Lectura y ELE en cursos de suplencia: una realidad ignorada en la licenciatura

Cristina Vergnano Junger
(Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

INTRODUCCIÓN

Brasil es un país que posee aún una gran parte de la población adulta que no logró completar sus estudios básicos. Esa realidad genera iniciativas gubernamentales que buscan minimizar los daños causados por la escolaridad incompleta, promoviendo una formación diferenciada, atenta a las necesidades y especificidades de ese alumnado. El foco es la valoración de su autoestima y ciudadanía, dándole herramientas para vencer obstáculos en el mundo laboral y social.

En este ámbito se insertan las lenguas extranjeras (LE), en un trabajo parejo a la lengua materna (LM), enfatizando el redescubrimiento de la identidad nacional y el respeto a las diferencias de ese otro extranjero. La lectura es la destreza más desarrollada, por medio de la cual se llega al conocimiento del mundo del otro, se fomentan las discusiones e incentivan el uso de las demás habilidades.

A pesar de su relevancia, papel educativo y social, la enseñanza de jóvenes y adultos (EJA) no se suele enfocar durante la formación de profesores. Aunque consideremos que las destrezas y los elementos involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje están presentes en cualquier nivel de escolaridad, la manera de plantearlos es distinta, según la realidad específica que se observe, mereciendo atención.

En este trabajo, proponemos discutir brevemente las características de la enseñanza de jóvenes y adultos y sus implicaciones en la formación docente durante la licenciatura, con foco en el español como lengua extranjera y en la destreza de la comprensión lectora.

1. UNA MIRADA SOBRE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA)

Documentos brasileños e internacionales señalan, por un lado, la necesidad de la promoción de una educación para adultos y, por otro, su importancia para la valoración personal y social de jóvenes y adultos (Brasil, 2002a UNESCO, 2003). La desigualdad mundial en términos de distribución de renta y recursos impide, aún, que una gran parcela de la población logre acceso a la escolaridad básica reglada, entre los 7 a 17 años. Esas dificultades acaban por limitar sus posibilidades

en el mundo del trabajo, su participación activa y ciudadana en la sociedad, bien como contribuyen frecuentemente para su baja estima.

En cuanto a Brasil, cabe acordar que ha habido un incremento de alumnos matriculados en las escuelas básicas en los últimos años. Sin embargo, muchos son aquellos que no llegaron a completar siquiera sus estudios primarios —alrededor de una tercera parte de la población brasileña (Murrie, 2003: 9). Para esos individuos, la mayoría adultos, la ley reglamenta el derecho a cursos con una orientación apropiada a su edad y sus experiencias de vida. El número, entonces, de los que regresan al sistema educativo viene creciendo —el censo escolar de INEP apunta 3.410.830 matrículas en 1999 (Murrie, 2003: 9)—, así como las iniciativas gubernamentales para apoyar y ofrecer parámetros a la educación de jóvenes y adultos: elaboración de la propuesta curricular para EJA; programas específicos de alfabetización y escolarización de ese público, tanto en nivel nacional como en unidades más pequeñas de la administración pública, como el PEJA de Río de Janeiro; la creación del examen nacional de certificación de competencias de jóvenes y adultos, etc.

Cuando hablamos de educación de jóvenes y adultos (EJA), nos referimos a un programa de actividades escolares que atiendan a tres funciones (Brasil, 2002a: 18):

1) **reparadora** – no solo en el sentido de darles acceso a una formación que no han tenido anteriormente, sino en cuanto reconocimiento del derecho al bien social que representa la educación;
2) **ecualizadora** – ya que defiende la igualdad de derechos de todos los individuos a los bienes y de oportunidades en el ámbito del trabajo y de la sociedad de manera general;
3) **calificadora** – pues asume que la educación es un proceso de formación permanente, por medio del cual el ser humano está en constante crecimiento y perfeccionamiento.

El alumno adulto, que por diferentes razones no pudo seguir sus estudios en la respectiva edad, tiene características muy propias, que lo diferencian de los niños y adolescentes. En primer lugar, se destaca su larga experiencia de vida, el bagaje cultural que no puede ser olvidado cuando se planifica el trabajo escolar (Brasil, 2002a, 2002b. UNECO, 2003). Pero, a pesar de todo lo que ya sabe, también trae consigo la inseguridad fruto de los fracasos escolares anteriores y los problemas de baja autoestima generados por su posición social, laboral y por las carencias en la instrucción formal previa (Jesus e Junger, 2004).

Ese cuadro, resultado de una organización socio-económica de los países en desarrollo o subdesarrollados, es lo que motiva los objetivos, metas y principios de la enseñanza de jóvenes y adultos. En resumen, se plantea una inversión en la formación continuada e integral; la búsqueda por promover la inserción socio-laboral y el acceso a las nuevas tecnologías; un trabajo que incentive el espíritu crítico y ciudadano, la autovaloración (individual y de la cultura nacional) y el respeto a la diversidad (Brasil, 2002a).

