



**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Ciencias Políticas y Sociales**

**La alfabetización en el Gran Caribe, estudio  
comparativo de los proyectos nacionales de México,  
Nicaragua y Venezuela**

**Tesis**

Que para obtener el título de  
**Licenciado en sociología**

**Presenta:**

Luis Biniza Cruz López

**Director de tesis**

Dr. Nayar López Castellanos

Ciudad de México, enero de 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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 esta 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.

## **Agradecimiento**

Cuatro años de carrera, de aprendizajes, de diálogos y muchas experiencias vividas.

Le quiero agradecer mucho a mi “Gran Familia”, este conjunto de personas cercanas que se han convertidos en parte vital del ser humano que soy hoy.

Gracias a la familia AIK por guiarme en el camino de la mano vacía.

Gracias a la familia logoíta por toda su confianza y amor.

Gracias a la familia alfabetizadora por siempre luchar por una utopía.

Gracias a la familia INESSPA por regresarme las ganas de relacionarme.

Gracias a la familia Montessori por abrirme un nuevo camino.

Gracias a la familia Cruz por su creatividad.

Gracias a la familia López por cuidar.

Gracias a la familia Magallón por estar siempre.

Gracias a mis amigas y amigos por mostrarme la amistad.

Muchas gracias a un grupo de docente de la facultad que me guiaron por el pensamiento crítico, el análisis de complejidad social y que hoy en día soy sociólogo debido a sus clases. Gracias Daniel González Marín, Nayar López, Amparo Ruíz del Castillo, Edgar Tafoya, Frida Jacobo Herrera, Roberto Herrera Carassou.

Un especial agradecimiento por sus comentarios y su dedicación con mi trabajo de tesis al profesor Lucio Oliver y las profesoras María Esther Navarro, Damellys López y Rosa García, fue un gran honor haberlos tenido como mis sinodales. Asimismo, fui afortunado en encontrar a Nayar, un catedrático, activista y persona extraordinaria que fue el gran sostén de mi trabajo. También, no puedo dejar de lado las maravillosas atenciones de la maestra Olivia Gómez, una persona dedicada a ayudar a las y los estudiantes en todo el martirio que es la burocracia de la titulación.

Nuevas esferas donde la mente  
vislumbra absorta  
mares de luz,  
donde se siente  
que extraños sonos lleva el ambiente  
sobre las nubes del cielo azul.  
Enajenada la fantasía,  
de esas visiones corriendo en pos,  
mira a porfía  
pueblos y pueblos buscar la vía  
de esas regiones de eterno albor.

Salomé Ureña, *En horas gratas*

Si no creyera en la balanza  
En la razón del equilibrio  
Si no creyera en el delirio  
Si no creyera en la esperanza

Silvio Rodríguez, *La maza*

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo I</b>	
<b>Dos propuestas de visiones educativas: la liberadora y la reproducción social</b>	
1.1 La educación popular en el siglo XXI.....	7
1.1.2 El concepto del analfabetismo.....	9
1.2 La educación liberadora de Paulo Freire.....	11
1.3 Planteamientos de la educación popular del “Yo sí Puedo”.....	16
1.4 Educación de la violencia y la reproducción.....	21
1.5 Periodo de 2001 a 2019: época de impulso en la materia.....	25
1.6 La región del Gran Caribe.....	28
1.6.2 Casos a estudiar: México, Nicaragua y Venezuela.....	31
<b>Capítulo II</b>	
<b>Alfabetización indígena en los proyectos nacionales</b>	
2.1 Panorama étnico en el Gran Caribe.....	33
2.2 Situación indígena en el México del siglo XXI.....	36
2.3 Situación indígena en la Nicaragua del siglo XXI.....	40
2.4 Situación indígena en la Venezuela del siglo XXI.....	42
2.5 Alfabetización indígena.....	46
2.5.2 La exclusión en la educación indígena.....	51
2.6 El trabajo del INEA en las comunidades indígenas.....	53
2.6.2 Alfabetización bilingüe.....	55
2.6.3 Resultados de la alfabetización indígena.....	57
2.7 “De Martí a Fidel” en las comunidades indígenas.....	58
2.7.2 Alfabetización intercultural.....	59
2.7.3 Resultados de la alfabetización indígena.....	61

2.8	Misión Robinson intercultural.....	63
2.8.2	Alfabetización intercultural.....	65
2.8.3	Resultados de la alfabetización indígena.....	66

### **Capítulo III**

#### **Labor y capacitación docente en los proyectos nacionales**

3.1	El papel del alfabetizador en el proceso educativo.....	70
3.2	El sujeto educador en la educación popular.....	73
3.3	El educador inmerso en el mercado.....	76
3.4	Solidaridad del gremio docente.....	79
3.4.2	Voluntariado en las campañas.....	80
3.4.3	Solidaridad entre los pueblos de Nuestra América.....	81
3.5	La capacitación del alfabetizador en México.....	83
3.5.2	Capacitación y trabajo del alfabetizador.....	84
3.5.3	Agotamiento de la institución y la culpabilidad hacia los trabajadores.....	88
3.5.4	El trabajo de los alfabetizadores por convicción, las campañas fuera del INEA.....	90
3.6	La capacitación del alfabetizador en Nicaragua.....	92
3.6.2	Capacitación y trabajo del alfabetizador.....	93
3.7	La capacitación del alfabetizador en Venezuela.....	95
3.7.2	Capacitación y trabajo del alfabetizador.....	97
3.8	Los tres proyectos nacionales.....	100
	<b>Consideraciones finales.....</b>	<b>104</b>
	<b>Referencias.....</b>	<b>106</b>

## **Introducción**

La educación no es una actividad que se traduzca en simples dinámicas institucionales que generan conocimientos y ayudan a obtener grados académicos. No es un acto exclusivo de la pedagogía o la psicología, o bien que se quede únicamente en las dinámicas que se llevan a cabo en el aula. En la sociología, se ha estudiado desde distintas visiones y con diferentes objetivos que ayudan a analizar la relación entre el proceso educativo y la sociedad, sus confrontaciones y construcciones entorno al ser social.

De forma particular, el analfabetismo constituye una problemática histórica en las naciones latinoamericanas y caribeñas, en la cual se reflejan las condiciones sociales y las consecuencias del dominio del capitalismo en la región, combinado con la crisis civilizatoria que se vive en el mundo entero.

El presente escrito de tesis sigue una lógica de exposición crítica y reflexiva sobre los programas nacionales de alfabetización que se implementaron en México, Nicaragua y Venezuela en el periodo de 2000 a 2020. Por medio de una metodología comparativa, nos enfocamos en dos formas de trabajo que se utilizaron en las tres campañas: por un lado, la labor de la alfabetización indígena y, por otro, la capacitación docente a los alfabetizadores.

El sustento teórico del proyecto se basa principalmente en la tradición teórica que ha construido la educación popular. Principalmente, el trabajo y los presupuestos que empiezan a consolidarse a partir de la segunda mitad del siglo XX, con el educador brasileño Paulo Freire, como principal exponente.

De igual forma, los estudios de Pierre Bourdieu permitieron a esta investigación profundizar en la capacidad reproductiva de la educación guiada e impuesta por las clases dominantes, facilitando entender el papel que ha jugado el sistema capitalista y sus políticas públicas en la materia. Los planteamientos del sociólogo francés permiten comprender cómo las instituciones educativas, lejos de construir una educación que permita ofrecer relaciones igualitarias a los individuos, beneficia a los sectores socioculturales dominantes.

De tal forma, que, al momento de estudiar las propuestas para reducir el número de analfabetas en las naciones, debemos en todo momento preguntarnos cuál o cuáles son los intereses y las fuerzas políticas que están buscando el supuesto progreso para los pueblos. Por ejemplo, cuando observamos quiénes son los principales promotores de las políticas educativas en la materia, encontramos que también intervienen entidades que han guiado el modelo neoliberal en nuestros países, como la OCDE, el Banco Mundial y el FMI.

Dos preguntas que la educación crítica ha trabajado para la constante reformulación de sus propuestas es la de ¿educar para qué? y ¿educarse para qué? Ambas son sumamente importantes para entender el proceso integral de la educación, desde su preparación, ejecución y sistematización. De igual forma, son dos preguntas que acompañan el cuestionamiento de los proyectos nacionales que se estudian en este trabajo.

En el primer capítulo, hacemos un recorrido teórico del trabajo de la educación para adultos en América Latina y el Caribe, pues es importante decir que ha medida que ha avanzado la cobertura de la educación primaria en la región, el analfabetismo se ha transformado en un problema mayormente de la población adulta. Por ello, enfocamos en explicar qué fue la llamada década de la alfabetización a nivel mundial y qué impactos tuvo en la región americana. Por último, finalizamos el capítulo argumentando la importancia del Gran Caribe como línea de investigación y explicamos, a grandes rasgos, el por qué la selección de los tres países investigados.

Por otro lado, en este mismo capítulo, recorreremos los planteamientos principales de la educación liberadora de Paulo Freire y de la propuesta cubana de Leonela Relys, ambas como vanguardias de la educación popular en Nuestra América y de las cuáles surgen los métodos de lectoescritura que se aplicarían en México, Nicaragua y Venezuela.

De igual forma, en los apartados teóricos, se desglosan los planteamientos de Pierre Bourdieu con una educación para y en pro de la reproducción social. Se exponen los conceptos vitales de su teoría como lo son *campo*, *habitus* y *capital cultural*. Una vez comprendidos amplían la visión crítica y reflexiva de lo que es un proyecto educativo en la sociedad capitalista.

En el segundo capítulo, la investigación busca comprender la cuestión indígena en los tres países y focalizar cómo se abordó el trabajo de la alfabetización en lenguas autóctonas y en las comunidades indígenas. Para ello, fue importante el recorrido por los estudios culturales y la educación indígena, como preámbulos de los casos por países.

Los pueblos indígenas y su relación con las políticas de los Estados latinoamericanos y caribeños han sido una temática de investigación de las ciencias sociales en los últimos cuarenta años. Dentro de ello, la teorización de la convivencia entre las culturas bajo los términos *multi*, *pluri* o *interculturalidad*, permite explicar los diferentes acercamientos por parte de las políticas y los programas sociales de los países.

Los tres países seleccionados para este estudio cuentan con una variedad de pueblos indígenas que habitan su territorio, bajo distintas formas de organización social y con diferentes maneras de convivencia con el Estado. También, en el caso mexicano y el nicaragüense,



encontramos procesos de autonomía indígena, lo cual nos permite observar de qué manera el gobierno promovió los programas de alfabetización.

Por otro lado, partimos de la idea de que todo programa social promovido por un gobierno tiene una perspectiva teórica que refleja hacia dónde y con qué objetivos realiza los trabajos. En otras palabras, qué currículum oculto existe en los proyectos de alfabetización, y qué se busca generar más allá del proceso de lectoescritura en las personas. Por esa razón, en el segundo capítulo hacemos mucho hincapié en si las campañas se diseñaron bajo una perspectiva intercultural o una multicultural promoviendo el bilingüismo.

Regresando a la teoría de Pierre Bourdieu, en los tres países expusimos su política hacia los pueblos indígenas encontrando los impactos de la violencia simbólica en la que se encuentran, tanto de manera general como de forma específica en la cultura letrada. Junto con ello, fue importante conocer las políticas en materia de lenguas autóctonas, pues en el caso mexicano el gobierno promueve el uso del español como idioma principal para la educación, y en Nicaragua y Venezuela podemos observar otro tipo de postulados.

Por último, una realidad de los países latinoamericanos es la exclusión social en la que viven millones de personas; dentro de esta inmensa desigualdad, los pueblos indígenas son uno de los grupos que más han expulsado del supuesto progreso de nuestros países. Es por ello que nos pareció fundamental colocar un apartado donde se profundiza el concepto de *exclusión educativa* y, al mismo tiempo, observar qué trabajo se realizó en las campañas con respecto a esta temática.

En el capítulo tres, la reflexión gira en torno a la capacitación preparativa que recibieron los alfabetizadores antes del inicio de sus clases. Cuáles fueron sus planteamientos teóricos, políticos y metodológicos con los que formaron a los sujetos que facilitaron los espacios educativos. Esto es importante porque pensamos que los métodos de “palabra generadora” y “Yo sí puedo” comprenden un sustento y una tradición transformadora, pero que si no se hace explícita pueden caer en una simple guía de pasos a seguir para enseñar a leer y escribir.

De igual forma, el Estado es aquél que diseña los proyectos educativos y también quién forma a los docentes a partir de sus objetivos y aprendizajes esperados. Aunque existe la posibilidad de que un educador se separe de los postulados estatales, una amplia mayoría forma y realiza sus clases con la visión y los contenidos que aprendió dentro de su capacitación.

