

Representaciones de la lengua y soporte textual

Martina Fernández Polcuch

Depto. de Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

martinaferpol@gmail.com

Resumen

Las presentes reflexiones surgen de la imprevista confluencia de dos cuestiones que poco parecen tener que ver entre sí: las representaciones de la lengua y la cultura alemanas que se desprenden de encuestas realizadas a alumnos de los cursos de Alemán Lectocomprensión dictados en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y las nuevas modalidades de ejercitación implementadas en la cátedra en los últimos cuatrimestres, basadas en la lectura on-line.¹ Comenzaremos situando las innovaciones realizadas en el marco de la cátedra con la fundamentación que les dio origen y presentaremos a continuación algunos resultados de las encuestas, para luego ilustrar con ejemplos el vínculo aquí sostenido.

Lectura on-line y alfabetización académica

En la década de 1980, cuando se diseñaron los actuales cursos de Alemán Lectocomprensión, el soporte de los textos trabajados era indefectiblemente el papel. Además de la utilización del cuadernillo de cursada y de materiales adicionales provistos por la cátedra, que fueron renovándose y alternando con el paso de los años,² siempre se previó una instancia de trabajo autónomo, en la que los alumnos debían acudir a las bibliotecas con material en alemán para seleccionar textos con características definidas para el ejercicio en cuestión. En la última década, la cantidad de alumnos que efectivamente visita bibliotecas como lugar físico para tal fin ha ido en disminución. Los textos que nos acercan (índices, prólogos, artículos especializados, según el caso) provienen cada vez en mayor medida de internet. La cátedra debía decidir si insistía en el trabajo con material impreso, para promover la visita a bibliotecas y contrarrestar ese hábito –recientemente adquirido pero ya instalado– de utilizar la Web como única fuente de información, o si, por el contrario, incorporaba este nuevo soporte textual.

Incluir la lectura on-line entre las prácticas lectoras en el marco de los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera tiene su fundamentación: en la Argentina, si se desea leer en lengua extranjera, y en particular en alemán, la fuente más amplia de textos originales disponible es, sin duda, la Web. A esto se suma el hecho de que las relaciones hipertextuales que establece la Red fomentan mucho más la curiosidad y la investigación autónoma que la búsqueda en catálogos o la consulta a bibliotecarios. La lectura on-line no delimita los textos; con la posibilidad de ingresar fácilmente a un nuevo enlace promueve la continuación de la lectura, la ampliación y profundización de las temáticas. Si sostenemos que las estrategias de lectura en lengua materna no se

¹ Este último aspecto fue desarrollado en Aren/Fernández Polcuch (2012), ponencia que el presente trabajo toma como punto de partida.

² Las autoras del material son Norma Díaz y Juliana Fischbein, y en la revisión han trabajado esta última y Griselda Mársico en 2001.

transfieren de manera espontánea a la lectura en lengua extranjera, si tenemos en cuenta que los textos electrónicos –es decir, aquellos escritos para la Web– presentan características lingüísticas diferentes a los tradicionales (como mayor densidad léxica, menor nivel de redundancia, una sintaxis más simple y cierta fragmentación) (Zenotz Iragi 2011: 168) y consideramos que la lectura en internet es una competencia que debe incluirse en una concepción actualizada de la “alfabetización académica”,³ la ejercitación de esta práctica en lengua extranjera debe encontrar su lugar en los cursos de lectocomprensión.⁴

Perfil del alumno y representaciones de la lengua

A estos argumentos generales se suman motivos que resultan de las encuestas realizadas en la cátedra desde 2011 en la primera clase de nivel elemental⁵ y que establecen relaciones más o menos mediadas con las representaciones sociales que tienen los alumnos respecto de la lengua y la cultura alemanas. El objetivo original de las encuestas era elaborar un perfil del alumno indagando acerca de la carrera en curso, la cantidad de materias aprobadas, los conocimientos de otros idiomas, las lecturas previas de autores de lengua alemana y los motivos que llevaron a optar por el idioma. Podemos resumir los datos básicos mencionando que, dadas las características de los planes de estudios, que exigen o sugieren el cumplimiento del requisito idioma durante el ciclo de grado, un 60% de nuestros alumnos de nivel elemental son ingresantes (33%) o alumnos con hasta cinco materias aprobadas (27%). Aunque siempre contemos con excepciones (17% de los cursantes tenían más de 10 materias aprobadas), el destinatario promedio de nuestros cursos es un alumno que se encuentra en el primer o segundo año de su carrera. La carrera de la que proviene casi la mitad de los alumnos de nivel elemental es Filosofía (41%), seguida de Letras (15%); luego, rondando el 10%, Historia, Edición, Antropología y Artes. El resto está compuesto por las carreras de Geografía y Educación, y por alumnos externos, principalmente de Teología.

