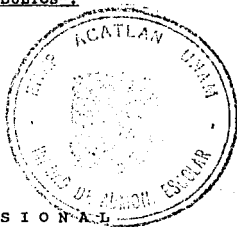




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN

"LA CONCEPCION DE LA CULTURA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA
EDUCACION PERMANENTE Y SUS IMPLICACIONES EN LA
ALFABETIZACION DE ADULTOS"



T E S I S P R O F E S I O N A L
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :
SANDRA MORALES OJEDA

ASESORA: MTRA. MA. MARTHA DEL SOCORRO
ACEVES AZCARATE.

ACATLAN, ESTADO DE MEXICO, 1993.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

INTRODUCCION.....	I
I. LA EDUCACION PERMANENTE.	
A. Surgimiento y caracterización de la Educación Permanente.	
1.- Origen y desarrollo del concepto.....	1
2.- Principios fundamentales de la Educación Permanente.....	4
3.- Implicaciones, límites y alcances de la Educación Permanente.....	7
B. La praxis de la Educación Permanente.	
1.- La Educación Permanente en América Latina. Breve recorrido histórico.....	9
2.- Políticas de la UNESCO en el campo de la Educación Permanente.....	11
C. La concepción de la cultura desde la perspectiva de la Educación Permanente. Definición y otros conceptos en juego.....	14
D. La concepción de hombre de la Educación Permanente.....	26
II. LA EDUCACION DE ADULTOS.	
A. Conceptualización de la Educación de Adultos en el marco de la Educación Permanente.	
1.- La adultez como campo de acción de la Educación Permanente.....	33
2.- Definición de Educación de Adultos.....	34
B. Sinopsis histórica de la Educación de Adultos.	
1.- América Latina.....	38
2.- El caso de México.....	42
C. Las vertientes de la Educación de Adultos y las fuerzas sociales en juego.....	50
1.- La Educación Indígena en México.....	
a) Indio, indígena, mestizo y otros conceptos en juego.....	51
b) Reseña histórica de la educación y la política indigenista.....	55
c) Situación actual de los indígenas en México; su cultura y la "cultura nacional".....	63
2.- La Alfabetización.	
a) El analfabetismo y su relación con la estructura social.....	73
b) Principales métodos de alfabetización.....	74
c) Consideraciones lingüísticas y culturales de la alfabetización y la castellanización de los indígenas.....	78
d) Semblanza del Programa de Alfabetización Indígena implementado por el Instituto - Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), 1982-1988.....	84
e) La alfabetización indígena desde la concepción de cultura de la Educación Permanente.....	96

III. EL PROYECTO DE ALFABETIZACION INDIGENA EN EL ESTADO DE YUCATAN, DURANTE EL PERIODO COMPRENDIDO DE 1982 A 1988. ESTUDIO DE CASO.

A. Caracterización de la política educativa en el sexenio gubernamental de Miguel de la Madrid (1982-1988)	103
1.- Aspecto económico.....	103
2.- Aspecto político.....	104
3.- Aspecto social.....	105
4.- Aspecto educativo.....	106
B. El estado de Yucatán y los grupos mayas de la región	111
1.- Geografía.....	112
2.- Clima.....	114
3.- Actividades económicas.....	114
4.- Religión.....	115
5.- Distribución de la población y lenguas habladas en el estado.....	115
6.- Breve reseña histórica del estado de Yucatán y de los grupos mayas de la región, a través del desarrollo de las distintas épocas por las que ha atravesado nuestro país.	
a) Epoca Prehispánica.....	117
b) Conquista y Colonia.....	122
c) Independencia y Separatismo.....	124
d) La Reforma.....	126
e) El Porfiriato.....	126
f) La Revolución.....	126
g) Epoca contemporánea.....	129
7.- Algunas características culturales que presentan en la actualidad los grupos indígenas mayas del estado de Yucatán.....	131
a) Artesanías.....	132
b) Gastronomía.....	133
c) Costumbres y calendario de fiestas.....	133
d) La lengua maya.....	136
C. Proyecto de Alfabetización Indígena en Lengua Maya	141
1.- Modelo Metodológico.....	146
2.- Modelo Pedagógico.....	146
3.- Modelo Lingüístico-Pedagógico.....	149
4.- Modelo Cultural.....	154
5.- Material Didáctico.....	160
6.- Operación.....	187
7.- Resultados.....	193
D. Esquema Formal de Análisis del Proyecto de Alfabetización Indígena en Lengua Maya	195
1.- Ideología Teorizante.....	198
2.- Estrategia Ideológica.....	200
3.- Estrategia Efectiva.....	203
4.- Ideología Práctica.....	209
5.- Naturaleza del Proyecto de Campo.....	212

a) Equipo Promotor.....	213
b) Usuarios.....	215
6.- Contexto Institucional.....	217
7.- Contexto Local-Nacional.....	218
8.- Visión de Conjunto.....	221
CONCLUSIONES.....	224
BIBLIOGRAFIA Y HEMEROGRAFIA.....	229

INTRODUCCION

Al abordar el tema de la educación, entendida ésta en la totalidad de sus dimensiones, en la continuidad de su desarrollo y en la articulación de sus diversos momentos, es decir, la educación en plenitud de su concepción, y por tanto, estrechamente vinculada a la noción de hombre integral, de sociedad educativa y de cultura dinámica, se está haciendo referencia a la Educación Permanente.

Educación como instrumento de vida; hombre renovado, creativo y en constante progreso; sociedad en continua transformación y diversidad cultural, son algunos de los planteamientos esenciales de la Educación Permanente, los cuales, aunados a las causas que propiciaron su desarrollo, han hecho de ella un tema que propicia el diálogo y genera polémica.

La concepción de la Educación Permanente no es algo nuevo, podemos encontrar que algunos de sus postulados se remontan a varios siglos antes de nuestra era, sin embargo, fue en la segunda mitad del presente siglo, en medio del debate aún actual entre la educación integradora y la educación liberadora, cuando esta noción adquirió relevancia y se difundió rápidamente por todo el mundo.

En este contexto, la Educación Permanente ha sido considerada por algunos autores como Vanilda Paiva, por ejemplo, como un discurso muy oportunista, ya que defiende la educación no formal en un momento en el que el Estado no puede resolver las demandas educativas de toda la población; se afirma, asimismo, que es la respuesta de los países desarrollados a la crisis del neocapitalismo; que trata de elevar la calificación media de la fuerza de trabajo para hacerla más funcional al sistema; que en ella persiste la idea de modernización y el binomio educación-cambio; que idealiza el concepto de hombre; que es contradictoria por recuperar ciertas preocupaciones democráticas y humanas, al mismo tiempo que preserva rasgos economicistas; que existe sólo en estado de proyecto y que es muy ambiciosa pues presenta en la práctica serios problemas de instrumentación.

Teniendo claras todas las debilidades que pudiera tener la Educación Permanente, en esta investigación se trató de establecer otro nivel de discusión del problema, intentando rescatar las valiosas aportaciones que sobre la cultura pueden generar los principios fundamentales de la Educación Permanente, considerando que su aplicación puede conducir a la liberación del hombre y al diálogo intercultural como alternativa de la acción educativa.

En este sentido, resaltan sus planteamientos acerca de la educación como un proceso continuo que profundiza tanto en la

experiencia personal como en la vida social global, del hombre como un ser inacabado y educable en cualquier etapa de su vida y de la cultura como un proceso creativo que se encuentra en constante construcción. Como la Educación Permanente propicia la recuperación de las diversas prácticas educativas, es de gran utilidad para la reflexión y el análisis crítico de dichas prácticas, de manera que permite realizarles las modificaciones pertinentes tomando en cuenta las posibilidades y límites del contexto económico, político, social y cultural en el que se encuentran insertas.

Por esta razón es posible afirmar que la Educación Permanente, como corriente teórico-metodológica, conjunta una serie de ideas desde las cuales es posible reflexionar, sistematizar y orientar las acciones educativas.

En función de la importancia que representa para una propuesta educativa su concepción más general de la cultura, y más aún, para una propuesta que centra su atención en el desarrollo del ser, es necesario realizar algunos comentarios en torno al tema.

Para lograr definir en este trabajo la concepción de cultura desde la perspectiva de la Educación Permanente, se tomó como eje rector la posición de Paul Lengrand, debido a que fue de este mismo autor de quien se retomaron los principales planteamientos acerca de la Educación Permanente, por ser él uno de sus más eminentes teóricos y porque, a partir de la revisión de diversas publicaciones bibliográficas acerca de la Educación Permanente, se pudo constatar que en realidad no existen materiales que desarrollen con profundidad su relación con la cultura. Autores como George Parkyn en su libro "Hacia un modelo conceptual de Educación Permanente"; Raul Di Blasio y Jorge María Ramallo, en "La Educación Permanente, concepción global de la educación" y Guillermo Medina Ureña, en "La Educación Permanente en América Latina: estado, situación y políticas de la UNESCO en este campo", entre otros, dejan ver algunas ideas respecto al tema, pero sin ningún desarrollo exhaustivo.

Es por eso que en esta investigación también se retomaron planteamientos de autores que han realizado minuciosos estudios sobre la cultura y más someramente sobre su relación con la educación, cuidando por supuesto que su concepción educativa fuera congruente con los principios de la Educación Permanente. Fue así como se resaltaron algunos planteamientos teóricos de autores como Amílcar Cabral, Frantz Fanon y Paulo Freire, cuyos análisis son ampliamente reconocidos en el medio educativo y sociológico.

Asimismo, para la elaboración de este trabajo fueron de gran valía los estudios realizados por algunos antropólogos, entre los que destacan Guillermo Bonfil Batalla, Héctor Díaz Polanco y Gonzalo Aguirre Beltrán, a pesar de que en algunas ocasiones no se compartieron todos sus planteamientos como por ejemplo la

visión dual de la sociedad que mantiene el investigador Aguirre Beltrán.

De este modo, no sin problemas, pudo lograrse establecer, que para la Educación Permanente la cultura es vivida día a día por los hombres en una constante transformación; que es una instancia determinada social e históricamente; que no es uniforme, ya que no se desarrolla igualmente en todos los sectores de la sociedad, lo cual determina que asuma un carácter de clase y, por consecuencia, que no sea neutral. La cultura presenta en su interior conflictos y contradicciones que están íntimamente vinculados con el contexto económico, político y social en el que se desenvuelve.

En el campo de la Educación de Adultos y su vinculación con la Educación Permanente, fueron valiosas las aportaciones de Fernando Nogales, Roque Ludojoski, Jaime Castrejón, Félix Chaparro, Carlos A. Torres, Alberto Silva, Leopoldo Chiappo, etc., quienes, con sus diferentes maneras de abordar el tema, permitieron reiterar la necesidad de la formación del individuo adulto conforme a los principios de la Educación Permanente, la cual abre amplias perspectivas de desarrollo e intercambio cultural.

En cuanto a la fundamentación teórica del indigenismo, sus momentos, los problemas indígenas y la visión crítica de la educación indígena, fueron muy importantes los comentarios de Gerardo López y Sergio Velasco, en "Aportaciones Indias a la Educación"; de Pierre Beaucage, de Carlos Mejía y de todos los investigadores del Instituto Nacional Indigenista (INI -creado en 1948-), entre los que destacan Miguel León Portilla, Federico Campbell, Félix Baez y Margarita Nolasco. Además del apoyo recibido por parte del INI para realizar esta investigación, resalta la colaboración del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México y, evidentemente, del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Asimismo, a lo largo de esta investigación se hizo uso constante de material hemerográfico, sobre todo de artículos publicados en diferentes diarios, así como de los Censos Generales de Población y Vivienda de 1980 y de 1990. También destacan por su importancia algunas publicaciones del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL) y algunas ediciones de La Casa Chata.

En cuanto a la bibliografía para las culturas indias contemporáneas, específicamente la maya, se encontró que es demasiado amplia y que desgraciadamente está sumamente dispersa, por esta razón se seleccionaron algunas publicaciones del INI y algunos trabajos de extranjeros, también se retomó como ilustrativo de la cosmovisión maya el libro "Canek" de Ermilo Abreu Gómez.

Por otra parte, mediante esta investigación, que tenía como propósito central explicar que la concepción de cultura de la Educación Permanente proporciona importantes elementos para guiar la práctica de la alfabetización indígena en México, se logró constatar que la alfabetización, más que una acción educativa es una acción cultural que puede generar cambios trascendentes en el modo de vida de un pueblo y, por lo tanto, se puso de manifiesto porqué las prácticas de alfabetización han formado parte importante de la política indigenista de nuestro país.

Asimismo, teniendo como marco la concepción de cultura de la Educación Permanente, se analizaron los alcances y límites de la Educación Bilingüe y Bicultural propuesta por el Estado mexicano para alfabetizar y castellanizar a la población indígena de nuestro país, logrando demostrar que, como antaño, el principio rector sigue siendo su integración a la "cultura nacional", y evidenciando además que hoy en día, como hace 500 años, los indígenas son objeto de maltrato, agresión, despojo y muerte, con el fin de acabar con su cultura que se considera un estorbo para el desarrollo nacional.

De esta forma tiene lugar el enfrentamiento permanente entre quienes quieren encauzar al país en el proyecto de la civilización occidental y quienes resisten arraigados a formas de vida tradicionales utilizando diversas estrategias. Es así como los indígenas de nuestro país recrean continuamente su cultura, ajustándose a las presiones cambiantes de un mundo que les es totalmente hostil.

Considerando que el análisis de las prácticas educativas realizadas con los indígenas de México, tomando como eje central a la cultura es un trabajo del que poco se ha ocupado la Pedagogía, a pesar de que es sumamente necesario para poder enriquecer dicho proceso a la luz de un panorama que permita comprender la dinámica de su desarrollo y todas las fuerzas que entran en juego; para realizar esta investigación se decidió analizar un caso práctico de alfabetización indígena en nuestro país.

Fue así como se seleccionó el proyecto de Alfabetización Indígena llevado a cabo en el estado de Yucatán, de 1982 a 1988, el cual forma parte de los 14 proyectos piloto de alfabetización en lengua materna que puso en marcha el INEA, queriendo responder al discurso que plantea la revaloración de las culturas indígenas y el favorecimiento de su desarrollo, respetando sus propias lenguas.

Con la preocupación por entender la realidad educativa de los indígenas, se decidió reflexionar sobre una práctica concreta y realizar un distanciamiento crítico de su acción que permitiera dar algunos ejes para reformularla. En especial, se consideró de suma importancia la sistematización de las

experiencias de alfabetización indígena en lengua materna, pues representan una nueva etapa de la alfabetización en México y sobre todo, porque sus consecuencias y efectos se están viviendo en nuestros días.

Es indudable que el fracaso de los diferentes proyectos de alfabetización indígena en nuestro país se debe, en gran medida, a la carencia de programas de seguimiento y evaluación que permitan retroalimentar las distintas experiencias e ir las reorientando conforme a los resultados que expongan dichos programas. Por esta razón es fundamental realizar el seguimiento de todos y cada uno de los 14 proyectos emprendidos por el INEA, de manera que permita que se enriquezcan entre sí y que se mejoren las prácticas que actualmente se están realizando en los diferentes estados de la República que fueron seleccionados.

De esta forma, en este trabajo se realizó una evaluación crítica de los planteamientos teóricos del proyecto piloto emprendido por el INEA, ubicándolos en su contexto nacional, lo cual puede ser de gran utilidad para los 14 proyectos mencionados. Para el análisis del aspecto metodológico y operativo, en cambio, tuvo que seleccionarse uno sólo de los proyectos para poderlo estudiar con toda profundidad. Cabe aclarar que esto no imposibilita, de ninguna manera, que los resultados arrojados por este análisis no puedan servir para enriquecer la práctica de la alfabetización indígena a nivel nacional.

Los motivos particulares que generaron la elección del proyecto del estado de Yucatán respondieron principalmente al eje rector de esta investigación: la cultura. Yucatán, conocido como "la tierra que no se parece a otra" es un estado sumamente especial porque a pesar de que carece de riquezas naturales como ríos, montañas, suelos fértiles, minerales, etc., en él floreció una de las culturas más complejas de nuestro país: la maya, cuya lengua, formas de organización y cosmovisión del mundo han podido resistir 500 años de opresión. Recuérdese que actualmente sobreviven dos millones de indígenas de origen maya asentados en el sureste de México, dedicados principalmente a la artesanía y a la agricultura.

Aunado a lo anterior, Yucatán es uno de los estados de la República que presenta los índices más altos de analfabetismo, sólo el 51.3% de los yucatecos mayores de 15 años tiene la primaria terminada; además, tiene un bajo índice de población urbana, de modo que más de la mitad de su población es indígena, siendo el 20% monolingüe; asimismo, el proyecto de alfabetización indígena que allí se aplicó fue de los pocos que, de una u otra forma, mantuvieron actividades constantes durante todo el periodo comprendido de 1982 a 1988.

Indudablemente el conocimiento y la comprensión de los sujetos de la Educación de Adultos, específicamente de la

Alfabetización Indígena, no como individuos aislados, sino como seres que se identifican con otros y que participan del proceso constante de la creación de la cultura, abre nuevas perspectivas a la práctica de la alfabetización en México.

El acercamiento a la problemática vivida por los indígenas mayas de nuestro país, generó un alto nivel de compromiso y de responsabilidad para el desarrollo de este trabajo, tratando siempre de que en realidad resultara un producto que pudiera ser útil para el enriquecimiento de la práctica educativa realizada con los indígenas que comparten esta cultura.

De esta forma, este trabajo fue preparado entre octubre de 1991 y octubre de 1992. Primero hubo un encuentro con los modelos de análisis que permiten aproximarse desde diversos ángulos al tema de la Educación de Adultos. Fue así como se seleccionó el Esquema Formal de Análisis (EFA) propuesto por Pablo Latapí, el cual, junto con la cultura entendida bajo la óptica de la Educación Permanente, sirvió como eje conductor que le diera unidad al trabajo. Prosiguió entonces la lectura y relectura del material reunido, su clasificación, comparación y obtención de inferencias, que implicaron la utilización de las categorías del EFA, para concluir con la redacción de la versión final del documento.

El trabajo que se ha realizado puede considerarse de carácter descriptivo porque se centra en la caracterización de la metodología del proyecto investigado y exploratorio porque trata de explicar las congruencias e incongruencias detectadas, apoyándose del marco que propone la concepción de cultura de la Educación Permanente. Este trabajo es pues una aproximación e interpretación del Proyecto de Alfabetización Indígena en Lengua Maya que trata de inferir los principios y orientaciones que subyacen en las acciones realizadas, con el fin de que pueda serle útil a todos aquellos que desconocen el universo educativo indio y a todos los que participan, de una u otra forma en él y que creen que la alfabetización indígena es un proceso que merece ser pensado y recreado en función de la práctica que hasta la fecha se ha realizado en este campo.

Así pues, el presente trabajo está organizado en tres capítulos que van de lo general a lo particular, haciendo uso constante tanto de la historia, ya que ésta permite una mayor comprensión de los acontecimientos, en función de que los contextualiza en el tiempo y en el espacio, como de la cultura, que es el eje que guía esta investigación. De este modo, los dos primeros capítulos dan un panorama de la Educación Permanente y de la Educación de Adultos, respectivamente; constituyéndose en los marcos a partir de los cuales se analiza el Proyecto de Alfabetización Indígena llevado a cabo en Yucatán de 1982 a 1988, mismo que se expone en el tercer capítulo del trabajo.

En el primer capítulo, dedicado a la Educación Permanente, se explica el origen y desarrollo de este concepto, así como sus

principios fundamentales con relación a la educación, al conocimiento, a los contenidos educativos, a las estrategias y recursos didácticos, al educador, etc. Luego se analizan los límites y alcances que tiene con propuesta educativa y social. Posteriormente se expone el recorrido histórico de la Educación Permanente en América Latina, haciendo hincapié en las políticas emprendidas por la UNESCO a este respecto, y se concluye el capítulo con el desarrollo de la noción de cultura y de hombre que propone la Educación Permanente, aclarando algunos conceptos relacionados con el tema, tales como: cultura popular, cultura de masas, folklore, manifestación cultural, integración cultural, resistencia cultural, identidad, aculturación, etc.

En el segundo capítulo, se ubica la Educación de Adultos en el marco de la Educación Permanente, haciendo énfasis en cómo se concibe al adulto. Posteriormente se explica el desarrollo que ha tenido la Educación de Adultos en América Latina, particularmente en México, detallando cómo su sistematización se vio influenciada por los acontecimientos internacionales ocurridos durante la Segunda Guerra Mundial y poniendo especial atención en las finalidades que han perseguido los programas educativos puestos en marcha en este campo.

En otro momento se exponen brevemente las principales vertientes de la Educación de Adultos, desarrollándose de forma exhaustiva sólo dos de ellas: la Educación Indígena y la Alfabetización. En torno a la primera se comienza por aclarar los aspectos semánticos con los que se relaciona, de modo que se definen conceptos como indio, indígena, etnia, mestizo, entre otros; luego se reseña la política indigenista mexicana desde 1910 hasta la época contemporánea, haciendo hincapié en los organismos que fueron creándose para la atención del indígena. También se estudia la situación actual de la cultura indígena, resaltando sus formas de resistencia y las repercusiones que ejercen sobre ella el factor económico. Se señalan, asimismo, los grupos indígenas de México clasificados conforme al criterio lingüístico.

En cuanto a la alfabetización, primeramente se analiza el problema social más inmediato que trata de resolver: el analfabetismo; luego, en un nivel más técnico, se exponen los principales métodos de alfabetización; después se plantean algunas consideraciones lingüísticas y culturales de la alfabetización y de la castellanización de los indígenas, resaltando las diferencias que existen entre dichos procesos, haciendo uso de la relación existente entre lenguaje, pensamiento y cultura; también se definen algunos conceptos como monolingüe y bilingüe, por ejemplo. Posteriormente se realiza una semblanza del Programa de Alfabetización Indígena puesto en marcha por el INEA de 1982 a 1988, explicándose someramente la estructura administrativa de la institución, sus planteamientos teórico-metodológicos y los resultados que se obtuvieron con la aplicación de dicho programa. Resultados a partir de los cuales se propone como una alternativa la alfabetización indígena desde

la concepción de cultura de la Educación Permanente, para la cual la adquisición del alfabeto significa la posesión de un instrumento que favorece la comprensión de otra forma de percibir al mundo.

El tercer capítulo da inicio con la caracterización de la política educativa mexicana del sexenio comprendido de 1982 a 1988, contextualizándola en el terreno económico, político y social. Posteriormente, para ubicar al Proyecto de Alfabetización Indígena llevado a cabo durante ese periodo en el estado de Yucatán, se describe la geografía, el clima, las actividades económicas, la religión y la distribución de la población y de las lenguas propias de dicho estado. Luego se desarrolla la historia de Yucatán, paralelamente a la historia de los mayas de la región, haciendo un recorrido que va desde la época prehispánica hasta la época contemporánea.

Asimismo, se mencionan algunas características culturales de los grupos indígenas mayas que se conservan hasta nuestros días, prueba de la resistencia y de la identidad cultural de esta etnia, resaltando entre ellas su forma de organización política, económica y social, sus artesanías, su gastronomía, sus fiestas, y sobre todo, su lengua, la cual es explicada con algunos detalles.

En cuanto al Proyecto de Alfabetización Indígena en Lengua Maya, se resumen brevemente sus principales planteamientos desglosados en los modelos metodológico, pedagógico, lingüístico-pedagógico y cultural, mismos que en su conjunto permiten apreciar la visión que se tiene del indígena, de su cultura y de su educación. Luego se desarrollan los principios rectores del material didáctico utilizado en el proyecto; se muestran como ejemplos las lecciones # 2 y # 25, tanto del Libro del Adulto como del Libro del Alfabetizador, elaborados y utilizados por el INEA, en su Delegación de Yucatán, con el fin de constituir las en un elemento más del análisis del proyecto. Se incluyen dichos ejemplos en este apartado y no como anexos porque se considera que de esta forma pueden dar mayor continuidad al desarrollo del planteamiento teórico-práctico del proyecto.

Posteriormente, se describe la fase operativa del proyecto y sus resultados, resaltando algunos de sus problemas y la opinión de algunos de sus participantes. El acercamiento a este proyecto es realizado a partir de la aplicación del Esquema Formal de Análisis propuesto por Pablo Latapí; en este sentido, dicho proyecto es analizado haciendo uso de la concepción de cultura de la Educación Permanente, expuesta en el primer capítulo de este trabajo, y de las siguientes categorías: ideología teorizante, estrategia ideológica, estrategia efectiva, ideología práctica, naturaleza del proyecto de campo, contexto institucional y contexto local-nacional. Todas ellas permiten un estudio minucioso y detallado de cada una de las fases del proyecto, desde su planeación hasta la obtención de resultados,

posibilitando de este modo, analizar la congruencia existente entre la teoría y la práctica del Proyecto de Alfabetización Indígena en Lengua Maya; análisis que se presenta brevemente en la visión de conjunto.

De esta forma, el enfoque globalizador del EFA, que revela el distanciamiento existente entre la teoría y la práctica permite plantear explicaciones y algunas conclusiones generales acerca de la dinámica de los proyectos de Educación Indígena en México, conclusiones que esperamos permitan enriquecer futuras prácticas en este campo, a partir de la promoción del verdadero intercambio y del diálogo cultural.

C A P I T U L O I

LA EDUCACION PERMANENTE

I. LA EDUCACION PERMANENTE

SURGIMIENTO Y CARACTERIZACION DE LA EDUCACION PERMANENTE

Origen y desarrollo del concepto.

Aunque el concepto de la Educación Permanente se ha popularizado en las últimas décadas, se pueden encontrar rastros de sus principios fundamentales en la filosofía de Platón, quien se cuestionaba acerca de los sujetos de la educación, de su momento, de su forma, etc. y en la concepción pedagógica de Rousseau, quien en su libro "Emilio" plantea una educación a lo largo de toda la vida, que se abandera con la libertad del hombre y que se encuentra en estrecha relación con la naturaleza:

"...Repito -dice Rousseau- que empieza la educación del hombre desde que nace... precede la experiencia a las lecciones" y guían sus acciones el "reinado de su libertad y de sus fuerzas", siendo "siempre dueño de sí propio...", "vive según la naturaleza" y ejercita continuamente su cuerpo; trabaja, corre, grita y está siempre en movimiento porque al ser "hombre por el vigor, en breve lo será por la razón."(1)

La idea de la Educación Permanente evolucionó con el transcurso del tiempo y para que se aceptara como toda una concepción del hombre, de la sociedad, de la cultura y de la educación tuvo que presentarse una coyuntura que conjuntaba diversos aspectos, tales como:

- a) El cambio acelerado producido por los avances de la ciencia y la tecnología.
- b) La crisis de la educación en una sociedad también en crisis, originada en la época de la post-guerra y agudizada en los años sesentas.
- c) La búsqueda del desarrollo económico y social.
- d) La explosión demográfica y el acelerado proceso de urbanización.
- e) El desarrollo de las comunicaciones y por lo tanto, la influencia de los medios de comunicación de masas en la sociedad.
- f) Y sobre todo, la realización de movimientos políticos trascendentales, productos de la injusticia, la marginalidad y la desigualdad imperantes.

(1) Rousseau, Juan Jacobo. Emilio o de la Educación. P. 23, 24, 39 y 71.

Fue así como la idea de la Educación Permanente empezó a cobrar importancia y se fueron proponiendo una serie de principios rectores que la fueron definiendo.

Paul Lengrand, renombrado autor de varios escritos sobre el tema y uno de los máximos exponentes y promotores de la idea, expresó que se entiende por Educación Permanente "un orden de ideas, de experiencias, de realizaciones muy específicas, es decir, la educación en plenitud de su concepción, con la totalidad de sus aspectos y de sus dimensiones, en la continuidad interrumpida de su desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, y en la articulación íntima y orgánica de sus diversos momentos y de sus fases sucesivas." (2)

Desde esta perspectiva queda claro que los objetivos de la Educación Permanente van mucho más allá del simple reciclaje de conocimientos que se realiza en contra de la obsolescencia, puesto que la educación no es un bien que se adquiere y se desecha, ya que "no pertenece al campo del tener sino al del ser". (3)

El mismo autor señala que la Educación Permanente es también observada como una actitud de armonía con el espíritu y el corazón "consistente en no dejar nunca de interrogar al mundo y de trabajar para el propio perfeccionamiento." Se trata "(...) de un aprendizaje y un progreso continuos, y una actitud de duda para consigo mismo, para con su saber y su experiencia"; "una educación que nunca se acaba, que moviliza todos los recursos y fuerzas del ser, tanto las del espíritu como las del corazón y la imaginación." (4)

La Educación Permanente es, entonces, la concepción educativa que se traduce en todos aquellos procesos que pretenden promover el aprendizaje del ser humano para lograr su desarrollo integral, pero que no se circunscribe a un lapso específico (un mes, dos semanas, cuatro años, etc.) ni a una determinada edad del individuo (seis años, catorce años, cuarenta años, etc.) ni a un cierto espacio físico (escuela, laboratorio, universidad, etc.).

Confirmando lo anterior, George Parkyn define a la Educación Permanente como "un proceso de vida en el presente y de formación para el porvenir"; como la concepción educativa que "quiere que la educación sea en cada individuo un elemento esencial durante toda su vida". (5)

Raúl H. Di Blasio y Jorge María Ramallo expresan, por su parte, que "la Educación Permanente es una concepción global de la educación. No se limita a la prolongación de la escolaridad de los jóvenes ni a la educación de los adultos. Comprende todos los

(2) Lengrand, Paul. Introducción a la Educación Permanente. P. 26.

(3) Ibid. P. 68.

(4) Ibid. P. 26, 61 y 43, respectivamente.

(5) Parkyn, George. Hacia un modelo conceptual de Educación Permanente. P. 16.

sectores de la educación y todas las edades. Incluso abarca toda la política de desarrollo cultural. Obliga a centrar sus objetivos en torno al desarrollo del hombre, capacitándolo para que sea autor de su propio progreso, para que desarrolle en forma creativa y original un mundo cultural acorde con su propia riqueza y fruto de sus propios esfuerzos. Ofrece (...) la oportunidad de renovarse y de integrarse en la sociedad en cambio, con conciencia nacional y social".(6)

La Educación Permanente es, pues, una invitación al cambio; a no dejarse llevar por los prejuicios, por los estereotipos y por las ideas preconcebidas; es una aproximación a la vida, cuyo ritmo adopta abriéndose caminos.

Es evidente que esta concepción de la educación lleva implícitas una serie de transformaciones del proceso educativo y de la sociedad en general, considerando que ambas están en constante desarrollo; por eso, "es una estrategia que debe fijar sus raíces en la comunidad" y representar "no sólo una democratización de la educación, sino también una preparación continua para el compromiso democrático".(7)

A pesar de la claridad de los conceptos expresados en torno a la Educación Permanente, de sus objetivos y principios fundamentales y de que ha sido aceptada como una alternativa para enfrentar los retos del hombre contemporáneo; aún en nuestros días ha sido difícil llevarla a la práctica en toda su dimensión, debido a la presencia de fenómenos que se derivan de los sistemas educativos tradicionales y a la vigencia de estructuras sociales obsoletas.

Todavía en nuestra época los centros educativos presentan las mismas características de antaño: "vínculos episódicos con la vida, ignorancia de las realidades concretas, divorcio del placer y la enseñanza y la falta de diálogo y de participación"(8); esto demuestra, en términos de Lengrand, que existe un "sistema completo por rehacer" y que la Educación Permanente es una opción que tiene vigencia en el mundo de hoy.

(6) Di Blasio, Raúl H. y Ramallo, Jorge María. La Educación Permanente, Concepción Global de la Educación. "Carta Informativa" del CREFAL. Pátzcuaro, Mich., México., Feb. de 1973; citado en Medina, Guillermo A. La Post-Alfabetización en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, Mich. México, CREFAL, 1982. P. 56.

(7) Lynch, James. La Educación Permanente y la preparación de personal para la Educación. Traducción del original en inglés hecha en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. 1976. Mimeo P.p. 7 y 10, respectivamente; citado en Medina, Guillermo A. Op. Cit. P. 57.

(8) Lengrand, Paul. Un Sistema Completo por Rehacer. El Correo de la UNESCO. Año XIII. Enero de 1970. P. 27; citado en Medina, Guillermo. Op. Cit. P. 63

Principios fundamentales de la Educación Permanente

La Educación Permanente tiene su sustento en una serie de principios que le dan forma y que permiten constituirla en una concepción globalizadora, en la medida en que concibe al hombre, a la cultura, a la educación y a la sociedad en general desde sus múltiples determinaciones y ubicados siempre en un contexto. Entre dichos principios destacan fundamentalmente los siguientes:

-Con respecto a la educación, se plantea que debe ser un proceso continuo y un todo coherente en el que el individuo intervenga como un sujeto activo, contribuyendo en función de lo que es, de sus capacidades y talentos específicos, y no en función de modelos impuestos.

Además, la educación debe ofrecerse a la totalidad de los hombres, de modo que no sea beneficio exclusivo de las clases sociales más privilegiadas; es por eso que el desarrollo de la Educación Permanente lucha con el obstáculo que significa la selectividad educativa.

Siendo la educación un proceso vivo en sí mismo, debe contribuir a la transformación constante de la sociedad y a la realización personal, por medio de la liberación y el desarrollo integral de los hombres.

Esta integración debe ser "a la vez vertical -durante toda la duración de la vida- y horizontal, a fin de descubrir los diversos aspectos de la vida de los individuos y de las sociedades."(9)

Asimismo, la educación, en su carácter de permanente, debe renovarse constantemente en objetivos, contenidos y métodos para poder tomar en consideración los nuevos problemas que vayan surgiendo en la vida del individuo.

Además, la aplicación de estos métodos y contenidos didácticos en la infancia y la adolescencia "debe intentar formar no personas educadas sino personas educables, personas que pueden y que deben proseguir su educación a lo largo de toda su vida."(10)

-En relación al conocimiento, que debe estar en perenne renovación según las necesidades individuales y sociales, es indispensable que sea también un proceso agradable, de manera que la gente sienta placer empleando su tiempo libre aprendiendo.

El conocimiento debe propiciar la creatividad del individuo y derivarse de las prácticas cotidianas y vivencias diarias para que la adquisición del saber sea "un proceso por el que quien aprende

(9) Parkyn, George. Op. Cit. P. 12.

(10) Ibid. P. 40.

se transforme, reconstruyendo continuamente su experiencia"(11) y aceptando el carácter relativo del conocimiento.

En este ámbito es importante destacar que "la Educación Permanente y la adquisición permanente de conocimientos no son conceptos idénticos", la primera va mucho más allá, siendo "el concepto de sociedad educativa el paralelo al de Educación Permanente."(12)

-Acerca de la selección de los contenidos educativos, al realizarla, la Educación Permanente "pone el acento sobre el ser. Las necesidades del ser, sus aspiraciones y las relaciones vivas que mantiene con el mundo de personas y cosas definen el verdadero proceso educativo, y no una simple relación con un contenido exterior llamado arbitrariamente contenido educativo".(13)

También se reconoce que en materia educativa la teoría y la práctica son dos instancias inseparables que deben responder a las necesidades concretas del ser humano, desde su perspectiva histórica.

-En cuanto a las estrategias y recursos didácticos, la Educación Permanente apoya el interaprendizaje y el diálogo, por considerar que el trabajo coordinado entre varios individuos y la comunicación entre ellos permite que aprendan unos de otros y que intercambien experiencias y conocimientos en favor de su propio proceso de desarrollo.

Asimismo, la Educación Permanente propugna por el favorecimiento del autodidactismo (recordando que el agente principal de la educación es el propio individuo en estado educativo) y de la participación de cada ciudadano en las actividades educativas, por el rescate de la riqueza que proporciona el trabajo en grupo, por el aprovechamiento de los recursos disponibles en la comunidad y por la participación directa de ésta en las tareas educativas.

Dentro de los recursos didácticos destaca por su importancia el libro, o mejor dicho la lectura. "Sin referencia al libro, un individuo no puede separar el nivel de la mera opinión y construir un saber coherente al margen de sus experiencias obligatoriamente limitadas en el tiempo y el espacio. También a través del libro puede el individuo sustraerse a la tiranía de lo cotidiano y,

(11) Ibid. P. 74.

(12) Ibid. P. 18 y 64.

(13) Cultura y trabajo: nuevas perspectivas de la Educación Permanente en la gestión empresarial. New Trends of Business Education International Symposium, Turín, 18-17 diciembre 1970; citado en Lengrad, Paul. Introducción a la Educación Permanente. P. 151.

superando los acontecimientos, acceder al nivel de la reflexión y de la perspectiva cultural."(14)

-A propósito del educador, este debe propiciar en el individuo el desarrollo de una serie de aptitudes para aprender y capacidades a potenciar; el desarrollo del juicio crítico y de la actitud científica, así como del gusto por el trabajo intelectual, del ejercicio y de la práctica, sin lo cual no puede haber una verdadera educación. Además, se debe preparar a los hombres para el cambio y la renovación permanentes.

-Desde la óptica de todos los desafíos del hombre moderno, (físico, intelectual, político, sentimental, etc.), La Educación Permanente busca el equilibrio entre todos ellos y el respeto y desarrollo de cada dimensión del ser; ya que sólo así se dará fin al "analfabetismo sentimental, al analfabetismo social, al analfabetismo político, al analfabetismo estético," etc., que son producto de una formación unilateral.

La Educación Permanente, apoyando la educación integral, busca la formación de un ser político, democrático y autónomo, difícil de adoctrinar y capaz de apoyarse en sus propios juicios para las decisiones y elecciones trascendentales.

-Con respecto a las categorías como tiempo, cambio, desarrollo humano, ser, autoridad, trabajo, etc., la Educación Permanente tiene su postura bien definida, reconociendo al paso del tiempo y al cambio como factores positivos en la vida del individuo.

Se acentúa también el desarrollo, pero no como el de un día o de un momento, "sino como el ser de una existencia. Es lo que (el hombre) hace y lo que deviene a través del conjunto de sus momentos, de sus etapas, de sus realizaciones, de sus defectos y de sus victorias, juzgadas, superadas y asimiladas."(15) Con esto, el principio de desarrollo es concebido como el proceso de adquisición, de transformación y de reconstrucción de la experiencia, que trasciende en mucho el simple crecimiento económico.

Aunado al cambio y al desarrollo del ser, la Educación Permanente reconoce en el mismo otra particularidad: la diferencia. Ningún ser es idéntico a otro, ya que cada uno tiene su especificidad, la cual siendo respetada, le permite alcanzar la universalidad de la condición humana y la verdadera fraternidad con otros hombres. Por eso, "no hay una educación, sino tantos procesos educativos como individuos".(16)

(14) Lengrand, Paul. Op. Cit. Introducción a la Educación Permanente. P. 138.

(15) Ibid. P.151.

(16) Ibid. P.152.

Con respecto a la autoridad, la Educación Permanente no reconoce como tal a la que se impone por la fuerza, sino a la que se obtiene a partir de un esfuerzo de conocimiento y toma de conciencia.

A propósito del trabajo, éste ocupa un lugar preponderante en la cultura, ya que es un elemento que modela sus características e influye en el rumbo de su desarrollo.

Es el trabajo el que genera los valores combativos, renovadores y progresivos de la cultura, la cual "designa el conjunto de esfuerzos y experiencias a través de las cuales un hombre se realiza progresivamente...", es decir, "la cultura no existe más que en la medida en que es vivida y experimentada en el destino particular de un hombre que lleva una existencia, construye una vida, refleja el universo en su conciencia y participa en su transformación con su actividad."(17)

Implicaciones, límites y alcances de la Educación Permanente

La Educación Permanente, como propuesta educativa, lleva consigo una nueva concepción del hombre y de su cultura; una nueva manera de percibir al mundo y el lugar que el individuo ocupa en él; por eso, busca proveer al hombre de los instrumentos requeridos por él para continuar su autoformación y el enriquecimiento de sus experiencias en forma organizada, así como los medios para que el ser humano pueda superar sus contradicciones y satisfacer sus necesidades, en otras palabras, busca proveerle los instrumentos que le permitan "aprender a aprender".

Todo esto implica rebasar los límites de lo escolar y de lo extraescolar; distribuir mejor las funciones entre la escuela, la universidad, el centro comunitario, la biblioteca, el sindicato, la fábrica y los otros medios de educación; aceptar la participación de cualquier elemento que coadyuve al hecho educativo; generar nuevas formas de financiamiento y distribuir mejor los recursos disponibles; permitir la flexibilidad y la interacción permanente entre acción y reflexión; satisfacer las necesidades de los sujetos de la educación, cambiando los contenidos y métodos imperantes; dar prioridad a los elementos cualitativos sobre los cuantitativos y hacer de la sociedad una empresa educativa en la que todos los hombres participen y en la que las acciones respondan a una política educativa coherente y justa.

Todos estos elementos se pueden resumir en dos aspectos fundamentales: reforma educativa para reestructurar el sistema educativo tradicional, de manera que se produzcan modificaciones sustanciales, y cambio en la estructura política-económica-social.

(17) Lengrand, Paul. Op. Cit. Introducción a la Educación Permanente. P. 59.

Con esto pareciera que el panorama de la Educación Permanente es desalentador, ya que comúnmente los regimenes políticos se esfuerzan por mantener el estado de cosas vigente, sin embargo, "vale la pena señalar que, aún con tales condiciones y dentro de una serie de circunstancias adversas, es posible realizar con éxito acciones que puedan inscribirse en el contexto de la Educación Permanente.

Para ello será necesario conocer tanto los medios como los recursos disponibles, planificar, ordenar, implementar y coordinar las acciones, legislar al respecto, crear conciencia colectiva y aprovechar coyunturas que siempre se dan. Cada persona deberá convertirse en educador y educando y cada lugar deberá constituirse en comunidad educativa."(18)

(18) Medina, Guillermo. Op. Cit. P. 69 y 70.

LA PRAXIS DE LA EDUCACION PERMANENTE

La Educación Permanente en América Latina. Breve recorrido histórico.

Como ya se ha visto, la idea y el concepto de la Educación Permanente, como un encuentro entre vida y educación, no son nada nuevos; es una vieja propuesta que ha venido evolucionando desde su surgimiento hasta nuestros días.

Fue en los años sesenta, cuando al manifestarse la crisis de la educación, que la Educación Permanente adquirió relevancia, se difundió rápidamente por todo el mundo y fue objeto de estudio de profesionales de una gran diversidad de disciplinas: educadores, sociólogos, antropólogos, economistas, etc. discutían los alcances de la propuesta; unos considerándola una alternativa viable para enfrentar la problemática educativa, otros negándole toda virtud; lo cierto es que hasta nuestros días dicha polémica sigue viva.

Una vez que el concepto de Educación Permanente había sido analizado y aceptado por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y luego de haber sido considerada la conveniencia de proponerlo a los Estados Miembros como una posibilidad para hacer congruentes a los sistemas educativos con las necesidades del hombre moderno; la Educación Permanente hizo su aparición en América Latina, en las postrimerías de los años sesentas.

En 1970, Año Internacional de la Educación, se iniciaron acciones diversas dentro del campo educativo que se inscribían bajo este concepto. Desde entonces, los países latinoamericanos comenzaron a promover sus reformas educativas tratando de adaptar la educación a las necesidades concretas, resultantes todas de los cambios de índole científica, económica, política, tecnológica, etc. que se estaban gestando en esos momentos.

Estas acciones educativas respondían también a las políticas de desarrollo, ya que se pensaba que el sistema educativo, tal como estaba, no respondía a las exigencias del proceso de desarrollo que los países latinoamericanos deseaban impulsar, aunado a la fuerte presión que ejercían el avance de la ciencia y la tecnología.

El cambio que se pretendía no era nada fácil: ¿cómo transformar el sistema educativo según los postulados de la Educación Permanente si éste se encuentra inserto en los límites del colonialismo y la dependencia y en sistemas socio-políticos antidemocráticos y antipopulares?

Se trataba de una propuesta pedagógica con alcances que iban más allá de lo educativo; una propuesta que robustecía los intereses nacionales y reafirmaba los anhelos de libertad y de independencia política.

Por eso, a pesar de la aceptación que tuvo la idea de la Educación Permanente en los países latinoamericanos, ha sido difícil ponerla en práctica como alternativa para transformar al hombre y a la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, ante las exigencias planteadas por el crecimiento económico y por las presiones sociales; los países en su totalidad han emprendido acciones diversas que por sus características se pueden incluir en la propuesta de la Educación Permanente; entre estas acciones destacan algunos programas llevados a cabo en el campo de la Educación de Adultos en países como Perú, Brasil y Cuba, por ejemplo.

A pesar de lo anterior, algunos autores afirman que la Educación Permanente, tal cual se ha concebido, "no es posible sino en un país socialista" (19), y que en América Latina, "con la excepción notable de la Cuba socialista, los objetivos (de la educación Permanente) parecen irrealizables, sobre todo cuando uno considera los patrones prolongados de dominación externa e interna y las construcciones de valores socioculturales que los sostienen..." (20)

Sin embargo, aunque la Educación Permanente esté muy lejos de concretarse en los países latinoamericanos y aunque hoy en día se estén proponiendo en ellos otros modelos que se explican a partir del paradigma de la modernización, el cual lleva implícito una serie de categorías fundamentales (en cierta medida opuestas a las de la Educación Permanente) entre las que se pueden mencionar a la calidad, la eficiencia, la productividad, la competitividad y la evaluación, entre otras; es claro que la necesidad de una educación conforme a los principios de la Educación Permanente sigue vigente, ya que hasta ahora no se ha podido dar solución a los enormes problemas que enfrenta la educación en los países latinoamericanos, como son:

- Poner énfasis en la educación escolarizada como única forma de educación.
- Tener el monopolio de la enseñanza en manos de las escuelas y de sus profesores.
- Imperar el sistema de exámenes, pruebas, etc., que propicia la marginalidad de grandes masas de población del sistema educativo vigente.
- Alto índice de reprobación y de deserción.
- Descuidar la educación rural e indígena.
- Utilizar en la educación de adultos los mismos métodos, técnicas, contenidos y materiales que en la educación tradicional.

(19) Pineau, Gaston. Educación ou Aliénation Permanente?. P. 216.

(20) Paulston, R.G. "Algunas observaciones sobre la Educación de Adultos en América Latina y el modelo cubano". Mimeo. La Habana, Cuba, 1970; citado en Medina, Guillermo A. La Educación Permanente en América Latina: estado, situación y políticas de la UNESCO en este campo. P. 14.

-Incongruencia entre los programas educativos y las necesidades y expectativas del sujeto de la educación.

-Favorecer una educación alienante que niega la participación de la comunidad en el hecho educativo.

-Presupuesto y cobertura educativa insuficientes con relación a las necesidades, etc.

Así pues, sin dejar de reconocer los esfuerzos que los países latinoamericanos han hecho a lo largo de su historia para mejorar su educación, sabemos que mientras no se complementen las transformaciones educativas con los cambios de tipo económico y social que propone la Educación Permanente, sus resultados seguirán siendo de poca trascendencia y podremos seguir hablando de la necesidad de establecer en esta región de nuestro continente un sistema de Educación Permanente.

Sistema que no descontextualiza al hecho educativo de sus determinantes económicas, políticas, sociales y culturales; sistema que no superpone el desarrollo económico sobre el desarrollo social e individual y sistema que puede irse gestando paulatinamente, de comunidad en comunidad, e ir observando sus resultados para retroalimentarse como propuesta educativa y social.

Políticas de la UNESCO en el campo de la Educación Permanente

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fue fundada en 1946, estipulando en su acta constitutiva que la dignidad del hombre exige la educación para todos y que es cometido de la Organización realizar gradualmente el ideal de la igualdad de oportunidades de educación, sin distinción de raza, de sexo o de condición económica y social.

"Puede afirmarse que en lo que a Educación Permanente se refiere, la política de la UNESCO fue y sigue siendo una. La diversidad ha estado más bien en las acciones para difundirla en todo el mundo, recomendarla a sus Estados Miembros y Miembros Asociados y, para apoyarla en la medida en que los países la han ido adoptando en un intento por superar la crisis de la educación que inevitablemente los afecta."(21)

De este modo, dicha política puede resumirse en los siguientes puntos:

-Estudio y análisis del concepto de Educación Permanente.

-Recomendación a sus Estados Miembros y Miembros Asociados de la Adopción del concepto.

(21) Medina, Guillermo. Op. Cit. La Educación Permanente en América Latina: estado, situación y políticas de la UNESCO en este campo. P.17.

-Patrocinio y apoyo a eventos nacionales e internacionales que se realicen para abordar el tema en alguno de sus aspectos.

-Difusión de libros, folletos y otros materiales sobre el tema.

-Apoyo a las actividades que en ese campo han emprendido los países.

En cuanto a las acciones, a finales de 1965 el Comité Internacional de la UNESCO para el Progreso de la Educación de los Adultos, examinó el informe que sobre el concepto de la Educación Permanente había presentado Paul Lengrand y fue así como se adoptó la tesis de la Educación Permanente como "el principio que animaba el conjunto del proceso educativo, considerado como continuo durante toda la vida del individuo, desde su más tierna infancia hasta sus últimos días, y exigiendo por ello mismo una organización integrada."(22)

De este modo, la UNESCO adoptó y se dedicó a difundir el documento de Lengrand, conocido como el "Manifiesto de la Educación Permanente".

En el mismo año, la UNESCO publicó un documento en el cual se daba a conocer la posición de la Organización con respecto de la Educación Permanente y los conceptos sobre los que debían desarrollarse las políticas educativas de los próximos años. También ordenó una serie de investigaciones sobre el tema, tratando de esclarecer el concepto.

En 1970, la Educación Permanente constituyó uno de los temas que la UNESCO promovió con mayor intensidad; como parte de esas acciones, Malcom Adiseshiah, entonces Director Adjunto de la UNESCO, presentó una ponencia sobre Educación Permanente en la Conferencia Anual de la Asociación de Escuelas de las Naciones Unidas, en la que habla de "redescubrimiento ... del concepto revolucionario de Educación Permanente. Lo que hay de nuevo en este redescubrimiento -dice- es el encuentro que ahora se ha producido entre la vida y la educación."(23)

Haciendo una evaluación de las acciones realizadas por los Estados Miembros durante el Año Internacional de la Educación, se demostró que la Educación Permanente era la base que podía reunir en un todo coherente todos los aspectos de la educación y resumir todos los esfuerzos de renovación.

(22) Parkyn, George. Op. Cit. P. 11 y 12.

(23) Adiseshiah, Malcom. Texto de su ponencia presentada en Nueva York, el 21 de Agosto de 1970 y publicada en "Diez temas prioritarios", Pátzcuaro, México, CREFAL, 1970. P.p. 106; citado en Medina, Guillermo A. Op. Cit. La Educación Permanente en América Latina: estado, situación y políticas de la UNESCO en este campo. P. 9.

En 1972, la UNESCO patrocinó el Coloquio Interdisciplinario sobre Educación Permanente, realizado del 25 de septiembre al 2 de octubre de ese mismo año, en la Sede de la Organización.

En 1973, la UNESCO y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa realizaron en México la Mesa Redonda sobre la Escuela del Futuro, en la que se discutió la problemática de la Educación Permanente.

En 1974, la UNESCO firma un Acuerdo con el Gobierno de México para la creación del Centro Regional sobre Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, que tendría como misión la promoción de la Educación de Adultos dentro del marco de la Educación Permanente. Fue así como el CREFAL comenzó a desarrollar sus actividades en nuestro país, a partir de 1975.

En 1976 se realizaron diversos eventos tendientes a precisar la función de los no enseñantes en las acciones educativas llevadas a cabo en el marco de la Educación Permanente.

Finalmente, ya en la década de los ochentas, la preocupación fue insertar a la educación de adultos en el lugar que le corresponde en el contexto de la Educación Permanente, dar solución a los problemas que plantea la institucionalización del concepto y contribuir a la formación del personal que permita la propagación de la Educación Permanente como forma de vida, entre las principales.

LA CONCEPCION DE LA CULTURA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA
EDUCACION PERMANENTE. DEFINICION Y OTROS CONCEPTOS EN JUEGO.

Está claro que la Educación Permanente, como filosofía, entendida ésta como una forma de concepción del mundo y del lugar que el hombre ocupa en él, tiene una noción muy específica de la cultura que se complementa con su concepto de educación.

Hablar de la cultura, como sucede frecuentemente con la educación, nos introduce en un terreno en el que la diversidad de opiniones, hace difícil el tratamiento del tema, además del mal empleo que frecuentemente se hace del término.

De este modo, es común escuchar expresiones en las que cultura y cúmulo de conocimientos se hacen sinónimos, de manera que se habla, por ejemplo, de pueblos "verdaderamente incultos", pero, ¿Es válido hablar de cultura cuando se quiere hacer referencia a la posesión o carencia de ciertos conocimientos?, ¿puede hablarse de hombres sin cultura?, ¿Es la cultura un atributo exclusivo de ciertas clases sociales?, ¿Puede considerarse a la cultura como un aspecto apolítico?.

Evidentemente la forma de dar respuesta a todos estos cuestionamientos implica una postura política e ideológica bien definida; la Educación Permanente tiene la suya.

Algunos definen a la cultura como "el resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio y del estudio las facultades intelectuales del hombre,... la cultura es el conjunto de conocimientos básicos necesarios a toda persona en un momento histórico y en un medio social dados, independientemente de cualquier especialización técnica."(24)

En esta concepción, la cultura se abstrae de toda su relación con el contexto socioeconómico en el que tiene lugar y es considerada como una instancia única (carente de contradicciones), estática (sólo se acumula a lo largo de los años), neutral (no responde a intereses de clase) y universal. En este sentido la literatura y la música clásica, la pintura, la escultura y la historia constituyen la cultura por excelencia y son evidentemente los contenidos educativos que deben desarrollarse para que el individuo tenga una "buena" educación y para que sea "culto".

La Educación Permanente no se opone a la implementación de este tipo de contenidos educativos, a lo que sí se opone es a que estos conocimientos se impongan, a que se enseñen sin contextualizarse, sin hacerse una selección minuciosa de ellos y sobre todo, a que sean vistos como la única fuente de llevar al individuo al pleno desarrollo. Lo anterior no implica que la

(24) Enciclopedia Salvat Diccionario. Tomo IV. P. 940.

Educación Permanente coincide con la concepción de cultura que lleva implícita la implementación desmedida de todos estos contenidos de aprendizaje.

El definir a la cultura a partir de la producción artística e intelectual que emana de ciertas clases sociales, lleva a descalificar a muchos pueblos y a considerarlos incapaces de crear su cultura; esta es una visión reduccionista que conduce a identificar a la cultura con la civilización occidental; sin reconocer que la cultura de los campesinos de nuestro país, por ejemplo, es muy diferente de aquella que generalmente conocemos a través de los medios de comunicación.

Evidentemente la Educación Permanente no comparte esta visión de la cultura, ya que uno de sus principios fundamentales es que el hombre, sea cual sea su condición social y económica, tiene grandes facultades creativas y de desarrollo que le permiten enfrentar de diversas formas la problemática de su cotidianidad.

Con la visión reduccionista, la cultura popular se restringe a lo folklórico, es decir, a elementos pintorescos o exóticos, como podrían ser la música y las danzas, que sólo llaman la atención de los curiosos que consideran que las clases populares, por razones intrínsecas a su propia naturaleza, son incultas e incapaces de generar cultura.

Para la Educación Permanente, en cambio, la cultura popular actual no se reduce de ninguna forma a la cultura tradicional folklorizada, ya que reconoce que la esencia de la cultura popular va más allá de dichas manifestaciones, es decir, la cultura popular es vivida día con día por el pueblo, en una constante transformación.

Sin embargo, la cultura popular, como resultado de sus experiencias de lucha, se presenta generalmente mezclada con la cultura de masas, entendida ésta como el producto de la industria cultural, producida y difundida por los grupos de poder que buscan justificar sus acciones.

Además, gracias a la cultura de masas las clases populares "consumen modelos culturales burgueses creyéndolos una expresión autónoma propia... la cultura de masas representa y propone situaciones humanas que no tienen ninguna conexión con las situaciones de los consumidores, pero que continúan siendo para ellos situaciones modelo".(25)

La Educación Permanente comparte la opinión según la cual la cultura popular "es una cultura que no está destinada a una élite que goza en forma exclusiva de ella y que la vive sólo en su universo cultural particular, sino que debe ser una cultura cuyo

acceso sea abierto a todos, sin que intervenga el nivel de vida o el rango social". (26)

Todo lo anterior determina la tarea del educador que pretenda favorecer la promoción de la Educación Permanente, respetando la cultura de la comunidad, de manera que sirva de apoyo al verdadero desarrollo del individuo:

-No ser simplemente distribuidor de un saber elaborado y más o menos codificado a través de los años.

-No presentar modelos específicos de la expresión cultural históricamente determinados, como la expresión de la vida cultural como tal.

-Por el contrario, colaborar en la separación de los elementos que correspondan a una cultura popular auténtica y que veredaderamente respondan a los intereses de la clase dominada, de todos aquellos elementos que correspondan a la cultura de masas.

-Paralelamente, aumentar la información del pueblo sobre los avances científicos y tecnológicos, de manera que enriquezca su cultura, apropiándose de la cultura desarrollada a través de la historia de la humanidad.

-Utilizar los elementos culturales del contexto local susceptibles de ser explotados, sin esperar que la cultura sea transmitida por los medios masivos de comunicación. Se debe buscar una promoción cultural interna en la que participe el mismo pueblo y se aprovechen al máximo los recursos locales.

"Este papel del educador, así definido, cuestiona al mismo tiempo la pretensión de mantener la pureza de la cultura popular. Estas posturas son cuando menos ingenuas y sólo conducen a un cierto folklorismo, cuyo resultado es apartar al pueblo de su historia, condenándolo a vivir en estados 'primitivos', pretendidamente puros."(27)

Al hablar de la cultura como una instancia de la que se forma parte o de la que se está excluido, se está haciendo referencia a una visión geográfica de la cultura: "la sociedad está dividida en hombres en posesión de los instrumentos culturales y hombres excluidos de dicha posesión. Los poseedores de valores culturales detentan la cultura en su totalidad."(28)

Paul Lengrand, teórico de la Educación Permanente, plantea que dicha filosofía está en contra de la visión geográfica de la cultura porque ésta beneficia sólo a ciertas clases, de modo que las posibilidades de llevar una existencia cultural están

(26) Varela Barraza, Hilda. Cultura y Resistencia Cultural: una lectura política. P. 152.

(27) Argumedo, Manuel. ¿Qué es la Educación Popular?. P. 135.

(28) Eco, Humberto. Op. Cit. P. 61.

distribuidas de una manera demasiado desigual, además de que confunde a la cultura con las expresiones culturales.

La Educación Permanente, por el contrario, no restringe la cultura a sus manifestaciones, para ella la cultura es una instancia determinada social e históricamente dentro de la cual existe una gran variedad de subculturas.

"La cultura es la síntesis dinámica, en el nivel de la conciencia del individuo o de la colectividad, de la realidad histórica, material y espiritual, de una sociedad o un grupo humano, de las relaciones existentes tanto entre el hombre y la naturaleza, como entre los hombres y las demás categorías sociales. Las manifestaciones culturales, en cambio, son las diferentes formas por las cuales esta síntesis se expresa, individual o colectivamente, en cada etapa de la evolución de la sociedad."(29)

Para la Educación Permanente, aunque la cultura tenga características generales, no es uniforme, ya que no se desarrolla igualmente en todos los sectores de la sociedad, lo cual determina que asuma un carácter de clase. Una característica fundamental de la cultura es que es un elemento esencial del proceso histórico; en la cultura reside la capacidad de elaborar elementos que aseguren la continuidad de la historia y determinen la posibilidad de progreso, de estancamiento o incluso, de regresión.

Como resultante y determinante de la historia, la cultura tiene elementos positivos y negativos, fuerzas y debilidades, factores de progreso y de estancamiento, es decir, tiene en su interior conflictos y contradicciones.

Por ejemplo, en el caso de la sociedad indígena el progreso cultural podría darse en la medida en que se fueran superando los factores de estancamiento de su cultura, tales como liberarse de los complejos que limitan la identidad del grupo y el sentimiento de dignidad y superar los límites de su universo, aunado claro está, al mejoramiento de sus condiciones de vida.

Lo anteriormente expresado nos lleva a afirmar que la cultura es un fenómeno en expansión que está íntimamente ligado a la realidad económica, política y social del medio en el que se desenvuelve y más aún, que su desarrollo se da de manera desigual, variando en el tiempo y en el espacio, lo que no significa que existan culturas "superiores" y culturas "primitivas o inferiores", las culturas son simplemente diferentes.

Ante estas diferencias, el reto de la Educación Permanente es propiciar que sin complejos y sin subestimar la importancia de los aportes positivos de las culturas que se consideran "superiores", las culturas que se creen "inferiores" retomen los caminos

(29) Varela Barraza, Hilda. Op. Cit. P. 33.

ascendentes de su propia cultura, la cual se nutre de la realidad viviente del medio.

Asimismo, es necesario recordar que incluso al interior de una misma cultura existen diferencias, ya que la distribución horizontal y vertical de los niveles de cultura presenta cierta complejidad; así, de los pueblos a las ciudades, de un grupo étnico a otro, del campesino al obrero y aún de un individuo a otro hay variaciones significativas en cuanto al nivel cualitativo y cuantitativo de la cultura.

Ante esta perspectiva, la Educación Permanente propugna por una apreciación científica del fenómeno cultural que permita el progreso de la cultura, discerniendo en el interior del conjunto de los valores culturales de un pueblo lo esencial de lo secundario, lo positivo de lo negativo y lo progresivo de lo reaccionario; analizando la realidad cultural en cuestión, de manera que permita definir la estrategia y las tácticas a seguir y evitando la confusión entre lo que es la expresión de una realidad histórica objetiva y aquello que es resultado de una naturaleza específica.

Por otra parte, Nils Castro (30) considera que la cultura se manifiesta como un conjunto sistemático de costumbres, conocimientos, creencias, gustos, hábitos, habilidades, normas, valores, símbolos, etc., que caracteriza a los distintos grupos humanos y que no es única ni exclusiva de uno solo, lo que Amílcar Cabral confirma cuando plantea que "la cultura -creación de la sociedad y síntesis de los equilibrios y de las soluciones que engendra para resolver los conflictos que la caracterizan en cada fase de la historia- es una realidad social independiente de la voluntad de los hombres, del color de su piel, de la forma de sus ojos o de los límites geográficos". (31)

Hay autores que diferencian la cultura material de la espiritual; con la primera relacionan todos los bienes materiales y los medios de producción y con la segunda los conocimientos, las formas del pensamiento y en general la esfera de la concepción del mundo: filosofía, ética, derecho, etc., pero plantean que ambas esferas se encuentran indisolublemente ligadas.

Algo parecido sucede cuando se habla de la cultura de ser y de la cultura de tener, cuyo eje central es la posesión de algo; en esta última forma de "cultura" no sólo "se acumulan cosas sino que se busca adquirir un éxito personal, desconociendo muchas veces la colaboración de otros." (32)

(30) Castro, Nils. Cultura Nacional y Cultura Socialista. P. 114.

(31) Varela Barraza, Hilda. Op. Cit. P. 40.

(32) Christlieb, Carmen et al. "Cultura de tener y cultura de ser", en Educación de Adultos. Enero-Febrero 1991. P. 5.

En cambio, por cultura de ser debe entenderse a la forma de vivir, de pensar y de actuar en relación con los demás, de tal manera que se promueva el desarrollo humano personal y se contribuya al desarrollo de los demás; entendiéndose por desarrollo al crecimiento pleno de todas las potencialidades que el hombre tiene, como son: la capacidad de razonar, de expresarse, de trabajar, de ser responsable, de adquirir conocimientos, de optar y de participar en la toma de decisiones en los asuntos que le afectan directamente.

Debido a que la Educación Permanente busca la formación de hombres libres con espíritu de servicio, responsables, inquietos, sensibles ante la injusticia y la desigualdad, comprometidos, reflexivos y críticos, apoya el desarrollo de la cultura de ser, ya que la cultura de tener, predominante en la sociedad actual, trae como consecuencias la disminución de la libertad, en la medida en que el hombre se pone al servicio de las cosas y se ata a ellas; el egoísmo; la rivalidad; la envidia y la desunión.

En este ámbito, habrá que recordar que si un ser humano produce, hace política y actúa, pero sin avanzar como ser inteligente en el que cada día aumenten los conocimientos que tiene sobre su medio y el mundo en general y como ser humano que reconoce sus propios alcances y limitaciones; todo aquello que hace no tiene ningún sentido.

Un aspecto sumamente importante de la cultura, desde la perspectiva de la Educación Permanente, es su carácter cambiante, el cual lleva a reconocer su posibilidad de desarrollo, mismo que no implica únicamente su acumulación a través de los años.

"El desarrollo de la cultura indica el grado en que el hombre domina las fuerzas de la naturaleza, el nivel de evolución en que se encuentra el hombre mismo, el alcance de sus conocimientos, el perfeccionamiento de sus capacidades, etc."(33)

Base del desarrollo de la cultura la constituye el desarrollo de la producción material, por eso, la sustitución de un modo de producción por otro implica modificaciones cualitativas en la cultura. Cada formación económico-social se caracteriza por disponer de un nivel propio de cultura material y espiritual, de modo que el paso de un nivel de desarrollo cultural a otro se apoya siempre en la utilización de los logros culturales del pasado, sin los cuales no sería posible el progreso de la sociedad.

El desarrollo de la cultura en las sociedades divididas en clases reviste carácter contradictorio, razón por la cual, la misión que puede desempeñar la Educación Permanente en sociedades como la nuestra, es sumamente importante, ya que busca el

(33) Blauberger, I. Diccionario Marxista de Filosofía. P. 65.

enriquecimiento y la integración (34) recíprocos de las culturas nacionales, por medio del intercambio de los valores culturales y de la formación de una comunidad cultural entre los pueblos.

Reconociendo que la cultura es expresión de una nación y que ésta reúne para aquella los distintos elementos indispensables para conferirle credibilidad, validez, dinamismo y creatividad; la cultura nacional es entonces la resultante de las tensiones internas y externas en la sociedad global y la suma de sus preferencias, de sus tabúes y de sus modelos; es precisamente el carácter nacional de la cultura, lo que la hace permeable a las demás culturas y le permite influir y penetrar en ellas.

En este aspecto es necesario destacar que para la Educación Permanente es tan importante la cultura urbana como la de las comunidades rurales; en ambas, la forma en la que el individuo se enfrenta a la realidad es diferente, ya que la cotidianidad de la que parte la cultura también es distinta, debido a ésto, la Educación Permanente plantea que todos debemos conocer y comprender la diversidad cultural de nuestro país, misma que en su conjunto conforma nuestra cultura nacional.

De este modo, la cultura nacional debe situarse, sin complejo de superioridad o inferioridad, en la civilización universal, como parte del patrimonio común de la humanidad susceptible de dar y recibir.

En este sentido, el conocimiento cultural no puede restringirse a las manifestaciones que tradicionalmente se han denominado "culturales" (llámense literatura, pintura, escultura, etc.); también es necesario que se conozcan otro tipo de expresiones, como por ejemplo, las producciones de las comunidades rurales e indígenas. Por eso, la misión del educador permanente es doble: por un lado, debe comprender como media el individuo con su realidad, y por otro, debe guiar su aprendizaje, abriéndole paso hacia el desarrollo.