Los docentes son los ejecutores de la teoría y son una parte fundamental del proceso educativo pues para la educación popular son sujetos activos y que igualmente están formando pensamiento crítico que hace mirar su mundo de una manera diferente. Freire ya lo

mencionaba: la educación no va a cambiar el mundo, va a cambiar a las personas que cambiarán este mundo. Educandos y educadores son aquellas personas con agencia transformadora.

De igual forma, el capítulo resalta en la importancia del voluntariado en los procesos de alfabetización, pues sin las manos solidarias de miles de personas, que no son profesionales de la educación, el objetivo de construir espacios educativos en todos los rincones de los países no sería posible. Bajo este precepto, Cuba ha sido uno de los promotores en la materia, exportando maestros, asesores y trabajadores sociales a los países que usen el método “Yo sí puedo”, compartiendo siempre bajo la convicción de solidaridad y no de mercantilismo.

La educación popular parte de una visión humanizadora que se construye desde los educadores y los educandos, una perspectiva que problematiza el mundo con lo que Freire llamó la “fuerza creadora del aprender”. Pero estos valores se construyen en todo proceso educativo, en cada participación que tienen los alfabetizadores, antes, durante y después de sus clases.

Por otro lado, bajo la lógica capitalista de la educación, el maestro es visto como un trabajador que forma capital humano, es decir, su trabajo es formar a los futuros trabajadores con base en los parámetros que dictan las habilidades del trabajador. Para esta visión, la alfabetización es un proceso de dotar de herramientas a los adultos para que tengan un mejor acceso en el mundo laboral y para los maestros lo importante es la certificación, pues a partir del resultado numérico se mide qué tan buen trabajo se está realizando.

Para poder profundizar lo descrito anteriormente, y al tratarse de una investigación documental, en los apartados donde se exponen los casos por países se complementaron en gran medida por el estudio de los contenidos y las herramientas en las que se formaron los alfabetizadores y con las que trabajaron. Asimismo, qué tipo de mensaje y posición política se enmarcaba a lo largo de la campaña de alfabetización con los alfabetizadores. Freire expone que un maestro debe tener claro cuál es su postura política y cómo ésta se ejerce al momento de la ejecución de las clases.

En el caso mexicano, para adentrarme en la capacitación y conocer todo su proceso, tomé el curso para la formación de alfabetizadores que ofrece el INEA y certificándome, concluyendo todos los pasos previos que debe hacer una persona antes de la asignación de un educando. Por otra parte, para el caso de Nicaragua y Venezuela, al ser campañas pasadas, se estudió con base en la misma sistematización que hicieron los gobiernos, las organizaciones internacionales y los materiales digitalizados.

A partir de todo lo descrito, el proyecto de tesis se centra en la hipótesis de que el desarrollo estandarizado de las campañas de alfabetización en México y Nicaragua que van del

año 2000 al 2020, provocó que no se lograran desarrollar los postulados de la educación liberadora. Mientras que en Venezuela se logra un cambio educacional al haberla adaptado a nivel comunitario. Siendo tres países que por distintos motivos buscaban el fin del analfabetismo por medio de campañas nacionales que reflejaban el trabajo político y social que impulsan sus gobiernos.

En medio de la crisis civilizatoria que está azotando a la humanidad, en donde una gran mayoría de la población mundial no tiene acceso a las condiciones básicas de vida, cuando estudiamos la educación observamos que se encuentra inmersa entre los problemas sistémicos. El analfabetismo justamente es una consecuencia del sistema capitalista, que provoca, entre otros factores, la inmensa desigualdad que viven nuestros pueblos. Por esa razón, y hasta que no se termine dicha problemática social, debemos de seguir hablando de alfabetización.

Aunque del concepto de alfabetización han surgido una serie de derivaciones que sistematizan una serie de problemáticas y faltas de acceso a los diferentes tipos de cultura letrada, como lo es el analfabetismo funcional o el digital, hoy en día, en los territorios latinoamericanos y caribeños siguen viviendo personas que fueron excluidas del sistema educativo y que no aprendieron a leer y escribir. De igual forma, el analfabetismo no termina con el proceso educativo de los adultos de una generación, este fenómeno puede regresar a un país si el trabajo con las generaciones venideras no es el correcto y provoca otra vez una desafiliación escolar.

Por esa razón, el estudiar la alfabetización hoy en día es vigente, y muy necesario en una región como el Gran Caribe en donde viven millones de personas bajo esta condición. Igualmente, la región permite conocer proyectos que han superado el analfabetismo y siguen trabajando la educación para adultos bajo otros esquemas, los cuáles también las ciencias sociales deben de atender en sus investigaciones.

Muchos estudiosos piensan que la educación es una pequeña semilla que con el tiempo ve florecer en un cambio. Sin embargo, de esta forma únicamente entendemos dicho proceso como algo venidero, una transformación que llegará en algún momento del futuro. Por eso mismo, con mayor razón debemos rescatar hoy en día los fundamentos de las pedagogías críticas, las cuales trabajan por un cambio y en donde la educación no solo es una semilla, sino el árbol mismo. Un árbol en donde la estructura de madera es fuerte para aguantar los vientos y las lluvias; donde sus ramas día con día crecen y con ellas los frutos y las flores encuentran un espacio para desarrollarse. Una metáfora en donde la educación es con y para el mundo, una “educación como práctica de la libertad”.

La alfabetización debe ser un proceso crítico que permita a las personas reflexionar sobre su entorno, para lo cual debe de llevarse a cabo un proceso profundo de relectura del mundo más allá de las letras. Con ello, los proyectos nacionales no deben enfocarse únicamente en la reducción de datos estadísticos, sino recuperar, adaptar y reinventar la enorme tradición que es la educación popular; en el siguiente trabajo, buscamos encontrar qué camino eligieron seguir México, Nicaragua y Venezuela.

Por último, esta investigación fue realizada gracias al Programa de Apoyo a proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM IN307318 “El Gran Caribe: geopolítica, procesos de integración y proyectos alternativos”, a cargo del Dr. Nayar López Castellanos, quién me invitó a ser parte de su equipo de investigación. Agradezco a la DGAPA la beca recibida en mi etapa de finalización de estudios y realización de tesis.

Siendo partícipe del Papiit fue que también consolidé mis estudios sobre los proyectos alternativos y la solidaridad que se encuentra en Nuestra América, poniendo atención en aquellos espacios y actores sociales que buscan un mundo fuera del sistema capitalista, con todas las implicaciones políticas y sociales que representan la integración alternativa y emancipadora, y los proyectos que emanan de ella.

## 1 Dos propuestas de visiones educativas: la liberadora y la reproducción social

La alfabetización de la nueva izquierda, influida por la teoría radical de la sociedad en sus distintas formas está siendo atacada en la actualidad por críticos conservadores, quienes aducen que se trata de un recurso para subvertir la neutralidad política y el desinterés ideológico. Pero el verdadero temor es que el llamamiento de los teóricos críticos y los comprometidos por la pedagogía, a reformular los códigos culturales, políticos y sociales, y las normas de privilegio de la sociedad dominante, amenace las fronteras lingüísticas, académicas que actualmente existen en la sociedad en su conjunto.

Peter McLaren, 1994

### 1.1 La educación popular en el siglo XXI

La educación para adultos es un constructo multidisciplinario de las ciencias sociales en donde se engloba la adquisición y el perfeccionamiento de conocimientos académicos por parte de los educandos mayores de 16 años. En particular, la sociología ha estudiado la relación de la educación con fenómenos sociales desde distintas vertientes y teorías, en las cuales se pregunta por la reproducción, la perpetuación, la neutralidad, el cambio y la transformación.

De igual forma, la educación popular en América Latina y el Caribe ha sido un paradigma práxico que busca transformar la realidad de los pueblos. Es importante decir que para este trabajo la *educación popular* será sinónimo de *educación para adultos*; pues al definirla, se estudiará no la parte didáctica y sus herramientas, sino su filosofía y propuesta social para y con los sectores populares.

Es una educación que va a contracorriente en una región dominada por el sistema capitalista neoliberal, con una problemática histórica en donde la pobreza y desigualdad social, económica y cultural se ha esparcido por los territorios. Por lo tanto, sus fundamentos teóricos, metodológicos y políticos buscan un carácter práxico para la construcción de una comunidad educativa.

Haciendo una breve cronología sobre el quehacer de la alfabetización; construyendo a la vez, toda una tradición de la educación popular latinoamericana y caribeña en donde podemos observar tres momentos esenciales de su desarrollo e impacto en la región en la época contemporánea. Un primer momento fue el año de 1961 en una Cuba recién proclamada socialista; en ese momento, la alfabetización se vuelve una misión fundamental para el

desarrollo del país. Con un ejército de brigadistas voluntarios, en un año lograron construir espacios educativos para erradicar el analfabetismo en la isla, y con ello, Cuba abre un camino de éxito de las campañas nacionales a partir de la solidaridad entre ciudadanos y el liderazgo de los organismos gubernamentales.

El segundo momento, es caracterizado por los estudios y las propuestas del pedagogo brasileño Paulo Freire en los años setenta. Ideas que, junto con una ola de pedagogías críticas y filosofías de la liberación en nuestro continente, forman una alternativa y una forma de generar un cambio social a partir de una *educación como práctica de la libertad*. Una unión entre lo popular y lo crítico que propone hacer una pedagogía con los oprimidos, con el sur y por la esperanza.

Con las Pedagogías Críticas sucede otro tanto. Entre sus múltiples expresiones, son comprendidas a la vez como producción de teoría pedagógica que emana del pensamiento alternativo, crítico, norteamericano y como producción de teoría de carácter emancipador que se despliega a través de procesos de resistencia en Latinoamérica. Parten de la identificación del carácter político de la educación y necesidad de la desnaturalización de los procesos educativos, aunque no siempre de manera similar: a veces están más vinculadas al análisis y otras a la praxis.<sup>1</sup>

El tercer momento, de donde partirá la presente investigación, se encuentra contextualizado por la entrada del siglo XXI, cuando la Organización de las Naciones Unidas (ONU) organiza la Cumbre del Milenio en donde se vislumbraban los principales objetivos que debían cumplir los países para un mejor desarrollo social de su población. Uno de ellos es la enseñanza primaria universal, con lo que al mismo tiempo se declarara el territorio libre de analfabetismo.

Con ello, en 2001 se recupera el programa cubano de alfabetización “Yo, sí puedo”, a cargo de la Dra. Leonela Relys Díaz. El método usado en la campaña del año 61 se readaptó con base en los medios audiovisuales y los contextos culturales e históricos de los países de América Latina y el Caribe.

Ahora bien, los pasados tres momentos han abierto caminos a la construcción teórica, metodológica y práctica del quehacer de la alfabetización; construyendo a la vez, toda una tradición de la educación popular latinoamericana y caribeña. Junto con ello, las ciencias sociales han trabajado en construir discursos, evaluar prácticas, reordenar y pensar acciones, y sistematizar experiencias.

---

<sup>1</sup> Anahí Guelman et al. “Disciplinar indómitos y acallar inútiles: la Educación Popular y las Pedagogías Críticas interpeladas”, en Anahí Guelman, Fabián Cabaluz, Mónica Salazar (coords.) (2018), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipadoras para la educación pública del Siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO, p. 30.

Este proyecto tiene como uno de sus objetivos principales el luchar por una educación universal, que ningún infante ni adulto se quede sin aprender. Esta lucha deviene de una realidad histórica, pues en todas las regiones del mundo han existido la desigualdad y la exclusión de personas y pueblos enteros, una serie de limitaciones y rechazos a la adquisición de derechos, mercancías y necesidades mínimas para sobrevivir. Dentro de este rechazo encontramos el analfabetismo, como una exclusión de la cultura letrada global.

Esta lucha ha tomado distintas vertientes, siendo un acuerdo que la educación para adultos no es por medio de la escolarización clásica; hay que construir el conocimiento mediante instituciones alternativas constituidas por programas que no involucran la escuela de tiempo completo. Por esa razón, observamos que en la región se han fundado aulas de tiempo parcial, certificaciones a partir de grupos de estudio o clases particulares, escuelas de oficios, misiones educativas, entre otras.

Por lo mismo, para un educando que vive en situación de pobreza, es una inversión fuerte dedicarles tiempo a unas clases. Pero a su vez, es ese mismo impulso el que coloca a la educación popular como una pedagogía para el pueblo y no para el que tuvo el privilegio de estudiar.

### **1.1.2 El concepto del analfabetismo**

La UNESCO en su informe *Educación para todos. La alfabetización un factor vital* (2006), arroja una serie de datos que muestran que en el mundo hay cerca de 750 millones de personas mayores de 15 años que no pueden leer ni escribir una oración entera, mismos que se ubican principalmente en las zonas del Caribe, África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental. Personas que no tuvieron acceso a la educación en su etapa infantil y viven en índices de pobreza<sup>2</sup>. Es decir, que día con día millones de seres humanos caminan por las calles sin comprender lo que dicen los letreros, cualquier documento y trámite gubernamental propio es un papel con palabras y oraciones que no les es significativo, así como los objetos que traen en los bolsillos están repletos de una cultura letrada que no comprenden.

