

La fábula en la educación de adultos

JUAN CARLOS DIDO

Introducción

Son escasos los trabajos acerca del uso de la fábula en el proceso de alfabetización de adultos. La narración en general, particularmente referida al cuento, tiene una consideración particular en la enseñanza-aprendizaje, aunque aplicada preferentemente a niños y adolescentes, no a los adultos. A mediados del siglo XX, la fábula era texto de lectura frecuente en la escuela primaria. Hoy, casi ha desaparecido de los libros. Esta investigación apunta a recobrar el género para la educación y probar sus valores entre los adultos.

Alfonso Francia (1992, p. 8)¹ presenta una selección de fábulas de diversos autores y las relaciona con temas de valor educativo. Destaca la importancia del género para fomentar actitudes y comportamientos en niños y adolescentes. Afirma que procura “aprovechar las técnicas y recursos que hacen de la fábula un medio pedagógica de primerísima calidad”.

Específicamente, con respecto a las fábulas de La Fontaine, Kart Vossler (1947, p. 46) sostiene que, para comprenderlas cabalmente, se debe ser un adulto formado (indica como edad necesaria 40 años). Ratifica así que se está en presencia de un género adulto.

Al resaltar el aporte de las fábulas, un autor asegura: “No sólo debe ser válido el uso de este género para fines pedagógicos, sino también para la lectura solaz de jóvenes y adultos que necesitan reforzar su sentido crítico”².

Al precisar el concepto de alfabetización en Paulo Freire, Rodríguez Fuenzaldía (1982, p. 5)³ sostiene: “Es un proceso cultural de masas, en cuanto permite un crecimiento de la identidad social y tiene una significación concientizadora”.

La fábula siempre ha sido clasificada entre los géneros didácticos. Desde su lejano origen está vinculada a la enseñanza. Tan estrecha es la relación que este mismo vocablo, enseñanza, suele aplicarse como sinónimo de moraleja, la lección o sentencia que proclama la fábula. Se la utilizó en el adoctrinamiento religioso, en la orientación moral y en la ilustración pedagógica en distintas épocas y lugares. Durante mucho tiempo integró los textos llamados “libros de lectura” en la escuela hasta que, en la segunda mitad del siglo anterior, comenzó su decadencia como creación literaria y como contenido educativo.

¹ FRANCIA, Alfonso (1992): *Educar con fábulas*. Madrid: CCS.

² www.saber.educar.org (artículo sin firma).

³ RODRÍGUEZ FUENZALDÍA, Eugenio (1982): *Metodologías de alfabetización en América Latina*. CREFAL.

Actualmente, la pérdida de reputación y uso de la fábula se reforzó por el desapego de los docentes con respecto al género. Sin embargo, mantiene intacto su valor, tanto en su dimensión artística como en su potencial pedagógico. El ámbito de la alfabetización de adultos, particularmente a partir de los trabajos de Paulo Freire, abrieron un espacio apropiado para que la fábula integre sus valiosos aportes a la educación, por sus características estructurales y por sus contenidos universales y permanentes.

La fábula y los adultos

Es posible encontrar una estructura básica sobre la cual se elabora la fábula. El esquema no es tan preciso como el que los especialistas han elaborado para el cuento maravilloso a partir de Vladimir Propp (1981, p. 64)⁴. El fabulista se mueve con mayor libertad en recursos y en contenidos. Sin embargo, aunque numerosos ejemplos quedan fuera de la estructura elemental, la configuración es válida y comprende los principios del género.

Intervienen en la fábula los siguientes elementos:

- a) Personajes.
- b) Acciones.
- c) Objetos demostrativos.
- d) Moraleja (principio, precepto, axioma).

La fábula ha sido considerada como parte de la literatura infantil. Lo prueba la abundancia de ediciones dedicadas a los niños. En las ediciones destinadas al público infantil, se adapta el lenguaje de los textos y se agregan generosas ilustraciones en atractivos colores. Todo está muy bien, pero ¿es la fábula un género infantil o se le adosó el público de los niños por otros motivos?

Los autores, en general, no han escrito sus fábulas específicamente para los niños. Samaniego (1986, p. 248)⁵ declara que las suyas estaban destinadas al Seminario Vascongado. Pero no eran aquellos estudiantes lo que son nuestros niños. Si hubiera escrito pensando exclusivamente en los adultos, no las habría redactado diferentes. El mismo Samaniego afirmó que las dedicó a los alumnos, porque con ellas se puede “enseñar deleitando” y no por atender condiciones particulares de cierta edad.