2. ELE, LECTURA Y EJA

Los documentos brasileños que establecen propuestas curriculares para la EJA (Brasil, 2002a; 2002b) destacan la necesaria relación entre enseñanza/aprendizaje y contexto socio-histórico. Así pues, la perspectiva adoptada para la enseñanza de LE es la sociointeractiva. Se considera que, al usar el lenguaje, todo individuo produce discursos dirigiéndose a otros. Los sujetos de esas interacciones están todos insertados en realidades históricas y sociales a partir de las cuales comprenden y construyen sentidos. El proceso de enseñanza/aprendizaje se plantea, entonces, de forma contextualizada. Se requiere la utilización de textos entresacados de realidades auténticas de uso y se llevan en consideración tres tipos de conocimiento: sistémico (lingüístico), de mundo y textual —sobre la organización de la información en lo s textos (Brasil, 2002b: 71).

Este enfoque, defendido institucionalmente, presupone una participación activa de los estudiantes. Con la orientación y el estímulo del profesor, son incentivados a buscar sus propios caminos y a reconstruir conocimientos a partir de sus experiencias de vida (el conocimiento de mundo que poseen). O sea, se vuelven co-responsables de su proceso de enseñanza/aprendizaje (Brasil, 2002b).

Con esa orientación, el elemento sistémico gana nueva dimensión, pues pasa a ser visto dentro de contexto, en uso. También cambia la valoración atribuida al bagaje de cada alumno. Y, si esas características están presentes y se defienden en la enseñanza reglada de niños y adolescentes, en el caso de los jóvenes y adultos se amplía su alcance. Estos individuos, a pesar de los posibles problemas de baja autoestima que presenten, tienen más años de vida, experiencias que se insertan, más allá del mundo familiar, en el ámbito del trabajo, de la sociedad civil, de grupos religiosos. Pueden no poseer un largo conocimiento formal, pero la vida les llevó a resolver problemas, tomar decisiones, expresarse socialmente, cada uno en sus realidades propias. La nueva relación de enseñanza/aprendizaje planteada por un enfoque sociointeractivo favorece, entonces, la ampliación de ese universo personal, pues permite que se involucren discursivamente; entren en contacto con nuevas culturas, formas de concebir y estructurar el mundo (Brasil, 2002b).

La LE, según la legislación educativa brasileña, compone un conjunto al lado de la LM. Además de fomentar el desarrollo discursivo y permitir que el alumno aprenda a seleccionar, organizar y evaluar críticamente las múltiples informaciones que transitan en el mundo moderno, contribuye para fortalecer la identidad nacional. Al ponerse en contacto con el otro, extranjero, y reconocer sus diferencias, aprende a respetarlas, a la vez que redescubre lo nacional y lo valora. Por otra parte, también compara esas dos realidades, dándose cuenta de que hay similitudes y puntos de contacto en las diferencias (Junger, s/d).

Si el trabajo con LE debe ser contextualizado, nada más indicado que el empleo de textos y la valoración de situaciones de uso de la lengua. La lectura de la palabra, como bien lo señaló Freire (2003), debe acompañar la del mundo. Los

textos, sobre temas del interés de los alumnos, deben fomentar la discusión, la reflexión, la interpretación de la sociedad y de la vida, mientras involucran a los lectores en el idioma estudiado. El uso de la lengua debe seguir parejo a la reflexión sobre cómo y por qué se emplea de esta o de aquella manera.

Pero, la presencia de textos en clase no debe limitarse a un pretexto para estimular la participación, el habla o la escritura. Según los objetivos de la enseñanza de LE en un contexto de EJA y el enfoque sociointeractivo de enseñanza/aprendizaje, la lectura es un acto comunicativo, que involucra sujetos (el escritor y sus lectores, mediados por el texto) en una interacción (Junger, 2004). A través de esa actividad, se construyen sentidos, conjugando tanto las informaciones contenidas en el material leído como el bagaje de los lectores.

El proceso de comprensión, porque envuelve elementos del conocimiento de mundo de cada lector, puede generar lecturas distintas de un mismo texto. Aunque haya limitaciones impuestas por el contenido temático, el género de discurso, el contexto sociocultural en que se produjo la obra o en el que se lee, esa pluralidad de lecturas posibles debe ser considerada y trabajada en clase (Junger, 2004). Constituye un ejercicio a la autonomía y criticidad del sujeto lector. Además, puede favorecer el desarrollo del placer y hábito de la lectura, bien como ensanchar los géneros, asuntos y formas de leer en el bagaje del aprendiz.