(34) Ma. Eugenia Vargas, en su libro Educación y Cultura. La Educación Bilingüe y Bicultural en las comunidades purépechas. P. 4 y 5, define como integración cultural o vitalidad cultural al cambio y la continuidad de las culturas en contacto, como resultado de los procesos de selección y exclusión que operan en la circulación social de los hechos culturales. La integración cultural debe ser vista como una integración dinámica y relativa que implica la constante remodelación de la cultura, como resultante del juego dialéctico entre la presión homologante de la cultura hegemónica y la resistencia diferencial de la cultura subalterna.

En el contacto cultural operan procesos de selección mediante los cuales hay aspectos que se transmiten, consciente o inconscientemente, por parte de una cultura y aspectos que la otra cultura acepta o a los cuales opone resistencia.

La Educación Permanente, para llevar a la práctica sus postulados, está en favor de dos aspectos relativos a la cultura:

1) La acción cultural, es decir, la acción que conduce a que los hombres aprendan a "leer" y a "escribir" su realidad, actuando sobre ella para transformarla. "Para Paulo Freire todos los seres humanos, al entrar en contacto con la naturaleza y reflexionar sobre el sentido que tiene su acción, son creadores de cultura. Por lo tanto su acción es una acción cultural".(35)

2) El círculo de cultura, que es el sitio en el que un grupo de personas se reúne para discutir sobre su práctica: su trabajo, la realidad local y nacional, la vida familiar, etc. En el círculo de cultura no existe ni la persona que todo lo sabe, ni la que nada sabe, en él todas aprenden a analizar su práctica cotidiana, tratando de responder a las necesidades de una cultura en formación.

Estas dos acciones permiten reafirmar la identidad cultural del individuo o grupo humano dado, entendiendo por identidad a la "cualidad bio-sociológica independiente de la voluntad de dicho individuo o grupo, pero que adquiere significación nada más cuando se expresa en relación con otros individuos o grupos humanos. La naturaleza dialéctica de la identidad reside en el hecho de que a la vez identifica y distingue, es decir, un individuo o grupo humano sólo adquiere identidad, si es igual a ciertos individuos y diferente de otros. ...la identidad no es una cualidad inmutable, precisamente porque los datos biológicos y sociológicos que la definen están en evolución constante...".(36)

La formación y desarrollo de la identidad, que es una cualidad relativa, guarda estrecha relación con los factores económicos, políticos y sociales de la sociedad en cuestión, por eso es la expresión de una cultura. En el caso de las comunidades indígenas el grado de identidad cultural está determinado por la vigencia de cuatro elementos fundamentalmente: la lengua nativa, el sistema de cargos, el ciclo de vida y el del año y el matrimonio endogámico.

Por otra parte, existe lo que Freire ha denominado como "cultura del silencio", que es fruto de la sociedad en la que los hombres y las mujeres no pueden reflexionar y tomar decisiones acerca de lo que les afecta, lo que equivale a decir que los hombres no pueden "pronunciar" su palabra. Sin embargo, es necesario reconocer que este silencio es relativo, ya que entre los oprimidos se desarrolla una cultura que los poderosos no ven, que es silenciosa, pero que es una forma de resistir (37) a la opresión.

(35) Escobar, Miguel. Paulo Freire y la Educación liberadora. P. 153.

(36) Varela Barraza, Hilda. Op. Cit. P. 27.

(37) Entiéndase por resistencia cultural a la conservación de aquellos elementos útiles y constructivos de una cultura dada; lo

La Educación Permanente está en contra de ese silencio, de la opresión y de todos los factores que no le permitan al hombre reflexionar y actuar libremente. Por eso, plantea que no deben existir las culturas del silencio, todas las culturas deben ser libres y deben estar formadas por hombres que tengan el derecho de pensar y de expresarse libremente.

Con lo anterior es claro que si la dominación "tiene como necesidad vital el practicar la opresión cultural, la liberación nacional es necesariamente un acto cultural"(38), de lo cual se desprende el papel fundamental que desempeña la cultura en la vida de una nación y el interés que tienen los países desarrollados por propiciar la aculturación o enajenación de la cultura de los países en vías de desarrollo.

La Educación Permanente está en contra de la "cultura aculturada", de ese proceso que algunos llaman circulación cultural y que no es más que la aceptación acrítica y sin reflexión de la forma de pensar y la cultura de otro pueblo, conduciendo al desarraigo cultural.

La invasión cultural, que es la penetración en el contexto cultural de un pueblo, imponiendo una determinada visión del mundo e inhibiendo su creatividad y expansión, niega los principios de la Educación Permanente, ya que es una forma de violencia que conduce a la pérdida de la originalidad de una cultura; a la inautenticidad del ser de los invadidos; evita la problematización de la realidad, apoyando la visión focal de la misma y su concepción estática y aliena el ser de la cultura o la cultura de ser del individuo.

Un factor que puede ser propicio para la penetración cultural en países como el nuestro, es que si bien es cierto que la tradición cultural heredada es la del conjunto de clases que integran a la nación, dentro de una relación desigual y contradictoria, el mismo carácter de esta relación implica la división de la cultura en dos vertientes más o menos definidas y contradictorias entre sí: la cultura dominante y la cultura dominada (39), situación que nos hace susceptibles a la invasión cultural.

que no significa el estatismo cultural, ya que también implica la creación de una cultura nueva, basada en las tradiciones pero incorporando todas aquellas conquistas realizadas para servir al hombre. La resistencia cultural es la antítesis de la alienación cultural, que es el sistema de represión de la vida cultural de un pueblo y su aceptación pasiva e irreflexiva.

(38) Varela Barraza, Hilda. Op. Cit. P. 49.

(39) Al dividir a la cultura en dominada y dominante se hace referencia únicamente a la posesión o no del poder económico y político, lo que no implica que una sea superior que la otra, ni que no se reconozca la diversidad cultural de un país.

La relación entre ambas culturas no es de simple coexistencia; la clase dominante que posee los medios materiales y el poder político, controla los principales medios de difusión cultural. Este control le permite elaborar, desarrollar y orientar los contenidos de la cultura nacional en el sentido de sus propios intereses, o sea, convertir su propia concepción de la cultura en cultura dominante.

En cambio, la clase dominada, que no dispone de los medios materiales, tiende a caracterizarse por la fragmentación y por la dificultad de conjuntar los elementos de su cultura en una concepción que implique la proyección de la cultura nacional de acuerdo a sus intereses.

Este carácter de la cultura, la convierte en un instrumento de dominación de clase, dominación que lleva a la distorsión de lo que realmente significa.

La forma de apropiación cultural que tienen las diversas clases, concreta su ideología, que es el sistema de ideas que interviene activamente en la selección, jerarquización y estructuración de los componentes de la cultura.

Considerando la influencia que tiene la situación de clase sobre la cultura, se puede apreciar que la penetración cultural tiene lugar en todos los ámbitos de la vida nacional: la música, la moda, la danza, los programas de televisión, el cine y hasta la misma educación y que esta penetración se da tanto a nivel internacional como nacional; al interior del país existen una diversidad de formas de concebir el mundo y de enfrentarlo y entre ellas una lucha, visible o disfrazada, que busca definir el rumbo de la cultura nacional.

Para la Educación Permanente son de gran valor las manifestaciones culturales propias de cada país y de cada comunidad, por eso apoya los movimientos vanguardistas, creativos e innovadores que están en contra de la imposición cultural y que buscan sus propias alternativas, demostrando que la cultura está en constante transformación y quitándole, poco a poco, su carácter de instrumento de dominación de clase.

Normalmente el diseño de la Política Cultural, entendida como el conjunto de lineamientos, enfoques y orientaciones que se establecen con respecto a la cultura de un pueblo y que definen la estructura de vida colectiva de los diversos grupos humanos, se realiza con base en ciertos intereses de clase, determinados por el contexto ideológico, económico y político.

A pesar de lo anterior, la Educación Permanente reconoce que también puede existir una Política Cultural contestataria, que responda a los intereses de la cultura popular.

Así como para la Educación Permanente todos somos educadores y educandos a la vez, de igual forma todos somos portadores de la

cultura y podemos influir en su definición, en su orientación y en su dinamismo.

Del mismo modo que la educación, según la Educación Permanente, no se circunscribe ni a un lapso específico, ni a una determinada edad del individuo, ni a un cierto espacio; la cultura no es exclusiva de una época, de un país o de un determinado grupo de individuos: la cultura como la educación, no es solamente aquella adquirida en los salones de clase o a lo largo de la vida personal del individuo, en ambas es determinante el tipo de relación que se establece con los otros y son, o mejor dicho deberían ser, un instrumento de vida.

Asimismo, siendo la permanencia un factor que nos remite a la noción del tiempo, la Educación Permanente se preocupa por el uso que el individuo hace de su tiempo libre, este aspecto relaciona una vez más a la educación con la cultura y pone en evidencia la importancia de que la filosofía de la Educación Permanente tenga una postura definida ante ella.

El conocimiento de la diversidad cultural es fuente de enriquecimiento para el individuo y una excelente manera de utilizar el ocio, por eso, "una de las funciones más importantes de la Educación Permanente es el asegurarse un desarrollo cultural continuo por medio de la educación." (40)

Con ayuda de la Educación Permanente se debe discernir, en el interior del conjunto de los valores culturales de un pueblo, los aspectos positivos y los negativos, de manera que se vayan eliminando estos últimos y se vaya creando una cultura nueva que, respetando las tradiciones que merezcan ser respetadas, incorpore todos los factores de desarrollo que permitan el progreso de la cultura. Sólo así se podrá dar lugar a una verdadera cultura universal que conduzca a lograr la integración del hombre en el mundo actual, ante las perspectivas de su evolución.

Como se puede apreciar, para poner en práctica los principios de la Educación Permanente hay diversos elementos que, como la educación, deben ser constantes, entre ellos destacan la transformación cultural y la búsqueda por la humanización del hombre; ya que para esta filosofía tanto la educación, como la cultura y el hombre mismo no son estáticos, ni están acabados en un determinado momento; por el contrario, son instancias dinámicas que deben enriquecerse de las prácticas cotidianas y derivarse de los procesos creativos.

Es necesario destacar que para la Educación Permanente "la formación técnico-científica no es antagonica con la formación humanista de los hombres, desde el momento en que la ciencia y la tecnología... deben estar al servicio de la liberación permanente, de la humanización del hombre". (41)

(40) Parkyn, George. Op. Cit. P. 61.

(41) Varela Barraza, Hilda. Op. Cit. P. 112.

El estado actual del mundo pone de manifiesto la crisis que existe de los modelos de vida y de las relaciones interpersonales y con ella, el dinamismo cultural que reconoce la Educación Permanente: muchos ritos, costumbres y tradiciones ya no corresponden a las situaciones individuales y sociales, el papel que desempeña la mujer en nuestros días es muy diferente al de antaño, la forma de concebir a la vejez, a la pareja, a la paternidad, etc. también ha cambiado considerablemente. Cambios que además han provocado que se de una crisis en el terreno de las ideologías y una gran variedad de ideas y de puntos de vista contradictorios.

La transformación constante en que vivimos demuestra pues que la cultura no está acabada; que el acervo cultural es muy relativo y "no adquiere su alcance y significación más que integrado en un ser vivo y combativo, así como en una serie de experiencias de vida, original y particular cada una de ellas"(42); y que independientemente de la raza y de la posición socioeconómica todos tenemos cultura.

Para la Educación Permanente la cultura y la educación no son un campo en sí mismas; no están limitadas ni en un tiempo ni en un espacio determinados, y mientras exista el hombre, ninguna de estas instancias podrá acabarse, ya que ambas contribuyen a su desarrollo integral.

(42) Lengrand, Paul. Op. Cit. Introducción a la Educación Permanente. P.20.

LA CONCEPCION DE HOMBRE DE LA EDUCACION PERMANENTE

Como ya se ha dicho, cualquier enfoque educativo lleva implícito una concepción de hombre y de cultura, misma que genera la aceptación o el rechazo de dicha teoría por parte de la sociedad. Si bien es cierto que la concepción que tiene la Educación Permanente acerca del hombre ha provocado la reticencia de fuertes grupos, también lo es que, paradójicamente, ha sido esa misma concepción la que le ha abierto paso y ha demostrado la vigencia de "la educación de la libertad, hacia la libertad y por la libertad"(43), lo que en términos freirianos equivaldría a hablar de la educación como práctica de la libertad.

La Educación Permanente apoya la reflexión y la acción del hombre sobre su mundo para transformarlo; propicia el diálogo, la acción creadora, la justicia y la igualdad, rescatando siempre la experiencia del hombre. Es la educación que permite la integración del individuo a su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia.

Al favorecer la comprensión de la ubicación del individuo en la naturaleza y en la sociedad, así como el análisis crítico de las causas y efectos y la comparación con otras situaciones y posibilidades, esta educación permite la concientización y crea en el educando el proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y de solidaridad, es decir, el fomento de su libertad.

En esta perspectiva, se da un sentido mucho más amplio a la libertad, ya que ésta no se limita únicamente al estado físico del hombre, sino también a su estado de conciencia: "...la libertad es un estado del espíritu. Cuando se ha creado, entonces se es libre aunque se carezca de libertad. Los hierros y las cárceles no impiden que un hombre sea libre, al contrario: hacen que lo sea más en la entraña de su ser. La libertad del hombre no es como la libertad de los pájaros. La libertad de los pájaros se satisface en el vaivén de una rama; la libertad del hombre se cumple en su conciencia."(44)

Entonces, sin menoscabar al cuerpo, en tanto que base y conjunto integrante de la personalidad, con sus propios lenguajes que conviene dominar, al igual que los lenguajes del espíritu, con los que están íntimamente ligados y son interdependientes; la Educación Permanente busca la formación de un hombre libre, en el sentido integral del concepto, ya que sólo una educación de esta forma, sólo una educación para la libertad, sólo una educación para el hombre-sujeto que lo respete como persona, permite rescatar y manifestar el estado humano del hombre, reconociendo siempre la dialéctica que hay entre lo humano, lo educativo y la libertad.

(43) *Ibid.* P. 28.

(44) Abreu Gómez, Ermilo. Canek. P. 102.

Un derecho fundamental del género humano es que el hombre pueda decir sin miedo su palabra a los otros hombres, que sea dueño de su propia voz, que sea capaz de comunicarse en un encuentro dialógico entre los hombres y sobre todo, que tenga capacidad para transformar la realidad, ya que cualquier palabra es un conjunto indivisible de reflexión y de acción.

Esto, es lo que constituye el desarrollo del género humano, recordando que los hombres, "entre los seres inconclusos, son los únicos que se desarrollan. Como seres históricos, como 'seres para sí', autobiográficos; su transformación, que es desarrollo, se da en un tiempo que es suyo y nunca se da al margen de él." (45)

Los conocimientos, las costumbres y las creencias corresponden todas, en cierta medida, a las situaciones concretas en las que el hombre se encuentra, por eso "el desarrollo del hombre exige la constante reconstrucción de la experiencia y reposa sobre una actitud de apertura a las nuevas experiencias." (46)

Por otra parte, la Educación Permanente plantea que el individuo no está acabado al llegar a una determinada etapa de su vida. Según esta concepción, el individuo es educable en todos los periodos de su existencia y jamás termina su aprendizaje, el cual debe derivarse de lo creativo, de las prácticas cotidianas, de la experiencia y vivencias diarias para que pueda ser considerado significativo y contribuya a su desarrollo.

Asimismo, la Educación Permanente reconoce que "la mera acumulación de años, en sí misma, no tiene valor alguno y no significa automáticamente mayor madurez. Aquí interviene la educación decisivamente: el hombre puede formarse y acostumbrarse a obedecer el ritmo de su desarrollo. La primera conquista estriba en no dar un valor negativo al tiempo, sino en considerarlo como un factor de enriquecimiento". (47)

La humanización y la deshumanización son las posibilidades que los hombres tienen, como seres inconclusos, de realizar en su realidad concreta, pero sólo la primera responde a los principios de la Educación Permanente. Esta humanización se ve negada en la injusticia, la explotación y la opresión, pero se ve afirmada en la búsqueda de libertad y de diálogo y en la lucha por la justicia; la humanización del hombre consiste pues, en su liberación.

(45) Varela Barraza, Hilda. Op. Cit. P. 114 y 115.

(46) Parkyn, George W. Op. Cit. P. 28.

(47) Lengrand, Paul. Op. Cit. Introducción a la Educación Permanente. P. 69.

Por lo anterior se puede apreciar que hay estructuras favorables y estructuras desfavorables para el desarrollo de la personalidad y de la libertad, y que "los hombres que viven en los límites de la subsistencia, viven también en los límites de lo humano".(48)

Además, hablar de un hombre libre y humano pone al descubierto que el ser merece ser concebido bajo todos sus aspectos y en la multiplicidad de sus dimensiones y que su educación debe ser también un proceso polidimensional del progreso constante que es ley de todo ser humano.

En este sentido, para lograr que el hombre se sienta pleno, que debe ser el fin mismo de la educación, el individuo debe descubrir sus capacidades y comprender el mundo que lo rodea a través del diálogo, del cuestionamiento, de la crítica y del análisis, por eso, la Educación Permanente está en favor de una formación que favorezca el desenvolvimiento de todos estos aspectos.

La plenitud humana se alcanza, asimismo, en la medida en que el hombre amplía su poder de captación y de respuesta ante las diferentes situaciones exteriores y aumenta su poder de diálogo, tanto con los hombres como con el mundo. Esto le permite superar la esfera meramente vital y reforzar su compromiso con la existencia. Es la educación dialogal la que permite la profundidad en la interpretación de los problemas, las explicaciones causales y no mágicas de los fenómenos y la negación de posiciones quietistas.

El hombre se humaniza en la medida en que desarrolla una conciencia permeable, disposiciones mentales flexibles, no autoritarias y abiertas a la solidaridad; en la medida en que conoce su realidad y es capaz de establecer relaciones horizontales con los demás, que le permitan participar activamente, proponer soluciones y dar respuestas críticas a los diferentes problemas que enfrenta.

Es importante destacar que otra característica fundamental del hombre es su capacidad de establecer relaciones en el mundo y con el mundo, relaciones que por sus particularidades se diferencian claramente de los simples contactos animales.

Este campo de relaciones también debe ser motivo de reflexión y de aprendizaje, ya que es una parte fundamental de la vida humana; en las relaciones interpersonales hay que aprender a conocer al otro como parte de una realidad social específica y mostrar gran interés por la diversidad de las expresiones de la naturaleza humana.

Debido a que el mundo es una realidad objetiva, posible de ser conocida, hay una pluralidad de relaciones que guarda el

hombre con él, en la medida en que responde de muy diversas maneras a la gran variedad de situaciones que se le presentan. Esta es una característica meramente humana: ser capaz de organizarse, elegir una respuesta, probarla y actuar, todo ésto movido por una actitud crítica, reflexiva y no refleja, como sucede en el mundo de los contactos.

Asimismo, el hombre es el único capaz de trascender, de diferenciar su "yo" de su "no yo" y de comprender que por su finitud es un ser inacabado cuya plenitud se encuentra en su libertad.

El hombre, en su calidad de humano, existe, no sólo vive, ya que no sólo está en el mundo, sino en él y con él. Esta es una característica que Paulo Freire llamó "temporalidad" y gracias a la cual el hombre comprende su pasado, su presente y su futuro. La temporalidad permite, además, ser consciente de la propia historicidad, emerger del tiempo, discernir y trascender.

De esta forma, el hombre supera la barrera unidimensional del hoy, hereda, incorpora y modifica. Todo lo anterior le da a sus relaciones otra característica fundamental: la consecuencia.

Debido a ese sentido consecuente, el hombre es capaz de participar, tanto en la esfera de lo natural como de lo cultural, es decir, es capaz de interferir en su realidad para modificarla, siendo un elemento activo de la historia.

La capacidad que tiene el hombre de "hacer cultura" se manifiesta en los actos de creación, recreación y decisión, que van dinamizando al mundo y conformando las épocas históricas; las pautas de comportamiento son una manifestación cultural y es el hombre quien democratiza la cultura cuando parte de lo que se es y lo que se hace como pueblo y no de lo que otros quieren que sea y que haga. En este sentido, es importante reconocer que todo hombre hace y sabe hacer cultura, por su poder creador, de transformación, su libertad, su inteligencia, su educación y su trabajo.

"Es pues de la máxima importancia devolver al trabajo, en la práctica y en la teoría, su verdadero alcance, es decir, el de una actividad cultural, en el sentido más profundo y auténtico de la palabra"(49) y tratar de posibilitar su coexistencia con el ocio, ya que el hombre vive ambos momentos como parte de su experiencia y el modo como vive uno de los dos momentos repercute profundamente sobre el contenido del otro.

Es misión de la Educación Permanente contribuir a que el hombre sepa dar su justo valor al trabajo y al descanso, a la participación y a la soledad, al juego y al estudio, es decir, que sepa combinar las aparentes barreras insalvables existentes en dichas dicotomías. Un modo posible de arribar a ésto es el

(49) Ibid. P. 71.

reconocer que la lectura, las relaciones sociales y la participación, por ejemplo, son formas activas y placenteras de utilización del tiempo libre.

Aunado a lo anterior, se puede constatar que el hombre moderno es víctima de la abstracción, ya que todo converge para romper su unidad: la división de la sociedad en clases sociales, el trabajo parcializado, la oposición entre trabajo intelectual y manual, la separación entre cuerpo y espíritu, entre valores materiales y valores espirituales, etc.

En nuestros días, el hombre se pierde en la diversidad de imágenes de sí mismo, de situaciones y de tendencias contradictorias. La Educación Permanente trata de evitar esta disociación de la personalidad, abordando todas las dimensiones del ser humano.

La afirmación del hombre como sujeto, es decir, su humanización, se desarrolla con una permanente actitud crítica y con la captación que el hombre logre hacer de los valores, deseos y aspiraciones de su época. En la medida en que el hombre geste sus propios temas y utilice sus funciones intelectuales, en lugar de las instintivas, se irá superponiendo a la masificación, irá dando paso a su natural integración e irá perdiendo el miedo a la libertad.

Otra de las características propias del hombre es su sentido de responsabilidad, el cual lo lleva a tener poder de decisión y una postura activa ante la vida, no de domesticación sino de reflexión, de crítica, de compromiso, de autoconocimiento y sobre todo de opción, de manera que el hombre pueda elegir de qué forma participar en su proceso histórico.

La responsabilidad del hombre reviste también un carácter cívico y de participación activa en la creación de sus naciones, lo que conduce a comprender al hombre en su dimensión pública y de compromiso, es decir, al hombre político.

La Educación Permanente adquiere así una nueva perspectiva; su cometido es acabar con la injustificada separación entre el hombre privado y el hombre público, a ella le corresponde despertar la conciencia política y formar al hombre de la democracia: este hombre es el de la elección, de la responsabilidad, de la información y de la participación.

Aunado a lo anterior, el hombre puede tomarse a sí mismo como objeto de su conciencia. Es decir, puede ejercer un acto reflexivo sobre su actividad, mediante el cual consigue impregnar la transformación que realiza en el mundo de un significado que va más allá de sí mismo; de esta forma los resultados de la transformación operada en su actividad lo sobrepasan.

Al poseer la capacidad de decisión sobre su actividad y poder objetivarse y objetivar su actividad, al proponer finalidades, al tener un mañana, un hoy y un pasado, el hombre se hace histórico.

El hombre, al tener conciencia de sí y del mundo vive una relación dialéctica entre los acontecimientos y su libertad; lo propio del hombre es estar en constante enfrentamiento con su realidad. A través de su acción el hombre crea los dominios de la cultura y de la historia, en este hecho radica que sea un ser de praxis, de reflexión y de acción transformadora, fuente de conocimiento y de creación.

Además, el hombre es un ser en situación por encontrarse en condiciones espaciales y temporales que lo marcan y a las que él también afecta. Por esta razón, el verdadero objeto de la educación es el hombre en la diversidad de sus situaciones, en la plenitud de sus dimensiones y en la totalidad de sus responsabilidades, en una palabra: el hombre concreto.

Para Paulo Freire la humanización del hombre y su inserción crítica en su proceso histórico no puede darse si no es con una educación que ofrezca al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades y sobre su papel en la cultura. Una educación que le facilite la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tenga su instrumentación en el desarrollo de ese poder y en la explicitación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción. En este sentido, el hombre, afirma Freire, está apto para optar en la medida en que tome conciencia de su problemática y de su condición de persona, de sujeto.

De este modo, la Educación Permanente evidencia las potencialidades del hombre y el carácter contradictorio de la personalidad humana como resultado de la relación del hombre con el mundo; demuestra que lo que hay de negativo en el ser humano responde a una sociedad alienante y opresora y manifiesta la gran labor que puede desempeñar la educación, no sólo de los adultos, sino de toda la población, del hombre en general.

Asimismo, la Educación Permanente, tratando de evitar los efectos destructivos de la civilización moderna; construyendo las bases de una nueva educación y rescatando la experiencia humana, "el intercambio, el diálogo, la comunicación y el enriquecimiento mutuo del que ningún ser humano puede prescindir para tomar posesión de sí mismo"(50), se dirige al hombre en su realidad y con sus dimensiones concretas (afectadas por una serie de determinaciones duales y contradictorias) de la siguiente manera:

-El acto educativo apunta al individuo en la globalidad de sus aspectos y dimensiones, en su realidad física, intelectual, afectiva, sexual, social y espiritual.

(50) Ibid. P. 104.

-Este individuo es considerado simultáneamente como un ser autónomo y en su relación con la sociedad en general.

-Es el hombre de la responsabilidad, de la participación y del intercambio; no el de la pasividad y la competencia.

-Pertenece a la vez a lo particular y a lo universal porque es miembro de una colectividad en la que comparte sentimientos, tradiciones y formas de vida; por ser capaz de percibir a la humanidad como una comunidad con una gran diversidad de expresiones y por ser solidario con los hombres, razas y pueblos.

-Es especialista en algunos campos, pero trata también de conocer otros ámbitos de actividad y de reflexión.

-Está en contra de adoptar modelos de vida ya acabados.

-Rechaza las diferentes formas de inmovilismo y de estabilidad y adopta el cambio y la renovación permanentes, ya que los concibe como una de las experiencias fundamentales del ser humano.

-Acepta la renovación y la desaparición como productos de la experiencia de la vida en movimiento y está permanentemente en estado de cuestión y reflexión.

-Propugna por el desarrollo de la creatividad y del compromiso social, que constituyen el sustrato indispensable para el desarrollo armonioso de la personalidad.

-Busca ser sujeto de su propia educación, entendida como modalidad del ser y como forma de vida.

-Establece una relación viva y positiva con el tiempo y con su período de vida como individuo.

Este es pues, el hombre de la Educación Permanente, la cual al concebir a la educación como un medio que permite arribar a la libertad y a la humanización del individuo, con todo lo que esto implica, pone de manifiesto la estrecha relación que existe entre educación, hombre y cultura.

CAPITULO II

LA EDUCACION DE ADULTOS

II. LA EDUCACION DE ADULTOS

CONCEPTUALIZACION DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL MARCO DE LA EDUCACION PERMANENTE

La adultez como campo de acción de la Educación Permanente.

La vida del hombre ha sido dividida en diversas etapas cronológicas para facilitar su estudio, por eso, es frecuente la utilización de términos como infancia, adolescencia, adultez, vejez, etc.

Aunque no se ha llegado a acuerdos generalizados en cuanto a la definición de cada uno de estos conceptos, comúnmente se reconocen algunos aspectos relevantes de las diversas etapas por las que atraviesa el hombre, sin negar con esto que el contexto temporal y espacial ejerce fuerte influencia en el comportamiento humano.

Etimológicamente la palabra adulto, que proviene del latín "adultum", significa crecer. Este crecimiento debe contemplarse desde el punto de vista biológico, que en un momento dado alcanza su máximo desarrollo, y desde el punto de vista psicosocial, que es permanente.

El periodo de crecimiento humano tiene lugar en diversas etapas sucesivas, hasta alcanzar progresivamente la adultez, es decir, el hombre se hace adulto en un proceso de integración de sus diferentes estados biológicos, psicológicos, sociales, jurídicos, etc.

Frecuentemente se dice que el adulto es la persona capaz de asumir responsabilidades inherentes a la vida social, que puede tener una vida autónoma en lo económico y en lo social y que es capaz de tomar sus decisiones con entera libertad. Sin embargo, estas y otras características que se le atribuyen al adulto ocasionan muchas veces el temor del individuo a enfrentar esa etapa de su vida, lo cual nos conduce a comprender a la adultez como a cualquier otro periodo de la vida en el que se dan dudas, contradicciones, miedos, etc.

En este sentido, hay autores que afirman que "la edad adulta no representa un desplazamiento sin tropiezos por un camino bien conocido, sin aventuras ni dificultades. La gente no se interna en ella movida por un impulso de su niñez y de su juventud, ni avanza simplemente hasta alcanzar la ancianidad.

En los años de la edad adulta es necesario resolver tantos problemas nuevos y aclarar tantas impresiones distintas como en los periodos anteriores de la vida. La edad adulta tiene sus puntos de transición y sus crisis. Es un periodo de desarrollo

casi en el mismo sentido en el que lo son la niñez y la adolescencia."(1)

Reconociendo a la adultez como un período de vida lleno de cambios, es importante puntualizar que dichos cambios no significan la pérdida de la aptitud de aprendizaje por parte del adulto; la capacidad intelectual del individuo de la edad adulta es mucho más importante que el déficit que pueda representar cualquiera de sus cambios.

De este modo, Fernando Nogales, tratando de abarcar todas las dimensiones que afectan al adulto, lo define como "aquel individuo que desde el punto de vista físico ha logrado una estructura corporal definitiva, biológicamente ha concluido un crecimiento, psíquicamente ha adquirido una conciencia y ha logrado el desarrollo de su inteligencia, en lo sexual ha alcanzado la capacidad genésica; socialmente ha obtenido derechos y deberes ciudadanos; económicamente se ha incorporado a las actividades productivas y creadoras."(2)

El Doctor Roque L. Ludojoski, por su parte, también reconoce que la edad adulta "no es algo estático en el tiempo y en el espacio, sino algo que se halla en continuo cambio y evolución" y plantea que el "adulto es el hombre considerado como un ser en desarrollo histórico, y el cual, heredero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino hacia la vejez, continúa el proceso de la individualización de su ser y de su personalidad"(3), haciendo hincapié en que dicho proceso no es lineal y en que la edad cronológica del adulto no corre paralela con la madurez de la personalidad, ya que el adulto, como el hombre en general, es un ser en situación.

A partir de lo anterior podemos observar que la adultez es un proceso complejo, dinámico, acumulativo y variado, que puede darse a diferentes edades y que no puede definirse unilateralmente. Por esta razón es un campo fundamental de la Educación Permanente y más aún, debe ser objeto de estudio de varias ciencias, con el fin de acabar con todas las ideas erróneas y los estereotipos que acentúan la crisis de la edad adulta.

Definición de Educación de Adultos

La Educación de Adultos, como concepto, ha sido definida de muy diversas formas; algunos la entienden como el empleo de todos

(1) Kidd, J. Cómo aprenden los adultos. P. 4.

(2) Nogales Castro, Fernando. "Educación de Adultos". Ministerio de Educación y B.A. Dirección Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos. La Paz, Bolivia; 1964. P. 6.; citado en Andragogía: Ciencia de la Educación de los Adultos. P. 16 (mimeografiado).

(3) Ludojoski, Roque. Andragogía. Educación del Adulto. P. 20 y 18.

los medios y modalidades de la formación del individuo, puestos a disposición de todos los adultos, sin distinción alguna y sin importar la formación académica que tengan.

La UNESCO, por ejemplo, define a la Educación de Adultos como "todo el cuerpo de procesos educativos, cualquiera que sea su contenido, nivel y método, sean formales(4) o de otro tipo, estén orientados a prolongar o sustituir la educación inicial en escuelas, centros de educación superior y universidades así como en instancias de aprendizaje, mediante las cuales las personas, consideradas por la sociedad a la que pertenecen como adultos, desarrollan sus habilidades, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan hacia una dirección nueva y modifican sus actitudes o comportamientos en la perspectiva doble de desarrollo personal integral y participación en un desarrollo social, económico y cultural equilibrado e independiente."(5)

Otros, por el contrario, restringen el término a la educación que pretende completar o suplir las insuficiencias que tiene un adulto determinado, sobre todo en lo referente a su formación primaria.

Lo cierto es que la Educación de Adultos puede "ser comprendida en su justo alcance, solamente si se la relaciona con las tendencias actuales que hacen hincapié en la Educación Permanente, según la cual, ...la Educación del Adulto implica una nueva actitud del hombre frente a la tarea continua del perfeccionamiento personal."(6)

Para la Educación Permanente la Educación de Adultos ocupa un lugar fundamental en el sistema educativo, ya que sólo una Educación de Adultos profunda y vigorosa puede dar la pauta para introducir cambios en la educación primaria. El niño aunque se sienta a disgusto en la escuela, carece de los elementos para rebelarse, "ya que no ha tenido la experiencia de una autonomía como la que conoce el adulto. Los niños no piensan en la reforma

(4) Entiéndase por educación formal aquellos procesos educativos que cuentan con una organización rígida, una secuencia de tiempo, una especialización de contenidos con límites definidos que marcan las modalidades de enseñanza, una legislación específica y un gran prestigio a razón de su legitimidad ideológica. La Educación no formal, por su parte, designa aquellos procesos educativos que están fuera de una normatividad rígida, que se desvían de la enseñanza regular y que se practica en tiempo y espacio libre.

(5) UNESCO, Recomendación del Desarrollo de la Educación de Adultos, Conferencia General de la UNESCO, 19a. sesión, Nairobi, 26 de noviembre de 1976; citado en Torres, Carlos Alberto. "Hacia una Sociología Política de la Educación de Adultos. Una agenda para la investigación sobre la formación de políticas en educación de adultos.", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. Vol. XV, No. 3. P. 44.

(6) Ludojoski, Roque. Op. Cit. P. 25 y 26.

de la educación. Lo hacen los adultos. La educación de los adultos aparece como un factor decisivo para la maduración del conjunto del proceso." Además, "el ser autónomo es el adulto. El verdadero sujeto de la educación es también el adulto. Efectivamente, el diálogo educativo sólo es posible a partir de los interrogantes que surgen en el contacto con la vida y de la experiencia." (7) Por esta razón, es fundamental que entre los objetivos de una política de Educación Permanente se planteen algunas medidas para desarrollar las estructuras de la Educación de Adultos.

Esta situación implica que la Educación de Adultos está obligada a inventar, innovar e imaginar constantemente, teniendo siempre en cuenta al hombre concreto, con todas sus dimensiones, necesidades y exigencias. Además, también es necesario que los responsables de dicha educación sean adultos entre los demás adultos, con capacidades e ineptitudes, de modo que se pueda ir gestando el nuevo diálogo que esta educación requiere.

Desde esta perspectiva, el educando se transforma entonces en sujeto activo de su propia educación y no en mero objeto de los influjos del educador y el adulto se hace educando no sólomente por no haber cursado la escuela primaria o por no saber leer y escribir, sino por hallarse en ciertas situaciones de vida que debe resolver a fin de poder vivir humanamente y progresar, así como por tener la necesidad de desarrollar todas y cada una de sus potencialidades, de modo que le permitan comprender la realidad y ser también un sujeto activo en el contexto social, económico, político y cultural en el que se encuentre inmerso.

La Educación de Adultos, en el marco de la Educación Permanente, debe preocuparse por institucionalizar los instrumentos y medios que permitan a las personas realizar su perfeccionamiento continuo, según el área de sus necesidades. Esta educación no debe dedicarse a ofrecer datos concretos, sino verdaderas herramientas de trabajo intelectual que pueda utilizar el adulto a lo largo de toda su vida; sus programas no deben recargarse de contenidos temáticos, sino tratar de despertar en el adulto la actitud de apertura al diálogo y de reflexión constante y sus métodos deberán adecuarse a la situación propia del adulto, a su ritmo particular de aprendizaje, a su caudal de conocimientos teóricos y prácticos y a sus intereses y motivaciones particulares.

Asimismo, "la Educación de Adultos debe posibilitar al sujeto la elaboración de una interpretación coherente y positiva de sí mismo, de manera que adquiera plena conciencia de su dignidad personal y de los valores que él es capaz de aportar al mundo que lo rodea. Además contribuirá a que el adulto elabore una interpretación coherente del contexto socio-económico-cultural a que pertenece, para lograr así liberarse de todo tipo de alienación y transformarse en un factor activo de los cambios a

(7) Lengrand, Paul. Introducción a la Educación Permanente. P. 163 y 164.

operarse en el mismo. A partir de las exigencias de la Educación Permanente, la Educación del Adulto verá de ofrecerle la oportunidad de adquirir, actualizar o perfeccionar sus conocimientos o habilidades... y verá de proporcionar al adulto aquellos intereses o habilidades que le permitan ocupar plena y sanamente su tiempo libre y le posibiliten una ocupación útil y grata, aún cuando se encuentre limitado por la enfermedad, la invalidez o la ancianidad."(8)

A partir de lo anterior, es evidente que la Educación de Adultos, en el marco de la Educación Permanente, ha sido concebida para defender a un hombre que el totalidad, que es progreso incesante, que es libertad y que es histórico. En este contexto, la Educación de Adultos debe entenderse como un campo para el desenvolvimiento de prácticas educativas diferentes a las tradicionales, de modo que resalten el enfoque social y humano del desarrollo y que conduzcan al mejoramiento de todas las potencialidades del individuo.

De este modo, la "Educación Permanente ha reivindicado la Edad Adulta, como una etapa particularmente educable de la vida del hombre y de la mujer, reconociéndoles amplias posibilidades tanto para una educación asistemática, como sistemática, en el sentido estricto y en todos los niveles y modalidades"(9) y ha dado amplias perspectivas a la Educación de Adultos como alternativa para favorecer el perfeccionamiento continuo del ser humano, alentar la transformación de la sociedad y evitar la atomización cultural.

(8) Ludojoski, Roque L. Op. Cit. P. 57 y 58.

(9) Ibid. P. 57.

SINOPSIS HISTORICA DE LA EDUCACION DE ADULTOS

América Latina

A pesar de que la Educación de Adultos en América Latina no es una actividad reciente, ha sido hasta este siglo cuando se han realizado grandes esfuerzos por sistematizar esta práctica.

En términos generales, los países del área reconocen explícitamente como elementos susceptibles de incorporarse a los programas de Educación de Adultos a los individuos que tienen 15 años de edad como mínimo; decisión convencional en la jurisprudencia educativa, basada tanto en la edad estimada de término de la educación formal básica, como de entrada a la fuerza de trabajo para ser parte de la población económicamente activa.

Aunado a la característica de la edad, los sectores de la población a los que se dirigen los programas de Educación de Adultos en Latinoamérica son, principalmente, campesinos parcelarios que habitan en zonas rurales, trabajadores rurales asalariados, la población indígena en general, los sectores marginales urbanos, autoempleados en trabajos de escasa calificación, algunos sectores del proletariado urbano, etc.

Fue en la década de los cuarenta y en estrecha relación con la situación internacional provocada por la Segunda Guerra Mundial, cuando surgieron en Latinoamérica los primeros planteamientos en el campo de la Educación de Adultos. Debido al interés de los Estados Unidos por consolidar a estos países como una de sus zonas de influencia, con el fin de poder abastecerse de materias primas y de alimentos, se promovieron en América Latina diversos programas de extensión agrícola, los cuales tenían como objetivo acelerar el desarrollo económico de la región para integrarla a la división internacional del trabajo.

Estas acciones se vieron apoyadas por las campañas de alfabetización que emprendieron los países latinoamericanos bajo el supuesto de que el incremento en los niveles educativos determina un aumento en el nivel de desarrollo económico.

Frente al poco éxito que tuvieron estas campañas, se adoptó en los países del área la noción de Educación Fundamental, difundida por la UNESCO a finales de la década de los cuarenta, la cual planteaba que la formación económica, política y social de los adultos debía desarrollarse a partir de sus actividades cotidianas y que la educación podía utilizarse para elevar el nivel social y económico de una comunidad.

En la década de los sesenta, al manifestarse la crisis de las economías latinoamericanas y una tensa situación política, se empiezan a gestar modos distintos de interpretación de la

Educación de Adultos, revelándose ésta como un instrumento netamente ideológico.

En este contexto surge la propuesta conocida como Desarrollo de la Comunidad que respondía a la teoría neoliberal del Capital Humano y mediante la cual se pretendía abarcar todas las posibilidades de educación y de la acción social. A pesar de sus esfuerzos, las acciones que se llevaron a cabo mediante esta óptica (producción agrícola, mejoramiento de la habitación, educación, etc.) no se articularon entre sí y provocaron mayor división entre los miembros de las comunidades.

Poco después, con la Educación Funcional, que tuvo su auge en los años sesentas, se dejó de concebir a la Educación de Adultos como un fin en sí mismo, considerándola sólo como el punto de partida de un proyecto más amplio. La preocupación fundamental era la formación y movilización de la mano de obra que estaba subutilizada, para tratar de volverla más útil al sistema.

En la misma época surge en Latinoamérica una propuesta conocida como Educación Popular, que tenía como fin la transformación de la sociedad a partir de la concientización de los oprimidos.

Luego, se desarrolla la noción de la Educación Permanente como el marco de ubicación y de determinación de la Educación de Adultos en general. En esta propuesta se considera a la educación como instrumento del desarrollo y al hombre como agente dinámico y generador del mismo; además, desde esta perspectiva la educación debe aproximarse a la vida, tomando en cuenta el marco económico, político y social en el que se encuentra el adulto y existiendo una constante preocupación por la reactivación cultural.

Teniendo como marco este breve recorrido histórico de la Educación de Adultos en América Latina, se puede apreciar que las diversas corrientes surgidas a lo largo del presente siglo en torno a esta problemática, se encuentran estrechamente vinculadas a los procesos económicos y sociopolíticos que tienen lugar en los países de la región, así como a las orientaciones y presiones que reciben por parte de los organismos internacionales, como por ejemplo la UNESCO y la OEA.

Asimismo, está claro que en las diversas corrientes desarrolladas en América Latina para la Educación de Adultos ha sido frecuente la importación de expertos extranjeros que transmiten e imponen verticalmente cierto tipo de información considerada exógenamente como necesaria, sin tomar en cuenta las necesidades reales de la población a la que la educación va dirigida. Ante la problemática identificada como subdesarrollo en lo económico y como irracionalidad en lo cultural se han iniciado proyectos orientados hacia la modificación de los valores tradicionales, considerándolos las causas del atraso de los países de la región.

A todo esto hay que agregar que la teoría y la práctica de la Educación de Adultos ha sido encauzada por los intereses de los gobiernos nacionales, de modo que cada país le ha asignado funciones y modalidades específicas, tales como la difusión de la ideología oficial, el alivio a presiones sociales, la legitimación del Estado, etc. Además de que comúnmente se han implementado los programas de Educación de Adultos considerando a la educación como la palanca del desarrollo y el medio de ascenso socioeconómico individual.

Con respecto a la metodología, generalmente los planteamientos no han superado el ámbito de lo teórico, de modo que en la práctica han sido frecuentes las relaciones parteralistas y autoritarias entre el educador y el adulto, por lo que el logro de las finalidades perseguidas ha sido mínimo.

Con todo esto queda de manifiesto que más allá del sustrato común que puedan representar las diversas corrientes de Educación de Adultos en América Latina, normalmente se producen diversas interpretaciones de ellas y sobre todo, diversas maneras de ponerlas en práctica, de modo que una misma propuesta pedagógica aplicada en condiciones diferentes, tiene una eficacia específica muy distinta. Es decir, una misma propuesta puede desdoblarse y "tener usos sociales distintos, en la medida en que es instrumental de grupos e instancias con intereses concretos de poder diferentes (Estado, iglesias, partidos, etc.)."(10)

Otro elemento que es indispensable resaltar es el hecho de que la realización concreta de la práctica de la Educación de Adultos en Latinoamérica, además de diferir notablemente de caso a caso, parece "mezclar, en un sinnúmero de casos, elementos de diversas corrientes, por supuesto con suerte muy variada. Por otra parte, y en el aspecto instrumental, la variedad es aún más grande, y hasta cierta medida, independiente de la tendencia en que un proyecto concreto pueda ubicarse. Piénsese, por ejemplo, en la diversidad de métodos de alfabetización que se nos han propuesto dentro de una misma tendencia".(11)

Por esta razón, las acciones emprendidas por los diversos grupos, oficiales y privados, que se han llevado a cabo en el campo de la Educación de Adultos no pueden encasillarse sin más dentro de las corrientes generales; en América Latina, las constantes modificaciones a los planteamientos originales han generado nuevas corrientes que son difíciles de definir pero que subsiten en un intento por avanzar en el campo de la Educación de Adultos.

A pesar de lo anterior, es necesario destacar que aunque en el seno de las distintas corrientes exista una diversidad y aunque estas perspectivas se mezclen en la práctica, la Educación

(10) Centro de Estudios Educativos. Investigación y evaluación de experiencias de innovación en Educación de Adultos. P. 27.

(11) Ibid. P. 31.

Permanente ha sido señalada como una alternativa para la Educación de Adultos en América Latina. "Silva, por ejemplo, señala que la educación permanente parece responder a las exigencias de educación en América Latina... si la educación tradicional se dirige a jóvenes de clase privilegiada, la educación permanente apela a los agentes de la transformación social, el proletariado y subproletariado urbano y rural."(12) Chaparro también considera que, "aunque todavía no ofrece resultados suficientes de experiencias aplicadas, encierra una perspectiva de posibilidades interesantes".(13)

De esta forma, "la estrecha relación entre la educación de adultos y la educación permanente es hoy en día algo evidente y consensual en el continente. No obstante este punto reclama aún desarrollos teóricos y experiencias solventes de modo que pueda traducirse en políticas establecidas en los países de la Región."(14)

Es desde la perspectiva de la Educación Permanente que se considera a América Latina como una sociedad en emergencia, tanto por la gravedad de sus problemas de alimentación, salud, vivienda, empleo, educación, etc., como por su presencia, cada vez mayor, en el contexto internacional. Además, también se reconoce la necesidad de modificar la estructura económica, social, política y cultural que genera la marginación, de manera que se puedan construir sociedades más justas en los países del área.

Desde este enfoque, es indispensable que la Educación de Adultos se inspire en el propósito de hacer de los adultos latinoamericanos los constructores de mejores formas de vida y los promotores del desarrollo endógeno. Por eso, es fundamental que los programas de Educación de Adultos conduzcan a la movilización de los recursos propios de los países latinoamericanos, "tanto en lo científico y tecnológico, cuanto en lo que se refiere a la preservación de nuestra identidad cultural."(15)

A este respecto, es necesario reconocer que en América Latina existen, además, los problemas de los diversos ritmos de desarrollo cultural, científico y educativo dentro de los distintos grupos étnicos y clases sociales existentes en cada una de las sociedades nacionales y que "si se toma como modelo de educación de adultos el que corresponde a un determinado estrato social urbano, es decir, como el de desarrollo más acelerado, en oposición a otros estratos y grupos, se comete el grave error de la inadecuación y de la imposición cultural. En este punto la

(12) Silva, 1972. P. 24 y 25; citado en Ibid. P. 30.

(13) Chaparro, Félix. "El curriculum en la Educación de Adultos". Programa Nacional de Capacitación Permanente para Educadores de Adultos. México, SEP, 1979. P. 169; citado en Ibid. P. 30 y 31.

(14) CREPAL. Siete visiones de la Educación de Adultos. P. 5.

(15) Ibid. P. 199.

educación de adultos tiene graves problemas que enfrentar en lo que se refiere a orientación y contenido del curriculum."(16)

Por eso, es necesario replantear para América Latina una Educación de Adultos que supere el esquema vertical y unilateral, para dar paso a la interacción recíproca, de tal manera que el proceso educativo de los adultos constituya en realidad un interaprendizaje y un proceso multidireccional, democrático y crítico. Asimismo, es fundamental evitar que los contenidos educativos entren en desajuste con las características del grupo étnico o estrato social al que se aplican.

"La educación de adultos en América Latina tiene que operar, pues, en varios frentes, porque también la problemática es multifacética... Los frentes son por tanto dirigidos en varias direcciones: la educación de los analfabetos no sólo de áreas rurales sino de las cada vez más pobladas y concentradas áreas urbanas; la educación de adultos con escolaridad deficiente o trunca... la educación laboral de adultos... la habilitación de los desocupados... la educación profesional de especialización y de actualización permanente, etc.",(17) es decir, la educación a lo largo de toda la vida.

Así pues, el reto de la Educación de Adultos en América Latina es muy grande, ya que exige de ella una constante búsqueda que permita encontrar la solución a los problemas fundamentales del hombre latinoamericano: la supervivencia y la proyección hacia una vida más humana, lo que implica transformarse en instrumento de liberación y de afirmación de la autenticidad cultural de los países de la región.

El caso de México

El proceso que ha seguido la educación en México guarda estrecha relación con las diversas etapas de desarrollo del país. Así, fue instrumento de dominación en la colonia, individualista en la época independiente, científica y elitista en el porfiriato y popular al triunfo de la Revolución.

En la década de los veinte, que inició sufriendo las consecuencias de la guerra civil, traducidas en graves problemas económicos, políticos y sociales, el gobierno buscaba la unidad,

(16) Ibid. P. 202.

Entiéndase por curriculum al plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje. El curriculum debe ser el resultado del análisis de las características del contexto del educando y de los recursos; de la definición de los fines de la educación y de la especificación de los medios y procedimientos para para asignar los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el logro de los objetivos planteados.

(17) Ibid. P. 201.

el orden y el control, por lo que fue instituyendo las dependencias necesarias para incidir en la vida nacional. Fue así como en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública, mediante la cual la educación asume el papel de guía de la transformación social, política y económica de México. "En esos años la situación educativa del país reflejaba serias deficiencias en una población total de 10.5 millones y en la cual no sabían leer ni escribir 7 de cada 10 personas de 6 años y más."(18)

También en 1921 se establecieron las casas del pueblo que, en 1925, cambiaron su nombre por el de escuelas rurales. En 1923 se crean las misiones culturales que complementan a la Escuela Rural Mexicana y en las que los maestros y alumnos se convierten en instrumentos del mejoramiento socioeconómico y cultural de las comunidades. En las misiones culturales se desarrollan acciones educativas, culturales y de capacitación en el trabajo en las que participa toda la comunidad, incluyendo a los adultos.

De 1924 a 1928, siendo Secretario de Educación Pública José Manuel Puig Casauranc, se da gran apoyo a las escuelas industriales, concediéndose prioridad a la formación de personal calificado. Por esta razón, desde 1925, inició sus labores la Escuela Técnica Industrial y Comercial (ETIC), que funcionaba como núcleo de cooperativas escolares de producción y de consumo.

De 1928 a 1930, época difícil a nivel mundial y nacional por la recesión económica y la inestabilidad política fue preponderante la acción de las escuelas rurales y las misiones culturales, las cuales promovieron la organización de campesinos para el reparto ejidal, como una forma de defensa ante las injusticias de los patronos. Bajo el maximato se buscó incorporar a los indígenas y campesinos a la escuela rural, no sólo como medio alfabetizador, sino para aumentar la productividad.

Durante el sexenio de 1934 a 1940, siendo Secretario de Educación Pública Gonzalo Vázquez Vela, se crean la Escuela Socialita y el Instituto de Orientación Socialista, que tenían como propósitos la liquidación del analfabetismo, la fundación de escuelas nocturnas para adultos, la enseñanza indígena mediante brigadas y centros de educación, el establecimiento de más escuelas rurales y la creación de escuelas regionales campesinas y centros agrícolas. A pesar de todos los esfuerzos y de los logros obtenidos en la alfabetización de adultos, "la cobertura aún insuficiente de la primaria para niños canceló los avances alfabetizadores, incrementándose nuevamente el número de iltrados que ascendía a 7.5 millones de mexicanos."(19)

Durante la Segunda Guerra Mundial, la industrialización del país fue el propósito gubernamental fundamental; se canceló el carácter socialista de la educación, dándole un enfoque integral, científica, democrática y nacional. En este marco, "la Educación

(18) INEA. Memoria del INEA 1982-1988. P. 11.

(19) Ibid. P. 12.

de Adultos se descontextualizó y se redujo -en la mayoría de los casos- a reproducir con los adultos los esquemas empleados con los niños. La alfabetización se convirtió en un fin en sí misma, la capacitación se vió cada vez más limitada al mero adiestramiento y el desarrollo de la comunidad se orientó a la integración de las pequeñas poblaciones a la 'cultura nacional' y al proceso de modernización."(20)

En 1944, siendo Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, se expide la Ley de Emergencia que da inicio a la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, para la que se imprimieron diez millones de cartillas en español y en distintas lenguas indígenas y que por sus benéficos resultados tomó carácter permanente hasta 1952. En esta época se crea también la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar.

Hacia 1948 y bajo la influencia de la Conferencia General de la UNESCO celebrada en México, se introdujo el concepto de educación fundamental. Con este nuevo enfoque se dio especial importancia a la educación de adultos y se reconoció la necesidad de definir métodos y contenidos propios para la educación de este sector. Fue así como se creó, en 1951, el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) con sede en Pátzcuaro, Michoacán, el cual desde entonces ha venido desarrollando diversas acciones bajo el supuesto de que la educación es un elemento disparador del proceso de desarrollo.

De 1953 a 1964, se crearon los Centros de Acción Educativa; las Salas Populares de Lectura, fijas y móviles; los Centros de Educación Extraescolar, que posteriormente se conocieron como Centros de Enseñanza Ocupacional; los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agropecuario y los Centros Regionales de Educación Fundamental.

En el sexenio comprendido de 1958 a 1964, Jaime Torres Bodet, siendo Secretario de Educación por segunda vez, propone el Plan de Once Años que pretende crear la infraestructura necesaria para proporcionar educación primaria a toda la población en edad escolar. También se impulsa la educación técnica y se habilitan promotores bilingües para las comunidades indígenas.

En 1965, por iniciativa de Agustín Yañez, Secretario de Educación Pública, se construyeron los Centros de Alfabetización y se difundió la educación por medio de la radio y la televisión. En 1968 se establecieron, con carácter experimental, 40 Centros de Educación para Adultos con el propósito de ofrecerles educación primaria. Además, se crearon las aulas móviles y se reestructuraron las salas populares de lectura que fueron ubicadas dentro de las zonas de influencia de las misiones culturales.

(20) Anda, María Luisa de (compiladora). Educación de Adultos: Nuevas dimensiones en el sector educativo. P. 242.

El agotamiento del modelo de desarrollo económico y la crisis del 68 marcaron la entrada de la década de los setentas. Cuando Luis Echeverría subió al poder, el Estado tenía que responder a las demandas de reivindicación hechas por los obreros, los campesinos y los estudiantes. En este marco "la Educación de Adultos se vió envuelta en el claro propósito de transformar el modelo de desarrollo educativo del país de elitista en igualitario, de estratificado en abierto, de incrementalista en distributivo, de distanciador en homogeneizador, de autoritario en participativo, de represivo en dialogal, de legitimador de privilegios en distribuidor equitativo de beneficios."(21)

En esta misma época se introdujo en México el concepto de desarrollo comunitario y de alfabetización funcional; bajo su influencia se impulsó la acción de las misiones culturales y se capacitó en aspectos de higiene, salud, recreación, carpintería, agricultura, etc. Es esta época cuando se propone la educación extraescolar como parte del sistema educativo nacional y, a partir de 1971, los Centros Experimentales de Educación de Adultos toman el nombre de Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA). En el mismo año se crea el Centro de Estudios Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) que se encarga de detectar las necesidades de los adultos para realizar el diseño de su educación primaria y la elaboración los libros de texto correspondientes. También se crean las escuelas-albergue, los centros de integración social, las promotorías y las brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena.

En 1974 se inició un proyecto de acreditación de primaria para adultos en ocho estados de la República, mediante el cual se ofrecía en forma gratuita la aplicación de exámenes y la expedición de los certificados respectivos. De este modo, a partir de 1975, los exámenes utilizados para la acreditación de estudios de los sistemas abiertos se elaboraron conforme a los libros de texto de primaria y secundaria para adultos, recientemente terminados.

En diciembre de ese mismo año se promulga la Ley Nacional de Educación para Adultos y en 1976 se crea el Sistema Nacional de Educación para Adultos (SNEA) que, estableciendo las bases para alcanzar el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes a los de la educación general básica, otorga validez a los estudios en la modalidad extraescolar.

En la administración comprendida de 1976 a 1982 se da gran importancia a la educación de los adultos y se pone en marcha el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados, del que se desprendería, posteriormente, el programa denominado Educación para Todos. En 1978, como parte del proceso de desconcentración de la SEP, se crean las delegaciones estatales para que se encarguen de organizar a los departamentos que operen y supervisen los Centros de Educación para Adultos, los de Acción Educativa, los de

(21) Ibid. P. 245.

Enseñanza Ocupacional, los de Acreditación y Certificación, las misiones culturales, las salas de lectura y los sistemas abiertos.

Es importante destacar que a pesar de los esfuerzos realizados en esta época para atender la demanda de educación de adultos en toda la República, "el Distrito Federal y el Estado de México absorben el 30% de la población registrada en los programas de niveles introductorios (programas de alfabetización). Más interesante aún, cuando se desglosan los datos por año, se advierte la caída dramática en la matrícula (había 831,729 inscritos en 1976, 406,645 en 1977 y 78,818 en 1978 para los niveles de introducción, primaria y secundaria respectivamente)." (22)

A partir de estas cifras se puede constatar que la educación de adultos en México enfrenta el grave problema de la deserción y la incapacidad de retención de los adultos en el sistema educativo, y que la satisfacción de la demanda tiende a concentrarse principalmente en las zonas urbanas, en detrimento de las rurales.

Aunado a lo anterior, hay que considerar que, en los últimos tiempos, la tendencia en cuanto a la planeación y ejecución de acciones en el campo de la Educación de Adultos ha dado prioridad a las metas cuantitativas sobre las cualitativas. Prueba de ello es la definición de propósitos para el periodo 1979-1982:

- "Reducir el analfabetismo en el país al 10% de la población adulta (en la actualidad es de aproximadamente 17.5% -X Censo de Población 1980-).

- Lograr que 3 millones de adultos con primaria incompleta y 2 millones con secundaria incompleta acrediten dichos ciclos, o se incorporen a los servicios de educación para adultos." (23)

Por otra parte, en agosto de 1980, la SEP, a través de la Dirección General de Educación para Adultos, inicia el Programa de Promotores Comunitarios de Educación para Adultos, que consiste en la organización de un comité y el nombramiento de un promotor en cada comunidad, con el fin de que estos se encarguen de invitar a los adultos a estudiar a través del sistema abierto, de formar círculos de estudio, reclutar asesores, organizar la capacitación y el apoyo a los asesores y auxiliar en la tramitación de exámenes.

En 1981 se inicia la operación del Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), que debía disminuir el rezago educativo puesto al descubierto en el X Censo Nacional de Población de 1980, el cual registraba que "17 de cada 100 mexicanos aún permanecen en el analfabetismo y que agregados a la población sin primaria y

(22) Torres, Carlos Alberto (Coordinador). Ensayos sobre la Educación de los Adultos en América Latina. P. 13.

(23) Ibid. P. 237.

secundaria concluidas suman 27 millones de mexicanos."(24) En este programa la alfabetización se traduce en una etapa introductoria a la educación básica para adultos, en la cual se da la ruptura de la estructura tradicional de los 6 grados de la primaria formal, al implantarse la etapa introductoria y tres partes más que no requieren escolarización.

Asimismo, el 31 de agosto del mismo año se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos con el fin de promover, organizar e impartir los servicios de alfabetización y educación básica (primaria y secundaria) a todos los mexicanos de 15 años y más que carecen de la instrucción más elemental.

En el sexenio comprendido de 1982 a 1988, en el que fueron Secretarios de Educación Pública Jesús Reyes Heróles y Miguel González Avelar, se dio auge a la política de desconcentración educativa. Con respecto a la Educación de Adultos, el INEA y la Universidad Pedagógica Nacional permitieron elevar el índice de adultos alfabetizados y apoyaron, además, algunos programas de protección y estímulo a los valores nacionales. Sin embargo, en términos reales los logros obtenidos en este sexenio en el campo de la Educación de Adultos no fueron verdaderamente significativos.

En la presente administración, la política educativa del país se ha regido por la puesta en marcha del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el cual señala en su diagnóstico referente a la Educación de Adultos que "en 1989 la población adulta de México se estima en 51.6 millones de personas. De ellas, 4.2 millones son analfabetos, 20.2 no han concluido la educación primaria y 16 la secundaria. El rezago educativo creció en cerca de 11 millones de personas en los últimos ocho años...

Durante los últimos seis años, sólo 450 mil adultos lograron certificar sus estudios en primaria y secundaria. Tales resultados se observan en función de incorporar anualmente alrededor de 700 mil adultos a la educación primaria y poco más de 200 mil a la secundaria.

De continuar la tendencia y los modelos de atención actuales, se estima que para 1994 el rezago educativo podría ascender a 47.3 millones de personas."(25)

Ante esta perspectiva se propuso el Programa de Modernización Educativa según el cual la Educación de Adultos es una forma de educación extraescolar que debe basarse en el autodidactismo y la solidaridad social, partiendo de la base de que el aprendizaje es inherente a la existencia del ser humano y que puede abarcar todas las posibilidades de desarrollo del individuo.

En este sentido, el Programa plantea que para modernizar el subsistema de Educación de Adultos es necesario "articular las acciones de educación básica para adultos con las de

(24) INEA. Op. Cit. P. 13.

(25) Oria Razo, Vicente. Política Educativa Nacional. P. 277.

alfabetización, postalfabetización, educación comunitaria y capacitación no formal, es un proyecto de continuidad educativa; reformular sus contenidos conforme a los requerimientos y expectativas de los adultos; otorgar prioridad a la atención de los grupos sociales y regiones geográficas más rezagadas, y diversificar la oferta educativa con modalidades que incorporen de manera efectiva a los grupos de población urbana, rural e indígena."(26)

Es desde esta óptica que se han venido desarrollando diversas acciones en el campo de la alfabetización, la educación básica, la educación comunitaria y la capacitación para el trabajo, con el fin de integrar un sistema nacional de Educación de Adultos.

Los resultados del XI Censo General de Población y Vivienda arrojan datos interesantes que permiten apreciar los resultados de la implementación del Programa de Modernización Educativa y comprobar que todavía queda mucho por realizar en el campo de la Educación de Adultos en nuestro país.

-El promedio escolar de la población mayor de 15 años es de 6.4 en 1990.

-El porcentaje de mexicanos mayores de 15 años que por lo menos terminaron la primaria es de 61.7.

-El índice de analfabetismo es de 12.4% en la población mayor de 15 años, lo que representa 6.161,662 millones de mexicanos. De este índice el 37% equivale a los hombres y el 63% a las mujeres. Además, el 12% equivale a la población que tiene entre 15 y 29 años, el 25% para la que se ubica entre los 30 y los 40 y el 54% para la que tiene más de 45 años. Asimismo, este índice está distribuido de forma desigual entre las distintas entidades de la República: Chiapas, Oaxaca y Guerrero con los porcentajes más altos (30.0, 27.5 y 26.8%, respectivamente) y el Distrito Federal, Nuevo León y Baja California Norte con los más bajos (4.0, 4.6 y 4.7%, respectivamente).

-Las entidades que registran los índices más altos en el rezago educativo son al mismo tiempo las entidades con menor desarrollo económico y con los más altos indicadores de marginación. Chiapas y Yucatán son los estados que presentan las mayores tasas de población ocupada que recibe ingresos menores a un salario mínimo (39.9 y 32.8%, respectivamente) y destacan por su bajo índice de concentración urbana.

-El grado de escolaridad es muy diferente en las distintas entidades de la República, yendo de 8.5 para el Distrito Federal, a 4.1 en Chiapas.

-La cobertura para la población en edad escolar varía desde 71.3% para Chiapas, hasta 95.1% en el Distrito Federal.

(26) Ibid. P. 279.

-El índice de la población adulta que terminó la primaria varía desde 36.6 para Chiapas, hasta 82.5% para el Distrito Federal, pasando por 51.3% en Yucatán.

-Sólomente el 20% de los usuarios del sistema de educación abierta, certifican sus estudios.

-El 16.8% de los hablantes de una lengua indígena, no hablan español.

Los datos mostrados anteriormente, permiten concluir que "aquellas entidades con mayor concentración urbana son las que presentan, en términos generales, mayores avances educativos. A su vez, los mayores rezagos educativos se concentran en las entidades que, en términos relativos, concentran la mayor población rural." Queda claro también, a partir de la historia de setenta años de Educación de Adultos en México que "el analfabetismo tiene un perfil social, lo sufren los habitantes de las zonas rurales, los indígenas, las mujeres y los de edad avanzada."(27)

Asimismo, se puede apreciar que en nuestro país el impulso a las acciones comprendidas dentro de la Educación de Adultos se enmarca en un esfuerzo más o menos sostenido por parte de las autoridades y numerosas instituciones y grupos privados y que México ha participado de las políticas establecidas a nivel internacional por la UNESCO, poniendo en marcha proyectos ligados a los programas de extensión agrícola, educación fundamental, desarrollo de la comunidad, educación funcional, educación popular y educación permanente; lo cual demuestra que la dispersión de acciones y la heterogeneidad de enfoques ha sido uno de los ejes rectores de la práctica de la Educación de Adultos, factor que hasta la fecha continúa.

Por esta razón, la realidad educativa del país constituye todavía un gran reto y dado que el rezago educativo es un síntoma concreto de otras desigualdades sociales, se puede apreciar que su solución no puede ser producto exclusivo de acciones educativas, sino sobre todo de medidas de carácter socioeconómico, geopolítico y cultural.

(27) González Ayon, Ramiro. "Abate México el rezago educativo o lo arrasa la apertura", en Excelsior, P. 2.

LAS VERTIENTES DE LA EDUCACION DE ADULTOS Y LAS FUERZAS SOCIALES EN JUEGO

Como ya se ha explicado anteriormente, existen diversas concepciones acerca de la Educación de Adultos, de tal modo que cada una de ellas le atribuye diferentes ámbitos de acción o diferentes vertientes: para algunas es la prestación de servicios de alfabetización y educación primaria; otras las conciben como la alfabetización, la educación primaria, la educación secundaria y las acciones de capacitación técnica; y otras, dándole un alcance aún mayor, la plantean como un conjunto de acciones educativas orientadas al desarrollo personal y comunitario de la población considerada adulta.

En el marco de esta diversidad de percepciones sobre las distintas vertientes de la Educación de Adultos, hay múltiples respuestas en la práctica que no siempre son coherentes con el supuesto marco conceptual que se asume como punto de partida.