¿De dónde viene, entonces, la inclusión de la fábula en la literatura infantil? Viene de un criterio erróneo. Solo pertenecen a la literatura infantil las fábulas infantiles. Ocurre que algunas, no específicamente infantiles, resultan útiles por su intención moral o por su simplicidad para ponerlas al alcance de los niños. Por esta razón es tan reducido el número de fábulas que se publican para los chicos, siempre las mismas veinte o treinta que varían la presentación. Esta minúscula proporción indica claramente que no se trata de un género infantil.

⁴ PROPP, Vladimir (1981): *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.

⁵ BERGUA, Juan B. (1986): *Fábulas completas: Esopo, Fedro, La Fontaine, Iriarte y Samaniego*. Madrid: Clásicos Bergua.

Asegura Karl Vossler (1947, p. 70) ⁶, refiriéndose a las fábulas de La Fontaine, que no son para niños. Su juicio es terminante. Dice que La Fontaine no era educador y tal vez no haya ningún poeta auténtico que lo sea en verdad. Al recordar conceptos de Saint Beuve, afirma: “*Este La Fontaine que se da a leer a los niños es como un vino rojo viejo, que cuando mejor sabe es cuando se ha pasado ya los cuarenta.*” La fábula es género que se dirige al adulto, por su estructura, sus contenidos y por ciertas actitudes que los autores transfieren al texto como ingredientes inseparables: sutileza, ironía, decepción, recelo, desconfianza.

La visión crítica de la realidad que adopta el fabulista es una actitud adulta. Observa las relaciones entre las personas y los grupos sociales y pocas veces encuentra en ellas vínculos nobles y solidarios. Cuando expresa el gesto cordial, de la bondad aplicada y la acción magnánima, lo hace como excepción y por contraste. El fabulista echa su mirada al mundo y lo encuentra destortalado. El niño es ajeno a este sentimiento. El adulto, en cambio, puede coincidir o no con la postura del autor, pero el sí está en capacidad de comprenderla.

La fábula y la educación de adultos

Las condiciones a las que debería responder la educación de adultos, según Juan Chong (1982, p. 64) ⁷ son las siguientes:

- Estar concebida en función de las necesidades de los participantes, aprovechando sus diversas experiencias y asignando la más alta prioridad a los grupos menos favorecido desde el punto de vista educativo, dentro de una perspectiva de promoción colectiva.
- Despertar el interés por la lectura y fomentar las aspiraciones culturales.
- Adaptarse a las condiciones concretas de la vida cotidiana y del trabajo, teniendo en cuenta las características personales del adulto en formación, su edad, su medio familiar, social, profesional o residencial y las relaciones que les vinculan.
- Reconocer que cada adulto, en virtud de su experiencia vivida, es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo que participa.

Funcionalmente, la educación del adulto se apoya sobre un trípode:

- La experiencia personal.
- La estructura social.
- La realidad.

Esos tres ámbitos configuran tres círculos concéntricos. El central y más inmediato de la experiencia personal. La ampliación de este campo incorpora el orden social. La extensión de este sector, a su vez, alcanza la imprecisa dimensión identificada como “realidad”.

⁶ VOSSLER, Karl (1947): *La Fontaine y sus fábulas*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

⁷ CHONG, Juan (1982): *Planificación de la educación de adultos*. OEA.

¿Cómo se articula en este conjunto la fábula? Los contenidos dominantes en el género fabulístico se corresponden con esa triple vertiente. Los grandes autores han volcado en sus textos las reflexiones, sentimientos y juicios surgidos de sus propias experiencias. Puede evocarse con sentido paradigmático al legendario Esopo o a su colega arábigo Lokman, tan legendario como él, para constatar que el tema de las fábulas nace en las peripecias de la vida. Desde aquellos padres de la fábula, hasta los de nuestros días, el material con el que se elaboran los apólogos está en la vivencia de los autores, sobre la que se vuelca la creatividad, el trabajo artístico y el propósito demostrativo.

Con respecto a la estructura social, que condiciona la educación del adulto, la fábula la ha tomado como marco predominante de su expresión a lo largo de la historia. Tan cercana es la relación que la fábula ha sido considerada como un género que privilegia la crítica social. El funcionamiento de la sociedad, los grupos que dentro de ella procuran consolidar su poder, los enfrentamientos de intereses, las virtudes y defectos adjudicados a los distintos estratos, son temas de permanente tratamiento. El contenido social parece estar en el origen de la fábula, que con insistente frecuencia fustiga el abuso de los poderosos. Es claro, entonces; la estructura social, que opera dinámicamente en la educación del adulto, tiene una presencia ineludible en la expresión fabulística y es la referencia casi obligada de su mensaje.

