

REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL

María Esperanza Izuel

UFPE

RESUMEN

En este trabajo proponemos realizar una reflexión sobre las concepciones de lectura con las que trabajamos en la clase de español y analizar el modo en que los materiales didácticos abordan los textos, con el fin de pensar posibles estrategias para la formación de lectores críticos a partir de una perspectiva discursiva. Para esta reflexión nos basamos en los postulados teóricos del Análisis del Discurso fundado por Michel Pêcheux y promovido en Brasil por Eni Orlandi, a partir de los cuales entendemos la lectura como un proceso en el que se articula la materialidad lingüística con las condiciones de producción de los textos. Así, a partir de la reflexión teórica – estableciendo un contrapunto con las concepciones de texto y lectura crítica defendidas en los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Brasil – y el análisis de ejemplos tomados de libros didácticos de ELE, pretendemos contribuir a que los profesores promuevan en sus clases estrategias para modificar las condiciones de producción de lectura de sus alumnos. Consideramos que, de esta forma, estaremos contribuyendo también a revalorizar el papel de la enseñanza de español en Brasil, a través de la generación de un espacio propicio no solamente para producir un encuentro significativo con la cultura de los pueblos hispánicos, sino también para el desarrollo del sentido de ciudadanía y la formación de lectores críticos.

Palabras clave: Lectura crítica, análisis del discurso, formación docente en lengua española.

Introducción

En este trabajo proponemos realizar una reflexión sobre las concepciones de lectura con las que trabajan los libros didácticos de Español como Lengua Extranjera (ELE) utilizados en la enseñanza media en Brasil. A partir del análisis y observación de dichos materiales didácticos proponemos posibles estrategias para el abordaje del trabajo de lectura desde una perspectiva discursiva.

Para esta reflexión nos basamos en los postulados teóricos del Análisis del Discurso fundado por Michel Pêcheux (en adelante, AD) y promovido en Brasil por Eni Orlandi, a partir de los cuales entendemos la lectura como un proceso en el que se articula la materialidad lingüística con las condiciones de producción de los textos. Así, a partir de esta reflexión teórica – estableciendo un contrapunto con las concepciones de texto y lectura crítica defendidas en los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Brasil – y el análisis de ejemplos concretos de los libros didácticos de ELE, pretendemos contribuir a que los profesores promuevan en sus clases estrategias para modificar las condiciones de producción de lectura de sus alumnos. Consideramos que, de esta forma, estaremos contribuyendo



también a revalorizar el papel de la enseñanza de español en Brasil, a través de la generación de un espacio propicio no solamente para producir un encuentro significativo con la cultura de los pueblos hispánicos, sino también para el desarrollo del sentido de ciudadanía y la formación de lectores críticos.

Cabe señalar que, en un estudio anterior (IZUEL, 2017) analizamos el trabajo de lectura propuesto en libros didácticos de español utilizados en la Enseñanza Media en Brasil, reflexionando específicamente sobre el abordaje con el que se proponía trabajar la lectura de textos periodísticos. Los aspectos observados en dicho estudio nos permitieron arribar a ciertas conclusiones relacionadas con la forma en que en general se plantea la lectura en lengua española, que ahora traemos a este trabajo con el fin de socializar las reflexiones realizadas.

El texto como objeto discursivo y sus implicaciones en el proceso de lectura

En primer lugar, consideramos necesario desarrollar ciertos lineamientos sobre lo que entendemos por texto y discurso para comprender cuáles son sus implicaciones a la hora de reflexionar sobre la lectura en la escuela. De acuerdo con Orlandi (2003), en el discurso pedagógico se reproduce una imagen del “buen lector”, caracterizado como el alumno que es capaz de leer y “descubrir” el sentido del texto, poner sus propios conocimientos en relación con el texto y, a partir de ahí, comprender lo que el autor quiso decir. Es decir, el sentido del texto, en esa perspectiva, se reduce a su contenido inmediato, que incluiría el significado del texto, la intención del autor y el contexto en sentido restringido.

