revolución industrial que desencadenó el gesto de Gutenberg; sin desconocer ni dejar de aprovechar, por cierto, los nuevos recursos informáticos que lo reproducen y multiplican.

La oralidad que favorece la lectura es aquella ligada a la palabra impresa, que es solidaria con ella, que la refiere metaligüísticamente (Orlson 1998). Más allá de la validez pedagógica de la decisión de Orff y de la actualidad de los análisis de McLuhan, nos parece entrever un postulado inquietante que nos podría ayudar a dilucidar algunas sutiles contradicciones en el ámbito de la enseñanza de la lecto-comprensión en lenguas extranjeras, más específicamente, en el caso que a nosotros nos atañe, el portugués escrito. En este sentido, el contraste entre prácticas de aula puede permitir comprender la fuerza de un núcleo representacional ligado a la lengua portuguesa y a la serie de decisiones que determinan y son determinadas en el espacio de la clase. El contraste entre el escrito y la música, como forma extrema de oralidad, en cambio, pone de relieve la necesidad de afirmar una práctica especial, la lectura del impreso, no sólo como un imperativo curricular, dogmático, sino como la manera de valorar una lengua de cultura y de defender un espacio amenazado de trivialización por la presión mediática y la moda.

4. Comprensión lectora y alfabetización universitaria

La oposición que se percibe, en el caso de la lengua portuguesa, al confrontar música y lectura resulta aun más evidente si la contrastamos con un segundo escenario de aula en el que se privilegia el texto académico y la lectura silenciosa, se despliegan acciones orales en torno del texto con la intención de posibilitar el abordaje del escrito y se da lugar a tareas que reproduzcan situaciones reales de acciones de estudio e investigación propias del nivel superior. Por una parte, el abordaje del contexto material e institucional del escrito requeriría la transposición del método de trabajo por tareas y

proyectos, una metodología muy usual en cursos convencionales como puede apreciarse en Zanón (1995). Por otra parte, y en consonancia con esto último, desenvolver una metodología general específica para la lecto-comprensión con el contexto educativo universitario como desde hace tiempo viene realizándose (V. Klett y Vassallo 2000 y AA. VV. 2000).

De antemano, el compromiso de un curso de lecto-comprensión en lengua portuguesa en la universidad debería ser muy fuerte en relación con la tradición escrita y la cultura del libro. El planteo debería centrarse en *qué criterios adoptar en la selección de contenidos bibliográficos y procedimentales para comprensión lectora*, que posibiliten el acceso a la producción académica brasileña, portuguesa y de otros países de expresión portuguesa y al acervo de traducciones al portugués de obras de circulación internacional en *un contexto que, en líneas generales, desatiende o desvaloriza esa producción*.

Se trataría, claro, de un imaginario que es preciso modificar ya que los datos de la realidad están en franca contradicción: una fecunda tradición cultural lusitana, un activo mercado editorial en lengua portuguesa, una producción académica intensa y significativa. A modificar esa situación podría contribuir nuestra tarea pedagógica. Martínez (2001) propone para cursos de lectura y escritura en general “Desarrollar en los estudiantes una voluntad de saber” y “estrategias de comprensión textual a partir de la puesta en evidencia directa y motivada de los niveles que intervienen en la construcción discursiva” (Martínez 2001: 150). En Pasero (2003) procuramos relacionar la comprensión lectora con el impreso tanto desde lo material como lo histórico tal como lo expone Roger Chartier en *El orden de los libros*. La finalidad era trazar un círculo más abarcador que excediera el espacio más circunscripto del texto. La forma libro, en cuanto objeto y soporte del texto, determina usos y apropiaciones. El lector no se enfrenta a un texto desprendido de materialidad sino que manipula y percibe objetos y formas que condicionan la interpretación.

En lo relativo a lo procedimental, Klett y Dorronzoro (2004) indagan sobre las principales líneas en didáctica de la lectura en lenguas extranjeras y proponen una “visión integradora” entre un

procedimiento representacionista y otro comunicativo del lenguaje o, dicho en otros términos, entre una corriente didáctica declarativa y otra procedimental. Las autoras observan que “la designación de ciertos aspectos del saber como contenidos susceptibles de ser enseñados no puede limitarse a contenidos de tipo declarativo y procedimental sino que también se deben incluir aquellos relacionados con **el conocimiento contextual**” (Klett y Dorronzoro 2004: 135). Se trata de “*superar el aspecto exclusivamente individual de los conocimientos declarativos y procedimentales*”. Con ese objetivo, apelando a instrumentos de la sociolingüística, Klett y Dorronzoro aconsejan que para “saber qué contenidos priorizar es necesario remitirse a las *prácticas de referencia del contexto*, es decir a los usos que se hacen del escrito en LE dentro del contexto en cuestión (en nuestro caso, el universitario)” (Klett y Dorronzoro 2004: 136).