En cuanto a la "realidad", el otro componente que los investigadores pedagógicos han resaltado en la educación del adulto, debemos reconocer que se trata de un concepto vago. Nada queda fuera de su comprensión. Si decimos que la realidad es "todo", no nos equivocaremos, pero una afirmación tan general no aporta ningún dato útil. Al sostener que la educación de adultos debe tener en cuenta la realidad, se declara como tal fenómeno al conjunto de fuerzas, recursos, necesidades, expectativas que actúan sobre un grupo humano determinado.

En este sentido, la realidad es la justificación final de la fábula. Si bien toda creación artística presenta una representación o visión de la realidad, en el caso de la fábula constituye su fundamento. La pregunta más significativa que podemos plantear después de leer una fábula es: ¿qué realidad nos muestra? Porque la escritura fabulística surge en contestación a una realidad a la que se pretende denunciar o defender. La fábula tiene siempre el soporte de la realidad.

Estas particularidades también se adecuan a los principios mencionados por Chong, quien resalta la importancia de las necesidades, experiencias y condiciones de la vida de los adultos en el proceso educativo. Atención especial merece la indicación sobre "despertar el interés por la lectura y fomentar las aspiraciones culturales". Aprender a leer es interés esencial del adulto en proceso formativo. Sabe que la lectura le abre las puertas a infinidad de posibilidades, porque es el factor multiplicador de su contacto con el mundo de los símbolos culturales y un instrumento vital para tomar decisiones. A ese interés natural, la fábula agrega el que corresponde a sus características literarias: la brevedad, el humor, la perspicacia, la variedad de personajes y situaciones, la forma exterior simple y accesible, todas características que definen un texto apto para motivar el acto de leer y renovar el interés mediante actividades complementarias de la lectura. De este modo se enriquecerá el contenido textual con el aporte de vivencias estimuladas como parte de la situación educativa.

Amplitud temática de las fábulas

Puede decirse de la fábula que nada humano le es ajeno. Su centro o eje temático es la conducta humana. Si en el texto se pierde de vista a las personas en sus acciones individuales y sociales, desaparece

el sentido del apólogo. Todos los personajes, en su variedad infinita, son en realidad uno solo: el ser humano, su grandeza y su miseria.

Allí están, en fiel retrato o en ridícula caricatura, el poderoso, el débil, el rico, el dirigente, el marginado, el explotador, el egoísta, el dadivoso, el usurpador, el victimario, la víctima, el usurero, el despreciable, el indiferente, el comprometido, el magnánimo, el mísero... La fábula es una galería infinita de la tipología humana que exhibe a las personas, nos exhibe, con crueldad o simpatía, con una mueca cómplice o un gesto de censura.

Esta característica del género propicia su aptitud para el trabajo sistemático con alfabetizando adultos, particularmente en el marco pedagógico definido por Paulo Freire, presente en forma parcial en los autores mencionados anteriormente.

Los modelos de alfabetización

A lo largo de las últimas décadas, el concepto de alfabetización se ha visto frecuentemente reformulado en relación con diversos aspectos que, en principio, podrían explicitarse respecto de cuestiones vinculadas con expectativas de resultado en los procesos de aprendizaje, con lo que se concibe como alcance del proceso global de apropiación de la escritura o bien respecto de los fundamentos y los supuestos implicados en la diversidad de propuestas metodológicas.

Los marcos de referencia para el aprendizaje de la lectura y de la escritura no siempre se han instalado desde una misma perspectiva, aun cuando la finalidad explícita pareciera ser idéntica en lo que refiere a las demandas de alfabetización desde distintos sectores de la población.

Desde una aproximación general a la problemática de la enseñanza de la escritura durante el siglo XX podría afirmarse que hasta mediados de los años sesenta la tendencia marcaba que la alfabetización consistía básicamente en un proceso del orden de lo perceptivo. Quienes aprendían a leer y a escribir llevaban adelante un trabajo sistemático hacia el logro de una traducción en símbolos gráficos de lo que antes se centraba en el manejo de la oralidad.

El aprendizaje de la escritura requería entonces que, una vez percibido un sonido, éste fuera aislado como unidad fónica para luego graficarse de una forma determinada. En el caso de la lectura, la simple identificación de un grafema era asociada a un sonido identificable que, unido en sílabas y luego en palabras, permitía la consecuente integración de frases a la que un significado le era asignado. El mayor esfuerzo residía en asegurar la mayor calidad en la discriminación de símbolos visuales en la hoja impresa o en la pizarra para su inmediata traducción verbal.

Se inicia, hacia finales de la década del sesenta, una corriente, enriquecida desde la psicolingüística, en la que comienzan a ser visualizadas otras cuestiones asociadas a la lectura y a la escritura y que se concentran fundamentalmente en los procesos cognitivos que, operados en cada individuo, hacen posible un determinado desarrollo de competencias lingüísticas para la apropiación del lenguaje escrito.