En la mayoría de los casos, las personas analfabetas no solo tienen carencias en el ámbito de la lectoescritura, sino que, de igual forma, hay problemas con las nociones de las matemáticas. Con ello, se ha compuesto un debate amplio sobre el tema de alfabetización y sus diferentes maneras de estudiarla, siendo referentes importantes las y los investigadores del

---

<sup>2</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006), *Educación para todos: La alfabetización un factor vital*, París, Ediciones UNESCO.

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), coincidiendo en que es importante estudiar las causas de la desafiliación escolar.

Igualmente, en las últimas décadas la pedagogía y la psicología educativa han incursionado en las especificidades y grados de comprensión y dominio de la lectoescritura. Se han definido conceptos como analfabetismo funcional, digital, tecnológico y parcial, todos derivados de carencias y del no acceso a las comunidades de aprendizaje. Por ello, recuperando a la profesora Berta Braslavsky, existe un “uso plural de *alfabetizaciones*, que enumera varias definiciones que se refieren a las habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales”.<sup>3</sup>

Otro punto importante es que no podemos hablar de una sola forma de enseñar la lectoescritura. Existen distintos métodos, técnicas, nociones y perspectivas pedagógicas que se dedican a pensar el mejoramiento de la enseñanza. Desde la educación popular, se sostiene dentro de una base filosófica para construir con el educando, en donde se plantea darle un lugar protagónico en su proceso educativo a partir de sus vivencias y sus nociones del mundo. La educación alternativa busca una construcción entre iguales y nunca una imposición entre jerarquías.

Esto, a su vez, ha permitido que la educación de adultos sea propia tanto de los educadores como los educandos. Ambos partícipes del cambio y de la resistencia al sistema que los hizo desiguales. “La educación popular es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo con sus intereses”.<sup>4</sup>

Para cerrar con este apartado, debemos de englobar a la alfabetización en un contexto mucho más amplio que una simple acción educativa. Al ser un planteamiento crítico que se enfrenta al sistema, se ha visto envuelto, de una u otra manera, ya sea por sus participantes o bien por sus consecuencias, en la acción colectiva y los movimientos sociales. “Como acción emancipadora ha tenido estrecha relación con otras corrientes alternativas como la teología de la liberación, la comunicación alternativa, el feminismo y la investigación acción participativa. Por ello, sus actores y prácticas han estado articulados a otros proyectos y procesos políticos

---

<sup>3</sup> Berta Braslavsky, “¿Qué se entiende por alfabetización?”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Vol. 2, Núm. 24, 2003, p. 4.

<sup>4</sup> Carlos Núñez, “Educar para transformar, transformar para educar”, en Martha Alejandro, María Romero, José Ramón Vidal (coords.) (2012), *¿Qué es la Educación Popular?*, La Habana, Editorial Caminos, p. 200.



de conquista y ampliación de la democracia y la ciudadanía”.<sup>5</sup> De esta manera, se ha nutrido y reconstruido al calor de la vanguardia y las problemáticas de cada momento histórico del lado de los oprimidos.

## **1.2 La educación liberadora de Paulo Freire**

Una vez expuestos los planteamientos fundamentales para entender qué es la educación popular, podemos adentrarnos en las dos escuelas de pensamiento que han revolucionado la pedagogía de los pobres. Tanto la propuesta cubana del “Yo sí puedo”, como la el método de “palabra generadora” de Paulo Freire, constituyen las metodologías y los programas que utilizan en todas las misiones y campañas de alfabetización en la región del Gran Caribe. Por ello, debemos desmenuzar sus planteamientos y posturas políticas, encontrando la columna vertebral de sus proyectos.

Paulo Freire es uno de los principales representantes del pensamiento latinoamericano del siglo XX, ya que su teoría y planteamientos han rebasado las fronteras, las lenguas y los contextos históricos. Freire fue un crítico de la sociedad capitalista, sobre todo de sus consecuencias respecto a la calidad de vida de los pueblos subdesarrollados. De la misma manera, es un autor de la esperanza, de la lucha y la resistencia que gana batallas por medio de una propuesta educativa.

La educación popular, la escuela crítica y la pedagogía de las resistencias toman un giro a partir de la pedagogía de la liberación propuesta por el autor brasileño. Con ella, hay una interpretación de la realidad económica, una propuesta política de acción, una visión de justicia y equidad, pero, sobre todo, una revalorización de la cultura propia de cada ser humano capaz de cambiar su mundo.

Nací un 19 de noviembre de 1921 en Brasil, en la ciudad de Recife. De la educación familiar recibí la formación cristiana que caracterizó mi vida. Hijo de padre espiritista y madre católica, con ellos aprendí el diálogo. La crisis económica de 1929 afectó a mi familia y nos obligó a trasladarnos a Jaboato, ahí experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás [...] niño aún me convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento que, sin embargo, no me sumergieron en las sombras de la desesperación.<sup>6</sup>

Freire fue un autor que supo construir un pensamiento de la igualdad, del respeto y la reivindicación de saberes. A lo largo de sus trabajos podemos encontrar distintas corrientes y

---

<sup>5</sup>Alfonso Torres Carrillo, “Vigencia y vigor de la educación popular en los inicios del siglo XXI”, en *Decisio*, Vol.40, 2015, p. 11.

<sup>6</sup> Paulo Freire (1980), “El mensaje de Paulo Freire”, en *Entrevista a los alfabetizadores*, p. 19.

paradigmas teóricos que adoptó en su pensamiento para construir una pedagogía que liberara al ser humano de la opresión y las injusticias. Su visión del mundo se lee de manera dialéctica, pues en ella la sociedad capitalista trata de opacar la conciencia crítica.

Por eso mismo, la pedagogía freiriana es diferente y molesta para el status quo del capitalismo. Es una propuesta que todo el tiempo genera preguntas en lugar de respuestas planas, que busca acciones que hagan capaz al ser humano de desarrollar una autonomía de pensar y ser con su mundo, que posibilita un espacio educativo que parte desde la indignación de los oprimidos, es una pedagogía de sueños y de utopías que construyen caminos y que llevan la esperanza como bandera. En fin, una enseñanza que nació para crear pensamiento crítico, “una educación que intentase el pasaje de la transividad ingenua a la transividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, colocando al hombre en condiciones de resistir a los poderes de la emocionalidad de la propia transición”.<sup>7</sup>

Al llevarse a cabo con aquellas personas y pueblos que han sido silenciados se transforma en un acto revolucionario, pues es “una pedagogía que hace de la opresión y sus causas, el objeto de reflexión de los oprimidos. Por esto, la liberación es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos”.<sup>8</sup>

Para ello, los cimientos de la educación liberadora se conforman de una postura política. Es fundamental que el educador tenga claro y exponga sus ideales políticos, su manera de ver el mundo y su postura sobre el poder. Pues bien, la corriente freiriana ha sostenido que la educación es un acto político que tiene la facultad de nombrar su realidad. Sin esta postura, sería imposible sostener la convicción de una participación igualitaria entre el educador y el educando, en donde ambos son partícipes de vislumbrar las condiciones sociales, económicas y culturales del mundo.

Por consiguiente, no se puede dejar de lado una postura ética por parte de los participantes del proceso educativo. Sobre todo, Freire deja muy en claro que para ser parte de la educación popular se necesita una convicción humanista. Un amor por la humanidad y por la creación de espacios de concientización, momentos en donde se puedan practicar la libertad, así como una serie de valores que no caigan en la condescendencia o en la caridad, sino en una comunidad que busque mejores condiciones de vida.

---

<sup>7</sup> Paulo Freire (2013), *Educación como práctica de la libertad*, Ciudad de México, Siglo XXI editores, p. 79.

<sup>8</sup> Paulo Freire (2002), *Pedagogía del Oprimido* (4ta), Buenos Aires, Siglo XXI editores, p.54.

Asimismo, Freire se dedicó a construir sus fundamentos y teorías con una serie de presupuestos básicos para llegar a la praxis. De esa forma, sistematizó una forma de planear y ejecutar clases, desde aulas de niños en la primaria hasta proyectos de educación de adultos, todas realizadas mediante un espacio horizontal donde se respeten los saberes.

Para hacer posible todo lo mencionado anteriormente, la propuesta educativa del pensador brasileño coloca al diálogo como la principal herramienta para construir los espacios educativos alternativos. Un intercambio compuesto de dos elementos: por un lado, la acción de tener voz en el espacio, y por el otro, la reflexión que se llevará a la práctica.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellas que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo; entre los que la niegan y no quieren.<sup>9</sup>

Una vez expuesto lo anterior, podemos pasar a explicar el método de alfabetización que Freire desarrolló en los años sesenta. Un modo de enseñanza de la lectoescritura en donde se sistematizó una serie de pasos que buscan no solo aprender un alfabeto, sino que pretende “superar la visión ingenua y sustituirla a una visión crítica de los problemas”,<sup>10</sup> para ello es la utilización del diálogo como medio y el posicionamiento político como filosofía.

El método *palabra generadora* se divide por tres grandes bloques de discusión y aprendizaje. El primero, la apropiación de la lectoescritura y sus formas básicas de utilización; el segundo, una validación de saberes previos, que tienen tanto los educandos como los educadores, y que comparten en todo el proceso de enseñanza a partir de la propuesta de aprender-enseñando y enseñar-aprendiendo. Por último, una relectura de la realidad por ambas partes, mediante el fomento de la curiosidad, la crítica y la concientización.

*Palabra generadora* se expone por primera vez en 1967 con la publicación del libro *Educación como práctica de la libertad*. En él, Freire desarrolla punto por punto el proceso, la investigación y la metodología a ejecutar: “buscábamos un método que fuese también un instrumento del educando y no sólo del educador; en donde se lleve el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje”,<sup>11</sup> constituyéndose de la siguiente manera:

---

<sup>9</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op.cit. p. 7.

<sup>10</sup> Ídem p. 85.

<sup>11</sup> Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad*, op. cit. p. 110.

Fases:

- I. Obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará.
- II. La segunda fase constituye la selección del universo vocabular estudiado.
- II. La tercera fase consiste en la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con que se va a trabajar.
- III. La cuarta fase consiste en la elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo.
- IV. La quinta fase consiste en la preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores.
- V. Se proyecta la familia fonética, el grupo reconoce la sílaba de la palabra visualizada, una vez con la familia mostrada se construyen nuevas palabras.<sup>12</sup>

De esta manera, el trabajo de los educadores populares empieza con una investigación previa, en la cual se pretende encontrar el universo vocabular y temático más significativo dentro de la comunidad de educandos, para así escoger las palabras generadoras que se utilizarán. De la misma manera, se detectan las necesidades e intereses culturales y sociales. Las situaciones son específicas y valorativas para cada trabajo que se va a realizar, y para ello la labor debe ser profunda y detallada.

Como son palabras del universo vocabular del educando, son significativas y permiten llevar con fluidez generar los espacios de diálogo; a este momento se le conoce como *círculos de cultura*. La creación de palabras generadoras permite la combinación de sus elementos lingüísticos básicos, así como la posibilidad, por medio de su partición silábica de generar nuevos vocablos con el propósito de escribir una palabra.

Para Freire, los aprendizajes de los educandos no se terminan en la parte mecánica de la enseñanza. Es decir, la alfabetización no es solo el aprendizaje de escribir y leer fluidamente con su debida comprensión, sino que igualmente se busca una toma de conciencia de su propio contexto. El método permite- y está pensado para- tener la lectura de un texto a partir del contexto en el que se lee. “La alfabetización es una toma de conciencia en la injerencia que hiciera en nuestra realidad, en ella no se considera al hombre espectador del proceso, sino que lo considera como sujeto”;<sup>13</sup> al leer nuestro contexto, somos partícipes de manera consciente de él, aspecto que en otra educación no se fomenta.

Una alfabetización frente al desafío que representa nuevas realidades humanas. Esta forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo está, por un lado, en la no negación del lenguaje simple,

---

<sup>12</sup> Ídem pp. 114-117.

<sup>13</sup> Ídem p. 97.

