

La tarea alfabetizadora como acto de concientización¹

Margarita Drago*

Una propuesta

Uno de los fenómenos relativamente recientes que confronta el sistema público de educación de los Estados Unidos es la incontenible afluencia de niños y adolescentes provenientes de Hispanoamérica con escaso o casi nulo nivel de escolaridad. Una situación de injusticia social empuja a este grupo poblacional a abandonar los países de origen en busca de una vida más humana que difícilmente encuentran en el país del Norte.

En el campo de la educación, por ejemplo, la incapacidad del sistema educativo para absorber, formar y preparar a esta población es evidente; prueba de ello son el alto porcentaje de estudiantes hispanos que fracasan en las asignaturas básicas, o los elevados índices de ausentismo y deserción escolar en el sector. Estos problemas, que han contribuido a la estigmatización de nuestra comunidad, no se han estudiado ni tratado con el rigor y la seriedad que el tema reclama. Considero que es una responsabilidad de los académicos y educadores hispanos tomar la iniciativa en el análisis y reversión de esta situación de injusticia.

El objetivo de este trabajo es abrir el diálogo sobre una propuesta de alfabetización fundada en la filosofía educacional de Paulo Freire, para quien la educación es un acto humanizante cuyo objetivo fundamental es la concientización del sujeto como agente de transformación de sí mismo y de su entorno. A partir de estas ideas generadoras, probadas en diferentes medios educativos, y muy especialmente en escuelas públicas de la ciudad de Nueva York, someto a la discusión dos tópicos que estimo centrales: 1) planteamiento de un estudio de la población que incluya investigaciones abordadas desde diferentes perspectivas disciplinarias y 2) preparación de un programa de alfabetización en español que coloque en el centro del aprendizaje al estudiante hispano, un sujeto resultante de una práctica social determinada y portador de experiencias y conocimientos únicos, un sujeto lingüísticamente competente y capaz de construir nuevos conocimientos sobre la lengua.

Consideremos el primer tópico de la propuesta:

Análisis de la población estudiantil

El primer planteamiento que debe formularse quien pretenda llevar a cabo la tarea educativa desde una perspectiva transformadora es el conocimiento del grupo humano y del entorno sociocultural y lingüístico de donde éste proviene. En lo que respecta a los diferentes grupos que conforman la población hispana

¹ Este trabajo se presentó en la conferencia sobre "La enseñanza del español como lengua materna en el nivel primario y secundario", organizada por el Departamento de Educación Bilingüe de City College (Universidad de Nueva York), el 3 de diciembre de 1999.

* La autora es profesora de Español y Educación Bilingüe en el York College, Universidad de la Ciudad de Nueva York. Trabajó en programas de educación de adultos y en los niveles de educación elemental e intermedia en el sistema de educación pública de la ciudad de Nueva York, Estados Unidos.

del sistema público de educación de la ciudad de Nueva York, parte de esa información está computarizada y proviene de las investigaciones llevadas a cabo por sociólogos, antropólogos, lingüistas o estudiantes graduados de las escuelas de pedagogía, entre otras. Lo que se debe impulsar, con miras a producir cambios significativos para este grupo poblacional, es la socialización de los datos a través de un diálogo interdisciplinario que conduzca al trazado de un perfil aproximado de la población. Los resultados y conclusiones de las investigaciones y del diálogo interdisciplinario deben incluirse en los programas de estudio universitario de la carrera de educación.

Con el propósito de establecer nexos concretos entre teoría y práctica, los trabajos de campo e investigación asignados a los estudiantes de estos programas deben ser funcionales y orientados a estudiar diferentes aspectos de la población migratoria, tales como: prácticas culturales y modos de transmisión de la cultura, rasgos lingüísticos del español en las diferentes áreas de procedencia del estudiantado, funcionamiento del sistema educativo en los países de donde proviene la masa estudiantil, niveles de escolaridad de cada grupo, causas del ausentismo y deserción escolar, por nombrar sólo algunos temas.