Desde los aportes de la psicolingüística, en cualquiera de sus líneas o vertientes, se buscaba instalar conceptualmente que el desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito estaban en relación con

variables puestas en juego de mucho mayor alcance y profundidad que una cuestión meramente perceptual. Como puede verse el giro respecto de la perspectiva sustentada desde el conductismo, que prevaleció en la primera mitad del siglo XX resultaría en efecto contundente. De la actividad centrada en el campo de la percepción, que se traducía en un cambio observable considerado significativo en determinada conducta, la perspectiva vira hacia situar el mayor énfasis en el rol activo e intencional del sujeto usuario del lenguaje, como así también en el análisis de procesos cognitivos internos que hacen posible la adquisición y comprensión del lenguaje.

No puede ser dejado de lado, a su vez, el enorme y sustantivo aporte que en este sentido hacen tanto la psicología cognitiva como los estudios específicos de Jean Piaget respecto de la construcción del pensamiento en sus diferentes estadios, insoslayables a la hora de abordar, sobre todo, lo atinente a procesos de construcción y adquisición del lenguaje.

Las concepciones vinculadas con la adquisición del lenguaje escrito se descentran entonces de las prácticas de enseñanza para anclar fuertemente en el análisis y la experimentación respecto de los procesos de aprendizaje. Lo sustantivo comienza a estar puesto en los modos y alcances de apropiación de la escritura según las características del sujeto que aprende, más que en la implementación de uno u otro método de enseñanza, sobre todo si en ellos no son tenidos en cuenta los procesos internos mediante los cuales cada sujeto construye itinerarios de aprendizaje y de apropiación de la letra escrita.

Asimismo, debe considerarse el aporte de diferentes líneas y tendencias de la sociolingüística que, desde la investigación y en línea con el de la psicolingüística, contribuye a la consideración de aspectos contextuales en términos de atender a los modos de circulación social del lenguaje, que pasan a ser considerados condicionantes para el desarrollo de esas competencias lingüísticas de las que se hablaba anteriormente, ya no desde la perspectiva pura del individuo como tal sino, además, desde la del sujeto concebido como entidad socialmente conformada.

A comienzos de los años 70, los sociolingüistas se involucran fuertemente en el ámbito de la problemática específica de la alfabetización. Fundamentalmente el tópico que aparece con mayor relevancia en este sentido tiene que ver con los estudios y teorizaciones realizados en torno de las variantes dialectales y su vinculación con los procesos de lectura. Lo que estas investigaciones arrojan como resultado al respecto es, en principio, una nueva valoración de la implicancia de las formas dialectales implicadas en un proceso de alfabetización y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar a leer y a escribir lo cual, a su vez, representa un giro muy significativo y una nueva aproximación a esta problemática.

Alfabetizar, entonces, implica un proceso complejo que se compone de diferentes etapas en dichas prácticas sociales y en las que se van dando distintos niveles para esa apropiación de códigos según vaya variando la finalidad y los niveles de interacción del sujeto social con la palabra escrita.

De este modo, ya no se concibe la alfabetización como el aprendizaje en el manejo del código alfabético para la traducción escrita de la producción oral, sino que se trataría de un continuo desarrollo de competencias lingüísticas para el progresivo desempeño dentro de la diversidad de circunstancias atravesadas por la palabra escrita. En esta línea, se considera alfabetización a los aprendizajes que, en este sentido, se logran desde las primeras aproximaciones al código, en los primeros años de la Educación Formal, hasta aquellos niveles en donde siga vinculada a la construcción del conocimiento.

Paulo Freire y la alfabetización de adultos

Las investigaciones de Paulo Freire modificaron profundamente las ideas tradicionales sobre educación y alfabetización de adultos. Entendía que las metodologías en uso tenían características que las hacían desaconsejables: se prestan a la manipulación del educando y terminan por domesticarlo en lugar de hacer de él un hombre realmente libre. Trabajando en muchos lugares con campesinos, llegó a obtener resultados extraordinarios: en menos de dos meses, un iletrado aprendía a *“decir y escribir su palabra”*; alcanzaba a ser *“el dueño de su propia voz”*.

“La concepción ingenua del analfabetismo –dice Paulo Freire (1974, p. 28)⁸– lo encara como si fuera un “absoluto en sí”, o una “hierba dañina” que necesita ser erradicada (de ahí la expresión corriente “erradicación del analfabetismo”). O también lo mira como si fuera una enfermedad que pasa de uno a otro por contagio. No es de extrañar, entonces, que el analfabetismo aparezca en la visión tradicional como una especie de mal de nuestros pueblos, como una manifestación de su incapacidad o de su poca inteligencia.

