

ANTE EL ESPEJO

La alfabetización urbana en Bangladesh

Probak Karim

COUNTRY OFFICE OF PLAN INTERNATIONAL / BANGLADESH
probak@bangla.net



Uno de los mayores problemas que plantean los programas para la alfabetización de adultos consiste en la implementación de los materiales y las metodologías por parte de los instructores. Debido a que la educación de adultos en general cuenta con bajos presupuestos, los instructores con frecuencia son voluntarios o facilitadores con insuficiente capacitación, bien intencionados pero sin experiencia. Los responsables de la elaboración del plan de estudios y el diseño de los materiales observan que los instructores enfrentan dificultades para llevar las propuestas a la práctica. En este artículo sugiero algunas maneras para brindar apoyo a los instructores sin capacitación cuando enseñan a leer y escribir a otros.

INTRODUCCIÓN: *Definición del problema.* Desde 1992 he trabajado con programas para la alfabetización de adultos y niños, patrocinados por Friends in Village Development Bangladesh (FIVDE) y por el Plan International Bangladesh. En 1996 iniciamos un proyecto piloto llamado The Urban Literacy Materials Development Project (Proyecto para la cla-

boración de materiales para la alfabetización urbana) en Dhaka, Bangladesh. El objetivo principal de este proyecto consistía en la elaboración y el ensayo de planes de estudio y de materiales para los programas de alfabetización de adultos en las zonas urbanas. Los materiales se elaboraron y ensayaron simultáneamente en siete distintos centros de alfabetiza-

ción en Dhaka. Para la organización de estos centros tuvimos que enfrentar muchos problemas. Tal vez el reto principal fue que no pudimos encontrar facilitadores adultos en las barriadas de Dhaka. Fue tal nuestra dificultad que acabamos aceptando jóvenes adolescentes. Al principio no nos dimos cuenta de que esto sería un problema, pero poco a poco des-

cubrimos que el trabajo con jóvenes plantea situaciones que no habíamos previsto. Debido a que nuestros materiales y metodologías se centran en discusiones orales, en la lectura y escritura simultáneamente, en plantear y responder preguntas y en la solución de problemas, el papel del instructor es clave para el éxito de su aplicación. Los instructores jóvenes frecuentemente no cuentan con los recursos del lenguaje o con la suficiente seguridad para facilitar de manera espontánea estas actividades, y requieren apoyo para aprender a llevar a cabo su trabajo.

El plan de estudios que elaboramos contaba con dos partes fundamentales; una era la alfabetización y el uso de los números relacionado con ella, y la otra se refería a la estimulación para adquirir una conciencia social crítica. El tiempo de clases en los siete centros se dividió en dos segmentos. El primero se dedicaba al aprendizaje de destrezas de alfabetización fundamentales que incluían lectura, escritura y uso de los números. Se elaboraron materiales impresos como volantes, silabarios, manuales, lecturas básicas y materiales de lectura para ayudar tanto a los educandos como a los facilitadores. Uno de los principales objetivos de los materiales era el de ayudar a los educandos adultos a llegar a ser lectores independientes en un corto plazo, para que desarrollaran la seguridad en ellos mismos.

Se suponía que la clase se iniciaría con una discusión sobre diferentes temas sociales. Nos propusimos dos cosas: primera, que la discusión oral es un aspecto importante para desarrollar una conciencia social, y segunda, que la discusión oral apoya la alfabetización ya que a través de la interacción y el diálogo los participantes escuchan y utilizan diferentes formas de lenguaje (al iniciar una discusión, al narrar experiencias, al plantear preguntas, etc.) que contribuyen al desarrollo de su lenguaje; estas formas discursivas llegan a ser recursos importantes para la lectura y la escritura. Más aún, el significado del lenguaje escrito se construye a partir de las

palabras que giran alrededor del texto y constituye una parte esencial para el aprendizaje de la lectura.

El empleo del diálogo como una herramienta para la enseñanza es más difícil de lo que parece. El papel del facilitador consistía en preparar el escenario para la discusión, estimular a cada uno para que participara en ella, evitar que la discusión se desviara, resumir los intercambios y vigilar el tiempo. Aunque ésta es una tarea difícil, nuestras experiencias previas en el ámbito rural habían mostrado que los facilitadores adultos la manejaban bastante bien —no porque tuvieran grandes habilidades y técnicas como facilitadores, sino debido al conocimiento, la experiencia y las prácticas del lenguaje que habían adquirido durante toda su vida. Generalmente pertenecían a la misma comunidad y estrato social que los educandos, lo que en gran parte les permitía tanto iniciar el diálogo como participar en él. Debido a que los facilitadores adultos en el medio rural tenían condiciones de trabajo y de vida similares a las de los educandos, compartían la misma lucha diaria. Hablaban el mismo dialecto local, conocían las costumbres sociales, compartían los mismos rituales, religión y valores; enfrentaban los mismos conflictos, participaban en las mismas festividades y conocían la historia local. Esta situación fue fundamental para que llegaran a ser buenos facilitadores. Pero debido a que casi todos nuestros facilitadores en las zonas urbanas eran adolescentes, las cosas no salieron bien, tal vez por su falta de experiencia.