En el mismo sentido, di Stefano y Pereira (2004) proponen recuperar “La dimensión histórica de las prácticas vinculadas con la palabra escrita” (di Stefano y Pereira 2004: 37). Para las autoras la tarea no consiste en “pensar (...) que el alumno necesita solo entrenarse en el procesamiento de datos proposicionales y discursivos”. El alumno precisa “además saber qué características reúne el espacio social donde se produce la discursividad en la que buscará insertarse como intérprete y productor”. Esto significa prestar especial atención a diversos aspectos: “los tipos de relaciones que entablan los partícipes del campo (...), las relaciones del campo científico con los otros campos (...) y sus consecuencias discursivas, por ejemplo, en la fijación de pautas para la legitimación enunciativa, entre otras” (di Stefano y Pereira 2004: 35).

Estos enfoques convergen en *una mirada atenta sobre las condiciones institucionales, epistemológicas y materiales del texto*. En relación con la lectura y el contexto, Vassallo (2000) advierte que

“la selección de material bibliográfico para las cátedras de lecto-comprensión en LE, no puede basarse única o principalmente en criterios léxico-gramaticales y discursivos, como ser el grado de “legibilidad” o de “extensión” del texto a analizar. Partiendo de

una revisión de metas y contenidos, creo que el criterio que debería guiar la elaboración de los programas de estudio de lecto-comprensión en segunda lengua debería ser el grado de actualización científica, y principalmente la exposición a un amplio espectro de enfoques epistemológicos diversos que de otra manera le están vedados al lector/estudiante universitario (Vassallo 2000: 120-1).

Para ello sería necesario apelar al instrumental epistemológico para encarar los textos de estudio más allá del mero dispositivo lingüístico y discursivo. La propuesta de Vasallo (2000), a la que, en líneas generales, adherimos, tiene, no obstante, el inconveniente de demandar del docente formado en lengua extranjera un conocimiento global de las materias involucradas en los escritos a utilizar que excede en la mayoría de los casos sus matrices formativas. No obstante, el desafío es ineludible. Si es preciso que las prácticas de comprensión lectora en lengua extranjera orienten y acompañen los intereses y las demandas bibliográficas de la comunidad universitaria (en un contexto, como decíamos, que no presta suficiente atención a la producción en lengua portuguesa), el docente de lecto-comprensión en portugués lengua extranjera deberá, por tanto, capacitarse para abordar el escrito a partir de lineamientos epistemológicos y bibliográficos básicos en relación con el contexto institucional y los campos de producción académica de expresión portuguesa.

Podría resultar provechoso demarcar, en principio, *terrenos disciplinarios amplios y a la vez convergentes que se aprovechen de lo interdisciplinario* como una forma de representar la interdisciplinariedad de nuestro estudiantado. Si bien no es nuestra intención abordar aquí el tema de los recursos bibliográficos para la elaboración de materiales en portugués lecto-comprensión, téngase en cuenta que se trata de un aspecto muy importante para la planificación de un corpus de lecturas. Desde la bibliotecología, Romanos de Tiratel (2000) traza el perfil y determina las principales fuentes de las “humanidades” y las “ciencias sociales”, inclusive apunta recursos relacionadas con el ámbito de expresión portuguesa. Mattelart y Neveu (2004), por otra parte, describen el campo de los “estudios culturales” y se refieren a la rama de los “estudios

latinoamericanos”, campo en el cual mencionan, por ejemplo, al sociólogo brasileño Renato Ortiz. Algunos nombres destacados del Brasil y de Portugal en cuyas obras hay fuertes lazos interdisciplinarios son: Texeira Coelho, Carlos Reis, Wanderley Guilherme dos Santos, Silviano Santiago, Boaventura de Souza Santos, Heloisa Buarque de Hollanda, Milton Santos, Antonio José Saraiva, Eduardo Lourenço, Marilena Chauí, Santuza Cambraia Naves, etc. (3)