Pero según Freire, la verdad es otra: *“La concepción crítica del analfabetismo por el contrario, lo ve como una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado”*. La alfabetización no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador deposita en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este depósito de palabras no tiene nada que ver con la educación liberadora, sino que envuelve otra concepción ingenua: suponer que las palabras tienen un poder mágico. Se pretende convertir la palabra en una fórmula independiente de la experiencia del hombre que la dice, desprovista de toda relación con el mundo de ese hombre, con las cosas que nombra y las acciones que realiza.

Por eso Freire denuncia la concepción ingenua de la alfabetización, porque bajo una vestimenta falsamente humanista esconde su miedo a la libertad. *“La alfabetización –dice– aparece, por ello mismo, no como un derecho fundamental, el de decir su palabra, sino como un regalo que los que saben hacen a quienes nada saben, empezando por negar al pueblo el derecho a decir su palabra”*.

El lenguaje representa una herramienta sustantiva para la expresión humana y es el que hace posible al sujeto interactuar en los más diversos procesos de comunicación. Puede afirmarse que es la palabra la que permite la construcción simbólica de la realidad al nombrarla y al hacerlo, otorgarle un sentido comunicable. Sin la mediatización que impone el lenguaje, esta realidad se haría accesible desde su pura inmediatez no haciéndose posible imprimir sobre cualquiera de sus aspectos una mirada hacia el pasado, hacia su presentización o hacia su proyección a futuro.

Esta potencialidad representativa del lenguaje es *vehiculizada* y *direccionada* según distintos modos y según diferencias específicas de finalidad. Desde siempre el sujeto se comprometió en el ejercicio de simbolización de su entorno vital, esto le hizo accesible su comprensión y organización desde diversas perspectivas y le permitió transformarlo según sus necesidades y propósitos.

⁸ FREIRE, Paulo (1974): *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Fue en un principio a través de la palabra hablada de la que se valía el sujeto para nombrar, dar sentido a ese entorno y comunicarse con los otros. La escritura surgió más tarde como otra modalidad de soporte de procesos cognitivos y de comunicación.

Ha pasado ya un tiempo desde que diversos autores, al finalizar los años setenta y a partir de sus investigaciones, invitan a dejar atrás los marcos conceptuales que veían a la escritura como un efecto de transcripción del lenguaje oral. Se ha avanzado en ese sentido hacia la consideración de la oralidad y la escritura, no vistas una como consecuencia de la otra, sino como dos formas propias para el desarrollo de prácticas de comunicación.

Oralidad y escritura se presentan entonces como dos modalidades distintas en su especificidad y que así deberían ser analizadas a la hora de reflexionar en el lenguaje como herramienta de la que se vale el sujeto para la construcción simbólica de su entorno.

La alfabetización y en general toda tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad local y nacional, en la medida en que le pierda el miedo a la libertad y pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad. Para Paulo Freire, educar es sinónimo de concienciar.

La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de lograr en él un proceso de concientización, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad, como sujeto de su historia y de la historia. Concientización significa el despertar de la conciencia; un cambio de mentalidad que implica comprender la ubicación de uno mismo en la naturaleza, en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades. El proceso encierra la conciencia de la dignidad de la persona, una praxis de la libertad.

Los trabajos de Paulo Freire constituyen el fundamento del método psicosocial de alfabetización, en el que se destacan dos elementos generales:

- 1) Se ubica a la alfabetización en el marco de una dinámica educativa propia de sujetos adultos. Esta dinámica está caracterizada como dialógica (interacción entre personas), problematizadora (inserción crítica en la realidad) y recoge la experiencia de los adultos porque aprenden a "decir su palabra".
- 2) La alfabetización es un proceso cultural de masas, en cuanto permite un crecimiento de la identidad social y tiene una significación concientizadora. En consecuencia, la acción alfabetizadora coopera con la liberación y rechaza la invasión cultural como penetración de los invasores en el contexto cultural de los oprimidos.

El método tiene varias fases:

- FASE A: Relevamiento del universo vocabular de los grupos.

Este relevamiento se realiza mediante encuentros informales con las personas de las áreas escogidas. Mediante ellos, se determinan los vocablos con una alta carga emocional y

aquellas expresiones típicas de la población, sus expresiones peculiares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos. Las palabras generadoras deben salir de este relevamiento y no de otro origen.

- FASE B: Elección de palabras a partir del universo vocabular.

Esta selección se realiza según los criterios de: riqueza fonética, dificultades fonéticas y matiz pragmático (enraizamiento del vocablo con la realidad).

- FASE C: Creación de situaciones existenciales típicas del grupo.