Al principio los facilitadores expresaron que dirigir las discusiones les hacía sentirse incómodos porque se sentían inseguros. En lugar de generar una discusión, planteaban en forma mecánica las preguntas. La mayor parte del tiempo los educandos adultos respondían con una o dos palabras, en lugar de iniciar un intercambio de ideas. Los facilitadores no pudieron generar un diálogo significativo y comprometido principalmente porque estaban más preocupados por las preguntas y respuestas

que por el tema. Esto dio como resultado que redujeran sus esfuerzos a leer las preguntas que estaban escritas en el manual del facilitador. No comprendían el verdadero sentido de esta actividad: parece ser que no entendían que a través del intercambio de ideas los educandos desarrollarían una conciencia social. Tampoco percibieron que el aprendizaje se estaba logrando al alentar a los participantes a que articularan sus ideas, a escuchar y conocer los puntos de vista de los demás, y meditaran sobre determinados asuntos importantes para ellos con nuevos enfoques.

Debido a la naturaleza experimental de este proyecto, quienes desarrollamos el plan de estudios y los materiales realizamos frecuentes visitas a los centros. Estas visitas eran fundamentalmente para observar la clase, apoyar a los facilitadores y a los educandos, recopilar información sobre el método y los contenidos del material y proporcionar retroalimentación sobre su uso y sobre las estrategias de enseñanza observadas. Las poblaciones urbanas tienen la característica de ser cultural y socialmente heterogéneas, por lo que los educandos que acudían a esos centros presentaban intereses diversos. Los facilitadores trataban de conciliar la complejidad de esta situación, su falta de seguridad y de experiencia, y su compromiso con sus educandos.

En equipo, analizamos sistemáticamente los datos que incluían las notas de campo y las observaciones de los participantes recopiladas a través de entrevistas semanales. Nuestro propósito era hallar las claves para desarrollar contenidos de seguimiento y estrategias de enseñanza-aprendizaje para la siguiente semana. Durante las entrevistas preguntábamos a los educandos y a los facilitadores lo que les gustaría aprender la siguiente semana, y qué era lo que más les había gustado de la semana previa. Por medio de la síntesis y categorización de sus opiniones definimos el plan de estudios para las siguientes sesiones y elaboramos los materiales correspondientes. Esta práctica continuó durante seis meses.

Debido a la naturaleza de nuestro trabajo, tuvimos una interacción regular con los educandos y los facilitadores, y eso nos ayudó a comprobar desde el principio que el diseño de nuestro plan de estudios no estaba dando los resultados que deseábamos. Vimos que los instructores solamente dedicaban de quince a veinte minutos a la discusión; se suponía que estas sesiones deberían durar cuando menos una hora. Los facilitadores consideraban que no sabían qué hacer o cómo plantear las preguntas de manera que los estudiantes dieran respuestas. Por ejemplo, en el tema: Migración del pueblo a la ciudad, en la mayoría de las ocasiones los facilitadores preguntaban a los educandos por qué habían salido de sus pueblos. Los educandos contestaban que no había trabajo en el pueblo, o que la erosión había dañado sus tierras. Todos los educandos te-

nían una historia triste y dolorosa que contar. La migración rural a los centros urbanos podría haber generado un poderoso y conmovedor diálogo si los facilitadores hubieran sabido cómo dirigir y estimular la participación de los educandos, pero no pudieron ir más allá de un mecánico juego de preguntas y respuestas. No fueron capaces de observar el panorama general porque estaban más preocupados en obtener una respuesta que en generar un diálogo fluido.

ACTIVIDADES: RESPUESTA INICIAL AL PROBLEMA. Tomamos la decisión de apoyar a los facilitadores organizando un curso de entrenamiento corto pero intenso sobre las estrategias fundamentales de comunicación y los recursos para dirigir discusiones de grupo. Intentamos ayudarles a entender cómo debían plantear la pregunta adecuada, cómo generar una discusión, cómo

resumir las participaciones de los educandos y cómo destacar algunos puntos del aprendizaje sin emitir juicios de valor. Esto ayudó en cierto grado a los facilitadores, y aparentemente nuestros esfuerzos lograron cierta mejoría en las discusiones. Sin embargo esto no fue suficiente; los facilitadores continuaban procediendo de manera mecánica. Las sesiones no eran lo suficientemente activas ni profundas. Lamentablemente hacía falta la espontaneidad en el proyecto urbano.