3. LA EJA Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Si comparamos las propuestas de los PCNs de Enseñanza Fundamental: 5.º a 8.º grados – Lengua Extranjera (Brasil, 1998) con las presentadas en la *Propuesta curricular para EJA* (Brasil, 2002b), vamos a preguntarnos qué diferencias significativas hay respecto a la enseñanza de LE. De hecho, la orientación es la misma: un enfoque sociointeractivo, con valoración del trabajo con textos (destacada la comprensión lectora), buscando el desarrollo discursivo del alumno y su crecimiento e inserción ciudadana en la sociedad. La cuestión clave para establecer una diferencia está en el público enfocado en cada caso.

Los jóvenes y adultos ya actúan en la sociedad y se incluyen en el mundo del trabajo. Lo que les faltó fue la formación reglada, los estudios formales (Jesus e Junger, 2004). Por eso, su proceso de enseñanza/aprendizaje se caracteriza más firmemente como una interacción, un intercambio de experiencias entre profesor-alumnos y entre alumnos-alumnos, como personas que son sujetos de interacciones sociales no-infantiles. En el caso de la lengua extranjera, ya poseen el uso de un código lingüístico tanto oral como escrito —diferentemente de los niños en etapa de alfabetización, que poseen un código oral, pero no saben aún escribir o leer. Su contacto, por lo tanto, será con otra forma de *decir* y *ver* el mundo, un nuevo código, nuevas concepciones culturales, pero que guardan con su experiencia de usuario de una lengua cierta relación— son capaces, por ejemplo, de reconocer la posibilidad de asociar signos gráficos a la representación de ideas,

palabras, frases (Kato, 1990). Al discutir la alfabetización de adultos, Freire (2003) ya señalaba la importancia de reconocer y valorar la experiencia de vida de los aprendices, planificando las actividades a partir de sus realidades, a fin de desarrollar un proceso de escolarización significativo.

Si, a pesar de las semejanzas, el trabajo resulta diferente en el contexto de EJA —comparado a la realidad de niños y adolescentes—, entonces sería adecuado suponer la necesidad de discutirlo durante el proceso de formación de profesores de LE. Eso, sin embargo, no ocurre ni respecto a la teoría, ni a la práctica; lo que significa que, al licenciarse e ingresar en el mercado laboral, actuando especialmente en la red pública, el docente puede ser designado para clases de EJA, sin la debida preparación.

A fin de ejemplificar la carencia en el campo de EJA y de lectura en la formación de docentes de español, observamos descripciones de asignaturas y programas de Lengua Española o Práctica de Enseñanza de nueve instituciones de enseñanza superior (IES) de la ciudad de Río de Janeiro. Explícitamente, la lectura/comprensión lectora aparece en pocos programas. De manera general, suele limitarse a la referencia a la comprensión lectora como actividad, principalmente en cursos más iniciales. En la Práctica de Enseñanza figura en dos instituciones, una IES pública y una privada, con mayor énfasis en aquella. Aún así, como los contenidos a trabajar son muchos y las asignaturas tienen pocas horas semanales de clase, se puede deducir que no habrá tanto tiempo para profundizar los aspectos metodológicos de la comprensión lectora. Así, tanto su teoría como la planificación y elaboración de actividades de lectura, para su desarrollo junto a los alumnos de diferentes niveles de escolaridad, quedan perjudicadas en la formación de esos futuros profesores.

Si la presencia de la lectura es limitada en los programas (Junger, 2003), la referencia a la educación de jóvenes y adultos es inexistente. Inferimos que solo en casos muy particulares habrá profesores de Práctica de Enseñanza los cuales, por experiencia propia, decidirán enfocar la realidad de EJA y las implicaciones de la enseñanza de LE en su contexto. De ahí se puede concluir que los estudiantes no tienen cualquier contacto con metodologías, materiales, o legislación relacionada a ese campo de trabajo antes de licenciarse.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

Durante reuniones didáctico-pedagógicas y cursos de actualización de los que participamos como profesora, hemos tenido diversas oportunidades de escuchar comentarios de docentes de ELE sobre su desconocimiento, o dificultad en procesar los contenidos de los parámetros curriculares nacionales. Como esos documentos constituyen un apoyo ideológico, filosófico y teórico-metodológico al trabajo docente, tales afirmaciones son preocupantes, pues indican un hueco en su formación.

La realidad no es distinta en lo que se refiere a la educación de jóvenes y adultos. Los testimonios de profesores que actúan en ese nivel de enseñanza, recogidos informalmente en las mismas situaciones de formación continuada o reuniones de trabajo, suelen registrar su perplejidad inicial ante una realidad muy diferente a la que han sido expuestos en su etapa de estudios universitarios. Les choca la limitación escolar a que han sido sometidos sus alumnos por razones sociales. Lamentan la baja estima que desarrollan en función de sus fracasos. Se sienten gratificados por los avances que van logrando juntos. Pero, frecuentemente no saben cómo reaccionar ante situaciones cotidianas de esas clases de EJA.