Las situaciones son locales y abren perspectivas para el análisis de problemas nacionales y regionales. Dentro de su análisis se van insertando las palabras generadoras según la graduación.

- FASE D: Confección de fichas de descubrimiento.

Se elaboran como conclusión del debate grupal construyendo familias de palabras a partir de las generadoras.

Sobre este método, algunos países diseñaron otros con modificaciones en las etapas y contenidos. En la Argentina se diseñó y desarrolló la *Campaña de Reactivación del Adulto para la Reconstrucción, CREAR*. Esta campaña se realizó durante los años anteriores a la cruel dictadura militar que comenzó en 1976. Una de sus consignas era "el pueblo educa al pueblo", en concordancia con los principios de Freire, y propició:

- La participación organizada de los adultos.
- La conducción y aporte eficaz del educador.
- La información y reflexión sobre los problemas del grupo, de la comunidad y del pueblo.
- El aprendizaje de la lectoescritura ligado a las tareas de la comunidad.
- Una evaluación que contemple la incorporación de nuevos conocimientos y el avance en el grado de organización de los grupos.

Los momentos de aplicación son:

- a) *Relevamiento* del universo temático-vocabular para obtener quince o veinte palabras más utilizadas y de mayor significación para la comunidad.
- b) *Motivación*: este aspecto debe estar presente desde que se propone al grupo la alfabetización. Es acción inicial y proceso constante.
- c) *Información y reflexión*: tratamiento de la primera situación clave mediante discusión y debate.
- d) *Lectoescritura*: luego de una lectura realizada por todos, se escribe la palabra que los adultos identifican y leen. Posteriormente se usa la ficha de descubrimientos.

- e) *Evaluación*: se realiza por todos sobre la base de dos cuestiones:
- Respeto del ritmo de aprendizaje del grupo.
 - Asimilación de contenidos y modificación de conductas.

En la campaña inicial se estableció para las regiones de Capital Federal, Gran Buenos Aires y La Pampa las siguientes palabras generadoras: leche, casa, ropa, zapato, hijo, vecino, villa, escuela, hospital, voto, delegado, compañero, sindicato, campesino, máquina, trabajo, televisión, radio, guitarra, pueblo, gobierno, América Latina unida o dominada.

Alfabetizar con fábulas

La fábula se ciñe estrictamente a dos elementos que son: su brevedad narrativa y su conclusión en una sentencia. Además, el uso de animales, objetos y fenómenos personalizados le adjudica un tono alegórico a la historia. A diferencia de otras composiciones literarias que también tienen fines de adoctrinamiento o enseñanza, como los mitos, leyendas, parábolas, la fábula se circunscribe directamente a la interrelación entre los seres humanos dentro de una sociedad. Esta característica hace que la fábula sea siempre actual por los valores universales y permanentes que transmite.

La alfabetización de adultos con el recurso de la fábula apunta a:

- Mantener y avivar entre los adultos un género que posee muchas posibilidades para enseñar y aprender.
- Aprovechar las técnicas y recursos que hacen de la fábula un medio didáctico de calidad.
- Permitir y promover el desarrollo de la imaginación y la creatividad.
- Estimular el análisis e interpretación de la realidad social y cultural a partir de las experiencias propias.
- Desarrollar el sentido crítico acerca de las relaciones individuales y de la comunidad.
- Favorecer la educación en grupo, el diálogo y la confrontación.
- Contribuir a la observación, el juicio crítico, la comunicación y la solidaridad.

Posibles actividades con fábulas en la alfabetización

Dentro del proceso alfabetizador, la fábula puede insertarse como factor de motivación, estímulo y comprensión de la realidad mediante una variedad de actividades. Algunas de ellas pueden ser:

- 1) **ÁMBITO LINGÜÍSTICO:**
- Resumir lo fundamental del texto, en forma oral y escrita.
 - Introducir modificaciones en el texto, sin cambiar los personajes.