Esto ocurre, según la autora, porque en el discurso pedagógico el texto es entendido como un objeto empírico acabado, con comienzo, medio y fin, un espacio de informaciones con un sentido propio. En cambio, en el AD, el texto funciona como un concepto teórico y metodológico, esto es, como una unidad del discurso que remite a una exterioridad. Por lo tanto, puede tratarse de un texto entero o de fragmentos porque, aunque sea una materialidad lingüística acabada, “el AD le devuelve su incompletitud, o sea, reinstala sus condiciones de producción” (ORLANDI, 1996, p. 181, traducción nuestra). Esa incompletitud, a su vez, no es vista como un defecto, sino como un elemento constitutivo del texto, de la lengua, de los sujetos, que funciona como “el indicio de la apertura de lo simbólico, del movimiento del sentido y del sujeto, de la falla, de lo posible” (ORLANDI, 2012, p. 113). Así, desde un punto de vista discursivo, todo texto tiene una constitución heterogénea, a pesar de presentarse imaginariamente como una unidad homogénea con sentido único.



Es por eso que el AD dirige su atención no solamente al contenido del texto, lo que está en la superficie, sino también a su exterioridad. Esto es: el contexto de enunciación, el contexto socio histórico, la relación entre los interlocutores, las filiaciones de sentidos que se inscriben en el discurso y que están atravesados por una memoria¹ de lo que ya fue dicho antes, en otros lugares, etc.

En este sentido, el texto, en cuanto unidad significativa del discurso, va a ser siempre incompleto y abierto a múltiples sentidos y a diferentes posibilidades de lectura. De ahí se desprende la incompatibilidad que el AD observa en relación con la imagen de “buen lector”, dado que, en esta teoría, el sujeto no es la fuente de sentidos, una vez que estos son determinados históricamente y conformados a partir de su inscripción en determinadas redes de memoria. En consecuencia, la lectura tampoco puede ser entendida como una mera decodificación de palabras o como la reproducción del “sentido del texto”. En términos de Pêcheux,

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes — todos igualmente “evidentes” — conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque — vamos repetir — uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (PÊCHEUX, [1975], 1995, p. 161)

La idea de un texto (o, en palabras de Pêcheux, una palabra, una expresión o una proposición) sin un sentido propio nos da un indicio sobre la forma en que el AD va a observar el proceso de lectura. Es decir, si partimos de esa premisa, no orientaremos el trabajo de lectura a que el alumno descubra “el sentido” de un texto, sino a que produzca gesto de interpretación, a que encuentre brechas a través de las cuales pueda ir más allá de los sentidos superficiales previstos para efectuar lecturas menos obvias.

Esta apertura a la multiplicidad de lecturas no significa, es importante aclarar, que cualquier lectura es posible. En este sentido, el papel del profesor cobra una gran relevancia porque es quien debe entender los límites de comprensión de sus alumnos y lidiar para mantener el equilibrio entre los niveles mínimos y máximos de comprensión. De acuerdo con Orlandi (1996), el mínimo sería aquello que el lector no logró comprender y el máximo sería lo que extrapola lo que se puede comprender y da como resultado lecturas que no son

¹ La memoria, en AD, no es entendida en el sentido psicológico de memoria individual, sino en los sentidos entrecruzados de memoria mítica, social, inscripta en prácticas. Según Pêcheux ([1983], 1999, p. 52), la memoria sería aquello que “frente a un texto que surge como acontecimiento a leer, viene a restablecer los implícitos (es decir, más técnicamente, los preconstruidos, elementos citados y relatados, discursos transversos, etc.) de que su lectura necesita”.