Un aspecto que agrava ese contexto es la transformación que están sufriendo actualmente tales grupos de alumnos. Una población estudiantil, que normalmente estaba formada homogéneamente de personas mayores y de áreas rurales, se está volviendo urbana y heterogénea respecto a la edad (Carrrano, 2000). Además de todos los desafíos vividos por el profesor para ajustar las metodologías que aprendió a una nueva realidad educativa, le cabe también conjugar individuos con experiencias muy diversas debido a sus condiciones generacionales. Tratar con la mezcla de jóvenes y adultos en una misma clase puede ser, entonces, tanto una fuente de autoaprendizaje para el docente, como un factor de desánimo profesional. Él tiene que aprender a interactuar con gente cuya historia de vida es amplia y rica, aunque no transita dentro de los caminos prestigiados de la sociedad, pero que no corresponde tampoco a una homogeneidad —hoy día hay relatos de profesores de EJA sobre grupos de alumnos que reúnen personas entre 18 y 65 años, trabajando juntas.

La pluralidad de voces, de maneras de sentir, ver y manifestar cultura puede constituir un puente productivo para llegar a la diversidad de la lengua y de las realidades sociales extranjeras. De la misma manera que no hay solo un brasileño —y, más específicamente, un brasileño alumno de EJA— el mundo hispánico (en nuestro caso) es un mosaico a explorar. En cierta medida, un camino circular se diseña: al reconocer nuestra propia variedad queda más fácil acercarnos a la variedad del otro. Así también las múltiples caras del otro enseñan a respetar y valorar la diversidad, tanto extranjera como nacional. En la práctica de la interacción, profesor y alumnos (re)construyen conocimientos, valores e identidades de forma crítica.

Creemos que cualquiera puede plantearse esas reflexiones. Seguramente es posible ir más allá de la formación universitaria, venciendo limitaciones y huecos académicos. Si no fuera de esa manera, no acreditaríamos ni en la formación continuada, ni en el potencial que tenemos para el aprendizaje (entendido como una fuerza de autotransformación). Aún así, consideramos que los temas importantes de la educación y de la metodología de enseñanza/aprendizaje deben componer la formación integral del profesor. A lo largo de la licenciatura cabe enfocar temas y problemas de los diferentes ámbitos de la escolaridad y de la enseñanza. Su discusión crítica contribuirá para un profesional más completo: no porque se lo considere acabado, sino porque podrá estar más abierto a la

heterogeneidad de personas y de formas de enseñar y aprender y porque deberá desarrollar la creencia de que ser un profesor significa ser constantemente aprendiz.

BIBLIOGRAFÍA

Brasil, 1998, *PCN de Ensino Fundamental – 3.º e 4.º ciclos; Língua Estrangeira*, Brasília, MEC.

— 2002a, *Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos; 2.º segmento do Ensino Fundamental – volume 1: Introdução,* Brasília, MEC/ SEF.

— 2002b, Proposta curricular para a *Educação de Jovens e Adultos – volume 2: LE*, Brasília, MEC/SEF. [Retirado da Internet em 02/05/2005. http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/materiais/eja/volume2/volume2.pdf.]

Carrano, Paulo Cesar Rodrigues, 2000, «Identidades juvenis e escola», *Jovens, Escola e Cultura, São Paulo, Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil,* 10.

Freire, Paulo, 2003, «A importância do ato de ler», en *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, São Paulo, Cortez.

Jesus, Luciana Alves de, y Junger, Cristina Vergnano, en prensa, «Enseñanza de Español como LE en la Educación de Jóvenes y Adultos: la lectura interactiva como práctica docente», *XII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*.

Junger, Cristina Vergnano, 2003, «Lectura como una práctica en desarrollo permanente: un reto en la enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera en la licenciatura», *Lingüística 2003; conferencia científica internacional*, La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio Portuondo Valdor.

— en prensa, «Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza de ELE», *XII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*.

— «Legislação e planejamento de curso de LE com foco na leitura», [Texto composto a partir de um curso de Extensão ministrado no IPEL/PUC-Rio, em 2004, capítulo da coletânea de trabalhos do curso, aguardando publicação.] Rio de Janeiro, s/d.

Kato, Mary, 1990, *O aprendizado da leitura*, São Paulo, Martins Fontes.

Murrie, Zuleika de Felice (coord.), 2002, *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física, Linguagens, códigos e suas tecnologias: livro do professor: ensino fundamental e médio*, Brasília, MEC/INEP.

Unesco, 2003, *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos*, Informe en síntesis sobre el Balance Intermedio, CONFINTEA V. Bangkok, UNESCO.