Terminamos el primer ciclo piloto sin haber tenido mucho éxito en cuanto a la facilitación. Llegamos a la conclusión de que necesitábamos profundizar más en ese problema. Nos dimos cuenta de que dada la realidad del contexto urbano, gran parte de los facilitadores seguían siendo adolescentes. Sin embargo, a pesar de que se reprimían al dirigir las discu-



siones, también observamos que tenían cierta habilidad para facilitar los contenidos de alfabetización y uso de los números que se presentaban en los materiales. Eran muy creativos para ayudar a los educandos adultos a aprender a leer y escribir y a realizar las operaciones aritméticas fundamentales. No daban la impresión de sentirse agobiados por esta parte de su trabajo como lo manifestaban en las discusiones, y se mostraban seguros y con mente abierta cuando enfrentaban situaciones no previstas. Eran capaces de resolver los problemas a medida que se iban presentando. De modo que entendimos que aunque eran muy jóvenes, eran capaces de trabajar con los adultos de manera productiva y satisfactoria.

Intentamos atacar el problema desde una perspectiva diferente. Uno de los principales objetivos de nuestro plan de estudios era generar una conciencia social sobre algunos aspectos específicos, desarrollando capacidades de pensamiento crítico en los educandos. Nos interesaba estimularlos para que reflejaran sus propias experiencias, para que analizaran y sintetizaran la información, y para que tomaran decisiones concientes para actuar. Uno de los principales objetivos de la alfabetización es que los educandos puedan ser capaces de participar activamente en actividades de comunicación que involucren la lectura y la escritura. A través de nuestras reflexiones e intentos para ayudar a los jóvenes facilitadores para superar sus dificultades, observamos que las sugerencias que les dábamos no eran suficientemente claras: nos concentrábamos demasiado en discutir los problemas sociales *per se*, esperando desarrollar una noción indefinida de “conciencia”, y no proporcionábamos a los facilitadores una idea clara de lo que queríamos lograr.

En tanto que educadores adultos, sabemos que el pensamiento crítico se desarrolla en un contexto. Sin embargo, también sabemos que en el ámbito de la enseñanza el contexto debe ser desarrollado por el facilitador junto con los educandos, y la tarea del facilitador consiste en promo-

ver la discusión introduciendo los elementos necesarios para su continuidad. Por ejemplo, en lugar de estimular a los participantes para que compartan diversas experiencias acerca del agua potable, la contaminación, o las dificultades para realizar gestiones ante las instancias gubernamentales, simultáneamente, decidimos ofrecer al facilitador ideas más concretas, por ejemplo seleccionar noticias interesantes y relevantes del periódico y, después de leerlas en voz alta en clase, iniciar un diálogo sobre esos aspectos particulares. El diálogo también podía iniciarse a partir de un tema cotidiano, como su ropa: sugerimos al facilitador que discutiera temas como calidad, costo, diseño, color, el lugar en que se fabricó,

quién la fabricó, quién se beneficia de ello, etc. Algunas veces el diálogo se iniciaba a partir de las cartillas de vacunación de los hijos. El facilitador tomaba una cartilla y preguntaba cuándo deberían aplicarles la siguiente vacuna, en dónde vacunan a los niños, cómo consideraban el servicio, cuánto les costaba, por qué era importante que los niños se vacunaran, cuáles eran las creencias tradicionales acerca de la vacunación, etc. El secreto para promover intercambios interesantes consistía en plantear preguntas provocativas e introducir una diversidad de materiales, como periódicos, etiquetas o tarjetas, con el objeto de relacionar la alfabetización con sus vidas diarias. Y la clave para ayudar a los jóvenes instructo-



res para que lo lograran consistía en dejarlos en libertad para tomar decisiones, plantear preguntas, dar respuestas a los educandos y conducir las sesiones de discusión.