razonables. Esos dos polos entran en relación con dos posiciones extremas y exageradas en relación con la lectura: por un lado, la que sostiene que cualquier lectura es posible, pues esta dependerá de las condiciones de producción de lectura del lector-alumno y, por otro, la que afirma que ninguna lectura es adecuada porque el único que tiene el dominio sobre el sentido del texto es el autor. Frente a la primera posición, la autora afirma que, si bien las lecturas pueden ser múltiples y los sentidos pueden ser otros, eso no implica que cualquier lectura es buena, porque esta es regulada por las condiciones de producción, las determinaciones históricas y por las relaciones de interacción que abren algunas posibilidades, pero que cierran otras. Con respecto a la segunda posición, la autora afirma que hay en el trabajo de lectura una tensión entre la paráfrasis y la polisemia, o sea, entre el reconocimiento de lo que “el autor quiso decir” y la posibilidad del lector de atribuir sentidos diferentes al texto.

A partir de estas reflexiones, la autora establece una distinción entre tres tipos diferentes de lectura que consideramos que son interesantes para pensar las prácticas discursivas en la clase de lengua española. Se trata de la diferenciación entre lectura literal, lectura parafrástica y lectura polisémica.

La lectura literal se refiere no solamente al proceso de decodificación del código lingüístico sino a lo que Pêcheux ([1982], 2010, p. 51) llama “aprehensión del documento”, que implica la existencia de un sentido propio del texto, fijo e inmanente. Se trata de una lectura bastante superficial que no necesariamente lleva a la comprensión del texto y que excluye al sujeto en la medida en que este no tiene participación en la producción de sentidos, ya que se concibe que el texto tiene un sentido nuclear que no puede ser otro. Queda vedada sí, también, la historicidad inherente a todo discurso.

La lectura parafrástica es entendida como el lugar de la repetición, de la productividad que “reconduce todo decir al mismo espacio significante” (ORLANDI, 2003, p. 18). Esta lectura se caracteriza por el reconocimiento y la reproducción del sentido que supuestamente el autor habría dado al texto.

Finalmente, la lectura polisémica es el lugar de la diferencia, de la creatividad, entendida como “ruptura en el proceso dominante de producción de sentidos” (ídem). Este tipo de lectura se caracteriza por la posibilidad de atribución de múltiples y diferentes sentidos al texto.

La autora advierte que, en el ámbito escolar, no necesariamente se debe valorizar una por encima de la otra, ya que pueden tener objetivos diferentes. La lectura literal y parafrástica, cuando se aprende una lengua extranjera, es importante porque ayuda al alumno en el proceso de decodificación del texto, indispensable para que haya interpretación. Es



decir, el estudiante debe, en un primer momento, traspasar la barrera lingüística con la que se encuentra, pero ese es solo el primer paso para que se pueda avanzar en la comprensión del texto. Por otro lado, en algunos tipos de textos, dependiendo de sus características y de los objetivos de la actividad propuesta, una lectura apenas parafrástica puede ser suficiente, mientras que, en otros casos, al omitir los contextos de producción, puede resultar en una visión reduccionista de la lectura y la interpretación.

Orlandi (1996) marca también una cuestión especialmente importante en lo que se refiere al proceso de lectura de una segunda lengua que es la tendencia a trabajar los textos traduciendo literalmente las palabras y a enfocar la lectura en el nivel de la información. Sin embargo, como defiende la autora, este enfoque no garantiza que el texto se vuelva legible para el alumno, ya que la lengua es atravesada por la historicidad y las palabras están cargadas de múltiples sentidos porque son resultado de procesos de producción determinados y están inscriptos en redes de memoria. Entonces, si partimos de una concepción de lengua que no se reduce a la mera forma, sino que considera los procesos de interlocución entre sujetos socio históricamente situados, el trabajo con las condiciones de producción de los textos toma una gran relevancia, especialmente si tenemos en cuenta que los contextos de producción de las materialidades discursivas que utilizamos en la clase de español pueden resultar muy distantes para los alumnos, e inclusive para el profesor.

De esta forma, consideramos que uno de los desafíos del trabajo de lectura en lengua extranjera es que el profesor sea consciente de que los textos que utiliza en la clase no son simples muestras de lengua, sino discursos que están inseridos necesariamente en procesos históricos y discursivos determinados, y que, por lo tanto, necesita plantear actividades que contribuyan a brindar herramientas para que los alumnos puedan desarrollarse como lectores críticos.