A pesar de esta situación, "es posible identificar históricamente algunos núcleos fundamentales o áreas de desarrollo educativo de la población adulta que llamaremos vertientes de la educación de adultos. Algunas de ellas son las siguientes: alfabetización y postalfabetización; acciones de educación de adultos orientadas al trabajo y al desarrollo; acciones de educación de adultos orientadas a la afirmación del ser histórico-cultural de sus respectivas sociedades nacionales, una de cuyas expresiones significativas es la educación indígena..."(28)

Asimismo, es importante destacar que las diversas vertientes de la Educación de Adultos y el desigual desarrollo que es común que se presente entre ellas, no sólo es producto de un marco conceptual ambiguo o de una tendencia determinada que condiciona las concepciones y las acciones en este campo, sino también del enfoque que los elementos que tienen el poder -y por tanto, la capacidad de decisión- quieran dar a las respectivas acciones educativas. En este sentido, la alfabetización, la educación básica, la educación indígena, la capacitación, etc. pueden formar parte de la Educación Permanente si cumplen, en la práctica, con sus principios básicos.

Por otra parte, existe un conjunto de fuerzas sociales que inciden de diversas formas en la dinámica del desarrollo nacional de la Educación de Adultos y que plantean diferentes modos de abordar la problemática, ya que tienen visiones contradictorias en función de la situación real que viven y la situación ideal a que aspiran.

(28) Picón, César. Decisiones cruciales en el proceso de planificación, ejecución y administración de programas de alfabetización y educación de adultos. P. 12 y 13.

Entre dichas fuerzas se pueden mencionar, entre otras, las siguientes: "la energía socio-educativa del aparato estatal focalizada en el proyecto oficial vigente; la energía socio-educativa de las clases sociales y de los grupos al interior de éstas para el logro de sus propósitos estratégicos más amplios y que son de carácter económico, político, social y cultural; la energía socio-educativa que impulsa los movimientos populares al interior de cada sociedad nacional; y la energía socio-educativa de los sujetos concretos de la educación de adultos."(29)

Evidentemente estas fuerzas sociales que influyen en el desarrollo de las prácticas de la Educación de Adultos, además de la energía socio-educativa que presentan, tienen también motores de índole económica y política, que no pueden dejarse de lado.

Además, debido a la relación que se establece entre dichas fuerzas sociales y sus agentes, es que en una misma sociedad nacional existen múltiples acciones de Educación de Adultos y múltiples enfoques en torno a sus distintas vertientes.

En este ámbito de confrontación y de reacomodo de las fuerzas sociales en juego en la práctica de la Educación de Adultos, es necesario recordar que es imposible plantear soluciones con criterios de validez universal para sus distintas vertientes. Tal relatividad debe propiciar la creatividad y búsqueda dinámica de respuestas educativas, que sean capaces de articular en forma armónica los avances obtenidos en el campo de la Educación de Adultos en distintas regiones y las necesidades reales y particularidades del contexto y de los grupos humanos con los cuales se pretenda trabajar.

La Educación Indígena en México

-Indio, indígena, mestizo y otros conceptos en juego.

Para entender el proceso que ha seguido la Educación Indígena en nuestro país, es fundamental establecer qué se entiende por una serie de conceptos que comúnmente forman parte del discurso político-ideológico que da forma y direccionalidad a dicho proceso.

Además, es importante destacar que en la mayor parte de las definiciones que se han hecho para explicar qué es el indígena, el mestizo, la etnia, etc. no se contemplan las características socioeconómicas que les afectan, sino que se restringen a sus características bioculturales, de tal modo que en lugar de esclarecer dichas nociones las hacen más difíciles de entender.

"La mayor parte de las definiciones de indio y de indígena excluyen el problema principal: explicar el porqué los indios son

(29) Ibid. P. 13.

tales indios; el porqué son miembros de comunidades indígenas; el porqué los indios mantienen un conjunto de normas socioculturales diferentes del resto de la población."(30)

Además, se tiende a desvincular el concepto y, lo que es peor, la realidad del indígena, del concepto y la realidad del mestizo, sin reconocer que "el indigenismo es la expresión cultural de un fenómeno biológico, el mestizaje, y resulta inteligible sólo como producto de la emergencia y elevación del mestizo en el plano histórico. La teoría social que norma la acción política de los países latino-americanos respecto al indio es lo que recibe la designación de indigenismo; pero la base orgánica que fundamenta tal ideología está representada, no ciertamente por el indio, sino por el mestizo. Indigenismo y mestizaje son procesos polares que se complementan al punto de tornarse imposible su existencia separada... la interdependencia entre la base orgánica y la expresión cultural diviene indispensable."(31)

Aunado a lo anterior, existe la tendencia a concebir al indio como alguien que no pertenece a la vida y la cultura nacional y se habla, por el contrario, de "la cultura mestiza o mexicana"; además, frecuentemente se habla del indio o de su cultura como de algo viejo y del ladino o de la cultura mestiza como algo nuevo que emergió de la pugna entre las culturas europea e indígena, logrando la conjugación de los opuestos. Sin embargo, si por ausencia de mestizaje se entendiera la existencia de "indios puros", entonces en México habría únicamente mestizos.

Cabe agregar que al concebir a la cultura indígena como vieja, se pretende dar una visión de dicha cultura como algo estático que se contrapone con el dinamismo de la cultura mestiza, cuando en realidad "ambos tipos culturales son un producto específico de sustratos históricamente determinados, que condicionan modalidades específicas de conjunción de tales tipos culturales. La conjunción no es una suma, sino expresión misma del modo de actuación de la cultura dominante en el momento dado."(32)

A pesar de lo anterior, es necesario reconocer que aunque las definiciones de lo indígena no sobresalgan por su rigor científico y no sean expresión de una teoría bien estructurada sobre la realidad indígena, no por ello dejan de captar ciertas de sus determinaciones.

La denominación de indígena surgió a partir de la conquista y la colonización españolas durante las cuales el dominio de los conquistadores unificó a todos los grupos humanos existentes en nuestro país bajo el nombre de "indio". Pero esto no fue lo único,

(30) Díaz-Polanco, Hector et. al. Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica. P. 49.

(31) Aguirre Beltrán, Gonzalo. "Indigenismo y mestizaje: una polaridad biocultural"; en Cahiers d'histoire mondiale. P. 158.

(32) Díaz-Polanco, Hector. Op. Cit. P. 70.

ya que no se trató "solamente de que los mayas o los quechuás se hayan transformado en indios, también existió una conversión muy objetiva y real de los aborígenes en trabajadores al servicio de los dominadores." (33)

De esta forma los trabajadores indígenas pasan a ser objetos de la historia del sistema capitalista, en el cual se les hace sentir inferiores dándoles un trato despectivo y racista. Desde esta perspectiva el indio es el incapaz, el sucio, el feo, el que carece de cultura y el que sólo puede realizar trabajos manuales. Además, al plantear a la población indígena como indiferenciada, se niega que ésta se compone de una diversidad de grupos étnicos.

Al respecto del indio y las comunidades indígenas, Alfonso Caso, por ejemplo, en una definición que ha sido muy aceptada, plantea que "es indio aquel que siente pertenecer a una comunidad indígena; y es una comunidad indígena aquella en que predominan los elementos somáticos no europeos; que habla preferentemente una lengua indígena; que posee en su cultura material y espiritual elementos indígenas en fuerte proporción, y que por último, tiene un sentido social de comunidad aislada dentro de las otras comunidades que la rodean, que la hace distinguirse a sí misma de los pueblos blancos y mestizos." (34)

Es importante aclarar que, a diferencia de Caso, hay autores que marcan una distinción entre indio e indígena (35), usando el primer término para referirse a aquellas realidades o agentes que representan a las poblaciones culturalmente diferenciadas de origen prehispánico, para ellos el concepto de "indio" permite mantener presente la realidad del sojuzgamiento colonial que está en su origen y que sigue vigente en nuestros días, y en cambio, el término indígena lo usan sólo para referirse a las realidades o agentes que se vinculan con la realidad india desde el punto de vista del discurso oficial, el cual le otorga un carácter neutro que niega todas sus cargas discriminatorias. No obstante, a lo largo de este trabajo se usarán indistintamente los términos indio e indígena, sin que el uso de alguno de estos términos implique el no reconocimiento de la situación de injusticia que padecen estos grupos.

Por otra parte, aunado a las características anteriormente mencionadas acerca de las comunidades indígenas, que son básicamente de tipo cultural, es necesario agregar que las comunidades indígenas contemporáneas son conformaciones socioeconómicas adaptadas al modo de producción dominante, que coexisten y concilian con éste, al mismo tiempo que luchan contra él. En este sentido hay que recordar que las "culturas en general

(33) Ibid. P. 50.

(34) Comunicación del Dr. Caso a Francisco Javier Guerrero, en febrero de 1967, basada en sus textos sobre indigenismo; citada en Ibid. P. 59.

(35) Gerardo López y Sergio Velasco, en su libro Aportaciones Indias a la Educación. México, SEP/El Caballito, 1986. P. 9.

tienen sus propias leyes de desarrollo, lo cual no invalida el que guarden una relación estructural determinada con la base económica, que condiciona su desarrollo."(36)

En cuanto a la etnia, el marxista Samir Amín afirma que la etnia "supone una comunidad lingüística y cultural, y una homogeneidad del territorio geográfico, y sobre todo, la conciencia de esta homogeneidad cultural. Esta puede ser, por lo demás, imperfecta; verbigracia, que las variantes dialectales difieran de una 'provincia' a otra e igualmente los cultos religiosos. Pero basta con la conciencia del parentesco para que haya etnia, y que la variedad no sea tal que la comunicación resulte imposible. La nación supone la etnia, pero la rebasa."(37)

Otros autores plantean, por su parte, que la etnia está "formada por numerosas y heterogéneas comunidades, que comparten rasgos culturales, situaciones e intereses similares, pero que sin embargo, presentan características específicas, producto de su propio desarrollo histórico y de las diferentes relaciones que han establecido, tanto con la naturaleza, a través de sus actividades productivas, como con el resto de la sociedad."(38)

A su vez el grupo étnico es definido como "una agrupación humana cuyos miembros han establecido relaciones entre sí, los cuales se han formado históricamente y que se condensan en una identidad cultural (conjunto de creencias, hábitos, costumbres y prácticas que son concientizados por el grupo, como su propia identidad, y que se transmite a través de las diversas generaciones), un control de la reproducción biológica, por mecanismos sociales, a fin de perpetuar la "raza", y genera formas de interacción y comunicación entre sus miembros, formas que estatuyen códigos particulares (entre ellos un idioma común)."(39)

Asimismo, es necesario resaltar que la cultura étnica es también histórica, ya que presenta diversas contradicciones que la obligan a realizar una serie de reinterpretaciones y de ajustes de sus propios elementos culturales, frente a los problemas planteados por su ubicación en alguna sociedad.

A este respecto, Miguel León Portilla señala "que si bien en toda etnia o unidad étnica hay una propagación hereditaria de lo biológico y una continuidad de lo cultural, ocurren también en ella cambios que se van sucediendo y que pueden propiciar diversas formas de enriquecimiento del grupo o, por el contrario, la pérdida de su equilibrio dinámico con consecuencias, en diversos grados, adversas."(40)

(36) Díaz-Polanco, Hector. Op. Cit. P. 73.

(37) Ibid. P. 65.

(38) INEA. Proyecto Purépecha de Educación de Adultos. P. 12.

(39) Díaz-Polanco, Hector. Op. Cit. P. 79.

(40) INI. 30 Años después. Revisión crítica. P. 107.

-Reseña histórica de la educación y la política indigenista en México.

La Educación Indígena es un tema polémico en el cual han confluído diversos puntos de vista y variadas y en ocasiones contrapuestas posiciones. Esta situación está inmersa en el campo más amplio del debate sobre el indigenismo en nuestro país, de modo que a partir del proyecto indigenista que el Estado Mexicano ha desarrollado, se han puesto en marcha prácticas educativas de diversa índole.

Puede decirse que la política indigenista en México, entendida en términos de una acción concreta orientada a integrar a los grupos indígenas al desarrollo del país, se inicia a partir de la Revolución de 1910. Antes, la política indigenista se dirigió a la destrucción de los grupos étnicos; los teóricos liberales del siglo XIX afirmaban que los indígenas eran un lastre para la nación y que por eso era necesario propiciar el mestizaje que permitiera la creación de una nación homogénea.

Con la Constitución de 1917 se estableció la restitución de las tierras comunales a los grupos étnicos de la nación (mismas que habían sido expropiadas en 1856 con la Ley Lerdo), marcando así el inicio de los lineamientos de carácter económico que se establecen para normar la acción indigenista. En cuanto a lo socio-cultural, aunque el movimiento revolucionario dió un giro al indigenismo que se había venido practicando en el país, en esencia mantuvo la continuidad del liberalismo: la integración en busca de la homogeneización étnica y cultural del país.

"A partir de ese momento se origina una serie de reflexiones de carácter cultural y social sobre el indígena, que llevaron a la definición de una política; política que ha sufrido los vaivenes de los intereses manifestados por los gobiernos de nuestro país en relación a la situación de los grupos étnicos y la emancipación de su condición de explotados." (41)

En esta época, la política nacional centra su acción en consolidar política y económicamente al país. Acción que ideológicamente fue concebida como la necesidad de homogeneizar, asimilar y convertir al indígena en miembro activo del desarrollo nacional, menospreciando su lengua, sus valores y sus costumbres. "Pensadores como Vasconcelos y Rafael Ramírez, plantearon que era necesario que el indígena se asimilara al desarrollo socioeconómico del país, que se amestizara al indio biológica y culturalmente para uniformar la "raza" y hacerla una sola desde el punto de vista nacional. El método: el desplazamiento de su organización socioeconómica y de su ideología manifiesta en el patrimonio cultural mediante la enseñanza del castellano, de nuevas técnicas de cultivo, de la introducción de formas de

(41) Boletín. Centro de Estudios de la Revolución Mexicana "Lázaro Cárdenas". A.C. P. 21.

organización y de elementos de producción distintos de los propios."(42)

De este modo, durante las tres primeras décadas de este siglo, los esfuerzos de la política indigenista se orientaron hacia este fin; la integración del indígena y la uniformidad de razas y culturas fueron el objetivo prioritario.

En cuanto a los organismos que fueron creados en esta época para la atención indígena, destacan el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena (1921); la Casa del Estudiante Indígena, instaurada en 1925 y clausurada en 1933 y el Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena, creado en 1925. Sin embargo, fue hasta el sexenio de Lázaro Cárdenas cuando se da un apoyo de importancia a la acción indigenista y se crea, en 1935, el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, como una institución de defensa y procuración de los núcleos indígenas, cuya necesidad quedó manifiesta a partir de la experiencia de Carapán, Michoacán.

Después de realizar una inspección en la Sierra de Puebla, Moisés Sáenz, uno de los realizadores de la escuela rural, redactó una evaluación crítica del método directo utilizado hasta entonces para castellanizar a los indígenas. El mismo propuso a Bassols, siendo Secretario de la SEP, la creación de un centro experimental de observación y acción en una región india, con el fin de buscar una forma novedosa de instrucción que respondiera tanto a las necesidades de la población indígena como a las necesidades de integración nacional.

Fue así como se estableció en 1932 un Centro de Observación en Carapán, Michoacán, conformado por once pueblos hablantes de tarasco, mediante el cual se pudo constatar que la problemática del indígena no era sólo educativa, sino también social y que en esa medida, no se podía solucionar mediante programas educativos concebidos de forma aislada. Aunque en la experiencia de Carapán no se llegó a consolidar ningún método, sentó las bases de algunas medidas que se habrían de tomar posteriormente, como son la elaboración de textos especiales para los estudiantes indígenas, la aceptación del idioma indio como el primer paso de un programa nacional de integración y la creación de un departamento que atendiera las demandas de los grupos indígenas.

Asimismo, ante la ineficacia del método directo en la enseñanza del español constatada por Sáenz y el conocimiento de los logros obtenidos por el misionero estadounidense, William Cameron Townsed, en sus campañas de alfabetización en Guatemala, Sáenz lo invitó a nuestro país para que visitara algunas zonas indígenas. Fue así como en 1934 empezó a funcionar el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), alfabetizando al indio en su propia lengua e introduciendo posteriormente el español, aunado, claro está, a sus actividades de evangelización.

(42) Ibid. P. 38.

También durante el cardenismo se replanteó la política indigenista y se reconoció que la condición de los indígenas era una condición de grupos oprimidos y explotados por la sociedad mestiza. En este sentido, se exaltaron los valores de la cultura indígena y el respeto al patrimonio cultural.

En 1939, durante la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, se concluyó que el método directo para la enseñanza del español no había servido para los fines propuestos y se declaró a la incorporación como una teoría muerta. Asimismo, en la Asamblea se propuso al bilingüismo como un medio para proporcionar mejores servicios al indio y al "Proyecto Tarasco" como una opción para alfabetizar en su propia lengua a la población tarasca de Michoacán y realizar la primer experiencia de Educación Bilingüe. Dicho Proyecto estuvo a cargo de Mauricio Swadesh quien adiestró a veinte jóvenes monolingües en la preparación de un alfabeto práctico y de textos de interés para los indígenas de la región, demostrando que los indios aprendían a leer con mayor facilidad en su idioma que en español.

En el sexenio de Manuel Avila Camacho y estando Véjar Vásquez al frente de la SEP se dio un notable cambio con respecto a la política cardenista, ya que se canceló la educación bilingüe proponiendo en su lugar una educación igual para todos los individuos del país, como una forma de conducir a la unidad nacional. En esta misma época, inserta en la política desarrollista que está en favor de la industrialización y el capital privado, se inicia la reprivatización del campo y se parcela nuevamente al ejido, en perjuicio de las clases campesinas.

El Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) funcionó hasta 1946, fecha en la que el Licenciado Miguel Alemán propuso su desaparición mediante las reformas a la Ley de Secretarías de Estado y Departamentos. El personal y las acciones llevadas a cabo por el Departamento pasaron a formar parte de la Secretaría de Educación Pública, fungiendo como Dirección General de Asuntos Indígenas, con lo cual resurge la política que otorga al problema indígena un carácter únicamente educativo.

Como resultado del primer Congreso Interamericano celebrado en abril de 1940 en Pátzcuaro, Michoacán, en 1948 se instaura en México el Instituto Nacional Indigenista (INI), bajo la Dirección de Dr. Alfonso Caso y afiliado al Instituto Indigenista Interamericano, que fue fundado en 1942.

Entre las funciones que fueron atribuidas al INI destacan las siguientes:

- Investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas del país.
- Estudiar las medidas de mejoramiento que requieran estos núcleos indígenas.
- Promover ante el Ejecutivo Federal la aprobación y aplicación de estas medidas.

-Intervenir en la realización de las medidas aprobadas, coordinando y dirigiendo en su caso, la acción de los organismos gubernamentales.

-Fungir como cuerpo consultivo de las instituciones oficiales y privadas, de las materias que son de su competencia.

-Difundir los resultados de sus investigaciones, estudios y promociones.

-Emprendera las obras de mejoramiento de las comunidades indígenas que le encomiende el Ejecutivo en coordinación con la Dirección General de Asuntos Indígenas.

Tanto con Alfonso Caso, como con Aguirre Beltrán se encauza el indigenismo mexicano hacia el desarrollismo y se concibe el indígena, no desde su enfoque social y económico, sino como resultado de un estado de conciencia, además, a partir de las llamadas "regiones del refugio" descritas por Aguirre Beltrán, se abordará la problemática indígena desde la región y no desde su contexto más micro, como es la comunidad, sin embargo, el hecho de que se amplíe el espacio de análisis no resuelve el problema teórico que se refiere a la unidad de análisis adecuada; la región sigue siendo insuficiente, ya que no se concibe como parte de una realidad mayor: la formación socioeconómica y política mexicana.

Como se puede apreciar, el objetivo era aculturar al indígena a través de la educación y acelerar su evolución de comunidad indígena a comunidad campesina, tratando de que el problema fuera quizás de miseria, pero no de falta de integración y sobre todo, desarrollar un discurso que encubriera la realidad de explotación vivida por el indio, simulando que su problema era meramente cultural.

Para lograr sus fines, el INI creó distintos Centros Coordinadores Indigenistas en varios estados de la República, de modo que para la década de los sesentas ya existían 24 Centros Coordinadores en todo el país, a principios de los setentas el número de estos Centros incrementó a 60 y a finales de esta misma década ya se podían contar 83.

Del mismo modo, para poderse introducir en las comunidades indígenas, el INI capacitó a jóvenes indígenas en los diferentes campos de la acción planeada, de manera que fueran los enlaces entre la comunidad y el Instituto. A estos jóvenes se les llamó promotores y se dedicaban tanto a la castellanización como a la introducción de nuevas técnicas agrícolas y de principios de salubridad. Posteriormente, se trató que la enseñanza de la lectura y la escritura se realizara por el método indirecto, es decir, primero debía enseñárseles a los alumnos a leer y escribir en su propio idioma y luego irles enseñando el español; fue así como se elaboraron cartillas en Tzetzal y Tzoltzil, que eran las lenguas más extendidas en el área de acción.

En este sentido, se pensó que el método Bilingüe era la alternativa más indicada para alfabetizar e integrar al indígena,

sin embargo, se aceptó la enseñanza en el idioma materno sólo como una etapa de transición necesaria hacia el idioma nacional.

Al realizarse una evaluación de la práctica bilingüe llevada a cabo por el Instituto se constató que los promotores no utilizaban dicho método, por carecer de preparación lingüística, pedagógica y antropológica adecuada, que les permitiera vislumbrar los beneficios del bilingüismo. Además, frecuentemente eran los mismos indígenas quienes rechazaban el método, ya que sentían que aprender directamente el español les era más útil. A pesar de estos problemas prácticos el método Bilingüe sigue siendo la directriz de la alfabetización emprendida por el INI.

En 1964 la idea del promotor fue aceptada por la Secretaría de Educación Pública, quien incrementó su número asignándole más plazas al INI, además, se les dió la oportunidad de ingresar al sistema de capacitación del magisterio, para que obtuvieran el grado de maestros de educación primaria. En 1972, al crearse la Dirección Extra-escolar de Educación Indígena, en sustitución de la Dirección General de Asuntos Indígenas, todos los promotores quedaron adscritos a esta nueva dirección.

También en 1972 la SEP adoptó el sistema de albergues escolares, implantándolo en diversas regiones indígenas, con el fin de solucionar el problema de los niños que tenían que caminar varios kilómetros para trasladarse de su hogar a la escuela.

Por otra parte, en 1975 surgió el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, agrupación que reúne a los representantes de diversos grupos étnicos para organizarse y exigir soluciones a sus necesidades concretas, y se constituyó, además, la Alianza de Profesionales Indígenas Bilingües.

De este modo, queda claro que la política indigenista en nuestro país, a lo largo de este período, en términos generales, se ha caracterizado por sus intentos integracionistas. "Se busca la deculturación al intentar sustituir su propia cultura -la de los indígenas- por los valores culturales de la cultura nacional. La política indigenista de integración, se planteó, debía realizarse mediante el apoyo de promotores bilingües que llevaron la acción educativa a las comunidades indígenas. Para esta política el indígena era sólo un objeto sobre el que se ejercía una acción; el indígena era un ente pasivo, un ser que recibía pero no participaba."(43)

Posteriormente se empieza a gestar en el país un clima que permite el planteamiento de la urgencia de desarrollar un indigenismo hecho por los propios indígenas, de ellos y para ellos, utilizando para esto las instituciones indigenistas creadas por el Estado. En este sentido, son los mismos indígenas los que reclaman respeto y autodeterminación a sus comunidades, a su organización política y social y a su gobierno tradicional; son

(43) Ibid. P. 41.

ellos los que reclaman participación en la planeación, ejecución y evaluación de los planes y programas que los afectan, así como en la toma de decisiones y dirección de los Centros Coordinadores.

Ante esto surgen polémicas que se concretan, al igual que en 1940, con el replanteamiento del indigenismo mexicano. Es así como en 1977 se retoman las exigencias de participación y se elabora una nueva política que se plasma en un documento que se llamó Bases para la Acción 1977-1982, en el cual se retoman las demandas del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, de la Alianza de Promotores Bilingües y de las propias comunidades indígenas.

De este modo, en el nuevo rumbo que tomó el indigenismo mexicano, a partir de 1978, se consideró la situación de marginación del indígena, ya que él mismo "se reafirma como grupo étnico, con una organización propia, un patrimonio cultural propio, una lengua que los identifique, pero también una situación de explotados, de campesinos, de obreros explotados que los inscriban en una clase: la del proletariado."⁽⁴⁴⁾ Asimismo, se consideró la reivindicación cultural y económica como formas de sacar al indígena de su estado de marginación y como medios de propiciar el desarrollo de la potencialidad cultural indígena, además, se reconoció la necesidad de propiciar la participación de los representantes de los grupos étnicos en cada uno de los Centros Coordinadores del INI que operan en la República. Sin embargo, muchos de esos planteamientos se quedaron en el ámbito del discurso.

También en 1978, López Portillo puso en marcha el Programa Nacional de Educación Para Todos, que incluyó los subprogramas de Castellánización y Educación de Adultos y se creó el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados, que fue sustituido seis meses después por la Dirección General de Educación de Adultos (DGEA) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). En 1981, con el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), se lanza una campaña nacional de alfabetización y, como ya se ha mencionado anteriormente, se crea en Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Posteriormente, en el sexenio de Miguel de la Madrid, se propusieron a la educación y a la cultura como formas de reforzar la independencia nacional y la soberanía, se reforzó en el discurso político-educativo la concepción pluricultural de la sociedad y se incrementó el número de bibliotecas en el país. Asimismo, se editaron libros de texto y gramática en lenguas indígenas, tratando de hacer efectivo el propósito de una educación bilingüe y bicultural que permitiera poner a todos los mexicanos en condiciones de igualdad, supuesto en el que subyacen los objetivos de homogeneización. En este sexenio, como en el anterior, la política cultural propugnó por impulsar la participación de los indios en las decisiones que les afectan, sin

(44) Ibid. P. 45.

embargo, la constante fue la participación de los mestizos en "representación" de los indígenas.

En la presente administración, han tomado más vigencia que nunca los propósitos modernizadores, para los cuales evidentemente las culturas étnicas son un campo importante de acción. Por esta razón, uno de los primeros pasos emprendidos por la Dirección General de Educación Indígena, de acuerdo con las líneas generales emitidas por el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, fue la realización de la consulta nacional para la Modernización Educativa. De este modo, se reiteró la necesidad de elaborar una propuesta curricular que responda a los requerimientos educativos y condiciones particulares de las comunidades indígenas del país, propuesta en la que necesariamente hay que incorporar contenidos ambientales, tomando en cuenta las acciones que ha realizado la SEDUE (Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología) en las comunidades indígenas del país.

En cuanto al método Bilingüe y Bicultural, se logró la edición de libros en lengua maya, para la lecto-escritura de 3o. a 6o. grado; también fueron revisados los materiales de la Dirección General para la enseñanza del español oral; en relación a la primaria se hizo la revisión del Manual del Maestro de las lenguas Huichol, Tarahumara, Cora, Mazateco, Tzeltal, Náhuatl, Maya, Nahuá, P'urepecha y Mazahua. Conjuntamente a estas acciones se impartió un curso de capacitación al personal de las unidades radiofónicas bilingües de los estados, en dos sedes (Peto, Yucatán e Ixmiquilpan, Hidalgo); además, la Dirección General de Educación Indígena acordó el apoyo con ciertos organismos para que otorguen financiamiento a los proyectos que se emprendan en esta área, entre dichos organismos destacan: el Banco Mundial, la Organización de Estados Americanos (OEA), Van Leer y el Programa Nacional de Solidaridad. Esto pone en evidencia que la política indigenista modernizadora refleja forzosamente los impulsos de la política norteamericana y sobre todo, que responde al estado de dependencia que guarda México con el país vecino.

Asimismo, la política educativa para la población indígena plantea la necesidad de que la calidad de los servicios ofrecidos a este sector, sea la misma que la que se ofrece al resto de la población, fortaleciendo las especificidades culturales de las distintas etnias con el fin de asegurar la preservación de las culturas indígenas y se reitera, una vez más, la enseñanza del español como medio de identidad nacional y forma de posibilitar la realización plena de los educandos como "ciudadanos mexicanos".

Como se puede apreciar, la política indigenista mexicana ha seguido distintos caminos que han conducido a acciones diversas en el campo de la Educación Indígena: primero, con la emergencia de los Estados nacionales independientes, el planteamiento incorporacionista que, basado en la teoría evolucionista(45),

(45) El evolucionismo plantea que la historia de la humanidad pasa por un camino dirigido hacia el progreso que parte linealmente del

pretendía incorporar a la modernidad a la "cultura atrasada" de los indios, evidentemente sin respetar ni su lengua, ni su organización, ni sus costumbres, ni nada que fuera en contra de la "civilización"; posteriormente e influenciado por los planteamientos del relativismo cultural(46), el integracionismo que pretendía integrar al indio a la "cultura nacional", respetando sólo los valores culturales indígenas que no se opusieran a los planteamientos de lo nacional; luego, a principio de los años setentas y ante la ineficiencia político-ideológica del discurso indigenista de hasta entonces, surge el etnopopulismo que, reconociendo a la sociedad como pluricultural y multiétnica, plantea que las comunidades indígenas siempre han estado integradas a la nación, pero en calidad de explotados económicamente y dominados política y culturalmente.

Desde esta perspectiva se reconoce la diversidad cultural de nuestro país y se busca conformar una nación sin tratar de uniformarla culturalmente, la diversidad es sinónimo de riqueza. Este proyecto, para ponerse en práctica, implica la anulación de la estructura de poder y el delegar responsabilidades y decisiones de forma más democrática, por eso algunos lo llaman el proyecto romántico, aunado a que idealiza a las comunidades indígenas, reivindicando su derecho a buscar sus propias soluciones por una "vía indígena" que lleve a reforzar el pasado. La corriente marxista, a diferencia de los etnopopulistas resalta el carácter político y económico de la cuestión étnica; plantea que cualquier solución al problema debe tomar como base al capitalismo, aprovechando sus fracturas para superarlo y se opone a la idea de una "vía indígena" particular, planteando que el destino de los grupos indígenas está indisolublemente ligado al de los trabajadores.

De este modo, a través de la Educación Indígena en México podemos apreciar que las constantes interrogantes que se han planteado a lo largo de la historia desde hace más de cuatro siglos, todavía hoy, en plenos albores del siglo XXI siguen sin responderse plenamente, y lo que es peor, que la realidad de opresión política y económica y de dominación cultural de las comunidades indígenas subsiste hasta nuestros días.

salvajismo, a la barbarie -ubíquese aquí a los grupos indígenas- y finalmente a la civilización -léase capitalismo-.

(46) Entiéndase por relativismo cultural a la teoría norteamericana sustentada por Franz Boas según la cual es reprochable toda forma de etnocentrismo, pero que paradójicamente, llevada hasta sus últimas consecuencias, conduce a obstaculizar el libre desenvolvimiento de cada sociedad, con la intervención de otras que se consideran superiores, es decir, pide respeto a las culturas, pero no absoluto, ya que plantea un etnocentrismo velado que se expresa en la aculturación. Véase Díaz-Polanco, Hector. Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica. P. 14-17.

-Situación actual de los indígenas en México: su cultura y la cultura nacional.

El estado actual de los grupos étnicos en nuestro país representa un problema social muy grande, ya que la mayor parte de la población indígena enfrenta graves carencias de todo tipo que ponen en duda la democracia y la justicia social que abanderan al Estado mexicano. En nuestros días, muchas de las comunidades indígenas del país siguen padeciendo la falta de servicios primordiales, como son: agua, luz eléctrica, drenaje y caminos; las comunidades étnicas son víctimas cotidianamente del despojo, del saqueo, de la marginación y de la explotación.

Algunos autores plantean que "en nuestro México no hay discriminación racial, pero la hay social. El indígena sigue siendo menospreciado, no por indígena, sino al igual que el mestizo, por pobre. Desgraciadamente los más pobres son los indígenas y ocupan el puesto más bajo dentro de nuestra sociedad."(47). En cambio, otros autores como por ejemplo, Alfonso Caso, plantean que el problema del indio es cultural, no económico. Sin embargo, para no aceptar de forma absoluta la validez de alguno de estos planteamientos basta rastrear la raíz de la pobreza del indígena y preguntarse porqué son ellos los más pobres; de este modo no queda más que admitir que en la vida diaria el indígena es explotado y menospreciado por una condición doble: ser pobre y ser indígena. "Los campesinos y jornaleros indígenas son más explotados como campesinos y jornaleros precisamente porque son indígenas y porque son oprimidos culturalmente. Como trabajadores, los indígenas están más marginalizados, como indígenas ocupan los escaños más bajos en la estratificación social, tanto al interior de cada clase, como en el sistema de clases mismo."(48)

En este sentido, es importante destacar que las relaciones entre el indio y el no-indio, que en términos de Aguirre Beltrán se expresarían como las relaciones interculturales, tienen un carácter económico regido por el desarrollo de las fuerzas productivas, razón por la cual en la actualidad la cultura indígena tradicional es vista como un obstáculo para el desarrollo del capitalismo:

"Nous essaierons de démontrer concrètement comment ces rapports subsistent non par "attachement du passé" ou par inertie, mais bien parce que le faible développement de forces productives les permet et les impose".

"Mais le capitalisme moderne exige la mobilité, l'aptitude à maîtriser des techniques nouvelles et une propension à consommer massivement les biens et les services qu'il convient au système de produire. Dans cette situation, le décalage culturel (d'ailleurs soigneusement entretenu pendant des siècles par les classes

(47) Leal, Miguel. "La Educación fundamental y el desarrollo de la comunidad"; en Boletín. Tomo 11. México, DGAI/SEP, 1963. P. 30.

(48) INI. 30 Años Después. Revisión crítica. P. 98.

dominantes), qui constitue l'essence de l'"indianité", devient dysfonctionnel: les nouveaux rapports de production substituent aux rapports de caste des rapports de classe". (49)

Siguiendo esta misma línea, es imposible dejar de reconocer que en la actualidad la dominación de los indígenas se da en una forma económica que los coloca casi siempre como pequeños productores para el mercado y como semiasalariados que venden su fuerza de trabajo, es decir, a través de los mecanismos capitalistas del sistema imperante y de la explotación del indio se obtiene la plusvalía que favorece a la burguesía. De este modo, aunque jurídicamente el indígena participa de la igualdad, en la práctica es víctima de la más injusta desigualdad social, justificada siempre en el "desarrollo nacional".

El grado de desarrollo del sistema capitalista en nuestro país ha logrado absorber en su provecho a las formas no capitalistas de producción, características de algunos sectores indígenas, agrupándolos, poco a poco, en el sistema imperante. Por eso, hoy en día, las comunidades indígenas están a expensas de las leyes del desarrollo del capitalismo y a todas las contradicciones y crisis del sistema. En este sentido, las características culturales de las comunidades se modifican de acuerdo a las formas de penetración del capitalismo y de acuerdo con las respuestas y resistencias opuestas a dicha penetración.

A partir de las consideraciones anteriores se puede apreciar que en México las formas de vida y la cosmovisión indias son una manifestación particular de la cultura de las clases subalternas, esa cultura popular heterogénea y dispersa que frecuentemente es afectada por factores económicos, por los medios masivos de comunicación y por la intervención de las instituciones oficiales, tales como la escuela. No obstante es capaz de mantener su significación como fuerza social y como cultura histórica que desde la época colonial ha alimentado la conformación de una cultura nacional capaz de mantener, en distinto grado, su autonomía ante la penetración de las culturas metropolitanas, europeas y norteamericana.

El carácter impreciso y poco claro que ha adquirido la cultura indígena es resultado de su utilización oficial demagógica y contradictoria, que a pesar de todo, no ha logrado desvirtuar todo su potencial explicativo y el contenido fundamental de las demandas étnicas, que como se verá posteriormente, no se limitan a aspectos culturales. "El Estado mexicano justifica sus prácticas hegemónicas y coercitivas sobre las minorías étnicas esgrimiendo la marginación y el asilamiento físico y cultural como causas fundamentales de las condiciones de pobreza y sojuzgamiento y

(49) Beaucage, Pierre. L'indian dans la société Latinoamericaine actuelle, le cas du Mexique. P. 208 y 207

despojo a los que permanentemente son sometidos"(50), cuando en realidad dicha marginación es producto de condiciones económicas injustas y adversas, es decir, de la propagación del sistema capitalista.

Detrás del aislamiento cultural existe una realidad de marginación social y económica en diversas comunidades indígenas-campesinas, las cuales son explotadas y despojadas de sus tierras y recursos naturales, con el fin de obtener mano de obra barata y políticamente desarticulada; acción justificada en la "falta de preparación" del indígena y en su "atraso cultural."

En nuestros días los indios continúan siendo despojados; prueba de ello es la extensa estructura de mercados regionales mestizos que introducen los productos de fabricación industrial a precios más elevados que los del mercado nacional, a la vez que los acaparadores y especuladores captan los productos del trabajo agrícola y artesanal indio y los pagan muy por debajo de su valor real. Esta situación, en la que la riqueza de unos sectores es producto de la explotación y miseria de otros, no es más que una consecuencia directa del proyecto económico capitalista dependiente que se ha venido desarrollando en México desde hace varias décadas.

Asimismo, la razón del interés y acercamiento de los grupos de poder hacia los grupos étnicos, se relaciona con el desarrollo histórico del proyecto de unidad nacional surgido de la Revolución Mexicana. Desde entonces las nociones de sociedad nacional, vida nacional y cultura nacional han sido utilizadas por el Estado con el fin de integrar a los sectores indígenas campesinos, en vías del desarrollo económico y social. En este contexto, las categorías de igualdad, respeto, reivindicación, participación, etc., no han logrado superar el ámbito del discurso, ya que sólo se trata de construir una nación a la medida de las clases dominantes.

Es importante destacar que en las últimas décadas los alcances e implicaciones que tiene la noción de formación nacional han cambiado con base en la leyes del capital: antes era fundamental tener una lengua común para fortalecer la unidad y soberanía nacional; hoy en día, en cambio, se acepta incluso jurídicamente, que nuestro país es pluricultural y multiétnico y se admite que "la presencia de una lengua común, por ejemplo, no significa a 'fortiori' un rasgo imprescindible en una formación nacional."(51)

Entonces, el problema de la formación nacional en los países como el nuestro, que se caracterizan por el desarrollo desigual y combinado de un capitalismo dependiente, adquiere otras

(50) López, Gerardo. "La Educación indígena en México: Recuento histórico y situación actual"; en Ponencia presentada a la Conferencia Nacional para la Educación Democrática. P. 2.

(51) Díaz-Polanco, Hector et. al. Op. Cit. P. 61.

connotaciones. No es la falta de un idioma común lo que imposibilita la formación nacional, en realidad, la inserción de un determinado desarrollo capitalista, el dependiente, impone al establecimiento de relaciones sociales y a la constitución de formas nacionales una serie de limitaciones. El fenómeno de la integración al mercado es, hoy en día, la base para que surja una formación nacional, formación que se encuentra limitada por las determinantes que le imponga el sistema imperial. En nuestros días, con el predominio del mercado mundial capitalista, la economía internacional se impone a las economías nacionales, de modo que las sociedades nacionales se convierten en parte de un proceso más general que sobrepasa ampliamente sus límites de tipo nacional, como por ejemplo, la carencia de un lengua común.

Todo lo anterior revela el carácter económico que determina el uso frecuente en el discurso oficial de los términos de "vida y sociedad nacional". Por eso, a través del "nacionalismo" se ha buscado encauzar al indio por canales socialmente productivos. El indigenismo oficial, buscando la integración de la cultura nacional, pretende solidificar la inserción de los grupos indígenas en el desarrollo capitalista. Ejemplo de esto son los mayas en la zona henequenera o los zapotecas, quienes se han integrado a las industrias petroleras, química y del cemento, conservando su lengua.

Como se puede apreciar, hasta el momento "el mejor 'indigenista' ha sido el propio desarrollo capitalista, al acometer la desintegración de las comunidades étnicas, deshaciendo sus sustentaciones económicas, políticas, ideológicas y jurídicas... intermediarios, capitalistas comerciales, caciques, empresarios que proletarizan a la población, carreteras, descubrimientos de petróleo, etc., han sido elementos que, en forma más bien violenta, y desorganizando brutalmente a la comunidad indígena, han llevado a cabo la 'modernización', proceso que, al parecer, el capitalismo, régimen violentamente integrador, no concibe sin el etnocidio."(52)

En este sentido, en la actualidad el indio es un marginal más, un trabajador explotado; el ropaje nacionalista del indigenismo no responde más que a las leyes del capital y el Estado reconoce la pluralidad cultural sólo en la medida en que ésta no afecte el desarrollo de la unidad nacional -es decir, del sistema económico imperante- y de la cultura nacional -léase cultura dominante-.

Desde esta perspectiva pueden entenderse aseveraciones como las de Federico Campbell cuando dice que "para que haya una nacionalidad no hace falta una homogénea y única cultura, sino que las haya realmente dentro de un marco nacional"(53), marco que evidentemente es el sistema económico imperante; o la de Félix Báez quien plantea que "en lo político y en lo étnico-cultural se

(52) Ibid. P. 77 y 78.

(53) INI. Op. Cit. P. 122.

hace manifiesta una verdad corroborada en otras latitudes: la cohesión de una nación no precisa tal homogeneidad cultural, y ésta a su vez no garantiza la "unidad nacional" (54), pero ¿por qué no mencionó el aspecto económico?, seguramente porque este factor no comparte la misma regla.

Por otra parte, es necesario ubicar en este mismo contexto la política educativa del Estado mexicano hacia los grupos étnicos, política que se ha materializado en un modelo único de educación frente a una diversidad de sectores social y culturalmente heterogéneos. Sin embargo, también es fundamental reconocer que dicha política, al igual que la influencia del sistema económico imperante, no ha sido recibida de forma pasiva, ya que los indios, al interior de su propia cultura, también han desarrollado procesos selectivos que les han permitido responder con formas de resistencia de diversa índole; y más recientemente han comenzado a organizarse, tratando siempre de conservar su identidad y sus formas culturales propias.

Los indígenas, con una perspectiva de vida no occidental, implementan cotidianamente estrategias que impiden su destrucción como sector campesino y como cultura histórica: refuerzan sus prácticas de socialización familiar y comunitaria; desarrollan un orden social propio que norma el comportamiento de los individuos; dan gran importancia al desarrollo de la sensibilidad y de la personalidad; conciben a la edad adulta como una etapa en la que se refirma el razonamiento y como la depositaria de la sabiduría, la filosofía y la cultura indias; se conciben a sí mismos como un elemento más del propio medio y otorgan un respeto irrestricto al orden de la naturaleza y a sus acuerdos tomados a través de la palabra. En estas comunidades la palabra, el trabajo y la solidaridad no están devaluados.

Formas más manifiestas de resistencia indígena están constituidas por las organizaciones indias que han surgido en los últimos tiempos. Movimientos como el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües de México (1976) demuestran que es posible la participación y la organización política de los indígenas. Además, también prueban que es posible actuar y exigir reivindicaciones al interior de nuestro propio sistema. De esta manera, en nuestros días, "la CNPI está ofreciendo un foro a las voces que hablan de la opresiva realidad india. Aún cuando sólo cumpliera esta labor de difusión (y no de organización como es su objetivo explícito), el CNPI llega a ser escuchado por una opinión pública mestiza que apenas se está enterando de que los indios son capaces de organizarse para resolver sus propios problemas." (55)

En este sentido, el CNPI aseguró recientemente que "la pobreza y humillación que padecen las organizaciones indígenas ha

(54) Ibid. P. 297.

(55) López, Gerardo y Velasco, Sergio. Aportaciones indias a la Educación. P. 24.

provocado en los últimos años la desaparición de 200 lenguas autóctonas, ...ser indio en la actualidad es y ha sido sinónimo de oprimido y explotado. Nuestros problemas de siempre han sido los despojos de tierra; el saqueo y destrucción de nuestros recursos naturales, de nuestra lengua y economía; además de la negación de nuestros derechos civiles, políticos y humanos. ...pedimos respeto y que no sólo se nos reconozca como personas, sino que se nos trate como tales. Todavía en pleno siglo XX se sigue discutiendo si los indios gozan de derechos humanos, ...con la formación de organizaciones de defensa de los derechos indígenas alzaremos la voz para demandar respeto."(56)

Como parte de las medidas de organización de las etnias del país, en 1974 se constituyó el Consejo Supremo Mazahua y se realizó el Primer Congreso Indígena, con representantes de 327 comunidades; en 1975 se conformaron los Consejos Supremos Matlazínca, Tlahuica y Otomí y se realizó, auspiciado por el gobierno de la República, el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, el cual rebasó en mucho los planteamientos y la manipulación oficial, además de que su importancia trasciende hasta nuestros días, ya que a partir de él se constituyó el CNPI.

Asimismo, en 1977 se firmó el Pacto de Valle Matlazínca, por medio del cual los indígenas se comprometen a luchar conjuntamente por la liberación de los grupos étnicos en todos los órdenes de la vida social. En el mismo año tuvo lugar el Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, en el cual se discutió el enfoque de la educación Bilingüe y Bicultural. En 1979 las Organizaciones Indígenas Independientes se reunieron para constituirse en un movimiento no patrocinado por el Estado que verdaderamente respondiera a los intereses de los campesinos indios, en este sentido, plantearon la necesidad de luchar por la tierra y por la defensa de sus propias culturas y de sus propias formas de comunicación.

En el III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, realizado en 1980, se trataron asuntos como la tenencia de la tierra, agua, electrificación, medios de comunicación, créditos, etc., y sobre todo, se pidió la expulsión del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) por generar el divisionismo en las comunidades al imponerles ideas religiosas diferentes de las suyas. Dicho instituto había seguido trabajando, a pesar de que ya un 1979 la SEP había suspendido el Convenio de Colaboración firmado con anterioridad.

Asimismo, dichas organizaciones han realizado diversos movimientos exigiendo la reivindicación de sus derechos, destacando entre ellos las marchas y los plantones. Además, ya en el mes de abril del presente año, se celebró en México el Primer Encuentro Continental de la Pluralidad, con el fin de revalorar la presencia vigorosa de los pueblos indios en todo el continente.

(56) CNPI. "En peligro de extinción algunos grupos indígenas"; en La Jornada, 16 de marzo de 1992.

Con esto queda claro que las diversas organizaciones indígenas no sólo se han preocupado por hacer denuncias, sino que también han propuesto soluciones que repercuten tanto en su vida cultural, como en su situación económica y política, es decir, se puede apreciar la vocación política de los movimientos indígenas en el país y su visión integral de la problemática que los afecta, prueba de esto es que, a diferencia del discurso oficial, integran al proyecto educativo indio un sinnúmero de demandas étnicas.

Muestra de esta contradicción existente entre las propuestas del indio y del Estado la constituye el proyecto de Educación Bilingüe y Bicultural. En las conclusiones del Tercer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, los indios solicitan al Ejecutivo y a los Gobiernos Estatales la oportunidad de realizar y decidir ellos mismos en torno a su propia educación. Nuestra educación - dicen- debe ser bilingüe y bicultural y ser reconocida por las leyes. "Bilingüe porque es necesario enseñar a hablar, leer, escribir y la estructura gramatical de cada lengua indígena en particular y el español. Bicultural en tanto que primero debemos enseñar y fomentar nuestra propia cultura y después los valores universales de otras culturas.

No estamos de acuerdo en la forma en que se está dando la castellanización en nuestros pueblos, porque representa un nuevo atentado en contra de nuestra cultura, porque las personas encargadas de realizarla están mal preparadas para castellanizar y deberían conocer cómo se escribe y cómo está organizada nuestra lengua, para enseñarla simultáneamente con el español...

Todos los pueblos indígenas son sabios y de ahí tenemos que partir para instrumentar nuestra propia educación. Por eso pensamos que la Comisión Permanente de Pueblos Indígenas, que los Consejos Supremos, que la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, que el pueblo indígena deben ser los responsables de proporcionar la nueva educación. Entre todos debemos buscar la filosofía y objetivos de nuestra educación, decidir los contenidos de los planes y programas educativos, de los libros de texto y demás materiales de apoyo. Revisar nuestra experiencia histórica de la forma en que hemos sobrevivido, porque ahí encontraremos los métodos de la enseñanza.

Esto requerirá que los maestros no solamente sean los jóvenes, sino también los adultos y ancianos, y que deben ser reconocidos oficialmente."(57)

Por su parte, la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües y el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, en su Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe

(57) Fragmento. Mimeografiado. Apareció en Garduño Cervantes, Julio, El final del silencio. Documentos Indígenas de México, México, Premia Ed., 1983. P.p. 51-54; citado en López, Gerardo y Velasco, Sergio. Op. Cit. P. 127 y 128.

Bicultural, plantean la necesidad de desarrollar una educación que les permita resolver sus necesidades vitales y que les sirva como instrumento de lucha en el proceso de liberación de la situación que los oprime y los hace presa de la explotación económica, del dominio cultural y de la manipulación política.

La educación indígena será bilingüe y bicultural en la medida en que, instrumentada por los propios indígenas, sirva para "la formación y el desarrollo del hombre y de la comunidad, dentro de su sistema cultural propio, con base en sus conceptos del mundo y de la vida y sirviendo siempre en última instancia, a la adquisición de la conciencia de una sociedad que respete la naturaleza y el hombre, que asegure la existencia de la familia y la comunidad, que asegure los intereses del grupo sobre los del individuo, que busque en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual.

Concluyendo, una educación indígena que responda a este momento histórico tendrá como objetivo luchar contra la explotación económica, en cuanto clarificará el sistema, las formas de explotación y las características étnicas y de clase de la explotación; luchar en contra de la dominación cultural en tanto se significará una revalorización cultural y afirmará la identidad étnica; en contra de la discriminación racial en tanto debe demostrar la igualdad de razas y el carácter étnico y clasista de la discriminación; en contra de la manipulación política, en cuanto debe desenmascarar la falsedad de la participación del indígena en partidos políticos, mestizos por naturaleza, señalar la manipulación de las clases dominantes en ellas... así como buscar caminos para una verdadera participación en la vida política del país."(58)

Evidentemente el proyecto de Educación Bilingüe-Bicultural propuesto por el Estado comparte sólo la primera parte de los planteamientos anteriores y no contempla la posibilidad de desarrollar en las comunidades étnicas del país proyectos de autodeterminación, de autogestión educativa y de liberación que recuperen las prácticas tradicionales indígenas y que conduzcan a la toma de conciencia por parte del indio, ya que esto tendría repercusiones nocivas en la estructura económica y política de nuestro país. No obstante es necesario resaltarlo, ya que desde esta óptica se puede apreciar la incongruencia existente entre la Educación Indígena impartida por el Estado y las aspiraciones y necesidades reales de la población a la que esta educación va dirigida.

Así pues, nuestros indígenas padecen grandes problemas económicos y culturales que exigen soluciones concretas para que

(58) Hernández, Franco Gabriel (Miembro de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües). Fragmento que apareció en Organización de Estados Americanos, Alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados. México, CREFAL, 1983. P.p. 99-104; citado en Ibid. P. 139 y 142.

no se sigan agravando. El Censo General de Población y Vivienda de 1980 registró un total de 5,181,083 indígenas en México, que representaban del 8% de la población total del país. El INI, en su Programa Anual de 1984 registró un total de 7,368,084 habitantes identificados como población indígena y en 1990, la DGEI sostuvo que la población indígena del país ascendía a 12 millones de personas, distribuidas en distintos grupos étnicos y que se estimaba en 8 mil el número de las comunidades indígenas.

Aunque se desconocen los criterios e indicadores que cada organismo toma en cuenta para designar a alguien como indígena, en términos generales en la última década se ha presentado un incremento en el número de población indígena en el país, aumento que no va acompañado de mejores condiciones de vida; esta situación pone en evidencia la necesidad urgente de implementar acciones que permitan superar la situación de carencia extrema en la viven la mayor parte de las poblaciones indígenas del país.

Tomando como base el criterio lingüístico, los indígenas de México se agrupan en 56 etnias de diferente magnitud que se distribuyen en casi todo el territorio nacional. En Oaxaca, Quintana Roo y Yucatán los indígenas representan la mitad de la población; en Campeche, Chiapas e Hidalgo es superior a la cuarta parte; en Guerrero, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz es superior al 10%. En los demás estados de la República la población indígena representa menos del 10% del total. Producto de las migraciones los indígenas también viven en zonas urbanas, siendo muy elevado el número de ellos que habita en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

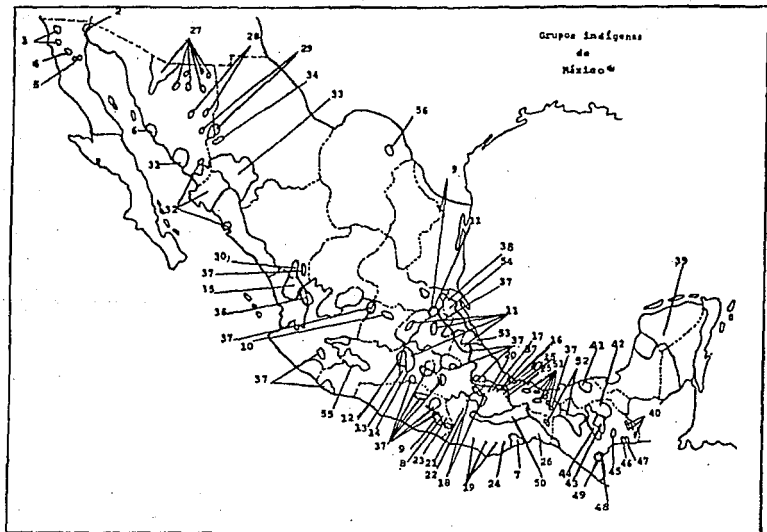
Las grupos indígenas de México se distribuyen de la siguiente forma a lo largo de todo el territorio nacional:

- | | |
|----------------------|----------------------------|
| 1- Kumiai | 23- Chatino |
| 2- Cucapá | 24- Zapoteco |
| 3- Paipai (Akwa'ala) | 25- Chinanteco |
| 4- Cochimí | 26- Huave |
| 5- Kiliwa | 27- Pápago |
| 6- Seri | 28- Pima Alto |
| 7- Tequistlateco | 29- Pima Bajo |
| o Chontal de Oax. | 30- Tepehuano |
| 8- Tlapaneco | 31- Yaqui |
| 9- Pame | 32- Mayo |
| 10- Chichimeco Jonaz | 33- Tarahumara |
| 11- Otomí | 34- Guarijío |
| 12- Mazaha | 35- Cora |
| 13- Matlatzinca | 36- Huichol |
| 14- Ocuilteco | 37- Nahuá |
| 15- Mazateco | 38- Huasteco |
| 16- Popoloca | 39- <u>Maya Peninsular</u> |
| 17- Ixcateco | 40- Lacandón |
| 18- Chocho Popoloca | 41- Chontal (de Tabasco) |
| 19- Mixteco | 42- Chol |
| 20- Cuicateco | 43- Tzeltal |
| 21- Trique | 44- Tzotzil |
| 22- Amuzgo | 45- Tojolabal |

46- Chuj
 47- Jacalteco
 48- Mame
 49- Motozintleco
 50- Mixe
 51- Popoluca

52- Zoque
 53- Totonaco
 54- Tepehua
 55- Purépecha o Tarasco
 56- Kikapú

GRUPOS INDIGENAS DE MEXICO



* INI, 30 Años Después, "México Indígena", 1978. P.p. 392.

La Alfabetización

-El analfabetismo y su relación con la estructura social

El analfabetismo es una problemática vinculada estrechamente con la marginación social de que son víctimas ciertos grupos, sin embargo, es frecuente que en su conceptualización se aisle de las causas económicas, sociales y políticas que lo determinan y se contemple como un problema meramente educativo. De este modo, el analfabeta ha adquirido un carácter un tanto abstracto y ambiguo, de manera que para algunos es aquél que es incapaz de descifrar y realizar los símbolos de la escritura, y en cambio para otros es cualquier individuo que no sepa "leer su realidad"; lo cierto es que el modo de concebir al analfabetismo conlleva a determinadas estrategias en la práctica de la alfabetización.

Reconociendo las variaciones en la definición del analfabetismo, se torna evidente la necesidad de captar cual es su verdadera naturaleza. Aun adoptando su definición más generalizada, es decir, su consideración como la "carencia de las habilidades de lecto-escritura"(59) -que en realidad debería decir la falta de desarrollo de las habilidades de lecto-escritura-, es imposible dejar de aceptar que el analfabeta también presenta otra serie de carencias, tales como bajos ingresos -si es que los tiene-, condiciones de vida precarias, enfermedades, mala nutrición, vivienda insalubre, etc. De esta forma es posible apreciar que "pertenece a su naturaleza el ser expresión, entre otras, de una pobreza que afecta otros campos de la existencia."(60)

En consecuencia, el analfabetismo es un problema estrechamente vinculado con la estructura social, es una manifestación más de la subordinación de ciertas clases, es un producto más de las relaciones de dominación que se entablan entre las clases sociales de la sociedad, lo que en términos de Carlos Alberto Torres se expresaría como "un resultado de la lucha de clases en sociedades organizadas jerárquicamente o de procesos históricos violentos, como la colonización".(61) Por esta razón, a pesar de las campañas masivas de alfabetización, el analfabetismo persistirá mientras perduren las relaciones de dominación entre las clases y las actuales pautas de apropiación del capital.

Con lo anterior es claro que la tendencia a acentuar la importancia de la alfabetización en el desarrollo económico, bajo el supuesto de que la educación es motor del desarrollo, es algo

(59) Latapí, Pablo. Decisiones cruciales en la planificación, específicamente de programas de alfabetización. P. 12.

(60) Ibid. p. 13.

(61) Torres, Carlos Alberto. Op. Cit. "Hacia una sociología política de la educación de adultos. Una agenda para la investigación sobre la formación de políticas en educación de adultos", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 15. No. 3., P. 43.

ingenua, ya que no contempla que la educación tiene un poder limitado en el sentido de que existen muchos otros factores que pueden impedir el desarrollo, ya la evaluación crítica realizada por la UNESCO al Programa Experimental Mundial de Alfabetización probó que "los programas de alfabetización podrían ser realmente 'funcionales' si le dieran importancia al cambio social, cultural y político tanto como al crecimiento económico." (62)

Al relacionar la alfabetización con el desarrollo, entendido éste en su sentido más amplio, es decir, sin circunscribirlo únicamente al crecimiento económico, las acciones alfabetizadoras tendrían que enmarcarse en un proyecto global que buscara una vida mejor, proyecto en el que el aprendizaje de la lecto-escritura no fuera un fin en sí mismo, sino un medio que permitiera tomar otras medidas orientadas a transformar la sociedad conforme a pautas más justas.

Esto implica evidentemente darle mayor alcance a las prácticas alfabetizadoras y concebirlas en el marco de la Educación Permanente, esto es, dejar de sobreestimar la comunicación escrita sin contextualizarla, estudiar más profundamente y revalorar la importancia de la cultura del analfabeto, reconceptualizar el papel del alfabetizador, reivindicar la participación del analfabeta, buscar el enriquecimiento cultural, y sobre todo, lograr la liberación del hombre; lo que en otros términos se expresaría como enseñar y aprender a leer tanto las letras como la realidad.

-Principales métodos de alfabetización

Como ya se expresó anteriormente, los caminos seguidos para llevar a cabo las acciones alfabetizadoras dependen estrechamente del fin que se le quiera dar a la alfabetización, de manera que el método en sí mismo no da el sello a la acción educativa, sino fundamentalmente la intencionalidad con la que éste se aplique. De este modo se comprenderá porqué a lo largo de la historia educativa de nuestro país se han implantado diversos métodos de alfabetización y porqué muchos de ellos se han modificado en su esencia, utilizándose sólo como una técnica. Tal es el caso del método de la Palabra Generadora o Método Psicosocial, que fue utilizado en nuestro país por el INEA hasta 1991, fecha en la que la SEP adoptó como método oficial el método Global de Análisis Estructural.

Los métodos existentes para la alfabetización se pueden diferenciar entre sí a partir de la importancia que le den a los distintos elementos de la lengua. Así tenemos métodos basados fundamentalmente en las letras y sus sonidos, para los cuales es esencial partir de lo simple a lo complejo: de la letra pasan a la sílaba, luego a la palabra, para llegar después a la frase y

(62) Torres, Carlos Alberto (Coordinador). Op. Cit. Ensayos sobre la Educación de los Adultos en América Latina. P. 313.

finalmente al texto corrido. Como ejemplo de dichos métodos se puede mencionar al silábico.

En este método "la unión de las letras en sílabas, que es en suma la llave del sistema, es árida y desagradable"(63); la escritura y la lectura se enseñan simultáneamente, pero esta última sólo implica la adquisición de un mecanismo ajeno a la comprensión del significado, de modo que genera que el individuo descifre sin leer.

Están también los métodos globales que, tratando de ser menos mecánicos que los anteriores, retoman el significado de las unidades de la lengua, llámense palabras, frases y oraciones, para pasar después al análisis y síntesis de la palabra, en ellos, una vez que se ha reconocido a la unidad significativa se analizan los elementos que la componen.

Como ejemplo de este tipo de métodos se puede mencionar al de las frases, el cual consiste en iniciar el proceso de alfabetización presentando una frase que enuncie una acción que ha sido realizada o que va a realizar posteriormente el individuo, con el fin de lograr una sólida asociación entre la fórmula escrita y la acción enunciada.

"Así el signo tiene un sentido, y así la lectura es inteligente desde el principio", se aprende a leer comprendiendo lo que se lee. Aquí la "preponderancia del todo o conjunto de las partes es neta, y justifica ese modo de enseñanza que consiste en pensar el conjunto antes que el detalle, o si se prefiere, más bien que el detalle". Con respecto a la lectura sucede lo mismo: "si en el lenguaje hablado la frase es la que tiene un sentido, lo mismo ocurre en el aprendizaje de la lectura. Se va de la frase a la palabra, y de la palabra a los elementos que la componen"(64), además, la lectura despierta el interés y la necesidad.

El método global tiene la ventaja de superar la barrera que pone a la enseñanza de la lecto-escritura el hecho de que la grafía de nuestra lengua se aleje tanto de la fonética, en el sentido de que un mismo sonido se expresa en formas distintas, pero sobre todo, es importante porque es expresivo y significativo, en la medida en que desarrolla la comprensión a lo largo de todo el proceso de lecto-escritura. Sin embargo, su aplicación no siempre es fácil, ya que requiere de cierto grado de capacitación por parte de los alfabetizadores.

Dentro de los métodos globales se encuentran, como ya se expresó con anterioridad, los de las palabras, en los que después de aprendida una palabra se analizan las sílabas y letras que la componen, formando nuevas palabras a partir de la combinación de éstas. El método de la Palabra Generadora, iniciado por Paulo

(63) Hendix, Charles. Cómo enseñar a leer por el Método Global. P. XI.

(64) *Ibid.* P. XIII, XV y XVI, respectivamente.

Freire, parte de este mismo principio, pero tiene particularidades que es necesario destacar.

Mediante este método, también llamado Psicosocial, se pretende no sólo que el individuo aprenda a leer y a escribir los símbolos de la escritura, sino que también desarrolle procesos de reflexión-acción que le permitan comprender y transformar la realidad en la que está inmerso.

Las fases que componen a este método son:

-Obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará: A través de encuentros informales con la comunidad se deben detectar las palabras con mayor contenido emocional, las palabras típicas del pueblo, sus expresiones particulares y los vocablos ligados a su experiencia. Las palabras generadoras, es decir, las palabras que propicien el diálogo y la discusión sobre temas de interés común, deberán salir de este estudio.

-Selección del universo vocabular estudiado: Los criterios que deben regir la selección de las veinte palabras generadoras a utilizar durante la alfabetización son: riqueza fonética, dificultades fonéticas y tenor pragmático de la palabra; esto para poder abarcar todo el contenido fonético de la lengua y seleccionar las palabras que mejor reflejen la realidad social, económica, política y cultural determinada que vive la comunidad.

"La mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí el mayor porcentaje posible de criterios sintácticos (posibilidad o riqueza fonética, grado de dificultad fonética, "manipulabilidad de los grupos de signos, las sílabas, etcétera) semántico (mayor o menor intensidad' del vínculo establecido entre la palabra y el ser que ésta designa), mayor o menor adecuación entre la palabra y el ser designado y pragmático, mayor o menor tenor potencial de concienciación, o conjunto de reacciones socioculturales que la palabra genera en la persona o grupo que la utiliza".(65)

-Creación de situaciones existenciales típicas del grupo con que se va a trabajar: Son las situaciones-problema que desafían a los grupos, situaciones locales que abren perspectivas para analizar la problemática regional y nacional, además, mediante ellas se lleva al grupo a tomar conciencia al mismo tiempo que se alfabetiza. Una palabra generadora puede hacer referencia a una parte de la situación o a una diversidad de situaciones. Para representar las situaciones existenciales típicas del grupo pueden usarse fotos, dibujos, diapositivas, etc., de modo que permitan caracterizar mejor la situación deseada.

(65) Jarbas Maciel, A. Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação, en Estudios Universitarios. Núm. II, 1963; citado en Freire, Paulo. La Educación como práctica de la libertad. P. 112.

-Elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo: Estas fichas deben ser simplemente guías de apoyo que propicien la flexibilidad al aplicar el método.

-Preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores: Lo importante en la elaboración de estas fichas es no olvidar que deben responder a una actitud educativa dialógica, en la que se entabla una relación horizontal entre dos sujetos. Una vez elaborados estos materiales y preparados los equipos de coordinadores y supervisores se puede iniciar el trabajo operativo.

-Para comenzar el trabajo con el grupo, primeramente se debe proyectar la situación existencial típica de la comunidad, determinada con anterioridad (modelo de codificación), con el fin de darle una representación gráfica a la expresión oral. Una vez que se haya agotado el análisis (decodificación) de la situación dada, el educador pasa a la visualización de la palabra generadora, establecido el vínculo semántico entre ella y el objeto a que se refiere (representado en la situación), luego, se presenta en otro cartel la palabra sin el objeto nombrado.

-Enseguida se presenta la palabra separada en sílabas. Después de esta etapa de análisis, se pasa a la visualización de las familias fonémicas que componen la palabra en estudio. Estas familias, que se estudian aisladamente, se presentan luego en conjunto (síntesis), para llegar finalmente al reconocimiento de las vocales. Así el individuo descubre el mecanismo de la formación vocabular en una lengua silábica y apropiándose críticamente de dicho mecanismo comienza a crear su sistema de signos gráficos.

-Con el conocimiento de las vocales y las sílabas se van contruyendo nuevas palabras. El paso siguiente es conducir al grupo a formar frases y oraciones orales y escritas, ya que el aprendizaje de la escritura es sucesivo al de la lectura.

-Este mismo proceso se debe seguir con todas las palabras que hayan sido previamente seleccionadas y ordenadas, lo que no implica que el procedimiento no se ajuste en función de las necesidades y características específicas de cada grupo.

Con este breve esbozo de los métodos de alfabetización se puede apreciar que en ellos subyace una determinada concepción de hombre, de educación, de aprendizaje, de conocimiento, de sujetos educativos e incluso, de sociedad, razón por la cual la aplicación de cada uno de ellos responde a una intencionalidad diferente, lo que no significa, sin embargo, que un mismo método no pueda ser aplicado con fines distintos. Esto explica las frecuentes "adaptaciones" y combinaciones que se han hecho de los métodos a través de su historia.