A partir de la pregunta por las lecturas previas de “textos de autores alemanes”⁶ podemos establecer una suerte de ranking de filósofos, en orden decreciente –Kant, Nietzsche, Marx, Hegel, Heidegger, Benjamin y Adorno– y otro de escritores: Goethe, Thomas Mann, Kafka y Hesse. Cada uno de los primeros cuatro (Kant, Nietzsche, Marx y Hegel) es mencionado por entre el 40% y el 30% de los encuestados; Goethe y Heidegger, por el 20%; los restantes, por el 10%. En la lista de escritores –salvo Brecht, que es mencionado por un 5%–, solo aparecen menciones esporádicas de autores de los siglos XX/XXI: Böll, Grass y Sebald con dos menciones, unos diez más con una sola mención. El conocimiento directo, entonces, es de ciertos nombres canónicos, mayormente pertenecientes a siglos anteriores al XX en el caso de los filósofos, o que no exceden la primera mitad del siglo XX en el caso de los escritores. Podemos suponer que esta pregunta dirigida a estudiantes de otras lenguas también daría como resultado una focalización en los “clásicos” y así forzosamente en épocas pasadas. Si dejamos de lado las lecturas realizadas fuera de un marco institucional, las respuestas de los

³ Paula Carlino entiende por este concepto “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2006: 13).

⁴ Dejamos de lado aquí el debate abierto acerca de si la lectura en papel y la on-line difieren a tal punto que requieren marcos teóricos diferentes para su abordaje.

⁵ Entre 2011 y 2012 han sido encuestados 172 alumnos.

⁶ Utilizamos esta formulación sintética aunque menos abarcadora para referirnos a autores “de lengua alemana”, más allá de su nacionalidad.

alumnos, en su mayoría ingresantes, son deudoras de la escolarización y la incipiente incursión en lecturas universitarias, principalmente a través del Ciclo Básico Común. De todos modos, creemos que la concentración en los nombres canónicos reproduce cierta representación de la cultura alemana difundida en el ámbito de las humanidades y contribuye a su conservación.

La pregunta por los motivos que llevaron a optar por el idioma alemán no puede sintetizarse en una lista de este tipo, pero sin entrar a detallar los porcentajes atribuibles a cada motivación (utilidad para la carrera, deseo de leer originales, deseo de aprender una lengua nueva, interés por el idioma en sí y por la cultura, etc.) queremos mencionar aquí algunos comentarios que reproducen estereotipos vinculados con las representaciones en cuestión. El idioma es calificado de “cultivante”, útil (para las carreras), esencial (para la filosofía), inteligente, lógico, complicado, agresivo, intrigante, atractivo, apasionante, (musicalmente) hermoso, bello y precioso. Opiniones de esta índole, que como afirman Elvira Arnoux y Roberto Bein suelen ser interpretadas por “los sujetos involucrados (...) como individuales y autónomas”, son la expresión de representaciones del lenguaje que no se circunscriben al ámbito de la lengua, sino que se vinculan con aspectos de lo social y contribuyen así a construir “diseños más o menos complejos del universo social” (1999: 9). Según Denise Jodelet, la vinculación con lo social se da entre otras cosas por el contexto y “por los códigos, valores e ideologías ligados a posiciones o pertenencias sociales específicas (1984: 474s.). Me detengo a modo de ilustración en la siguiente respuesta: “La filosofía se escribió en dos lenguas: griego y alemán”. La fuente de semejante afirmación, probablemente mediada por diversas instancias discursivas, es la famosa frase de Heidegger que en versión castellana de Angela Ackermann Pilári dice así:

El hecho de que la constitución de la gramática occidental haya surgido de la reconsideración griega de la lengua *griega* otorga a este proceso [de traducción] su plena significación. Porque esta lengua (en cuanto a las posibilidades del pensamiento) es, al lado de la alemana, la más poderosa y espiritual. (1999: 59)

Que el alemán sea a la par del griego una lengua “poderosa y espiritual” encuentra su correlato en algunas características que le atribuyen los alumnos y se complementa con comentarios acerca de la “riqueza” y “profundidad” de la lengua alemana planteadas ocasionalmente en los cursos mismos.

Martín Mora afirma que la representación “integra conceptos cognitivos distintos (...) de forma que no sea una mera suma de partes o aglomeración acrítica de conceptos”. Las representaciones se construyen “a partir de experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social: un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Mora 2002: 18s.). Independientemente de lo que significa en términos de actitud hacia la lengua alemana y su cultura, preocupa la implícita desvalorización de la propia lengua, así como de las demás lenguas extranjeras, que serían “menos cultivantes” –otorgarían menos capital simbólico– y, continuando en esa línea argumental, serían menos apropiadas para la producción filosófica. Semejantes representaciones nos hacen reflexionar sobre la necesidad de cuestionar este supuesto, cuyos correlatos no son delimitables ni previsibles, proponiendo una versión y visión de la lengua como instrumento y no como reservorio de saberes accesibles únicamente a iniciados.

Lejos de subestimar el aporte que realizaron los pensadores de habla alemana a la cultura occidental y universal, creemos que la magnitud que se le atribuye obstaculiza una visión de los hechos culturales del ámbito germanófono contemporáneo,⁷ de sus debates, de las preguntas actuales. También resulta necesario desmitificar la idea de la supuesta idoneidad semiexclusiva de la lengua alemana para la producción filosófica, que puede desmontarse señalando que la plasticidad de la lengua alemana para acuñar términos sobre la base de su potencial morfosintáctico encuentra en otros idiomas alternativas diferentes, pero también mostrando que no solo la filosofía –y la literatura– hacen uso del “juego de palabras” y del sondeo etimológico, sino que estos son frecuentes en otros ámbitos de transmisión del saber, incluso de mayor informalidad. La nueva modalidad de ejercitación complementaria que incorporamos en la cátedra puede allanar el camino hacia algunos de estos objetivos.

Tareas de lectura con objetivos múltiples

La propuesta actual consta de un trabajo práctico por cuatrimestre, que se realiza en paralelo al trabajo con el material de cátedra impreso, y responde a la progresión temática y discursiva contemplando las habilidades lingüísticas y textuales abordadas en cada uno de los niveles. Se inscriben en el enfoque por tareas, del que se espera que el punto de partida no sea de orden lingüístico sino situacional, y que las tareas sean auténticas, o al menos plausibles (Barbé, cit. en Dorronzoro y Klett 2006: 65). Presentamos aquí dos ejemplos:

El objetivo en el *nivel elemental* es aprender a leer sitios web de las universidades de países de habla alemana para encontrar en ellos información sobre carreras y cursos. La tarea final es elegir, según la carrera y los intereses del alumno, un seminario para cursar fundamentando académicamente la elección. De manera gradual, se proponen al alumno búsquedas que deberán traer documentadas a las clases para poder trabajar con el material encontrado: carreras de grado o posgrado que dicta la universidad, los institutos que alberga esta última, la listados de materias y seminarios dictados en el cuatrimestre en curso en determinada carrera o área, la descripción de un seminario del área de la especialidad, etc. El objetivo de *nivel medio* es que los alumnos se ejerciten en la lectura de información sobre actividades científicas, tales como congresos, jornadas, simposios etc., en sitios que las difunden. Para ello, deberán aprender a utilizar buscadores y a analizar y evaluar la información que estos arrojan.⁸ Además de describir el evento académico seleccionado y relevar la información importante como título, áreas temáticas, plazos, fechas, lugar, tipo de exposición, destinatarios, etc., los alumnos podrán evaluar su interés y posibilidad de participar en este. La tarea final es pensar un título posible para una ponencia en el marco del evento en cuestión. En ambos casos se prevén instancias de puesta en común de los resultados parciales y finales.

