Peligros de la lectura en español como lengua extranjera: ¿formación de lectores autómatas o autónomos?

Caroline Maia Pinto
PG / UVA

Las cuestiones relativas a la lectura y a los gustos de leer se discuten desde hace mucho tiempo. En los últimos dos siglos, la lectura ha pasado a estar conectada a la escritura. La historia de vida del hombre, en la era moderna y contemporánea, es toda puntuada de documentos escritos. Son muchas y diferentes circunstancias de la vida, y todas las formas de leer son relevantes. Es función de la escuela enseñar a leer, ampliar el dominio de los niveles de lectura y orientar la elección de materiales de lectura, principalmente por el hecho de la mayoría de los estudiantes no poseer el gusto por la misma.

En Brasil, ocurren varios problemas en el área de lectura de español como lengua extranjera: formación deficitaria del profesor, número reducido de libros específicos para la enseñanza de la lectura, falta de recursos financieros para adquisición de material, clases llenas y heterogéneas, ausencia de sala ambiente, carga horaria reducida y los rituales de iniciación y/o práctica de lectura propuestos a los alumnos. La escuela, tanto privada como pública, pasa por una crisis donde se percibe que todos los envueltos en esa realidad están sin rumbo. Triste realidad que atrasará la emancipación social, política, económica e intelectual de nuestra sociedad.

Esa realidad presente en las escuelas, sin embargo, para el Gobierno y para las instituciones particulares, parece ser culpa del profesor, que no presenta una buena formación. No se destaca que el profesor, según Kleiman y Moraes (1999) está sobrecargado por la burocracia y por el número de clases que da, lo que no le permite planear, intercambiar ideas con sus compañeros o estudiar. Además de eso, siente que el contenido enseñado de poco va a servir para mejorar la vida de los estudiantes.

Por otro lado, al criticar el trabajo del profesor, el Gobierno y las instituciones privadas, dejan de implantar o disponibilizar cursos de formación continuada. Cómo exigir del profesional un abordaje nocional-comunicativo, si todo su aprendizaje se realizó dentro de un programa compartimentado con actividades de carácter estructural.

Si no bastaran los incontables problemas que cercan la enseñanza de español como lengua extranjera, nos encontramos con el no incentivo de los padres a los hijos que aprenden una lengua extranjera a ampliar el conocimiento acerca de sí mismos, del otro y del mundo. Para la mayoría de padres, el aprendizaje de una lengua extranjera se relaciona a un futuro profesional prometedor, sueldo digno, la inserción en el mercado de trabajo, como enfoca la Ley de Directrices y Bases. Sin embargo, conforme Perissé (2000), la lectura libera al hombre de la competitividad cotidiana, consumista en que somos explotados, manipulados y masificados por la clase dominante y por su ideología. Así, la lectura no es una fuga de la realidad y sí una fuga a la realidad. Por eso, es menester la participación de los padres en la formación de lectores.

Pero, si el desarrollo de intereses y hábitos fuese dejado a la buena fortuna, la televisión y otras ocupaciones se mostrarán más atrayentes. La necesidad de ganar tiempo para lectura tanto se aplica a las horas de descanso, en casa, como al trabajo escolar. No obstante, la ausencia opcional de lectura, en el día a día, en verdad, es un obstáculo para la formación de una sociedad lectora y para el desarrollo de un individuo idiosincrático.

Siendo así, leer implica redimensionar las prácticas y los espacios escolares. Esto lleva a una reflexión sobre la relación personal con el desarrollo de la lectura en el aula, lo que a su vez desencadena nuevos modos de ser y hacer leer en la escuela: la formación de ciudadanos para un mundo en permanente cambio y cada vez más exigente en cuanto a la calidad de la lectura.

Cabe, no solo al profesor de español como lengua extranjera, sino a todo profesor, la función de garantizar la participación de sus estudiantes en la sociedad letrada, conduciendo la lectura como una práctica alternativa, una propuesta renovadora e innovadora. Sin embargo, para desarrollar temprano el gusto por la lectura y escritura es importante la participación y la presencia continua del profesor, que deberá actuar como mediador y ser, ante todo, un lector. Como afirma Machado (2001: 50) «[...] imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação».

El profesor debe contribuir en el desarrollo de la capacidad de interpretar y establecer significados de los diferentes textos, creando y promoviendo varias experiencias, situaciones nuevas, que conduzcan a una utilización diversificada del leer. Así, incentivará la formación de una generación de lectores capaces de dominar las múltiples formas de lenguaje y de recon-

ocer los varios e innovadores recursos tecnológicos, disponibles para la comunicación humana cotidiana.