"desarmado", ingenuo; en su no desvalorización por estar conformado por conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial; y por el otro lado, en el rechazo de lo que se llama "lenguaje difícil", imposible porque se desarrolla alrededor de conceptos abstractos.<sup>14</sup>

En este momento, el alfabetizarse va a la par de una conciencia crítica de la lectura y del empaparse de un conjunto de diálogos culturales que amplían la visión de nuestra vida. Concientizamos nuestro estar y nuestro valor en una cultura, en un mundo y nos adentramos en la exclusión de lo escrito. Concientizar es pasar a ser un sujeto capaz de crear algo y compartirlo con su comunidad de aprendizaje, como comenta María Fiori:

Al objetivar su mundo, el alfabetizando se reencuentra en él, reencontrándose con los otros y en los otros, compañeros de su pequeño "círculo de cultura". Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común y, de la coincidencia de las intenciones que los objetivan, surgen la comunicación, el diálogo que critica y promueve a los participantes del círculo. Así juntos recrean críticamente su mundo; no hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo.<sup>15</sup>

Finalmente, para concluir con el apartado quiero recuperar uno de los últimos planteamientos que hizo el pensador latinoamericano en vida. "Lo único que puedes hacer para repetirme es recrearme; me tienes que reinventar en función de tu historia, de tus opciones políticas, de tus sueños; aun cuando pueda haber una identificación de sueños, tienes que rehacerme".<sup>16</sup> Freire sistematizó y dejó los puntos principales que debe de tener toda educación popular de lectoescritura, el trabajo que cada proyecto nacional o local debe afianzar en sus raíces, pero en todo momento cuestionando su labor para seguir mejorando.

El conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y éste para el aumento de aquel conocimiento. Pero el acto de conocer que, si es auténtico, exige siempre el desvelamiento de su objeto, no se da en la dicotomía antes mencionada, entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría.<sup>17</sup>

Por ello, debemos de seguir construyendo caminos y sueños con los adultos que han sido silenciados; hoy en la región del Gran Caribe se planean y realizan campañas, misiones y clases con la metodología de Paulo Freire. Por esa razón, si recuperamos este último planteamiento,

---

<sup>14</sup> Paulo Freire (2010), *Cartas a quien pretende enseñar* (2da), Buenos Aires, Siglo XXI editores, p.53.

<sup>15</sup> Ernani María Fiori, "Aprender a decir su palabra: El método de alfabetización del profesor Paulo Freire", en Paulo Freire (2002), *Pedagogía del Oprimido* (4ta), Buenos Aires, Siglo XXI editores, p. 8.

<sup>16</sup> Paulo Freire, "Deben reinventarme, pero no repetirme", en *Revista de educación para adultos*, (sd).

<sup>17</sup> Paulo Freire (2008), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Ciudad de México, Siglo XXI editores, p. 56.

nos deja un desafío permanente: repensar y adaptar las formas de enseñanza y pensamiento educativo, ¿la educación popular del siglo XXI será una paráfrasis de los textos dejados por los autores anteriores, o bien es una reinención cultural hecha para cada contexto?

### **1.3 Planteamientos de la educación popular del “Yo sí puedo”**

Desde el triunfo de la revolución, Cuba se ha colocado en el panorama internacional como un ejemplo de vanguardia e inclusión social. Encabeza la estadística de desarrollo social y acceso a derechos humanos, que ni en varios países occidentales primermundistas han logrado. En las primeras dos décadas posteriores al proceso revolucionario se generaron condiciones sociales para el acceso de una vida digna a su población, cuestiones que hasta el día de hoy continúan.

Un resultado de estas políticas es el Sistema Nacional de Educación, cuya labor es garantizar una educación universal y gratuita para toda la población. Todo niño y niña que vive en la isla tiene como obligación y compromiso con el proyecto de nación asistir a una escuela, acompañados de un seguimiento por parte de trabajadores sociales y asesores educativos para apoyar cualquier dificultad que pueda presentarse en la cotidianidad escolar.

El sistema educativo cuenta con una oferta que va desde el preescolar a los posgrados, abriendo cursos de educación formal y no formal de educación para adultos en materia técnica y de especialización. Asimismo, cuenta con escuelas de educación, facultades internacionales de medicina, cine y educación física que becan alumnos extranjeros, e incluso cada año habilita cursos curriculares en las prisiones de la isla.

De igual forma, la isla ha desarrollado en este siglo una educación tecnológica que supera por mucho las estadísticas de acceso tecnológico en el continente. Para el proyecto educativo y su capacitación docente es fundamental que el diseño de los currículums vaya de la mano con el desarrollo tecnológico mundial.

Asimismo, debemos de reivindicar el papel histórico que ha tenido Cuba con los pueblos oprimidos, siendo una revolución internacionalista con una vocación humanista que se ve reflejada en las misiones y los programas que han exportado al resto del mundo. Miles de médicos, maestros, trabajadores sociales y rescatistas cubanos están en los países necesitados, ayudando desde distintas trincheras a una vida digna y mejor.

La solidaridad del pueblo cubano en las primeras dos décadas del siglo XXI hacia el Gran Caribe se ve envuelta de misiones y campañas sociales, siendo las acciones más conocidas *Operación Milagro* en el ámbito de la medicina, y el método de alfabetización *Yo sí puedo* y su continuación *Yo sí puedo seguir* en lo educativo.

El caso educativo es una propuesta pedagógica de la enseñanza básica de la lectoescritura, recuperada en el momento en que la UNESCO busca la erradicación del analfabetismo a nivel mundial. El “Yo sí puedo” toma como esqueleto la metodología de la campaña de alfabetización de 1961, recontextualizado las plataformas televisivas a las que se tienen acceso en los países periféricos y pensando un espacio educativo grupal y a corto plazo.

El trabajo fue encargado por el comandante Fidel Castro Ruz para realizar una cartilla que combinaría números y letras para enseñar a leer y escribir a personas adultas. Una misión del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, a cargo de la Doctora en Ciencias Pedagógicas Leonela Relys Díaz, quien participó en la histórica campaña de alfabetización.<sup>18</sup>

El método de alfabetización cubano no solo es pensado a partir de la campaña histórica del 61, sino que siguió el camino guiado por la educación popular latinoamericana. Por ello, su convicción no solo es que *nadie se quede sin aprender*, también es que *la educación transforma personas que transformarán este mundo*. No son historias separadas que luchan por un mismo fin, son pedagogías críticas que han salido de la misma convicción con los pueblos.

#### **PROGRAMAS REGIONALES DE ALFABETIZACIÓN CON EL MÉTODO “YO SÍ PUEDO” DEL 2003 AL 2019**

<b>PAÍSES EN LOS QUE SE HA APLICADO</b>	<b>NOMBRE DEL PROGRAMA</b>	<b>TIPO DE PROGRAMA</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA</b>	<b>IDIOMAS</b>	<b>PERSONAS BENEFICIADAS</b>
<b>Colombia</b>	Yo, sí puedo Colombia	Estatat: Boyacá Cundinamarca Medellín Santander	Programas financiados por los gobiernos de los estados y apoyados por las universidades	Español	8,000
<b>El Salvador</b>	Vamos a la Escuela	Nacional	Cooperación entre Cuba y El Salvador para llevar un plan integro de educación a todo el país. Una de sus principales resultados fue la disminución del índice de analfabetismo de 17,97% a 7.5%.	Español	376, 591

<sup>18</sup> Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (2007), *Proyecto de alfabetización “Yo Sí puedo”*, La Habana, IPLAC, p.2.

<b>Guatemala</b>	Yo, Sí Pueblo	Nacional	Convenio entre Cuba y Guatemala. Profesores cubanos realizando misiones desde el año 2008	Español	109,541
<b>Haití</b>	Le chemin du développement, wi mwen kapab	Nacional	Convenio entre Cuba y Haití. Profesores cubanos realizando las misiones en todo el país. Programa financiado por el ALBA	Creole	150,000
<b>Honduras</b>	Yo Sí Puedo	Municipal	Convenio entre el Ministerio de Educación de Cuba con los municipios que quieran participar con el programa de alfabetización	Español	115,000
<b>Jamaica</b>	Master Plan for Literacy	Nacional	Campañas en procesos como parte del Plan de Desarrollo a 2030	Inglés Creole	Sin datos
<b>México</b>	Alfa tv	Municipal: Chimalhuacán del Estado de México	Asesorías por parte de la embajada cubana. Jóvenes voluntarios que imparten el método en su municipio	Español	13,672
<b>México</b>	Alfabetización INEA	Estatal: Ciudad de México Estado de México Michoacán Oaxaca Puebla Tabasco Nayarit San Luis Potosí Veracruz Guerrero	Clases impartidas por facilitadores del INEA que, aunque el método nacional es “palabra generadora”, cada estado puede adoptar el <i>Yo sí puedo</i>	Español Maya Otomí Nahuatl Mazahua	390,535
<b>Nicaragua</b>	Campaña Nacional de Alfabetización “De Martí a Fidel”	Nacional	En 2009 se crea el Ministerio de Educación (MINED) y la Dirección General de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos (DGAEJA); ambos para hacer la campaña nacional.	Español Miskito Mayangna Creole	604 851
<b>Nicaragua</b>	Yo, Sí Puedo	Municipal	La Asociación de Educación Popular “Carlos Fonseca	Español	70,000



			Amador” (AEPSCFA) junto con las alcaldías implementan el método firmando la cooperación IPLAC invitando a educadores cubanos		
<b>Panamá</b>	Yo sí puedo, muévete por Panamá	Nacional	Convenio entre Cuba y el Ministerio de Desarrollo Social. Educación impartida desde los profesores del Estado	Español	72,000
<b>República Dominicana</b>	Plan Nacional de Alfabetización “Quisqueya Aprende Contigo”	Nacional	Convenios entre organizaciones de la sociedad civil y gobierno para hacer las campañas en todos los niveles. Tiene como objetivo reducir a 6.6% el analfabetismo en el país	Español	139, 809
<b>Venezuela</b>	Misión Robinson	Nacional	Clases de seis a ocho semanas. El método fue adaptado al braille, lenguas autóctonas y lenguaje de señas	Español Arahuaca Chibcha Guajibo Tupí Yanomami	1,482,543

Nayar López Castellanos (2020), *Dimensiones sociales de la Cooperación y la Solidaridad de Cuba en el Gran Caribe. Cuaderno de Trabajo*, UNAM/La Biblioteca, p.43.

Como podemos observar en la tabla anterior, la metodología cubana ha podido expandirse a los países de la región gran caribeña, formando espacios educativos reflexivos, interculturales y que son reapropiado desde los mismos países en donde se implementa. Es un elemento sustancial de las contribuciones sociales que la isla ha trabajado en los último 20 años.

No obstante, aunque hay muchas similitudes entre la “palabra generadora” y el “Yo sí puedo”, este último se pensó a partir de un currículum que trabajara en un menor plazo. Es decir, busca un proceso educativo eficaz, en un tiempo reducido donde el conocimiento sea significativo para el educando y le genere un gusto por seguir aprendiendo; por esa razón se construyó el “Yo sí puedo seguir”, ofreciendo una serie de programas educativos post alfabetización.

Como una premisa fundamental del método, el diseño del currículum y los materiales didácticos deben de ser representativos para los educandos. Para ello, se hace un trabajo previo

para analizar las costumbres y tradiciones de las comunidades en donde se llevará a cabo el programa. Así, aunque el trabajo formal con los grupos se propone que sea de una duración no mayor de tres meses, la labor de los educadores comienza con mucha anticipación.

La definición del objetivo de efectuar un proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura, en estrecha relación con el material didáctico que es la cartilla. En cada video- clase, la dirección va a un público con el que es necesario comunicarse a través de diferentes recursos televisivos armonizados: música, imágenes, gráficos, símbolos que resulten muy significativos. Se enseña en lengua materna y, en el caso de las culturas que adolecen de lengua escrita, se aprovecha la oralidad para trabajar la lengua vehicular de forma bilingüe con la participación de un facilitador que pertenezca a la cultura.<sup>19</sup>

Igualmente, el trabajo en conjunto entre los asesores pedagógicos y los alfabetizadores locales permite una mejor apropiación lingüística; se generan escenarios con temáticas del contexto específico e incluso las personas que actúan en las video clases tienen el acento y características físicas comunes del lugar. Con ello, se pasa a la ejecución práctica del cotidiano de las clases, llevando a cabo la técnica metodológica y la sistematización didáctica en la acción educativa.

El método cubano consiste en una serie de 65 videocasetes que contienen cuatro clases cada uno y una cartilla para cada educando. El sistema de enseñanza está diseñado por un pre-proyecto el cual se puede utilizar en cualquier territorio del mundo y con cualquier idioma.