La formación de lectores críticos en la escuela

Es fundamental, en este punto, precisar de qué hablamos cuando hablamos de lectura crítica. En algunos documentos oficiales del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil (MEC) esta cuestión es abordada, aunque no hay una definición unívoca del término “criticidad”. En los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), por ejemplo, se sugiere pensar el encuentro con el texto desde un punto de vista amplio que incluye la formación crítica y ciudadana de los alumnos. En esta perspectiva, la criticidad en relación con la lectura supone la capacidad de ir más allá de la palabra escrita, ampliar sus significados, “ver el texto como objeto, dialogar con el ‘otro’ que lo produjo, crear su propio texto” (BRASIL, 2000, p. 22, traducción nuestra). Esa



concepción de criticidad, y otros varios apuntamientos que los PCN hacen, es auspiciosa en lo que respecta a la ruptura de las visiones tradicionales de enseñanza que entendían que el alumno era un mero receptáculo de conocimientos. Sin embargo, comprendemos que lo que se propone es una perspectiva de lectura que no considera su dimensión discursiva en la medida en que subyace la idea de que el lector va hacia el texto para dialogar con su autor sobre el sentido de ese texto, como si este fuese preexistente, como si el autor fuera el “dueño” del sentido de su discurso.

En las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM), el abordaje sobre la criticidad es un poco diferente. Allí, se dedica una sección para desarrollar específicamente la cuestión de la formación de lectores críticos en la escuela, donde se propone un trabajo con la lectura como una práctica cultural contextualizada a partir de la adopción de las perspectivas de *letramento* y *multiletramento*. Este punto de vista podría, según las OCEM, “contribuir a ampliar la visión de mundo de los alumnos, trabajar el sentido de ciudadanía y desarrollar la capacidad crítica” (BRASIL, 2006, p. 112, traducción nuestra). Lo que resulta interesante de esta propuesta es que discute con una concepción de lectura crítica que muchas veces se confundió con la capacidad del lector de desprender los sentidos del texto, como si estos estuviesen contenidos en el propio enunciado. Frente a esta visión, los trabajos de *letramento* crítico llevarían al lector-alumno a construir sentidos a partir de lo que lee, tomando en consideración los contextos socio históricos y las relaciones de poder en los que el texto se inscribe.

Finalmente, en la perspectiva discursiva que adoptamos aquí, comprendemos que la lectura crítica implica, también, dar lugar a la polisemia, a partir de la relación entre el texto y sus condiciones de producción, y concibiendo un lector capaz de producir gestos de interpretación y de “multiplicar las relaciones entre lo que es dicho aquí (en tal lugar), y dicho así y no de otro modo, con lo que es dicho en otro lugar y de otro modo, a fin de colocarse en posición de ‘entender’ la presencia de los no-dichos en el interior de lo que es dicho” (Pêcheux, [1983], 1990, p. 44).

Análisis de las propuestas didácticas de lectura en los manuales de ELE

A continuación, analizaremos una secuencia de actividades propuesta en uno de los libros didácticos utilizados en las clases de español en las escuelas brasileñas, que nos servirá de ejemplo para reflexionar sobre la forma en que se propone trabajar la lectura en lengua española en dichos manuales y nos permitirá establecer algunas estrategias para que los profesores puedan contribuir al desarrollo de la lectura crítica en la clase de ELE.



El ejemplo escogido fue tomado de la Colección Enlaces (OSMAN, et. al., 2013) y propone un trabajo de lectura a partir de tres titulares de periódicos. Si bien se trata solamente de los titulares, los fragmentos seleccionados son muy interesantes porque abordan una problemática social de importancia, especialmente si consideramos la edad de los alumnos que trabajan con este manual. Por esta razón consideramos que es especialmente necesario que la propuesta didáctica busque vincular la materialidad lingüística con el contexto sociohistórico en el cual la información circula y, así, profundizar el análisis a partir de un punto de vista más abarcador.