Al lado de la actividad de lectura orientada por el gusto, por el placer de atribuir sentido a un texto, el profesor promoverá la lectura de textos con el fin de descubrir los muchos sentidos en textos decisivos para el conocimiento producido por la humanidad. Esta inserción del aprendiz en el universo de la cultura letrada desarrolla la habilidad de dialogar con los textos leídos, a través de la capacidad de leer en profundidad e interpretar textos significativos para la formación de su ciudadanía, cultura y sensibilidad.

Más importante que retener la información obtenida por la lectura tradicional de los muchos textos, en las muchas áreas que componen el currículo escolar, las actividades de lectura de español como lengua extranjera deben proporcionar a los estudiantes condiciones para que puedan, de una forma permanente y autónoma, localizar nuevas informaciones por la lectura del mundo, y expresarlas, escribiendo para y en el mundo. Así, la lectura se constituye como cualificación no únicamente de uso sino también de comprensión de la vida en sociedad.

Sin embargo, en el aula, las diferentes visiones de mundo se chocan y las expectativas del profesor en relación a sus estudiantes (y viceversa) a veces no son correspondidas, lo que causa frustración. La impresión es de que no se habla la misma lengua, de que todos son extranjeros en el espacio multifacetado que es la escuela. Es necesario crear vínculos entre profesores y estudiantes para que la caminata no sea solitaria. Sobre la cuestión del contacto profesor / aprendiz en las actividades rutinarias que envuelven textos en el aula, Freire (1987: 67) afirma que «[…] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro […] Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens».

Delante de clases tan diferentes, el trabajo del profesor es arduo. La respuesta nunca es la misma entre los diferentes aprendices. Eso implica un constante pensar en su actuación, creencias, valores e ideas. La diferencia, sin embargo, no puede obstruir el trabajo sino hacerlo más desafiador y enriquecedor. Así, esa práctica exige compromiso personal, profesional y político por parte del educador.

Enseñar y aprender una lengua extranjera es mirar para el otro, conocer y entender una cultura diversa. Esa flexibilidad debería existir también para entender al estudiante. Pues, ese profesor puede representar un mundo dif-

erente, es aquel que habla otra lengua, presenta gustos diferentes y conoce lugares lejanos. Las historias del aprendiz no serán iguales a las del profesor. Es necesario desmitificar esa extrañeza, dando un poco de ese mundo para que le sea más familiar y así, entendiendo esa otra cultura, el aprendiz puede también entender, de manera más crítica, la suya propia.

Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs, 1998) apuntan a la lectura como la mejor alternativa para la realidad brasileña. En ese documento, la preocupación con la interdisciplinariedad se hace presente. La búsqueda de un trabajo interdisciplinar que posibilite el intercambio, la comprensión e intervención en la realidad de los estudiantes es lo que debe orientar la práctica pedagógica. Así, el abordaje comunicativo también presenta una visión integradora de los diversos conocimientos, relacionando las muchas verdades y los muchos saberes del entorno social.

Para promover un ambiente de enseñanza-aprendizaje de una Lengua Extranjera propicio y enriquecedor, las actividades propuestas deben integrar los diversos saberes y principios que estimulen la interacción profesor / alumno/ materiales. Dentro de esa perspectiva, el material utilizado es de fundamental relevancia para alcanzar los objetivos deseados, es decir, desarrollar entre los alumnos la cualificación lingüística-comunicativa en la lengua meta. Mendes (2000) apunta los materiales temáticos como ideales para esta línea de trabajo. Estos materiales deben tratar de áreas de uso (culturales / intelectuales), con foco prioritario en el sentido, alrededor de proyectos y tareas que contribuyen para la acción de aprender.

Frecuentemente, se observa que hay preocupación con la forma de la lengua, los aspectos culturales aparecen para ilustrar curiosidades. Muchas veces esas curiosidades presentan trazos exóticos, que pueden caer en el estereotipo y en el prejuicio. Es necesario establecer un diálogo entre nuestra cultura y la extranjera y entre la lengua extranjera y los demás componentes curriculares. Almeida Filho (2000: 121-22) advierte que:

> Se a disciplina escolar Língua Estrangeira não se desestrangeirizar gradualmente, a experiência cultural-educacional pode definhar até circunscrever-se a um mínimo de experiência lingüística. O fenômeno do gramaticalismo pode ser uma expressão generalizada de estrangeirizamento da LE-alvo. Nessa perspectiva alguns traços distintivos da experiência de ensino-aprendizagem podem ganhar proeminência.