El soporte esencial de la enseñanza de la lectoescritura es el medio audiovisual que se compagina con la cartilla, y va desde lo conocido (los números) hacia lo desconocido (las letras) y consta de tres etapas: Adiestramiento: se estimula el desarrollo de la expresión oral y de habilidades psicomotoras. Además, se estudia la representación gráfica de los números del 0 al 30. Consolidación: en donde el objetivo es resolver las dificultades de las grafías y lograr que el iletrado pueda organizar palabras con un sentido lógico”.<sup>20</sup>

Para concluir, la propuesta diseñada por Relys tiene un carácter humanístico en su esencia pedagógica, que de la misma manera se exporta a los territorios marginales con la bandera del buen y el bien vivir. La alfabetización es parte de la histórica lucha por los derechos de la humanidad que Cuba ha impulsado desde el año 59, es el reflejo concreto del internacionalismo y la hermandad entre los pueblos de Nuestra América.

---

<sup>19</sup> Leonela Relys Díaz, et al. (2009), *Aporte socioeducativo cubano a los procesos de alfabetización y educación básica en diferentes contextos*, La Habana, Educación Cubana, p.8.

<sup>20</sup> Vanina Belén Canavire, “Educación para adultos en América Latina: programa de alfabetización “Yo, sí puedo””, en *Revista de Investigación Educativa*, Vol.13, 2011, p.5.

#### 1.4 Educación de la violencia y la reproducción

Una vez expuestos los planteamientos de la educación popular, tanto la perspectiva freiriana como la cubana, se podría pensar que con la implementación de la alfabetización se pueden resolver muchas problemáticas sociales que aquejan nuestras naciones. Sin embargo, la acción pedagógica ha sido un arma de control y dominación de las clases dominantes y los poderes fácticos en el mundo.

Con ello, la interrogante para la evaluación de los proyectos nacionales de alfabetización en la región consistiría en analizar si los programas que se han llevado a cabo para la reducción del analfabetismo han trabajado con un método de alfabetización adecuado a los supuestos de una educación liberadora.

Para observar la otra cara de la educación, recuperamos los estudios realizados por el sociólogo Pierre Bourdieu con los cuales podemos analizar un proceso educativo permeado por los intereses políticos de las clases dominantes y que influyen en la reproducción de un currículum dominante.

Para estos estudios de la sociología relacional, es primordial entender las relaciones que conforman la institución educativa, pues con ellas se explica el proceso de dominación forjado mediante una correlación *Habitus-Habitud*. Una disposición frente a expectativas e intereses envueltas en un marco de instituciones que facilitan la *reproducción cultural* impuesta por agentes con estratos altos de dominación. Este proceso no sería exitoso sin el toque legitimador de una *violencia simbólica*.<sup>21</sup>

Para profundizar mejor los argumentos de Bourdieu a continuación explicaremos punto con punto su teoría educativa. La sociología relacional entiende el mundo social como campos diferenciados que organizan a los agentes y sus prácticas sociales. Estos se han construido históricamente y se estudian como microcosmos que generan *habitus* que se limitan con las determinaciones prácticas del espacio. Igualmente, en ellos se producen los procesos y las dinámicas simbólicas.

En términos analíticos, se define como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes

---

<sup>21</sup> Los conceptos *habitus*, *reproducción cultural*, *violencia simbólica* serán definidos en los párrafos subsecuentes.

o instituciones, por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital).<sup>22</sup>

Los campos son espacios de eternas luchas de preservación y reproducción de fuerzas. En ellas, podemos observar a una sociedad moderna repleta de normas y leyes que permiten legitimar e imponer las ideas de poder. “Además, el campo como estructura de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza subyace y guía a las estrategias mediante las cuales los ocupantes de dichas posiciones buscan, individual o colectivamente, salvaguardar o mejorar su posición e imponer los principios de jerarquización más favorables para sus propios productos”.<sup>23</sup> Con ello, en el campo del sistema educativo Bourdieu encontró la relevancia de una violencia simbólica y la desigualdad entre capitales culturales.

De igual forma, el *habitus* permite comprender la lógica específica y práctica de un campo y de sus agentes. “El principio de esta construcción se encuentra en el sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes adquirido en la práctica y constantemente dirigido a funciones prácticas”.<sup>24</sup> Hay una serie de estructuras donde lo objetivo está dentro del campo social y lo subjetivo deviene con el agente, ambos generan el modo de acción y las formas de pensar. Entendiendo el campo educativo como un espacio de conflicto donde se negocia el dominio simbólico, son los campos una estructura estructurada y una estructura estructurante en el mundo social.

De la misma forma, los campos tienen una relación de reciprocidad con la construcción de capitales. Un capital no existe ni funciona salvo en relación que confiere poder al campo; con esa relación hace sencilla la reproducción de la estructura misma y las reglas que definen su funcionamiento. Enfocado en el tema educativo, son aquellos capitales que han sido estructura de los currículums y de las oportunidades de desarrollo en el sistema, son los agentes que tienen la posibilidad de cumplir las promesas de la modernidad.

Un espacio en conflicto en donde la imposición de significados se muestra como válido y simbólicamente legítimo, es decir que hay un saber universal que se reproduce gracias al poder de las clases dominantes. De la misma forma, una acción pedagógica, realizada obviamente por los agentes dentro del campo, está empapada de dicha imposición.

---

<sup>22</sup> Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, p.150.

<sup>23</sup> Ibid p.157.

<sup>24</sup> Ibid p. 181.

La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación.<sup>25</sup>

Con lo anterior debemos de enfatizar que la acción que se ejerza dentro del campo educativo lleva consigo una serie de cargas que emanan de la autoridad pedagógica, pues en un primer momento se fomenta un recorte cultural de manera arbitraria por aquellas personas que estandarizan lo legítimo. La violencia simbólica está impuesta en el cotidiano de los agentes que viven en el campo. “Como violencia simbólica, la AP sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente pedagógico, cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación”.<sup>26</sup>

Con esta forma de dominación, se camuflajea la idea de una violencia y se normaliza una homogeneidad cultural para todo ser humano perteneciente al campo educativo. Una dominación que igualmente está subsumida a lo que Bourdieu llama *teoría general de la violencia*, la cual se legitima por medio de distintas instituciones. “La estructura social junto con la práctica educativa, trabajan conjuntamente y en armonía para transmitir una herencia cultural que es considerada como la propiedad no dividida de toda la sociedad. Dicha herencia ha sido acumulada y legada por generaciones anteriores sólo les pertenece realmente a aquéllos que están dotados de los medios para apropiarse”,<sup>27</sup> por medio de un legado perfectamente diseñado para garantizar la continuidad de sus ideas en la escuela y en la familia misma.

Este ejercicio de control y reproducción lo encontramos desde la educación inicial hasta la educación con adultos, en donde la transmisión de conocimientos es a través de un sutil trabajo cotidiano. En las propuestas para reducir la desafiliación escolar o el analfabetismo en las naciones caribeñas y latinoamericanas debemos en todo momento preguntarnos cuáles son los intereses y las fuerzas políticas que están buscando el supuesto progreso para los pueblos.

En el momento en que estudiamos quiénes son los principales promotores del trabajo educativo ajeno a la educación popular y las pedagogías críticas, encontramos que la gran

---

<sup>25</sup> Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996), *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2da), Ciudad de México, Editorial Laia S.A., p.46.

<sup>26</sup> Ibid. p.47.

<sup>27</sup> Pierre Bourdieu, “La educación como violencia simbólica; el árbitro cultural, la reproducción cultural y la reproducción social”, en María de Ibarrola (comp.) (1985), *Las dimensiones sociales de la educación*, Ciudad de México, Ediciones El Caballito, p.127.

mayoría son los mismos que han guiado el modelo neoliberal a nuestros países. Quiénes dictan aquellas metodologías que sirven a los fines de la reproducción cultural son instituciones tales como la OCDE, el FMI, el Banco Mundial.

Recuperando lo anterior, los planteamientos sobre una desigualdad entre los capitales mediante al acceso de la cultura por parte de la familia, tal como lo plantea el sociólogo francés, toman más fuerza para investigar el mundo educativo actual. Se ha legitimado una educación que provoca disputa, competencia, desafiliación y sobre todo una gran desigualdad clasificando a las personas como “cultas” o “incultas, “aptas” o “inadaptadas, “inteligentes” o “mediocres”.

Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de enseñanza. Podría ser entonces la vía regia de la democratización de la cultura si no se dedicara a consagrar -por el simple trámite de ignorarlas- las desigualdades iniciales ante la cultura y si no soliera llegar hasta desvalorizar la cultura que se transmite en beneficio de la cultura heredada que no lleva la marca del esfuerzo.<sup>28</sup>

Ahora bien, en los espacios educativos de la educación para adultos estas desigualdades empezaron desde hace mucho tiempo, pues el “tiempo común” en el que se debió haber cursado la escuela se vio truncado por alguna razón. También, esa cultura escolar acompañada del currículum avalado por las autoridades educativas no está presente en las personas analfabetas por lo que para el sistema y el modelo de educación son personas ignorantes; falacia que la educación popular ha refutado revalorando los saberes y conocimientos que tienen los educandos aprendidos por otro medio fuera de la escuela.

Recíprocamente, una pedagogía realmente racional, es decir fundada en una sociología de las desigualdades culturales, contribuiría sin duda a reducir las desigualdades ante la educación y la cultura, pero sólo podría llevarse realmente a la práctica si se encuentran dadas todas las condiciones de una democratización real en el reclutamiento de maestros y alumnos, comenzando por la instauración de una pedagogía racional.<sup>29</sup>

Los estudios de Bourdieu nos plantean que toda acción pedagógica implica una imposición de un doble arbitrario cultural, que a su vez provoca la violencia simbólica, entonces para realizar un análisis complejo de los proyectos educativos estudiados debemos preguntarnos ¿los métodos utilizados en las campañas toman en cuenta las diferencias de capital cultural?

---

<sup>28</sup> Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2003), *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (2da), Buenos Aires, Siglo XXI Editores, p.37.

<sup>29</sup> Ibid p.114.

### **1.5 Periodo de 2001 al 2019, época de impulso en la materia**

En septiembre del año 2000 se realizó la Cumbre del Milenio dirigida por Naciones Unidas. En ella, una buena cantidad de mandatarios de los cinco continentes firmaron el documento de la Alianza Mundial para Reducir la Pobreza Extrema, proyecto que se llevaría a cabo en cada país y se analizarían los resultados y proyecciones en el año 2015.

Una proyección para el desarrollo que se enfocaba en los territorios más desiguales y precarios, planeando una inyección de recursos económicos que servirían como beneficencia. De la misma forma, se pretendía generar un compromiso por la solidaridad y el apoyo mutuo entre las naciones en temas como salud, alimentación, educación y trabajo.

Creemos que la tarea fundamental a que nos enfrentamos hoy es conseguir que la mundialización se convierta en una fuerza positiva para todos los habitantes del mundo, ya que, si bien ofrece grandes posibilidades, en la actualidad sus beneficios se distribuyen de forma muy desigual al igual que sus costos.

Reconocemos que los países en desarrollo y los países con economías en transición tienen dificultades especiales para hacer frente a este problema fundamental. Por eso, consideramos que, solo desplegando esfuerzos amplios y sostenidos para crear un futuro común, basado en nuestra común humanidad en toda su diversidad, se podrá lograr que la mundialización sea plenamente incluyente y equitativa. Esos esfuerzos deberán incluir la adopción de políticas y medidas, a nivel mundial, que correspondan a las necesidades de los países en desarrollo y de las economías en transición y que se formulen y apliquen con la participación efectiva de esos países y esas economías.<sup>30</sup>

Una de las tareas para un futuro común, como se menciona en la declaración se planteaba acabar con el analfabetismo, con ello, la alfabetización no era una meta para cumplir, sino un requisito indispensable para reducir la brecha de la desigualdad. Sin embargo, como ocurre en la mayoría de los acuerdos internacionales, sucedieron dos escenarios; por un lado, hubo países que pusieron en segundo plano estos acuerdos en su proyecto de nación, por otro, se hicieron proyectos para llevar a cabo trabajos relacionados con las temáticas, pero no necesariamente útiles, profundos e incluso con alguna mira de cambio.

Para el segundo caso, se desarrollaron y exportaron distintas metodologías, pero no precisamente todas se conformaban de una filosofía y praxis de la educación popular. Por eso mismo, la iniciativa que tuvo Cuba de exportar su método, con maestros, materiales y contenidos, abrió una opción de un verdadero compromiso social con los pueblos. Lo anterior es importante recalcarlo, ya que pudiera haber distintos trabajos de enseñanza de la

---

<sup>30</sup> Asamblea General de Naciones Unidas, *Declaración del Milenio*, en quincuagésimo quinto período de sesiones, 13 de septiembre de 2000, consultado el 20 de agosto de 2020.

lectoescritura en los miles de rincones del mundo iletrado, pero con un propósito basado simplemente en la reducción de estadísticas.