Directores, coordinadores de programas y maestros deben tener acceso a estos estudios y la oportunidad de discutirlos en talleres de trabajo a fin de ajustar los programas educativos a las necesidades e intereses del grupo humano. Otras actividades complementarias, como la promoción de visitas y entrevistas a los familiares de los estudiantes, pueden servir para recabar información. Pero más que la búsqueda de datos debe guiarnos la idea de legitimización de la experiencia de cada individuo.

El conocimiento objetivo del grupo humano y la genuina valorización de su cultura y modos de vida deben constituir el punto de partida en la preparación del programa educativo. Consideremos ahora algunas ideas y principios generales sobre los que debería fundarse un programa de alfabetización en español para jóvenes hispanos de escaso o casi nulo nivel de escolaridad.

Diseño de un programa de alfabetización en español

Si entendemos que educar es un acto humanitario de concientización, ello implica que la tarea educativa debe desarrollarse sobre la base del diálogo entre los diferentes sujetos de aprendizaje, incluido el maestro/a. El debate que emprendamos con los jóvenes hispanos que no han tenido acceso a la educación ha de conducir a la identificación de las causas del analfabetismo y a la toma de conciencia por parte de los estudiantes de que se les ha privado de un derecho humano, básico y fundamental. El diálogo debe contribuir, también, a que los miembros de la clase tomen conciencia de los valores internalizados que erróneamente los llevan a colocar la cultura y la lengua nativa en un plano de inferioridad con relación a la lengua y la cultura anglosajonas.

Como resultado de las discusiones saldrán a la luz las capacidades, conocimientos y destrezas de cada estudiante, entendiendo que éstas son variadas y diferentes, como variadas y distintas son las prácticas sociales de cada uno. Del debate también surgirá la idea de que el maestro a ha tenido la oportunidad de adquirir conocimientos que los miembros del grupo no poseen

pero que sí son capaces de construir por ellos mismos. Más aún, si el maestro se presenta a sí mismo como sujeto de aprendizaje reconocerá que carece de experiencias y conocimientos que el grupo posee y que está dispuesto a aprender.

La discusión genuina y abierta de estos temas debe capacitarnos para diseñar un programa que responda a las aspiraciones de los estudiantes una vez que éstos han podido redefinirlas en el proceso de auto-reflexión y concientización. Alcanzado este nivel los estudiantes estarán en condiciones de entender que la lengua materna es un instrumento de poder, no para dominar a otros, sino para construir nuevos conocimientos, para crecer como individuos y para convertirse en verdaderos agentes de transformación social.

Después de haber iniciado este proceso de discusión democrática tenemos que reformularnos una serie de preguntas porque los modelos tradicionales no sirven si estamos convencidos de que la educación es un acto creador. Surgen, así, interrogantes esenciales: qué es alfabetizar, de dónde debemos partir, qué español debemos enseñar, cuál debe ser nuestra actitud hacia las variedades dialectales de la lengua, qué queremos que los estudiantes escriban y para qué, o qué queremos que los estudiantes lean y para qué.

Las respuestas a estas preguntas, que particularmente me he formulado y reformulado a lo largo de mis años de estudio y de mi práctica docente, quiero ilustrarlas con el relato de una experiencia desarrollada con un grupo de adolescentes hispanos de una escuela pública de nivel intermedio de la ciudad de Nueva York durante los años 1989-1990. La mayoría de esos jóvenes, 21 en total, acababan de emigrar a los Estados Unidos provenientes de El Salvador, Guatemala, Honduras y República Dominicana. Me contrataron con el objetivo de desarrollar un programa de alfabetización en español que se extendería por el término de un año. Al final del ciclo lectivo se esperaba que los estudiantes desarrollaran las destrezas básicas de lectura y escritura en la lengua nativa y que estuvieran en condiciones de inscribirse en 7º, 8º o 9º grado, según fuera su edad escolar.