La primera actividad, cuyo enunciado se puede ver en la imagen, implica una respuesta que aparece de forma explícita en la superficie del texto:

Nos... otros

1. Los siguientes titulares de Brasil, México y Argentina hablan del consumo de drogas en una clase social. ¿En cuál?

Brasil: La clase media lucha contra el crack

El crack ya no es exclusivo de los márgenes de la sociedad; el tratamiento en clínicas privadas puede costar US\$2.500 por mes.

Extraído de <<http://infosurhoy.com>>. Acceso el 25 de febrero de 2013.

Crece adicción a inhalables, consumo se extiende a clase media

Estudios reportan que cada vez más alumnos de secundaria y prepa recurren a estas drogas.

Extraído de: <www.excelsior.com.mx>. Acceso el 25 de febrero de 2013.

“El paco en la clase media es invisible”

La primera investigación en el país sobre el consumo de pasta base muestra que ya llegó a la clase media. También, que su expansión se debe a la proliferación de “cocinas” de cocaína. Los mitos y los prejuicios que dificultan la lucha contra esa droga. Los testimonios.

Extraído de <www.pagina12.com.ar>. Acceso el 25 de febrero de 2013.

El resto de las preguntas que integran la secuencia de actividades están orientadas a encontrar, en los recortes, la información sobre el perfil de consumidores de drogas:

2. Los titulares que acabas de leer indican que hay varios perfiles de consumidores. En parejas y oralmente, di cuáles son.

[Comentario para el profesor]: La clase media y estudiantes de secundaria y prepa.

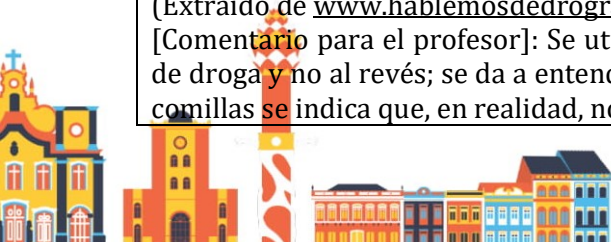
3. Lee ahora esta descripción sobre el cambio de perfiles. Coméntala con tu compañero/a. ¿Qué significa <<piensa que “controla”>>?

El **nuevo** perfil del consumidor coincide con el de una persona que puede estar bien integrada en su entorno, que participa de un estilo de vida y de unos patrones culturales. Y que piensa que “controla”. (Extraído de www.hablemosdedrogas.org. Acceso el 25 de febrero de 2013)

[Comentario para el profesor]: Se utiliza esta expresión para decir que el sujeto controla el consumo de droga y no al revés; se da a entender que se puede dejar el consumo cuando uno quiera. Al usar las comillas se indica que, en realidad, no es así.

www.xicongressohispanistas.com.br

contato@xicongressohispanistas.com.br



4. ¿Qué aspectos tienen en común los consumidores sobre los que has leído con el perfil trazado anteriormente? Comenta con el grupo.

[Comentario para el profesor]: Normalmente los puntos en común suelen ser la edad, la situación de presión social, el estatus en el grupo, la facilidad para conseguirlas, que fueron iniciados por alguien y la clase social.

En la pregunta 2 observamos que, por un lado, se repite en parte la pregunta inicial, es decir, la clase media como perfil consumidor de drogas, y se agrega a ese perfil a los estudiantes de secundaria. Esa información está en la bajada del segundo titular y se trata, por lo tanto, de una información explícita que el alumno tiene que localizar en el texto.

La pregunta 3 se refiere al cambio de perfil de los consumidores, lo que se refuerza con la mención del “nuevo perfil”. Es decir, aparece nuevamente la idea de novedad, pero sin hacer referencia al perfil previo del consumidor. De este modo, el panorama actual que se intenta abordar no es puesto en relación con la situación anterior ni se cuestionan las posibles causas de ese cambio. Así, la historicidad es ignorada, pues no se establecen lazos entre las causas y consecuencias de los hechos.