De igual manera, en el año 2003, después de la Conferencia Internacional Educación para Todos promovida por la UNESCO, se decretó el proyecto del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012, planeando una serie de estrategias y objetivos para el trabajo de la reducción del número de analfabetas por regiones. A continuación, cito los principales puntos expuestos en la declaración hecha en esa conferencia:

- El Decenio como arena y estandarte de un renovado compromiso internacional con la alfabetización.
- Sensibilizar a la comunidad internacional y creando un nuevo ímpetu.
- Nuevo compromiso con la alfabetización a través de la Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder (LIFE).<sup>31</sup>
- Fortalecimiento de acciones en pro de la alfabetización y notoria disminución del número total de analfabetos.
- Impulso renovado, nuevas políticas e instituciones más sólidas.
- Nuevas coaliciones entre actores clave, principalmente organismos de la sociedad civil.
- La mayor disponibilidad de datos comprobables contribuye a crear una base más sólida para la promoción de la alfabetización.
- Mayor visibilidad de las buenas prácticas en el campo de la alfabetización.
- Perfeccionamiento de las metodologías de evaluación y monitoreo para una mejor planificación y adopción de medidas.<sup>32</sup>

Observando el listado anterior, podemos comentar que en ningún momento se habla de los sujetos implicados en la alfabetización como personas, simplemente son estadísticas que están quedando mal en los territorios. En el último punto, se menciona la importancia de evaluar correctamente y se sostiene la falsa idea de que medir es igual a evaluar, rompiendo el concepto de evaluar como una medida cualitativa de considerar procesos de los sujetos del espacio educativo. El objetivo es cualitativo y enfocado en un solo momento de medición de conocimientos que se realiza al final de todo el camino que se recorre en la escuela.

Otra crítica potencial, consiste en el hecho de que no propone ninguna estrategia vinculada con la alfabetización inicial. Es decir, se entiende por un lado la problemática del analfabetismo en personas mayores de 16 años, pero por otro, se estudia el fenómeno de la

---

<sup>31</sup> La iniciativa LIFE se diseñó para ser el marco estratégico donde se invitaba a los países a un trabajo en conjunto en pro de la alfabetización. Se trabajaría en las 35 naciones con tasas de alfabetización menores al 50% o donde la población analfabeta superara los 10 millones. En esta propuesta únicamente se buscaba el financiamiento y el voluntariado, no se trabajaba en una metodología o innovaciones educativas.

<sup>32</sup> Mark Richmond, Clinton Robinson y Margarete Sachs-Israel (2008), *El desafío de la alfabetización en el mundo: Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, p.13.



desafiliación escolar con sus causas y consecuencias. En cambio, si se estudiaran en conjunto se harían estrategias de continuación escolar. Se observaría una posible predicción del analfabetismo futuro, pues aquellos niños y niñas que no fueran al colegio, a la edad de 16 años serían considerados analfabetas. En fin, los males de la educación muchas veces afectan a distintas formas educativas.

Por último, el enunciado de la *visibilidad de buenas prácticas en el campo* es cuestionable dependiendo de la perspectiva política y educativa en la que se propone. Pues una buena práctica educativa debe ser compartida siempre y cuando ésta sea contextualizada a las prácticas sociales de los educandos. Esto es un principio básico de la educación popular, pero también puede confundirse únicamente llevando las metodologías y experiencias de un lugar a otro sin un trabajo previo.

A partir de esta conferencia se comienza con el trabajo de las campañas latinoamericanas y caribeñas a nivel nacional. En la región del Gran Caribe, podemos observar que el diseño pedagógico de la mayoría de los países se realizó con el apoyo del gobierno cubano. Tal es el caso de Guatemala, Belice, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, Haití, Jamaica, Santa Lucía y Venezuela, trabajando en conjunto con los maestros cubanos en la capacitación docente, y proyectando campañas de post alfabetización.

Por otro lado, países como México, Costa Rica y Colombia, decidieron enfocar sus visiones educativas en la promoción de educación básica universal para niños, niñas y jóvenes, dejando el tema de la alfabetización en un segundo plano. Estas estrategias se encuentran basadas en la suposición de que el trabajo continuo, que se llevaba haciendo por medio de los órganos enfocados en la materia, pudiera en algún momento acabar con la problemática, opacando la necesidad de convocar una campaña nacional.

Finalizando este periodo, la UNESCO proponía que la tasa mundial de alfabetización del año 2015 fuera de 86,9%, con un incremento del 3,3% desde el período 2000-2006. Igualmente, como se había encontrado que las mujeres eran las más afectadas, se percibía que por lo menos 50 millones en el rango de 15 a 24 años fueran certificadas.<sup>33</sup> Respecto a la región latinoamericana y caribeña, Naciones Unidas percibía que un 80% de los países pudiera levantar la bandera blanca.

Sólo uno de cada tres países del mundo alcanzó la totalidad de los objetivos mensurables de la Educación para Todos (EPT) establecidos en el año 2000. En la región de América Latina y el Caribe, Cuba fue la única nación que consiguió

---

<sup>33</sup> Ibid p.26.

cubrir esos objetivos. En esta región se centraba la máxima atención: la escolarización universal de todos los niños en edad de cursar la enseñanza primaria.<sup>34</sup>

El periodo dedicado a la alfabetización concluyó formalmente en 2012. A pesar de las campañas nacionales y la solidaridad cubana, los porcentajes altos de analfabetismo en países como los del Triángulo Norte Centroamericano o del Caribe insular como Haití y Granada. Estudiar lo posterior a dicha época de auge, también permite analizar, evaluar y sistematizar las experiencias que dejaron los resultados obtenidos, así como vislumbrar los nuevos objetivos y visiones de la educación con adultos y repensarlos a partir de lo propuesto en los Objetivos del Desarrollo Sostenible, analizando la relación de los resultados de las campañas con la propuesta de *educación de calidad inclusiva y equitativa para todos*.

## 1.6 La Región del Gran Caribe

El Gran Caribe es una región subcontinental con 25 países independientes y 18 territorios bajo un régimen colonial, cuenta con una población de 270 millones de personas que habitan en alrededor de 4.3 millones de km<sup>2</sup>. Igualmente, es una región sumamente estudiada desde distintos aspectos, analizando las distintas culturas que habitan los territorios, las investigaciones sobre su importancia geopolítica en el mundo, las indagaciones de los procesos migratorios que se viven en todas sus naciones, entre otras muchas temáticas; territorios tan diversos que incluso en la academia ha sido difícil unificar su definición conceptual.

Al hablar del Gran Caribe se parte de una regionalización compleja que es la síntesis de conformaciones históricas heterogéneas, donde convergen subsistemas que han sido configurados por el Sistema Mundo Moderno y a la vez han contribuido en la modelación del capitalismo. Hay la tentación incluso de pensar este espacio como uno de los tres Mediterráneos del mundo, junto con el europeo y el del Mar de Java, en Asia. Aunque hay también el concepto de Circuncaribe de Johanna von Grafenstein, que proviene del estudio de la Colonia en México y del rol jugado por el espacio gran caribeño, por el que se opta en este trabajo. La regionalización que aquí se propone parte de una combinación de criterios de orden geográfico —el mar del Caribe y las Antillas— donde se reúnen espacios insulares y países que participan en la cuenca marítima.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> UNESCO, *En América Latina y el Caribe sólo Cuba alcanzó los objetivos globales de la Educación para Todos en el periodo 2000-2015*, Informe de Seguimiento de la EPT, 2016, consultado en: <https://es.unesco.org/news/america-latina-y-caribe-solo-cuba-alcanzo-objetivos-globales-educacion-todos-periodo-2000-2015>

<sup>35</sup> Jaime Preciado, “La geopolítica de la integración autónoma del Gran Caribe” en Nayar López Castellanos (coord.) (2019) *Geopolítica e integración en el Gran Caribe. Alcances y desafíos*, Ciudad de México, UNAM/LaBiblioteca, p.94.

Un espacio geográfico que a lo largo de la historia moderna ha sido clave para estudiar las conquistas, la colonización, la esclavitud y las consecuencias que tuvo el mal llamado “Descubrimiento de América”. El Caribe insular sufrió de un exterminio de su población originaria y fue cuna de la esclavitud africana en América, mientras que, por otro lado, la zona insular y continental arraigaron la tradición de la sociedad de castas enviando a miles de indígenas y negros a una desigualdad social, que hasta hoy en día seguimos observando sus consecuencias.

La historia del Caribe es la historia de las luchas de los imperios contra los pueblos de la región para arrebatarles sus ricas tierras; es también la historia de las luchas de los imperios, unos contra otros, para arrebatarse porciones de lo que cada uno de ellos había conquistado; y es por último la historia de los pueblos del Caribe para libertarse de sus amos imperiales. Si no se estudia la historia del Caribe a partir de este criterio no será fácil comprender por qué ese mar americano ha tenido y tiene tanta importancia en el juego de la política mundial; por qué en esa región no ha habido paz durante siglos y por qué no va a haberla mientras no desaparezcan las condiciones que han provocado el desasosiego.<sup>36</sup>

Desde esta perspectiva histórica, también hay que aclarar que muchos estudiosos coinciden en que la importancia económica y geopolítica de la región no consiste tanto de sus recursos naturales, sino de la posición marítima dentro del continente americano y su conexión con Europa y el norte de África. De tal forma, que hoy en día la presencia imperial, ahora norteamericana, rusa e incluso china, siguen en pugna por el control de la región.

Bajo este contexto, como respuesta a la oleada de proyectos de transformación impulsados desde diferentes sectores de la izquierda –etapa iniciada en 1998 con la victoria de Hugo Chávez en Venezuela– la época reciente está marcada por la intensificación de la intervención estadounidense, reflejada entre otros aspectos en notables retrocesos político-electorales, golpes de Estado de variado tipo, guerras mediáticas de gran calado, una creciente judicialización de la política y renovadas formas de intervención, sobre todo, bajo la administración Trump.<sup>37</sup>

Actualmente, el Caribe contiene países con niveles de desigualdad social extremos, como lo son Haití y Honduras, los cuáles tienen la tasa más baja neta de matrícula en educación primaria (57.8 y 81.8 respectivamente).<sup>38</sup> Índices altos de feminicidios en países como Guatemala, El Salvador, Antigua y Barbuda y México los cuales superan los 10.00 porcentuales anuales.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Juan Bosch (1969), “Una frontera de cinco siglos”, en *De Cristóbal Colón a Fidel Castro. El Caribe, frontera imperial. Obras completas de Juan Bosch*, Tomo XIII, Santo Domingo, CLACSO, p.9.

<sup>37</sup> Nayar López Castellanos, *op.cit.* p.17

<sup>38</sup> Nayar López Castellanos (coord.) (2019), *El Gran Caribe: dimensiones geopolíticas. Cuaderno de Trabajo*, Ciudad de México, UNAM/LaBiblioteca, p.34.

<sup>39</sup> *Ibid* p.35.

Así como ser una de las principales rutas marítimas, terrestres y aéreas de narcotráfico para abastecer la demanda de Estados Unidos y de Europa.

Junto con este panorama, también las naciones caribeñas han hecho temblar a las potencias imperialistas por demostrar un camino diferente en la política y la economía, como son el caso cubano y el venezolano. Ambos países que, desde el siglo pasado, uno a partir del año 59 y el otro en el 98, han impulsado una agenda económica y social que permite vislumbrar proyectos de transformación alternativas a la lógica del gran capital.

Por todo ello, los estudios sobre el Gran Caribe requieren un análisis crítico, complejo y que entienda las diferencias entre los países de forma profunda y comparativa. Junto con ello, rescatamos a la profesora Guardiola Ortiz y su crítica a que “se observa una tendencia generalizada a evaluar el espacio latinoamericano y caribeño mediante un enfoque significativamente reduccionista concentrado en los países de mayor tamaño económico e influencia geopolítica, cuando en realidad estos países se parecen cada vez menos al resto”<sup>40</sup>.

Por lo mismo, es importante estudiar las diferentes crisis sistémicas, dentro de la gran crisis civilizatoria mundial, en los países gran caribeños junto con los proyectos alternativos, la solidaridad entre los pueblos, más allá de los Estados nacionales, y entender las consecuencias del papel geopolítico de la región. Es por ello, que este trabajo busca estudiar una pieza del tablero de la gran crisis, como lo es la crisis educativa, más en específico, el analfabetismo en el que viven millones de personas hoy en día.

Los proyectos alternativos de nación, que impulsan políticas sociales de corte progresista, han impactado a la región y el mundo entero en materia política. Cuba, desde los años sesentas, ha sido el refugio y el referente del socialismo internacional, de la reinención de los proyectos revolucionarios y la resistencia antiimperialista, hoy en día todavía como modelo de políticas en materia de salud, alimentación y educación. Asimismo, los caracoles zapatistas mostraron otra forma de construir mundos posibles ejecutando modelos del buen vivir a nivel comunitario. También, Venezuela y sus políticas por la integración de Nuestra América con un sentido de alianza entre los pueblos libre del mandato de Washington.