- Crear otra fábula con la misma idea central.
 - Analizar la fábula desde la perspectiva que permita su argumento (historia, geografía, ciencias naturales, etc.).
 - Explicar las palabras menos conocidas.
 - Contar una experiencia que esté relacionada con el contenido de la fábula.
 - Vincular el texto con algún suceso o personaje de actualidad.
 - Inventar una fábula con personajes de la comunidad.
 - Contarla a los niños.
 - Elegir un tema tratado por la fábula y dialogar sobre él.
 - Expresar otras moralejas que surgen del texto, además de la que figura en él.
 - Dramatizar la fábula, caracterizando a los personajes con la voz y los gestos.
 - Explicar con qué personajes se identifican y dar razones de la elección.
- 2) **ÁMBITO ESTÉTICO:**
- Preparar un cartel mural que ilustre la fábula o su idea central.
 - Buscar fotos o recortes periodísticos que puedan ilustrar el texto.
 - Hacer en grupo un dibujo de los protagonistas de la fábula.
 - Buscar una música para acompañar el relato.
 - Elegir músicas para asociarlas a los distintos personajes.
 - Imaginar qué tipo de ropa podría vestir cada personaje y dar razones.
- 3) **ÁMBITO DE LOS VALORES:**
- Definir y valorar un personaje, individualmente y en grupo.
 - Comparar lo que dice la fábula con situaciones reales de la familia, del trabajo, del barrio, de los amigos.
 - Aplicar lo que dice la fábula a la política, la religión, el gremio.
 - Adaptar el contenido a un determinado sector: ricos, pobres, desempleados, gente de ciudad, de pueblo, del campo.
 - Enviar la fábula a alguien concreto con un mensaje para estimularlo a recapacitar.
 - Elaborar una lista de aspectos positivos y otra de aspectos negativos que aparecen en la fábula.
 - Discutir cuál sería la reacción de cada uno o del grupo ante una situación semejante a la planteada por la fábula.
 - Poner a cada personaje nombres de personas conocidas.

- Buscar noticias del día que tengan que ver con el argumento de la fábula.
- Inventar una fábula que advierta sobre problemas de la vida cotidiana.
- Recopilar y comparar fábulas que traten diversos temas de interés.

La lista anterior no agota las posibilidades. De la visión de conjunto surge que la fábula se estructura íntimamente con el análisis y evaluación de las circunstancias sociales que experimentan los adultos analfabetos. El género ofrece una mirada crítica a situaciones de la vida cotidiana, social, comunitaria, laboral, política, cultural. Tomar conciencia de las condiciones particulares en las que se practica la alfabetización es el punto clave para la búsqueda del universo vocabular y la capacidad para decir su palabra, según lo demanda la perspectiva de Freire.

Ejemplos concretos de aplicación de fábulas

Ejemplificaremos el uso de un par de fábulas conocidas, para su posible aplicación en encuentros de alfabetización de adultos. La primera es *La zorra y el cuervo*, de La Fontaine. Tal vez resulte mejor contarla y, después de las actividades, leerla.

Encaramado en un árbol, sujetaba el señor cuervo con su pico un rico trozo de queso. Y la zorra, atraída por el olor y el hambre, le habló con estas palabras:

—¡Buenos días, señor cuervo! ¡Qué hermoso es usted! ¡Qué aspecto magnífico el de sus plumas! Y ese pico perfecto ¡qué maravilla! Seguramente que el canto que puede salir de él debe ser mejor que el de todas las aves del bosque.

Al oír el cuervo tales elogios y convencido por la zorra, intentó cantar. Abrió el pico y soltó el queso, que cayó directamente en la boca de la zorra.

—Aprenda, señor cuervo –le dijo mientras comía el queso– que no hay que creer en los aduladores. Esta lección bien vale un trozo de queso.

Actividades

- 1) Comentar cuál es la idea central de la fábula.
- 2) Responder: si yo fuera el cuervo ¿qué hubiera hecho?
- 3) Responder: si yo fuera la zorra ¿qué hubiera hecho?
- 4) ¿Pasaron por alguna situación que pueda compararse con la fábula?
- 5) ¿Quiénes son los aprovechadores en la sociedad actual?
- 6) ¿Qué palabras se pueden considerar las más significativas?

El contexto más adecuado para trabajar con esta fábula es el ámbito rural, por el escenario que plantea y el hábitat del animal protagonista.

La otra es *La cigarra y la hormiga*, adaptada de la original de Samaniego:

En los felices días del verano, una alegre cigarra soportaba el calor descansando y cantando, mientras la sufrida hormiga no descansaba en la búsqueda de comida para llevar a su hormiguero.

La cigarra se burlaba de la hormiga y le decía: —¿No es más lindo gozar de la vida con bellas canciones, como hago yo, que trabajar todo el día como hacés vos?

La hormiga callaba y seguía trabajando. Pero llegó el invierno y, con el frío, la cigarra guardó silencio y tuvo que refugiarse en cualquier agujero. Sin nada que comer y casi helada, se acordó de la hormiga.

—Ella estará calentita en su casa y no le faltará alimento —pensó—.

Entonces fue al hormiguero y haciéndose la simpática preguntó: —¿No tendrás, buena hormiga, algo para comer y un rinconcito caliente donde pueda pasar el invierno?

La hormiga, muy enojada, le contestó: —Yo trabajaba con esfuerzo en el verano para no pasar hambre en estos días fríos. ¿Qué hacías vos en ese tiempo?