Con respecto al punto 4, que apunta a buscar coincidencias entre los consumidores que aparecen en los titulares con el perfil trazado en la pregunta 3, observamos, por un lado, que el perfil trazado se refiere solamente a la mención de los estudiantes de clase media, es decir, no se trata de un perfil muy completo, incluso porque podemos preguntarnos ¿de qué clase media? ¿son iguales los perfiles en los diferentes países referidos en los titulares (México, Brasil, Argentina)? Por otro lado, en la descripción dice que el nuevo perfil coincide con el de una persona que puede estar bien integrada en su entorno, que participa de un estilo de vida y de unos patrones culturales. ¿Y en los “otros perfiles” los consumidores no tienen un estilo de vida ni patrones culturales? Esto podría abrir un debate interesante sobre el consumo de drogas en las diferentes clases sociales y podría permitir hacer una discusión sobre los estereotipos construidos en definiciones de este tipo, etc.

Reformulación de una propuesta didáctica

A partir de la observación y el análisis de las actividades precedentes, tomamos el ejemplo de uno de los titulares que aparecen en el libro y proponemos otro abordaje que entendemos que puede contribuir al desarrollo de la lectura interpretativa y de una mirada crítica en relación con la lectura de este texto periodístico. Por ejemplo, en el tercer titular se hace referencia al “paco”, un término que probablemente el alumno no conozca y sobre el



cual no cuenta con ninguna aclaración en el libro del alumno. Esta información se ofrece solamente en la Guía didáctica del Manual del Profesor, en donde dice:

En el tercer titular, se hace referencia al “paco”. Explique a los alumnos que se trata de la Pasta Base o PBC, una droga de muy bajo costo elaborada a partir de bicarbonato de sodio, cafeína, alcaloide de cocaína y anfetaminas. Se consume a través de las vías respiratorias mediante pipas caseras o también mezclada con marihuana. (OSMAN, et. al., 2013, p. 41)

Esta explicación entendemos que, si bien es una ayuda, no es suficiente para comprender las implicaciones de los elementos textuales que el recorte trae. En la bajada de la noticia se puede leer:

La primera investigación en el país sobre el consumo de pasta base muestra que ya llegó a la clase media. También, que su expansión se debe a la proliferación de “cocinas” de cocaína. Los mitos y los prejuicios que dificultan la lucha contra esa droga. Los testimonios.

Entendemos que la propia materialidad lingüística ofrece elementos que podrían dar lugar a ciertas preguntas de utilidad para trabajar con las condiciones de producción del texto. Por ejemplo: Si el consumo de la pasta base ya llegó a la clase media, ¿de dónde viene? La propia construcción de la frase nos da una pista que marca que el paco no fue desde siempre una droga consumida por la clase media. Es decir, hay allí un indicio que pone a la lengua en relación la historia. El paco es, de hecho, conocido en Argentina como la “droga de los pobres”, dado que por su bajo costo es una sustancia accesible para los sectores menos pudientes. Además, es fabricado con los residuos de la elaboración de la cocaína en las “cocinas” instaladas principalmente en las villas miseria. De esta forma, las condiciones que rodean su producción, circulación y consumo hacen que se constituya como una problemática diferente de las demás y que su tratamiento por parte de la prensa también sea otro.

Por otro lado, podríamos hacer la siguiente indagación a los alumnos: ¿Por qué hay mitos y preconceptos que dificultan la lucha contra esa droga? Debido a que solo contamos con el titular y la bajada y no con la noticia completa, la respuesta a esa pregunta no está explicitada, pero podría ser una provocación interesante para investigar sobre el tema, lo que llevaría al alumno a establecer vínculos con el contexto extralingüístico, entrar en el universo del otro, de la otra lengua y hacer relaciones con la problemática brasileña.