Junto con ello, cabe mencionar que en la región existen una serie de organismos y proyectos internacionales que han transformado el carácter geoeconómico y geopolítico. En estos años, se ha solidificado la Comunidad del Caribe (CARICOM)

---

<sup>40</sup> Dagmar Guardiola Ortiz, “Desigualdad, pobreza, derechos y políticas sociales en la Región del Caribe Hispano Antillano en el siglo XXI”, en Luis Suarez Salazar y Gloria Amézquita (coords.) (2013), *El gran caribe en el siglo XXI : crisis y respuestas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, p.132.

que lleva activa más de cuarenta años, se estabilizan y se observan los resultados de las misiones y proyectos impulsados por La Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA), como lo son la Misión Robinson Internacional, Petrocaribe y Alba alimentos. Toman reconocimiento a nivel mundial por el trabajo solidario de sus egresados las escuelas internacionales formadas en Cuba como lo son la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), La Escuela Internacional de Educación Física y Deportes (EIEFD) y La Escuela Internacional de Cine y Televisión (EICTV).

De igual forma, desde la academia se han incrementado los estudios hacia y desde la región. En México, dos reconocidos centros de estudios sociales, como lo son el Instituto de Investigaciones José María Luis Mora y el Centro de Estudios Latinoamericanos de la FCPyS de la UNAM, han producido una importante divulgación en torno a diversos temas gran caribeños. Hoy en día, están activos espacios académicos como la Asociación Mexicana de Estudios del Caribe, el Coloquio Internacional El Gran Caribe Geopolítica e Integración, hay miembros activos en el grupo de trabajo de CLACSO de la Cátedra de Estudios del Caribe, y existe una importante sistematización de las alianzas y la cooperación Sur-Sur.

### **1.6.2 Casos a estudiar: México, Nicaragua y Venezuela**

En la década de la alfabetización, prácticamente todos los territorios caribeños participaron en la búsqueda de “la bandera blanca” para sus naciones; pero al final fueron mínimos los avances en la materia, por ello, es importante analizar los programas nacionales que se llevaron a cabo. Junto con ello, el análisis pretende no caer en lo que ha argumentado la profesora Dagmar Guardiola:

Desde otra perspectiva, es importante destacar el desconocimiento que se tiene del Caribe, en el que se analiza de forma homogénea, como un todo y, en el que, en el mejor de los casos, se visualiza su diversidad en los planos históricos y culturales, aunque no se considera desde los contextos particulares de la economía y la sociedad en su conjunto.<sup>41</sup>

Con ello, en las tres naciones que se estudiarán en este trabajo, aún compartiendo un mismo espacio geográfico, encontramos una serie de multiculturalidades, con sus distintas formas de estar con el mundo. De igual forma, son sistemas políticos que entraron al siglo con nuevas formas de gobernar a comparación del siglo anterior y que se diferencian entre ellas a partir de sus ideologías, políticas públicas y programas sociales.

---

<sup>41</sup> Ídem

También, en el periodo del auge de los gobiernos progresistas en la región latinoamericana y caribeña, Venezuela y Nicaragua dirigieron sus políticas educativas en favor de construir procesos de transformación para mejorar las condiciones de vida de sus pobladores. Por otro lado, México afianzaba el modelo neoliberal que un lustro antes había adoptado como modelo económico y político.

En primer lugar, México es un país que en la década histórica de la alfabetización no diseñó una campaña nacional masiva para luchar contra el problema. De igual forma, desde hace más de treinta años ha dejado toda la responsabilidad en la materia al Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), con poco presupuesto y prácticamente abandonado. En sus múltiples reformas educativas, el Estado se ha enfocado principalmente a la educación básica de los niños y las niñas, pero en ningún momento, en los últimos 20 años, ha trabajado de manera profunda con la educación para adultos.

En segundo lugar, Nicaragua es una nación que ha emprendido luchas en la materia desde el triunfo sandinista en 1979. Ha sabido convocar a voluntarios nacionales e internacionales para acudir a los territorios más pobres a construir espacios educativos, pero, aunque son muy conocidas sus misiones y programas, sus cifras en la materia se mueven continuamente debido a la falta de trabajo posterior a la alfabetización. En el periodo estudiado, se analizará el trabajo de la campaña nacional “De Martí a Fidel”.

En tercer lugar, Venezuela es un ícono del progresismo en el mundo. Ha sido apoyo y sostén para muchos países dentro de la región y de la misma forma ha sido bombardeada por las fuerzas imperialistas en todo tipo de materia. Venezuela desarrolló una serie de misiones con un carácter de deuda histórica con el pueblo, dichos proyectos se enfocan en trabajos específicos que el gobierno junto con voluntarios nacionales trabajó en periodos no mayores a dos años; en materia de alfabetización se planeó la Misión Robinson. Se lograron avances históricos y de vanguardia internacional que ahora es tiempo de analizar.

Por último, me gustaría mencionar que, aunque Cuba no se le analizará junto con las tres anteriores, su papel es básico para entender el proceso que se vivió en materia educativa. La isla caribeña en el siglo XXI sale de su crisis económica más fuerte que había tenido, manteniendo e incrementando las diversas acciones que han caracterizado su internacionalismo y su vocación solidaria.

## Capítulo II Alfabetización indígena en los proyectos nacionales

La cuestión étnica se refiere a la problemática relativa a las etnias en relación con los estados territoriales tales como éstos se han construido a lo largo de la historia. Los grupos heterogéneos que se distinguen unos de otros por sus características étnicas se fueron formando y adquiriendo identidades propias como resultados de procesos históricos diversos.

Rodolfo Stavenhagen, 1992

### 2.1 Panorama étnico en el Gran Caribe

Nuestra América es la región de la diversidad; pueblos en donde conviven multiplicidad de identidades, comunidades ancestrales que reinventan su cultura, territorios pluriculturales que luchan contra la mundialización hegemónica. Realidades indígenas diversas con concepciones de vida diferentes entre sí que ocupan un porcentaje importante en la vida latinoamericana y caribeña.

La cuestión indígena en el continente se ha estudiado de diferentes formas y para distintos propósitos, por la misma razón en esta investigación no se puede quedar fuera el trabajo que realizaron los tres países analizados en materia de alfabetización y educación indígena. Una labor sumamente compleja que se construye mediante un encuentro de cosmovisiones, costumbres y lenguas.

Ahora bien, la población indígena en el Gran Caribe se encuentra en la zona centroamericana y los países continentales. Mientras que, en la zona isleña, la conquista española aniquiló hasta su desaparición a enormes poblaciones indígenas. La Declaración sobre Derecho de los Pueblos Indígenas de la UNESCO nos muestra los siguientes datos: en el Gran Caribe habitan 228 pueblos indígenas y cerca de 165 lenguas que se emplean en la actualidad. Guatemala y Belice destacan por ser los países donde los indígenas representan los porcentajes más altos de la población total; en cambio, países como El Salvador, Costa Rica y Venezuela registran un bajo porcentaje de población autóctona. Por otro lado, los afroindígenas garífunas mantienen vivo el uso de su lengua en comunidades y ciudades de Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua. A nivel subcontinental, en la mayoría de los países latinoamericanos la población indígena va del 3% al 10% del total de ciudadanos.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup>Recuperado de: <https://www.unicef.es/prensa/unicef-presenta-el-atlas-sociolinguistico-de-pueblos-indigenas-en-america-latina>, consultado el 24 de febrero de 2020.

### Población indígena en el Gran Caribe

País	Sexo	Período	Habitantes
Colombia	Hombres	Censo 2010	952.808
	Mujeres		964.540
Costa Rica	Hombres	Censo 2010	37.400
	Mujeres		37.239
Guatemala	Hombres	Censo 2010	1.196.564
	Mujeres		1.294.162
Honduras	Hombres	Censo 2010	210.673
	Mujeres		220.330
México	Hombres	Censo 2010	5.538.422
	Mujeres		6.048.586
Nicaragua	Hombres	Censo 2010	85.032
	Mujeres		87.524
Panamá	Hombres	Censo 2010	115.976
	Mujeres		113.064
Venezuela	Hombres	Censo 2010	365.576
	Mujeres		359.016

Elaboración propia con base en: [https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB\\_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e](https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e)

Diversos estudios sociodemográficos que han publicados organizaciones como la CEPAL o la UNESCO en la última década mencionan la importante lucha de los pueblos indígenas y sus consecuencias de participación, cooperación y reivindicación, acciones con las cuales se abren caminos para el diálogo de saberes, la interculturalidad y la construcción de autonomías. Ejemplo claro es el que se vive en el estado de Chiapas con las comunidades autónomas zapatistas.

Justamente, después del levantamiento zapatista del 94, se recupera el tema indígena y su relación con el Estado-nacional. Distintas organizaciones acompañaron los procesos de resistencia, luchas y autonomías en América Latina, tanto en el campo académico como en la práctica misma, con diferentes perspectivas y múltiples visiones.



Con recursos provenientes del gobierno, de empresas, fundaciones o particulares, muchas ONG determinaron, con esa perspectiva, en qué, cómo y dónde se interviene el financiamiento destinado a las comunidades indígenas, sin preguntarse por la viabilidad y la prioridad de esos proyectos y el impacto cultural y social que tendría en las comunidades indígenas.<sup>43</sup>

También, en la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas, llevada a cabo por la ONU en el año 2014, se sistematiza y priorizan las principales demandas de los pueblos junto con las acciones que debe hacer cada país, obteniendo como resultado seis principales ejes de trabajo: derechos territoriales y movilidad espacial, derecho a la salud, derecho a la educación, derecho de las mujeres indígenas, derecho a la información y a la comunicación, participación y autonomía.<sup>44</sup>

Sin embargo, no podemos caer en el error de creer que a todo indígena en América Latina y el Caribe se le han garantizado los derechos antes mencionados. Asimismo, aunque los censos muestran un porcentaje reducido de personas autóctonas respecto de la población total del país, al estudiarlos junto con sus indicadores sociales observamos una situación de pobreza y profundo rezago.

Lo dicho anteriormente no es nuevo, pues se trata de la explotación y el exterminio que los pueblos indígenas han padecido históricamente. El sociólogo Roberto Bermúdez lo expresa muy bien en la siguiente cita: “los indígenas se han visto como el grupo social de explotación y dominio más fácil dentro de la estructura nacional, como resultado de un proceso histórico iniciado en la conquista y la posterior colonización, aunado a la subordinación progresiva y una dominación impuesta por las etapas del desarrollo nacional y la expansión del mercado en sus diferentes etapas”.<sup>45</sup>

Pueblos que desde siglo XVI han tenido que resistir el embate cultural de las concepciones dominantes. Poblaciones y territorios originarios que viven en una exclusión social como la que Raquel Sosa señala que “agrega a la pobreza el hecho de la imposibilidad de incorporarse con plenos derechos a la vida social, al ejercicio de la ciudadanía; la cual no es exclusivamente referida a una carencia, sino que se manifiesta en la exigencia de participación

---

<sup>43</sup> Gilberto López y Rivas (2020), *Pueblos indígenas en tiempos de la Cuarta Transformación*, Ciudad de México, Bajo Tierra Ediciones, p. 31.

<sup>44</sup> Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2014), *Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de derechos*, ONU.

<sup>45</sup> Roberto Bermúdez Sánchez, “La cuestión indígena en México”, en *HistoriAgenda*, Núm. 91, 2014, p.3

directa en las decisiones que el poder asume en presunto beneficio de la sociedad en su conjunto”.<sup>46</sup>

Siguiendo con lo propuesto por Sosa, podríamos agregar que, aunque haya una serie de políticas públicas y programas sociales enfocados en erradicar las variables que conforman la pobreza, éstos vienen de los acuerdos y las discusiones de grupos ajenos a las comunidades que silencian y bloquean la participación de los pueblos. Por eso mismo, la cuestión de la exclusión social genera una violencia simbólica de opresión cultural de las clases dominantes.

Las estructuras y políticas del Estado determinan con frecuencia la naturaleza y la dinámica del fenómeno étnico, aún entre aquellas etnias que no logran consolidarse en torno a un estado territorial propio, y a las que por lo tanto no se les conoce como naciones. El derecho a la cultura propia. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y los dos Pactos Internacionales sobre Derechos Humanos proclaman el derecho de toda persona a participar en la vida cultural de la comunidad. No obstante, la tendencia dominante durante muchos años en América Latina fue imponer una cultura "nacional" sobre las culturas y sociedades de los pueblos indígenas.<sup>47</sup>

Naciones latinoamericanas, desde México hasta Colombia, que se han autodefinido como incluyentes y plurales, pero con parámetros ideológicos que opacan un diálogo de saberes, cosmovisiones y otras formas del buen vivir. Los pueblos indígenas, sobre todo en las últimas dos décadas, han visibilizado en estos territorios que se hablan distintas lenguas, se practican diferentes religiones y cultos, desarrollan instituciones sociales propias desde los usos y costumbres y buscan una manera propia de vivir con respeto y bienestar.