-Consideraciones lingüísticas y culturales de la alfabetización y la castellanización de los indígenas

El proceso de alfabetización y castellanización indígena lleva consigo una serie de acciones con implicaciones lingüísticas y culturales diversas que es importante tener siempre presentes.

Primeramente, es necesario reconocer la estrecha relación que existe entre lenguaje, pensamiento y cultura. A este respecto hay autores como Watson, por ejemplo, que plantean que el pensamiento es simplemente un lenguaje que permanece en estado subvocal, de modo que cuando pensamos, hablamos sin que seamos escuchados. Aunque algunos autores han refutado esta teoría por el hecho de que es posible pensar una cosa y decir otra al mismo tiempo, ninguno ha dejado de reconocer que pensar requiere del empleo del lenguaje y que éste, a su vez, ejerce una importante influencia en el pensamiento.

En este sentido, "al estudiar la estructura del lenguaje de un pueblo -y más aún al tratar de modificarla-, estamos estudiando y -transformando- las formas y los métodos de su pensamiento. Al estudiar su vocabulario, descubrimos sus tipos de discriminación." (66) Por esta razón, algunos autores consideran al lenguaje como el "pensamiento cristalizado" de un pueblo. Este hecho es, sin duda, un aspecto que cualquier programa de alfabetización indígena debe tomar en cuenta.

Considerando la relación lenguaje-pensamiento, es imposible abstraer su vinculación con la cultura. El vocabulario refleja los intereses de un pueblo, de modo que las diferencias en el vocabulario de los pueblos, son de alguna manera indicadores de su cultura. A este respecto Otto Klineberg plantea que "es probable que el interés por ciertos problemas u objetos desarrolle un vocabulario capaz de enfrentarse a ellos en forma adecuada; pero también es probable que un individuo nacido dentro de determinada cultura piense en términos adecuados al medio de expresión corriente en su sociedad, y que ese medio de expresión afecte la índole de su pensamiento. Sin embargo, en cuanto a la cultura en conjunto, parece posible, efectivamente, descubrir algo acerca de la vida mental de la gente, haciendo un análisis de su lenguaje." (67)

Es importante aclarar que la falta de palabras abstractas en el lenguaje de algunas comunidades no significa que el pensamiento de estos pueblos carezca de procesos de abstracción y que esté limitado a lo concreto; esta ausencia quizás pueda explicarse como el resultado de la falta de interés en tales abstracciones. En las

(66) Klineberg, Otto. Psicología Social. P. 57. *Los comentarios que se encuentran entre guiones no son del autor, sino una opinión propia que se consideró pertinente incluir.

(67) Ibid. P. 57.

diferentes culturas ciertas cosas llaman más la atención que otras o tienen mayor importancia, en función de sus condiciones ambientales y de su organización social, factor que se refleja indiscutiblemente en su lenguaje.

Además, como el lenguaje se circunscribe a las reglas de sintaxis (estructura de las oraciones), vocabulario e inflexión (elevación-atenuación que se hace de la voz, quebrándola o pasando de un tono a otro, o bien, cada uno de los cambios del verbo en sus diferentes modos, tiempos, números y personas; del pronombre y de las demás partes variables de la oración), se puede decir que hay una relación entre los aspectos generales de la gramática y las características de la cultura. Por esta razón el lenguaje resulta un elemento importante para la comprensión de una cultura.

Asimismo, el lenguaje, como medio de comunicación entre los miembros de un grupo y como parte importante de su cultura, al igual que ésta, se encuentra en constante cambio. El lenguaje implica a la vez un sistema establecido y una evolución, es un medio de comunicación y también una fuerza que une a los miembros de una comunidad y los separa de los de otra.

Por otra parte, es importante destacar la existencia de dos sistemas de signos distintos relativos al lenguaje: la lengua, que es el depósito de las imágenes acústicas del lenguaje y la escritura que es, en cambio, la forma tangible de esas imágenes. La razón de ser de la escritura es la representación de la lengua, sin embargo, en la actualidad la palabra escrita ha usurpado de tal manera el papel principal de la palabra hablada que impide reconocer que la lengua tiene una tradición oral independiente de la escritura, tradición que sólo se aprecia en las comunidades indígenas que se caracterizan por tener lenguas ágrafas, es decir, que no se escriben.

Las comunidades étnicas de nuestro país pueden considerarse propiamente como culturas orales, ya que en ellas la transmisión cultural se da básicamente a través de la palabra oral. Las creencias, los valores, las formas de conocimiento son comunicados entre los individuos mediante contactos cara a cara que básicamente se retienen en la memoria. En estas culturas la relación entre signo y referencia es directa, de modo que el significado de cada palabra se va adaptando a la situación concreta. "En las sociedades orales, mito e historia se funden en uno y conforme los individuos de cada generación se hacen de su vocabulario, su genealogía y mitos, no son conscientes de las palabras, nombres propios e historietas que se han perdido, han cambiado de significado o han sido sustituidas" (68).

En las culturas escritas, es decir, aquellas en las que la transmisión de la cultura se da básicamente a través de la palabra escrita, no se descarta y transforma el pasado de la misma manera.

(68) Rodríguez Rojo, Elsa G. "Lenguaje y educación"; en Perfiles Educativos. No. 34. Octubre-Diciembre 1986. P. 9.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Los miembros de estas sociedades cuentan con testimonios sobre el pasado, lo cual permite la investigación histórica, sin embargo, como plantea Emilia Ferreiro, en estas culturas es esencial aprender a "tomar distancia" con respecto al texto, ya que la verdad no es inherente a la escritura.

El reconocimiento de las lenguas ágrafas de México debe conducir a diferenciar la alfabetización de la castellanización, de modo que no se plantee más que alfabetizar a los indígenas es enseñarles a leer y escribir el español por el hecho de que sus lenguas no tengan un sistema de lecto-escritura (alfabeto). Aún en nuestros días, la alfabetización que se da a los indígenas, aunque sea bajo la propuesta bilingüe, sigue siendo en castellano; aunque se les hable en lengua nativa, la enseñanza (con todo lo que el término implica) es castellana.

La necesidad de alfabetizar a los indígenas en su propia lengua se evidencia a partir de la estrecha relación existente entre el conocimiento de la lengua y la adquisición de la habilidad para descifrar y reconocer las palabras. Al aprender primero a descifrar material significativo en su propia lengua, el indígena cuenta con la ventaja, al aprender el español, de que ya sabe descifrar signos. Los indígenas, al desconocer los símbolos alfabéticos, tienen que familiarizarse primero con la representación visual de las palabras, para poder llegar a comprender la función comunicativa del lenguaje escrito, que implica comprender que la palabra puede tener una existencia independiente del contexto y de la persona y que los nombres y las cosas no son necesariamente lo mismo.

En este sentido, es prioritario descubrir la gramática de cada lengua indígena y ponerla por escrito con la participación de las mismas comunidades que la hablan, con el fin de conservarla y facilitar el proceso de alfabetización y adquisición del español. Asimismo, hay que reconocer que ambas lenguas, así como la expresión oral y escrita, tienen su papel definido: el español, para permitir la relación de los indígenas con los mestizos, los empleados de gobierno, los políticos, etc. y la lengua materna para entablar relaciones en el hogar y en la comunidad.

El desarrollo de la lengua escrita en las comunidades indígenas es importante porque como dice Emilia Ferreiro "la interacción con la lengua escrita conduce necesariamente a la reflexión sobre la lengua", lo que no significa, sin embargo, que los que no escriben no hagan esta reflexión. Reflexión que también permite ir reconstruyendo la lengua. Además, "dado que la escritura representa siempre la modalidad lingüística de mayor prestigio, por más arbitraria que sea la relación sonido-letra del sistema ortográfico, la proximidad con el habla siempre será mayor para los individuos que ya son hablantes de una modalidad de prestigio".(69)

Las consideraciones anteriores han llevado, en los últimos tiempos, a la substitución de la castellanización directa, en la que se enseña el español a las comunidades indígenas desplazando sus propias lenguas, por la castellanización indirecta, en la que se enseña primero la lengua materna, para pasar posteriormente a la enseñanza del español. Sin embargo, los alfabetos que se han elaborado para esta causa se han realizado sin estudios profundos de las lenguas indígenas del país, tomando como modelo la fonética del español y utilizando simplemente los conceptos occidentales traducidos a la estructura lingüística indígena.

De esta forma, los programas de alfabetización, tal como se han implementado hasta nuestros días, han tendido a sobreponer la cultura "nacional" escrita sobre las culturas indígenas orales, dejando de lado la percepción étnica del mundo y su forma de reproducción y transformación cultural; cuando en realidad, la alfabetización debería proporcionar el alfabeto a las comunidades étnicas con el fin de que tuvieran un instrumento para consolidar su identidad y luchar por su propia cultura.

Es importante resaltar que a lo largo de este apartado se ha hablado de "lenguas indígenas" y no de dialectos, ya que este término se va a utilizar únicamente como "una variante o forma de hablar propia de una región o pueblo"(70), reconociendo que puede haber tantos dialectos de una lengua, como número de pueblos donde se habla, y sobre todo, admitiendo la riqueza lingüística de las lenguas propias de las comunidades indígenas.

Aunque ya los lingüistas han roto con el mito de que hay comunidades que hablan "lenguas primitivas" y han demostrado que no existe correspondencia entre simplicidad de cultura material y simplicidad de la estructura del lenguaje; es necesario aceptar que en México la relación "lengua nacional"-lenguas indígenas no es de simple coexistencia, su relación está mediada por un conflicto que busca la supremacía y la subsistencia, respectivamente, razón por la cual hablar de un bilingüismo social real como el que plantea Mauricio Swadesh al afirmar que "entre los yaquis, los zapotecos y los yucatecos, las dos hablas se mantienen lado a lado en un bilingüismo duradero"(71), es negar el conflicto y el desplazamiento de una lengua sobre otra, tratando de evitar y borrar los efectos de la lucha de los grupos y clases sociales por la hegemonía.

Esta misma función desempeña la estandarización de la lengua escrita, que no es una propiedad inherente a ella, sino el resultado de su tratamiento social y el producto de las normas lingüísticas establecidas para constituir un lenguaje "estandard"

(70) INEA. Op. Cit. Proyecto P'uerepecha de Educación de Adultos. P. 24.

(71) Swadesh, Mauricio. "Problemas sociales y lingüísticos en la castellanización"; ponencia de la Mesa Redonda: Factores sociales, lingüísticos y pedagógicos en la castellanización y alfabetización de Indígenas. P. 2.

con un alfabeto, una ortografía, un léxico y una sintaxis común, que permitan articular las variantes existentes de la lengua. Normalmente las lenguas no estandarizadas son desvirtuadas, al grado que se habla de una "deficiencia lingüística", a partir de la cual se explica el fracaso educativo de los individuos de ciertos grupos étnicos y clases sociales del país. Evidentemente este planteamiento deja de lado la realidad social y económica a la que se enfrentan estos grupos y no contempla la lucha lingüística y cultural que se da entre ellos.

Con todo esto se puede apreciar que en el caso de México el discurso indigenista, a través del bilingüismo, lo que ha hecho es enmascarar la relación de dominación del español sobre las lenguas indígenas, tratando de ocultar que estas lenguas no se encuentran en el mismo nivel y que la práctica concreta de la alfabetización en nuestro país tiende a la sustitución de las lenguas indígenas por el español.

En este sentido, se han realizado diversas clasificaciones en torno al grado de asimilación del español por parte de los indígenas, de modo que hoy en día es posible hablar de un monolingüismo absoluto hasta un bilingüismo coordinado, siendo esto resultado de la dinámica que se establece a partir del conflicto de lenguas explicado anteriormente:

-Monolingüe: Es la persona que sólo maneja su lengua materna, es decir, la que es propia de su seno familiar y que adquirió desde sus primeros días de vida. Algunos autores subdividen al monolingüismo de la siguiente manera:

- =Monolingüe absoluto. Hablantes que desconocen por completo la segunda lengua y que sólo comprenden y se expresan en lengua materna.
- =Monolingües bi-auditores o subordinados. El individuo posee la capacidad pasiva de comprender la segunda lengua, pero es incapaz de hablarla. Este caso también se conoce con el nombre de bilingüismo parcial o subordinado.
- =Monolingüe funcional. Es el hablante que comprende parcialmente la segunda lengua y puede expresar algunas palabras y enunciados en la misma, pero lo hace sólomente en algunas ocasiones para relaciones externas a su hogar y su comunidad. Es el caso de muchos indígenas que aunque no son bilingües, conocen ciertas palabras y frases en castellano.

-Bilingüe: Persona que maneja dos códigos a nivel verbal, esto es, su lengua materna y una segunda lengua. Bilingües son

los hablantes que poseen la capacidad de hablar y comprender la segunda lengua con un grado de dominio suficiente para que se de la comunicación propiamente dicha, pero se pueden dar diferentes niveles en cuanto al léxico y estructuras que se manejan, así como al uso que se hace de esta segunda lengua. Por esta razón, en este nivel también existen diversas subdivisiones:

- =Bilingüismo Coordinado. El individuo domina las dos lenguas al mismo nivel.
- =Bilingüismo subordinado. El individuo maneja mejor la lengua materna que la segunda lengua.
- =Bilingüismo vehicular. El individuo usa la segunda lengua para satisfacer necesidades específicas.
- =Bilingüismo cultural. El individuo maneja la segunda lengua y adopta formas de comportamiento propias del contexto cultural de dicha lengua.
- =Bilingüismo sustitutivo. El individuo adopta la segunda lengua totalmente, haciéndose monolingüe en esta última.
- =Bilingüismo instrumental. Implica el uso de la lengua materna sólo para lograr el aprendizaje de la segunda lengua.

La última clasificación es la que ha determinado la necesidad de realizar los alfabetos de las lenguas indígenas, sin embargo, como ya se ha expresado, éstos se han realizado con base en la fonética del español, sin contemplar que una lengua nunca es igual a otra, ya que cada una tiene su propio sistema; factor que ha determinado, una vez más, la imposición lingüística del español sobre las lenguas indígenas, la imposición de la lengua escrita sobre la lengua oral y con esto, la imposición de la cultura dominante, mal llamada "cultura nacional", sobre las culturas indígenas.

Así pues, reconociendo que el lenguaje es uno de los factores que influyen en el pensamiento y el desarrollo del individuo y que es reflejo de la cultura en que éste se desenvuelve, se han tratado de resaltar algunos de los aspectos lingüísticos y culturales de la alfabetización, sin negar que las acciones que se emprendan en este campo son vanas si no contemplan la problemática indígena, en su totalidad, es decir, abarcando también los elementos económicos y políticos que la determinan. No obstante, la investigación lingüística y el estudio de los procedimientos pedagógicos y culturales de las etnias pueden ser la base para formar una pedagogía alterna que realmente apunte al entendimiento y reconocimiento de las culturas indígenas del país, en favor de nuevos modelos de educación bilingüe y bicultural, en oposición a los que se desarrollan actualmente en un contexto de subordinación.

-Semblanza del Programa de Alfabetización Indígena implementado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), 1982-1988.

Teniendo como objeto promover, organizar e impartir educación básica para adultos; los servicios que ofrece el INEA están organizados en cinco programas sustantivos: alfabetización, educación básica, capacitación para el trabajo, promoción cultural y calidad de la educación; entre ellos, el Programa de Alfabetización es considerado prioritario.

Las acciones emprendidas por el INEA durante el sexenio comprendido de 1982 a 1988 en el campo de la alfabetización, se enmarcan en una política educativa que plantea como prioridad dar énfasis al carácter integral de la educación y al desarrollo de la educación bilingüe y bicultural, tomando en cuenta las necesidades de los distintos grupos étnicos del país. La política lingüística está en favor de la conservación y difusión de las lenguas indígenas y en busca de un bilingüismo coordinado al interior de las comunidades, y la política cultural, por su parte, pugna por preservar y difundir todas las manifestaciones culturales de las comunidades indígenas del país.

Dentro de este marco y considerando que el proceso educativo debe iniciarse a partir de la enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo básico, el INEA plantea la necesidad de definir los niveles de conocimiento que el adulto debe alcanzar a partir de su incorporación a los programas de alfabetización de adultos. De esta manera hace una distinción entre:

-Analfabeta puro: Son las personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, ni usar por escrito los números para el cálculo; además de no tener ningún tipo de antecedentes escolares.

-Analfabetas funcionales: Son las personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, pero que reconocen algunos números y letras de memoria y son capaces de escribir algunas palabras. Estas son personas que, por lo regular, asistieron a la primaria cuando eran niños durante un periodo muy corto y que han olvidado lo aprendido por desuso.

-Semianalfabetas: Son las personas mayores de 15 años que pueden escribir algunas palabras sueltas y leer con mucha dificultad, pero que no alcanzan a comprender la lectura. Los semianalfabetas son capaces de realizar cálculos sencillos por escrito y generalmente asistieron algunos años a la primaria, pero han olvidado lo aprendido.

Para realizar las acciones de alfabetización, el INEA opera por medio de Delegaciones Estatales en los 31 estados de la República y una Coordinación en el Distrito Federal. Además, en cada entidad federativa se han establecido zonas de atención, existiendo en el país 327 zonas integradas por uno o más municipios, en donde se inicia un ciclo de alfabetización cada dos meses en distintas poblaciones. Además, se asigna un alfabetizador a una población por cada ocho adultos que quieran alfabetizarse; y

por cada diez alfabetizadores hay un organizador regional de alfabetización (ORA), que a su vez es coordinado por el jefe de zona.

Como se puede apreciar, la operación del Movimiento Nacional de Alfabetización emprendido en 1982 requirió de una organización que estaba estructurada en diversos niveles, correspondiendo a cada uno distintas funciones, sin embargo, en la práctica fue difícil llevar a cabo totalmente este esquema y acabar con la duplicidad de funciones y la desvinculación entre los distintos niveles organizativos:

* ORGANIZACION

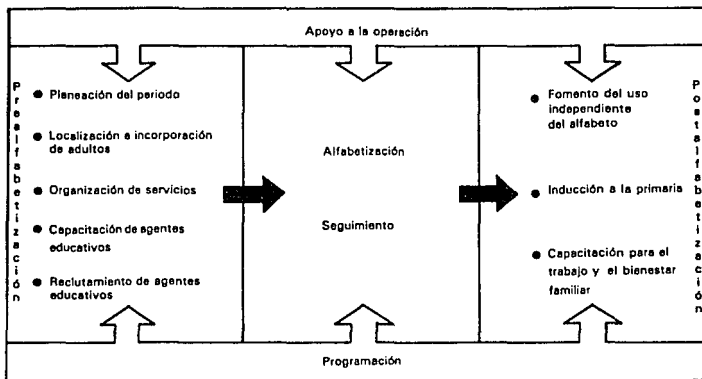
<i>Nivel</i>	<i>Instancia</i>	<i>Funciones generales</i>
Nacional	<ul style="list-style-type: none"> ● Dirección de Alfabetización ● Otras direcciones y unidades del Instituto 	<ul style="list-style-type: none"> ● Normatividad general ● Planeación nacional ● Asignación y control de recursos ● Convenios nacionales de vinculación ● Difusión nacional ● Control de información y evaluación nacional
Estatal	<ul style="list-style-type: none"> ● Delegación estatal del INEA 	<ul style="list-style-type: none"> ● Planeación estatal ● Vinculación con gobiernos e instituciones estatales ● Difusión estatal ● Distribución y control de recursos ● Coordinación estatal de servicios educativos ● Control de información y evaluación estatal
	<ul style="list-style-type: none"> ● Patronato estatal de fomento educativo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Obtención de apoyo financiero adicional ● Vinculación con agentes educativos ● Gratificación de agentes educativos
Zonal	<ul style="list-style-type: none"> ● Jefatura de zona 	<ul style="list-style-type: none"> ● Planeación de periodos ● Vinculación con ayuntamientos e instituciones municipales ● Motivación y sensibilización ● Ejercicio y control de recursos ● Reclutamiento, capacitación y actualización de alfabetizadores y organizadores ● Coordinación directa de servicios educativos ● Control de información y evaluación zonal
Regional	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizador regional * 	<ul style="list-style-type: none"> ● Seguimiento de servicios educativos ● Apoyo a los alfabetizadores ● Control de información y evaluación del proceso de alfabetización de los grupos
Local	<ul style="list-style-type: none"> ● Alfabetizador * <p><small>*Este personal depende del Patronato estatal de fomento educativo.</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Localización e incorporación de adultos ● Atención de adultos (alfabetización o postalfabetización) ● Evaluación del aprendizaje

*Fuente: INEA. Revista Educación de Adultos. Vol.2. Núm.3. Jul.-Sep. 1984. P. 63.

Por lo general, las actividades de alfabetización estaban organizadas por periodos de ocho meses: dos destinados a la prealfabetización y seis dedicados a la alfabetización propiamente dicha y a la iniciación de las actividades de postalfabetización.

El esquema global de operación del Programa de Alfabetización de Adultos implementado en esta época puede apreciarse en la siguiente figura:

* ESQUEMA DE OPERACION



*Fuente: INEA. Revista Educación de Adultos. Vol.2. Núm. 3. Jul.-Sep. 1984. P. 62.

En el periodo comprendido de 1982 a 1985, el INEA ofreció el servicio de alfabetización en dos modalidades básicas: directa y con apoyo de medios. La primera de ellas con dos opciones, una en la que el alfabetizador atiende a los adultos en grupo y otra en la que se atiende a los adultos individualmente en su domicilio. En la segunda modalidad la alfabetización se desarrollaba con apoyo de la televisión o de la radio, esta modalidad también podía llevarse a cabo individualmente o en grupo.

Durante 1986 y 1987 se desarrollaron dos modalidades más, la Directa Grupal Abreviada y la Alfabetización a Población Rural; la primera es una modificación de la modalidad de atención directa grupal, ya que se dirige a la población migrante de zonas urbanas, suburbanas y rurales que, por su actividad laboral, cambian constantemente su lugar de residencia, y la segunda, se dirige a los campesinos del país. Cabe agregar que todas estas modalidades empleaban el mismo procedimiento para llevar a cabo la alfabetización.

El método empleado para la alfabetización se basaba en el Método de la Palabra Generadora, ordenando las palabras conforme al criterio de desarrollar el proceso de menor a mayor dificultad, graduando la aparición de las dificultades fonéticas, silábicas y ortográficas. Además, el procedimiento se desarrollaba en tres etapas para cada palabra generadora: discusión temática, aprendizaje de la lecto-escritura y ejercitación-comprobación de lo aprendido.

Los contenidos principales para la discusión eran: trabajo, vivienda, alimentación, familia, recreación, comercio, educación y México, utilizándose las siguientes palabras generadoras: pala, vacuna, basura, medicina, cantina, trabajo, guitarra, familia, leche, tortilla, piñata, casa, mercado y educación.

En cuanto a las actividades de postalfabetización, se ofrecieron las opciones de primaria intensiva para adultos (PRIAD) y capacitación para el trabajo, además, al finalizar el proceso los grupos de alfabetización se convertían en círculos de lectura.

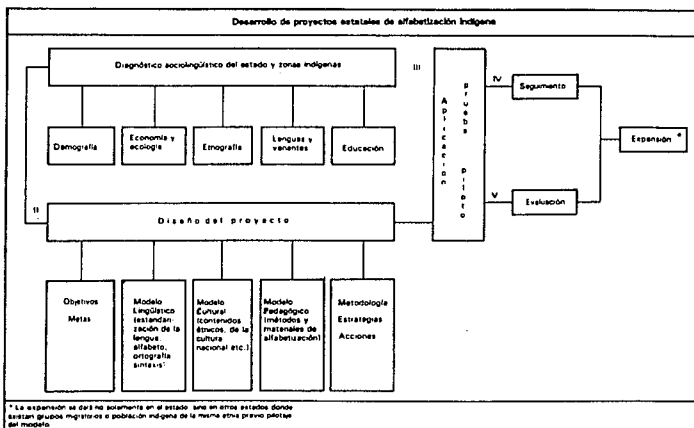
Desgraciadamente el método de la Palabra Generadora no se aplicó cabalmente en el Programa de Alfabetización 1982-1988, de modo que no se logró producir un cambio de actitud en el adulto respecto a su realidad y no se fomentó el análisis crítico que le permitiera mejorar su comprensión del medio e incrementar su capacidad transformadora. Además, "ni el método ni los materiales se revisaron durante el periodo que abarcó su operación, lo cual propició que tanto los materiales como los contenidos y la metodología quedaran obsoletos y no dieran respuesta a los cambios sociales de la población analfabeta"(72).

Haciendo referencia específicamente a las acciones que se emprendieron en este periodo en el campo de la alfabetización indígena; es necesario destacar que, a partir de los resultados negativos que se obtuvieron en el diagnóstico llevado a cabo por la Dirección de Alfabetización en 1983, en el siguiente año se dio inicio al Proyecto piloto de Alfabetización a Población Indígena, a fin de generar, mediante la experiencia con grupos étnicos específicos, un modelo diversificado para adultos.

(72) Novelo, Geraldine et. al. "Semblanza del Programa de Alfabetización, 1981-1991"; en INEA. Educación de Adultos. Segunda Época Año 2. Enero-Febrero, 1991. P. 4.

El proyecto piloto se inició con un diagnóstico sociolingüístico de carácter regional, considerando el contexto etnogeográfico de cada grupo. Así se obtuvieron los elementos para definir la problemática de la población indígena, así como las características estructurales de las diversas lenguas. Después, se integró un equipo central encargado de proponer los lineamientos y la metodología general y un equipo estatal para elaborar el modelo específico de atención a los grupos étnicos de la entidad. Las fases subsiguientes fueron el diseño del modelo educativo y una versión experimental de los materiales didácticos. Posteriormente se inició la atención con un promedio de 300 adultos por cada etnia. Luego, con el seguimiento y evaluación de estas fases se obtuvieron los datos para enriquecer el modelo educativo, lo que permitió, finalmente, realizar el ajuste correspondiente y organizar la expansión del proyecto. Todo este proceso puede ser visualizado fácilmente en el siguiente esquema:

*DESARROLLO DE PROYECTOS ESTATALES DE ALFABETIZACION INDIGENA



*Fuente: INEA. Revista Educación de Adultos. Vol. 2. Núm. 3. Jul.-Sep. de 1984. P. 7.

Gracias a los datos arrojados por los diagnósticos sociolingüísticos se pudo clasificar a la población objeto de estos proyectos en tres áreas:

.Comunidades cuya población en su generalidad es monolingüe y está dedicada a la economía tradicional, manteniendo relaciones eventuales con hispanohablantes, aquí se ubican las etnias chol, tojolabal, tzeltal y tzotzil de Chiapas y totonaca y náhuatl de Puebla y Veracruz.

.Comunidades cuya población presenta un grado incipiente de bilingüismo y realizan actividades comerciales y otro tipo de trabajo eventual con hispanohablantes, tal es el caso de los grupos étnicos purépecha, de Michoacán; mixteco y zapoteco, de Oaxaca; y maya, de Yucatán.

.Comunidades conformadas por población bilingüe en su mayoría y que realizan diversas actividades económicas con hispanohablantes, como por ejemplo las etnias mazahua del Estado de México, otomí de Hidalgo y Querétaro y los zapotecas del istmo de Oaxaca.

Cabe aclarar que la planeación del Programa Nacional de Alfabetización Indígena se llevó a cabo retomando las etapas del programa de alfabetización en español, esto es, prealfabetización, atención y postalfabetización (*Vid. Supra. P.86.), con la diferencia de que en las dos últimas etapas, además de alfabetizar en lengua materna se iba introduciendo el español, dosificado de manera distinta por cada uno de los proyectos.

En abril de 1986, con la presencia del director del Instituto Nacional Indigenista, Licenciado Miguel Limón Rojas; el Director General del INEA, Licenciado Fernando Zertuche; del Profesor Cándido Cueto Martínez, Director General de Educación Indígena de la SEP y el Doctor Gonzalo Aguirre Beltrán, Investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, se reunieron los titulares de las delegaciones y responsable de los proyectos estatales, con el fin de definir las estrategias para extender la cobertura del programa de alfabetización.

En esa reunión el Licenciado Zertuche afirmó, acerca de la alfabetización, que era necesario "adecuarla a las características regionales de cada comunidad y ofrecerla bajo los principios generales que rigen a la educación en México: el mandato constitucional que orienta, que afianza y que da firmeza a la tarea educativa, así como en el reconocimiento y respeto a las culturas de las etnias indígenas y a sus valores, entendiendo que cuando propiciamos una tarea de cultura nacional no estamos en contradicción con el fortalecimiento, el afianzamiento y la propagación de las culturas de los pueblos indígenas"(73). Con

(73) INEA/SEP. Comunidad INEA. Año VIII. III Epoca. Octubre de 1988. P. VIII.

esto queda claro que en este enfoque subsistía la idea de que las culturas indígenas no forman parte de la cultura nacional, factor que obviamente repercute en la planeación y operación del Programa de Alfabetización Indígena.

En 1986, tres de los catorce proyectos habían realizado la prueba piloto y la evaluación (totonaco y náhuatl de Puebla y tzeltal de Chiapas); siete estaban realizando la prueba (maya de Yucatán, otomí de Hidalgo, nahuatl en Veracruz, tzotzil, chol y tojolabal en Chiapas y mazahua en el Estado de México) y tres habían terminado el diseño y estaban iniciando la prueba piloto (mixteco y zapoteco en Oaxaca y purépecha en Michoacán), además, el proyecto mixteco de Oaxaca había sido suspendido en la fase de diagnóstico sociolingüístico.

Posteriormente, en la Reunión Nacional de Alfabetización a Población Indígena, celebrada en Puebla en octubre de 1986, considerando los resultados del proyecto piloto, se propusieron las estrategias pedagógicas y operativas comunes para la expansión del modelo educativo de alfabetización a la población indígena. En esta reunión se reiteró la necesidad de no subordinar las lenguas indígenas al español y de buscar el establecimiento de mecanismos de educación permanente.

De esta forma, el modelo se desarrolló en 14 de las etnias mayoritarias (con más de 50 mil hablantes cada una) de 10 estados de la República, tratando de respetar las características socioeconómicas y culturales de cada comunidad:

Chiapas:	tzeltal tzotzil chol tojolabal	Oaxaca:	mixteco zapoteco de la sierra zapoteco del Istmo mixte
Puebla:	náhuatl totonaco	Veracruz:	náhuatl totonaco
Hidalgo:	otomí	México:	mazahua
Michoacán:	purépecha	Guerrero:	náhuatl
Querétaro:	otomí	<u>Yucatán:</u>	<u>maya</u>

Los principios pedagógicos que rigieron al Programa de Alfabetización Indígena monolingüe fueron:

-Reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural de las etnias, tomándolas en cuenta al seleccionar los contenidos de aprendizaje y los materiales para la lectura y la escritura.

-Partir del uso de la expresión oral y escrita en lengua materna para introducir posteriormente el aprendizaje del español oral y por último la lectura y escritura del mismo, así como el cálculo básico.

-Permitir la participación de los adultos y alfabetizadores en la modificación de materiales y métodos didácticos.

-Desarrollar la alfabetización de manera horizontal utilizando los elementos propios de la educación no formal.

En cuanto a los métodos se planteó la necesidad de que fueran congruentes con la estructura de cada lengua y con las necesidades particulares de cada etnia. No obstante, se propuso que se tomaran en cuenta como base los fundamentos sociales del método de la palabra generadora. Se aceptó que para la enseñanza de la lengua materna se podrían ir introduciendo, conforme avanzara el proceso, el método de las palabras, el método de la frase, el silábico, la oración en forma graduada, entre otros. Para la enseñanza de la lecto-escritura en español y el cálculo básico se utilizó la metodología implantada para las modalidades de atención a la población hispanohablante, especialmente la de la modalidad de Atención a la Población Rural.

De esta forma, para las lenguas del grupo otomangue (mixteco, otomí, zapoteco y mazahua) se aplicó una didáctica muy similar al método de la palabra generadora (en su aspecto técnico, por supuesto), aunque se le hizo una variante por la gran proporción de palabras monosilabas que presentan estas lenguas, utilizándose, además de las palabras generadoras, frases conformadas por palabras monosilábicas, para luego sacar las familias de este tipo de palabras y formar nuevas frases. En el proyecto náhuatl de Veracruz se combinó el método silábico y el morfémico, de modo que las palabras generadoras se eligieron de tal forma que al descomponerse se obtuvieran tanto sílabas sin significado como morfemas. El proyecto purépecha, por su parte, se basó en el método global de análisis estructural debido al carácter aglutinante de esta lengua y finalmente, las lenguas mayenses (maya, tzetzal, tzotzil, chol y tojolabal, se valieron del corte fonémico en el contexto de palabras o frases.

En el diseño de los materiales se trató de tomar en cuenta el contexto sociocultural y el lingüístico, así como la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada proyecto. De este modo se realizaron el libro del adulto, la guía para la alfabetización en lengua materna y la guía para la enseñanza del español oral. También se diseñaron carteles, láminas, dibujos, rotafolios, etc.

Para preparar el inicio de actividades, en junio de 1987 se realizó una reunión técnico-informativa, en la cual se abordaron aspectos relacionados con la capacitación, operación y evaluación. En este contexto se planteó como un factor muy importante del Programa de Alfabetización Indígena a la capacitación de los agentes operativos, en la medida en que les permite consolidar los aspectos técnicos necesarios para el desempeño de sus funciones (tales como el manejo de los procedimientos de la lengua y escritura en lengua materna, de las matemáticas y de la enseñanza del español) y, sobre todo, genera actitudes de respeto, compromiso y solidaridad hacia la etnia.

En este sentido, paralelamente a la realización de los diagnósticos sociolingüísticos, se estableció un sistema de capacitación acorde con las características de este proyecto. Los ejes temáticos de dicho sistema fueron: sensibilización, para fomentar una actitud de compromiso; lingüística, para valorar la lengua indígena y practicar sus lectura y escritura; didáctica, para practicar las etapas del proceso de alfabetización y el uso de los materiales; operativa, para informar de las funciones específicas que cada quien debe desempeñar y vinculación con la comunidad, para concientizar acerca de la importancia que tiene la participación de la comunidad en el logro del éxito del proyecto. Asimismo, se intentó darle un carácter permanente a la capacitación, de modo que además de la sesión inicial de 40 horas, se llevaban a cabo asesorías particulares y reuniones mensuales a nivel regional.

Los encargados del proyecto de atención a adultos indígenas fueron:

-El responsable del proyecto. Es el encargado de allegarse los apoyos institucionales necesarios en cada fase del proceso.

-El auxiliar del proyecto. Supervisa la operación y colabora en el funcionamiento de todo el proceso de alfabetización.

-El pedagogo. Diseña el modelo de atención para el grupo étnico correspondiente.

-El asesor lingüista. Colabora en el diseño del modelo.

-El coordinador técnico-bilingüe. Establece, coordina y supervisa la operación del proyecto en el campo y apoya todas las acciones de carácter técnico, administrativo y organizativo.

-Los organizadores regionales de alfabetización bilingüe (ORA). Son los encargados de promover y supervisar el proceso educativo en la comunidad y de asesorar la labor de 10 alfabetizadores. Su escolaridad promedio es de bachillerato.

-Los alfabetizadores bilingües. Son individuos de 17 años en promedio y con estudios mínimos de secundaria, que se encargan de asesorar el aprendizaje de los adultos durante el proceso de alfabetización. Normalmente, cada alfabetizador atiende entre 6 y 10 adultos.

Es necesario aclarar que en función del grado de avance del proyecto y de los recursos de la propia delegación, las actividades que debía realizar el equipo técnico podían variar, pero siempre supervisadas por el delegado del INEA en la entidad.

Por otro lado, para evaluar el desarrollo del modelo de atención a la población indígena se inició el Sistema de Evaluación Participativa (SEPAR), el cual, considerando el contexto y los aspectos operativos y pedagógicos, trataba de estimar la calidad del programa en su conjunto. El SEPAR debía caracterizarse por ser un sistema integral, flexible, participativo, periódico y reorientador.

Este modelo de evaluación, en su aplicación, comprendía tres áreas de ejecución:

-El Sistema de Evaluación Participativa por etnia, el cual comprendía en general 13 categorías, 8 pedagógicas y 5 operativas. Entre las pedagógicas se encontraban: metodología; avance y aprovechamiento de los adultos; desempeño del alfabetizador y el organizador regional bilingües; perfil del coordinador técnico, organizador regional y alfabetizador; perfil del adulto; participación de los consejos indígenas y de la comunidad; capacitación de los agentes operativos y reforzamiento del aprendizaje. Las categorías operativas eran: planeación del programa; organización del servicio; permanencia de los adultos y agentes operativos; reforzamiento del aprendizaje y vinculación de autoridades, consejos e instituciones.

-Desarrollo de estudios de carácter especial, mediante estudios de caso e investigaciones antropológicas.

-Evaluación del impacto, entendido como los beneficios que el programa de alfabetización generó en la comunidad.

Asimismo, desde febrero de 1983 se había reglamentado el desarrollo de los sistemas de evaluación paralelamente al proceso de alfabetización. Entre 1983 y 1986 se implantó el Sistema de Seguimiento, Evaluación y Actualización (SISEA) y, a partir de 1986, se implantó el Sistema Integral de Evaluación Periódica (SIEP), el cual se basa en los resultados de la práctica del SISEA y retoma sus objetivos, estrategias e instrumentos. De este modo, el SIEP se constituyó en guía y apoyo para el personal involucrado en las prácticas de alfabetización y en un medio que proponía alternativas para reorientar el proceso.

Fue así como el 26 de junio de 1987, el Licenciado Miguel de la Madrid, Presidente de la República, inauguró oficialmente el Programa de Alfabetización Indígena que desarrolló el INEA con 14 diferentes grupos étnicos en 10 entidades del país, disponiendo hasta entonces con 200 mil ejemplares de 32 títulos diferentes de material didáctico, tanto para los adultos, como para los 20 mil alfabetizadores bilingües que participarían en la etapa inicial del programa.

Ya en la operación de algunos de los proyectos ciertas delegaciones estatales tuvieron que ajustar los tiempos en cuanto a la duración del aprendizaje, el momento de iniciar los programas y el número de periodos que originalmente se habían programado. No obstante, se consideró que el periodo de alfabetización en lengua materna debería durar entre 13 y 17 meses y que el resto de las áreas de aprendizaje se deberían ir intercalando durante todo el proceso. Generalmente, a partir del sexto mes es cuando se deberían introducir las prácticas del español oral, así como las cuatro operaciones básicas y su aplicación. Y los tres últimos meses utilizarse para la lectura y escritura en español como segunda lengua. A partir del décimo mes debían realizarse actividades tendientes a favorecer la producción editorial comunitaria bilingüe.

De este modo, en Chiapas, Hidalgo, Estado de México, Michoacán y Veracruz se abrió un sólo periodo, mientras que en Oaxaca, Puebla, Querétaro y Yucatán se abrieron de 2 a 5 periodos. A finales del sexenio los programas iniciados en Chiapas, Oaxaca y Yucatán estaban por iniciar la enseñanza del español oral.

Aunque el Programa de Alfabetización Indígena emprendido en este lapso tuvo un impacto considerable en la medida en que se tomaron en cuenta las condiciones específicas y concretas de cada región indígena del país y se puso en marcha por medio de una estrategia tendiente a la descentralización, aún persistieron problemas que no se supo cómo resolver, tales como la falta de vinculación del proceso educativo con la vida de las comunidades indígenas y la falta de participación real de las comunidades étnicas en los procesos de evaluación y de toma de decisiones.

En cuanto a los logros, fue posible capacitar anualmente entre 100 y 180 mil alfabetizadores; se amplió el número de modalidades de atención, resaltando entre ellas la destinada a la población indígena; se elaboraron 70 materiales distintos para las áreas de aprendizaje, entre los que destacan los libros para el adulto y las guías para el alfabetizador; se logró romper la tendencia de incremento en los índices de deserción y ausentismo, ampliar la cobertura y mejorar la calidad educativa; se fomentaron acciones externas de apoyo al servicio y se impulsaron las acciones de seguimiento y evaluación, de modo que el SIEP operaba en la mayoría de las entidades de la República del país y el SEPAR se encontraba en la fase de organización para los proyectos del Estado de México, de Guerrero y de Querétaro, en la fase de implantación y desarrollo en Chiapas, Yucatán, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca y Veracruz y en la fase de evaluación propiamente dicha en el estado de Puebla.

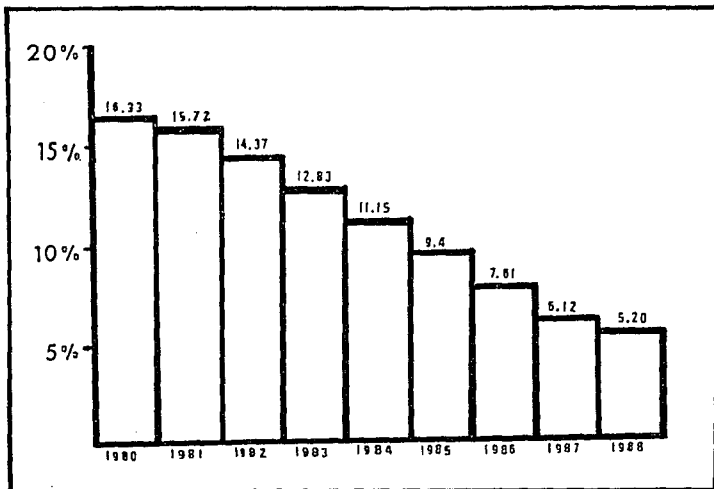
Mediante el SEPAR se ha podido constatar que la edad de los adultos que participan de los servicios de alfabetización a población indígena fluctúa entre los 15 y los 65 años, siendo además en su mayoría mujeres, y que la asistencia a los cursos es muy irregular.

Cuantitativamente hablando, el índice de analfabetismo en México en 1980 era de 16.3 %, lo que significaba un total de 6.5 millones de analfabetas mayores de 15 años. Para 1988 dicho índice había decrecido al 5.20 %, es decir, mediante las acciones emprendidas por el INEA en un lapso de ocho años se logró abatir considerablemente el analfabetismo, no obstante, cabe aclarar que estas cifras no indican la proporción de adultos indígenas alfabetizados correspondiente al porcentaje total.

Sin embargo, es posible inferir que el porcentaje de alfabetización indígena en este periodo, a pesar de todos los esfuerzos realizados, fue mínimo, ya que según datos proporcionados por la Dirección Técnica del INEA, en octubre de 1988 estaban siendo atendidos 82 mil 916 adultos indígenas, y de

acuerdo al X Censo General de Población y Vivienda de 1980, la población indígena del país ascendía a 5 382 984 individuos, lo que significa que con el Programa de Alfabetización Indígena implementado hasta entonces sólo estaba siendo atendida el 1.5% de la población indígena del país.

* PORCENTAJE DE ANALFABETISMO DE 1980 A 1988



*Fuente: INEGI. Estadísticas Históricas de México. Tomo I. 1985.

Así pues, este es el panorama de las acciones de alfabetización indígena en las que se enmarca el proyecto específico que se va a analizar en esta investigación: la alfabetización de los grupos mayas de Yucatán, no sin antes destacar los elementos que, desde la concepción de cultura de la Educación Permanente deben ser retomados en la práctica de la alfabetización.

-La Alfabetización Indígena desde la concepción de cultura de la Educación Permanente

Para la Educación Permanente la alfabetización es uno de los procesos que contribuyen al desarrollo integral del individuo, en la medida en que apunta a elevar el nivel de conciencia de los hombres y a facilitarles el bagaje intelectual necesario que les permita expresarse, comunicarse y comprender con precisión el mundo en el que están insertos. En este sentido, la alfabetización no se restringe a lecto-escritura de la palabra, sino que implica también la lecto-escritura y recreación del mundo, favoreciendo la participación del individuo en la vida cultural, social y política.

Para la Educación Permanente, la alfabetización es un instrumento de naturaleza compleja, un medio de transmisión del pensamiento y del sentimiento, una herramienta que tiene un valor relativo, ya que sólo adquiere su verdadera significación dentro de un contexto social, económico, político, pedagógico y cultural. Es por eso que desde esta perspectiva, el alfabetizador no tiene sólo una responsabilidad educativa, sino fundamentalmente social y política.

En el caso de la alfabetización a las comunidades indígenas, ésta "no es única y fundamentalmente un proceso de adquisición de un medio de comunicación; tampoco implica exclusivamente la adquisición de un nuevo modo de expresión. Significa en efecto, el paso de una civilización a otra -en definitiva, el paso de una civilización oral, con su bagaje de tradiciones y costumbres, a una civilización escrita...-, y al mismo tiempo, el paso de una sociedad cerrada sobre sí misma a una sociedad necesariamente abierta al mundo... Las consecuencias son incalculables, por esta razón, para que la alfabetización lleve a cabo su misión de una manera completa y eficaz, parece inevitable que debía establecer relaciones mucho más estrechas y profundas con la teoría y la práctica de la educación permanente aplicada al adulto."(74)

La alfabetización, para que verdaderamente conduzca al desarrollo de todas las potencialidades del individuo, -objetivo de la Educación Permanente- debe ser encaminada en un proceso que permita establecer la relación mundo-letra en el transcurso de la lectura, de tal forma que se parta de la lectura del mundo, luego se pase a la lectura de la palabra y se retorne permanentemente a la lectura del mundo.

En cuanto a las comunidades indígenas, en las que a través del idioma nativo se organiza y expresa la visión del mundo y se modela la cultura, la alfabetización adquiere un carácter singular. A este respecto, la Educación Permanente reconoce que en el idioma se resguarda la sabiduría del grupo étnico que lo emplea y acepta que en cada palabra se expresa un fragmento de la

(74) Lengrand, Paul. Op. Cit. Introducción a la Educación Permanente. P. 90.

realidad y la cultura indígena, por eso se pronuncia en favor de la alfabetización en lengua materna, sin embargo, no por eso deja de reconocer la importancia que tiene el hecho de que los grupos étnicos del país se apropien del español como un instrumento favorable al desarrollo de sus propias culturas. Pero, ¿cómo es que el español puede contribuir al desarrollo de las culturas indígenas cuando éstas son parlantes de un idioma nativo?

Aunque las culturas indígenas sean principalmente culturas orales, esto no significa que carezcan de vías de expresión de su sabiduría, de sus conocimientos y de su historia; elementos que la Educación Permanente propone retomar para propiciar la práctica de una alfabetización que verdaderamente satisfaga las necesidades y expectativas de estos grupos. La cultura popular y los valores tradicionales de los indios no deben ser desconocidos por las "acciones mesiánicas" de alfabetización que exaltan los contenidos urbanos como supuestamente más desarrollados. No obstante, esto no significa que la alfabetización indígena deba estar reñida con el aprendizaje del español y de ciertos elementos culturales de los hispanohablantes.

La Educación Permanente reconoce que la cultura de los indígenas no es inferior por estar desprovista de símbolos gráficos, al contrario, considerando al "desarrollo cultural y desarrollo educativo no en función de modelos paradigmáticos a imitarse, ni con relación al crecimiento y sofisticación de los contenidos culturales y educativos, sino como ajuste de las personas a su mundo, equilibrio y humanización de las relaciones interpersonales, ocupaciones productivas y sistema de transmisión de información y conocimientos adecuados para desempeñarse en el grupo social, es evidente que al interior de una cultura, y con perspectiva etnológica, no se puede hablar de subdesarrollo cultural y educativo. Lo que ocurre es que hay grupos étnicos en América Latina subsumidos y defectivamente incorporados en una sociedad global más amplia que se delimita en el marco político del Estado". (75)

Es desde la perspectiva de una Educación de Adultos que favorezca el desarrollo cultural, científico, educativo y, sobre todo, humano, que se torna evidente la necesidad de la apropiación del alfabeto por parte de los adultos indígenas. Como en la estructura de la sociedad actual el carecer del instrumento que es el alfabeto se acompaña necesariamente de la opresión política y económica, es necesario que las comunidades étnicas del país se apropien de ese sistema de dominación que constituye la escritura. Caba aclarar que para que los grupos indígenas hagan uso del alfabeto como un medio para defenderse de los embates unificadores de la "cultura nacional" y conservar así su originalidad étnica, es indispensable que sean los indígenas quienes escriban su historia y su realidad.

(75) Chiappo, Leopoldo. "Educación de Adultos en la perspectiva del Desarrollo Cultural, Científico y Educativo"; en Siete Visiones de la Educación de Adultos. CREFAL. P. 203.

Asimismo, es prioritario que sean los mismos indígenas los que sientan la necesidad de alfabetizarse, considerando al alfabeto como un arma más que contribuye a su consolidación cultural, en la medida en que abre nuevos espacios de lucha y de resistencia. La alfabetización, como demanda, puede ser uno de los caminos que permitan a los indígenas "decir su palabra" y expresar su voz directamente, sin intérpretes de ningún tipo. Por esta razón, es sin duda una alternativa que puede contribuir a superar eso que Freire llama "cultura del silencio" y que, por su carácter de clase, impide que ciertos hombres reflexionen y tomen decisiones acerca de todo lo que les afecta. Además, sabiendo leer y escribir las letras y la realidad, los indígenas podrán participar en la creación de su historia y en la solución de sus problemas, pronunciando su voz y revelándose contra el silencio.

Voz y silencio, categorías que se entrelazan estrechamente, en la medida en que, parafraseando a "Canek", la primera puede adormecer o despertar a la segunda:

"...Es el pájaro Pis -contestó Canek-. Su voz es igual a su nombre. Dicen que inventó el silencio. Dicen que lo hizo con su voz. También dicen que cuando ve que es mucho lo deshace con su voz. Y después, inquieto, lo vuelve a hacer. Lo vuelve a hacer con su voz. Y así siempre."(76)

Desde esta óptica, es fundamental que los grupos étnicos de nuestro país despierten con su voz ese silencio, pero que no lo vuelvan a hacer. Por eso, las acciones de alfabetización no pueden permanecer siendo sólo eso, tienen que formar parte de un sistema global y permanente que, aunado a factores de índole política y económica, eviten que se regrese a ese silencio.

Asimismo, es necesario reconocer que la voz por sí misma no es la panacea que genera el cambio, sino uno sólo de sus instrumentos, ya que, como dice una vez más con gran sabiduría Canek, "la palabra no es voz que se dice y se oye. La palabra es cuna del espíritu creador"(77). Esto implica, en el caso que nos ocupa, que los grupos étnicos de nuestro país no pueden quedarse sólo con la voz de la palabra, sino que esta tiene que relacionarse con la acción.

Hoy en día, es innegable que las comunidades indígenas -ágrafas- pertenecen a un mundo más amplio -alfabeta- que las determina. La participación directa de estas comunidades en la toma de decisiones que las afectan justifica la necesidad de alfabetizar a estos grupos: "Es pues un problema de derechos humanos y de defensa de los derechos humanos por los propios depositarios de esos derechos. No se trata de filantropía, ni

(76) Abreu Gómez, Ermilo. Canek. Historia y leyenda de un héroe maya. (Colección los Esenciales, #4). México, Ed. Oasis, 1982. P. 66.

(77) Ibid. P. 88.

tampoco de socorrer a los campesinos (e indígenas) con los bienes de una ajena cultura alfabetada metida de contrabando a través del alfabeto. Se trata de una cuestión político-social fundamental: el ascenso del poder campesino, como un poder social siempre reprimido y marginado, a los niveles del poder decisorio que se encuentran en el horizonte cultural marcado por los símbolos gráficos y que constituyen la fuente primera de información."(78)

Así pues, se trata de la lucha, con ayuda del alfabeto, por la participación igualitaria en una sociedad injusta y opresora, de modo que permita la presentación al sistema de las exigencias de reivindicación por parte de las mismas comunidades étnicas. Con esto, los indígenas se apropian de una característica del dominador, lo que está lejos de significar la supresión de la lengua indígena por el español. Además, de este modo también se desarrolla una nueva manera de comprender la propia lengua y la propia cultura; manera en la que la preservación de los valores culturales se aúna al uso de ciertas formas culturales "nacionales" -como el español, por ejemplo-. En este ámbito se reconocen distintas funciones para las distintas lenguas, tratando de que pierdan su carga política-alienante en una nación que realmente se acepte como multiétnica y pluricultural.

Los indígenas, "al adoptar y hacer propia una lengua extendida en forma imperialista, ésta pierde toda su carga alienante, y como es decisión del dominado, ellos se apoderan de un mecanismo de comunicación que así pasa a ser su atributo. No es una herencia del pasado colonial, es una conquista del antiguo dominado..."(79), y una forma más de favorecer el desarrollo integral de la educación bilingüe y bicultural, en un intento de propiciar la autogestión de las comunidades étnicas dentro de la totalidad nacional y de evitar la enajenación y el etnocidio de que son víctimas estos grupos.

Con este panorama cabe preguntarnos, siguiendo a Margarita Nolasco, ¿podremos lograr eso en México, o, bajo la influencia norteamericana y de los grupos en el poder seguiremos buscando el "mestizaje cultural" que nos conduzca a la homogeneización y preservando las prácticas que están en favor de la dominación de la "cultura nacional" sobre las culturas indígenas?

Es así como la Educación Permanente, en relación al desarrollo cultural y educativo a través de la alfabetización indígena y en el contexto de la constante transformación de las sociedades latinoamericanas, plantea los siguientes aspectos:

-Reconocer el hecho de que en países como México, por ejemplo, el sector llamado moderno, urbano o alfabetado no es paralelo al sector tradicional y analfabeto y, en un contexto más amplio, reconocer que la sociedad no está escindida ni es dual, como la califica Gonzalo Aguirre Beltrán, de modo que la solución

(78) Chiappo, Leopoldo. Op. Cit. P. 204 y 205.

(79) INI. Op. Cit. 30 Años Después. Revisión Crítica. P. 256.

no consiste en "integrar" al sector tradicional en el sector moderno de la sociedad. Las comunidades indígenas y campesinas ya están integradas a la sociedad global, pero de una manera defectuosa y dependiente que apoya la explotación de estos grupos y genera su migración campo-ciudad. Este hecho pone en duda el objetivo integracionista de la alfabetización y pone al descubierto el problema de justicia social y la necesidad de promover la identidad cultural de los grupos indígenas del país.

-En este mismo sentido, hacer de la alfabetización un medio de expresión del mundo propio de las comunidades indígenas, reconociendo la riqueza de su cultura, y no un instrumento de imposición cultural.

-Superar la alfabetización como simple mecánica de leer y escribir adquirida a través de campañas de alfabetización interrumpidas, sustituyéndola por procesos permanentes de alfabetización y postalfabetización que verdaderamente permitan la adquisición de un nuevo instrumento de comunicación y de una nueva forma de comprender el mundo. Esto es, reconocer a la alfabetización de adultos como un acto de conocimiento, como un acto político y como un acto creador, que conlleve a transformar el mundo a través de la práctica consciente. Esto implica, además, entender a la alfabetización como una forma de política cultural, en el sentido de que puede ser utilizada tanto para habilitar como para inhabilitar al individuo, es decir, que puede servir tanto para reproducir las formaciones sociales existentes, como para promover el cambio social. La Educación Permanente, evidentemente, se promulga en favor del cambio social.

-Desarrollar contenidos y métodos de alfabetización que respondan a las necesidades prácticas de los indígenas, de modo que en realidad los impliquen en su proceso de aprendizaje y los muevan a la reescritura de lo leído y de sus propios textos. Y, en este ámbito, también comprender que la defensa de la identidad cultural de las comunidades étnicas del país, no significa el rechazo ingenuo de las contribuciones que puedan hacer otras culturas.

-Vincular el proyecto educativo a las cuestiones culturales, históricas, de lenguaje, de organización, de salud, de producción, etc. del grupo al que vaya a estar dirigido. Con respecto a las comunidades indígenas, esto implicaría revalorar su organización comunitaria en el trabajo; recuperar, mediante prácticas concretas, sus valores de solidaridad, cooperación y reciprocidad; y ganar espacios de participación y manifestación de la creatividad cultural de la comunidad.

-Reconocer al diálogo en el proceso de alfabetización como un elemento permanente de la acción en favor de la síntesis cultural y en oposición de la invasión cultural. Esta acción dialógica debe permitir, en el caso de las comunidades indígenas, que no sigan siendo lo que Freire llama "seres para otros", en el sentido de que no hacen uso del acto de decisión, sino que sólo se limitan

seguir las prescripciones de la sociedad metropolitana. De esta forma, la Educación Permanente se pronuncia en favor de la síntesis cultural, ya que "es la modalidad de acción con que, culturamente, se enfrenta la fuerza de la propia cultura, en tanto mantenedora de las estructuras en que se forma. Además, esta forma de acción cultural, como acción histórica, se presenta como instrumento de superación de la propia cultura alienada y alienante."(80)

-Asimismo, teniendo claro que la alfabetización y la educación en general son expresiones culturales y que por lo mismo, no es posible llevar a cabo tareas de alfabetización fuera del mundo de la cultura, la cual se expresa a través de modos contradictorios por la presencia de clases sociales también antagónicas, es fundamental entender que "la alfabetización crítica tiene que aceptar la validez de los diferentes tipos de música, poesía, lenguajes y visiones del mundo... y que todos los lenguajes son válidos, sistemáticos, que están regidos por sistemas de reglas, y que la distinción de inferioridad/superioridad es un fenómeno social"(81). Desde esta perspectiva, resulta evidente que la práctica de la alfabetización indígena debe realizarse en el idioma nativo, con el fin de servir a la apropiación crítica de su propia cultura y de su propia historia; para pasar, posteriormente, a la apropiación del arma que puede significar el español.

-Así pues, alfabetizar a los grupos indígenas significa comprender los detalles de su vida cotidiana y la "gramática social" de su mundo concreto; aceptar la pluralidad de voces y de discursos y comprender que estos codifican diferentes concepciones del mundo; recurrir al universo cultural de los indígenas como punto de partida, haciendo que se reconozcan como poseedores de una identidad cultural particular e importante y, sobre todo, concebir a la alfabetización como una forma de acción cultural que no siempre debe girar en torno a las letras, sino que a veces es necesario que de prioridad a la comprensión de la realidad.

-Todo esto implica, en otras palabras, desarrollar una propuesta concreta de alfabetización integral, en búsqueda del desarrollo también integral del individuo y una operación de alfabetización pluridimensional, en función del carácter multidimensional del ser humano. Una alfabetización que combine el proceso de aprender a leer y escribir tanto el texto como el contexto (en un proceso en el que el individuo se aleje de su práctica para conocerla críticamente y vuelva a ella para transformarla); que permita desarrollar la capacitación para el trabajo, pero también que propicie el desarrollo de la conciencia crítica que conlleve a vislumbrar la necesidad de transformar la estructura injusta que ha generado al analfabetismo y que influya en el desarrollo de una conciencia creadora que permita el

(80) Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. P. 235.

(81) Freire, Paulo y Macedo, Donaldo. Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. P. 69.

desenvolvimiento de formas de expresión escritas de los propios valores culturales, es decir, la alfabetización entendida como una proyección hacia una vida humana mejor.

Pero sobre todo, desde la perspectiva de cultura de la Educación Permanente, es prioritario considerar a la alfabetización indígena no como un asunto concluido, sino como una cuestión que merece ser pensada y repensada en función de la práctica que hasta la fecha se ha realizado en este campo.

C A P I T U L O I I I

EL PROYECTO DE ALFABETIZACION INDIGENA EN EL ESTADO DE
YUCATAN, DURANTE EL PERIODO COMPRENDIDO DE 1982 A 1988. ESTUDIO
DE CASO

III. EL PROYECTO DE ALFABETIZACION INDIGENA EN EL ESTADO DE YUCATAN, DURANTE EL PERIODO COMPRENDIDO DE 1982 A 1988. ESTUDIO DE CASO.

CARACTERIZACION DE LA POLITICA EDUCATIVA EN EL SEXENIO GUBERNAMENTAL DE MIGUEL DE LA MADRID (1982-1988)

Para poder comprender en toda su complejidad un determinado proyecto educativo es necesario ubicarlo en el terreno económico, político y social en que se encuentra inmerso. Por esta razón, el presente capítulo dará inicio exponiendo brevemente las principales características del contexto en el se insertó el Programa de Alfabetización en lengua maya, llevado a cabo durante el período 1982-1988 en el estado de Yucatán, así como la política educativa que en ese entonces acogió el Estado mexicano.

En términos generales, la política educativa del sexenio de Miguel de la Madrid se constituyó en el marco del corporativismo del Estado y en torno a procesos de representación e intermediación de intereses, a menudo contrapuestos.

Esto se reflejó en todas y cada una de las acciones emprendidas en el campo de la educación, como fue por ejemplo, la política de desconcentración educativa, que generó los fuertes debates entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública, ambos con un intento de preservar su poder político.

Asimismo, la Política Educativa emprendida durante este régimen, proliferó con el nombre de Revolución Educativa, sin embargo, fue sólo en los inicios del sexenio, siendo Secretario de Educación el Lic. Reyes Heróles cuando se llevaron a cabo medidas verdaderamente transformadoras. Posteriormente puede decirse que la educación pasó a ser otro de los tantos engranajes del sistema, que se nutría de él y a su vez lo complementaba.

De este modo, las políticas de austeridad, de renovación moral, de democracia política y de ruptura del populismo influyeron fuertemente en el rumbo de la educación; prueba de ello es la disminución en el aumento de la matrícula y la falta de investigación educativa. Parece ser que la austeridad se manifestó más en el campo de las ideas que en el de los recursos materiales. Veamos los detalles.

Aspecto económico

Durante la administración del Licenciado Miguel de la Madrid se prescindió de una política de crecimiento económico, bajo la justificación de dar más a los pobres.

La política económica llevada a cabo en este sexenio respondió tanto a presiones de índole interna como externa: en el ámbito nacional, México se enfrentó a un elevado índice inflacionario, a grandes mayorías desempleadas y subempleadas y a un fuerte descontento social por la pérdida del poder adquisitivo y los bajos salarios. En el campo internacional, el Fondo Monetario Internacional, por ejemplo, presionó al Presidente para que frenara el gasto público y la política de bienestar general, amenazándolo -veladamente- con no prestar más dinero al país para "salir de la crisis", pagar la deuda externa y mantener el desarrollo económico. Esto condujo a la aceptación de préstamos atados que debilitaron la soberanía nacional.

En este contexto, el proyecto de gobierno de De la Madrid prometió acabar con el despilfarro económico y acusó a la burocracia del mal manejo de los recursos, es decir, diferenció al Estado de los grupos concretos de la burocracia, culpando obviamente a estos últimos de la fuerte crisis económica por la que el país atravesaba.

Fue así como la economía se rigió por un modelo neoliberal que agudizó aún más la crisis existente: México ingresó al GATT y dió apertura económica a la inversión extranjera. Se vendieron paraestatales y se buscó diversificar las exportaciones (petróleo, productos agropecuarios y manufacturados). Se inició una política de austeridad para reordenar la economía y se redujo el gasto federal.

También en esta época se instrumentó el Pacto de Solidaridad Económica, que consistió: por parte de la iniciativa privada, en la elevación de los precios por abajo de los índices inflacionarios; por parte del gobierno, en la disminución del gasto público y la venta a particulares de empresas estatales consideradas como no prioritarias, y por parte de los representantes de los trabajadores, en no solicitar aumentos salariales.

Ya en los últimos meses de este sexenio tuvo lugar la caída de los precios del petróleo, agudizando el control de salarios y el aumento de impuestos.

Aspecto político

En congruencia con su política económica, el proyecto político propuesto por Miguel de la Madrid implicó frenar las expectativas de desarrollo económico de los sectores populares y bajar todavía más sus niveles de vida, ganándose paralelamente la confianza de los grupos privados del país.

Ciertas fracciones burocráticas (tecnócratas con una concepción monetarista del desarrollo) apoyaron fuertemente dicho proyecto, al igual que los grupos privados, por considerarlo un freno para la expansión del Estado. En cuanto al exterior, los norteamericanos también apoyaron el antipopulismo, considerándolo

como un medio de preservar los vínculos de dependencia de los países latinoamericanos.

En este periodo se dió prioridad a la democracia política sobre la económica, buscando legitimidad para la institución presidencial. En este sentido, se intentó mostrar al sistema como un espacio de discusión política en donde los representantes de los partidos y de los distintos sectores sociales sintieran que intervenían en las decisiones. De este modo, el nuevo proyecto implicó una nueva demagogia y se concretó en políticas como la descentralización, la ruptura de alianzas, la disolución de focos de disidencia, etc.

Con la bandera de un nacionalismo revolucionario, la política gubernamental se caracterizó por la ruptura frente al populismo, la austeridad -no para todos, por supuesto-, la renovación moral y la democracia política, siendo el Estado el encargado de dar las pautas para combatir la corrupción.

En este sentido, De la Madrid quiso allegarse a las masas por medio del realismo de lo que el gobierno estaba en posibilidades de hacer, lo que implicó el rechazo al papel del gobierno como "padre del pueblo". De este modo, el nuevo proyecto se tradujo en desalentar a sindicatos y a organizaciones políticas peligrosas; en detener todo tipo de organización política popular que afectara el marco institucional; en prescindir de una política de crecimiento económico, bajo el supuesto de satisfacer las necesidades de las masas y en renunciar al estatismo frente a los intereses de la sociedad.

Como una retracción en la economía genera una selección en el empleo, el discurso político planteaba que en la sociedad y en la política debían permanecer los más capaces y los más morales, de manera que la renovación moral estaba garantizada por la política de austeridad. En esto, subyacía la idea de que en un país en crisis sólo podían desarrollarse los capaces y los eficientes.

De este modo, el nuevo proyecto implicó una nueva demagogia que se contrastó fuertemente con su realidad oculta, la cual evidentemente defendía intereses particulares. En la práctica concreta dicho proyecto significó una amenaza al cuerpo de mediadores entre Estado y sociedad -líderes de sindicatos y partidos, por ejemplo-, el impedimento a la sindicalización de los marginados, el cierre de oportunidades a los grupos profesionales emergentes de la clase media, el favorecimiento de los sectores comerciales, de las finanzas extranjeras, y sobre todo, una remodelación de las fuerzas sociales en su conjunto.

Aspecto social

Como ya se expresó anteriormente, durante esta administración se ratificó el proyecto de ruptura frente al populismo, lo que significó el abandono de una política que tradicionalmente había servido al Estado mexicano para crear consenso entre las masas.

Con el nuevo proyecto, que se abanderaba con el nacionalismo y la democracia, se pretendía que de la sociedad civil surgiera una reacción positiva para combatir la crisis, sin embargo, en este sexenio aumentaron las tensiones sociales, que se manifestaron en el aumento de acciones violentas y del número de huelgas. De este modo, tuvieron lugar movimientos estudiantiles y magisteriales de trascendencia, los últimos, buscando mejorar las condiciones de vida de los maestros, así como su participación democrática.

A pesar de todo, este sexenio logró crear una conciencia de la crisis estructural del país y preparó a la gente para una época difícil, producto del fortalecimiento de las alianzas hacia arriba y del debilitamiento de las alianzas hacia abajo.

Aspecto educativo

En los primeros años del sexenio 1982-1988, el Secretario de Educación Pública fue Jesús Reyes Heróles, quien emprendió la reorganización de la SEP. A su muerte, el nuevo Secretario de Educación fue Miguel González Avelar, quien dio un toque menos radical a la postura de su antecesor.