En cuanto a los objetivos relacionados con la “alfabetización académica”, la familiarización con los sitios web de universidades u otros sitios de interés académico es un primer paso para poder evaluar las páginas según su confiabilidad. El enfoque por tareas, complementario al más tradicional que caracteriza al material de cátedra, fomenta el compromiso personal con el trabajo realizado, y a los fines interculturales lleva ineludiblemente a comparar la realidad universitaria alemana, austríaca o suiza con

⁷ Preferimos no hablar de “la cultura alemana contemporánea”, que implicaría una homogeneización de los hechos culturales.

⁸ Cabe aclarar que la búsqueda de información suele considerarse parte de la lectura en internet (Zenotz Iragi 2011: 176).

la propia.⁹ En cuanto a las finalidades de deconstrucción de representaciones, pensamos que conocer las temáticas que se estudian e investigan, la variedad (y especificidad) de la oferta académica, contribuyen a una diversificación de la imagen de las humanidades, donde los clásicos ocupan un lugar pero no concentran toda la atención. En los textos objeto de ambas ejercitaciones la lengua tiene un fin predominantemente instrumental: el de transmitir información sin opacidad ni polisemia intencionadas.

Consideraciones finales

La intensificación de la lectura on-line en la ejercitación de los cursos da visibilidad a debates actuales, muestra el uso de la lengua con fines pragmáticos, permite que el lector incursione en temáticas diferentes a las que circulan por tradición. Además, es académica y didácticamente pertinente porque pone a su alcance innumerables fuentes de información en lengua extranjera, de acceso inmediato, y le otorga una mayor autonomía, ya que al seleccionar enlaces según el propio criterio, el lector construye su propio itinerario de lectura. La instancia de puesta en común da lugar al intercambio, el enriquecimiento y la complementación de estos itinerarios individuales, imprevisibles para el docente que, al abandonar su lugar tradicionalmente monopólico de (re)construcción de sentido, se mezcla con el resto de los interlocutores colaborando en la formación espontánea de un espacio de intersubjetividad.

Bibliografía

Aren, Fernanda y Martina Fernández Polcuch. “Reflexiones sobre una práctica: lectores universitarios de una lengua extranjera”. En *Actas del I Encuentro Regional de Profesores con Fines Específicos - I ERPIFE 2012: Una Mirada Multidisciplinar de las LEFES*, coordinado por Nicolás Omar Borgmann e Ivone Carissini da Maia. Posadas: APPM, 2012.

Arnoux, Elvira Narvaja de y Roberto Bein (comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE, 2005.

Dorronzoro, María Ignacia y Estela Klett. “Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica”. En Pastor, Raquel, Nélica Sibaldi y Estela Klett (comps.), *Lectura en Lengua Extranjera. Una mirada desde el receptor*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2006, pp. 57-72.

Heidegger, Martin. *Einführung in die Metaphysik*. Tübingen: Max Niemeyer, 1998 [versión castellana: *Introducción a la Metafísica*. Trad. de Angela Ackermann Pilári. Barcelona: Gedisa, 1999].

Jodelet, Denise. “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”. En Serge Moscovici (ed.), *Psicología social II*. Buenos Aires: Paidós, 1984, pp. 469-493.

Mora, Martín. “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici”. En *Athenea Digital*, 2, 2002. Disponible en: <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora-pdf>

⁹ Seguimos aquí a Marc Souchon que concibe los cursos de lectocomprensión “como espacio de mediación sociocultural” (2006).

Souchon, Marc. “Los cursos de ‘lectocomprensión’ como espacio de mediación sociocultural”. En Pastor, Raquel, Nélica Sibaldi y Estela Klett (comps.), *Lectura en Lengua Extranjera. Una mirada desde el receptor*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2006, pp. 25-56.

Zenotz Iragi, Victoria. “Lectura asistida por ordenador y lectura on-line”. En Ruiz de Zarobe, Yolanda y Leyre Ruiz de Zarobe (comps.), *La lectura en lengua extranjera*. Londres: Portal Education, 2011, pp. 158-189.