El nivel de complejidad de las tareas que debemos encarar en la enseñanza de la comprensión lectora es alto y, por tanto, es preciso determinar, también, algunas prioridades como ser las acciones que refuercen las habilidades de lectura y escritura en los cursos de lecto-comprensión de manera solidaria con el trabajo de selección bibliográfica. Carlino (2003) se refiere al proceso de “alfabetización universitaria”. La autora recomienda “enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía” y agrega “hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido” (Carlino 2003: 2). Carlino ubica el problema de las “alfabetizaciones universitarias” en un nivel más abarcador: “La responsabilidad por cómo se leen los textos científicos y académicos en la educación superior no puede seguir quedando a cargo de los alumnos exclusivamente. Ha de ser una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores o instituciones” (Carlino 2003: 8). Los cursos de comprensión lectora tienen mucho para aportar en ese sentido. En nuestro caso, la expresión “alfabetización académica” podría también emplearse en un sentido más específico y urgente: fijar como objetivo central el conocimiento de la producción académica escrita en lengua portuguesa, los modos en que esta circula y es aprehendida y imperiosa modificación de aquellas representaciones sociales hedonistas que reducen el portugués apenas a una lengua poético-musical desprovista de capacidad crítica, valor cognoscitivo y tradición académica.

5. Conclusiones

La estrecha relación ideológica de la música con la lengua portuguesa plantea algunos problemas en el marco de las clases de comprensión lectora en relación con la selección de contenidos, la implementación de estrategias de motivación y el rol de la oralidad, de manera compatible con los objetivos prioritarios de lectura universitaria. Las representaciones musicales y orales refuerzan prácticas de aula que pueden resultar muy motivadoras e inclusive “deconstructivas” en cursos convencionales de enseñanza de lenguas extranjeras, pero francamente contradictorias en cursos con un fin específico, el logro de la comprensión lectora. El recurso musical satisface apenas las expectativas ligadas a representaciones en las cuales el portugués está asociado o es percibido como parte de un universo oral, poético y tribal. En el caso concreto de la lengua portuguesa, la musicalidad representada desliza un sutil e involuntario ocultamiento del escrito que genera una suerte de “mala conciencia”.

En un escenario de aula en el que se privilegia el texto académico, la lectura silenciosa y aquellas tareas de investigación y escritura que, a su vez, reproducen las que desde diversos ámbitos se requieren en el nivel educativo superior, se establecería primordialmente un fuerte compromiso con la tradición escrita y la cultura del libro. Para tal fin y en cuanto a los criterios a adoptar en la selección de contenidos bibliográficos y procedimentales para comprensión lectora, éstos deberían contemplar acciones que posibiliten el acceso a la producción académica de expresión portuguesa, teniendo en cuenta un contexto que suele desatender ese acervo, en contradicción con los datos de la realidad en cuanto a producción y edición.

Si consideramos que el lector no se enfrenta a un texto desprendido de toda materialidad sino que manipula y percibe objetos y formas en un contexto en el que se imponen prácticas institucionales definidas, el conocimiento contextual resulta fundamental. En este sentido, es necesario tener en cuenta la actualización científica y los enfoques epistemológicos tanto en la selección de materiales como en su uso didáctico. Esto

requiere la inclusión de aspectos epistemológicos en la discusión de los textos por parte de profesores y estudiantes. La tarea podría circunscribirse más cómodamente si se delimitaran espacios disciplinarios amplios y convergentes que representen la realidad de los estudios culturales actuales y la diversidad del estudiantado. Este enfoque requiere encarar un trabajo de “alfabetización universitaria” no sólo en líneas generales, en convergencia con la institución toda sino, fundamentalmente para poner de relieve, a contrapelo de representaciones sociales de la lengua que exaltan un fuerte componente oral y musical, la producción académica escrita en lengua portuguesa, sus modos de circulación y apropiación.

6. Referencias bibliográficas

- AA. VV. 2000. *O ensino instrumental de línguas estrangeiras*. San Pablo: Humanitas/USP. Cadernos do Centro de Línguas 3.
- Alonso, M., Iborra, C. y Prieto, R. “Unidad didáctica ‘¡Cantando se entiende la gente!’ Didáctica de E/LE”. En: www.fiape.org/pdf/cantando.pdf. Visitado: 17/01/05.
- Arnoux, E. Narvaja de y Bein, R. (Comp.) 1999. *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bein, R. 2002. "Los idiomas del Mecosur" En: http://www.revistatodavia.com.ar/notas/bein/frame_bein1.htm. Visitado: 15/03/2003.
- Camargo, Christovam de (1935). *Prosas excêntricas*. Río de Janeiro: Coelho Branco.
- Carlino, P. 2003. “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. En: http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/biblieduc/pdf/paula_carlino.pdf. Visitado: 15/12/04.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. 2004. “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. Carlino, P. (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida. 23-39. Textos en Contextos 6.