Como parte de su Política Educativa, Miguel de la Madrid se pronunció en favor de la vuelta al esquema educativo originalmente planteado en la Constitución de 1917, según el cual los gobiernos de cada estado son responsables de la educación que allí se brinda y la federación sólo regula sus acciones a través de la SEP. Este factor es trascendental, ya que a partir de él se intensifican y reorganizan los servicios ofrecidos por el INEA, a través de sus delegaciones estatales, en el campo de la alfabetización.

Asimismo, la política educativa de este sexenio se encaminó hacia la empresa de iniciar una Revolución Educativa, cuyo eje principal fue el Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988), el cual planteaba tres propósitos fundamentales para la educación: 1) Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad, 2) ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales y deportivas, y 3) mejorar la prestación de los servicios educativos y culturales.

Para implementar tales propósitos, se propusieron varias estrategias, entre las que destacaron las siguientes:

-Medidas encaminadas a alfabetizar al mayor número posible de personas y a fortalecer la vida cultural, ampliando la participación de los mexicanos en el conocimiento, creación y disfrute de la cultura y resaltando los valores propios de la identidad nacional.

-Favorecimiento al sistema de una educación bilingüe-bicultural acorde a los requerimientos de los grupos étnicos del país, con el "fin de que puedan integrarse a la cultura e

identidad nacionales."(1) Obsérvese que, a pesar de reconocerse la importancia de la educación bilingüe y bicultural, se sigue pensando en ella sólo como un camino que conduce al fortalecimiento de la "cultura nacional" -léase dominante- y del español como lengua oficial. Entonces, ¿dónde queda el reconocimiento y aceptación de nuestro México como un país pluricultural?

Además, mediante el Plan Nacional de Desarrollo se trataron de impulsar las siete tesis que habrían de guiar la toma de decisiones del gobierno federal durante este periodo, mismas que se resumen en los siguientes puntos: nacionalismo revolucionario; democratización integral; sociedad igualitaria; renovación moral; descentralización de la vida nacional; desarrollo, empleo y combate a la inflación y planeación democrática.

Desde esta misma óptica, el Plan Nacional incluyó como uno de los elementos de la política social, lo relativo a la educación, la cual se concretó en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, según el cual el progreso de la nación sólo podía enmarcarse dentro de una política educativa revolucionaria. De esta forma se plantearon una serie de objetivos, entre los que resaltan:

-Elevar la calidad de la educación en todos los niveles mediante la formación integral de los docentes. (Sin embargo, con la buena intención no bastó: en este periodo la enseñanza normal presentó una deficiente calidad, así como la problemática de la desproporción entre su número de egresados y el campo de trabajo disponible).

-Racionalizar el uso de los recursos y ampliar el acceso a la educación a todos los mexicanos. (En la práctica se tomaron diversas medidas en favor del aumento de la matrícula de la Educación Básica y Media Básica, pero esto trajo consecuencias nocivas en la calidad educativa).

-Hacer de la educación un proceso permanente y participativo. (En realidad no se abrieron espacios para que los individuos participaran directamente en la planeación y operación de su propio proceso de aprendizaje).

Las estrategias que se propusieron para poner en marcha esos objetivos fueron:

-Considerar a la educación como una responsabilidad de la sociedad en su conjunto, por lo que se solicitó el apoyo social de todos los mexicanos.

-Establecer mecanismos de coordinación con los gobiernos estatales, para favorecer la desconcentración de los servicios educativos.

(1) INEA. Memoria del INEA 1982-1988. P. 24.

-Actualizar los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos, tratando de que los contenidos correspondan a las características de los individuos a los que van dirigidos.

-Enfrentar con mayor esfuerzo el analfabetismo, tratando de prolongar la permanencia de la población atendida con este servicio.

-Vincular la alfabetización a las prácticas de capacitación para el trabajo y la educación básica para los adultos.

-Desarrollar un nuevo concepto de educación rural, más acorde a las características de esta población.

-Articular las acciones emprendidas en el campo de la Educación de Adultos por el gobierno, por las instituciones de los sectores social y privado y por la sociedad civil en general.

Cabe aclarar que a pesar de todas las medidas que se propusieron para abatir el analfabetismo, en todas persistió una visión restringida de este problema, misma que privó durante todos los años de esta administración, lo cual se confirma en las palabras expresadas por el Licenciado Miguel de la Madrid, durante la Reunión de Autoevaluación Sexenal del Sector Educativo:

"Estoy muy orgulloso de que podamos haber disminuido la tasa de analfabetismo a niveles que nos sitúan ya casi en las cifras que internacionalmente se reconocen para considerar que un país ha erradicado esta lacra de su vida social y este impedimento en su proceso de desarrollo."(2)

Asimismo, esta visión se complementa con las palabras del Licenciado Miguel González Avelar, quien en la misma reunión dijo, textualmente, que "el analfabetismo era otro de los lastres que por décadas acarreó la Nación mexicana"(3). Como se puede apreciar se continúa considerando al analfabetismo como una enfermedad social que es generadora del subdesarrollo y no producto del mismo.

Por otra parte, para apoyar la descentralización educativa en lo relativo a la Enseñanza Normal y Normal Superior, se suspendieron los cursos de este tipo en la Ciudad de México y se empezaron a impartir en otros estados. Además, se crearon los Consejos Estatales de Educación Pública. Esta política de descentralización debe entenderse como la manifestación de la contradicción existente entre el compromiso tecnocrático y el compromiso corporativo del Estado, que se agudizó en los momentos de crisis y de déficit de legitimidad.

(2) INEA. Comunidad INEA. Año VIII, III Epoca. Octubre 1988. P. 2.

(3) Ibid. P. 4.

Con González Avelar como Secretario de Educación Pública se disminuyó la fuerza de la Revolución Educativa en el ámbito de la descentralización; entonces, dicha revolución se enfocó principalmente hacia la vinculación de la educación con la investigación científica y tecnológica, factor que como ya se expresó anteriormente, tampoco tuvo gran relevancia.

También se quiso elevar la calidad de la educación mediante la formación, capacitación y actualización del magisterio, principalmente en lo relativo a la Educación Física, Especial y Básica. Además, en la educación primaria se introdujeron contenidos de física, ecología, higiene escolar y seguridad social y en la educación secundaria se promovieron el autodidactismo y la participación. Evidentemente, en concordancia con el proyecto económico, se dejaron de lado los aspectos económicos que repercuten negativamente en la calidad de la función docente.

Dentro de la política cultural de esta administración, se planteó que reforzar a la educación y a la cultura era la mejor forma de reforzar la independencia y la soberanía y que la calidad de la nación dependía de la calidad de la educación; por esta razón, se buscó incrementar los servicios en este campo a pesar de que se contara con pocos recursos. Es evidente que en este planteamiento subyace, una vez más, la visión eficientista de la educación y su abstracción de la problemática económica que la determina, dándole así dimensiones que no le corresponden.

Con respecto a la Educación de Adultos, el INEA y la UPN permitieron elevar considerablemente el índice de adultos alfabetizados en este sexenio. También en esta época se apoyaron algunos programas de protección y estímulo a los valores nacionales, las artesanías y la cultura popular, por medio de créditos y asistencia técnica a los artesanos. Además, hubo un aumento importante en la red museográfica y, a través del Programa Nacional de Bibliotecas Públicas, se incrementó el número de bibliotecas existentes en el país. En este periodo se dió gran apoyo a las publicaciones de corte nacionalista y cultural.

Asimismo, se creó el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, con el fin de difundir las manifestaciones culturales étnicas, populares y regionales. En cuanto a la Educación Indígena, como ya se explicó anteriormente, se promovió la enseñanza bilingüe bajo el supuesto de que la modernización admitía las diferencias que se expresaban en lenguas, culturas y conocimientos. También en esta administración se editaron 80 libros de texto y gramática en lenguas indígenas, con el propósito de "elevar" el nivel cultural de los grupos étnicos del país.

Por otro lado, bajo la supuesta lucha contra la adversidad económica y desde la perspectiva del desarrollo social, durante este sexenio se presentó una disminución constante del Producto Interno Bruto (PIB) destinado a la educación. Esto repercutió negativamente en la práctica de la Educación de Adultos, a pesar

de que durante este mismo periodo el porcentaje que se otorgó a esta actividad fue en aumento. Cabe aclarar que del presupuesto asignado para el total de los programas de Educación de Adultos, el 30.5% se destinó a la alfabetización, sin embargo, en términos reales el apoyo que recibió este programa no fue suficiente para satisfacer todas las necesidades existentes en este ámbito.

A continuación se presenta el gasto educativo total nacional en relación al PIB, así como su especificación en el rubro particular de la Educación de Adultos, de los años correspondientes a la administración gubernamental del Licenciado Miguel de la Madrid Hurtado.

AÑO (0)	% PIB (1)	GASTO EDUCATIVO TOTAL NACIONAL (2)	% (2/1) (3)	EDUCACION DE ADULTOS (4)	% (4/2) (5)
1982	9.4	515 327	5.5	7 332	1.4
1983	17.1	674 436	3.9	11 088	1.8
1984	28.7	1 245 464	4.3	23 372	1.9
1985	45.6	1 918 991	4.2	32 752	1.7
1986	77.6	3 125 720	4.0	43 636	1.4
1987	195.6	7 046 794	3.6	98 243	1.4

% El PIB está expresado en billones de pesos.

Fuente: Presidencia de la República. Sexto Informe de Gobierno 1988. México, 1988.

Con esta tabla se puede apreciar el modo en que afectó la política económica seguida en este sexenio al sistema educativo, el cual, desde la visión economicista y desarrollista tuvo que disminuir su expansión. Esto demuestra además que un proyecto económico de puertas abiertas genera un nuevo modelo educativo y que éste, a su vez, transforma el ideal de hombre que se quiere formar. En este sentido, queda claro que la política económica influye en la política educativa, lo que implica, en el ámbito de la modernidad y en las condiciones actuales de nuestro país, que la economía dependiente que nos caracteriza propicia una educación igualmente dependiente.

Así pues, con respecto a la política educativa del sexenio 1982-1988, el mismo González Avelar planteó que "a la sencilla pregunta de si el sistema educativo está mejor hoy -1988- que hace seis años, respondemos que sí. A la cuestión de si se han ampliado las oportunidades de desarrollo cultural también contestamos afirmativamente"(4). A lo largo de la presente investigación se tratará de responder a esta última cuestión sin tanta premura, tratando además de evidenciar desde qué óptica se habla de un "desarrollo cultural".

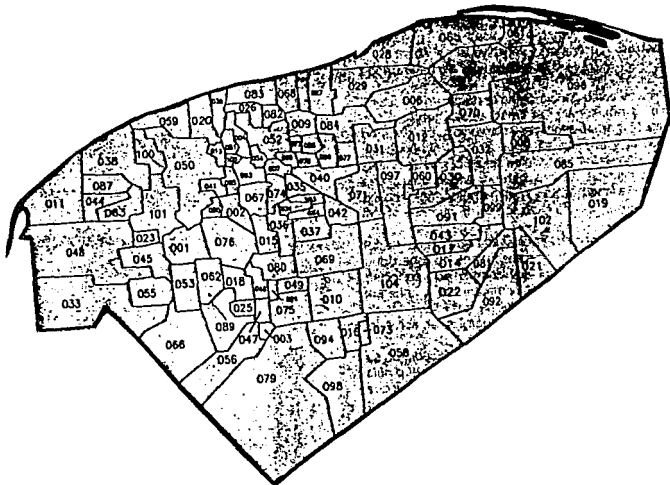
(4) Ibid. P. 5.

A Yucatán se le ha llamado "la tierra que no se parece a otra", porque son pocos los estados de la República los que reúnen tantos atractivos como los que presenta esta región. Atractivos que son, en mucho, el resultado de que en ese lugar floreció la cultura maya.

Geografía

Yucatán está situado en la porción norte de la península del Golfo de México, tiene 38 402 Km² de superficie y 1 327 300 habitantes (1989). Limita al norte con el Golfo de México; al este y sureste con Quintana Roo y al suroeste con Campeche. Administrativamente el estado está dividido en 106 municipios cuyos nombres y distribución se presentan a continuación.

* YUCATAN



* Fuente: INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990, Yucatán. Tomo I. P. 2.

* MUNICIPIOS

YUCATAN	
CLAVE NOMBRE	CLAVE NOMBRE
001	ABALA
002	ACANCEH
003	AKIL
004	BACA
005	BOKOBA
006	BUCTZOTZ
007	CACALCHEN
008	CALOTMUL
009	CANSAHCAB
010	CANTAMAYEC
011	CELESTUN
012	CENOTILLO
013	COOKAL
014	CUNCUNUL
015	CUZAMA
016	CHACSINKIN
017	CHANKOM
018	CHAPAB
019	CHEMAX
020	CHICKULUB PUEBLO
021	CHICHIMILA
022	CHIKINDZONOT
023	CHOCHOLA
024	CHUMAYEL
025	DZAN
026	DZEMUL
027	DZIDZANTUN
028	DZILAM DE BRAVO
029	DZILAM GONZALEZ
030	DZITAS
031	DZONCAUICH
032	ESPITA
033	HALACHO
034	HOCABA
035	HOCTUN
036	HOMUN
037	HUHI
038	HUNUCHMA
039	DOL
040	IZAMAL
041	KANASIN
042	KANTUNIL
043	KAUA
044	KINCHIL
045	KOPOMA
046	MAMA
047	MANI
048	MAXCANU
049	MAYAPAN
050	MERIDA
051	MOCOCHA
052	MOTUL
053	MUNA
054	MUXUPIP
055	OPICHEN
056	OXXUTZCAB
057	PANABA
058	PETO
059	PROGRESO
060	QUINTANA ROO
061	RIO LAGARTOS
062	SACALUM
063	SAMAHIL
064	SANAHUAT
065	SAN FELIPE
066	SANTA ELENA
067	SEYE
068	SINANCHE
069	SOTUTA
070	SUCILA
071	SUDZAL
072	SUMA
073	TAHDZIU
074	TAHMEK
075	TEABO
076	TECOH
077	TEKAL DE VENEGAS
078	TEKANTO
079	TEKAX
080	TEKT
081	TEROM
082	TELCHAC PUEBLO
083	TELCHAC PUERTO
084	TEMAX
085	TEMOZON
086	TEPAKAN
087	TETIZ
088	TEYA
089	TICUL
090	TIMUCLUY
091	TINUM
092	TIXCACALCUPUL
093	TIXKOKOB
094	TIXMEHUAC
095	TIXPEHUAL
096	TIZIMIN
097	TUNKAS
098	TZUCACAB
099	UAYMA
100	UCU
101	UMAN
102	VALLADOLID
103	XOCCHEL
104	YAXCABA
105	YAXUKUL
106	YOBAIN

* Fuente: INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Yucatán. Tomo I, P. 3.

El estado de Yucatán constituye una vasta planicie calcárea cubierta por selvas y matorrales; no presenta ríos, pero sí diversos cenotes (agujeros circulares formados por el hundimiento de los techos de las cavernas, lo cual deja al descubierto aguas subterráneas); la Laguna de Lagartos, situada en los límites con Quintana Roo y un transparente mar. Su suelo posee ligeras salientes y hondonadas cuyo máximo desnivel no rebasa los 6 metros y es muy permeable, por lo que las aguas pluviales se filtran rápidamente sin dar lugar a la formación de corrientes superficiales. La sierra de esta región (Sierra Baja y Sierra Alta), que presenta una altitud media de 100 metros, se inicia en Halachó y se extiende unos 125 km. hacia el este y suroeste del estado.

Clima

Yucatán presenta dos tipos de clima: el cálido subhúmedo, con 1 150 mm. de precipitación pluvial y 26 grado centígrados de temperatura media, en el 90% de su territorio; y el cálido semiseco, con 700 mm. de precipitación pluvial y 26 grados centígrados de temperatura media, en la franja costera de la entidad. Es en los últimos meses del año cuando soplan fuertes nortes y vientos fríos acompañados de chubascos y lloviznas.

Actividades económicas

Puede decirse que en el estado de Yucatán, en la región noroeste, la agricultura prácticamente se limita a un producto: el henequén, a pesar de que en las tres últimas décadas el cultivo e industrialización de esta planta ha presentado graves problemas debido a que con la aparición de las fibras sintéticas, su precio internacional ha disminuído considerablemente.

Ante esta situación, otros productos agrícolas cuyo cultivo ha sido impulsado en la región oriental y sudoriental del estado son: maíz, frijol, lenteja, chile, limón, naranja y calabaza; en el sur se cultiva la caña de azúcar.

La ganadería no es una actividad preponderante de los yucatecos, sin embargo, se ha dado un auge a la ganadería de bovinos y está empezando a desarrollarse el ganado porcino. Además, como Yucatán es uno de los principales productores de miel, la apicultura está muy avanzada.

La industria que más auge ha tenido en Yucatán es la henequenera, mediante la cual se producen telas para costal, sombreros, cordeles resistentes, tapetes, zapatos, etc. En esta región también se ha desarrollado la industria azucarera y la textil.

El comercio de los productos agrícolas e industriales del estado se ve favorecido por las vías férreas (que tienen sus terminales en Progreso, Campeche, Peto, Sotuta, Ixmal, Valladolid

y Tizimin) y carreteras que permiten el rápido arribo de los productos al puerto de Progreso, de donde se exportan henequén, maderas preciosas, hule, miel de abeja, sal, pieles, etc. Entre los más importantes puertos para el comercio, además del de Progreso, se pueden señalar al de Celestún, Dzilam de Bravo y San Felipe. Por vía aérea Mérida está unida con la capital de la República, con Veracruz, Villahermosa, Campeche, Cozumel y la Habana.

El turismo, por su parte, es una de las principales actividades económicas de la región, ya que la ciudades mayas de Uxmal y Chichén Itzá constituyen importantes atractivos para los turistas nacionales y extranjeros; además de las construcciones coloniales, entre las que destacan el Palacio Municipal de Mérida; la Catedral, que fue la primera en ser construida en tierra continental, en 1561; la Casa de Montejo, que es la más importante joya del arte plateresco del país, en el rubro de arquitectura civil; el Palacio Cantón, actual Museo de Antropología e Historia y el teatro Peón Contreras.

Asimismo, en el Convento de Izamal se puede apreciar el atrio más grande del continente y, en la región Puuc, las grutas del Loltún. Destacan también las playas como Celestún y Río Lagartos.

Aparte de la agricultura, la industria, el comercio y el turismo, una de las fuentes principales de la economía de Yucatán es el aprovechamiento de las salinas de Calestún, principalmente, y la explotación forestal, ya que de los bosques de Yucatán se obtienen maderas finas como el cedro y la caoba. Otro medio natural que se explota es la pesca, la cual se realiza con más abundancia en la Laguna de Lagartos.

Religión

Los pobladores del estado de Yucatán son en su mayoría católicos, aunque también destacan otros grupos pertenecientes a otras iglesias, como son, por ejemplo, los presbiterianos y los testigos de Jehová. De este modo, en Mérida, son muy frecuentadas las iglesias católicas de la Catedral, El Jesús, Santa Lucía y Las Monjas; así como las iglesias presbiterianas de El Divino Salvador, Antioquía y Adventista.

Distribución de la población y lenguas habladas en el estado

La mayor concentración de habitantes del estado de Yucatán se ubica en la parte noroeste, que es la región henequenera y en donde se localiza la ciudad de Mérida, capital del estado. Destacan también por su densidad de población el Puerto de Progreso, Izamal, Motul y Maxcanú. Hacia el sur, en las faldas de la Sierra Baja resaltan el poblado de Ticul y Tékax y en la parte oriental, ocupada por la región agrícola y ganadera, destacan los poblados de Valladolid y Tizimin. La mayoría de los habitantes de Yucatán son de raza maya o mestiza y hablan el español y/o el maya, principalmente, como lo muestra la tabla que se presenta a continuación.

*** POBLACION DE CINCO AÑOS Y MAS QUE HABLA ALGUNA LENGUA
INDIGENA SEGUN GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD**

TIPO DE LENGUA	POBLACION DE 5 AÑOS Y MAS QUE HABLA ALGUNA LENGUA INDIGENA	GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD									
		5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50 Y MAS
YUCATAN	525 264	49 264	58 362	54 936	47 511	42 461	40 471	42 263	35 366	30 686	123 900
CAHITA	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
CANCHOUEL	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
CHATHO	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CHIAPANECO	2	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
CHICHIMECA JONAZ	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
CHINANTECO	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
CHOCHO	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
CHOL	157	2	19	55	29	22	12	4	6	3	5
CHONTAL	13	-	1	-	4	-	-	1	4	-	2
CHONTAL DE OAXACA	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
CHONTAL DE TABASCO	2	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-
CUCAPA	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
CUCATECO	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
HUASTECO	4	-	-	-	1	-	-	2	1	-	-
HUICHOL	14	-	-	1	5	3	2	1	-	-	2
KANJOBAL	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
KENZIR	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LACANDON	4	-	-	1	1	-	-	-	-	-	1
MAYA	512 516	47 891	57 055	53 606	46 328	41 369	39 421	41 303	34 593	30 009	120 941
MAYEK	5	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
MAZAHUA	3	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-
MAZATECO	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MECO	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
MIZE	265	6	20	44	34	51	36	31	14	14	13
MIXTECO	28	-	-	-	3	4	6	2	4	1	6
MIXTECO DE PUEBLA	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
NAHUATL	185	5	9	16	25	24	20	22	20	14	30
OTOMI	19	-	-	1	3	1	1	3	5	2	3
PAME DEL NORTE	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-
PAPABUCO	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
POPOLUCA	34	-	2	2	5	7	6	3	6	1	2
PUREPECHA	6	-	-	1	-	1	2	1	1	-	-
SOLTECO	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
TARAHUMARA	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
TOTONACA	13	-	2	1	1	1	3	1	1	-	1
TZELTAL	47	4	3	4	12	12	6	1	-	3	2
TZOTZIL	6	-	-	-	3	1	-	3	-	-	-
YADUR	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
ZAPOTECO	226	1	5	14	16	37	39	37	20	16	41
ZOQUE	7	1	2	-	-	1	3	-	-	-	-
INSUFICIENTEMENTE ESPECIFICADO	11 679	1 374	1 261	1 162	1 033	923	905	844	660	622	2 647

* Fuente: INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990, Yucatán. Tomo I. P. 213.

Como se puede apreciar, la lengua indígena que más se habla en el estado de Yucatán es la maya, ya que corresponde al 97.5% de las lenguas indígenas habladas en la región, siendo las personas mayores de 50 años las que más la hablan, aunque en realidad puede decirse que se distribuye con cierta homogeneidad en los grupos quinquenales de edad comprendidos de los 5 a los 49 años.

A partir de esto se puede apreciar la influencia que los grupos mayas, con su cultura y su lengua, han tenido en el desarrollo de este estado del sureste de la República mexicana que, como ya se expresó anteriormente, tiene peculiaridades que hacen que no se parezca a ningún otro.

Breve reseña histórica del estado de Yucatán y de los grupos mayas de la región a través del desarrollo de las distintas épocas por las que ha atravesado nuestro país.

-Época prehispánica.

En el tiempo prehispánico, el territorio del actual estado de Yucatán fue asiento de una de las más importantes culturas del mundo antiguo: la cultura maya, la cual alcanzó muy altos niveles de desarrollo, siendo prueba de ello su arquitectura, su numeración, su calendario, etc.

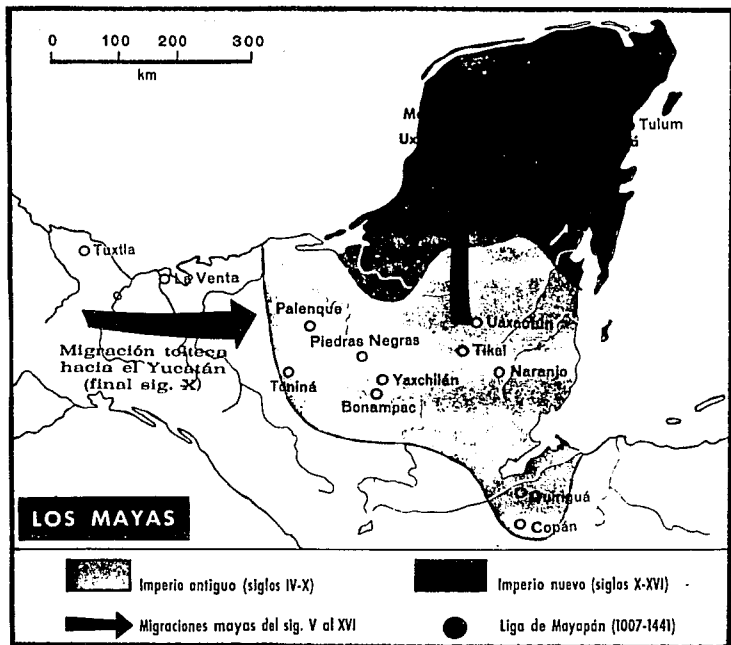
La región habitada por los antiguos mayas comprendía los estados de Yucatán, Campeche, Tabasco, parte de Chiapas, Quintana Roo, Belice, Guatemala, el oeste de Honduras y El Salvador. Esta gran extensión territorial, que abarca tan diferentes estados geográficos y climáticos determinó que surgieran distintos estilos regionales de la cultura maya, por esta razón, en la presente investigación nos ocuparemos únicamente de la cultura maya del estado de Yucatán.

En la cultura maya se distinguen dos grandes periodos: el Viejo Imperio, del 317 al 987 y el Nuevo Imperio, del 987 al 1697. En el Viejo Imperio tuvo lugar la fundación de Uaxadún, la primera ciudad maya; floreció la agricultura y la población creció rápidamente. Debido a este crecimiento demográfico, los mayas se fueron extendiendo hacia nuevos lugares, cubriendo casi toda la península de Yucatán. Después, siguió una fase de consolidación y asentamiento en la que se formaron nuevas ciudades como Etzná y El Palmar, esta fase culminó con la decadencia del Viejo Imperio, que se manifestó con la migración de los primeros pobladores y el abandono de sus ciudades.

Ya iniciado el Nuevo Imperio sobrevino la mezcla de los toltecas con los mayas, confundiéndose cultural y lingüísticamente. Al final de este periodo se produjo la ruptura de la Liga de Mayapán, que dio paso en 1441 a una fase de total destintegración.

A continuación se presenta gráficamente el proceso de expansión realizado por la cultura maya desde los inicios del Imperio Antiguo, hasta el S. XVI, específicamente, hasta el año 1518 en que desembarcan los españoles en tierra Yucateca.

* TERRITORIO MEXICANO OCUPADO POR LA CULTURA MAYA (S. IV-XVI)



* Fuente: UTEHA. Antiguas Civilizaciones. Mesoamérica. Tomo XII. P. 1871.

Físicamente, los mayas presentaban algunas características naturales que aún persisten, tales como: baja estatura, braquicefalia (cabeza más ancha que larga), nariz aguileña, pómulos salientes, espalda ancha, pecho fornido, brazos largos, pies y manos pequeños, piel de color cobrizo y cabello negro y lacio. Otros rasgos físicos que se provocaban de forma intencional y voluntaria, como símbolo de belleza y rango social, eran la deformación craneana, la mutilación dentaria, el tatuaje, la bizquería y la horadación de las orejas.

En cuanto a las actividades que realizaban los antiguos mayas, destacan primordialmente la agricultura y la caza. Su principal cultivo fue el maíz, que cubría el 75% de su dieta, la cual se completaba con frijol, chile y otros productos de recolección. Debido a que el sistema de cultivo fue el de roza (quemar la maleza para despejar el terreno para la siembra), combinado con lo que modernamente es llamado rotación de cultivos, los campesinos mayas adoptaron un sistema de vida de asentamiento disperso.

Como animales domésticos, los mayas tuvieron al perro, al pavo, al guajolote, el pato, la paloma y el faisán. También criaban abejas para la obtención de miel, actividad que se sigue realizando hasta la fecha en el estado de Yucatán.

La vida de los mayas estaba condicionada por la religión, desde el momento del nacimiento hasta la muerte. Entre los rituales celebrados de mayor importancia destacan el hetzmeq, que en algunas partes de Yucatán, aún hoy en día se acostumbra y mediante el cual la madre carga a horcajadas en su cadera por primera vez al niño, anunciando su preparación para la pubertad y el matrimonio. En el caso de las niñas, el hetzmeq se realiza a los tres meses y tratándose de los varones se realiza a los cuatro. Durante la ceremonia se colocan nueve objetos relacionados con las actividades que el niño o la niña podrán realizar posteriormente.

Las madres criaban a sus hijos hasta que tenían cuatro o cinco años, edad en la que a las mujeres se les colocaba una concha como símbolo de virginidad y se les enseñaba a cocinar y confeccionar mantas, en tanto que los hombres, a partir de esa misma edad, ayudaban al padre en su oficio.

Cuando los niños y las niñas llegaban a la pubertad se celebraba otra ceremonia mediante la cual se consideraba a los jóvenes listos para casarse. Esta ceremonia aún se practica en el estado de Yucatán.

En cuanto al matrimonio, el varón no podía casarse con su madrastra, con las hermanas de su esposa difunta, ni con las tías maternas, en cambio, sí estaba permitido el matrimonio entre tíos y hermanos. Cabe aclarar que la monogamia fue la estructura familiar más extendida.

Como la expectativa de vida no rebasaba los 40 años, los mayas se casaban generalmente antes de los 20 años. Ante las enfermedades acudían con curanderos y hechiceros que les recomendaban diversas plantas medicinales. Al morir, los humildes eran enterrados bajo el suelo de su propia casa y los poderosos, en tumbas bajo los templos.

En un principio, la religión de los mayas fue naturalista y con una concepción del universo. Se creía que todas las deidades eran buenas, pero que su enojo podía tornarlas en malas. Para evitarlo, los mayas practicaban ceremonias, ayunos, abstinencias, ofrendas y sacrificios. Más adelante surgieron dioses específicos relacionados con la agricultura, el calendario y la astronomía.

La religión maya fue politeísta, aunque en las postrimerías de la civilización tendió a un cierto monoteísmo, representado en la figura de Hunab Kú, a quien se señalaba como el Dios Único y creador del mundo, incluso, el Popol Vuh (obra maestra de la literatura indígena maya de Guatemala) lo menciona como el creador de la humanidad y del maíz. Los mayas creían, además, en la existencia de varios mundos antes que el actual, mismos que habían sido destruidos por inundaciones, además, creían en la inmortalidad del alma y en la existencia de una vida ultraterrena. Algunas de sus deidades importantes eran el Kukulcán, o "Serpiente Emplumada", dotado de una naturaleza humana y divina y que fue introducido por los itzáes y los xiues hacia finales del periodo clásico; Itzamná, Señor de los Cielos; Chaac, dios del agua; Yum Kax, patrono de la labranza y Ek Chuán, dios de la guerra, entre otros.

La religión y el calendario estaban íntimamente relacionados, de modo que cada periodo calendárico tenía una deidad que lo protegía. Para hacer sus observaciones astronómicas, los mayas utilizaron la cumbre de sus templos y de otras construcciones. De este modo, precisaron la duración del año solar, de las lunaciones y de las revoluciones de Venus. Para el cómputo del tiempo tenían un calendario de 260 días al año (el tzolkin), dividido en 13 meses de 20 días cada uno y que se utilizaba para fines rituales y ceremoniales; y otro civil de 365 días (el haab), que comprendía 18 meses de 20 días, a los que se añadía cinco días más sin nombre.

También el juego de pelota practicado por los mayas tenía una relación estrecha con la religión y los ritos de la fertilidad. La pelota representaba al sol en su recorrido celeste y la fertilidad de la tierra dependía de los resultados del juego. Además, se cree que los distintos equipos representaban a las distintas castas sociales y que los vencedores ofrecían a sus dioses el sacrificio de los vencidos.

Políticamente, los mayas no estaban organizados conforme a la idea de un gobierno unitario, incluso había una división en provincias autónomas, de las cuales dependían una serie de

poblaciones menores. En cada ciudad-estado la máxima autoridad administrativa, ejecutiva y eclesiástica era el halach uinic, cuyo cargo era hereditario. En el desempeño de sus funciones el halach uinic se ayudaba de un grupo de sacerdotes ancianos llamados bataboob, que pertenecían a la nobleza. La unión del poder civil y religioso (organización teocrática) se dividió posteriormente con la aparición de los estados militaristas.

Socialmente, los mayas estaban divididos en los siguientes grupos: primeramente, los bataboob, que eran los sacerdotes que controlaban el calendario y las matemáticas y que recibían tributo; luego los ancuchcaboob, que eran los jefes de los barrios; después los ahkuleloob, que realizaban funciones de vigilancia, y finalmente los tupiles o alguaciles, que eran la categoría más baja de los funcionarios. Ya en el periodo Posclásico los comerciantes alcanzaron un lugar importante en la sociedad. La base del pueblo maya estaba constituida por la gente dedicada a la agricultura, a las artesanías (escultores, pintores, carpinteros, joyeros, tejedores, alfareros y lapidarios) y a la construcción de los centros ceremoniales, esta gente vivía en casas hechas con palos y techos de palma, muy parecidas a las que todavía se utilizan en la zona. El último grupo de esta jerarquía lo conformaban los esclavos, castigo que se imponía como pena a los que cometían delitos como robo, adulterio y homicidio.

En cuanto a la escritura, los mayas utilizaban jeroglíficos con signos alineados y en columna. Sólo tres de estos manuscritos jeroglíficos sobrevivieron a la destrucción de la conquista española y desgraciadamente ninguno de ellos se encuentra en México, no obstante, la escritura maya puede ser observada en numerosas vasijas y, de forma grabada, esculpida o pintada, en sus diversos monumentos. En la actualidad, aún cuando los jeroglíficos mayas siguen siendo casi indecifrables, se piensa que se trataba de una escritura compuesta de elementos pictográficos, ideográficos y fonéticos, que utilizaba además los determinativos. El sistema de numeración empleado por los mayas era el vigesimal e incluía la utilización del cero, lo que les permitió desarrollar una numeración infinita.

Con respecto a la arquitectura maya, una de sus principales características fue la invención y utilización de la falsa bóveda, que reducía mucho el espacio interno, pero que le daba, al mismo tiempo, un aspecto más imponente. Los templos mayas no eran grandes, ya que constaban tan sólo de tres o cuatro habitaciones, cuyo acceso era permitido únicamente a los sacerdotes. Las ceremonias se realizaban en la plataforma y la gente debía contemplarlas al pie de las escaleras. Los palacios, por su parte, eran edificios de muchas habitaciones alargadas, estrechas y sin luz. Además, cada ciudad-estado tenía por lo menos un patio de juego de pelota, de paredes laterales oblicuas con una escultura o relieve.

Dentro de la arquitectura maya, destacan por su magnificencia las construcciones de las ciudades de Uxmal, edificadas en estilo

Puuc, y las de Chichén Itzá. En Uxmal resaltan el Castillo del Adivino y el Cuadrángulo de las Monjas. En Chichén-Itzá sobresale la pirámide de El Castillo, donde es posible observar en los equinoccios (marzo y septiembre), el fenómeno solar de luz y sombra que representa, por medio de triángulos, el descenso de Kukulcán (serpiente emplumada).

El esplendor de la cultura maya en la época prehispánica presenció la mezcla de los mayas con los toltecas, grupo que fue conocido como los Itzáes. En el año 948 llegaron a Yucatán y consolidaron su poder en Chichen-Itzá, formando posteriormente la liga de Mayapán, con el objeto de dominar a los pueblos de la región. Dicha Liga estuvo compuesta por los Itzáes en Chichen, los cocom en Mayapán y los xiúes en Uxmal. A partir de esta concentración los sacerdotes dejaron de ser el grupo gobernante y su lugar fue ocupado por los militares.

En 1194, sobrevino una lucha entre Mayapán y Chichen Itzá, de la que resultaron vencedores, seis años después, los primeros, convirtiéndose en el grupo más poderoso de Yucatán. En 1441 hubo una rebelión encabezada por los xiúes que dio fin al poderío cocom. Posteriormente la región maya de Yucatán quedó dividida en numerosos reinos, que pelearon entre sí hasta la llegada de los españoles en el siglo XVI.

-Conquista y colonia

El 8 de diciembre de 1526, luego de varias expediciones realizadas al territorio mexicano, el soberano español Carlos V firmó la autorización para que Francisco de Montejo, El Adelantado, conquistara y colonizara Yucatán. Con la ayuda de su hijo, Francismo de Montejo y León, El Mozo, y de los indígenas cheles, xiúes y peches, el Adelantado realizó la conquista de Yucatán, de modo que en 1542 El Mozo fundó la ciudad de Mérida en el poblado indígena de Tihó. Cabe aclarar que estas acciones no fueron llevadas a cabo con facilidad, ya que en variadas ocasiones hubo levantamientos indígenas a los que los españoles tuvieron que enfrentarse, entre ellos destaca el iniciado por Naabón Cupul, quien murió en su lucha y el de Gonzalo Guerrero, náufrago español que había llegado a las costas yucatecas algunos años atrás y que luchó por defender a los indígenas.

Siendo gobernador de la colonia "El Adelantado", los indígenas padecieron el sistema de la encomienda, establecido en la Nueva España en la primera mitad del S. XVI; además eran obligados a construir templos y conventos y a trabajar en las haciendas, pagando tributo (que debía entregarse en especie) y prestando servicios personales; también fue común, sobre todo en el siglo XVIII, el sistema de deudas. La encomienda causó la muerte de muchos indígenas, siendo prohibida en 1542, por el temor a que el sistema terminara con la principal fuente de trabajo: los indígenas. No obstante, en Yucatán la encomienda permaneció por espacio de dos siglos más, estableciéndose las principales en Mérida y Valladolid.

Asimismo, debido al desarrollo de la hacienda maicero-ganadera, que necesitaba de grandes extensiones de pastizales, se fue despojando a las comunidades de sus terrenos, con lo que la propiedad particular fue cobrando mayor importancia sobre la comunidad.

Por otra parte, en 1528 fueron llegando a la tierra yucateca misioneros franciscanos y dominicos, con el fin de evangelizar a los indígenas, ya que partían del supuesto de que el cristianismo era la única religión verdadera. A pesar de que la labor de los frailes fue ardua, los indígenas siguieron realizando ritos parecidos a los prehispánicos y venerando algunas de sus antiguas deidades.

Destacan también la orden de los juaninos o religiosos de San Juan de Dios quienes durante el S.XVII se hicieron cargo del hospital de Mérida, y la orden de los jesuitas, que dirigían la educación de la juventud y fundaron los colegios de San Francisco Javier y de San Pedro.

Durante la colonia algunos mayas aprendieron la lengua española y escribieron en su propia lengua los libros del Chilam Balam, los cuales, a pesar de su aparente confusión, narran datos importantes sobre las conquistas, mitos y creencias de la cultura maya, además de que presentan algunas profecías.

Casi todas las ciudades tuvieron su propio libro de Chilam Balam, en el libro de Chumayel, municipio de Yucatán, se narra la llegada de los hombres blancos:

"Cada luna, cada año, cada día, cada viento, avanzan y pasan a su vez. Igualmente, cada sangre llega al sitio de su quietud, al igual que su poder y su trono. Estaba medido el tiempo en que podrían encontrar el bien del sol... Tenían sabiduría. Entonces, no había pecado. Existía una devoción santa. Vivían de modo sano. No había enfermedades, ni dolor... No hicieron lo mismo los señores blancos cuando llegaron aquí. Enseñaron el temor y vinieron a marchitar las flores. Para que viva su flor, han ajado y consumido las de los demás."(5)

En otro libro también se argumenta:

"Esta es la palabra del Dios Eterno, tal y como la explicó el sacerdote Chilam Balam, el que dijo que los tiempos futuros serán así: tengo hambre y no hay pan, tengo sed y no hay agua... Se ven los grandes daños de la guerra que lo han destruido todo en ambas partes; los hijos van desconcertados por los campos desiertos y aumentan las penas de los hijos infelices de los Itzáes."(6)

(5) UTEHA. Antiguas Civilizaciones. Mesoamérica. Tomo XII. P. 1792.

(6) De los libros de Chilam Balam, Códice Pérez; citado en Ibid. P. 1804.

A partir de estos manuscritos se puede apreciar el sojuzgamiento de que fueron víctimas los mayas en la época de la conquista y de la colonia, lo cual determinó un fuerte sesgo en sus características culturales originales, resultado del "mestizaje forzoso" de la culturas española e indígena, en este particular caso, de la cultura maya de Yucatán. A pesar de que este proceso fue muy violento, todavía hoy subsisten diversas tradiciones indígenas que tuvieron que enmascararse con algunas características de la cultura española.

Es importante destacar, por su relevancia, el movimiento que tuvo lugar en el año de 1761, en el que Jacinto Canek, ante todas las injusticias y la explotación que sufrían los indígenas mayas durante la época colonial, encabezó una valiente lucha en contra de la dominación española. Desgraciadamente esta rebelión fue controlada por las autoridades españolas y Canek fue hecho prisionero y ejecutado. A pesar de este resultado, puede considerarse que el movimiento iniciado por Canek fue el precursor de la lucha por la libertad de la Nueva España.

"Los cerdos de la hacienda donde vive Canek rompieron la barda de su chiquero y se escaparon. Ensuciaron el viento y el camino con el olor de sus panzas y el polvo de sus patas.

Los blancos gritaron:

-¡Se han sublevado los indios!"(7)

-Independencia y separatismo.

En los inicios del siglo XIX, Yucatán vivió un periodo de intensa actividad política debido a los enfrentamientos entre los sanjuanistas, grupo cívico encabezado por el sacerdote José María Velazquez y los rutineros, partidarios del orden establecido. Con la promulgación de la Constitución de Cádiz en 1812, como resultado de la invasión francesa a España y la consecuente caída del rey, tuvieron auge las ideas de los sanjuanistas, pero en 1814, al presentarse la derogación de dicha ley como consecuencia de que el rey de España había recuperado el trono, los miembros de este grupo fueron perseguidos y encarcelados.

A pesar de que el movimiento por la lucha de independencia, que se había librado en el resto del territorio sufrió graves contratiempos, se logró finalmente la victoria en 1821, por lo que en Yucatán se declaró la independencia del estado respecto de España, así como la decisión de unirse al resto de la nación mexicana, considerando a Yucatán como una república federada (esto es, que puede gobernarse a sí mismo y es el pueblo quien elige a su gobernador).

(7) Abreu Gómez, Ermilo. Canek. Historia y leyenda de un héroe maya. P. 128.

La independencia no significó ninguna mejoría para los indígenas mayas, ya que, por ejemplo, en la Constitución yucateca de 1825 se excluía del voto a todos los indígenas que fueran sirvientes domésticos o analfabetos, siendo que la mayoría de los mayas no sabía leer ni escribir. Además, se aceptaba del despojo de tierras a las comunidades y el acasillamiento de peones para trabajar en las haciendas.

Durante el Régimen de Santa Anna, en el que se apoyó al centralismo, Yucatán se separó en dos ocasiones de la República Mexicana. La última vez ocurrió en 1846, año en que los yucatecos seguían enfrentando fuertes luchas en contra de los campechanos, debido a que desearon poner en marcha la constitución yucateca de 1841 (constitución de corte liberal en la que se propugana por la supresión de los privilegios del clero y su separación del Estado) y a que comprometieron su neutralidad con la guerra que en esas fechas México atravesaba con los Estados Unidos debido a la disputa por Texas. Ante la amenaza gringa de bloquear los puertos de la península, Yucatán pidió a las fuerzas estadounidenses que no hostilizaran su territorio, lo cual consiguió a cambio de cesar su comercio con México. Con esto, Yucatan se separa una vez más del territorio mexicano, pero se reintegró rápidamente impulsado por una fuerte guerra que tuvo lugar en su interior de 1847 a 1857: la guerra de 'castas.

Esta guerra fue provocada por la explotación que sufrían los indígenas y por el deseo de defender su organización económica, política, social y cultural. Fue iniciada por Cecilio Chi, quien quería exterminar a los blancos; Manuel Antonio Ay, que sólo pugnaba por su expulsión y Jacinto Pat. El abastecimiento de armas para los indígenas provenía de Belice, a cambio de permitir a los ingleses la extracción de maderas de la zona sur de la península. Los lugares más afectados por esta guerra fueron Tepich y Valladolid, en donde se realizaron matanzas de blancos y mestizos de las que sólo sobrevivieron unas cuantas decenas de personas.

A pesar de la guerra con los Estados Unidos, el gobierno de México repartió dinero y fusiles para luchar en contra de los mayas. Esto generó la reincorporación definitiva de Yucatán a la nación mexicana en 1848. En 1851 las tropas del gobierno obtuvieron un relativo triunfo sobre los campesinos mayas, quienes se dedicaron tan sólo a la defensa. A pesar de que tiempo después el gobierno dio por terminada la guerra, los mayas, cada vez que tenían oportunidad, atacaban haciendas, ranchos y poblaciones. Fue hasta principios del S.XX cuando se logró, finalmente, la pacificación de las comunidades indígenas.

En este contexto, vale la pena mencionar una de las estrategias seguidas por el gobierno yucateco para acabar con los sublevados: su venta como esclavos a la colonia española de Cuba, lo cual nos da una idea de la noción que se tenía del indio maya en la época "independiente", -que evidentemente, no era independiente para todos-.

-La Reforma

La Guerra de Reforma (1858-1860) no alteró mayormente la situación de Yucatán. En 1863 se levantó contra el gobierno estatal el coronel Felipe Navarrete, quien reconocía a Maximiliano, mismo que había anunciado que su heredero al trono sería nombrado "Príncipe de Yucatán". Fue Manuel Cepeda Peraza quien encabezó en Yucatán la lucha contra el Imperio y en 1867 logró el triunfo de la República en el estado.

En esta misma época y después de varios intentos, Campeche quedó separado definitivamente del estado de Yucatán en el año de 1863.

En este periodo, como en los anteriores, la situación de los indígenas siguió siendo de explotación y de represión.

El porfiriato

Durante el porfiriato, Yucatán logró un importante progreso gracias a la riqueza henequenera de la entidad; se creó un sistema ferroviario local y se realizaron diversas obras públicas. Logros que vinieron a acentuar las desigualdades sociales, la riqueza de la "casta divina" y la miseria de los peones y sus familias.

Con la introducción de las máquinas cosechadoras y desfibradoras por parte de los Estados Unidos, el proceso artesanal del henequén pasó a ser una gran industria, lo que repercutió en la situación de los indígenas dedicados a esta actividad. Además, al dividir las tierras en lotes, crecieron las haciendas, que se apropiaban tanto de la tierra de los campesinos como de su trabajo.

Durante el periodo comprendido de 1902 a 1906, fue gobernador del estado Olegario Molina Solís, en este lapso tuvo lugar la formación del actual estado de Quinta Roo, como una entidad separada del actual territorio de Yucatán; luego lo sustituyó Enrique Muñoz Aristegui, representando a la Unión Democrática y cuya imposición como gobernador generó manifestaciones violentas y levantamientos armados en el estado; ante esta situación, Aristegui fue prosiguido por Luis del C. Curiel, último gobernador porfirista de Yucatán y a quien se le encomendó la misión de establecer alianzas entre el gobierno y los inconformes.

-La Revolución

En junio de 1910, fue en la ciudad de Valladolid, en donde ocurrió el primer levantamiento revolucionario, encabezado por Miguel Ruíz Ponce, Maximiliano Ramírez Bonilla y Atilano Albertos, como consecuencia de la imposición de Muñoz Aristegui como

governador del estado. Dicho movimiento fue sofocado por el gobierno y sus líderes fueron fusilados.

Posteriormente ocupó la gubernatura del estado Nicolás Cámara Valdes, pero luego del asesinato de Francismo I. Madero y de José María Pino Suárez por parte de Victoriano Huerta, y derrotado éste por las fuerzas constitucionalistas, en 1914 fue gobernador de Yucatán Eleuterio Avila, quien apoyando la revolución carrancista decretó la anulación de las deudas de los peones del campo y su libertad para dejar las fincas. En 1915 lo sustituyó Toribio V. de los Santos, quien fue gobernador únicamente durante un mes, periodo en el que tuvo que enfrentar la rebelión organizada por los hacendados y exportadores henequeneros, en virtud de que las medidas tomadas por el carrancismo afectaban fuertemente sus intereses.

Poco tiempo después, Abel Ortiz Argumedo, comandante militar de Mérida y en alianza con los hacendados, ocupó la gubernatura del estado. En marzo de 1915, Salvador Alvarado derrotó a Argumedo y en 1917 resultó electo gobernador Carlos Castro Morales, quien tenía tendencias socialistas. Cabe agregar que en 1916 tuvo lugar el famoso "auge henequenero", teniendo su más elevada cotización en el mercado. En 1922 tomó posesión como gobernador Felipe Carrillo Puerto, líder del Partido Socialista Obrero, que luego fue denominado Partido Socialista del Sureste, con el fin de integrar a otros sectores de la población yucateca. Ya para entonces habían tenido lugar varios movimientos populares en el estado en busca de mayores beneficios para la clase trabajadora.

Carrillo Puerto impulsó la educación; apoyó las medidas anticlericales con el fin de acabar con el fanatismo religioso que pesaba sobre el pueblo yucateco y que hacía ver como "natural" la explotación del trabajador; organizó la Lotería de Beneficencia; fomentó la participación de la mujer en la política, su derecho a votar y a ser electa; fundó la Universidad Nacional del Sureste, repatió tierras entre los campesinos; propuso ciertas medidas de control de la natalidad y promulgó la ley del divorcio.

Sin embargo, la propuesta socialista en Yucatán no fue una tarea fácil para sus dirigentes, ya que para entonces el precio del henequén había bajado y peor aún, no podía venderse toda la producción, lo que provocó la baja en el ritmo de producción en las haciendas, la disminución del ingreso de los trabajadores y el desempleo. En este contexto Carrillo Puerto se vio en la necesidad de realizar ciertas alianzas con los hacendados, tratando de preservar la estabilidad económica y social del estado, lo que constituyó un freno para su política.

Con el triunfo electoral de Alvaro Obregón, el Partido Socialista del Sureste contó con su respaldo para continuar con las reformas socialistas. En 1923, al estallar la revuelta encabezada por Adolfo de la Huerta en contra de la candidatura presidencial de Plutarco Elías Calles, apoyada por Obregón, Carrillo Puerto e importantes militares del estado manifestaron su

adhesión al gobierno constitucional. Luego de ser traicionado por el batallón yucateco, Carrillo Puerto fue perseguido, capturado y fusilado junto con sus hermanos, el 3 de enero de 1924.

Posteriormente, Juan Ricárdez Brocca fue nombrado gobernador de Yucatán por parte de los delahuertistas, destituyendo de sus cargos a todos los socialistas. Al ser derrotado este movimiento por las fuerzas obregonistas, se nombró a José María Iturralde Traconis como gobernador. Poco después, las diferencias políticas que tuvieron lugar entre los dirigentes del Partido Socialista del Sureste, determinaron su división en el Gran Partido Socialista del Sureste, de tendencia oficial, y el Legítimo Partido Socialista del Sureste, que encabezaba al grupo más radical. El primero se impuso al segundo con el nombramiento del gobernador para el periodo 1926-1930: Alvaro Torre Díaz, quien se opuso durante su gestión al reparto agrario de las haciendas henequeneras.

Bartolomé García Correa fue el sucesor en la gubernatura del estado, le siguió César Alayola Barrera (1934-1938), quien enfrentó una gran resistencia por parte de los hacendados cuando en 1935 se decretó la ley que declaraba de utilidad pública la explotación y el cultivo del henequén. En esta misma época se produjeron varios movimientos populares de carácter combativo y se produjo la huelga del Sindicato Ferrocarrilero Peninsular, como a este movimiento se le unieron grupos de la clase poderosa para debilitar al gobierno, Alayola Barrera tuvo que renunciar. Lo sustituyó Fernando López Cárdenas, quien también fue derrocado por haberse dado a la tarea de organizar a los campesinos en ejidos colectivos.

Posteriormente, se nombró como gobernador a Florencio Palomo Valencia, quien favoreció los intereses de los hacendados, situación que no duró mucho tiempo ya que, en 1937, Cárdenas explicó un decreto por medio del cual se ordenaba la distribución de las plantaciones henequeneras entre los campesinos. Esto generó fuertes disturbios durante la gestión gubernamental de Canto y en 1938 se creó un organismo llamado Henequeneros de Yucatán, mediante el cual el gobierno del estado asumió el control de esta industria. Con esto, nuevamente fue la "casta divina" quien tuvo en sus manos el control del henequén, pues era ella quien contaba con la maquinaria y los contactos con el extranjero necesarios para vender el producto.

La época de la Segunda Guerra Mundial fue el último periodo de auge para la industria henequenera, ya que después se inventaron fibras tanto o más resistentes que el henequén, lo que obligó al estado a buscar la producción de otros cultivos, tratando de mejorar la inestabilidad económica de la entidad. Inestabilidad que evidentemente lastimaba aún más las condiciones de vida de los indígenas mayas de la región.

-Epoca contemporánea

En los últimos años, Yucatán ha tratado de estabilizar su economía impulsando el cultivo de productos distintos al henequén y, sobre todo, a partir del turismo, tratando de dar a conocer sus ruinas arqueológicas, sus templos coloniales, sus danzas, su gastronomía, sus costumbres, etc. Prueba de ello es que en 1980, la población económicamente activa (PEA) de la región era de 367 800, de la cual, el 31% se dedicaba a las actividades agropecuarias; el 27% a los servicios, entre los que se ubica el turismo y el 42% restante a actividades varias.

La crisis económica vivida en Yucatán a partir de la explotación que sufrían los peones en las haciendas con el cultivo del henequén, y más aún, a partir de la baja del costo de esta fibra en el mercado internacional, se ha hecho sentir en los ingresos que percibe su población. De este modo, tenemos que esta entidad ocupa el segundo lugar de los estados de la República mexicana que presentan las mayores tasas de población ocupada que percibe ingresos menores a un salario mínimo. El Censo General de Población y Vivienda de 1990 señala que el 32.8% de la PEA de Yucatán percibe ingresos inferiores al salario mínimo, esto refleja de alguna manera el nivel de vida de la mayoría de la población y nos da una idea de sus condiciones educativas. A este respecto, el mismo Censo de Población indica que sólo el 51.3% de los yucatecos mayores de 15 años tienen la primaria terminada, es decir, que casi la mitad de la población no ha terminado ni siquiera los estudios correspondientes a su educación básica.

En la presente administración (1988-1994), que está a cargo del Lic. Víctor Manzanilla Shaffer, el INEA sigue realizando sus funciones en cuanto a alfabetización, primaria y secundaria para adultos. No obstante los logros obtenidos, el panorama de la Educación de Adultos en la región sigue siendo desalentador, ya que hay municipios que presentan índices de analfabetismo de hasta el 51.21%; municipios que evidentemente tienen un alto porcentaje de población indígena.

En este mismo rubro, el último Censo General de Población y Vivienda presenta una tabla en la cual podemos apreciar que son las mujeres de la entidad las que presentan el mayor porcentaje de analfabetismo (61.02%); además dicho porcentaje aumenta progresivamente con relación a la edad, de tal modo que para la población de 15 a 19 años, el porcentaje es de 5.6% y, en cambio, para la población que tiene de 65 años en adelante, el índice de analfabetismo es del 32.32%. A continuación se presenta la tabla en la que se pueden observar estos datos:

*** POBLACION DE QUINCE AÑOS Y MAS POR GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD, SEGUN CONDICION DE ALFABETISMO Y SEXO.**

GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD	POBLACION DE 15 AÑOS Y MAS			ALFABETAS			ANALFABETAS			NO ESPECIFICADO		
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
YUCATAN	844 997	412 095	432 902	709 679	359 251	350 440	133 823	52 162	81 661	1 475	682	793
15 - 19 AÑOS	155 633	76 134	79 519	146 750	72 126	74 624	8 722	3 870	4 852	181	88	93
20 - 24 AÑOS	131 372	58 550	87 992	111 377	54 709	56 668	10 011	3 777	6 234	784	94	90
25 - 29 AÑOS	100 526	48 128	52 398	88 543	43 879	44 714	11 821	4 226	7 595	162	73	89
30 - 34 AÑOS	86 739	42 043	44 696	74 324	37 487	36 837	12 281	4 490	7 791	134	66	68
35 - 39 AÑOS	78 634	38 481	41 153	65 520	33 466	32 054	13 958	4 944	9 014	156	71	85
40 - 44 AÑOS	64 275	31 759	32 516	51 490	26 987	24 503	12 648	4 710	7 938	137	62	75
45 - 49 AÑOS	52 571	25 916	26 655	40 643	21 503	19 140	11 772	4 366	7 406	106	47	59
50 - 54 AÑOS	42 970	21 001	21 969	33 118	17 305	15 811	8 757	3 648	6 109	87	48	49
55 - 59 AÑOS	34 703	16 975	17 727	25 550	13 470	12 080	9 064	3 478	5 605	68	26	42
60 - 64 AÑOS	30 299	14 800	15 499	21 070	11 057	10 013	9 169	3 719	5 450	60	24	36
65 Y MAS AÑOS	76 106	36 278	37 828	51 316	27 312	24 004	24 600	10 663	13 717	190	83	107

* Fuente: INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Yucatán. Tomo I. P. 255.

Finalmente, a partir de este recorrido histórico se puede apreciar que el estado de Yucatán no se ha caracterizado por ser una región rica en recursos naturales, por el contrario, es una zona que carece de montañas, de ríos, de minerales como el oro y la plata; que presenta un suelo cuyas características hacen difícil la agricultura; que su lejanía del centro de la República la ha mantenido aislada, en distintos grados, del resto del país; es decir, que Yucatán es un estado de la República mexicana que presenta peculiaridades que lo hacen distinto de todos los demás.

Es necesario destacar que a pesar de sus carencias naturales, en Yucatán floreció una de las más imponentes culturas del país: la maya, misma que de una u otra forma subsiste todavía hoy en día; además, también en Yucatán surgieron, con antelación al resto del país, diversas propuestas innovadoras en el ámbito educativo. Recuérdese que la experiencia educativa yucateca de los años veinte, en la que se combinó la acción educativa con la lucha por la justicia social y el aprendizaje a través de la práctica, mostró alternativas que se retomarian en los años treinta, tanto en el propio estado como en el resto del país.

Así pues, la forma de relación que se estableció entre los elementos naturales y los elementos sociales, a través de la historia del estado de Yucatán, refleja la cultura de los pueblos indígenas que existen hoy en día en dicha entidad.

Algunas características culturales que presentan en la actualidad los grupos indígenas mayas del estado de Yucatán.

"...Mira a ese niño: tiene sangre india y cara española. Míralo bien: fíjate que habla maya y escribe castellano. En él viven las voces que se dicen y las palabras que se escriben. No es ni de la tierra ni del viento. En él, la razón y el sentimiento se trenzan. No es de abajo ni de arriba. Está donde debe estar. Es como el eco que funde con nuevo nombre, en la altura del espíritu, las voces que se dicen y las voces que se callan."(8)

Este breve párrafo nos da una ligera idea de cómo se encuentran hoy en día los indígenas mayas de Yucatán: enfrentándose a la paradoja de hablar maya y escribir español, resultado quizás de una "necesidad impuesta"; tratando de cruzar dos formas distintas de entender el mundo, es decir, dos cosmovisiones totalmente diferentes y en algunos casos incluso antagónicas; y sobre todo, guardando en el más profundo silencio un sinnúmero de palabras y de ideas que les son propias.

Desde la época prehispánica, los pueblos mayas indígenas se dotaron de un conjunto de normas y organización para la vida civil y religiosa de la comunidad, que han aplicado silenciosamente desde la conquista. Aunque estas costumbres se han venidos modificando a través de los años, todavía conservan algunos rasgos de su originalidad.

Como ejemplo de lo anterior, tenemos que:

-Políticamente, hoy en día el núcleo vital de toda la estructura social indígena está representado a través del Consejo Supremo Maya, que es el centro de decisión de la comunidad y cuyos miembros son elegidos tomando como parámetro su voluntad de servicio a la comunidad.

-Socialmente, a diferencia del tipo de relación que se entabla en las zonas urbanas del país, las relaciones humanas que se establecen entre los indígenas son relaciones de intercambio y reciprocidad, además, en la planeación de la vida de la comunidad, todavía se respeta el calendario festivo, en el que, además de fiestas patronales y cívicas, realizan celebraciones familiares, como bautizos, matrimonios y defunciones, en las cuales todos los indígenas se apoyan mutuamente para el trabajo.

-Económicamente, las actividades siguen rigiéndose con el mismo calendario, en la medida en que a partir de él se pronostica la época de precipitación pluvial, y por tanto, la época de cultivo, además, se sigue practicando la ayuda en el trabajo, considerándola de gran valía. Para los indígenas mayas, "donde hay trabajo solidario, hay buen producto del mismo y

(8) Ibid. P. 83.

también razón para vivir alegre"(9). Cabe aclarar que esta forma de ayuda ha empezado a ser sustituida por el trabajo asalariado, aunque la cohesión que aún persiste en los grupos ha permitido mantenerla, a pesar de la penetración cada vez más fuerte de la economía capitalista dependiente.

Asimismo, el trabajo solidario entre los mayas también toma la forma de "trabajo de relevo" o "trabajo de varias manos", que es un trabajo, más que comunitario, familiar, que comienza dentro de la casa, turnándose la mayoría de sus integrantes para terminar una labor, sea en el tejido, en la costura o en hurdir una hamaca; actividades que generarán un salario que también se considera familiar.

Con lo que respecta al trabajo de la mujer maya de Yucatán, la cual usualmente lleva su cabello largo y porta el huipil, que es una especie de túnica blanca, larga y con bordados de flores de colores contrastantes en el cuello, éste inicia desde muy temprano. Las mujeres mayas se levantan antes de que salga el sol y encienden el fuego que servirá para dar de desayunar a la familia. Una vez que sirvieron el desayuno, preparan al esposo (que se dispone para ir a la milpa o a la parcela) su morral (llamado chubuy) con su bollo de pozole, sal y chile jabanero, que siembran en el patio de sus casas. Luego, limpian su casa; van al mercado; hacen la comida, utilizando el koben, que son las tres piedras sobre las cuales cocinan los indígenas; muelen el nixtamal en metate; crían animales; confeccionan artesanías; desyerban, siembran y cosechan los frutos de los árboles o del maíz, etc.

La mujer yucateca se considera la primera educadora, por eso, fomenta en sus hijos el sentimiento de cumplimiento y de responsabilidad para con su gente, además defiende con vehemencia los derechos de sus hijos y poco a poco ha ido aumentando su participación en el terreno político, con el fin de propiciar acciones que redunden en beneficio de su pueblo y de su hogar.

-Artesanías

Los mayas confeccionan las prendas tradicionales de la región, que para el hombre son las guayaberas, camisas frescas con bordados, y para la mujer, el huipil, cuya versión de gala es el terno.

También confeccionan sombreros, abanicos y figuritas; jarrones, vasijas y alcancías de barro; bolsos (zabucan), carteras, flores y hamacas de hilo de henequén; objetos de madera torneada; aretes y anillos de coral, etc.

(9) Ek Naal, Rolando. "Los mayas: trabajo solidario"; en El Nacional, (Suplemento: "Nuestra Palabra"), 24 de Abril de 1992. P. 6.

-Gastronomía

En lo que respecta a la alimentación de los indígenas mayas de Yucatán, algunos de sus platos típicos son:

- = Panuchos, que son tortillas de maíz fritas con frijol, a las que algunas veces se les agrega carne de pavo.
- = Salbutes, que también son tortillas de maíz fritas, pero sin frijol, que se sirven con pollo.
- = Papadzules, que son tortillas suaves con huevo cocido dentro y salsa blanca de semilla gruesa de calabaza con apazote.
- = Poc chuc, que es carne de cerdo asada al carbón, que sirven con xnipec, que es una salsa regional de tomate asado con cilantro.
- = Mucbilpollos, que son tamales rellenos de carne. Este es el platillo tradicional del día de muertos.
- = Relleno negro o relleno blanco, que es pavo con carne de cerdo picada y huevo. Según los condimentos utilizados es blanco o negro.
- = Queso relleno, que se prepara usando como relleno carne de cerdo picada.
- = Cochinita pibil, que es cerdo horneado bajo la tierra y envuelto en hojas de plátano, que se sirve habitualmente en tacos.

Entre sus bebidas principales, destacan:

- = Chucua, que es una bebida caliente hecha de cacao tostado y molido con harina y canela. Normalmente se toma durante el desayuno.
- = Pozole, que es una bebida hecha de maíz cocido hasta reventar el grano. Se muele en piedra con un poco de sal y a veces chile. Esta es una bebida alimenticia muy común entre los campesinos.

-Costumbres y calendario de fiestas

- = Los indígenas de Yucatán siguen realizando la ceremonia del hetzmeec, que es una especie de bautismo maya en la que se van poniendo en la mano del niño diversos instrumentos de trabajo, si es hombre, y enseres domésticos, si es mujer, con el fin de anunciar sus probables futuras actividades.
- = El chachaac, que es una ceremonia en la que se ora y se hacen ofrendas para que el dios maya de la lluvia, Chaac, sea benévolo, porque de otro modo, las siembras podrían perderse.
- = El cotz-cal-tz6, que consiste en un baile durante el cual se degüella a los pavos. Este es un rito que relacionan con la fertilidad que genera la sangre derramada sobre la tierra.

En cuanto a las fiestas que realizan los indígenas mayas durante el año, su gran mayoría tiene un carácter religioso, puesto que se celebran en honor de algunos de sus Santos Patronos, además, dichas fiestas son muy importantes, ya que determinan una concepción circular del tiempo. En este sentido, sus principales festividades, por municipios, son las siguientes:

Enero 10: Temax: fiesta tradicional en honor de la Virgen de Bucutzotz con bailes.

Enero 16 al 22: Dzitás: tradicionales fiestas religiosas.

Febrero 2: Tecoh: fiesta de la Candelaria con bailes, música y feria. Tekal de Venegas: fiesta tradicional de la Candelaria. Dura cuatro días; hay bailes, jaranas (danza que tiene parentesco con la jota española), juegos, danzas, procesiones y feria. Tunkás: fiesta tradicional que festeja a la Virgen de la Candelaria, hay danzas y feria. Tzucacab: feria del maíz y fiesta de la Candelaria. San Felipe: fiesta patronal de San Felipe que da comienzo el día 10. con procesiones, juegos, bailes y jaranas.

Febrero 18: Cansahcab: fiesta por los Santos Reyes de Sacanthin que comienza el día 10.

Febrero 18: Baca y Hocobá: fiesta de Carnaval, bailes y mascaradas (desfile de personas enmascaradas). Da inicio el 13.

Marzo 18: Mayapán: fiesta y feria del Santo Cristo de la Mora.

Marzo 25: Cantamayec: feria tradicional que concluye el día 28, que se destaca por sus variados bailes.

Entre febrero y marzo: Baca, Cansahcab, Chumayel, Hocobá, Mérida, Tixcocob y Tzucacab: celebración del Carnaval en donde se quema a Juan Carnaval después de bailar con él.

Abril 3: Izamal: fiesta tradicional en honor de San Ildefonso con juegos, música y feria. Ticual; feria de la Pascua y el Tabaco que se realiza con bailes.