El inicio de la tarea alfabetizadora fue muy difícil porque además de ser una experiencia nueva para mí, lo era para los miembros de la administración y del distrito escolar. Ello significaba ausencia de currículo y de libros y materiales didácticos. La idea sugerida por coordinadores y maestros encargados de los programas de alfabetización en inglés era recurrir a los métodos tradicionales de alfabetización de niños; para ello aconsejaban usar las versiones en español de cuentos infantiles de fácil lectura y vocabulario elemental. La propuesta me pareció ofensiva y contraria a mis principios educativos. Entonces comencé a reformularme las preguntas básicas que planteé anteriormente y decidí lanzarme a una tarea que iría construyendo con los alumnos y sobre la misma marcha del proceso educativo. Sólo tenía en claro que aprender a leer y escribir debía ser un acto funcional, significativo y de interés para los estudiantes. Además, partía del principio básico de que alfabetizar adolescentes no es lo mismo que alfabetizar niños. También tenía claro que los jóvenes llegan a la escuela con muchos conocimientos y con un dominio de la lengua en su manifestación oral que los reconoce como sujetos lingüísticamente competentes.

Comencé las clases con la apertura de un diálogo que se prolongó por un largo tiempo y que me ayudó a entender las diferentes realidades de los estudiantes y a descubrir sus habilidades, experiencias, conocimientos generales y, en particular, sus destrezas lingüísticas. Decidí que la escritura de relatos testimoniales podía ser un buen punto de partida para conocer a los jóvenes, integrarlos y, en ese proceso, aprendieran a leer y escribir. Bajo mi orientación y asistencia, y con el apoyo de miembros del grupo que tenían algún dominio de la lectura y escritura en español, todos los estudiantes escribieron y compartieron sus relatos testimoniales que luego ilustraron con fotografías y dibujos. La práctica del testimonio nos llevó a la búsqueda de más información sobre la experiencia de otros miembros de la familia. Surgió, así, la idea de preparar y conducir entrevistas grabadas, material que sirvió hacia el final del curso, para escribir las biografías de las personas entrevistadas.

El salón de clase se convirtió en un taller de lectura, escritura y arte. Los trabajos escritos por los estudiantes se utilizaban como textos de lectura, material que ofrecía, a su vez, nuevos temas de conversación. De estas charlas nació la idea de asignar responsabilidades a cada miembro del grupo. Como cada uno tenía sus propios conocimientos de acuerdo con la experiencia y prácticas de vida, decidimos que cada día un estudiante podía asumir el papel de maestro y enseñar al grupo algo que considerara de interés. A medida que se elevaba el nivel de autoestima de los integrantes de la clase, las preparaciones y presentaciones eran cada vez más sofisticadas. Las actividades de aplicación que los estudiantes asignaban a los compañeros eran las que yo solía incluir en mis planificaciones, por ejemplo, proponían que se sintetizara el tema en un párrafo corto, que lo acompañaran de ilustraciones, que contestaran preguntas de carácter informativo, de opinión, de crítica y valoración. Los temas resultaron muy variados y, entre ellos, se incluyeron: preparación de platos típicos, cultivo y cosecha del maíz, el tiempo de siembra y preparación de la tierra, atención y cuidado de animales.

Un estudiante salvadoreño, que había emigrado a los Estados Unidos por causa de la violencia en El Salvador, habló sobre la organización de la autodefensa en situación de guerra. La experiencia fue muy significativa para todos. Durante las presentaciones orales de los estudiantes aprendí a modificar mi tendencia a corregir expresiones de la lengua que consideraba impropias o en desuso. La experiencia me dio la oportunidad de analizar y comprender las variedades dialectales del español en las diferentes regiones de donde provenían los estudiantes y consideré que podía compartir con ellos ese conocimiento. Como consecuencia, los jóvenes modificaron la actitud burlona y de mofa ante el uso de ciertos giros y expresiones de la lengua por parte de algunos de sus compañeros.

Además de las presentaciones orales, de la escritura y lectura de los relatos de vida, pensé que era importante preparar un programa de lectura que incluyera textos literarios de autores hispanoamericanos y españoles, tratando de abarcar los diferentes géneros: cuento, poesía, novela, drama, leyenda, testimonio. Los estudiantes hacían prácticas individuales, de lectura silenciosa y en voz alta, pero sobre todo pedían que yo les leyera; esto se convirtió en una actividad placentera con la que cerrábamos cada día. Si bien todos disfrutaron la mayoría de los textos discutidos y analizados en clase, la obra más importante y con la cual aprendieron a leer y escribir fue la novela de Gabriel García Márquez,

El coronel no tiene quién le escriba. La lectura del texto, que nos llevó unos cuantos meses, dio pie para escribir diálogos, cartas al coronel, entrevistas a García Márquez y, también, para hacer dramatizaciones de diferentes escenas de la novela.