- Guinote, M. L. Crispim 1987. "A língua portuguesa — que imagem?" *Congreso sobre a situação actual da Língua Portuguesa no Mundo. Actas*. Lisboa: ICALP.
- Kerber, A. 2002. "Entre o samba e o tango: Carmen Miranda, o nacionalismo e a definição da alteridade brasileira frente à América Latina dos anos 30". *História-Unisinos* 6,5 (2002): 189-203.
- Klett, E. 2001. "El quehacer del docente de lenguas extranjeras y su relación con la política lingüística". AA. VV. *Actas del Primer Congreso del Mercosur sobre Tendencias y Responsabilidades en la Enseñanza de Lenguas en el Sistema Educativo Formal*. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste, 81-7.
- Klett, E. y Vassallo, A. (Coord.) 2000. *Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Klett, E. y Dorrnoro, M. I. 2004. "Prácticas de lectura en lengua extranjera y didáctica". Herman de Urtubey y Cohen de Chervonagura, E. (Comp.). *La didáctica de las lenguas. Reflexiones y propuestas*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. 130-37.
- Mata Barreiro, C. 1990. "Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas". AA. VV. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana. 158-171.
- Martínez, M. C. 2001. *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. 3ra. ed. Rosario: Homo Sapiens.
- Mattelart, A. y Neveu, Eric 2004. *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M. 1985. *La galaxia Gutenberg. Génesis del "Homo typographicus"*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Olson, D. 1998. "La cultura escrita como actividad metaligüística". Olson, D. R. y Torrance, N. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 333-57.

- Ong, W. 1987. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Trad. A. Scherp. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pasero, C. A. 2003. “Lectura y cultura del impreso según Roger Chartier (aportes de la historia cultural para el trabajo con textos en portugués como lengua extranjera en la universidad)”. M. I. Dorrnzoro, M. S. González, E. Klett, M. Lucas (Comp.). *Enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior*. Buenos Aires: Araucaria. 89-93.
- Pasero, C. A. 2004. “Una extraña mutación”. *Lengua portuguesa, educación y literatura en la Argentina 1932-1942*. Tesis de maestría. Mimeo.
- Romanos de Tiratel, S. 2000. *Guía de fuentes de información especializadas. Humanidades y ciencias sociales*. 2ª ed. Buenos Aires: GREBYD.
- San Agustín 1947. *Confessions. Livres I-VIII*. 4ª ed. Trad. P. de Labriolle. París: Les Belles Lettres. Tomo I.
- Stubbs, M. 1984. *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- Vandendorpe, Ch. 2003. *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vassallo, A. 2000. “Hacia un lector crítico: el rol del docente universitario de lenguas extranjeras en la comprensión de nuevas teorías del conocimiento”. Klett, E. y Vassallo, A. (Coord.). *Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad*. Luján: Universidad Nacional de Luján. 113-26.
- Zanón, J. 1995. “La enseñanza de la lesguas extranjeras mediante tareas”. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación* 14 (1995): 52-67. En Internet: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_639/639.html
Vistado: 12/01/05.

Notas

(1) En *Caras y Caretas* del 18 de mayo de 1935 aparece una nota titulada “La machicha y el tango”. Recogemos este y otros textos similares en Pasero 2004, Apéndice I.

(2) Un proyecto de este tipo puede verse en www.fiape.org/pdf/cantando.pdf. Visitado: 3/2/2005.

(3) En numerosos sitios de Internet pueden encontrarse buenos recursos y pistas bibliográficas seguras como, por ejemplo, en: *Biblioteca virtual de estudos culturais* coordinada por Heloisa Buarque de Hollanda (“Programa Avançado de Cultura Contemporânea”, Universidad Federal de Río de Janeiro) (<http://www.prossiga.br/estudosculturais/pacc>); *Associação Brasiliense de Comunicação e Semiótica*, presidida por Luiz Carlos Assis Iasbeck (Universidad Católica de Brasilia) (<http://www.geocities.com/absbsemiotica>); *Enciclopedia e Hipertexto* de António Franco Alexandre, António Guerrero y Olga Pombo (Universidad de Lisboa) (<http://www.educ.fc.ul.pt/hyper>).