Abril 10: Timucuy: fiestas tradicionales que duran hasta el día 15 con una gran feria.

Abril 15: Progreso: fiestas tradicionales que duran hasta el día 30. Hay bailes, música y feria.

Abril 28: Chumayel: fiesta del Santo Cristo, con feria y vaquerías (nombre que reciben las festividades en las que las "vaquerías", es decir, las mujeres bailadoras portan el traje típico o especial para estas ocasiones: el elegante terno, así como un sombrero de la región adornado con cintas cuyos extremos cuelgan por la espalda).

Abril 29: Peto: fiesta tradicional en honor de Las Tres Cruces. Hay bailes, música, juegos, procesiones y feria.

Mayo 3: Chicxulub: fiesta celebrada en el barrio de la Ermita. Maxcanú: fiesta tradicional de la Santa Cruz con vaquerías y feria. Teabo: fiesta tradicional del Santo Cristo de la Transfiguración, con bailes, jaranas, procesiones y feria. Tecoh: fiesta de la Santa Cruz que dura hasta el día 5.

Mayo 8: Conkal: fiesta tradicional de la Purísima Concepción con bailes, juegos y procesiones. Mayapán: fiesta patronal que dura 10 días.

Mayo 15: Panabá: fiesta de San Isidro Labrador, hay jaranas y feria.

Mayo (2a.sem.) Abalá: fiesta de la Virgen María.

Mayo 20: Tekom: feria de las Hamacas con bailes. Tixcocab: fiesta con vaquerías en honor a San Bernardino de Sena.

Junio 7-13: Chemax: fiesta patronal de San Antonio de Padua celebrada con bailes, música, jarana y procesiones. Tekit: fiesta patronal de San Antonio de Padua realizada con juegos, vaquerías, procesiones y feria. Tunkás: fiesta de San Antonio de Padua animada con música, danzas y procesiones.

Junio 24: Cuncunul: fiesta patronal de San Juan Bautista. Huhí: fiesta tradicional que dura hasta el día 29. Xocchel: fiesta tradicional de San Juan Bautista que celebran con una feria.

Junio 29: Cacalchén: fiesta titular de San Pedro y San Pablo. Panabá: fiesta de San Pedro que da comienzo el 26 con danzas de cabeza de cochino y ramilletes, procesiones y feria.

Julio 14: Homún: fiesta patronal de San Buenaventura que se inicia el 11 con bailes, juegos pirotécnicos y feria. Sinache: fiesta patronal de San Buenaventura con danzas y procesiones.

Julio 16: Motul: fiesta de la Virgen del Carmen celebrada con bailes, danzas y feria.

Julio 25: Dzan: fiesta patronal de Santiago Apóstol que da comienzo la víspera con bailes, juegos y procesiones. Quintana Roo: fiesta tradicional de San Cristóbal con bailes y feria. Río Lagartos: fiesta tradicional de Santiago Apóstol que empieza el día 20.

Agosto 4: San Felipe: fiesta de Santo Domingo de Guzmán que dura 5 días. Vaymá: fiesta tradicional de Santo Domingo, con bailes y feria.

Agosto 10: Oxxutzcab: feria del pueblo que concluye el 16.

Agosto 15: Izamal: fiesta de Nuestra Señora de Izamal. Sanahcat: fiesta patronal de la Asunción de la Virgen con bailes, procesiones y feria. Sudzal: fiesta de la Asunción de la Virgen. Temozón: fiesta patronal de la Asunción de la Virgen, hay danzas con cabeza de cochino, juegos, música, procesiones y bailes.

Agosto 20: Maní: fiesta tradicional con bailes y feria.

Agosto 24: Seye: fiesta de San Bartolomé.

Septiembre 8: Cansahcab: fiesta de la Natividad de la Virgen, se inicia el 4 con juegos artificiales, procesiones y feria. Cuzama: fiesta de la Natividad de la Virgen que se inicia el 10. con bailes y feria. Tixcacalcupul: fiesta patronal que termina el día 15 del mismo mes.

Septiembre 14: Dzán: fiesta patronal del Cristo de San Román, con vaquerías, jaranas y procesiones. Teabo: fiesta patronal.

Septiembre 16: Izamal: feria de San Román.

Septiembre 27: Mérida: Fiesta del Cristo de las Ampollas. Feria.

Septiembre 29: Hochtún: fiesta tradicional de San Miguel Arcángel. Maxcanú: fiesta patronal de San Miguel Arcángel.

Octubre 4: Telchac Pueblo: fiesta de San Francisco de Asís con bailes y vaquerías que inicia el 29 de septiembre. Telchac Puerto: fiesta de San Francisco de Asís.

Octubre 7: Cantamayec: fiesta patronal de la Virgen del Rosario que da inicio el 28 de septiembre.

Octubre 18: Izamal: fiesta del Cristo de Sitilpech.

Noviembre 10. y 2: Ofrenda anual de los muertos en la que se coloca como platillo central el mucbilpollo acompañado de chocolate o atole de maíz. La creencia popular es que los muertos salen de sus tumbas en esos días, para alimentarse con las ofrendas.

Noviembre 13: Tekak de Alvaro Obregón: Fiesta de San Diego con vaquerías, jaranas y feria.

Noviembre 15: Kalocho: fiesta de Santiago Apóstol, con bailes y feria.

Diciembre 8: Celestún: fiesta de la Purísima Concepción y de la Virgen de Guadalupe, termina el día 12. Izamal: fiesta de la Purísima Concepción. Kavá: fiesta de la Purísima Concepción que se inicia el día 2 con bailes y vaquerías. Vayalceh: fiesta patronal de la Purísima Concepción que se celebra con música, procesiones y feria.

Diciembre 12: Acanceh: fiesta tradicional de la Virgen de Guadalupe que se inicia el día 7 de este mes.

Diciembre 18: Dzemul: fiesta patronal de la Virgen de la Expectación que se inicia el día 14.

Diciembre 19: Espita: fiesta de Navidad que concluye el 26.

Diciembre 21: Tunkás: fiesta patronal de Santo Tomás Apóstol.

Diciembre 25: Temax: fiesta de Navidad, Año Nuevo y Reyes. Hay bailes y pastorelas.

Diciembre 27: Peto: fiesta patronal de la Virgen de la Estrella, la celebración dura cinco días.

Como se puede apreciar, el pueblo yucateco se caracteriza por tener una gran variedad de costumbres y celebraciones en todo su territorio, sobre todo, en los municipios de la provincia, festividades que conservan algunos rasgos originales de la cultura maya, como el la celebración de la feria del maíz y del tabaco, por ejemplo. Otros festejos muestran más la combinación de creencias mayas y españolas, tal es el caso de la celebración del día de San Isidro Labrador, y en otros, se aprecia claramente la imposición de la religión católica que sufrió este pueblo por parte de los españoles, que queda manifiesta, por ejemplo, en las celebraciones a Jesucristo o a la Virgen de Guadalupe.

-La lengua maya

Como ya se explicó con anterioridad, la lengua es una manifestación cultural fundamental, a través de la cual se expresa el pensamiento y la cosmovisión de un pueblo.

En función de las características de los grupos étnicos y de la variación en la estructura del lenguaje, en nuestro país existe una gran diversidad de lenguas mayas, entre las que destacan: el huasteco, lacandón, chol, chontal, tzotzil, tzeltal, tojolabal, motozintleco, chuj, jacalteco, mam y, por supuesto, maya peninsular, por algunos llamado yucateco, del cual nos ocuparemos enseguida.

El maya peninsular, como su nombre lo indica, es hablado en los estados de Yucatán, Campeche y Quintana Roo, sin ser todavía considerable el número de personas que lo escriben.

La lengua maya de Yucatán se clasifica entre las llamadas aglutinantes, puesto que se pueden unir uno o varios elementos a la palabra simple, a fin de formar significados diferentes. Además, el corte silábico no aprovecha las posibilidades estructurales de esta lengua, ya que a veces corta alguna parte pegándola a otra palabra, por eso, dicho corte impide formar nuevas palabras con la misma riqueza que se da en otras lenguas.

El alfabeto maya consta de las siguientes letras: a, b, ch, ch', e, i, j, k, k', l, m, n, o, p, p', r, s, t, t', ts, ts', u, w, x, y. De todas estas letras, cinco son vocales (a, e, i, o, u) y se clasifican de la siguiente forma:

-Vocal simple:	am	araña
	ek	variedad de avispa
	ich	ojo
	okom	horcón
	uk'	piojo
-Vocal larga-baja:	aak'	bejuco
	eek'	estrella
	ich	gemelos
	ooch	zorro
	much	sapo
-Vocal larga-alta:	ák'	tierno
	éek'	sucio
	fits'in	hermano menor
	óop	anona
	úrich	caracol terrestre
-Vocal glotalizada:	ja'	agua
	je'	huevo
	i'	gavilán
	p'o'	lavar
	k'u'	nido
-Vocal rearticulada:	ja'as	plátano
	me'ex	bigote
	chi'ik	tejón
	ko'oj	caro
	bu'ul	frijol

En la lengua maya, el saltillo (') nunca aparece solo, sino en combinación con las consonantes: ch, k, p, t, ts y con las cinco vocales. Por ejemplo:

ch'óoch'	salado (a)
k'aab	jugo
p'óok	sombrero
t'uuch	jorongo
ts'íik	bravo

Cabe aclarar que la ausencia de dicho saltillo da un significado totalmente diferente a la palabra, por ejemplo: kaab, significa miel y p'óok, asar.

En maya, la letra "r" nunca aparece ni al principio ni al final de una palabra, siempre en medio, por ejemplo: p'uru'us, que significa globo.

Para formar palabras en maya, se puede usar una sólo letra (como por ejemplo "a" que significa tú, o "k" que significa nosotros) o bien se pueden realizar diversas combinaciones de ellas, siguiendo distintos criterios. De este modo, las combinaciones más comunes en esta lengua son:

-Vocal más consonante:	am	araña
-Consonante más vocal:	ka'	metate
-Vocal más vocal, más consonante:	oon	aguacate
-Consonante más vocal, más consonante:	nal	mazorca
-Consonante más vocal, más vocal, más consonante:	baak	hueso

Ya para la formación de ideas completas en lengua maya se unen partes con cierto significado y partes que en sí mismas no tienen ningún significado, por ejemplo: In najo'ob (mis casas): in (mi), naj (casa) y -o'ob (parte que sirve para indicar plural).

Por otra parte, en la lengua maya no hay artículos ni géneros, tal es el caso de: U mis Juana (la escoba de Juana) y Tán in mis (estoy barriendo). Además, agregando la parte "-tal" a los adjetivos, estos se convierten en verbos, por ejemplo: nojoch (grande) y nojochtal (engrandecer).

Asimismo, hay palabras que pueden ser tanto sustantivos como verbos, tal es el caso de: U mis Juana (la escoba de Juana) y Tán in mis (estoy barriendo). Además, agregando la parte "-tal" a los adjetivos, estos se convierten en verbos, por ejemplo: nojoch (grande) y nojochtal (engrandecer).

Los tiempos verbales más comunes en maya son presente, pasado y futuro.

Con respecto a los números, estos se dicen en cantidades, por ejemplo: Kantúul t'eel (cuatro gallos). Las cantidades se dicen

con el numeral agregando una parte que se llama clasificador. Entre los clasificadores se pueden mencionar a los siguientes:

-p'éeel	Para contar cosas que no tienen vida. Ejemplo: junp'éeel tuunich (una piedra).
-túul	Para contar cosas que tienen vida. Ejemplo: juntúul peek' (un perro)
-wóol	Para contar cosas redondas. Ejemplo: junwóol k'eyem (una bola de pozole)
-ts'íit	Para contar cosas largas y delgadas. Ejemplo: junts'íit kib (una vela)
-jáaw	Para contar cosas partidas a la mitad. Ejemplo: junjáaw luuch (una mitad de jícara)
-ch'úuy	Para contar racimos de frutas. Ejemplo: junch'úuy ja'as (un racimo de plátano)

Para decir "muchos", solamente se le agrega a la palabra la parte -o'ob, por ejemplo: k'éeek'en (cerdo) - k'éeek'enc'ob (cerdos). En el caso de los adjetivos hay que agregarles la parte -tak o ambas parte, por ejemplo: boox (negro), booxtak (negros) y booxtak'ob (negros).

Los adjetivos posesivos en lengua maya son los siguientes:

-in (mi).	Ejemplo: In xaanab (mi zapato)
-a (tu).	Ejemplo: A nook' (tu ropa)
-u (su).	Ejemplo: U máaskab (su machete)
-k (nuestro).	Ejemplo: K tsiimin (nuestro caballo)
-a...-e'ex (su de ustedes).	Ejemplo: A suume'ex (sus sogas)
-u...-o'ob (su de ellos).	Ejemplo: U koolo'ob (sus milpas)

Por otro lado, en maya también hay partes que sirven para indicar dónde están las cosas, como por ejemplo: Le...-a', que sirve para indicar que las cosas están cerca del hablante; le...-o', que indican que las cosas están lejos de la persona que habla; y le...-e', que señalan que las cosas no están presentes en el lugar en el que está hablando la persona. Ejemplo: Le kaaxa' (esta gallina), le kaaxo' (esa gallina) y le kaaxe' (aquella gallina).

Con respecto a las palabras utilizadas para preguntar, tenemos:

-tu'ux	¿dónde?
-máax	¿quién?
-bix	¿cómo?
-máakalmáak	¿cuál?
-buka'aj	¿de qué tamaño?
-jaytúul	¿cuántos?
-ba'ax	¿qué?

También para preguntar se usa la palabra wáaj en medio o al final de las ideas, como por ejemplo:

Ka bin koonol wáaj (¿vas a vender?) o Ka bin wáaj koonol (que significa lo mismo).

Haciendo referencia a la cuestión fonética de la lengua, el tono en la lengua maya es muy importante, ya que puede cambiar el sentido de la palabra, por ejemplo: maak (tapa) y máak (persona).

Por todo lo anterior se puede constatar que la lengua maya es un lengua muy rica y sumamente compleja, razón por la cual hacen falta estudios más profundos de su estructura que permitan que esta lengua no se siga enseñando en función de la gramática del español, y más específicamente, que den lugar al enriquecimiento del proyecto de alfabetización indígena que se practica con los grupos mayas del estado de Yucatán, proyecto que, además de la lengua, debe tratar de retomar todos los elementos culturales que han sido brevemente descritos en este apartado.

PROYECTO DE ALFABETIZACION INDIGENA EN LENGUA MAYA

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), órgano descentralizado de la administración pública federal, está dividido, en su estructura orgánica, en tres niveles diferentes de acción: el central, que con un carácter técnico-normativo se encarga de la planeación, supervisión, control y evaluación de las acciones que se emprenden a nivel nacional; el estatal, que estando constituido por treinta Delegaciones, una Coordinación de Operación y un Instituto Estatal (en Quintana Roo), se encarga de la programación, presupuestación, coordinación, supervisión y operación de los servicios educativos en los diferentes estados de la República; y, finalmente, el regional, que con trescientos diez Coordinaciones Regionales (productos de la división de los estados en zonas que incluyen uno o varios municipios, en función de sus características económicas, políticas, geográficas, poblacionales, culturales y educativas) se encarga de la operación y control de los servicios, supervisión, capacitación y evaluación del proceso seguido en cada región.

La alfabetización constituye uno de los programas sustantivos del INEA y tiene, entre otros objetivos, el de ofrecer a todos los individuos de quince años y más, la oportunidad de alfabetizarse y utilizar la lectura, la escritura y el cálculo básico en su vida cotidiana; constituir a la alfabetización como el primer elemento de formación de un programa permanente de educación para los adultos; fomentar en el adulto el desarrollo de la capacidad de autogestión individual y comunitaria y ampliar la cobertura del programa para favorecer la atención de los grupos indígenas monolingües del país.

En función de este último objetivo, a inicios de la década de los ochenta y paralelamente a otros proyectos parecidos iniciados en el país, surgió en la delegación del INEA de Yucatán, la cual comenzó a trabajar en noviembre de 1981 estando a cargo del ingeniero Eric Quijano Tamayo, el Proyecto Piloto de Alfabetización Indígena en Lengua Maya, mismo que había de concretarse hasta 1986. Cabe señalar que el entonces Gobernador del estado, General Graciliano Alpuche Pinzón (1982-1983), así como su sucesor, Víctor Cervera Pacheco (1984-1988) tenían como meta reducir, para 1988, el índice de analfabetismo del estado (que estaba alrededor del 19% -y que representaba a 118 303 adultos) a menos del 4%; meta que pretendían alcanzar a partir del Movimiento Nacional de Alfabetización.

En 1983, al realizar una evaluación del funcionamiento del Programa de Alfabetización para población hispanohablante que había sido aplicado en diversas regiones del estado con población indígena, se constató que el aprovechamiento era casi nulo, ya que sólo los que tenían cierto conocimiento del español aprendían las letras y podían leer mínimamente, lo que no significaba que pudieran expresar sus ideas en esta lengua; y las personas

monolingües, por su parte, no tenían ningún aprovechamiento. Este problema se trató de subsanar con el empleo de alfabetizadores bilingües que explicaban el proceso de lecto-escritura utilizando la lengua maya, pero como se seguían conservando los métodos y manuales del otro Programa, los resultados fueron casi los mismos.

Del análisis de esta experiencia se obtuvo como conclusión que la alfabetización de los adultos indígenas monolingües requería de una metodología especialmente diseñada para ello.

Fue así como en agosto de 1984, la delegación del INEA en Yucatán convocó a diversas instituciones vinculadas con el estudio de la etnia maya, con el fin de unificar los 18 alfabetos que existían en la región. De esta forma, y después de realizar algunos estudios, la Academia de la Lengua Maya de Yucatán, la Dirección de Culturas Populares, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Nacional Indigenista y la Dirección General de Educación Indígena, así como algunos especialistas de la Universidad Autónoma de Yucatán, concluyeron que en "la etnia maya no existen variantes lingüísticas, como es el caso de otros grupos étnicos del país, su diversidad sólo está dada por aspectos fonéticos, sobre todo en la entonación o la altura en que se habla; casi no hay variaciones en el campo semántico ni en el lexicológico."(10) Asimismo, estos organismos constituyeron la Comisión de Difusión del Alfabeto Maya, teniendo presente que en el estado de Yucatán, en ese entonces, el 58.9% de la población adulta era indígena y que de ella el 81.65% tenía distintos grados de bilingüismo y el resto era totalmente monolingüe.

También en 1984 se dio inicio a la realización del diagnóstico sociolingüístico, con el objeto de caracterizar el contexto geográfico, político, social y cultural de la alfabetización maya. En este sentido, se identificó a la población indígena de Yucatán como dedicada, principalmente, a la economía tradicional y al comercio con hispanohablantes. Por eso se pensó en complementar la alfabetización en lengua materna con la enseñanza del español, en su variante dialectal propia del estado de Yucatán. Asimismo, por la elevada proporción de palabras monosilábicas, con estructura consonante-vocal-consonante, y de morfemas constituidos por un sólo fonema que presenta la lengua maya, se pensó en elaborar el Proyecto de Alfabetización con base en una didáctica conformada por el corte fonémico, en el contexto de palabras o frases.

En lo que respecta a la prueba piloto del proyecto, también en 1984 la delegación de Yucatán dio inicio a la operación de su modelo educativo. Esta fase se aplicó de manera controlada a 500 hablantes de la lengua maya y permitió realizar algunas modificaciones al alfabeto anteriormente propuesto. También durante esta prueba se utilizaron láminas, carteles y tarjetas

(10) INEA. Comunidad INEA. Op. Cit. P. XII.

con palabras y familias silábicas, así como manuales para el alfabetizador, que fueron reproducidos en imprentas profesionales.

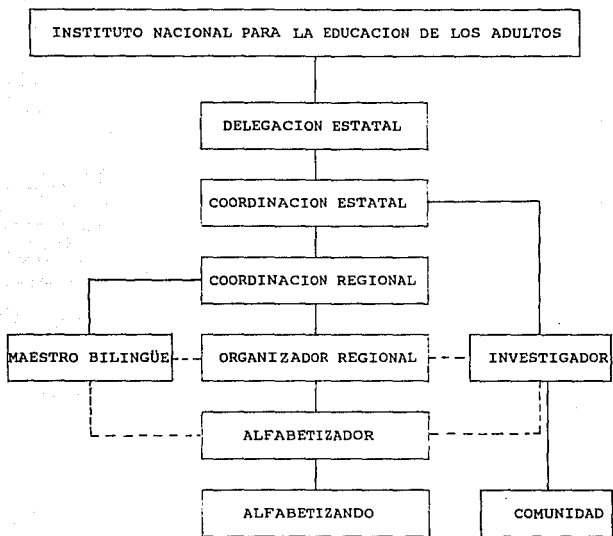
La fase de pilotaje permitió, asimismo, determinar que el tiempo mínimo necesario para la implementación del Proyecto de Alfabetización en Lengua Maya (mismo que contempla la enseñanza de la lecto-escritura en maya y en español) era de 14 meses. También se estipuló que la capacitación para el personal involucrado en la alfabetización se impartiría mediante un curso al inicio del periodo correspondiente, y que el reforzamiento y la actualización se darían mediante varias visitas de asesoría durante el proceso de alfabetización.

En cuanto a los materiales, se planteó la necesidad de que fueran acordes con la vida cotidiana del adulto indígena (para enlazar el proyecto educativo a los procesos comunitarios), que se orientaran a mejorar el desempeño del adulto en su trabajo diario (para enlazar la educación a los programas productivos), que permitieran al adulto reconocerse como integrante de la sociedad y que revalorizaran la cultura maya.

Mediante la evaluación de la prueba piloto se mejoraron el modelo educativo (en sus aspectos lingüístico-pedagógico, cultural, metodológico y pedagógico) y los materiales utilizados para que respondieran más adecuadamente a las necesidades que fueron detectadas, en base a su funcionalidad y operación. Fue a principios de 1987 cuando comenzó la etapa de producción y reproducción del material didáctico, con el fin de iniciar la expansión del Proyecto de Alfabetización Maya a toda la población indígena del estado de Yucatán.

A continuación se presentan dos esquemas que representan, por un lado, los Niveles de Organización del Proyecto de Alfabetización Indígena, con el objeto de apreciar cómo se relacionan los diversos agentes del INEA para poner en marcha el Proyecto de Alfabetización en una comunidad indígena, y por otro, el Organigrama Operativo del Proyecto de Alfabetización Maya, con el fin de poder visualizar, con mayor facilidad, la relación que existe entre los Modelos Pedagógico, Cultural, Lingüístico y Metodológico que se diseñaron para este proyecto, los cuales serán desarrollados posteriormente.

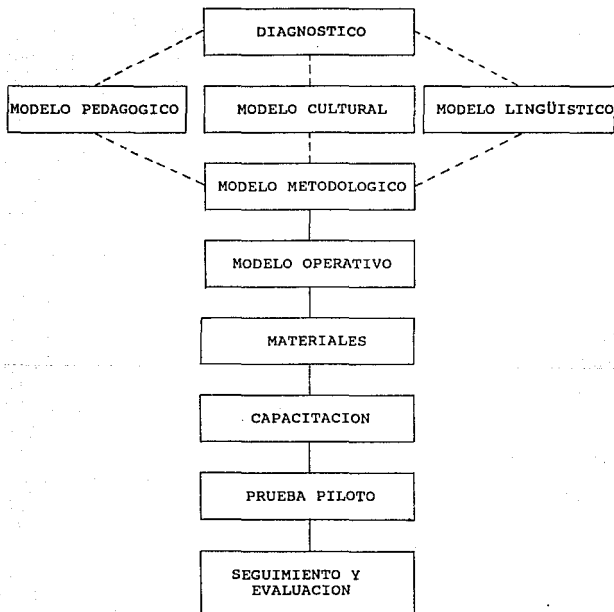
* NIVELES DE ORGANIZACION DEL PROYECTO DE ALFABETIZACION INDIGENA DEL INEA



———— Dependencia directa.
 - - - - - Apoyo.

* Fuente: INEA/Delegación de Yucatán. Alfabetización Maya (Versión Preliminar). Marzo de 1985. P. 35.

* ORGANIGRAMA OPERATIVO DEL PROYECTO DE ALFABETIZACION MAYA



* Fuente: INEA/Delegación de Yucatán. Alfabetización Maya (Versión Preliminar). Marzo de 1985. P. 9.

Modelo Metodológico

El Modelo Metodológico propuesto por la Delegación de Yucatán del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, con la finalidad de adecuar la educación a las características culturales y lingüísticas de los adultos mayas del estado, se plantea cumplir con los siguientes objetivos:

-Lograr el desarrollo integral del adulto maya, a través de la alfabetización bilingüe-bicultural.

-Responder a la demanda actual en lo que respecta a la alfabetización dirigida a los adultos del estado.

En este sentido, dicho modelo resalta la importancia del aspecto bilingüe-bicultural de la educación y de la alfabetización en forma comunitaria. Por eso, las fases que contempla para su elaboración son:

a) Revisión de las experiencias de los trabajos realizados por el INEA en Yucatán.

b) Elaboración del diagnóstico socio-lingüístico.

c) Elaboración de los modelos pedagógico, lingüístico y cultural.

d) Definición del alfabeto práctico a utilizar en la alfabetización.

e) Instrumentación del modelo de capacitación.

f) Elaboración de materiales didácticos.

g) Investigación de campo con el fin de detectar la problemática educativa de los adultos.

h) Selección de comunidades.

i) Selección de agentes operativos.

Por su parte, las etapas para la implementación en la práctica del Modelo Metodológico son las que se mencionan a continuación:

- Preatención. Etapa en la cual se localizan las comunidades que se alfabetizarán, y se selecciona y capacita a los agentes operativos. Su duración media es de dos meses.

- Atención. Esta etapa dura 12 meses y durante ella se realiza la alfabetización propiamente dicha.

- Postatención. Dura 2 meses y se caracteriza por el establecimiento de convenios con diversas instituciones del estado que actúan, de algún modo, en las comunidades yucatecas.

Además, se pretende que la evaluación y el seguimiento se realicen durante la aplicación de la prueba piloto.

Modelo Pedagógico

El objetivo del Modelo Pedagógico es elaborar un método pedagógico adecuado a las características culturales de los mayas

que habitan en el estado de Yucatán; especialmente dirigido a los adultos monolingües y escasamente bilingües que demanden el servicio de la alfabetización; con el fin de que a través de la lecto-escritura de la lengua maya puedan expresar su realidad social y vigorizar su cultura.

Mediante este modelo se pretende dar prioridad a aquellas localidades que tengan una población con menos de 500 habitantes, debido a que estas zonas presentan un alto porcentaje de analfabetismo.

Los instrumentos que se utilizarán para desarrollar el Modelo Pedagógico serán los programas de capacitación y difusión que incluyen: materiales didácticos, cartillas, textos bilingües, guías para el alfabetizador, etc.(11)

Partiendo de la base de que "la cultura hasta ahora ha sido reservada a ciertos grupos privilegiados", de que "mientras existan en el país 6 millones de analfabetas y 15 millones de adultos sin haber concluido la primaria será imposible alcanzar el objetivo de la sociedad homogénea", y de que para "reducir el analfabetismo es indispensable combatir el ausentismo, la deserción y la reprobación escolar, que son una de las fuentes de este fenómeno"; el Modelo Pedagógico "orientará la educación para los adultos mayas primordialmente a la formación y capacitación para el trabajo productivo, integrando en ellos tanto la alfabetización como la educación básica."(12)

Entre las líneas generales de acción que plantea el Modelo Pedagógico destacan:

-Promover la vinculación e incremento de los conocimientos culturales, en los planes de educación estatal, a través de textos bilingües y de los medios masivos de comunicación.

-Establecer programas dirigidos a talleres productivos (de herrería, carpintería, panadería, zapatería, tejido, etc.) para el desarrollo colectivo de las comunidades, recordando que "entre las actividades que actualmente se deben impulsar en las comunidades mayas, es menester considerar como prioritarias, a las productivas".(13)

(11) Posteriormente se presentarán algunas partes de ciertos materiales didácticos utilizados por el adulto y por el alfabetizador durante el proceso de alfabetización en lengua maya.

(12) INEA/Delegación de Yucatán. Movimiento Nacional de Alfabetización. Proyecto: Modelo Pedagógico. P. 6, 6 y 7, respectivamente. Los subrayados no pertenecen al documento original; se realizan en esta investigación con el fin de resaltar el enfoque cultural que subyace en este Modelo.

(13) Ibid. P. 12.

-Promover el conocimiento del patrimonio cultural del estado, en sus aspectos: históricos, arqueológicos y científicos. Esto con el fin de que el adulto maya revalore su cultura en comparación con la cultura occidental, y la transforme y enriquezca de acuerdo a sus propios medios, conservando sus costumbres y tradiciones culturales.

-Investigar y fomentar la educación artística en beneficio de la comunidad, apoyando la organización de bailes tradicionales y de concursos de canto, cuentos y leyendas.

-Promover la preservación, difusión y revalorización del patrimonio histórico y cultural, procurando que a través de la alfabetización bilingüe-bicultural las comunidades mayas valoren el uso de su lengua, de la medicina tradicional, de sus manifestaciones culturales, etc. Para ello será necesario fomentar el uso de los objetos de uso doméstico tradicional, tales como la jicara, el bule, el camastro, etc.; promover la elaboración de juguetes tradicionales como el trompo y el balero; promover excursiones a los centros arqueológicos, etc.

-Impulsar la autogestión de los productos elaborados en las comunidades para su difusión y desarrollo; considerando, además, que como resultado de las acciones propuestas en el proyecto de alfabetización bilingüe y bicultural, las comunidades mayas "reforzarán su economía cuando dejen de adquirir objetos sintéticos substituyéndolos por otros que se produzcan en sus mismas comunidades". (14)

-Prestar los servicios museográficos y bibliotecarios en lengua maya, para su propia difusión e incremento de su producción.

Con respecto a las características de los adultos y del personal operativo a incorporar en el proyecto, el Modelo plantea los siguientes perfiles:

-Perfil del adulto.

- Edad: 15 años en adelante.
- Hablante de lengua maya.
- Interés en el programa.
- Ser originario y/o residente de la comunidad seleccionada.

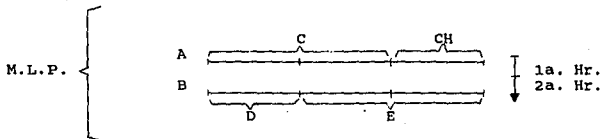
-Perfil del alfabetizador.

- Hablante de la lengua maya y del español.
- Leer y escribir ambas lenguas.
- Originario o residente de la comunidad.
- Actitud positiva hacia su propia cultura.

Con relación al aprendizaje del adulto, éste se evaluará cada vez que el alfabetizador lo considere pertinente, tomando en cuenta los objetivos que establece el programa.

Modelo Lingüístico-Pedagógico

Considerando la necesidad de que el Proyecto de Alfabetización Maya de Yucatán se realice conforme al modelo de educación bilingüe-bicultural, se propone el modelo lingüístico-pedagógico que se esquematiza a continuación:



- M.L.P. = Modelo Lingüístico Pedagógico.
 A = Programa de Alfabetización en Lengua Maya (duración en meses).
 B = Programa de enseñanza del español (duración en meses).
 C = Alfabetización exclusivamente en maya (posible inclusión de las matemáticas).
 CH = Reforzamiento y autoexpresión.
 D = Español oral.
 E = Español oral y escrito.
 ↓ = Lapso de cuatro meses.
 ↓ = Tiempo dedicado a cada sesión o clase.

Como se puede apreciar, el Modelo Lingüístico Pedagógico (MLP) comprende dos programas: el A y el B, los cuales se aplican simultáneamente en un periodo de 12 meses, tiempo que se divide en lapsos de 4 meses para la realización de las distintas fases del proceso. Se pretende que las reuniones con los adultos duren al menos dos horas, destinando la primera al programa A y la segunda al B.

El programa A tiene como objetivo la alfabetización en maya, es decir, enseñar la lecto-escritura de la lengua materna, para lo cual se aprovecharán los primeros ocho meses (C). También durante este mismo periodo se enseñarán las matemáticas elementales. Como en esta etapa el adulto recibe más información de la que puede crear, es una etapa en la que se caracteriza por ser básicamente receptivo.

En los últimos cuatro meses, (CH), el alfabetizando es más creativo que receptivo, pues ya está en condiciones de expresar su palabra, razón por la cual esta etapa es principalmente de autoexpresión y reforzamiento.

Por otro lado, entre los indígenas, es común la creencia de que se les explota por hablar su lengua materna y ven al español como la lengua del progreso y el desarrollo, razón por la cual muchos de ellos rechazan la idea de seguir hablando su lengua materna. En este contexto, el MLP trata de informar, sensibilizar, motivar y concientizar a los adultos mayas para que perciban los beneficios de hablar, leer y escribir su propia lengua. "Con el aprendizaje de la representación gráfica de su lengua, el pueblo maya comenzará a abrirse paso por el largo y difícil camino de la emancipación económica y cultural, y podrá asimismo, vigorizar su desarrollo integral". (15)

En cuanto a la metodología, se recomienda empezar con el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua maya, ya que este implica únicamente el dominio de la técnica, mientras que la alfabetización en español hace alusión a dos procesos distintos: el aprendizaje de la técnica de la lecto-escritura y el aprendizaje de una segunda lengua.

No obstante, la inclusión de la enseñanza de la lengua castellana obedece a dos razones: a) los hablantes mayas la solicitan, y b) satisface una realidad sociolingüística.

Para los mayas es necesario aprender el español "para comunicarse con aquellos que no hablan maya, para comerciar y para ascender en la escala social" (16)

Desde esta perspectiva, el MLP propone a la alfabetización bilingüe como una opción para acabar con la mala castellanización. Reconoce, además, que con el curso que se propone, el adulto maya únicamente conocerá las estructuras básicas del español, ya que su total aprendizaje requiere de otras estrategias, técnicas, objetivos, y sobre todo, de más tiempo. En este sentido, el MLP deslinda los objetivos de la alfabetización en maya de los de la enseñanza del español, es decir, les da identidad propia a cada uno de ellos, sin que esto signifique que los programas no tiendan a complementarse.

En cuanto a los objetivos, mediante la alfabetización en maya se pretende favorecer la autoexpresión escrita del adulto, tratando de que a través de ella, este pueda expresar su realidad. Con la enseñanza del español, por su parte, se busca que el adulto conozca algunas de las estructuras básicas de esta lengua, con el fin de que pueda leer todo lo que se le da, (aunque sólo comprenda el 30% del texto), y pueda también escribir lo que se le dicte. Se recomienda, asimismo, que el aprendizaje de los fonemas del español preceda al de su representación gráfica, pero que nunca se presenten aislados de la estructura básica fundamental.

(15) INEA/Delegación de Yucatán. Alfabetización Maya. Modelo Lingüístico Pedagógico. P. 5.

(16) Ibid. P. 7.

En la metodología general, aunque los programas A y B tengan sus propios objetivos, en la práctica estarán íntimamente ligados y ninguno podrá dejar de tomar en cuenta al otro. El programa A tendrá prioridad y marcará la pauta a seguir en el programa B. En los primeros cuatro meses de la alfabetización, la primera hora se dedicará a la enseñanza de la lecto-escritura en maya, y la segunda, a la enseñanza del español oral. Las letras de las palabras y frases que aprenderá el adulto en los primeros meses, serán afines con las del castellano. Palabras como "pal" (niño), "chichan" (pequeño), "bej" (camino) introducen letras que se pueden reagrupar para formar palabras en castellano, como por ejemplo: pala, Chabela, bala, etc.

Asimismo, se aprovecharán las letras que tienen en común los alfabetos maya y español (A, B, CH, E, I, J, K, L, M, N, O, P, R, S, T, U, W, Y), siendo las primeras que se enseñarán tanto en maya como en español. Cabe aclarar que existen algunas letras del alfabeto maya que es imprescindible enseñar desde el principio, tal es el caso de las vocales glotalizadas, cuya frecuencia de aparición en el lenguaje maya es muy alta, por lo que su aprendizaje es necesario para escribir un gran número de palabras.

Entre las letras que comparten los alfabetos maya y español, el criterio fundamental para saber cuál se enseñará primero, será la frecuencia de aparición en ambas lenguas, además de considerar que su aprendizaje no implique complicaciones, como es el caso, por ejemplo, de la K (letra común y muy frecuente en maya), que obliga a introducir en español a la letra Q, que tiene distintos usos ante la a, o y u, y la i y e, razón por la cual su aprendizaje se recomienda hasta el final. Después de las letras comunes, se enseñarán en maya las letras que no comparte con el castellano (A', AA, A'A, CH', E', EE, ÉE, E'E, I', II, íí, I'I, K', O', OO, O'O, P', T', TS, U', UU, U'U, X, etc.). Y también en el programa B, alrededor del noveno mes, se enseñarán las letras que el español no comparte con la lengua maya (C, D, F, G, H, LL, Ñ, Q, V, X -que no tiene el mismo valor en ambas lenguas, Z y RR).

A nivel léxico, el programa A enseñará en los primeros cuatro meses las denominadas palabras híbridas, tales como "kréentik" (dar crédito a) y "akonsejartik" (dar consejo) y también enseñará los hispanismos en maya, como son por ejemplo, "meesa" (mesa), "peero" (pero), "paala" (pala), etc. Esto se complementará con la enseñanza, en el programa B, de los mayismos del español regional, tales como achacar (atestar, rellenar, embutir, meter), anolar (roer hesos), chechonear (llorar), etc.

Para llevar a cabo el programa A será conveniente, en lo posible, retomar algunos aspectos del método de la palabra generadora. "Estos aspectos no pueden ser en cuanto a la manera de enseñar la escritura interna de la lengua maya, ya que ésta tiende al monosilabismo, y para aplicar el método generador es necesario que la lengua sea polisilábica. Este método propone que una vez presentadas las familias silábicas, el alfabetizando forme nuevas palabras a partir de ellas. Pero debido al alto porcentaje de

monosílabos en la lengua maya, se torna difícil encontrar un número considerable de palabras polisilábicas -no derivadas ni compuestas-, susceptibles de ser descompuestas en sus sílabas constituyentes."(17)

Lo que sí se debe retomar del método de la palabra generadora es su parte social, es decir, la introducción a la lectura con base en la motivación por medio de temas de interés para el adulto, tales como el trabajo, el alimento, etc., lo que permite, asimismo, vincular el aprendizaje de la lecto-escritura con la realidad del alfabetizando. "Este método pretende que el adulto cobre conciencia de su realidad sociocultural, para así comprender que la lecto-escritura es una técnica cuyo aprendizaje lo capacitará para resolver sus problemas con otras estrategias."(18)

En cuanto a la metodología interna, se recomienda que se enseñe con base en marcos de sustitución, esto es, que teniendo un mismo contexto, se sustituyan unas a otras las letras que se pretenden enseñar, por ejemplo: en "máak" (hombre), "maak" (tapa), con lo se pretende objetivizar el uso de la tilde, cuya presencia o ausencia cambia el significado de la palabra, por implicar un cambio de tono.

Además, las letras deben ser enseñadas en su contexto natural y más frecuente, es decir, si una letra aparece principalmente al principio de una palabra, algunas veces al final, y rara vez al centro, el adulto debe adentrarse en su conocimiento también en este orden. También es necesario que todos los vocablos que se enseñen tengan significado y que sean tomados del universo vocabular (19) y de acuerdo al tema a tratar. Asimismo, se recomienda presentar una ilustración de la palabra que se está aprendiendo, pues la imagen ayuda a la fijación del concepto.

Después de adquirir la técnica de la lecto-escritura en maya a través de los sustantivos, se enseñarán los verbos, que por lo general se vuelven polisilábicos al añadirseles afijos. Las partículas gramaticales como las preposiciones deben ser enseñadas en oraciones y no aisladamente, con el fin de retenerlas mejor. De esta forma se podrá conocer para entonces, el orden del enunciado en su forma más común: adjetivo + sustantivo = frase
 pronombre ± adjetivo + verbo ± sustantivo = oración.

En lo que respecta al castellano, las estructuras básicas que se enseñarán serán seleccionadas con base en el método

(17) Ibid. P. 17.

(18) Ibid. P. 17. El subrayado no pertenece al documento original; se realiza en este trabajo con el fin de destacar qué parte de la realidad se pretende que conozca el adulto con la implementación del MLP.

(19) Recuérdese que en México se establecieron las mismas palabras generadoras en todo el país, omitiendo la fase del levantamiento del universo vocabular propio de cada región.

contrastativo, el cual consiste en comparar paralelamente las estructuras de la lengua materna con las del español, para destacar en los diversos niveles lingüísticos las similitudes y las divergencias.

Haciendo un examen a nivel fonológico del maya y del español, se constata que ambas lenguas tienen fonemas similares (las vocales simples, la /l/, la /s/, etc.) y fonemas divergentes (en la lengua maya, los fonemas glotalizados -/p'/, /t'/, /k'/, etc.-, y en español, la /d/, la /f/, la /ñ/, etc.) Con esto se infiere que las palabras que tengan los fonemas /d/, /f/ o /ñ/ le serán al hablante maya más difíciles de aprender. Para optimizar su aprendizaje será necesario enseñar el mayor número de palabras que los contengan.

Estudiando el nivel lingüístico de las estructuras gramaticales del maya y del español, se puede apreciar que la lengua maya carece de artículos, por lo que es difícil para el adulto maya saber cuándo utilizarlos en español, por eso es conveniente presentarle siempre los sustantivos acompañados del artículo correspondiente. En este mismo sentido, se recomienda enfatizar en las estructuras disímiles, pues las semejantes inconscientemente se proyectan a la nueva lengua, sin embargo, también es necesario que en algunas ocasiones se enfatice en las estructuras semejantes para evitar que el adulto crea que en la nueva lengua todas las estructuras son diferentes.

Por otra parte, para no restringir la enseñanza del español a lo que se puede ver y hacer en el aula, será conveniente utilizar el acervo lingüístico materno de los alfabetizados al enseñarles el español. En cuanto a la técnica, se recomiendan los cuadros de sustitución, es decir, ejercicios con estructuras cuyos constituyentes puedan ser reemplazados por diversas letras o palabras, por ejemplo: p e _ o, donde el tercer espacio puede ser ocupado por los fonemas /l/, /r/, /rr/, etc. Además, es necesario utilizar mucho material visual para ilustrar los temas y las situaciones de los diálogos. Se reconoce que sería conveniente contar con material audiovisual, pero esto es incosteable para el presupuesto asignado al proyecto.

No obstante, es probable que el INEA pueda dotar de una grabadora a cada organizador, quien se encargaría de llevarla una vez por semana a cada grupo. Para eso sería necesario que el material grabado fuera un tanto independiente de las lecciones del programa B, con el fin de que no tuviera una ubicación exacta en los contenidos de las diversas lecciones.

Durante los primeros cuatro meses se debe enseñar el 70% del español que se verá en todo el curso, a partir del quinto mes el aprendizaje de las estructuras nuevas disminuirá para dedicar más tiempo al aprendizaje de su escritura, es decir, en los últimos ocho meses del programa B se combinará la enseñanza del programa oral del español con su lecto-escritura.

Modelo Cultural

Al hablar de la cultura, cualquiera que ésta fuere, es importante definir qué elementos se tomarán y cómo estos incidirán para determinar un modelo propio. Tomando esto en cuenta, el Modelo Cultural fue elaborado en base a datos históricos y experiencias propias de las personas que colaboraron en su conformación, con el propósito de contribuir al Proyecto de Alfabetización Maya del estado de Yucatán.

"Dado que existen diferentes definiciones del término cultura, se trabajará con el siguiente concepto ya que se ha comprobado que no se puede hablar de una cultura auténtica sino que se habla en términos de fusión de dos culturas que dan origen a la cultura maya actual, de ahí la siguiente definición: la cultura es la expresión viva de un pueblo en la que se entremezclan aspectos externos e internos propios de cada comunidad. Se mencionarán algunos elementos que sirven de patrón o punto de referencia para el inicio de un estudio, tales como: lengua, educación, costumbres y tradiciones, organización social, producción y familia."(20)

México es un país en el que se asientan diferentes grupos étnicos, regidos por patrones culturales propios; el aislamiento en que se encuentran los 58 grupos étnicos que se distribuyen a lo largo y ancho del territorio mexicano, ha contribuido a la defensa y reproducción de sus pautas culturales.

A este respecto, "señalan, aquellos quienes consideran al indígena un individuo psicopedagógicamente apto, que las diferencias existentes son sociales y económicas, condiciones que son creadas por la sociedad y el medio (situación geográfica, marginalidad, situación económica deplorable, desempleo, etc.). Ellos, -los indios- en comparación con otros individuos (no indios) poseen capacidades a desarrollar y son sujetos susceptibles de recibir una educación, cualquiera que ésta fuera, tomando como base las características étnicas y la cosmovisión del grupo (lengua, costumbres, creencias, ciencia, nivel de cognoscibilidad, etc.)."(21)

En lo que respecta al estado de Yucatán, a lo largo de su historia se han llevado a la práctica diferentes políticas culturales, una de ellas fue la integracionista, la cual cumplió con los objetivos de la política nacional de que todo mexicano

(20) INEA/Delegación de Yucatán. Alfabetización Maya. Modelo Cultural. P. 13.

(21) Ibid. P. 14 y 15. El subrayado se realiza con el objeto de cuestionar, por lo anteriormente expuesto, si acaso no los elaboradores del Modelo Cultural de Alfabetización Indígena se abstraen de aquellos quienes consideran al indígena como un individuo psicopedagógicamente apto.

tiene derecho al goce y disfrute de todos los beneficios que otorga la nación (tierra, educación, bienestar social, asistencia médica, etc.). Sin embargo, esta política, por no corresponder directamente a las necesidades de los indígenas, ocasionó el debilitamiento de su estructura económica, político-social y cultural. Además, la expansión de nuevas formas productivas ha ocasionado en la etnia maya aumento del desempleo, descenso de la producción agrícola (maíz, en el oriente y henequén, en el oeste), aumento del alcoholismo, descenso de la calidad de vida, pérdida de los valores tradicionales y disgregación de la familia.

A pesar de todas estas adversidades, y de la introducción de formas ideológicas de carácter modernista, tales como la educación (que tanto en sus contenidos como en sus métodos no toma en cuenta las características socioculturales y lingüísticas de la etnia maya), la proletarianización del trabajador agrícola (por la venta de su fuerza de trabajo) y las redes de organización institucional del Estado (que tratan de "modernizar" las relaciones sociales de producción en sentido capitalista y de homogeneizar a la población de acuerdo a las necesidades de unidad nacional); la población maya ha podido mantener su identidad cultural gracias al uso de su lengua materna, a la continuidad de las prácticas tradicionales, tales como ceremonias, ritos y fiestas, a sus formas comunitarias de organización, etc.

Entre los elementos que forman parte del marco cultural maya se pueden mencionar a:

-La alimentación: En la zona rural del estado, la dieta de la gente está basada en el maíz, que se utiliza de diferentes formas, ya sea en tortillas, atole, pozole, etc. Destacan también comidas como el "mukbil-pollo", los tamales, los salbutes, las empanadas, los panuchos, etc. Asimismo, el frijol, las hortalizas como la calabaza, el tomate, el chile, el chayote, la jicama, etc. también forman parte del marco de alimentos consumidos. El huevo y la leche, por su parte, son alimentos poco consumidos y representan, por lo tanto, una mínima parte de la dieta del indígena yucateco.

-La vivienda: En la comunidad rural, las construcciones de las casas son diversas; las hay de paja, de huano (planta silvestre de la familia de las palmáceas) y de zacate. La mayoría de estas casas son de dos piezas, la primera se utiliza para guardar las cosas y la otra sirve de cocina, que se caracteriza por ser pequeña y sencilla. Los pisos son de tierra apisonada, el techo se hace de un esqueleto de madera cubierto de paja y las paredes son hechas de adobe, barro y zacate, que una vez secas son pintadas de blanco.

-La indumentaria: La prenda principal del antiguo hombre maya eran las bragas, la manta que se anudaban alrededor de los hombros y las sandalias de piel de venado. Estas prendas han sido suplantadas por el pantalón, la camisa y las alpargatas, respectivamente; además del sombrero cuyo uso es general entre los hombres del campo. En lo que toca a la mujer, su atuendo ha

sufrido poca modificación; la mujer yucateca usa el huipil como prenda principal, debajo del cual visten una falda larga y muy amplia, además, usan rebozo y sandalias.

El traje de fiesta tanto del hombre como de la mujer sufre algunas modificaciones: en la mujer, el terno es bellamente decorado con hilos de colores brillantes que son bordados sobre una tela fina y suave; en el hombre, el atuendo se mejora usando el pantalón blanco, la guayabera, los huaraches, el sombrero y el paliacate.

-La artesanía: Dentro de la artesanía yucateca destacan los utensilios, los productos textiles derivados del algodón y del henequén, la cestería, la madera, el bordado y las figurillas de cerámica que representan a sus deidades (dios de la lluvia, del maíz, etc).

-El matrimonio: Entre los antiguos mayas del estado de Yucatán era una costumbre que el padre del hombre que deseaba casarse eligiera a la muchacha entre las jóvenes del pueblo, según sus cualidades vistas por la gente de la comunidad. Era necesario que la mujer perteneciera a la misma clase social del hombre. Posteriormente, el padre del novio establecía convenio con el padre de la novia para fijar la fecha de la boda. Llegado el momento se celebraba la boda y el sacerdote bendecía a la pareja. A partir de entonces, la nueva pareja vivía en la casa de la novia y el esposo tenía que trabajar por espacio de 6 o 7 años para los padres de su mujer. Actualmente se continúa con la costumbre de que el padre del novio realice los gastos del matrimonio, pero la joven pareja ya no reside en la casa de la mujer, ni el novio tiene que trabajar para los padres de ella. Hoy en día sigue siendo mal visto que una pareja no se case.

-La medicina: La medicina tradicional que se practica actualmente entre los indígenas, es una mínima parte de lo que fuera el gran poder mágico-religioso de los hechiceros-curanderos y de sus remedios. El "J'Men", personaje respetado y consultado por los indígenas, "es el que más se aproxima a lo que puede ser un sacerdote maya en nuestros tiempos: preside la realización de viejas ceremonias y rituales como el "Janlí Kool" y el "Chacchaak", que son para dar gracias por el logro de las milpas y para pedir la lluvia, también es en cierta forma el depositario de antiguas costumbres."(22)

El INEA, después de realizar estudios bibliográficos y entrevistas, determinó que de todos los elementos que conforman la cultura maya, los que por su importancia se manejarán dentro de la educación bilingüe-bicultural que propone el Proyecto de Alfabetización Indígena en Lengua Maya son:

(22) Baquero López, Oswaldo. Magia, mitos y supersticiones entre los mayas; citado en Ibid. P. 27.

-Lengua: "La lengua es un factor importante para interpretar el hacer y sentir de una comunidad. A través de ella, cada grupo expresa una manera particular de concebir el mundo, e implica para sus habitantes una manera particular de aprender."(23)

Desde esta perspectiva, la lengua debe constituir la base para el diseño adecuado de un programa de alfabetización, por lo tanto, la lengua materna será un elemento clave en la alfabetización, sin dejar de reconocer la importancia de que la población maya aprenda el español, como una "puerta abierta para el conocimiento de la cultura nacional".(24)

-Educación: Es fundamental retomar algunos aspectos de la educación tradicional maya para diseñar su modelo de alfabetización, ya que ese conjunto de conocimientos, aptitudes y pautas de conducta transmitidas de padres a hijos incide de manera directa en la formación de la personalidad del individuo y en la determinación de los roles sociales en que éste se desempeñará. A partir de esto se deducen algunos niveles de contenido, tales como: enseñanza del maya y del español, lecto-escritura de ambas lenguas, operaciones básicas de las matemáticas, elementos de fácil manejo y comprensión que permitan al indígena incursionar en la vida nacional y desarrollar el respeto y valoración de la cultura maya.

-Religión: Siendo la religión un elemento importante porque a través de ella el hombre expresa su concepción del mundo y explica sucesos que son considerados incomprensibles y sobrenaturales, y persistiendo entre los indígenas el culto a los dioses sencillos de la naturaleza y la asociación de sus creencias a la producción, el proyecto de alfabetización tratará de respetar todas esas costumbres, ya que de lo contrario se acabaría una forma de expresión muy típica de la cultura maya, además de que estas ceremonias permiten la unión comunitaria, propician la relación con otras comunidades cercanas y regulan socialmente la reproducción tradicional del trabajo comunitario.

A este respecto, es importante puntualizar que la religión que se practica en Yucatán en nuestros días es una mezcla de los santos católicos y de las deidades nativas. Entre las ceremonias y fiestas religiosas de mayor tradición se pueden mencionar las primicias, que es una ceremonia que se realiza para dar gracias por los dones y protección recibida, en ella se siguen los pasos de la misa católica y se utilizan imágenes de santos; las fiestas anuales, con las que se rinde culto al Santo Patrono del Pueblo; el Ch'a Chaak, ceremonia que es realizada por un J'Men y en la cual se rinde honores a Chaak, dios de la lluvia del pueblo maya; el Janal Pixán, que consiste en preparar una comida especial a los muertos; y el Jets Mek, cuya significación reside en que a partir

(23) INEA/Delegación de Yucatán. Op. Cit. Alfabetización Maya. Modelo Cultural. P. 28.

(24) Ibid. P. 40.

de ella, el niño o la niña son aceptados como miembros productivos de la sociedad.

-Producción: La actividad productiva de los mayas gira en torno a la milpa, el ejido y la parcela, aunque también realizan otras actividades como el urdido de hamacas, el bordado de prendas de vestir, el tejido de la palma, el tallado de madera y la alfarería. Estas se retomarán en los contenidos del proyecto de alfabetización, con el fin de mejorarlas de algún modo. Además, la forma de organización para la producción, que por lo regular es en grupos pequeños, permite deducir que el número de integrantes para la formación de los círculos de estudio debe ser de entre 8 y 10 elementos, para que haya buena comunicación entre ellos.

Asimismo, se tendrá presente que el ciclo de producción agrícola será un obstáculo para el transcurso de la alfabetización maya, ya que en periodos de siembra y cosecha el adulto no asiste con regularidad a las clases. En este sentido, la producción agrícola deberá ser un criterio para determinar el calendario y horario de la alfabetización de adultos.

-Familia: Considerando que la familia es el sitio donde se practican con más continuidad las tradiciones y costumbres del pueblo maya, sin importar si es pequeña parental (es decir, formada por el padre y los hijos) o patrilineal doméstica extendida (formada por los padres con los hijos casados y sus familias), el proyecto tratará de retomar la importancia cultural que tiene esta estructura. Una posible manera de retomarla es utilizar al ambiente familiar para impartir la enseñanza, ya que será difícil para los adultos que se incorporen a la alfabetización, asistir a un lugar asignado para alfabetizarse.

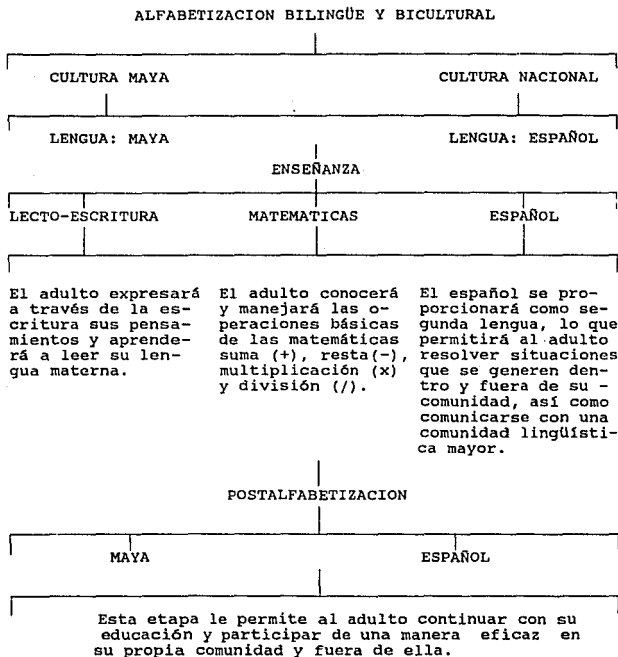
Por otra parte, se recomienda ser abiertos en cuanto a la formación de los grupos, pudiendo formarlos homogéneos (en cuanto a sexo y edad) o heterogéneos según las circunstancias, incluso, habrá veces en las que se formen los grupos entre parientes y vecinos del lugar.

Finalmente, a partir del estudio de la etnia maya, el Modelo Cultural sugiere los siguientes temas para que sean considerados en las cartillas de alfabetización: trabajo, fiestas tradicionales, familia, gobierno, milpa, medicina, agua, riego, maquinaria, casa, maíz, transporte, mexicano, cultura, sociedad, cooperativa, mercado, comercio, escuela, libro, artesanía, animales, pan, banqueta, fogón, pozo y tierra.

Las ideas principales del Modelo Cultural de Alfabetización en Lengua Maya con respecto a la implementación de la Educación

Bilingüe y Bicultural, pueden apreciarse de forma esquemática en el siguiente cuadro:

* ESQUEMA DE LA ALFABETIZACION BILINGÜE Y BICULTURAL



* Fuente: INEA/Delegación de Yucatán. Alfabetización Maya. Modelo Cultural. P. 50.

Material Didáctico

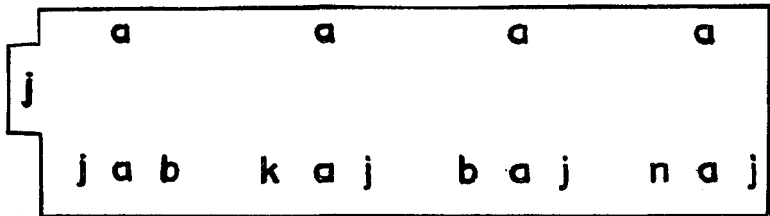
Tomando en cuenta las consideraciones realizadas en los Modelos Metodológico, Pedagógico, Lingüístico-Pedagógico y Cultural, los apoyos didácticos que se recomiendan para la implementación del Proyecto de Alfabetización Indígena en Lengua Maya son:

- Pizarrón.
- Carteles o láminas con ilustraciones o con palabras, en las que se utilice la técnica del señalamiento (colorear) para dar a conocer las consonantes o vocales que se estudien en el momento.
- Rotafolios.
- Letreros con palabras, frases u oraciones.
- Tarjetas con sílabas e indicadores para formar nuevas palabras con significado diferente.
- Tarjetas con letras del alfabeto.
- Libro de Prácticas para el Adulto, colores y cuaderno.
- Juegos para practicar la lectura y la escritura, etc.

Por su importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, destaca el libro del adulto, gracias al cual éste puede realizar distintas prácticas en torno a la lectura y la escritura, reafirmando con ello los conocimientos adquiridos durante la alfabetización y evaluando permanentemente su aprendizaje.

Los ejercicios de este libro deben propiciar y favorecer que el adulto:

- Reconozca e identifique las letras que va aprendiendo en distintas palabras: *



* Fuente: INEA/Delegación de Yucatán. Cartilla de Alfabetización Maya. Primera Parte. P. 17.

-Practique y afirme su aprendizaje mediante contrastes de palabras que cambian de significado, por la diferencia de un letra o una parte de la palabra: *

j u b	k u j	b u j	n u j
j u	k u	b u	n u
j o b	k o j	b o j	n o j
j o	k o	b o	n o
j e b	k e j	b e j	n e j
j e	k e	b e	n e

* Fuente: INEA/Delegación de Yucatán. Cartilla de Alfabetización Maya. Primera Parte. P. 18.

-Relacione palabras ubicadas en distintas columnas a partir de su significado y de la identificación de su estructura escrita:*

j	u	b		j	u
	u				u b
	u	b		j	u b
j	u				u

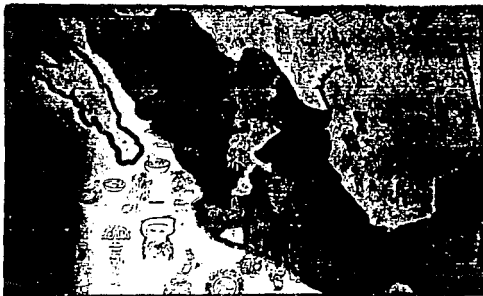
* Fuente: INEA/Delegación de Yucatán. Cartilla de Alfabetización Maya. Primera Parte. P. 15.

-Repase la escritura de las palabras siguiendo algunos trazos marcados: **

j	u	b	_____	j	u	b	_____
	j		_____		j		_____
	u		_____		u		_____
	b		_____		b		_____

** Fuente: INEA/Delegación de Yucatán. Cartilla de Alfabetización Maya. Primera Parte. P. 15.

-Repase y practique la lectura y escritura de manera gradual, en palabras simples, palabras compuestas, frases, oraciones y textos breves: *



MEXICO

Méxicoe junp'éel nojoch kaaj ti' le yóok'ol kaaba', ya'ab u mek'táan kaajilo'ob yaan yéetel ya'abach máako'ob kaja'an ti' le mek'táan kaajo'obo'.

Tuláakal le máako'ob kaja'ano'ob ti' le u mek'táan kaajilo'ob Méxicoo', ku ya'ala'al tio'obe' mejikaano'ob.

Ti' ichil tuláakal le mek'táan kaajo'ob yaan ti' Méxicoo', ti' yaan k lu'umile'exi', le o'olale' to'one' mejikaano'on xan.

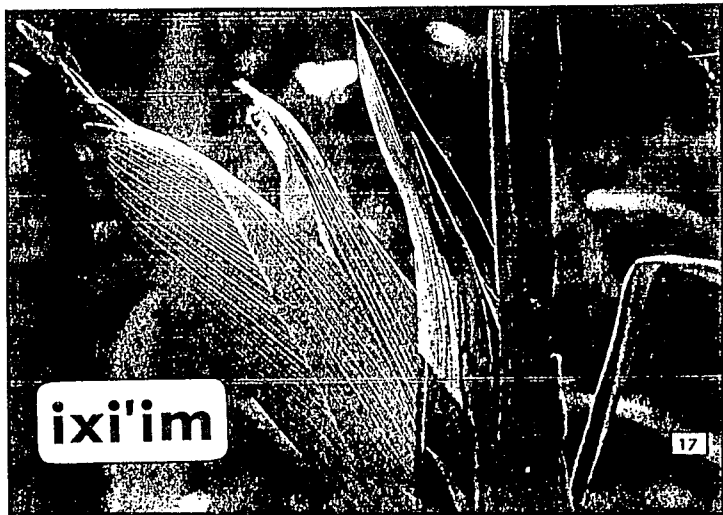
* Fuente: INEA/Delegación de Yucatán. In Libro Maaya. Libro del Adulto. P. 174.

Asimismo, es importante que el libro de prácticas tenga instrucciones breves y sencillas, de modo que permitan que aunque el adulto se separe del grupo de alfabetización, tenga la posibilidad de continuar avanzando con la ayuda de algún familiar, vecino o miembro de la comunidad.

Además, el libro del adulto debe tener su correspondiente para el alfabetizador, de manera que sea un instrumento útil que permita el adecuado uso de todos los recursos didácticos disponibles y llevar una secuencia ordenada en el proceso de alfabetización.

A continuación se presentan, a modo de ejemplo, las lecciones 2 y 25 del Libro del Adulto y del Libro del Alfabetizador, con sus respectivas láminas, carteles y letreros; se seleccionaron premeditadamente la segunda y la última lección para que se pueda apreciar cuál es la variación que van sufriendo estos materiales durante todo el proceso de alfabetización en lengua maya.

* LECCION No. 2. LIBRO DEL ADULTO





ixi'im

ixi'im

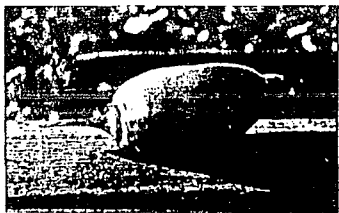
Il a wil le footoj táanilo', ku ts'o'okole' ka xokik le páalabra yaan kaabalo', tu ts'ooke' ka ts'libtik tu yóok'ol le raayao'obo'.



ich



iich



iik



iis

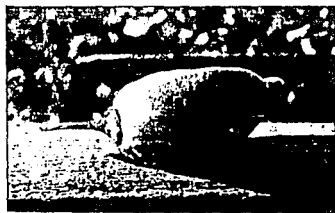
Il a wil le footo'obo', ku ts'o'okole' ka xokik k'a'am u
k'aaba'o'ob yaan kaabalo'.



___ x ___ ' ___ m



___ ch

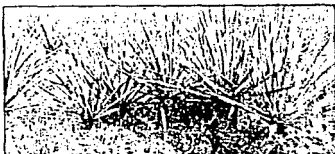


___ _ k

Il a wil le footo'obo', ku ts'o'okole' ka chúkbesik u
k'aaba'o'obo', tu ts'ooke' ka ts'fiitiko'ob tu ka'atéen
tu yóok'ol le raayao'obo'.



xiib



kij



xikin

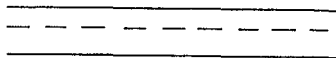


tsíimin

Il a wil le footo'obo'; ku ts'o'okole' ka xokik u k'aaba'o'obo',
tu ts'ooke' ka ts'ibitiko'ob tu yóok'ol le raayao'obo'.



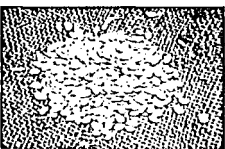
m _ _ s



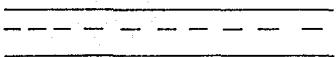
s _ _ n _ _ k



ch' _ _ ch'



_ _ b



Il a wil le footo'obo', ku ts'o'okole' ka chúukbesik u
 k'aaba'o'obo', ku ts'o'okole' ka ts'íibtiko'ob tu yóok'ol le
 raayao'obo', tu ts'ooke' ka xokiko'ob k'a'am.

i

a

ii

aa



___m



___ch



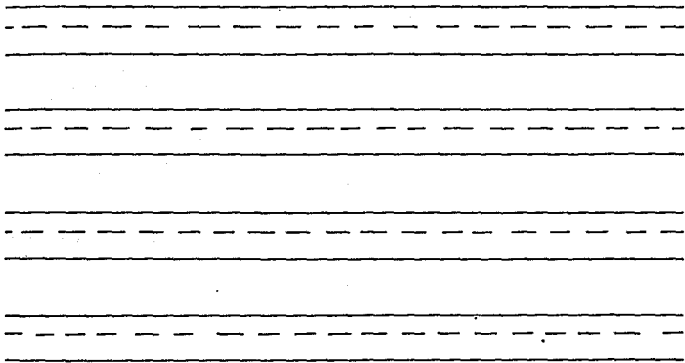
___k'



___k

Il a wil le footo'obo', ku ts'o'okole' ka chúukbesik
u k'aaba'o'obo', tu ts'ooke' ka xokiko'ob k'a'am.

Ts'íibt le ba'ax kun a'albil teche'.

The page contains four sets of handwriting practice lines. Each set consists of three horizontal lines: a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. These lines are spaced evenly down the page to provide a guide for letter height and placement.

* LECCION No. 2. LIBRO DEL ALFABETIZADOR.

Propósitos:

Con esta lección el grupo podrá identificar, leer y escribir la vocal "i" al principio y en medio de palabras, en sus diferentes formas.