Los textos leídos en clase daban lugar a grandes debates y relatos de experiencias personales, según los estudiantes se identificaban con la historia o los personajes de las obras. Cada lector enriquecía y recreaba el texto y, de acuerdo con el nivel de interés, los libros se leían en los hogares y volvían al salón de clase con las interpretaciones que aportaban padres, hermanos u otros miembros de la familia. Entre los textos que formaron el programa de lectura se incluyeron los cuentos "La mujer", de Juan Bosch; "Macario", de Juan Rulfo; las **Odas elementales**, de Pablo Neruda; poesías de Federico García Lorca; partes de los testimonios de Rigoberta Menchú y de Domitila Barrios; una de las **Historias para ser contadas**, piezas teatrales cortas de Osvaldo Dragún; extractos de la **Historia de la destrucción de las Indias**, del Padre Las Casas; capítulos de **Platero y yo**, de Juan Ramón Jiménez; fragmentos de **Chico Carlo**, de Juana de Ibarbourou; los **Epigramas**, de Ernesto Cardenal; leyendas de países latinoamericanos, entre otros.

Además de taller de escritura, el salón de clase se convirtió en galería donde los estudiantes exhibían trabajos de arte, composiciones, poemas u otros textos de su autoría. Retratos de escritores/as de Hispanoamérica y España, decoraban las paredes de un aula que invitaba al trabajo y a la creatividad.

Otro aspecto de la enseñanza de la lengua que tuve que resolver en la marcha del proceso de aprendizaje, mío y de los estudiantes, fue cómo orientar el estudio de la gramática. Tuve que enfrentarme y corregir la tendencia de enfocar la atención en los aspectos mecánicos que me desviaban de la riqueza del significado que los estudiantes estaban construyendo. Después de varios intentos decidí encarar los aspectos de la sintaxis y la ortografía en el contexto de la escritura que producían los estudiantes a través de mini-lecciones y apoyada en los ejemplos que los textos literarios utilizados como material de lectura ofrecían. Por ejemplo, tomar un párrafo de **El coronel...** y analizar cómo García Márquez resuelve los usos del punto, resultó un método efectivo de reflexión y aprendizaje. Éste es sólo un ejemplo ilustrativo. El tema da para el desarrollo de un trabajo de orientación didáctica más acabado y sustentado con ejemplos de los propios alumnos.

Al final del curso todos los estudiantes aprendieron a leer y a escribir en español y fueron promovidos al nivel escolar correspondiente. Pero, sobre todo, la práctica de alfabetización cumplió su objetivo fundamental: a través de la selección de un programa de lectura y escritura basado en el análisis de textos de la cultura literaria en lengua española, los estudiantes fueron capaces de modificar sus vidas y de elevar su nivel de conciencia. Para mí fue una experiencia de aprendizaje muy significativa, un acto de creación.

Referencias bibliográficas

Ada, A. Flor (1995) "Creative education for bilingual teachers." En O. García y C. Baker (eds.), **Policy and practice in Bilingual Education**. Clevedon, Multilingual Matters.
Freire, Paulo (1998) **Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage**.

- P. Clarke (trad.). New York, Oxford, Rowman and Littlefield Publishers.
- Goodman, Kenneth (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo." En E. Ferreiro y M. Palacios (eds.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.
- Iglesias, Luis (1979) **Didáctica de la libre expresión**. Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.
- Morán, C. *et al.* (1992) "Strategies for working with overage students". En J. Villamil Tinajero y A . F. Ada (eds.), **The power of two languages**. New York, Mcmillan/McGraw-Hill School.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en abril de 2001 y aprobado para su publicación en el mes de agosto pasado.*