Además, cabría también realizar un abordaje metalingüístico con el objetivo de promover una mirada crítica sobre el discurso periodístico, indagando por qué es un hecho noticiable la “llegada” de determinadas drogas a la clase media y si el consumo de esas drogas era noticia también cuando se trataba de una problemática circunscrita a las clases bajas.

Finalmente, cabe mencionar que la actividad analizada se encuentra, dentro del libro didáctico, en una sección intitulada “Nos...otros”, que apunta a establecer relaciones entre la



realidad de los países hispanos y la realidad brasileña. Sin embargo, ese vínculo se reduce, en la propuesta observada, a la utilización de fuentes periodística de dichos países, sin problematizar, por ejemplo, por qué estos comparten este problema y sin fomentar la elaboración de hipótesis al respecto. Esto ocurre porque las actividades están orientadas a trabajar con la literalidad de los enunciados. Así, al no considerar las condiciones de producción, esos titulares se transforman en simples muestras de lengua porque no son trabajados a partir de las particularidades específicas de la producción de sentidos en un medio periodístico. Dicho en otros términos, las mismas actividades podrían ser realizadas si los textos hubiesen sido creados por los autores del libro y colocados como enunciados “suelos”.

Observaciones generales del análisis

La propuesta analizada anteriormente constituye apenas un ejemplo de varias propuestas de lectura observadas en los libros didácticos de ELE utilizados en las escuelas secundarias brasileñas. En el análisis global observamos características recurrentes en dichas actividades que consideramos oportuno detallar aquí. Esas características pueden resumirse en los siguientes puntos:

- 1) Homogeneización de las fuentes de información: En el caso de los textos periodísticos incluidos en los manuales es importante observar que, más allá de incluir la fecha, el nombre del periódico y el país de publicación, no se cuestiona sobre el medio de comunicación como tal. En dicha homogeneización subyace una construcción de los medios de comunicación como simples transmisores objetivos de información, como si fueran transparentes, neutros, sin historia.
- 2) Omisión de las condiciones de producción: Los textos se incluyen en los manuales siguiendo un criterio de contenido temático y son trabajados como simples muestras de lenguas. Se omite que esos textos fueron producidos en contextos sociohistóricos específicos, con otros objetivos.
- 3) Textos poco aprovechados: Al realizar actividades direccionadas solamente a la superficie del texto, los materiales escogidos acaban siendo desaprovechados.
- 4) Secuencias didácticas esquemáticas: En general, las propuestas didácticas para trabajar con la lectura repiten el mismo esquema: textos adaptados; preguntas de localización de información o para “descubrir” el sentido del texto; preguntas de opinión personal desvinculadas de la lectura.



Sobre este último punto cabe agregar que en general lo que se solicita del alumno es que realice una lectura literal o parafrástica para descubrir el sentido que el profesor o el libro indican como correcto. Esto presupone que hay sentidos determinados para el texto, lo que cercena la posibilidad de descubrir nuevos sentidos. Lo que se considera del texto es la información mensurable, lo que está en la superficie. De esta forma, las propuestas didácticas tienden a la localización de información y no a la exploración de otras posibles interpretaciones.

Así, si el contacto del alumno con la lengua extranjera se reduce a fragmentos adaptados, abordados de forma deshistoricizada y omitiendo las condiciones de producción y las tramas de memoria en que los textos se inscriben, se crea la ilusión de que el sentido movilizado solo puede ser uno y que el proceso de lectura consiste simplemente en conseguir “agarrar” ese sentido que está en la superficie textual. En otras palabras, que se puede “dominar” la lengua, como si esta pudiese ser aislada de la historia, como si la historia no estuviese ya presente en la materialidad de la lengua.