Primera Etapa:

Actividades.

1.- El alfabetizador muestra el Cartel No.3 que ilustra el tema de la agricultura y pide que comenten acerca de lo que ven.



Por ejemplo, se puede preguntar:

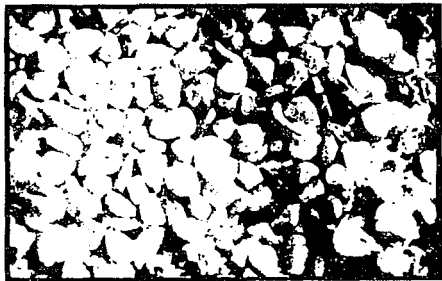
- ¿Qué ven aquí?
- ¿Qué otras cosas se siembran para la alimentación de la gente?
- ¿Por qué es importante el maíz?
- ¿Qué cosas se sacan del maíz?

El maíz es importante en la vida del pueblo mexicano, porque es la base de su alimentación. Por eso es necesario que todos aprovechen las tierras disponibles, para la siembra del maíz y otros productos como los tomates, chayotes, rábanos, calabaza y demás productos del campo.

Segunda Etapa:

Actividades.

2.- El alfabetizador muestra el Cartel No. 4 y pide a los adultos que digan en voz alta el nombre de lo que ven. Enseguida presenta debajo del cartel el letrero con la palabra "ixi'im" y los invita a que descubran qué dice esa palabra.



ixi'im

3.- El alfabetizador pide a los adultos que lean con él varias veces la palabra "ixi'im".

4.- Después los invita a que abran su Libro de Prácticas en la Página 19, observen lo que hay en la foto, y lean en voz alta, clara y pausada la palabra "ixi'im" que está debajo y enseguida la escriban varias veces en los renglones de abajo.

5.- El alfabetizador escribe en el pizarrón la palabra "ixi'im" y les pide que junto con él la lean en voz alta, haciéndoles notar que en la palabra "ixi'im" está presente la letra "i" tres veces y las señala para que todos las observen. Luego las repinta para que se destaque: "ixi'im".

6.- Ahora el alfabetizador dice en voz alta y pausada varias palabras que lleven la vocal "i", por ejemplo "ch'ik", "pich'", "kib", "kij", etc.

7.- Luego les pide a cada uno de ellos que digan en voz alta palabras que lleven la vocal "i".

8.- El alfabetizador elige algunas palabras de las que van diciendo, escogiendo sólo aquellas que lleven una vocal "i" y las escribe en el pizarrón.

9.- El alfabetizador lee en voz alta las palabras que escribió y las remarca donde aparece la vocal "i" sencilla. Luego les pide que junto con él vayan leyendo cada palabra resaltando la vocal "i".

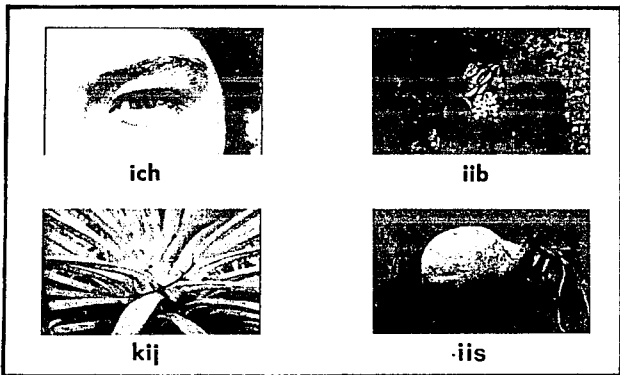
10.- Enseguida los invita a que copien las palabras en su cuaderno de escritura y pinten con un color diferente la vocal "i" que aparece en todas las palabras.

11.- El alfabetizador se acerca al grupo para ayudar a los que tengan problemas para escribir.

Tercera Etapa.

Actividades.

12.- El alfabetizador les muestra la Lámina de Apoyo No. 5 y les pide que observen lo que hay en cada una de las fotografías. Enseguida pide que lean la palabra que está debajo de cada foto.



13.- Después les hace notar la diferencia que hay entre las palabras que están a la izquierda con las que están en las fotografías de la derecha, para que observen que en un lado está la vocal "i" sencilla y en el otro la "i" doble "i".

14.-Luego les pide que lean en grupo, en voz alta, resaltando la pronunciación para establecer la diferencia de la "i" sencilla y la "i" doble.

15.- Después al alfabetizador les pide que digan palabras en voz alta que tengan vocal "i" doble.

16.- El alfabetizador escoge algunas y las escribe en el pizarrón. Luego les pide que lo acompañen a leerlas y va marcando con la voz en donde aparece la vocal "i" doble.

17.- Luego invita a que algunos voluntarios pasen al pizarrón y señalen donde aparece la vocal "i" doble en cada palabra.

18.- Finalmente les pide que copien esas palabras en sus cuadernos de escritura y encierren en círculos donde aparece la vocal "i" doble.

19.- El alfabetizador les pide que abran su Libro de Prácticas en la página 20, observen las fotografías, las relacionen con las palabras que están debajo y junto con él vayan leyendo en voz alta cada palabra, pronunciando correctamente cuando se trata de la vocal "i" sencilla o de la "i" doble.

20.- Por último, los invita a que las copien en su cuaderno de escritura.

21.- Ahora le pide que en la misma página 20 observen bien la diferencia de la vocal "i" sencilla y la vocal "i" doble. Para afirmar este conocimiento les pide a una parte del grupo que digan en voz alta palabras que lleven "i" sencilla y a la otra parte que digan palabras que lleven "i" doble.

22.-Después elige palabras de un grupo y del otro, las escribe en el pizarrón en dos columnas: de un lado las palabras que tienen "i" sencilla y del otro lado las que tienen "i" doble.

23.- Enseguida los invita a que junto con él repasen en voz alta la lectura de ambas columnas pronunciando correctamente los diferentes sonidos de cada palabra.

A continuación el alfabetizador muestra la Lámina de Apoyo No. 6. en donde observan palabras con "i" doble por un lado y palabras con "i" simple por el otro. Explica que las palabras con "i" simple significan una cosa y las que tienen "i" doble significan otra.

biil	bil
biits'	bits'
biix	bix
chiich	chich
ch'iik	ch'ik
k'iil	k'il

24.- Luego pide que pasen uno de cada grupo a señalar el lugar donde se encuentren la vocal "i" sencilla y la "i" doble y después lo acompañen a hacer un repaso de cada grupo de palabras y conforme van leyendo cada una, platican de su significado.



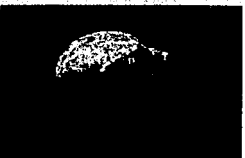
25.- A continuación pide a los adultos que lean primero una palabra de la columna izquierda e inmediatamente una de la derecha y así sucesivamente.

26.- Finalmente les pide que copien las dos columnas de palabras de la lámina en su cuaderno de escritura y que con dos colores diferentes señalen la vocal "i" sencilla y la "i" doble.

Cuarta Etapa.

Actividades.

27.- El alfabetizador presenta la Lámina de Apoyo No. 7 solicitando que los adultos la observen bien y platicuen sobre su significado.

	p—k
	x— —k'
	— — —s

28.- Enseguida hace notar que las palabras escritas al lado de las fotografías les corresponden; pero están incompletas, por lo que invita a algunos voluntarios a que escojan las tarjetas de las vocales y las pongan en los espacios vacíos de la lámina.

29.- Después pide que lo acompañen a leer las palabras que se formaron y finalmente, que las escriban en su cuaderno de escritura.

30.- El alfabetizador indica a los adultos que abran su Libro de Prácticas en la página 21, y observen las fotografías, hablen de su significado, y noten que a la derecha está escrita la palabra correspondiente; pero incompleta. Después de que cada adulto las complete en las rayas como se indica, las leen en voz alta y finalmente las copian en las líneas de abajo.

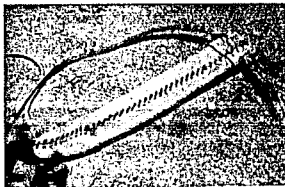
Quinta Etapa.

Actividades.

31.- El alfabetizador les presenta la Lámina de Apoyo No. 8. y los invita a observar lo que hay en las fotografías y a platicar de su significado.



kib



piix



chiich



ch'iich'

32.- De inmediato relaciona las palabras escritas abajo de cada imagen con la fotografía de arriba, invitándolos a que junto con él las lean varias veces, deteniéndose un poco más en las vocales y pronunciando correctamente la "i" sencilla, doble "ii" y doble con acento "ii".

33.- Después invita a algunos voluntarios para que muestren en la lámina en dónde están las vocales que se les indique (sencillas, dobles y dobles con acento).

34.- Una vez que han leído y señalado el lugar de las vocales que se les pidió, los invita a escribir en su cuaderno de escritura las palabras escritas en la lámina.

35.- Ahora los invita a que pasen a su Libro de Prácticas en la página 22, indicándoles que observen las fotografías y platicuen sobre su contenido.

36.- Enseguida les pide que traten de descubrir qué dice debajo de cada fotografía. Si acaso no "aciertan", entonces los ayuda leyendo las palabras correctamente destacando cada clase de vocal.

37.- Después pide que los adultos lean varias veces junto con él las palabras del Libro de Prácticas y las copien en las líneas de abajo.

Séxta Etapa.
Actividades.

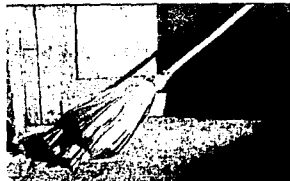
38.- El alfabetizador presenta la Lámina de Apoyo No. 9 y los invita a que observen las fotografías y platicuen sobre su contenido.



k _____ b



x _____ b



m _____ s



s _____ k

39.- Enseguida relaciona las fotografías con las palabras escritas abajo de cada imagen, diciéndoles que corresponden a las fotografías, pero que están incompletas.

40.- Invita a algunos voluntarios a que escojan las vocales que completen el nombre de cada imagen y las coloquen en el espacio respectivo de la lámina.

41.-Después pide a algunos adultos voluntarios que pasen a copiar en el pizarrón, algunas palabras de la lámina.

42.-Cuando han escrito las vocales faltantes y copiado las palabras, los invita a que junto con él las lean varias veces, pronunciando correctamente la "i" sencilla, la "i" doble ("ii") y la "i" doble con acento "ii".

43.- El alfabetizador les pide que escriban las palabras completas en su cuaderno de escritura destacando con colores diferentes la "i" sencilla, la "i" doble sin acento y la "i" doble con acento.

44.- Para afirmar este conocimiento, los invita a que abran su Libro de Prácticas en la página 23 y observen las fotografías, hablen de su significado y observen que a la derecha está escrita la palabra correspondiente, pero incompleta. Después de completarlas como se indica, las leen en voz alta y finalmente las copian en las líneas de abajo.

45.- Para finalizar, invita a los adultos para que junto con él las lean varias veces destacando las diferentes clases de vocales.

Séptima Etapa.

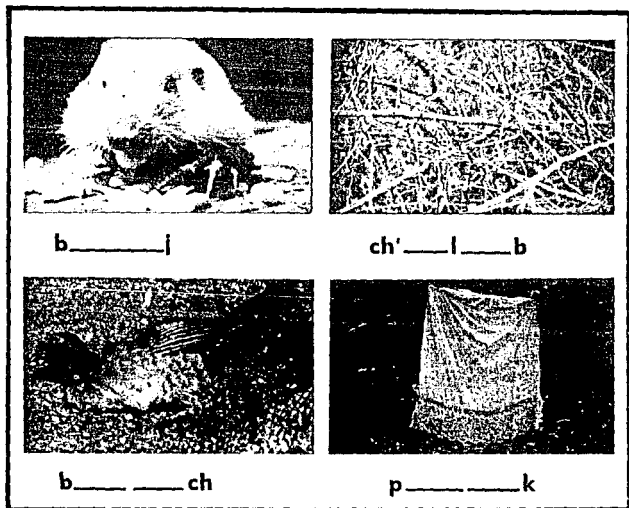
Actividades.

46.- El alfabetizador muestra la Lámina de Apoyo No. 10 y los invita a que observen las fotografías y platicuen de su significado.

47.- Les explica que las palabras escritas debajo de cada fotografía corresponden a las imágenes, pero están incompletas, por lo que invita a algunos voluntarios a que las completen escogiendo las tarjetas que contengan las vocales respectivas y colocándolas en los espacios vacíos de la lámina.

48.- Cuando se han completado todos los ejemplos los lee y pide a los adultos que repitan varias veces pronunciando correctamente las vocales.

49.- El alfabetizador les pide que escriban las palabras de la lámina en su cuaderno de escritura destacando con un color diferente, cada una de las diversas clases de vocales: sencilla "i" y doble "ii".



50.- El alfabetizador invita a los adultos a que abran su Libro de Prácticas en la página 24, observen las fotografías y hablen de su significado.

51.- Explica que las palabras escritas a un lado de las fotografías les pertenecen, pero que están incompletas.

52.- Solicita que las completen con las vocales correspondientes e inmediatamente que las copien en su cuaderno de escritura.

Después pide a los adultos que digan palabras con "a" y con "i". Luego los invita a que escriban en el pizarrón y después pasen y reconozcan las vocales "a" e "i". Para terminar les indica que las copien en la página 25 de su Libro de Prácticas.

* Fuente: INEA/Delegación de Yucatán. Guía para la Alfabetización. Población Maya. P.p. 59-76.

La unidad 25, por su parte, propone los siguientes ejercicios para el adulto y los explica al alfabetizador como se expone a continuación:

* LECCTON No. 25. LIBRO DEL ADULTO.

Táanile' xok le éenunnyaadaa', ku ts'o'okole' ka xokik le páalabrao'ob tu juuna' ka a jach li ba'ax u jela'anil ichilo'ob.



Táan u ch'ak óox Tino.

ch'ak

chak

Ts'íibt ka'ap'éel éenunnyaado yéetel le páalabra tu'ux yaan ch' yéetel ka'ap'éel xan tu'ux yaan ch.

Ch'in le peek' ka xi'iko'.

Xok le páalabrao'ob ts'íibla'an te'ela', ku ts'o'okole' ka wa'alík éenunnyaado'ob yéetel.

ch'áak

cháak

ch'é'en

che'en

ch'íich'

chíich

ch'óoch'

chóoch

ch'ak

chak

ch'éen

chéen

ch'ūuk

chūuk

Ts'íibt wakp'éel páalabrao'ob tu'ux yaan ch', ku ts'o'okole' ka ts'íibtík éenunnyaado'ob yéetel.

ch'om _____

Tin jaantaj ts'e'ets'ek ch'om.

Xok le ba'axo'ob ts'iibta'an te'ela', ku ts'o'okole' te' yáanaló' kaxanto'ob ti' le páalabrao'ob tu'ux ka wiliko' ka ts'áik Junp'êel raaya yáanal.

ch'a

ch'o

ch'i

ch'e

ch'u

ch'aja'an
ch'ebekbal
ch'ik
ch'opaj
ch'ujuk

jach'ik
k'echbil
jich'aj
poch'ik
juch'bil

pach'akbal
pech'ej
p'ichikbal
joch'okbal
ch'uch'ujkil

Xok le ba'ax ts'iibta'an te'ela', ku ts'o'okole' ka ts'áik Junp'êel raaya yáanal le páalabra ka wilik bey je'ebix le yaan ka'analo'.

Seen yaan u ch'ikel peek'.
Ch'ebekbal yotoch Juana.
Ts'o'ok u seen jaantik oop' in wiits'in le beefik yaj u tseem.
Chowak u tso'otseel u pool in kilik.
Taan u jach'ik yo'och Ixi'im k'êek'en.
Tu jich'aj u táab u piik Ana.
Pach'akbal lu'um Pepe tumen kala'an.
Ch'uch'ujkil u nook' in taata.
P'ichikbal in walak' xt'uut' yóok'ol in k'óoben.

Ts'íibt páalabrao'ob yéetel.

ch'a

ch'e

ch'i

ch'o

ch'u

ch'ala'at

ch'ebej

ch'ilib

ch'omak

ch'ujuk

Ts'íibt éenunnyaado'ob yéetel le páalabrao'ob yaan ta
xts'íiko'.

ch'óoch'

Seen ch'óoch' in wo'och.

chóoch

ch'e'en

chéen

ch'áach'

cháach

* LECCION 25. LIBRO DEL ALFABETIZADOR

El objetivo específico de esta lección es que el adulto: Identifique la consonante "ch'" (ch glotal), contenida en la palabra "ch'ak".

Actividades que se recomiendan al alfabetizador:

1.- Presente el cartel con la fotografía "Táan u ch'ak óox Tino (Tino está cortando ramas) y comente acerca de él con los adultos.

-Coloque debajo del cartel el letrero "Táan u ch'ak óox Tino" y pida a los adultos que lo lean.

-Escriba en el pizarrón la palabra "ch'ak" y pida a los adultos que la lean.

-Escriba a la derecha de "ch'ak" la palabra "chak" y pida que las lean haciendo notar la diferencia de escritura y de pronunciación.

-Pida a los adultos que vean la Lección 25 y hagan el ejercicio de la página 95, escribiendo cuatro enunciados utilizando "ch'" y "ch".

2.- Solicite a los adultos que hagan el ejercicio de la página 96, primero que lean todas las palabras de la lista y después que escriban seis palabras con la consonante "ch'". Enseguida que empleen esas palabras para hacer cuatro enunciados.

3.- Pida a los adultos que lean las palabras de la página 97, subrayando en las mismas, las partes "ch'a, ch'e, ch'i, ch'o, ch'u". Después pídale que lean los enunciados y subrayen las palabras del ejercicio anterior.

4.- Diga a los adultos que hagan el ejercicio de la página 98, escribiendo en cada columna palabras que tengan las mismas partes.

-Después que continúen con el segundo ejercicio, escribiendo un enunciado con las palabras del lado izquierdo.

5.- Finalmente, solicite a los adultos que lean un texto y que expliquen con sus palabras lo que entendieron y después que lo escriban.

* Fuente: INEA/Delegación de Yucatán. Alfabetización en Lengua Maya. Segunda Parte. Instructivo. P.p. 32-33.

Con respecto a la evaluación del aprendizaje del adulto, el alfabetizador debe encargarse de llenar, una vez que realizó el repaso de cada lección, el cuadro que se presenta a continuación:

* REGISTRO DEL APROVECHAMIENTO DEL GRUPO

Registro del Aprovechamiento del Grupo.

No.	Nombre del adulto	Lectura			Escritura			Dictado		
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										

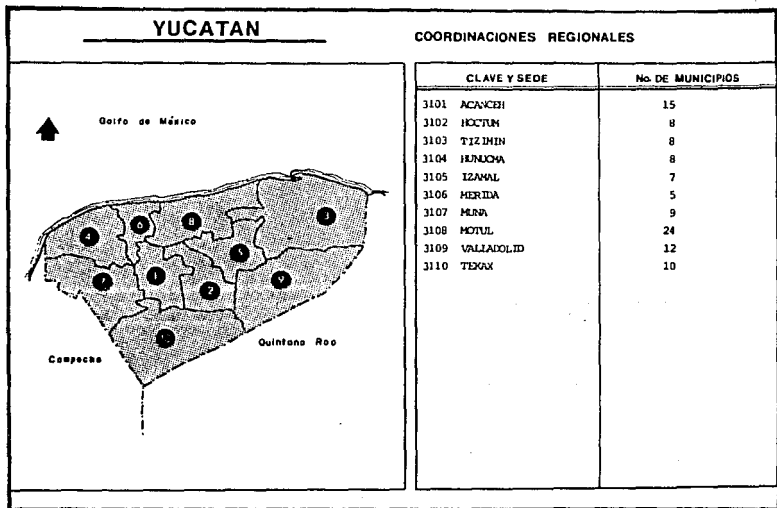
* Fuente: INEA/Delegación de Yucatán. Guía para la Alfabetización. Población Maya. P. 309.

Así pues, con estos dos ejemplos se puede apreciar cómo se concreta, en los materiales didácticos, el método propuesto para la Alfabetización en Lengua Maya, con su respectiva relación alfabetizando-alfabetizador; los elementos culturales que se pretenden destacar para hacer de la educación un proceso bicultural; el tratamiento que se da a la lengua y al indígena durante el proceso de alfabetización, así como el nivel de participación y reflexión que se espera por parte del adulto.

Operación

Para implementar el Proyecto de Alfabetización Indígena con los mayas de Yucatán, el estado fue dividido en diez zonas que tienen entre 5 y 24 municipios. En el esquema que se muestra a continuación se puede apreciar el territorio que abarcan cada una de estas diez Coordinaciones Regionales del estado de Yucatán:

* ZONIFICACION EN EL ESTADO



Primeramente, el Proyecto de Alfabetización a Grupos Indígenas se llevó a efecto mediante una prueba experimental (1986), con el fin de comprobar la eficiencia de este proyecto y, en función de sus resultados, plantear su integración como una modalidad más de alfabetización en el estado.

Para tal efecto, la operación fue dividida en tres fases: preatención, en la que se reclutaron y seleccionaron a los agentes operativos, se localizó e incorporó a las comunidades, se formaron los grupos y se capacitó a los agentes operativos; atención, en la que se implementó la alfabetización y se realizaron algunas visitas de apoyo; y post-atención, en la que se trató de despertar en los adultos el interés por la continuación de los estudios y se programó la realización de la evaluación.

En lo que respecta a la preatención, una de las actividades que primero se realizarían fue la capacitación de los recursos humanos que participarían en esta modalidad, para lo cual se diseñó e impartió un curso de cuatro módulos titulados: Programa de Alfabetización Bilingüe y Bicultural del estado de Yucatán, Sesibilización, Tecnología de la Capacitación (Dinámica de Grupos) y Métodos de Lecto-Escritura; todos ellos organizados tomando como base que "enseñar a leer y escribir al analfabeta, es de gran importancia para el desarrollo del estado, porque entenderá mejor las técnicas de producción; que le permitirá mejorar en todos los aspectos de la vida tan deteriorada que vive, por falta de entendimiento, que le permitirá mejorar la siembra de granos, frutas y legumbres para su propia alimentación y también solventar los problemas de vestido y de salud."(25)

En cuanto a los materiales, su diseño y elaboración (en su segunda parte) se calendarizó para los meses de enero a noviembre de 1986; su impresión y distribución se programó para marzo a noviembre del mismo año; la capacitación de los agentes operativos en el uso de estos materiales se calendarizó para los meses comprendidos de marzo a noviembre y la validación de todos los materiales utilizados durante el proceso se programó para julio de 1986 a enero de 1987.

En lo relativo a la presupuestación para la implementación de la prueba piloto, se transfirieron para 1987, del capital asignado en 1986, \$ 4,533,160.00, distribuidos en los Capítulos 3 000 (Servicios Generales) y 4 000 (Transferencias); y, específicamente para 1987 se asignaron \$ 6,142,205.00, correspondientes a los

(25) INEA/Delegación de Yucatán. Alfabetización Maya. Diseño de Capacitación. P. 33. El subrayado se realiza para destacar la persistencia del trinomio alfabetización-desarrollo-producción y para hacer notar que se sigue concibiendo al analfabetismo (falta de entendimiento) como la causa de las malas condiciones en que vive el indígena, y no como una más de sus manifestaciones y consecuencias.

Capítulos 1 000 (Servicios Personales) y 2 000 (Materiales y Suministros), lo que hace un total de \$ 10,675,365.00.

Con respecto a 1986, haciendo el desglose del total del presupuesto destinado de mayo a diciembre de ese año para los distintos tipos de recursos, que era de \$ 10,369,365.00; se otorgaron \$2,843,220.00 para los recursos humanos (3 Técnicos hablantes de maya, 1 Antropólogo Social, 1 Diseñador Gráfico y Artístico, organizadores y alfabetizadores); \$ 3,298,985.00 para los recursos materiales (manuales, cartillas, láminas, letreros, cuadernos, instructivos, diccionarios, guías de observación y concentrados para evaluaciones. Se calcula en \$ 33,613.30 el gasto por material para el alfabetizador y en \$ 2,034.50 el gasto por alfabetizando) y \$4,227,160.00 para los recursos financieros (viáticos para capacitadores y agentes operativos, para las visitas de apoyo a las comunidades y gratificaciones para los agentes operativos -organizadores, alfabetizadores y maestros bilingües-).

Los siete periodos de alfabetización que se programaron para el lapso comprendido de 1986 a 1988 fueron: Noviembre/1986 a Diciembre/1987; Enero/1987 a Febrero/1988; Marzo/1987 a Abril/1988; Mayo/1987 a Junio/1988; Julio/1987 a Agosto/1988; Septiembre/1987 a Octubre/1988 y Noviembre/1987 a Diciembre/1988. Durante todos ellos se pretendía incorporar a 2000 personas y alfabetizar al menos a 1300 de ellas, logrando para diciembre de 1988 un total de 9100 personas alfabetizadas. Para esto se esperaba contar, asimismo, con 20 Organizadores Regionales, 200 Alfabetizadores y 20 Maestros Bilingües por periodo, que dan un total de 140 Organizadores, 1400 Alfabetizadores y 140 Maestros Bilingües.

Ya en la fase de la atención a los adultos, se utilizaron los materiales previamente elaborados, distribuyéndolos no sin problemas entre las distintas zonas del estado y se trató de inducir a los adultos para que continuaran con su educación básica. Lo que no se logró realizar, por falta de recursos humanos y financieros, fue el seguimiento y evaluación del proceso de alfabetización, con el fin de validar los materiales utilizados.

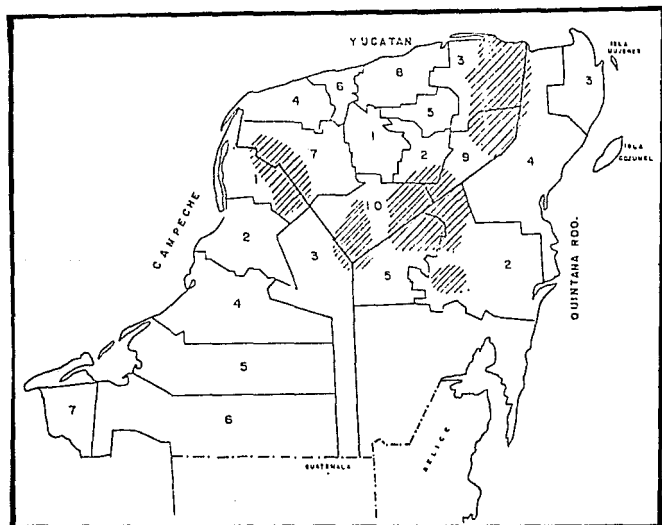
Asimismo, durante la fase de operación surgió el Proyecto de Expansión Regional de la Alfabetización en Lengua Maya a los estados de Campeche y Quintana Roo, mismo que implicaba una serie de actividades entre las que destacaban: reuniones de información con el fin de dar a conocer el proyecto a las entidades participantes y definir la normatividad de la expansión; planeación y organización de acciones, cuantificando la demanda y formando los equipos técnicos responsables de la operación; capacitación del personal; adecuación, elaboración y distribución de materiales; difusión del proyecto y seguimiento y evaluación de las acciones.

Dicho proyecto intentó definirse de mayo a diciembre de 1986, para implementarse de noviembre de 1986 a diciembre de 1988, con

la meta de lograr alfabetizar a 2925 indígenas mayas de Campeche y 516 de Quintana Roo. Los logros obtenidos fueron en realidad incipientes, pero sentaron las bases para el desarrollo de la alfabetización en esos estados.

A continuación se presenta un mapa en el que se pueden apreciar las zonas de influencia de la demanda regional a atender mediante el programa de Alfabetización en Lengua Maya.

*** ZONAS DE INFLUENCIA DE LA DEMANDA REGIONAL DE ALFABETIZACIÓN MAYA EN LOS ESTADOS DE YUCATÁN, CAMPECHE Y QUINTANA ROO. DIVISION POR COORDINACIONES REGIONALES.**



* Fuente: INEA/Delegación de Yucatán. Alfabetización Maya. Prueba Experimental de Alfabetización Indígena. Expansión Regional. P. 54.

En cuanto a los problemas que presentó la fase operativa del proyecto se pueden mencionar:

-La dispersión geográfica de los indígenas analfabetas que dificulta la formación de los grupos de alfabetización.

-La falta de disponibilidad de tiempo por parte de los adultos, ya que mayoría de ellos difícilmente puede reunirse más de tres veces a la semana para estudiar.

-Un año es insuficiente para que los adultos puedan aprender las estructuras básicas del castellano.

-Durante el desarrollo de la alfabetización, los contenidos de los documentos tuvieron que modificarse de acuerdo a las necesidades que se presentaban en la práctica.

-Los materiales no pudieron ser validados en cuanto a contenido y desarrollo didáctico.

-Problemas en la entrega de materiales, lo que conlleva a perder la credibilidad de los adultos en el INEA y, por tanto, a la deserción, que hasta abril de 1986 era del 33%.

-Falta de coordinación en los niveles de Delegación, Coordinación Regional y Microrregión.

-Desfase en los ritmos de trabajo calendarizados, ocasionando problemas en el funcionamiento del proceso.

-Falta de recursos financieros y de personal especializado (es común que los alfabetizadores no cumplan con el perfil solicitado) y de tiempo completo (hasta la fecha sólo se cuenta con dos personas de tiempo completo).

-No se ha logrado establecer una vía sistemática de seguimiento debido, por un lado, a las cargas de trabajo del equipo en cuanto a la elaboración del proyecto y materiales, y por otro, a la carencia de personal que sirva de enlace entre el equipo central y las comunidades.

Así pues, "los resultados arrojados por la prueba piloto hacen suponer que debe haber ciertos cambios en la orientación metodológica y pedagógica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, mismos que deben encauzarse principalmente hacia la optimización en la didáctica de los materiales, no así de los contenidos lingüísticos y culturales, ya que ellos se consideran adecuados a las características particulares de la etnia maya".(26)

Por otra parte, algunos de los adultos que participaron en la fase operativa del proceso de alfabetización y un miembro del Consejo Supremo Maya, manifestaron en entrevistas realizadas por el personal del INEA que:

"La maya es una cultura de nuestros antepasados entonces muchas personas de esta población lo hablan pero no sabemos si lo estamos pronunciando bien... eso fue lo que me motivó a trabajar para el programa pues al trabajar como asesor yo tuve la necesidad de aprender más acerca de lo que es la educación maya, me

(26) INEA/Delegación de Yucatán. Guía para la Alfabetización y Elaboración de Material Maya. P. 7.

capacitaron para saber escribirlo y así fue el motivo que me dio más para ayudar a las personas que están aquí conmigo toda la clase."(27)

Armando Cui Centeno, Educador Bilingüe de San Juan Siho, Yucatán. Agosto de 1988.

"Pues me están enseñando a manejar la guía porque como voy a ser alfabetizadora me van a enseñar cómo pronunciar las vocales, cómo tratar a la gente, porque no hay que regañarlas, sino con mucha amabilidad, saber cómo agarrar su lápiz pues enseñarles así para que aprendan y no pierdan la fe en aprender, sino que aprendan ahorita que tienen una oportunidad."(28)

Alfabetizador de Yucatán. Agosto de 1988.

"Para mí es una alegría que voy a tener libros en maya, porque nunca antes había visto y lo voy a ver y lo voy a enseñar a mis compañeros porque ellos van a ser mis alumnos, les voy a enseñar a leer y escribir en maya y después en español."(29)

Alfabetizador Bilingüe. Yucatán. Agosto de 1988.

"Creemos que si hablamos de evaluación tenemos que decir que el proyecto ha avanzado a un buen paso, a un buen nivel, con sus problemas, con sus deficiencias algunas debido a fallas de materiales, en términos de que no se hayan concluido a tiempo y hemos tenido que desfasar el programa; se ha ampliado a algunos meses también porque así lo han pedido los adultos. Sin embargo creemos que avanzamos a un buen ritmo; en este momento los grupos de campo están concluyendo el módulo de la lengua maya."(30)

Eric Castillo Lara. Coordinador Técnico-Pedagógico en Yucatán. Agosto de 1988.

"Pues para mí todos debemos pensar que la maya nunca la debemos olvidar porque desde que nacimos en el mundo con eso empezamos a hablar, con eso nos hablábamos, nuestros padres nos hablan y nosotros eso seguimos. Algunas personas cuando aprenden español ya no quieren hablar la maya pero como sea, nosotros siempre somos indígenas."(31)

Josefina del Carmen Pat May. Consejo Maya, Yucatán. Agosto de 1988.

(27) INEA. Op. Cit. Comunidad INEA. Año VIII, III Epoca. Octubre de 1988. Suplemento P. XX.

(28) Ibid. P. XX.

(29) Ibid. P. XXV.

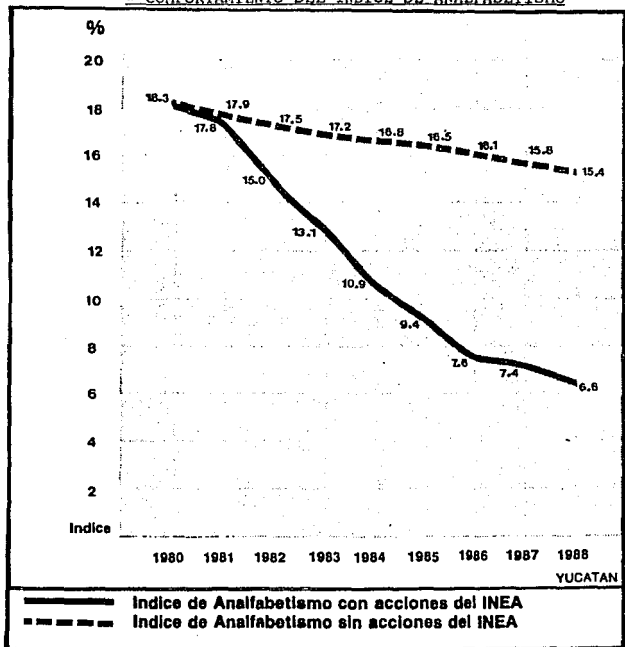
(30) Ibid. P. XXV.

(31) Ibid. P. XXII.

Resultados

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, sin hacer un desglose específico del porcentaje de analfabetismo de la población indígena del estado de Yucatán, presenta la siguiente gráfica del comportamiento del índice de analfabetismo de la población mayor de 15 años en el estado, de 1980 a 1988.

* COMPORTAMIENTO DEL ÍNDICE DE ANALFABETISMO



* Fuente: INEA. Memoria Estadística del INEA 1982-1988. P. 172.

Asimismo, presenta la siguiente tabla por medio de la cual se pueden apreciar algunas de las variables que influyen en el índice de analfabetismo.

* INDICE DE ANALFABETISMO EN YUCATAN DE 1980 A 1988

VARIABLES	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988*
ANALFABETAS AL FINAL DEL AÑO ANTERIOR	121 160	120 998	120 462	104 245	93 197	80 199	71 314	58 780	58 535
NUEVOS ANALFABETAS	956	1 924	1 833	1 745	1 662	1 583	1 508	1 436	1 368
ALFABETIZADOS INEA		490	21 189	15 163	17 791	12 701	17 318	1 881	6 807
ALFABETIZADOS OTRAS INSTITUCIONES	779	1 362	545	191	67	23	8	3	1
BALANCE MIGRATORIO DE ANALFABETAS	139	277	277	277	277	277	277	277	277
INDICE DE SOBREVIVENCIA	895819	901909	901940	902029	902116	902200	902282	902366	902448
TOTAL ANALFABETAS	120 998	120 462	104 245	93 197	80 199	71 314	58 780	58 535	54 256
POBLACION DE 15 AÑOS Y MAS	659 117	673 745	690 969	710 913	731 124	751 492	772 350	793 645	815 290
INDICE DE ANALFABETISMO	18.35	17.87	15.08	13.10	10.96	9.48	7.61	7.37	6.65
* Est-1988									

* Fuente: INEA. Memoria Estadística del INEA 1982-1988. P. 173.

Comparando estos datos con los resultados que presentó la revista "Comunidad INEA" en Octubre de 1988, según la cual el Proyecto de Alfabetización Maya del estado de Yucatán, en 1988 atendía a 19,631 indígenas y considerando que el porcentaje medio de deserción en los cursos es del 30% y que en ese mismo año el número de analfabetas en el estado era de 54,256 personas, podemos inferir que en realidad el alcance del Proyecto Experimental de Alfabetización Indígena en el estado de Yucatán no es verdaderamente significativo, pero que su implementación y desarrollo es una necesidad inminente para realizar, de un modo más acorde a las características culturales de los mayas, el proceso de alfabetización indígena en el estado.

**ESQUEMA FORMAL DE ANALISIS DEL PROYECTO DE ALFABETIZACION
INDIGENA EN LENGUA MAYA**

Para acercarnos al objeto de estudio de esta investigación, es decir, al proceso de alfabetización indígena llevado a cabo en el estado de Yucatán de 1982 a 1988, se seleccionó el Esquema Formal de Análisis (EFA) propuesto por Pablo Latapí y Félix Cadena, por considerarlo una forma apropiada para el examen de los proyectos de campo de educación no formal en el medio indígena, ya que dicho esquema, teniendo como "finalidad captar y explicar la metodología de cada proyecto y su dinámica interna, es decir, sus congruencias e incongruencias, aciertos y errores, favorecedores y obstáculos"(32), permite comprender en toda su complejidad las causas y consecuencias de la implementación de un proyecto de alfabetización indígena, así como las repercusiones de orden cultural que esto trae consigo.

Para captar la metodología, entendida como "el conjunto de concepciones, principios, estilos organizativos, estrategias y acciones que adopta un proyecto explícita o implícitamente"(33), se utilizarán las categorías de: ideología teorizante, estrategia ideológica, estrategia efectiva e ideología práctica. Y para explicar las congruencias e incongruencias entre el discurso teórico y la práctica real, se retomarán las categorías de: naturaleza del proyecto de campo (que hace alusión al equipo promotor y a los usuarios), contexto institucional y contexto local-nacional.

Por cada una de estas categorías se entenderá:

- Ideología Teorizante: Categoría a partir de la cual se refleja una determinada concepción de la sociedad y de su funcionamiento. Los elementos que la distinguen son: visión de la sociedad actual, que comprende el papel del Estado y de la educación en la sociedad; visión de la sociedad deseable, que implica el tipo de hombre que se quiere formar y, en este caso, el papel de los indígenas en esa sociedad; y la concepción de cambio social, que evidencia cuáles son los obstáculos que se oponen al logro de la sociedad ideal y el papel del Estado y de la educación en el cambio social.

-Estrategia Ideológica: "Es el plan elaborado en función de los obstáculos que hay que vencer; es producto de un razonamiento y un diseño de objetivos, de una selección de recursos y procedimientos de acción y se elabora con objeto de defender o promover un interés"(34).

(32) Latapí, Pablo y Cadena, Félix. "La Educación no Formal en México. Un Análisis de sus Metodologías"; en Educación de Adultos. Vol. 2. No. 4., 1984. P. 7.

(33) Ibid. P. 8.

(34) Ibid. P. 8.

Esta estrategia se construye en el plano del discurso y considera los objetivos del proyecto y los principios tácticos que orientan las acciones.

El análisis de la estrategia ideológica implica develar la organización del proyecto (recursos humanos y materiales), la determinación de sus procedimientos y la comprensión de las actividades educativas que el proyecto propone (concepción de educación, papel del educador y del educando, relación entre ellos, ambiente educativo, etc.).

- Estrategia Efectiva: La puesta en práctica del proyecto es lo que se conoce como estrategia efectiva. A partir de las actividades realizadas se puede inferir cuál es el grado de congruencia que guardan con los objetivos, así como los aspectos de la realidad sobre los que se incide. Perfilando la dinámica del proyecto de campo se puede, asimismo, vislumbrar el papel del modelo educativo y la posición que el proyecto tiene frente al Estado.

- Ideología Práctica: Es la ideología que se infiere de la práctica del proyecto de campo; mediante la observación de las actividades del proyecto se pueden detectar el modelo social al que se tiende, el tipo de hombre que se persigue formar, el papel que se asigna al indígena y la concepción de cambio social.

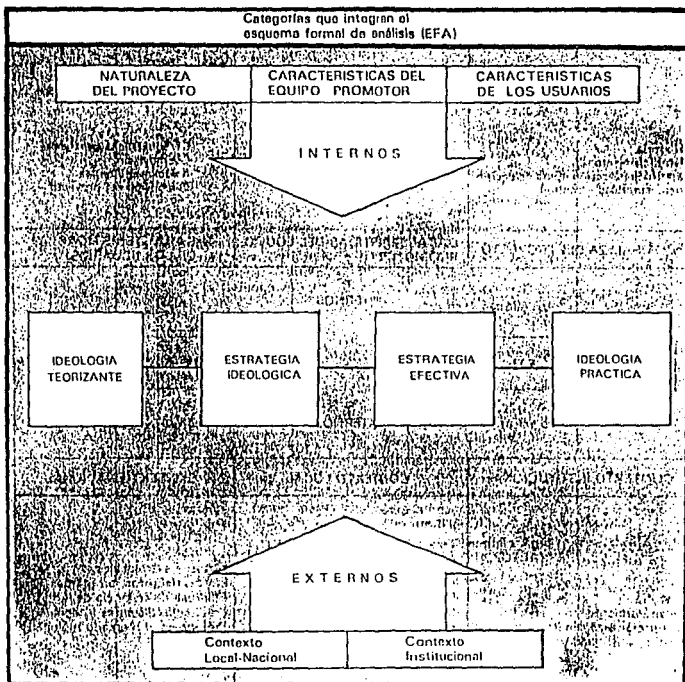
- Naturaleza del Proyecto de Campo: Hace referencia a las características específicas relativas a la estructuración de las diferentes instancias organizativas, esto es: historia del proyecto, haciendo énfasis en su situación actual; financiamiento, haciendo referencia a las fuentes de las cuales provienen los recursos y a su eficiencia o insuficiencia; y por último, institucionalización, explicando las líneas de control y autoridad establecidas entre quienes participan en él. También hace alusión al equipo promotor, a su cosmovisión, a su relación interna y a su relación con los usuarios, de quienes también se destaca su cosmovisión y la percepción que tienen del proyecto.

-Contexto Institucional: Explica las características del proyecto más amplio en el cual se inscribe el proyecto de campo y las características de la institución o grupo que se responsabiliza de él, considerando que éstas pueden influir en el tipo de trabajo que se realiza.

- Contexto Local-Nacional: Comprende las características que presenta la comunidad en la que se ubica el proyecto que, aunque son externas a él, lo influyen determinadamente. Además, dicho contexto debe relacionarse con el nacional, para captar las repercusiones de los problemas nacionales en la localidad.

Así pues, la relación existente entre las categorías que conforman el Esquema Formal de Análisis y su carácter globalizador se pueden apreciar en el siguiente esquema:

*** CATEGORIAS DEL ESQUEMA FORMAL DE ANALISIS**



* Fuente: INEA/SEP. Revista de Educación de Adultos, Vol. 2. No. 4. Oct.-Dic. 1984. P. 31.

Tomando como base todas estas categorías se analizará a continuación el Proyecto de Alfabetización Indígena implementado en Yucatán de 1982 a 1988, tratando de captar la dinámica de esta experiencia concreta de alfabetización en México.

Ideología Teorizante.

Por la manera en que se concibe a la estructura social, formada por diferentes estratos que se definen por la ubicación del individuo en la estructura ocupacional y por el nivel de ingreso, de educación y de "cultura"; al cambio social, que por medio de la modificación de algunos aspectos puede conducir a que la población se integre al desarrollo y sea productiva; al papel del individuo en la sociedad, que consiste en desempeñar su función para permitir el crecimiento del país; al desarrollo, proceso continuo, gradual y ordenado en el que el crecimiento depende del avance en la fabricación de bienes de producción, etc. puede apreciarse que el Proyecto de Alfabetización Indígena en el estado de Yucatán parte de una concepción de sociedad actual en la que cada individuo tiene una función específica que cumplir. Considerando también que la sociedad tiene mecanismos para regular sus conflictos, sin necesidad de violencia y que incluso esas disfunciones le ayudan a perfeccionarse, manteniendo el equilibrio deseado.

Como la estructura social se encuentra interrelacionada, cada uno de sus elementos se afecta si el otro deja de funcionar, de ahí la importancia de "antender" al indígena y propiciar que siga cumpliendo con su papel como hasta ahora. Esto se complementa con la visión de sociedad actual del indigenismo mexicano, según la cual la sociedad es dual, ya que presenta partes desarrolladas y subdesarrolladas, sectores avanzados y atrasados, grupos modernos y otros marginados de dicha modernidad, mismos que si lo desean podrán irse incorporando al sistema, al avance, al desarrollo y a la modernidad; factores a los que tradicionalmente les han dado la espalda.

Las diferencias sociales se justifican a partir de la actividad que cada quien está destinado a realizar, pensando además que la modificación parcial de un aspecto conduce a la solución total de un conflicto entre los diversos grupos sociales; por eso, desde este enfoque se plantea que con que los indígenas sepan leer y escribir, van a poder acceder a mejores formas de vida. Esto es, se reconoce al indígena como miembro del sector "deprimido" de la sociedad y víctima de la inequitativa distribución de los servicios, pero como se cree que esto es resultado de causas ajenas a la conformación de los estratos, se espera que con alfabetizar al indígena, éste logre vivir mejor y desempeñar con mayor eficiencia su labor.

Con respecto a la educación, como se puede apreciar, se concibe como un disparador del proceso de desarrollo (a mayor educación, mayor productividad), como generador del cambio de actitudes y valores necesarios para incidir favorablemente en la realidad social y mejorarla y como canal de movilidad social. Para esto, -dicen- es indispensable que los individuos sean conscientes de su realidad y participen en ella.

Un aspecto relevante de esta concepción es que parte de la idea de que hay patrones generales de comportamiento entre los individuos de diferentes lugares, determinados a partir de la función que desempeñan; por ejemplo, en el caso de los indígenas, que evidentemente se conciben en abstracto y de forma descontextualizada, se cree que su función (cultivar la tierra, por ejemplo) es lo que determina su proceder, sin contemplar que son las condiciones de vida las que generan el proceder del individuo y que por la diferencia de contexto es muy aventurado hacer generalizaciones en torno "al indígena" de nuestro país.

Lo anterior determina también el rumbo de los proyectos de alfabetización que se han emprendido en favor de los indígenas, que aunque puedan ser bien intencionados, no llevan a mejorar cualitativamente sus condiciones de vida: primero, porque se parte de la idea de que todos los indígenas son iguales (conformistas, pasivos, con ataduras culturales del pasado, etc.), y después, porque se cree que modificando sus ideas y dándoles elementos para incrementar la productividad, se va a llegar al desarrollo y a la solución de los problemas sociales y culturales que afectan a los indígenas. Pareciera que se está tratando con una cultura inferior o subcultura a la que hay que elevar al rango de cultura en el sentido de modernizarla, y que por eso es que los indígenas requieren "ayuda", para poder conocer las pautas del desarrollo; desarrollo que evidentemente es entendido conforme a los criterios del capital.

Si el cambio social puede estar dado sin el rompimiento de estructuras, es decir, con la simple modificación de algunos aspectos, también se puede pasar linealmente del subdesarrollo al desarrollo, copiando tan solo algunos modelos más avanzados y atacando los problemas cuya solución repercute favorablemente en los demás, gracias a la interrelación que existe entre ellos; por eso, qué mejor que abatir el analfabetismo que es la causa de un sinnúmero de problemas y un gran impedimento del desarrollo. También desde esta perspectiva se habla del cambio social enfocado hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de las grandes mayorías y de su contexto sociocultural como resultado de su capacitación para el aumento de la productividad.

En este mismo sentido, se cree que el otorgamiento de recursos es la panacea para el cambio, tanto a nivel individual como social, sin analizar ni el contexto ni la problemática sociocultural específicos.

Además, la Educación de Adultos, el desarrollo y la cultura se miden en función del "poseer", de un cierto nivel de aspiración y de la modernización; la cultura del tener y la modernización son el marco de referencia que se usa como parámetro para evaluar a las demás culturas. Modernización entendida como la forma de acabar con las ataduras de la tradición; dar paso a lo complejo, a lo nuevo, al cambio, y sobre todo, al fomento del individualismo; atribuyendo a la actitud del individuo su estado de desarrollo o subdesarrollo, descontextualizando, una vez más, las condiciones

económicas, políticas, sociales y culturales. Por esta razón, desde esta óptica se considera a las características individuales del indígena como opositoras del cambio social, éstas y la falta de preparación del individuo son el enemigo a vencer.

En cuanto al Estado, este se plantea como un facilitador del cambio social y, por tanto, del logro de la sociedad ideal, ya que se preocupa por dar más y mejor educación a toda la población del país, tratando de conformar una cultura nacional, sin dejar de reconocer que México es un país con un gran mosaico étnico, lingüístico y cultural. De ahí que proponga a la Educación Bilingüe y Bicultural como alternativa para conformar la cultura nacional sin perjuicio de "la cultura indígena" y como un medio para pasar de la sociedad actual a la sociedad ideal -léase homogénea-.

Esta visión del mundo y todos los proyectos desde ella realizados, conduce a mantener y justificar el estado de cosas vigente. El fracaso de muchos programas de alfabetización iniciados desde esta perspectiva pone en evidencia la necesidad de entender, en un país como el nuestro, de forma distinta al analfabetismo, considerando que es un factor multideterminado, cuya solución necesariamente debe implicar el favorecimiento de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de la población.

Estrategia Ideológica.

Conforme a los planteamientos de la Ideología Teorizante y teniendo como objetivos lograr el desarrollo integral del adulto maya, a través de la alfabetización bilingüe y bicultural; elaborar modelos adecuados a las características culturales de los mayas de Yucatán, especialmente de los monolingües y escasamente bilingües; sensibilizar en la importancia del uso de la lengua materna para la emancipación económica y cultural de los mayas; propiciar que el indígena exprese su realidad en su propia lengua; desarrollar el uso del español para que los mayas puedan ascender en la escala social; concientizar al indígena de su realidad sociocultural para la defensa de sus derechos y consecuentemente de su cultura; mejorar las condiciones de vida de los habitantes de una comunidad indígena; favorecer la formación y capacitación para el trabajo productivo y reforzar la economía de las comunidades mayas haciendo que dejen de adquirir objetos sintéticos, substituyéndolos por otros que se produzcan en la comunidad; el Proyecto de Alfabetización Indígena en Yucatán se propone realizar las siguientes actividades:

- Diagnóstico sociolingüístico.
- Elaboración del modelo educativo (modelo metodológico, cultural, lingüístico y pedagógico).
- Definición del alfabeto.
- Instrumentación del modelo de capacitación.
- Elaboración del material didáctico.

- Investigación de campo para detectar los problemas educativos de los adultos.
- Selección de comunidades y agentes operativos.

A partir de esto queda claro que el proyecto pretende incidir en las esferas económicas (proceso productivo), sociales (mejoramiento de las condiciones de vida y defensa de los derechos del indígena) y culturales (concientización para propiciar respecto, valoración y preservación de las tradiciones y costumbres indígenas, así como para lograr su síntesis con la cultura nacional, respetando lo valioso de la cultura indígena).

El Proyecto de Alfabetización Indígena en Lengua Maya plantea que se deben realizar de forma paralela el proceso educativo, tendiente a lograr el cambio en la comprensión del mundo y de las cosas; el proceso organizativo, para tratar que las comunidades dispongan de sus recursos humanos y materiales de la mejor manera; el proceso de modernización de las prácticas productivas, tendientes a elevar la productividad; el proceso de desarrollo comunitario, para mejorar las condiciones de vida de la población; y el proceso de síntesis cultural, con el propósito de conciliar y fusionar elementos de culturas diferentes para crear una nueva. En este proyecto el proceso educativo y el de síntesis cultural son los que articulan y dan coherencia a los otros.

Debido a que se pretende mejorar el ambiente cultural y lingüístico en la comunidad indígena, como un medio para acrecentar el intercambio cultural y el desarrollo del individuo, la función del alfabetizador es entendida como aquella que tiene como misión la capacitación del indígena en diferentes aspectos, tales como educación, salud, nutrición, medicina, producción, etc. resaltando entre ellos la lecto-escritura. Es necesario que todos estos procesos se realicen en un ambiente de cordialidad y de confianza, de modo que los adultos analfabetas intervengan compartiendo sus experiencias con todos los demás.

En cuanto al método de alfabetización, éste debe ser el de la Palabra Generadora, ya que por medio de él es posible reflexionar en torno a los problemas y la realidad del indígena, además de favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura. La estrategia a seguir no debe entrenar en el uso de materiales y técnicas, sino discutir y analizar la realidad poblacional considerando las condiciones que promueven o retardan el desarrollo de la comunidad y proponiendo soluciones.

Asimismo, el plan a seguir debe conducir a que el adulto, por medio de discusiones grupales en las que aporte sus opiniones y experiencias, adquiera confianza en sus propias capacidades, valore su experiencia, reconozca su acervo cultural y asuma su papel educativo. Se pretende hacer de las actividades cotidianas actos educativos que mejoren la calidad de vida de la etnia maya y se espera que favoreciendo el autodidactismo y la solidaridad entre las comunidades, se pueda ir avanzando en el ámbito de la

conciencia crítica para llegar a la organización social y económica de la población.

En lo que respecta a las etapas del proceso de alfabetización, éste se realizará en tres fases: la prealfabetización (2 meses), en la que se hará la planeación de las actividades, la incorporación de los adultos y la capacitación de los agentes; la alfabetización propiamente dicha (12 meses), en la que se dotará al indígena de los elementos de la lecto-escritura y de la aritmética, y la postalfabetización (2 meses), en la que se darán algunos cursos de capacitación y se tratará de inducir al adulto a la primaria.

La forma en la que se llevará a cabo la fase de alfabetización será enseñando el maya y el español de modo paralelo, utilizando una de las dos horas de la sesión para cada uno de estos rubros. En el tiempo del maya, los primeros 8 meses de esta fase se destinarán a la enseñanza de la lecto-escritura y de la aritmética y los últimos 4 se dedicarán al refuerzo de lo aprendido; en cuanto al español, los primeros 4 meses serán para la enseñanza del español oral y los últimos 8 para la lecto-escritura. Cabe aclarar que será el programa del maya el que de la pauta a seguir en el de español, aunque en el aprendizaje de la lecto-escritura del maya se empezará conociendo las letras que el alfabeto maya comparte con el español y las palabras cuya combinación de letras formen otras palabras en español, así como por los hispanismos del maya y los mayismos del español. El español se enseñará con base en el método contrastativo, es decir, resaltando las similitudes y diferencias entre el español y el maya.

Los aspectos culturales a retomar en la alfabetización son: lengua, educación, religión, producción y familia y algunos temas que se destacarán serán: trabajo, gobierno, agua, casa, mexicano, fiesta, milpa, riego, maíz, cultura, sociedad, transporte, cooperativa, mercado, comercio, escuela, libro, artesano, animales, pan, tierra, fogón y pozo.

El Proyecto de Alfabetización Indígena en lengua maya estará diseñado de modo que permita la participación de los adultos en la modificación de los materiales y métodos didácticos y, una vez realizado el diagnóstico sociolingüístico y los modelos del proyecto, se aplicará una prueba piloto y se realizará su seguimiento y evaluación, para proceder entonces a la expansión del proyecto.

La capacitación de los agentes operativos será un eje fundamental de la práctica del proyecto, por eso, se impartirá un curso antes de iniciar la alfabetización con una duración de 40 horas, luego se darán asesorías particulares y reuniones mensuales a nivel regional. Los temas en los que se pondrá especial atención serán: sensibilización en la importancia de la alfabetización, lingüística del maya, didáctica del proceso y uso de los

materiales y funciones que desempeña cada participante en la operación del proyecto de alfabetización indígena.

Los recursos humanos mínimos con los que se contará serán: un responsable del proyecto, un auxiliar, un pedagogo, un asesor lingüista, un coordinador técnico-bilingüe, un organizador regional por cada 10 alfabetizadores y un alfabetizador por cada 8 alfabetizandos.

La evaluación del proyecto se realizará mediante el Sistema de Evaluación Participativa (SEPAR), que se caracterizará por ser flexible, participativo, periódico y reorientador. También se contará con el Sistema Integral de Evaluación Periódica (SIEP), tratando de que ambos permitan mejorar el proceso de alfabetización indígena.

Estrategia Efectiva.



Grupo de alfabetización en San Juan Sino, Yucatán

Fuente: INEA/SEP. Comunidad INEA. Año VIII, III Época. Octubre de 1988. P. VI.

La forma en la que se concretó la práctica de la alfabetización indígena en lengua maya en el estado de Yucatán estuvo lejos de los planteamientos realizados en la Ideología Teorizante y en la Estrategia Ideológica del proyecto propuesto por la Delegación del INEA en Yucatán.

Con respecto a los objetivos, al método y a los recursos disponibles podemos apreciar que hubo una serie de desviaciones que le dieron un alcance menor al proyecto, y sobre todo, una direccionalidad diferente a la expuesta en la Ideología Teorizante. Algunos resultados expuestos por la propia Delegación del INEA en Yucatán y por el Diagnóstico realizado en 1989 en la Consulta Nacional para la Modernización Educativa nos lo demuestran.

-En relación al método de la Palabra Generadora, éste quedó reducido a la mecanización de los procedimientos didácticos, dejando de lado el aspecto contextual del usuario y su concientización, factores que constituyen el eje fundamental de esta metodología.

La reducción del método de la Palabra Generadora a una simple técnica también quedó de manifiesto en la forma en la que se propuso al alfabetizador llevar a cabo las discusiones y reflexiones grupales, forma en la que podemos apreciar que esta fase de discusión sólo se utilizó, en el mejor de los casos, para introducir el tema o palabra a tratar.

Y por si fuera poco, en el contenido y nivel de reflexión que se proponen en la Guía del Alfabetizador, podemos constatar que no sólo no se buscaba concientizar al adulto, hacerlo crítico y reflexivo, sino que además se proponía domesticarlo y alienarlo aún más. Pasemos a los detalles:

+ A lo largo del libro del Alfabetizador (y por lo tanto del adulto) los temas sobre los cuales se reflexiona son: alimentación, salud, casa, medios de comunicación y producción.

+ Se insiste en resaltar una relación lineal entre los binomios higiene-salud, al grado de considerar que las enfermedades son padecidas por la gente sucia; unidad familiar-solución de cualquier problema, considerando que todos los habitantes del país conforman la Gran Familia Mexicana y que si todos unimos nuestras fuerzas, podremos resolver nuestros problemas, y trabajo-progreso, en donde se maneja la idea de que la gente que no progresa es porque no trabaja, quitando de este modo al trabajo su caracter de forma de explotación.

+ Se fomentan ideas que impiden que el indígena tome conciencia de que hay otras formas de vida diferentes de la suya, obstaculizando así el manejado discurso del intercambio cultural. En este sentido se explicita una y otra vez que la base de la alimentación de todos los mexicanos es el maíz y el frijol, de ahí

la gran importancia de sembrarlo y aumentar su producción, y se explica que actualmente todos los mexicanos viven en casas de palo, paja o barro, dependiendo del clima de la región en la que habiten. Queda claro que se evita reconocer las diferencias sociales y las pocas que se admiten se justifican a partir de factores ajenos a la conformación de clases, tales como el clima, por ejemplo. Entonces, ¿dónde queda la concientización pretendidamente buscada?

+ Se insiste en la importancia de aumentar la productividad en la apicultura, la fabricación de cal y la siembra de productos agrícolas, resaltando que el trabajo da ganancias, pero, ¿estas ganancias son siempre para el que trabaja?, eso no se cuestiona, más aún, se plantea que cualquier actividad es buena si se gana lo suficiente para vivir.

+ Se habla de la importancia de los medios de comunicación, tales como televisión, radio, cine, teléfono, telégrafo, periódico, satélites, etc., pero no se reflexiona acerca de quienes los controlan y porqué no todo el mundo tiene acceso a ellos.

+ En cuanto a la alimentación se insiste en que sea a base de frutas y verduras bien lavadas, y no de cosas que no nutren, como los refrescos, por ejemplo; pero, ¿dónde queda entonces el consumo de carnes, para quienes?.

Además, el manual del alfabetizador tiende a ser demasiado extenso y presenta un procedimiento mecánico que no permite la comprensión de la metodología empleada.

La falta de experiencia de los alfabetizadores en el manejo del método de la Palabra Generadora y la premura por cumplir el programa los llevó en repetidas ocasiones a reproducir los esquemas tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, a combinar una gran diversidad de métodos y a inhibir la riqueza del vocabulario que el grupo podía generar.

El método así llevado resultó rígido y por el tipo de actividades que proponían (colorear, leer a una sola voz, etc.) y la mecánica misma del proceso (muy directiva), frecuentemente condujo a infantilizar al adulto quitándole los deseos de aprender. El alfabetizador se veía entonces en la disyuntiva de cumplir obligaciones o de luchar contra la deserción.

-Haciendo referencia a los agentes operativos del proyecto se pudo comprobar que la mayoría no cumplía ni con el perfil mínimo solicitado: el personal operativo era muy joven y tenía una escolaridad mínima, era insuficiente y estaba poco capacitado para llevar a cabo la alfabetización. Además, como sus condiciones de vida eran difíciles y su nivel económico bajo, la mayoría tenía que dedicarse a otro tipo de actividades, ya que la remuneración otorgada por el INEA era simbólica.

A esto hay que agregar que los cursos de capacitación impartidos por el INEA fueron insuficientes e inadecuados para el tipo de problemáticas que enfrentaba el alfabetizador, como por ejemplo: cómo hacer frente a la heterogeneidad en los niveles de aprendizaje del adulto, cómo vincular la lectura y la escritura al cálculo básico, cómo responder a las expectativas del adulto si éstas se contraponen a los planes del INEA, cómo motivar al adulto en el aprendizaje, cómo vincular la alfabetización con la problemática concreta del adulto, cómo trabajar cuando no se cuenta con el material a tiempo y en la cantidad necesaria, etc.

-En cuanto al contenido, que como ya se expresó con anterioridad no generaba la actitud crítica por parte del adulto, estuvo además muy lejos de retomar los aspectos culturales de la comunidad y más aún de enriquecerlos con los de otras culturas. La tendencia fue ver a la lecto-escritura en abstracto y si acaso vincularla con factores productivos. Ante esta situación, ¿cómo puede hablarse de una Educación Bilingüe y Bicultural para los indígenas mayas si los contenidos educativos no toman en cuenta el grado de vitalidad cultural de los mayas en lo relativo a su lengua, el sistema de cargos, el ciclo de vida, sus formas de organización, etc., ni los factores que lo afectan, tales como el empleo y la migración?, y lo que es más, ¿cómo pretender la síntesis cultural si se trata a la cultura maya como descontextualizada en el tiempo, es decir, como estática, y se sigue pensando en ella como aquella que tenían los indígenas a la llegada de los españoles?.

Así pues, el contenido del Proyecto de Alfabetización Indígena se orientó hacia la modificación de los valores y hábitos tradicionales y hacia el aprendizaje del español.

-Con respecto al alfabeto maya, la falta de una amplia investigación lingüística condujo a la imposición ortográfica del alfabeto del español sobre el alfabeto maya, pero esto no fue casual, se pretendía que la norma a seguir fuera el español para poder llegar más fácilmente al objetivo final del proceso: la castellanización.

-Los materiales didácticos, de los que ya se habló con anterioridad, fueron insuficientes y extemporáneos para la fase de alfabetización y casi inexistentes para la fase de postalfabetización, además en todos ellos se trató de responder a la educación nacional, manejando los contenidos de la "cultura nacional" y universal, y no la problemática específica de los indígenas mayas. Sin embargo, hay que reconocer que los materiales de la primera fase de la alfabetización, es decir, el libro del adulto y la guía del alfabetizador fueron un buen apoyo para el proceso en la medida en que permitieron darle un carácter más regional y más significativo, gracias a las fotografías que reflejaban situaciones locales, aunque no todas naturales, sino preparadas. A este respecto, cabe aclarar que no todas las fotografías eran claras, ya que numerosas veces la ambientación en la que se presentaban los objetos no permitía distinguir qué era

lo que se quería resaltar, además, tendían a presentar las diferentes situaciones (siembra, comercio, objetos del hogar, animales, prendas de vestir, etc.) en un ambiente armónico y ficticio que contrastaba fuertemente con la realidad.

Algo parecido a lo anterior sucede con las palabras que incluía el glosario de la parte final de la guía del alfabetizador, ya que todas ellas eran sustantivos y adjetivos que conllevaban sólo a la calificación positiva de un determinado fenómeno, es decir, se incluían palabras como pájaro, casa, milpa, bonito, gordo, grande, etc. y se dejaban de lado palabras como ciudad, campo, embargo, libertad, justicia, conciencia, igualdad, hambre, explotación, etc. cuyo manejo podría constituir un primer paso para ir más que a la calificación al análisis del fenómeno. Además, dicho glosario no incluía las palabras mínimas usadas como ejemplos en las distintas lecciones y como no había diccionarios maya-español, frecuentemente se desconocía el significado en español de algunas palabras incluidas en el libro del adulto.

Los ejercicios del libro del adulto iban de lo simple a lo complejo: de copiar, se pasaba a completar y finalmente a elaborar, sin embargo, este último nivel no siempre se lograba, ya que a lo largo de todo el proceso se fomentaba una postura mecánica que se contraponía a la creatividad que implica la elaboración, ya que en todas las lecciones se repetían los mismos pasos después de la presentación de una lámina. Cabe aclarar que las últimas lecciones eran menos extensas, puesto que contenían menos fotografías y menos ejercicios que realizar.

Un hecho interesante de libro del alfabetizador es que estaba estructurado a modo de carta descriptiva, lo cual no corresponde a los planteamientos de creatividad, reflexión, crítica y concientización propios del esquema originalmente planteado. En la guía del alfabetizador se desglosaban el método a utilizar, en el que se hacía hincapié en la necesidad de enseñar las letras a partir de las palabras y de ser flexible e interesado en las respuestas que dieran los adultos; los niveles de aprendizaje, que eran cinco e iban de visualizar, reconocer y escribir, en el primer nivel, a visualizar, reconocer, escribir, comprender, leer y redactar, en el quinto; el contenido de cada lección; las actividades que realizaría el adulto, que se limitaban a identificar, leer, escribir y repasar; los materiales que requeriría el alfabetizador, que podían ser: carteles, letreros de palabras, láminas de apoyo, tarjetas de letras y marcadores; y los ejercicios de repaso a realizar que se subdividían en lectura, escritura y dictado. Además, se especificaba que el alfabetizador debía otorgar una calificación al adulto que podía ser de MB (muy bien), B (bien), o R (regular), según fuera el aprovechamiento del adulto.

Con respecto al uso de las tintas y a la tipografía, éstas eran adecuadas ya que permitían resaltar los aspectos relevantes de la gramática de la lengua maya, lo cual favoreció su comprensión y facilitó el proceso de alfabetización.

Puede decirse, por el tipo de capacitación que se dio a los alfabetizadores y por la práctica misma de la alfabetización, que los materiales constituyeron el eje sobre el cual giró todo el proceso.