RESULTADOS: ANTE EL ESPEJO. Nos dimos cuenta de que estábamos demasiado preocupados acerca del “tema correcto” y las “preguntas correctas”. También percibimos que al estar demasiado preocupados acerca de estos aspectos, estábamos en realidad limitando la creatividad y la libertad de los facilitadores. Queríamos facultar a los educandos estimulando su creatividad, destacando lo que querían aprender, desarrollando su seguridad, e incrementando su motivación para leer y desarrollar más sus capacidades para tomar sus propias decisiones, pero descuidamos el hecho de que si los facilitadores no eran estimulados de igual manera, les sería imposible generar condiciones que fundamentaran este tipo de aprendizaje en los demás. Más aún, nos dimos cuenta de que teníamos en realidad dos proyectos educativos paralelos: los facilitadores debían aprender a conducir las reuniones, utilizar los recursos disponibles e insertar materiales impresos en las discusiones orales, al mismo tiempo que los demás participantes aprendían a leer y a escribir. Observamos que se puede lograr esto de varias maneras. Por lo tanto eliminamos los cursos cortos y alentamos a los facilitadores a que condujeran las discusiones en torno a problemas reales y que permitieran a todo el grupo interactuar en los casos en los que los hechos podían discutirse y ser contrastados, en los casos en que se podían analizar las diferentes opiniones, en los casos en los que los materiales impresos constituían recursos importantes, y en los que todos podían llegar a conclusiones de forma colectiva.

El siguiente ciclo piloto resultó un gran éxito. Las discusiones eran animadas y se prolongaban más allá del tiempo previsto. Los facilitadores valoraron la nueva estrategia que les permitía participar en las discusiones de manera auténtica con los educan-

dos. Esto les hizo considerar la necesidad de generar oportunidades similares para los educandos. El cambio significativo se manifestó en el hecho de que no esperaban respuestas de una sola palabra. Se manifestaron más abiertamente para escuchar y comprender las diferentes opiniones, cuando antes temían no saber cómo manejar los puntos de vista opuestos y contradictorios. Algo que resultó de la mayor importancia para los facilitadores fue confirmar que también podían aprender de las experiencias vitales de los educandos adultos.

A partir de esta experiencia, los que elaboramos los planes de estudio hemos aprendido algunas lecciones importantes: una de las más importantes es que no debemos limitar la libertad y la creatividad de los facilitadores al preocuparnos demasiado por los contenidos y temas que deseamos que desarrollen. Cuando intentábamos controlar a los facilitadores el mensaje estaba en realidad dirigido a los educandos.

Después de identificar un problema, generalmente tratamos de culpar a los demás o a circunstancias que no podemos controlar —en este caso consideramos que el problema sencillamente era la juventud de los facilitadores. Pero tal vez la lección más importante que aprendimos de este proyecto es que el problema puede no ser lo que inicialmente parece ser. Los problemas se definen por la forma en que los enfocamos, así como sus soluciones.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. EN LUGAR DE ELABORAR FÓRMULAS, CENTRARSE EN LA REALIDAD: Hicimos lo posible para preparar una larga lista de preguntas que deberían plantearse para generar una sesión de discusión efectiva, pero no funcionó. Para facilitar una discusión se requiere entender la naturaleza de los temas y tener la libertad para conducirla de manera espontánea y creativa.

2. TENER UNA MENTE ABIERTA: Es importante aprender de lo que sucede en la práctica en lugar de ofrecer so-

luciones generales a los problemas. Debe existir un mecanismo sistemático para observar los salones de clase, interactuar con los educandos y con los facilitadores y escuchar sus versiones de lo que está sucediendo en sus encuentros. Los observadores deben tomar notas y analizarlas, consultarlas y revisarlas regularmente.

3. BUSCAR SOLUCIONES EN LUGAR DE CULPAR A LOS PARTICIPANTES: Hay que encontrar diferentes maneras de entender el problema y reflexionar en la manera de superarlo.

4. MANTENER CLAROS LOS OBJETIVOS: El propósito de los esfuerzos para la alfabetización debe ser la elaboración de materiales muy sugerentes que ofrezcan oportunidades para estimular el uso del lenguaje oral y escrito, así como situaciones que amplíen el conocimiento de la lectura y la escritura, en lugar de desarrollar metodologías rígidas o mecanismos “a prueba de profesores”.

5. LOS ENCARGADOS DEL DESARROLLO DE MATERIALES NO PUEDEN CONTROLAR LAS SITUACIONES QUE SE PRESENTAN EN LOS SALONES DE CLASE: Al final los facilitadores son los que toman las decisiones sobre la marcha. Por lo tanto es importante que los facilitadores asuman riesgos, intenten nuevos enfoques y aprendan de todo ello. □

Traducción: *Dora Benveniste Levy*



Lecturas sugeridas

JENNINGS, J., 1990, *Adult literacy, Master or Servant?* University Press Limited, Dhaka.
probak@bangla.net

TERESA ESTRELA, M., 1999, "Reflective Practice and Conscientisation", in *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 7, No. 2.
probak@bangla.net

El siguiente sitio web también puede ser consultado:
www.longwood.edu/academic/education/Educ/trl.htm