Reflexiones finales

Frente al panorama descrito, entendemos que lo que podemos hacer en la clase de español es proponer estrategias para modificar las condiciones de producción de lectura del alumno, es decir, promover la construcción de su propia historia de lectura y, al mismo tiempo, la reconstrucción de la historia de lectura de los textos, ayudándolo a establecer relaciones entre ellas para “rescatar” la historia de sus sentidos. De esta forma, se estaría ofreciendo la posibilidad de una lectura plural, lo que permitiría, en términos de De Certeau (1998, p. 267), transformar al texto en “un arma cultural”. Lo que importa, sobre todo, es dar espacio al alumno “para que él mismo elabore su relación con la lectura, o sea, es necesario no quitarle su poder de decisión, no pretender estar en su lugar” (ORLANDI, 1996, p. 212, traducción nuestra). De esta forma, consideramos que tanto la práctica del profesor como la propuesta del libro didáctico deben servir para dar ese espacio y no para sofocar su creatividad y su capacidad de producir lecturas polisémicas. En otras palabras, para contribuir a la construcción del alumno como sujeto de su lectura.

En ese sentido, entendemos que como profesores de ELE tenemos una gran responsabilidad en la tarea de modificar las condiciones de producción de lectura de nuestros alumnos, condición fundamental para el desarrollo de la lectura crítica. A modo de conclusión, ofrecemos aquí algunas estrategias que, basadas en el análisis realizado, entendemos que pueden contribuir a esta tarea:



- 1) Comprender los textos en un marco discursivo amplio: Es decir, no quedarnos en la superficie textual, no abordar el texto como un objeto acabado, con comienzo, medio y fin, sino remitirlo a una red discursiva que está atravesada por la historia, la ideología, la memoria, etc.
- 2) Problematizar las fuentes de información: Esto implica que, más allá de que los textos estén didactizados, es importante comprender de dónde surgen, quién está enunciando, que no sea solo una muestra de lengua sacada de contexto.
- 3) Integrar las condiciones de producción en el análisis y en las actividades. Evitar abordajes simplistas y descontextualizados.
- 4) Fomentar el desarrollo de una lectura polisémica: En general, en los manuales de ELE se presume una intencionalidad del autor y un sentido correcto para el texto y de esta forma se coarta la posibilidad de atribuir otros sentidos al texto, produciendo así una lectura meramente literal. Por eso, debemos procurar que los abordajes que proponamos fomenten un trabajo más profundo de interpretación de sentidos que los textos posibilitan.
- 5) Trabajar la capacidad interpretativa de los alumnos: De la mano del punto anterior, observamos que, en general, los textos en los libros didácticos se presentan ya interpretados y ofrecen pistas para una interpretación “correcta”, negando la posibilidad, tanto al profesor como al alumno, de colocarse en el lugar de intérpretes. Como afirma Grigoletto (1999, p. 87, traducción nuestra), la interdicción a la interpretación no alcanza solamente al alumno sino también al profesor, dado que “todas las respuestas le son ofrecidas en el libro del profesor y lo que se espera es que siga paso a paso las propuestas del libro”. Este aspecto, entonces, debe ser repensado para que profesores y alumnos tengan un papel más activo en el trabajo con la lectura. Si, por un lado, consideramos que es importante que el libro otorgue herramientas al profesor para que este pueda reconstruir la memoria discursiva de la lengua del otro, por otro lado, es necesario que se tenga cuidado de no avasallar su capacidad interpretativa ni la del alumno.
- 6) Complementar las propuestas de los libros didácticos: Para poder aplicar estas estrategias es necesario que los profesores tengamos una mirada crítica en relación con los materiales con los que trabajamos. Esto significa no “someternos” a ellos, sino pensar cómo, a partir de lo que nos propone, repensar las actividades para que sean más favorables al cumplimiento de nuestro objetivo: contribuir al desarrollo de la lectura crítica e interpretativa de nuestros estudiantes.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio** (2ª parte — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF, 2006. 240 p.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 79-91.

IZUEL, M. E. **O discurso jornalístico no ensino de Espanhol: O trabalho de leitura no livro didático**. 2017. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. (org.). **A leitura e os leitores**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Discurso e Texto: Formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

OSMAN, S. et al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños, 3º ano: ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Macmillan, 2013.

PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

_____. (1982) Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3ª ed., Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 2010, p. 49-59.

_____. (1983) **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990