-En cuanto a la operación del proceso de alfabetización, en la práctica no se respetaban los horarios ni los días de atención; no se contaba con espacios adecuados y bien iluminados; los adultos faltaban mucho; las asesorías particulares y las reuniones mensuales regionales no se realizaban, ya que era difícil la visita de los organizadores regionales a los grupos de alfabetización; no había coordinación entre las Oficinas Centrales y la Coordinación Regional; no se disponía a tiempo del material didáctico; los adultos casi no participaban, limitándose a contestar los ejercicios de su libro; se caía en estados mecánicos (siempre el mismo orden, los mismos pasos, los mismos temas, los mismos ejercicios, etc.) y por lo tanto en la monotonía; se abusaba de la memorización; no se reflexionaba sobre la importancia de aprender el español como segunda lengua y para iniciar esta fase no importaba el grado de bilingüismo que tuviera el adulto; no se hacía un uso adecuado de la lengua maya para aprender el español, generando un fuerte corte entre estos dos procesos y el olvido rápido de la lengua materna; y sobre todo, había fuertes problemas originados por el hecho de no considerar las variantes dialectales de la lengua maya en el estado de Yucatán (que son: área henequenera -Mérida y sus contornos-, oriente del estado -Valladolid y sus alrededores- y la región que limita con Campeche).

-En lo referente a la evaluación del proceso de alfabetización, los pocos trabajos realizados se limitaron a dar datos cuantitativos o a calificar el método a partir de expresiones como: "los usuarios lo aceptan", "es sencillo", "las palabras son significativas", etc. sin hacer un análisis serio de toda la complejidad del proceso de alfabetización indígena en lengua maya. Además, no hubo un seguimiento de los distintos ciclos de alfabetización emprendidos que permitiera, como se planteaba originalmente, reorientar el proceso con la participación de los adultos. Prueba de ello es que el libro del alfabetizador, es decir, la Guía para la Alfabetización de la Población Maya, que refleja los contenidos y el método a utilizar, no cambió uno sólo de sus renglones desde que inició el proyecto hasta su reimpresión de enero de 1989.

Así pues, a partir de las características que tuvieron el método, los agentes operativos, el contenido, el alfabeto maya, el material didáctico utilizado, la operación misma de la alfabetización y la forma de evaluación, se puede constatar que los procesos educativo, organizativo, productivo, de desarrollo comunitario y de síntesis cultural no se llevaron a cabo como se pretendía; ya que sólo se resaltó el educativo, tendiente a incidir en el mejoramiento de la producción, y el cultural, pero no en favor de la síntesis sino de la invasión.

Ideología Práctica

Por la forma en la que se llevó a cabo el Proyecto de Alfabetización Indígena en Yucatán de 1982 a 1988, pueden inferirse diversos aspectos de lo que se conoce con el nombre de Ideología Práctica.

La práctica concreta de la alfabetización indígena en Yucatán fue portadora de la modernidad como respuesta a la problemática identificada como subdesarrollo en lo económico y como irracionalidad en lo cultural; el proyecto de alfabetización indígena orientó la intervención pedagógica hacia la modificación de los valores y hábitos tradicionales y hacia el aprendizaje del español, tratando de ser coherente con la racionalidad del capitalismo.

Por las actividades a las que se dio prioridad se puede constatar que el Proyecto de Alfabetización Indígena buscaba la "modernización" de la cultura indígena maya, suponiendo que ello conduciría al aumento de la productividad. Se pretendió incidir en el aspecto cultural, considerando a lo educativo como el proceso que puede dar lugar al cambio de los valores y las actitudes tradicionales que obstaculizan la modernización del proceso productivo y el desarrollo del país.

Mediante la alfabetización indígena se buscó promover una educación domesticadora y el analfabetismo político de la población que genera una visión superficial de la realidad. Detrás de la idea de recrear el saber de los grupos mayas, se encontraba el proyecto de modernización que sustenta la ecuación educación-cambio y que cree que una vez resueltos los problemas de la funcionalidad del sistema, se logrará resolver los de justicia social.

Si bien es cierto que hubo aceptación institucional del uso de la lengua maya en la alfabetización, lo que constituye un verdadero logro, también lo es que el uso de la lengua materna tuvo una función utilitaria y pasajera, ya que sólo se consideró como el primer paso para arribar a la castellanización del indígena y a su incorporación a lo que se denomina cultura nacional, que no es más que la cultura dominante que responde a los intereses del capitalismo.

La Educación Bilingüe y Bicultural fue entonces el resultado de una práctica unilateral, en favor de la cultura y lengua de la clase dominante. Fue también parte del discurso demagógico que niega la situación de conflicto entre las diversas culturas, haciendo creer que es posible plantear en la educación indígena una igualdad lingüística y cultural. Pareciera que por decreto se pudiera solucionar el conflicto del contacto cultural y lingüístico; que gracias a la educación todo es cuestión de métodos y programas y que ésta permitirá arribar a la sociedad ideal, es decir, moderna y desarrollada, en la medida en que

integre económica, social, política y culturalmente a la población indígena del país.

"Dentro de esta argumentación, esgrimiendo frases mágicas de buena voluntad indigenista como 'desarrollo de la lengua materna y la cultura del educando' o 'rescate cultural del patrimonio indígena', la educación, la escuela como aparato, se ha convertido en un supuesto incuestionable. Por ello no es extraño que mientras los voceros más calificados del Estado hablen de escolarizar para castellanizar y castellanizar para escolarizar, la burocracia educativa indigenista no se de por aludida, pues su supuesta filosofía educativa bilingüe y bicultural sólo le sirve para envolver sus tareas puramente administrativas."(35)

Una vez más, por medio de la supuesta Educación Bilingüe-Bicultural se concibió al indígena como un receptáculo que responde tan sólo al estímulo bienhechor de la alfabetización, abstrayéndolo de su contexto comunitario y cultural; en este proyecto el adulto indígena no es considerado como sujeto creador, por eso no participa en la toma de decisiones ni en la evaluación de su propio proceso de aprendizaje.

Como los materiales, los métodos y los contenidos se realizaron sin la participación de los indígenas, es decir, desde la visión que los "no indígenas" tienen del indio, la Educación Bilingüe y Bicultural impuso necesidades externas a los indígenas mayas, a pesar de sus falsas pretensiones de respetar su cultura.

En este sentido, el Proyecto de Alfabetización Indígena se preocupó por lograr el aprendizaje del español, en vías de lograr la unidad nacional y por tratar de mejorar el funcionamiento del sistema social "elevando" las condiciones socioculturales de las comunidades, sin tomar en cuenta el origen real de las diferencias sociales y los factores económicos que acentúan las diversas problemáticas.

Asimismo, por la práctica seguida se puede apreciar que poco importaron los sustentos filosófico y antropológico de la Educación Bilingüe y Bicultural y que ésta, como la educación de los hispanohablantes tendió a reproducir el sistema social y cultural dominante, funcionando como mediatizadora entre las clases y fortalecedora del sistema social imperante.

También en el Proyecto de Alfabetización Indígena del estado de Yucatán se puede constatar una visión ingenua de la cultura indígena maya, la cual no condujo más que a un cierto folklorismo, cuyo resultado fue tratar de apartar al pueblo de su historia y de los avances de otras sociedades, condenándolo a vivir en estados pretendidamente puros. Prueba de esto son los planteamientos del Modelo Pedagógico, según los cuales era

(35) López, Gerardo. "La Educación Indígena en México: Recuento histórico y situación actual"; ponencia presentada en la Conferencia Nacional para la Educación Democrática. P. 15.

necesario fomentar el uso de los objetos domésticos tradicionales, tales como la jícara, el bule, el camastro, etc., como si esto fuera suficiente para mantener la riqueza de la cultura maya, ¿dónde quedan entonces la forma de organización de los mayas, su respeto por la naturaleza, su cooperación con los demás, sus fiestas y tradiciones, su historia...?

Cabe aclarar que no se está en contra de que se fomente el uso de los objetos tradicionales en el hogar, como la jícara, por ejemplo, sino de que se crea que el hecho de usarlos basta para mantener la vitalidad cultural de los mayas. En este hecho se puede apreciar una vez más que la propuesta curricular del Proyecto de Alfabetización Indígena en el estado de Yucatán está realizada desde el marco de referencia de la cultura mestiza, para la cual en el uso de un objeto no hay nada atrás que la simple funcionalidad que pueda representar, sin contemplar que para la cultura maya un objeto, además de su uso siempre significa algo. A este respecto un diálogo de Canek es ilustrativo:

"Es bueno saber cuán diferente es la necesidad del indio y la necesidad del blanco. Al indio le basta para su sustento un cuartillo de maíz; al blanco no le basta un almud. Se debe esto a que el indio come y bendice su tranquilidad, mientras el blanco come y, desasosegado, guarda todo lo que pueda para mañana. El blanco no sabe que una jícara no lleva más agua que el agua que señalan sus bordes. La demás se derrama y se desperdicia."(36)

Con esto queda claro que la transmisión significativa del acervo cultural amplio construido por los grupos humanos en su conjunto, a través de espacios y tiempos; en el Proyecto de Alfabetización Indígena no se justificó en el hecho de que se tradujera en mejores índices de bienestar y satisfacción personal y grupal de los adultos indígenas, sino tan sólo en el hecho de que contribuyera a integrarlos a la "cultura nacional" y al desarrollo productivo. En este sentido, el mundo de las historias en relación a la tierra, el agua, los muertos, las fiestas, los espacios, el conocimientos, los hijos... se vió arrinconado por el mundo de los conceptos, la curricula, los programas, el aula, el alfabeto y los métodos coloniales; mundo de prestigio que se asignó el ambicioso nombre de Educación Indígena, y lo que es más, de Educación Bilingüe y Bicultural.

En lo que respecta a la intervención del Estado en la Educación Indígena, en este proyecto fue evidente su gran ingerencia, ya que la política educativa seguida fue definida verticalmente, tanto por la cúpula del aparato educativo, como por las agencias indigenistas del Estado. Desde ahí se decidió, en nombre de la nación, el destino de la educación indígena, sin ninguna participación de las comunidades y de los agentes que intervenían directamente en su operación.

(36) Abreu Gómez, Ermilo. Canek. Historia y leyenda de un héroe maya. Op. Cit. P. 81.

La verdadera finalidad del sistema de Educación de Adultos, desde el aparato del Estado, fue capacitar a la población en actividades de tipo productivo y responder a las demandas de educación de los sectores populares, cuya presión de aumentar podría haber sido peligrosa para el sistema imperante. El tipo de hombre ideal propuesto en los planteamientos filosóficos de la Ideología Teorizante pasó a segundo plano, la verdad es que se pretendía capacitar al individuo para que se incorporara a las tareas productivas y proporcionarle la lecto-escritura para que pudiera alcanzar un mínimo de participación en los beneficios sociales. De este modo, el programa de alfabetización indígena fue resultado de la crisis de legitimidad y de las necesidades políticas y económicas del Estado mexicano.

Naturaleza del Proyecto de Campo.

El Proyecto de Alfabetización Indígena en Yucatán, teniendo como marco de referencia la Educación Bilingüe-Bicultural en los términos expuestos anteriormente, tuvo sus inicios en 1983, fecha en la que se realizó la evaluación del Programa de Alfabetización para hispanohablantes que había sido implementado con los indígenas mayas de la región. Ante los negativos resultados obtenidos, en 1984 se realizó el estudio de la etnia maya tratando de elaborar un alfabeto acorde a los resultados obtenidos en el Diagnóstico Sociolingüístico realizado casi en las mismas fechas. También en ese mismo año dio inicio la prueba piloto aplicada a 500 indígenas mayas y en 1986 la prueba experimental de alfabetización indígena. Fue en 1987 y 1988 cuando se llevó a cabo la expansión del proyecto, pretendiendo alfabetizar a un mínimo de 1300 personas por cada periodo de alfabetización iniciado. En 1991 se llevó a cabo en el país una reestructuración total del Proyecto de Alfabetización a población indígena, atendiéndose actualmente a 25 grupos étnicos entre los que se encuentra el maya del estado de Yucatán.

En lo relativo al financiamiento del proyecto, este se recibió principalmente por parte del presupuesto del INEA, siendo en realidad insuficiente para las necesidades existentes. Este proyecto dependía directamente de la Delegación del INEA en Yucatán, pero tenía que rendir cuentas en las Oficinas Centrales de la Institución. En este sentido, la línea de autoridad existente era la siguiente: Coordinación Nacional (INEA-D.F.), Delegación Estatal (INEA-Calle 61 #522, entre 64 y 66, Mérida, Yucatán), Jefatura de Zona, Organizadores Regionales y Alfabetizadores.

Los recursos humanos con los que contó el equipo de investigación del Proyecto fueron: 1 Antropólogo Social y 1 Antropólogo Lingüista (de tiempo completo), 1 Maestro de la Lengua Maya (trabajo por obra determinada) y 2 Antropólogos Sociales, 2 Maestros Bilingües y 1 Técnico hablante de maya (como personal de apoyo que participó por horas y de manera voluntaria). El personal

operativo, por su parte, también fue insuficiente y generalmente adoleció de mala preparación.

El material didáctico con el que contó fue: para el adulto, la cartilla de alfabetización maya, el cuaderno de trabajo de lecto-escritura en español y de matemáticas; para el alfabetizador, el manual para la cartilla maya, el de español oral, el de lecto-escritura en español y el de matemáticas, además de su valija con láminas y letreros.

En cuanto a los resultados obtenidos durante este periodo mediante el Proyecto de Alfabetización en el estado, las cifras que hacen referencia al analfabetismo que presentaba Yucatán en 1980 varían de 16.3% a 18.3%; y en 1988 de 5.2% a 6.6%, de modo que se habla de una disminución en dicho índice de alrededor del 11.5%. Sin embargo, lo alentador que pudieran parecer estas cifras se derrumba cuando se reconoce que en 1988 sólo se atendió con los programas de alfabetización al 1.5% de la población indígena, que existió un mínimo del 30% de deserción en los grupos de alfabetización, y sobre todo, al conocer los resultados del XI Censo General de Población y Vivienda de 1990, el cual plantea que en Yucatán existen municipios en los más de la mitad de su población es analfabeta y que el índice de analfabetismo de la población mayor de 15 años en el estado es de 15.83%.

Entonces, cabe preguntarse ¿acaso de 1988 a 1990 hubo un crecimiento del índice de analfabetismo del estado de 9.23%?, ¿se falsearon los datos de 1988 al hacer la evaluación del sexenio?, ¿acaso la carencia de programas y de materiales de postalfabetización llevó a los adultos recién alfabetizados a un estado de analfabetismo funcional?, ¿acaso hizo falta vincular más estrechamente el proceso de alfabetización con la realidad económica y cultural del adulto?... Seguramente todos estos cuestionamientos encierran algo de verdad, pero de cualquier forma las cifras demuestran que la situación es preocupante y que requiere de soluciones urgentes antes de que el índice de analfabetismo entre los indígenas de Yucatán se agrave aún más.

-Equipo promotor-

Con relación al equipo promotor del Proyecto de Alfabetización Indígena, a pesar de que generalmente reconocía el valor cultural de las comunidades mayas, no logró establecer una relación de verdadera cooperación e intercambio con ellas, quizás debido a que la relación al interior del mismo equipo de trabajo tampoco fue lo satisfactoria que debiera, ya que existían muy pocos vínculos de comunicación entre sus miembros y escasa organización, lo que frecuentemente generó la duplicidad de funciones, que hubiera actividades totalmente desdobladas, que no existiera intercambio de experiencias ni búsqueda conjunta de soluciones, que se desfasaran los tiempos programados, etc.

A lo anterior hay que agregar que las cargas de trabajo eran muchas para el personal con el que se contaba; que la formación y

la edad de los agentes operativos no siempre cumplió con el mínimo requerido; que la capacitación que recibió el personal, que se caracterizó por ser muy tradicional tanto en sus contenidos como en sus métodos, se contraponía con el tipo de actividades que exigía la práctica educativa con los adultos mayas; que las condiciones de vida de la mayor parte del equipo promotor eran difíciles y que el apoyo institucional recibido era mínimo, etc.

La relación equipo promotor-comunidades mayas se hacía también difícil por uno de los ejes rectores del proyecto: la invasión cultural disfrazada de intercambio cultural. A este respecto basta conocer la opinión de una maestra bilingüe:

"Los que de alguna manera nos decimos trabajadores de la Educación Indígena, nada más por tener el poder del diseño central y del control operativo, nos volvemos poseedores de la verdad última, sabemos lo que a los pueblos les conviene y cuándo les conviene. Montamos una feroz "bicultura" sobre la transparencia y el arraigo y los enturbiamos tanto que, ciegos e insensibles, ahí donde existe conocimiento y lógica vemos ignorancia, y donde existe proyecto y claridad, vemos obstinación y terquedad.

Tenemos la vista tan achatada por la vanidad triunfalista central que 500 años no nos han bastado para comprender que el hecho de no entender otros modos de pensar, no los elimina; que a la enseñanza le debe corresponder -para existir como tal- un aprendizaje; que la materia de la enseñanza tendrían que ser los conceptos, no sus ropajes; que es diferente "inter-actuar" de "supra-infra-actuar".

...Hacemos largos discursos y congresos y hablamos de la suerte, del porvenir indio, cuando es a ellos a quienes les corresponde el privilegio de la palabra. Son ellos los que tendrían que avisarnos sus ideas y sus necesidades. De hecho lo hacen (...) pero no los escuchamos, porque para poder oírlos, tendríamos que callarnos."(37)

Desgraciadamente esta postura no formó parte de la cosmovisión de la mayoría de los agentes promotores de la alfabetización indígena en Yucatán, lo cual hubiera sido un gran avance, ya que el reconocimiento de la tradicional relación vertical alfabetizador-alfabetizando; la aceptación de la alfabetización como una práctica que va más allá de la enseñanza de la lecto-escritura, es decir, como un proceso envuelto en factores ideológicos, políticos y culturales, y sobre todo, el reconocimiento de la riqueza de la cultura indígena, del indígena mismo como un individuo capaz de hablar y de expresar sus necesidades, sus sentimientos y sus pensamientos; hubiera significado el primer paso de un largo camino en busca del establecimiento de una Educación de y con los adultos, en

(37) Chapela, Luz María. "Educación Indígena, un mundo ajeno"; en Excelsior. 21 de abril de 1992. P. 2-I.

oposición a las prácticas mesiánicas de Educación para los Adultos hasta entonces emprendidas.

-Usuarios.

Las personas a las que fue dirigido el Proyecto de Alfabetización Indígena en el estado de Yucatán fue a los adultos mayas de medios rurales pobres, la mayoría de los cuales eran analfabetas monolingües o escasamente bilingües y principalmente mujeres de entre 25 y 45 años.



Fuente: INEA/SEP. Comunidad INEA. Año VIII, III Epoca, Octubre de 1988. P. XXIII.

El Proyecto de Alfabetización Indígena llevado a cabo en el estado de Yucatán se enfrentó, en repetidas ocasiones, al choque de dos cosmovisiones contrapuestas: la del indígena maya y la del indigenismo mexicano, representado en cada uno de los alfabetizadores y en la Delegación del INEA en la entidad.

En este sentido, las comunidades no siempre reconocieron en el alfabetizador bilingüe la autoridad y el prestigio que éste esperaba le fueran reconocidos, debido en gran parte a que en dichas comunidades la autoridad y el respeto se ganan a partir del

servicio brindado a la comunidad y, curiosamente, debido también a que la población indígena maya ha internalizado algunos rasgos de la discriminación que tradicionalmente ha sufrido durante su relación interétnica, lo cual la ha llevado a atribuir la autoridad y capacidad de maestro sólo al mestizo. Algo parecido sucedía cuando se negaba a aprender la lecto-escritura del maya, y prefería aprender el español, atribuyéndole a esa lengua todo el prestigio.

Asimismo, cuando la Educación Bilingüe y Bicultural fue aceptada, el enfoque y el alcance que los indígenas mayas le dieron fue antagónico y superior al que le daba el equipo promotor del proyecto, ya que mientras para unos esta educación significaba rescatar el valor de la naturaleza, del hombre, de la familia, de la comunidad y de la preponderancia de lo grupal sobre lo individual; para los otros era un medio más de convertir al indio en mestizo y de incorporarlo a la "cultura nacional." Es decir, los usuarios esperaban más de la Educación Bilingüe y Bicultural de lo que las autoridades estaban dispuestas a dar.

Los indígenas querían el respeto de su cultura, ser mexicanos sin dejar de ser lo que somos: mayas -decían-; adquirir el español pero sólo como segunda lengua, ¿y qué paso?, que la síntesis cultural deseada se tradujo en invasión, que el proyecto que se impuso fue el mestizo, que las metas buscadas fueron cuantitativas... factores que en su conjunto generaron una gran desconfianza por parte del indígena maya en los procesos educativos emprendidos por el INEA en la entidad.

La desconfianza que desató el tipo de material con el que se llevó a cabo el proyecto, específicamente el tipo de temas y de lecturas propuestas, la falta de organización, la falta de materiales para continuar con la postalfabetización y sobre todo, el contexto institucional en el que se enmarcó se manifiesta en planteamientos como el que sigue:

"...Una vez mi padrino me dijo: Los libros que lees fueron escritos por los hombres que ganaron estos lugares. Mira con cuidado las razones puestas en sus páginas, porque si te entregas desprevenido, no entenderás la verdad de la tierra sino la verdad de los hombres. Léelos, sin embargo, para que aprendas a odiar la mentira que se dice dentro de los pensamientos filosóficos y dentro de la oración de los devotos."(38)

Con esta idea se pone enfrente de la alfabetización indígena un reto aún mayor: enseñar a leer y escribir no sólo la letra, sino también la realidad, reto que hasta nuestros días sigue siendo muy difícil de lograr, y más aún cuando el proyecto de alfabetización se encuentra inserto dentro de los marcos hegemónicos del Estado.

(38) Abreu Gómez, Ermilo. Canek. Historia y leyenda de un héroe maya. Op. Cit. P. 94.

Contexto Institucional.

El Proyecto de Alfabetización Indígena que nos ocupa está ubicado en los marcos de un órgano descentralizado de la administración pública federal: el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), y más específicamente, en la Delegación del INEA en Yucatán, la cual surgió en 1981.

Tradicionalmente el INEA se ha preocupado de modo especial por la alfabetización, sin embargo, dicha preocupación se ha dirigido principalmente hacia el logro de metas cuantitativas en detrimento de las cualitativas. El INEA necesita resultados en corto tiempo; por eso, la Coordinación Central exige a las delegaciones estatales un mínimo de eficiencia terminal en cada periodo, lo cual ha reducido la capacidad de autogestión y de decisión de cada una de las delegaciones.

A pesar de lo anterior, la Delegación del INEA en Yucatán, de 1982 a 1988, desarrolló numerosas actividades con el fin de dar a conocer su Programa de Alfabetización, actividades entre las que destacan la celebración del Día Internacional de la Alfabetización (8 de Septiembre), la celebración la Semana de la Alfabetización en el mes de septiembre por medio de conferencias, torneos deportivos, veladas musicales, vaquerías, exposiciones de los trabajos realizados en sus programas de Promoción Cultural y de Capacitación para el Trabajo, así como sus programas de alfabetización por televisión (sólo en Mérida) y radio, pero desgraciadamente ninguna de estas actividades involucró al Proyecto de Alfabetización Indígena de la entidad, el cual siguió concibiéndose como un proceso aislado de todos los demás.

La exigencia de cierta eficiencia terminal por parte del INEA no sería negativa si ésta se acompañara de la provisión de las condiciones y herramientas necesarias para su logro; pero la actitud de exigir sin dar que ha desarrollado el INEA ha generado que los alfabetizadores falseen los datos de las estadísticas, preocupándose más por el número de personas "alfabetizadas", que por el proceso y continuidad que se da a la alfabetización. Como el incremento de las metas del INEA año con año no ha ido acompañado de un incremento proporcional del personal, de sus gratificaciones y del material, cada vez son mayores los problemas que enfrenta la práctica de la alfabetización en los estados y el desprestigio al que la institución se ha hecho acreedora.

Asimismo, el INEA, a través del reconocimiento oficial de la enseñanza en el campo de la Educación de Adultos, ha puesto límites a cualquier modalidad educativa que no satisfaga, conforme a su concepción, la Educación Bilingüe y Bicultural; ha cerrado el acceso a la participación de los sujetos de la Educación de Adultos en los distintos momentos de la alfabetización; no ha propiciado la vinculación ni el intercambio de experiencias vividas durante la alfabetización llevada a cabo en las distintas zonas de los estados, ni entre los estados mismos, etc. Comprendiendo que la alfabetización es una actividad educativa,

económica, política, social y cultural, la actitud seguida por el INEA debe entenderse y explicarse también en este mismo contexto.

Lo anterior pone en evidencia que más allá de los intereses educativos del INEA, más allá de su preocupación por alfabetizar a un cada vez mayor número de mexicanos, más allá de buscar que el individuo sea consciente de su realidad, subsiste un interés que es mucho más fuerte: el político, que por un lado, a nivel interno, tiene como fin justificar la necesidad y eficiencia de la institución; y por otro, a nivel nacional, pretende demostrar la inquietud del Estado por permitir el acceso de todos los mexicanos a la educación, por establecer un sistema democrático en el que reine la igualdad, y sobre todo, por demostrar que existe la capacidad y la voluntad política para cumplir con la legislación constitucional del país y para seguir siendo un "Estado educador".

Contexto Local-Nacional.

Conocer la situación socioeconómica vivida por el país de 1982 a 1988 es indispensable para poder comprender el contexto en el que se ubicó el Proyecto de Alfabetización Indígena del estado de Yucatán.

El sexenio 82-88 sufrió las consecuencias del crecimiento acelerado y sostenido que había logrado la economía mexicana por más de 20 años. Fue un periodo de crisis, que además de ser inequitativo fue también empobrecedor: no sólo el número de pobres aumentó, sino que también creció en términos relativos.

Durante estos años, según el diagnóstico realizado por el Consejo Consultivo del Programa Nacional de Solidaridad, las condiciones de vida de los mexicanos fueron muy desiguales. En tanto que la población total del país pasó de 71.4 millones en 1981 a 81.2 millones en 1987, los pobres lo hicieron de 32.1 a 41.3 millones -en el mejor de los casos-. También el desempleo creció sobre el salario real: el porcentaje de población económicamente activa desempleada (PEA) aumentó, de 6.0% en 1980 a 12.1% en 1981; asimismo, los precios de garantía del maíz, frijol, trigo y arroz también se deterioraron, lo que afectó fuertemente a los productores campesinos; el gasto público también tuvo una caída significativa que afectó alarmantemente los renglones de salud, vivienda, electricidad, transporte y agua potable de diversas zonas del país -sobre todo de las zonas rurales e indígenas-.

En este periodo se acentuó la dependencia alimentaria, el 40% de la población estuvo abajo de los límites nutricionales comúnmente aceptados y las diferencias regionales fueron enormes: el 30% de la población consumía el 13% de los productos alimenticios, mientras que un 10% de la población consumía el 21%, evidentemente la mayoría de los indígenas se ubican en el primer grupo antes mencionado.

En el campo de la salud, las acciones del Estado estuvieron orientadas a la medicina curativa, descuidando la preventiva: el derecho a la salud se practicó como derecho a la atención médica. Además, a pesar de que la medicina tradicional constituye un pilar para la atención de la salud de los indígenas, su recuperación y estímulo no se consideró, lo que permitió acentuar la relación pobreza-enfermedad-pobreza de las regiones indígenas.

En materia educativa se vivió lo que Pablo Latapi llama "devaluación educativa", que es la disminución relativa de los salarios correspondientes a determinados niveles de escolaridad, como resultado de la disparidad entre la oferta calificada de mano de obra y la demanda laboral; además, en general la eficiencia terminal del sistema fue muy baja, basta mencionar el caso de las escuelas indígenas en las que la eficiencia descendió del 18% en 1979 al 10% en 1986.

Asimismo, en la mayoría de las comunidades indígenas la vivienda fue insuficiente en tamaño y careció de los servicios de energía eléctrica, agua potable y drenaje, por lo que se propició el cuadro de enfermedad y la migración en busca de mejores formas de vida, aunque en las ciudades lo único que encontraban los indígenas eran abusos y mayor explotación.

Con relación al contexto local, el Proyecto de Alfabetización Indígena de Yucatán se ubicó principalmente en las zonas rurales del estado que sufrían de grandes carencias económicas y de escasos recursos naturales, habitadas por comunidades mayas que presentaban un alto índice de vitalidad cultural.

En este sentido, el contexto más inmediato del proyecto se caracterizó por ser una entidad en la que sus condiciones geográficas y económicas la hicieron básicamente rural, con la mitad de su población indígena, con altos índices de población monolingüe, con un gran porcentaje de analfabetismo y con más de la mitad de su población sin haber terminado al menos la educación básica.

Ante este contexto, el Proyecto de Alfabetización Indígena surgió como una estrategia de ampliación de las oportunidades educativas para la integración de las poblaciones indígenas al desarrollo del país, buscando que adoptaran los valores del capitalismo (sentido de lucro, acumulación y trabajo asalariado). Además se justificó en los planteamientos de la Ley Nacional de Educación de Adultos, la cual define a la Educación de Adultos como una forma de educación extraescolar que se basa en la solidaridad social, fundamento que rigió los objetivos del proyecto.

Asimismo, la Ley Nacional de Educación de Adultos hace uso constante del término "permanente" para calificar al sistema educativo que se busca establecer. De este modo plantea la necesidad de una "formación profesional permanente", de establecer "servicios permanentes de educación", "servicios permanentes de

promoción", y "asesorías permanentes para la Educación de Adultos"; pareciera que con ello bastara para hechar a andar un sistema de Educación Permanente, sin embargo, analizando algunos fragmentos de la Ley queda claro que en realidad está bastante lejos de cumplir con los principios de la Educación Permanente, ya que se sigue concibiendo a la cultura, eje fundamental de cualquier concepción educativa, como un bien que se adquiere, se desecha y que es exclusivo de ciertos grupos, por eso se habla de "acrecentar la cultura" de los sectores que componen la población de la Educación de Adultos y de la responsabilidad que todos los mexicanos tenemos en la "elevación de los niveles culturales" del país, como si la cultura pudiera clasificarse en niveles o grados.

En esta postura subsiste la idea de que la población que recibe la Educación de Adultos tiene "bajos niveles culturales" que debe acrecentar mediante la práctica de la Educación de Adultos, es decir, todo se sigue mirando con la lente que acepta la superioridad de la cultura dominante -por algunos llamada cultura nacional- y promueve la integración de los distintos "sectores" que componen nuestro país, con el fin de conducir a la unidad nacional y al desarrollo compartido, -como si los individuos que no se han incorporado al sistema educativo fueran ajenos al proceso de desarrollo de otros mexicanos-.

La Educación Permanente, entonces, se sigue concibiendo como el resultado directo de la realización de estudios de todo tipo, de actividades de actualización, de capacitación en y para el trabajo, de formación profesional, etc. reduciéndola al simple recitaje de conocimientos, situación que evidentemente no basta para poder hablar de un sistema de Educación Permanente.

El Estado, en esta misma Ley, asume un papel relativo en la implementación de acciones en el rubro de la Educación de Adultos, apoyando como sus ejes fundamentales al autodidactismo, a la solidaridad social y a la contribución responsable de todo ciudadano.

En esta Ley, como en el Programa de Modernización Educativa, persiste la idea de caracterizar al adulto específicamente a través de su edad, cuando está demostrado que éste no es más que un criterio arbitrario que no define en realidad qué es un adulto y cuáles son sus determinantes. Además, no se toma en cuenta que el adulto no es un ser acabado, sino el resultado de múltiples y variadas experiencias que lo hacen histórico.

Finalmente, es importante puntualizar que debido al seguimiento de la Ley Nacional de Educación de Adultos y de la política educativa nacional, no se ha logrado implantar una estrategia de diversificación de las acciones emprendidas en el campo de la Educación de Adultos que, sin dejar de lado la problemática nacional, también responda a los contextos específicos de las poblaciones a las que van dirigidas.

Visión de Conjunto.

Por todo lo anteriormente expuesto podemos apreciar que el Proyecto de Alfabetización Indígena de Yucatán presentó una serie de incongruencias en su metodología, mismas que se manifestaron no sólo en cuanto al contraste entre lo teórico (Ideología Teorizante y Estrategia Ideológica) y lo práctico (Estrategia Efectiva e Ideología Práctica), sino también al interior de una misma categoría, como por ejemplo la Ideología Teorizante, en la que se combinan una serie de planteamientos totalmente conservadores con otros más vanguardistas y la Estrategia Ideológica, que por un lado plantea que el Proyecto tiene como uno de sus objetivos revalorar la lengua y la cultura maya, y por otro, contradictoriamente, propone que se trabaje sólo con personas monolingües o escasamente bilingües.

A este respecto cabe cuestionarse ¿qué acaso las personas bilingües no pueden participar de la fase que consiste en revalorar y recrear la cultura maya?, ¿porqué se incorporan directamente a la modalidad del español si no saben leer y escribir su propia lengua?, ¿no será más bien que el verdadero objetivo del Proyecto de Alfabetización Indígena no es revalorar la cultura maya ni permitir la expresión de la palabra del indígena en su propia lengua, sino propiciar la adquisición de la lecto-escritura del español?, entonces, ¿no será que siguen vigentes las ideas de principios de siglo acerca de amestizar al indio biológicamente y desindianizarlo culturalmente (39)?.

En este sentido, el hecho de que este Proyecto de Alfabetización no lograra una incidencia sustancial en los problemas socioeconómicos y culturales de las comunidades indígenas mayas, ni propiciara que el indígena se constituyera en sujeto de su propia educación, no puede explicarse sólo como el resultado de partir de una concepción errónea sobre el indígena, su cultura y su problemática y de no realizar un diagnóstico a profundidad que evalúe detalladamente las condiciones de la región y de las comunidades mayas, sino también, como lo plantea la Ideología Práctica, como la evidencia de que este proyecto sostuvo objetivos aún más trascendentes -para él y su equipo promotor- por los cuales luchó incesantemente, tales como la integración del indígena al desarrollo del país y a la "cultura nacional."

Hoy en día no queda más que reconocer que, como hace ya casi 500 años, la realidad del indígena sigue siendo una realidad de

(39) Guillermo Bonfil Batalla en su libro México Profundo explica la desindianización como la acción de fuerzas etnocidas que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada. A pesar de que dificulta el desarrollo de la cultura india, la desindianización, afirma, implica la pérdida de la identidad colectiva original, pero no necesariamente la pérdida de dicha cultura.

explotación económica, de manipulación política y de dominación cultural; realidad que el Proyecto de Alfabetización Indígena de Yucatán no sólo no logró atenuar, sino lo que es más grave, no buscó atenuar. En esta misma línea, los supuestos que le dieron esta direccionalidad al proyecto fueron, entre otros, los siguientes:

- Persistió la visión de la sociedad dual: por un lado el sector tradicional -indígena-, y por otro, el sector moderno.

- La igualdad se entendió como homogeneidad y, por tanto, educar se concibió como uniformar.

- La educación se vislumbró como la panacea para el cambio.

- Se creyó que el español era la única lengua que permitía la formación de ciudadanos mexicanos y de la cultura nacional, razón por la cual se trató de uniformar lingüística y culturalmente a todos los mexicanos.

- La unidad nacional se entendió como unidad en el sistema económico imperante.

- Se negó el conflicto existente entre las lenguas, pensando que entre ellas, como entre las culturas, existía una relación de simple coexistencia.

- La cultura se siguió concibiendo como exclusiva de ciertos grupos y de ciertos saberes, razón por la cual no se retomaron los aspectos organizativos y de relaciones humanas propios de otras culturas diferentes de la dominante.

- La humanización del indígena, su liberación y su autodeterminación se vieron como un fuerte peligro para el sistema.

- Se pensó que el mejor indio era el castellanizado.

- El analfabetismo se concibió como un problema meramente educativo, individual y generador de una serie de conflictos.

- No se consideró la importancia de establecer la relación mundo-letra; por eso en la alfabetización no se partió de la lectura del mundo para regresar otra vez a ella, pasando por la lectura de la palabra.

- No se buscó que el indígena escribiera su historia y su realidad, sino que conociera lo que otros escribían y decían de él.

A pesar de todas estas características, el Proyecto de Alfabetización Indígena fue significativo en función de las difíciles circunstancias en que se encontraba el estado de Yucatán (alto índice de explosión demográfica y de analfabetismo, carencia de recursos económicos y naturales, bajo nivel de vida de su población, etc.), pero para que correspondiera más a la realidad del indígena maya hubiera sido necesario que se promoviera la realización de estudios lingüísticos más profundos que permitieran entender a la lengua maya desde su propia lógica, a partir de la lengua misma, y no a partir del español y que se entendiera a las culturas indígenas y al desarrollo de esas comunidades no sólo desde el marco de referencia de la "cultura nacional", sino desde su propia dinámica, y permeados no por una noción geográfica de la cultura, sino por un estado permanente de interrogación del mundo y de apertura al cambio.

Estados ambos que permiten comprender a la alfabetización como una acción cultural y como el primer paso para el establecimiento de un sistema de Educación Permanente, que busque la formación de un hombre integral y acabar con todas las formas de analfabetismo (político, estético, social, etc.); que promueva el respeto a la diferencia y el aprovechamiento de los recursos de la comunidad; que se renueve constantemente en objetivos, contenidos y métodos; que propicie la participación e interés de los sindicatos, las escuelas, las bibliotecas, etc. en el proceso educativo y en general en los procesos propios de la comunidad; en otros términos, promover una educación que satisfaga a sus sujetos desde su perspectiva histórica, haciendo de ella un instrumento de vida.

Así pues, el acercamiento al Proyecto de Alfabetización Indígena llevado a cabo en Yucatán de 1982 a 1988 trató de abarcar tanto lo relativo al ámbito del discurso -el deber ser-, como lo referente a su práctica, lo cual permitió detectar algunas inconsistencias con diferentes grados de relevancia para el modelo, inconsistencias que deben entenderse reconociendo que difícilmente hay proyectos educativos totalmente congruentes, ya que en la mayoría de los casos la complejidad de la realidad rebasa los planteamientos teóricos que se realizan.

Con este caso práctico de Alfabetización Indígena en nuestro país podemos apreciar que la Educación de Adultos en México sigue siendo una amalgama compuesta por una heterogeneidad de enfoques y de acciones híbridas; educación que lejos de apoyarse en las actividades sociales que educan para dar lugar al establecimiento de la Educación Permanente, sólo ha realizado acciones en favor de la cultura dominante.

CONCLUSIONES

De acuerdo con todo lo que se ha expuesto en este trabajo, especialmente en el análisis del Proyecto de Alfabetización Indígena en Lengua Maya llevado a cabo en el estado de Yucatán, es evidente que para comprender en toda su complejidad y dinamismo una determinada práctica educativa, más aún si se trata de Educación Indígena, es indispensable conocer cómo se concibe, explícita o implícitamente, a la cultura, ya que este es un eje que influye fuertemente en todo el proceso de su desarrollo.

La cultura encierra una manera de concebir al mundo, de entender al hombre, a la sociedad y a la naturaleza. Los fines que se dan a la educación en las diferentes sociedades sólo pueden explicarse a partir de ella; por eso, es imposible reflexionar acerca de la educación sin hacer referencia a la cultura. Cultura que, como el hombre, sólo puede comprenderse en relación al contexto político, económico y social en el que se desenvuelve, debido a su carácter histórico.

Como ya se ha expresado a lo largo de este trabajo, la política educativa y cultural que ha regido las prácticas de alfabetización en nuestro país, con diferentes matices y haciendo uso de distintos elementos discursivos, ha respondido siempre a los intentos de unificación nacional; unificación que sólo se ha comprendido a la luz de la uniformidad y homogeneidad económica y cultural.

En este sentido, no ha sido reconocido, en la práctica, el hecho de que la diversidad cultural enriquece a la cultura nacional; de modo que se actúa sobre la idea de que ésta se forma a partir de la integración de toda la población al modo de vida propio de la civilización occidental, el cual responde evidentemente a los intereses del sistema capitalista. Por esta razón, el objetivo más inmediato de las prácticas de Educación de Adultos con los indígenas de nuestro país ha sido su integración al sistema productivo.

De esta manera, el indígena ha sido incorporado defectuosamente al capitalismo, ha transformado su forma de vida tradicional y se ha convertido en un asalariado y un explotado más del sistema; no obstante, su problema no es sólo económico sino también cultural. Hoy por hoy, el indio es víctima de la opresión y de la dominación económica, política y cultural.

La Educación Permanente se opone rotundamente a estas formas de enajenación del individuo, ya que le impiden su desarrollo integral y el uso de su libertad. En este contexto, sin dejar de concebir el problema indígena en todas sus determinaciones, la Educación Permanente propugna por una educación diferente, una educación que incorporando el elemento cultural puede tener

alcances mucho más significativos para la realidad latinoamericana.

La concepción de cultura desde la perspectiva de la Educación Permanente da entonces algunas directrices que pueden mejorar la práctica de la Alfabetización de Adultos, favorecer el desarrollo del individuo y contribuir a la formación de una sociedad más justa.

Para la Educación Permanente es fundamental entender que la Educación de Adultos no es una educación compensatoria o que tiende al reciclaje de conocimientos para evitar la obsolescencia, por el contrario, ésta no es más que otro de los engranajes que conforman el sistema de educación integral que, como tal, no se restringe ni a un tiempo ni a un espacio determinados.

La Educación Indígena, y específicamente la Alfabetización, se concibe también de un modo global, de manera que no se limita a descifrar signos, sino que se entiende sólo como el inicio de un proceso tendiente a la comprensión de la realidad. Es decir, mediante la práctica de la alfabetización se pretende que el hombre aprenda a leer y a escribir tanto los signos escritos como la realidad en la que está inmerso, pasando por un proceso continuo, en espiral, de lectura del mundo y de la palabra. De este modo, la alfabetización no es un fin en sí mismo, sino un medio que favorece el desarrollo y la humanización del individuo.

Para lograr esto, la Educación Permanente, poniendo especial atención en el ser, propone que se tomen en cuenta los intereses y problemas de los pueblos indígenas, al determinar los contenidos de su educación; que se retomen sus valores de solidaridad, de apoyo mutuo, de organización y de cooperación para el establecimiento de la metodología educativa; que la acción educativa se vincule con acciones sociales, políticas y económicas en correspondencia a las necesidades de la comunidad y que se impulse el desarrollo de todas las facetas de la personalidad del adulto (estructuras cognoscitivas, volitivas, afectivas, físicas, etc.) encauzándolo a una superación continua, tanto a nivel individual como social. En este sentido, la alfabetización se plantea como un proceso amplio, permanente y diversificado que es resultado de la construcción por parte del indígena y, por tanto, un proceso que realmente siente como suyo.

La alfabetización, orientada conforme a la perspectiva de la Educación Permanente, permite que el adulto desarrolle tanto sus capacidades para el aprendizaje continuo, como sus habilidades para la discusión, el diálogo, la reflexión, el descubrimiento, la creación, las tareas en grupo, la participación en acciones colectivas y la sistematización de experiencias, de modo que favorece el desarrollo de su autoconocimiento y reconocimiento, de su autoestima, su autodisciplina, su autorrealización y su autogestión.

Entendiendo al analfabetismo como una consecuencia más del sistema social injusto y desigual imperante y como un problema que requiere de soluciones, más que cuantitativas, como ha sido la tendencia del Estado mexicano, cualitativas; la Educación Permanente propone una alfabetización indígena en la que se contemplan los siguientes elementos:

- Aproximarse a la vida y derivarse de las prácticas cotidianas.

- Reconocimiento del valor del cambio y de la renovación permanente.

- Aprovechamiento, conservación y manejo de los recursos naturales propios de la región.

- Estudio y utilización de las instituciones locales y de las formas de organización de la comunidad indígena.

- Respeto a sus órganos de representación y a sus mecanismos de toma de decisiones.

- Conocimiento y reflexión sobre las condiciones socioeconómicas de las comunidades, sobre su proceso educativo tradicional (métodos, técnicas, papel de la práctica, importancia de la tradición oral, etc.) y sobre la vida cotidiana de sus miembros.

- Comprensión de la forma en la que el individuo media con su realidad y la transforma.

- Sistematización del conocimiento empírico de los indígenas, de su conciencia histórica (recuerdos, mitos, leyendas, etc.) y de su cultura.

- Revaloración de la lengua indígena y respeto al patrimonio cultural de la comunidad, reconociendo que cada forma de expresión (oral/escrita y lengua indígena/español) tiene su propio espacio.

- Reforzamiento de la identidad cultural y de la conciencia étnica y nacional.

- Conocimiento de la sociedad nacional, con énfasis en su estructura económica.

- Desarrollo de la conciencia crítica, de la actitud participativa y de la responsabilidad por parte del individuo.

- Vinculación de la acción con la reflexión.

- Conocimiento de los derechos y obligaciones como ciudadanos.

- Búsqueda de respuestas educativas que articulen los avances obtenidos en el campo de la Educación de Adultos en diferentes regiones.

- Desarrollo del placer y de la creatividad en la enseñanza.

- Favorecimiento de las relaciones del indígena en y con el mundo y adquisición del español como instrumento para evitar la comunicación vertical y como herramienta de lucha y de resistencia cultural.

De este modo, la Educación Permanente, tomando en cuenta todas las aristas de la Educación Indígena y la riqueza de su cultura, está en favor del intercambio cultural; sin hacer una apología de lo indígena trata de que el indio mismo descubra tanto los elementos positivos y enriquecedores de su cultura, como los que significan un estancamiento para su desarrollo, con el fin de que sea él mismo el que determine el rumbo y el movimiento de su

propia cultura. Asimismo, se develan las aportaciones que la cultura indígena ha hecho a la "cultura nacional", así como todos los elementos que la cultura dominante ha retomado de ella, con el fin de demostrar que el contacto cultural, que generalmente es conflictivo, produce modificaciones en las culturas y que por lo tanto, ninguna cultura es estática.

Desgraciadamente el Proyecto de Alfabetización Indígena puesto en marcha en el estado de Yucatán partió de la consideración de la alfabetización como algo muy diferente. La cultura fue vista como un privilegio de algunos cuantos y la educación como una vía para propiciar la integración de los indígenas al desarrollo del estado y a la productividad. Los grupos mayas de la región fueron concebidos en abstracto, descontextualizados de sus condiciones económicas y sociales, y su cultura se consideró como irracional. Fue de este modo que la Educación Bilingüe y Bicultural, mezclada con el proyecto modernizador, dirigió la práctica de la alfabetización realizada en la región en el periodo comprendido de 1982 a 1988.

Actualmente dicha alfabetización no se ha podido desprender de la visión etnocentrista e individualista de la cultura dominante, por eso sólo se ha acompañado de cambios políticos y administrativos, tales como la designación de Manuel Blanco Sosa, como nuevo Delegado del INEA en la entidad y de Dulce María Sauri Riancho, como su nueva Gobernadora.

Así pues, mediante la realización de esta investigación, que es tan sólo una aproximación a la problemática de la Educación Indígena en nuestro país, me atreví a reflexionar sobre un tema apasionante, pero conflictivo y controvertido, ya que sobre él existen todavía muchas interrogantes. Sin embargo, considerando que la sistematización de alguna práctica realizada en este ámbito podría ser de utilidad para conformar, con sustentos más firmes, las propuestas de Educación Indígena en México, este trabajo intenta ser una contribución individual en este campo.

Abordando la problemática de la Alfabetización Indígena tomando como eje la concepción de cultura desde la perspectiva de la Educación Permanente, fue posible analizar las contradicciones y aciertos de las prácticas actuales que en este ámbito se realizan en nuestro país y proponer, asimismo, una forma diferente de efectuarlas. Sin embargo, esta propuesta, siendo congruente con los principios de la Educación Permanente en los que se fundamenta, no está acabada, es una alternativa abierta que se encuentra en constante construcción y transformación.

Es claro que hay que abrir el debate y darle los espacios y la amplitud que merece. La reflexión sobre la cultura, la historia y la Educación Indígena requiere un desarrollo más amplio en el que sin duda alguna los planteamientos acerca del enriquecimiento, del intercambio y del diálogo intercultural son indispensables, con el fin de poner al descubierto las prácticas

violentas de invasión cultural que por medio de la educación se siguen manteniendo hoy en día.

Entonces, lo sucedido el 12 de octubre de 1492 no fue más que el inicio de la gran embestida cultural que sufren todavía las comunidades indígenas latinoamericanas, acometida que seguramente será mayor, ante las actuales políticas de conformación de bloques económicos y culturales que rigen el nuevo orden mundial.

BIBLIOGRAFIA

-ABREU Gómez, Ermilo. Canek. México, Oasis, 1982. (Colección Los Esenciales No. 4). P.p. 144.

-ANDA, María Luisa de (Compiladora). Educación de Adultos: Nuevas Dimensiones en el Sector Educativo. México, CEE, 1983. P.p. 235-263.

-BEAUCAGE, Pierre. L'indian dans la société Latinoamericaine actuelle, le cas du Mexique. Francia, 1972. P.p. 200-220.

-BLAUBERG, I. Diccionario Marxista de Filosofía. México, Ediciones de Cultura Popular, 1977. P.p. 64-66.

-BONFIL Batalla, Guillermo. México Profundo. Una civilización negada. México, Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Editoria Grijalbo, 1989. P.p. 250.

-CASTREJON Díez, Jaime Y ANGELES Gutiérrez, Ofelia. Educación Permanente. México, Fondo de Cultura Económica, 1974. P.p. 1-80.

-CASTRO, Nils. Cultura nacional y cultura socialista. La Habana, Cuadernos Casa no. 18, Ed. Casa de las Américas, 1978. P.p. 100-120.

-CEE. Investigación y Evaluación de experiencias de innovación en Educación de Adultos. México, Centro de Estudios Educativos, 1982. P.p. 13-37.

-Consejo Consultivo del Programa Nacional de Solidaridad. El combate a la pobreza. Segunda edición. México, El Nacional, 1991. P.p. 19-58 y 107-110.

-CONAPO. México Demográfico. Breviario 1988. México, Consejo Nacional de Población, 1988. P.p. 159.

-CREFAL. Siete visiones de la Educación de Adultos. Serie Retablo de Papel No. 1. Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL, 1984. P.p. 208.

-DÍAZ-POLANCO, Hector et. al. Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica. México, Centro de Investigaciones para la Integración Social / Juan Pablo Editores, 1979. P.p. 12-81.

-Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales. Tomo I. España, Ed. Planeta-Agostini, 1987. P.p. 599-605.

-ECO, Umberto. Apocalípticos e Integrados. Ed. Lumen. P. 11-66.

-Enciclopedia Salvat Diccionario. Tomo IV. Barcelona, Salvat Editores, 1976. P.p. 940-941.

-ESCOBAR, Miguel. (Compilador). Paulo Freire y la Educación Liberadora. México, SEP/Ed. El Caballito, 1985. P.p. 121-160.

-FERREIRO, Emilia (Coord.) Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. México, S.XXI, 1989. P.p. 139-150 y 172-177.

-FREIRE, Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. Trigesimotava edición. México, S.XXI, 1989. P.p. 151.

-FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. Séptima edición. México, Ed. S. XXI., 1990. P.p. 176.

-FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. 39a. edición. México, S.XXI, 1988. P.p. 245.

-FREIRE, Paulo y MACEDO, Donald. Alfabetización. lectura de la palabra y lectura de la realidad. España, Paidós, 1989. P.p. 168.

-FUENTE Vega, Abelardo. Guía y Directorio Turístico de Yucatan. Quinta edición. Mérida, Yuc., México, 1963. P.p. 204.

-HENDRIX, Charles. Cómo enseñar a leer por el método global. Quinta edición. Buenos Aires, Argentina, Ed. Kapelusz, 1959. P.p. 81.

-INEA. Glosario de términos utilizados en la Alfabetización a Grupos Indígenas. México, INEA/Dirección General de Alfabetización, 1983. P.p. 16.

-INEA. Memoria. Semana de la Alfabetización en Yucatán. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1983. P.p. 55.

-INEA. Movimiento Nacional de Alfabetización. Proyecto: Modelo Pedagógico. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1983. P.p. 44.

-INEA. Proyecto P'uurepecha de Educación de Adultos. Michoacán, México. INEA/Delegación de Michoacán, 1984. P.p. 118.

-INEA. Alfabetización Maya. Modelo Metodológico. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación Maya, 1984. P.p. 3.

-INEA. Memoria. Semana de la Alfabetización en Yucatán. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1984. P.p. 44.

-INEA. Alfabetización Maya. Modelo Cultural. Mérida, Yuc., México. INEA/Delegación de Yucatán, 1985. P.p. 59.

- INEA. Alfabetización Maya. Modelo Lingüístico Pedagógico. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1985. P.p. 30.
- INEA. Alfabetización Maya. (Versión Preliminar). Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1985. P.p. 49.
- INEA. Memoria. Semana de la Alfabetización en Yucatán. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1985. P.p. 40.
- INEA. Alfabetización Maya. Diseño de Capacitación. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1985. P.p. 40.
- INEA. Cartilla de Alfabetización Maya. Primera Parte. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán. P.p. 130.
- INEA. Alfabetización en Lengua Maya. Segunda Parte. Mérida, Yuc., México, 1986. P.p. 33.
- INEA. Alfabetización Maya. Prueba Experimental de Alfabetización Indígena. Expansión Regional. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1986. P.p. 81.
- INEA. Mavabil Káartiya Kalajaats. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1986. P.p. 101.
- INEA. Diagnóstico Prospectivo de Alfabetización Maya. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1986. P.p. 53.
- INEA. Guía para la Alfabetización y Elaboración de Material Maya. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1987. P.p. 96.
- INEA. In Libro Maaya. Libro del Adulto. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1987. P.p. 176.
- INEA. Memoria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1982-1988. México, INEA/SEP, 1988. P.p. 117.
- INEA. Guía para la Alfabetización. Población Maya. Mérida, Yuc., México, INEA/Delegación de Yucatán, 1989. P.p. 336.
- INEA. "Historia Mínima de Yucatán". Primaria para Adultos. Mérida, Yuc. México, INEA/Delegación de Yucatán, 1989. P.p. 131.
- INEGI. Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1988-1989. México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 1990. P.p. 838.
- INEGI. Estadísticas Históricas de México. Tomo I. México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 1985. P.p. 489.
- INEGI. Yucatán. Resultados Definitivos. Tabulados Básicos. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Tomo I. México, INEGI, Septiembre de 1991. P.p. 654.

-INI. 30 Años Después. Revisión Crítica. Edición Especial de Aniversario. México, 1978, P.p. 97-124, 225-259 y 286-299.

-KIDD, J.R. Cómo aprenden los adultos. Argentina, El Ateneo, P.p. 1-97.

-KLINEBERG, Otto. Psicología Social. México, Fondo de Cultura Económica (FCE), 1986. P.p.48-66.

-LA BELLE, Thomas. Educación no formal y cambio social en América Latina. México, Nueva Imágen, 1980. P. 152-172.

-LENGRAND, Paul. Introducción a la Educación Permanente. Colección UNESCO. Barcelona, Ed. Teide, 1973. P.p. 169.

-LENGRAND, Paul. Educación Permanente y Educación sobre Población. UNESCO, París. 1976. P.p. 1-25.

-LEVITAS, Mauricio. Marxismo y Sociología de la Educación. P. 7-20.

-LOPEZ, Gerardo y VELASO, Sergio. (Compiladores). Aportaciones indias a la educación. México, SEP/El Caballito, 1966. P.p. 157.

-LUDOJOSKI, Roque L. Andragogía. Educación del Adulto. Colección Hombre No. 3. Cuarta edición. Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1986. P.p. 13-29, 45-48 y 55-58.

-MAHEU, René. La Educación Permanente. España, Salvat Editores, 1973. P.p. 118-136.

-MEDINA Ureña, Guillermo A. La Educación Permanente en América Latina: Estado, situación y políticas de la UNESCO en este campo. Ponencia presentada en el Foro sobre Educación Permanente en el Desarrollo Económico y Social de México. México, D.F., 16 de junio de 1979. Cuadernos del CREFAL No. 6. Michoacán, Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, 1979. P.p. 22.

-MEDINA Ureña, Guillermo A. La Post-Alfabetización en América Latina y el Caribe. Serie: Retablo de Papel No. 8. Michoacán, CREFAL, 1982. P.p. 1-105.

-ORIA, Vicente. Política Educativa Nacional. México, Ed. Nueva Imágen, 1989. 237-335.

-PARKYN, George W. Hacia un modelo conceptual de Educación Permanente. París, UNESCO, 1973. Trad. por Miguel Fernández. Barcelona, Ed. de Promoción Cultural, 1976. P.p. 141.

-PINEAU, Gastón. Education ou Aliénation Permanente? (Repères Mythiques et Politiques). Organization et Sciences Humaines. Collection Dirigée par Jean Claude Filoux-17. DUNOD, Montreal, Canada, Edition Science et Culture, 1977.

-PROMEXA. Guía Turística, Histórica y Geográfica de México. Campeche, Quintana Roo y Yucatán. México, Promociones Editoriales Mexicanas, 1984. P.p. 52-125.

-ROUSSEAU, Juan Jacobo. Emilio o de la Educación. Colección "Sepan cuántos..." No. 159. México, Porrúa, 1984. P.p. 1-25, 39 y 71.

-SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Lingüística General. Buenos Aires, Ed. Losada, 1978. P.p. 49-53 y 71-75.

-SEP. Compendio Estadístico por Entidad Federativa, 1990. México, Secretaría de Educación Pública, 1990.

-TORRES, Carlos Alberto (Coordinador). Ensayos sobre la Educación de los Adultos en América Latina. Colección Estudios Educativos No. 6. México, Centro de Estudios Educativos, 1982. P.p. 9-17, 139-200, 231-258, 291-320, 335-378 y 659-677.

-TORRES, Quintero, Gregorio. Método Onomatopéyico (Primero y Segundo). Dieciseisava Edición. México, Ed. Patria, 1971. P.p. 5-25.

-UTEHA. Antiguas Civilizaciones. Mesoamérica. Tomo XII. España, Unión Tipográfica Editorial Hispano-Mexicana. 1981. P.p. 1762-1907.

-VARELA B., Hilda (Compilador). Cultura y resistencia cultural: una lectura política. México, SEP/El Caballito, 1985. P.p. 153.

-VARGAS, María Eugenia. Educación y Cultura. La educación bilingüe y bicultural en las comunidades purépechas. México, SEP/INI/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1982. P.p. 115.

HEMEROGRAFIA.

-AGUIRRE Beltrán, Gonzalo. "Indigenismo y mestizaje: una polaridad biocultural"; en Cahiers d'histoire mondiale. Francia, Editions de la Baconnière-Neuchatel, 1960. P.p. 158-171.

-ARGUMEDO, Manuel Alberto. "¿Qué es educación popular?", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XV, No. 3, México, CEE, 1985. P.p. 127-137.

-BODENSTEDT, Eva. "Podría haber mayor apoyo estatal a indígenas gracias al Encuentro de la Pluralidad."; en UnomásUno. México, 12 de mayo de 1992.

-Boletín. Centro de Estudios de la Revolución Mexicana "Lázaro Cárdenas", A.C.. No. 2. Vol. 3. Michoacán, México, Agosto de 1980. P.p. 16-47.

-CARBO, Teresa. "La construcción discursiva de una identidad: el caso de la población indígena"; en Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Vol. III. No. 7. Colima, México, Universidad de Colima, 1989. P.p. 245-260.

-Centre d'Etudes Mexicanines et Centraméricaines (CEMCA). Trace, Ethnies, droits de l'homme et peuples autochtones. No. 13. Mexique, Juan 1988. P.p. 1-10, 28-34 y 78-81.

-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Perfiles Educativos No. 34. México, UNAM, Octubre-Diciembre de 1986. P.p. 3-21.

-Consejo Internacional para la Educación de Adultos y Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional. Cooperación con la Alfabetización. Informe del Seminario Internacional realizado en Berlín, Octubre de 1983. Paul Fordham Editor, 1983. P.p. 48.

-Coordinadora Nacional de Pueblos Indios (CNPI). "En peligro de extinción algunos grupos indígenas"; en La Jornada. México, 16 de marzo de 1992. P.p. 15.

-CHABLE, José y RODRIGUEZ, Candelaria. "Apoya la Compañía de Jesús la Marcha por la dignidad Xi'Nich'."; en La Jornada. México, 17 de marzo de 1992. P.p. 12.

-CHAPELA, Luz María. "Educación Indígena, un mundo aún ajeno."; en Excelsior. Tercera parte de la Sección A. México, D.F., 21 de abril de 1992. P.p. 1 y 2.

-CHRISTLIEB Ibarrola, Carmen y CORTES Ortiz, Martha Elvia. "Cultura de tener y cultura de ser -una reflexión sobre la solidaridad-"; en Educación de Adultos. Segunda Epoca, Año 2, México, INEA/SEP, Enero-Febrero 1991. P.p. 24-30.

-CHRISTLIEB Ibarrola, Carmen. "Solidaridad, única arma contra el analfabetismo"; en Excelsior. (Suplemento). México, D.F., 24 de abril de 1992. P.p. 1 y 2.

-El Día. "La pluralidad cultural no atenta contra la unidad nacional: Limón Rojas."; en El Día. México, 19 de mayo de 1992. P.p. 6.

-GALLO, Carolina. "Se convertirá el Distrito Federal en capital de los pueblos indígenas de América Latina."; en Novedades, México, D.F., 10 de abril de 1992.

-GONZALEZ Ayon, Ramiro. "Abate México el rezago educativo o lo arrasa la apertura"; en Excelsior. (Suplemento). México, D.F., 24 de abril de 1992. P.p. 1 y 2.

-HIRSCH A., Ana. "Analfabetismo, problema que persiste"; en Excelsior. (Suplemento). México, D.F., 24 de abril de 1992. P.p. 3.

-INEA. Comunidad INEA y Suplemento Comunidad: Igualdad en la educación. Alfabetización a pueblos indígenas. Año VIII, III época, No. 35. México, INEA/SEP, Octubre de 1988. P.p. 23. y XXVIII.

-INEA. Cultura para la vida. México, SEP/INEA. P.p. 15.

-INEA. Educación de Adultos. Vol. 2. No. 3. México. INEA/SEP, Julio-Septiembre de 1984. P.p. 79.

-INEA. Educación de Adultos. Segunda Epoca. Año 2. México, INEA/SEP, Enero-Febrero de 1991. P.p. 32.

-INI/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. "Nuestra Palabra"; en El Nacional (Suplemento). Año III. No. 3. México, 27 de marzo de 1992.

-INI/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. "Nuestra Palabra"; en El Nacional (Suplemento). Año III. No. 4. México, 24 de abril de 1992. P.p. 1-15.

-LATAPI, Pablo y CADENA, Félix. "La Educación no Formal en México. Un Análisis de sus Metodologías"; en Educación de Adultos. Vol. 2. No. 4. México, Octubre-Diciembre de 1984. P.p. 6-33.

-LATAPI, Pablo. Decisiones cruciales en la planificación, específicamente de programas de alfabetización. Serie: Capacitación de Planificadores de Alfabetización y Educación de Adultos No. 3. Pátzcuaro, Mich. México, CREFAL/UNESCO, 1986. P.p. 45.

-LEAL, Miguel. "La educación fundamental y el desarrollo de la comunidad"; en Boletín. Tomo 11, México, SEP/Dirección General de Asuntos Indígenas, Abril de 1963. P.p. 25-37.

-LERNER de Sheinbaum, Bertha. "1983: la ruptura frente al populismo, el compromiso con la austeridad y la renovación moral", en Revista Mexicana de Sociología. Año 45, Vol. 45, No. 2. México, Abril-Junio de 1983. P.p. 545-577.

-LEWIN, Helena. "Reflexiones sobre la Educación de Adultos como práctica social del Estado"; en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XIV, No. 3. México, CEE. P.p. 67-84.

-LOPEZ, Gerardo. "La Educación Indígena en México: Recuento histórico y situación actual". Ponencia presentada en la Conferencia Nacional para la Educación Democrática, convocada por el Movimiento Revolucionario del Magisterio. México, 1981. P.p. 26.

-MENDIETA Y NUÑEZ, Lucio. (Director General). Revista Mexicana de Sociología. Vol. 16. No. 2. México, UNAM, Mayo-Agosto, 1954. P.p. 225-234.

-NEGRETE Rivera, María Teresa. "La Educación de Adultos en América Latina"; en Pedagogía. Revista No. 4. México, Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación (AMIE), Enero de 1986. P.p. 21-33.

-NOVELO, Geraldine. "Atención específica a la Mujer"; en Excelsior. (Suplemento). México, D.F., 24 de abril de 1992. P.p. 1 y 2.

-PAREDES, Blanca. "Arquitectura de la Hacienda Yucateca"; en Excelsior. México, D.F., 6 de mayo de 1992. P.p. 1, 10 y 11.

-PICON, César. Decisiones cruciales en el proceso de planificación, ejecución y administración de programas de alfabetización y educación de adultos. Serie: Capacitación de planificadores de alfabetización y educación de adultos No. 2. Pátzcuaro, Mich. México. CREFAL/UNESCO, 1986. P.p. 1-23.

-Presidencia de la República. Sexto Informe de Gobierno 1988. México, 1988.

-PRI/IEPES. "Cultura Nacional"; en Revista de la Consulta Popular: 1982-1988. México, PRI-IEPES, 1981. P.p. 63.

-SAENZ, Jorge Luis. "La democracia debe reconocer la diversidad cultural y étnica de los pueblos indígenas."; en El Universal. México, 27 de abril de 1992.

-SANCHINELLI, René R. "Las principales Corrientes Andragógicas existentes y Metodología de la Educación de Adultos"; en Algunos Temas de Educación de Adultos. Serie Educación de Adultos No. 4. México, D.F., Centro Nacional de Productividad de México, A.C., 1978. P.p. 23.

-SEP/Subsecretaría de Educación Elemental/DGEI. Nuestro Saber. Año 2. No. 01. Enero-Marzo de 1991. P.p. 3-12 y 26-34.

-SEP/Subsecretaría de Educación Elemental/DGEI. Nuestro Saber. Año 2. No. 04. Octubre-Diciembre de 1991. P.p. 40.

-SEP/Subsecretaría de Educación Elemental/DGEI. Proyecto Educación para el Trabajo. México, Julio de 1990. P.p. 1-25.

-SEP/Subsecretaría de Educación Elemental/DGEI. Instructivo para la operación de las brigadas de desarrollo educativo indígena. México, Diciembre de 1991. P.p. 63.

-SWADESH, Mauricio. "Problemas sociales y lingüísticos en la castellanización."; presentado en la Mesa Redonda: Factores sociales, lingüísticos y pedagógicos en la castellanización y alfabetización de indígenas. México, Seminario de Estudios Antropológicos/Instituto de Historia de la UNAM, 1960. P.p. 6.

-TORRES, Carlos Alberto. "Hacia una Sociología Política de la Educación de Adultos. Una agenda para la investigación sobre la formación de políticas en Educación de Adultos.", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XV, No. 3. México, CEE, 1985. P.p. 41-67.

MIMEOGRAFIADO

-Andragogía: Ciencia de la Educación de los Adultos. P.p. 29.

-GOMEZ Cárdenas, Matilde. Método onomatopéyico reducido para enseñar a leer y escribir simultáneamente. México. P.p. 23.