—Yo cantaba y reía alegremente —admitió la cigarra—.

—¿Cantabas? Bueno, ahora te toca bailar.

Actividades

- 1) Para discutir: ¿Es correcta la actitud de la hormiga?
- 2) ¿Qué hubiera hecho yo en su lugar?
- 3) ¿Qué experiencias reales pueden compararse con el contenido de la fábula?
- 4) Comentar casos de solidaridad que conozcan.
- 5) Mencionar casos de egoísmo que hayan vivido.
- 6) ¿Cómo cambiarían el final de la fábula?
- 7) ¿Qué personas conocidas suelen actuar como la hormiga o como la cigarra?
- 8) Elegir dos palabras que se relacionen con la experiencia del grupo.

En este caso, el ámbito urbano o suburbano es el contexto más apropiado por la relación que presentan los personajes y la mayor variedad de situaciones relacionables con el texto que se manifiesta en las ciudades.

Conclusión

La alfabetización de adultos forma parte del sistema educativo y es preocupación constante de los gobiernos, particularmente de los países en vías de desarrollo, entre los que se encuentra la Argentina. Para responder a tal necesidad, se han elaborado proyectos de carácter regional en el seno de la Organización de los Estados Americanos (OEA). En concordancia con ellos, los gobiernos nacionales diseñaron sus propios programas de alfabetización de adultos. En el caso de nuestro país, además del plan nacional, las provincias prepararon los propios, adaptando contenidos y metodologías a sus necesidades y recursos.

Si bien han coexistido y coexisten diversas metodologías en la alfabetización de adultos, lo cierto es que, a partir de las teorías de Paulo Freire, sus trabajos y propuestas se constituyeron en fundamento general de casi todas las acciones encaradas en este campo. El pedagogo brasileño demostró que alfabetizar trasciende la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se trata, en realidad, de un proceso de concientización del adulto respecto de su propia realidad, por el cual reconoce y asume su condición social, sus necesidades y sus potencialidades.

La alfabetización es, según Freire, un acto que no puede llevar a cabo el docente que enseña. La alfabetización no se enseña. Nadie puede alfabetizar. Requiere, además, de la participación dinámica del alfabetizando y de la comunidad. Alfabetizar es un acto de liberación de toda forma de manipulación y opresión. Para lograrlo, la persona tiene que aprender a decir su palabra, encontrar su propio lenguaje y expresar su mundo y expresarse a sí misma, creando su especial universo vocabular que lo identifica y lo expone.

Entre los recursos didácticos que el proceso alfabetizador así entendido puede incorporar con provecho, la fábula, tanto la literaria como la popular, ofrece características apropiadas para favorecer el desarrollo de los alfabetizandos. En efecto, la amplísima variedad temática del género, al que nada humano le es ajeno, brinda asuntos vinculados con la vida individual y comunitaria en los que el individuo participante de la acción alfabetizadora puede encontrar las situaciones que configuran su propia experiencia de vida.

Por otra parte, la fábula es un género literario destinado a los adultos. Contrariamente a lo que consideran quienes ve en ella un texto infantil, estudiosos de las letras, entre ellos Kart Vossler, sostienen que se trata de un texto particularmente dirigido a los adultos. Además, el contenido de la fábula es siempre social. Su tema genérico es la relación del individuo con sus semejantes y con el entorno, en situación solidaria o conflictiva y en resolución crítica o edificante.

Estos factores componentes de la fábula propician su aplicación como recurso didáctico idóneo en la alfabetización de adultos.

Bibliografía

AYALA, Carlos (1982): *Antología de fábulas*. Barcelona: Círculo de lectores.

BOSCO PINTO, João (1978): *La educación de adultos y el desarrollo rural*. México: FCE.

CHONG, Juan (1982): *Planificación de la educación de adultos*. OEA.

- DIDO, Juan Carlos (2000): *La fábula española*. Buenos Aires: El Quijote.
- FRANCIA, Alfonso (1992): *Educación con fábulas*. Madrid: CCS.
- FREIRE, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco (1979): *Educación de adultos y comunicación social*. OEA.
- PROPP, Vladimir (1981): *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- RODRÍGUEZ FUENZALDÍA, Eugenio (1982): *Metodologías de alfabetización en América Latina*. CREFAL.
- SÁINZ DE ROBLES, Federico (1964): *Fabulario español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- SOLANA, Ezequiel (s.f): *Fábulas educativas*. Madrid.
- VOSSLER, Kart (1947): *La Fontaine y sus fábulas*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- TRUEBA, Antonio de (1871): *Fábulas en la educación*. Madrid.
- www.saber.educar.org (artículo sin firma)