Los PCNs proponen temas transversales (Ética, Salud, Medio Ambiente, Orientación Sexual, Pluralidad Cultural, Trabajo y Consumo), focalizando cuestiones de interés social. Propuesta que privilegia el trabajo con el texto escrito, promoviendo la habilidad de lectura, articulando la cultura local

con la cultura meta de una manera crítica, dinámica y actual. Paraquett (2001:193) enfatiza la importancia de la formación de lectores en lengua extranjera, según este enfoque social: «[…] O encontro com o mundo cultural hispânico interessa para o auto-conhecimento e, nesse sentido, para o empreendimento de mudanças que possam possibilitar melhorias no contexto nacional. Conhecer o outro, para a partir dele, conhecer-se melhor».

La perspectiva de lectura basada en el análisis del discurso puede ampliar y enriquecer la práctica del aula, pues ayuda a entender el juego de fuerzas trabado en este proceso donde lo ideológico, lo histórico y lo social se articulan. Según Coracini (2002), raramente la concepción discursiva se ve contemplada en el aula, ya que no son permitidas, en ese espacio, otras lecturas que no sean la del profesor o la del libro didáctico que el docente respeta como el portador de la verdad.

Orlandi (2006) entiende que la lectura es una cuestión lingüística, pedagógica, histórico-social. Por lo tanto, parte de las siguientes presuposiciones: la lectura no debe restringirse a su carácter más técnico, se debe buscar una forma de lectura que permita al alumno trabajar su propia historia de lecturas, así como la historia de las lecturas de los textos y la historia de su relación con la escuela y el conocimiento legítimo; y, por último, se debe considerar que el lector atribuye múltiples sentidos al texto y no lo reduce a la mera decodificación.

La escuela, en general, valoriza y legitima la escritura. En esa visión, se excluye la relación del alumno con otros lenguajes y su práctica de lectura fuera de la escuela. Si se considera que los estudiantes tienen acceso a un mundo seductor donde los medios de comunicación de masa los atraen por sus varios recursos audiovisuales y la escuela es considerada como un espacio sin atractivo, ignorando el proceso de aprendizaje ya establecido en el estudiante, su equipaje de sensaciones, informaciones, como si él nada supiera y el profesor, al contrario, fuera el dueño del saber, y así, de toda la verdad contenida en el texto.

Si se entiende que hay muchos y varios modos de lectura y que todos los lenguajes se unen, la propuesta de explorar la música, el cine, la pintura, la poesía, el periódico, anuncios publicitarios, mapas, así como textos escritos —auténticos o no, literarios o no—, parece ser una manera integrada de entender la enseñanza de la lectura de español como lengua extranjera. El aprendiz debe probar la enseñanza de lectura de esa forma bajo una perspectiva más crítica, diversa y que recorra varios caminos.

Urge despertar la curiosidad, el placer por leer y conocer la cultura de los pueblos hispánicos, así como el sentido crítico de los estudiantes. Ello beneficiará a otras disciplinas, ya que la dificultad en la lectura es considerada por la mayoría de los profesores como principal obstáculo enfrentado por los estudiantes. De cualquier modo, el desarrollo de otras habilidades dependerá de los objetivos, intereses y necesidades de los estudiantes.

Es necesario considerar las prácticas de lectura más allá de la dimensión escolar, ya que esas prácticas, antes que escolares, son sociales. Además de eso, es fundamental articular las expectativas, anhelos y voces que vienen de la familia, escuela, profesores y de los estudiantes – participantes activos del proceso de lectura - en defensa de una acción educadora reflexiva, transformadora y libertadora.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Filho, J. C., 2000, «Língua Além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade», en: Cunha y Santos (orgs.), *Textos Universitários. Tópicos em Português Língua Estrangeira*, Brasília, EDUNB.

Coracini, M.ª J., 2002, *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira*, Campinas, Pontes Editores.

Freire, P., 1987, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e terra.

Kleiman, A. B. y Moraes, S. E. , 1999, L*eitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*, São Paulo, Mercado das Letras.

Machado, A. M.ª, 2001, *Texturas: sobre leitura e escritos*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Mendes, E., 2000, «Aprender língua, aprendendo cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE)», en: Cunha y Santos (orgs.), *Textos Universitários. Tópicos em Português Língua Estrangeira*, Brasília, EDUNB.

Orlandi, E., P., 2006, *Discurso e Leitura*, São Paulo, Cortez y Unicamp.

Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC / SEF.

Paraquett, M., 2001, «Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol Língua Estrangeira no Brasil», en: Trouche y Reis (orgs.), *Hispanismo 2000*, Brasília, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, pp. 186-194.