## **2.2 Situación indígena en el México del siglo XXI**

El territorio mexicano contemporáneo es albergue de cientos de comunidades originarias esparcidas prácticamente en todos los rincones de cada uno de los estados. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en su informe anual de 2019 muestra que en el país viven “25 millones de personas reconocidas como indígenas y de ellos siete millones 382 mil son hablantes de una de las 68 lenguas autóctonas”.<sup>48</sup>

De la misma manera, no debemos dejar de tomar en cuenta la situación jurídica que rige el vivir de las comunidades respecto al Estado. En el caso mexicano, la constitución, en su artículo 2º, declara la indivisibilidad y unicidad de la nación; esto es importante porque en sus

---

<sup>46</sup> Raquel Sosa, “Exclusión y conocimiento social”, *Sociologías [online]*, Núm. 15, 2006, p. 276.

<sup>47</sup> Rodolfo Stavenhagen, “Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina” en *Araucaria Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, Vol. 4, Núm. 7, 2002, p. 56.

<sup>48</sup> Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2019), *Comunicado a Medisano*, Ciudad de México, p.3.

apartados reivindica el derecho a la libre determinación parcial de la formación de autonomía, bajo regímenes y bases desarrolladas por el mismo Estado.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas...El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional.<sup>49</sup>

A partir de lo anterior podríamos observar a un país que reconoce la diversidad de su población, pero al mismo tiempo impulsa un discurso de unicidad ciudadana. Las comunidades se encuentran en este sentido absorbidas dentro del gran conjunto que es la *construcción de lo nacional*. Permiten la autonomía y las libertades dentro de las “formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural”,<sup>50</sup> de un ordenamiento desde adentro pero que no sea el exclusivo y no se prolongue hacia afuera.

Dejando de lado el marco constitucional, otro elemento para entender la complejidad del mundo pluricultural indígena en México, tiene que ver con las formas de estudiar lo propio de cada grupo. “La característica más destacada de la población indígena mexicana es su diversidad, de ahí que para estudiarla se requiere de un tratamiento basado en la especificidad étnica, a fin de comprender la gama de comportamientos sociales, económicos y demográficos que presenta cada grupo”.<sup>51</sup> Se ha dicho a lo largo de muchas décadas y por diferentes perspectivas de las ciencias sociales, que cuestiones como los programas sociales, la educación, la salud se deben de construir a partir de lo significativo de cada grupo.

Con esto último, recuperamos lo escrito por Roberto Bermúdez en el sentido de que “cada gobierno en México ha impulsado fallidos proyectos y programas sin consultar a los supuestos beneficiados, con total desconocimiento de sus contextos, derivando en afectaciones graves al desarrollo de sus sociedades, pues en última instancia el resultado es en beneficio de sectores ajenos a las comunidades; la tónica de la relación estará siempre definida bajo el concepto de paternalismo, en donde el indio nunca deja de ser un menor de edad”,<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> Congreso de la Unión, Artículo segundo de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.

<sup>50</sup> Ídem

<sup>51</sup> Héctor Hiram Hernández Bringas, “El perfil sociodemográfico y económico de los hablantes de lenguas indígenas en el año 2000”, en Luz María Valdés (coord.) (2007), *Los indios de México en el siglo XXI*, Cuernavaca, UNAM: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

<sup>52</sup> Roberto Bermúdez, *op. cit.* p.10.

contrarrestando e invisibilizando los diálogos, caminos y aportes de interculturalidad entre los pueblos del territorio mexicano.

Un ejemplo fue el foro internacional sobre la no discriminación en 2004 organizado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, en donde se plantearon las formas de “prevenir y sancionar las distintas formas de exclusión que establecen relaciones de discriminación, las que no son sólo un tema nacional, sino una agenda política de primera importancia en el mundo”.<sup>53</sup> Hablar de la exclusión desde la jerarquía gubernamental sin invitar a los pueblos originarios a discutir dichas problemáticas.

De igual forma, la realidad del siglo XXI se ha caracterizado por brotes de autonomía, liberación y luchas a la ofensiva por parte de diferentes pueblos, comunidades y organizaciones indígenas de México. La consolidación de los caracoles zapatistas en Chiapas, la continua lucha de las comunidades Yaqui en Sonora, la pugna por la verdad y la justicia de los normalistas y familiares de los 43 de Ayotzinapa, la constitución de cooperativas como la Tosepan en la sierra de Puebla, la resistencia y organización del pueblo purépecha de Cherán en Michoacán, la construcción y promoción del Consejo Indígena de Gobierno (CIG) a lo largo del territorio; proyectos y contiendas que reconstruyen las formas del buen vivir a nivel internacional.

La construcción de autonomías por los pueblos indígenas es una respuesta específica a la necesidad de formular, de manera seria, una política que dé respuesta a la pluriculturalidad de la nación mexicana. El reconocimiento de la sociedad pluricultural sustentada en la presencia de sus pueblos indígenas, obliga al Estado y a la sociedad a reconocer a los pueblos indígenas como sujetos de derecho colectivo, con identidad propia y en consecuencia garantizar sus derechos colectivos, lo cual conlleva a su vez a modificar las bases sobre las que se funda el Estado mexicano, para que incluya entre ellas a los pueblos indígenas (...) Los indígenas han entendido eso; por eso se rebelan ante una legislación que no cumple con sus expectativas, porque no les garantiza ni siquiera derechos mínimos.<sup>54</sup>

Autogobiernos y movimientos sociales que reclaman y construyen derechos, pero que a su vez no son la mayoría de los pueblos indígenas que habitan en el territorio. Comunidades y etnias enteras siguen viviendo en la miseria y la exclusión. Curiosamente, con ambas realidades, el gobierno mexicano realiza el mismo trabajo de políticas públicas y programas sociales, bajo la lógica de integrarlos al supuesto desarrollo.

Por último, para cerrar este breve recorrido de la situación y cuestión indígena en México, entramos en la discusión sobre las lenguas indígenas, su promoción, el bilingüismo,

---

<sup>53</sup> Memorias del foro internacional sobre la no discriminación (2004), Ciudad de México.

<sup>54</sup> Francisco López Bárcena, “Autonomías y derechos indígenas en México”, en *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, Núm. 39, 2006, p.3.

la apropiación de los espacios de la lengua propia. La reflexión sobre estos tópicos nos abre el camino a los análisis de la alfabetización en comunidades indígenas.

Como se expone en el apartado anterior, México entró en los fallidos acuerdos internacionales que buscaban la construcción de diálogos entre los pueblos indígenas y los Estados-nacionales. Con ello, en los inicios del siglo XXI podemos encontrar la construcción de institutos gubernamentales o descentralizadas que supuestamente discuten e investigan los temas relacionados con la temática indígena; y como ya lo hemos mencionado, realizan este trabajo sin ninguna colaboración o comunicación con los mismos pueblos originarios.

Es el caso de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) fundada en 2001 como asesora de la Secretaría de Educación Pública (SEP); o bien, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, antes Instituto Nacional Indigenista, constituida en el 2003; y más en especial, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), ahora Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), dedicado a la asesoría de programas y políticas públicas en materia indígena.

Dichas dependencias únicamente han servido como cortina de un supuesto diálogo con las culturas. Por si fuera poco, en su propia constitución de institutos no pueden tomar decisiones ni acciones jurídicas y gubernamentales. Por ello, recuperamos a Ramos Ramírez e Islas Flores y la importancia de la relación entre las acciones gubernamentales y el cotidiano de las lenguas indígenas. “Para la promoción de las lenguas indígenas importa que la ley genere espacios funcionales para el desenvolvimiento de las lenguas, más que cápsulas estructuradas de contenidos que poco muestran su sentido cultural que paradójicamente la ley contribuye a generar creencias equivocadas en la población nacional sobre las lenguas indígenas”.<sup>55</sup>

Estas promociones lingüísticas que promueve el gobierno mexicano muchas veces van dirigidas a la población no hablante y que busca conocer el dialecto, otra vez volviendo a un trabajo no prioritario e incluso alejado a lo que realmente se necesita construir con las comunidades de hablantes. Junto con ello, la crítica que hace el Dr. López y Rivas con respecto al trabajo del INPI, sobre todo en esta supuesta Cuarta Transformación:

En el ámbito político, la creación del INPI significó un retorno al viejo indigenismo establecido por el régimen priista, clientelar y corporativo, que fue denunciado como una política de Estado para los pueblos indígenas, mediatizadora, y cuyos funerales fueron celebrados en el diálogo de San Andrés entre el gobierno y el EZLN.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> José Luis Ramos Ramírez y Mónica Islas Flores, “Lenguas indígenas de México. Legislación, demografía y estudios lingüísticos”, en *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, Vol. 28, Núm. 2, 2019, p.10.

<sup>56</sup> Gilberto López y Rivas *op.cit.* p.99.

Por otro lado, en México los pueblos indígenas también han trabajado, desde sus espacios y sus cosmovisiones, por la promoción y vigencia de sus lenguas. Hay una educación indígena para y desde las mismas comunidades. El trayecto de la resistencia autonómica de las comunidades indígenas ha permitido que sus usos y costumbres se perpetúen en generaciones venideras e incluso a poblaciones ajenas a ellas a las que han mostrado otra forma de estar con el mundo.

La existencia y el avance del sujeto autonómico se expresará en un sinnúmero de formas: mediante el establecimiento de Juntas de Buen Gobierno que coordinan-desde abajo- los municipios autonómicos zapatistas... Los debates en torno a las autonomías son una necesidad primordial, como se afirma en *Pensar las autonomías*, no sólo en el sentido académico, teórico, sino como reflexión decisiva para la acción política hoy, para el sentido del cambio social, y como alternativa civilizatoria al capital y al Estado.<sup>57</sup>

Son los mismo pueblos y organizaciones que han promovido espacios como la Escuelita Zapatista, el Encuentro Internacional de Mujeres que Luchan, el Consejo Nacional Indígena, las campañas de alfabetización en diferentes dialectos como la que se vivió en Puebla con la Tosepan, que publican literatura y ensayos académicos en donde comparten su visión histórica y de vida con el mundo entero. Son esos pueblos indígenas que de manera alejada del gobierno buscan el camino del buen vivir.

### **2.3 Situación indígena en la Nicaragua del siglo XXI**

El mapa multiétnico de Nicaragua, al igual que en otros países del Gran Caribe, incluye como poblaciones originarias y reconocidas, además de la población mestiza, a las comunidades indígenas y la población afrodescendiente, que viven en pequeñas comunidades o pueblos alejados de las grandes ciudades, dedicándose principalmente a la economía primaria.

La constitución de este país garantiza en dos grandes bloques los derechos que tienen los pueblos originarios. Por un lado, los principios y garantías generales de todo habitante del territorio nacional; por otro lado, los regímenes de autonomía para las comunidades étnicas. El primero, plasmado en el artículo cinco, menciona que “el Estado reconoce la existencia de los pueblos indígenas, que gozan de los derechos, deberes y garantías consignados en la Constitución y en especial los de mantener y desarrollar su identidad y cultura, tener sus propias formas de organización social y administrar sus asuntos locales”.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Ibid p. 90.

<sup>58</sup> Asamblea Nacional. Constitución Política de la República de Nicaragua, art. 5°.

El segundo artículo constitucional de relevancia en la materia es el 181, en donde se da garantía al carácter autonómico y la organización comunal en las comunidades. “El Estado organizará, por medio de una ley, el régimen de autonomía para los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la Costa Atlántica, la que deberá contener, entre otras normas: las atribuciones de sus órganos de gobierno, su relación con el Poder Ejecutivo y Legislativo y con los municipios, y el ejercicio de sus derechos”.<sup>59</sup> En 1987, hasta el final del gobierno sandinista, se aprueba esta ley con el diálogo de los pueblos indígenas caribeños.

Junto con las reformas constitucionales, también se da la declaración de idiomas oficiales para todo el territorio y las 32 comunidades originarias. Estos son el español, miskito, sumu, garífuna, rama, mayagna y creole, la mayoría de éstos hablados en la Costa Caribe. Igualmente, Nicaragua siguió con la discusión de esta temática y en 2011 agregó que “las instituciones públicas y privadas, deberán ofrecer y prestar sus servicios en las lenguas de uso oficial en sus respectivas comunidades en combinación con el idioma español”,<sup>60</sup> siendo una vanguardia para América Latina.

Actualmente en el país están en funciones una serie de instituciones gubernamentales que se encargan de los estudios y programas étnicos. Entre ellas, La Comisión de Asuntos Étnicos, Regímenes Autonómicos y Comunidades Indígenas perteneciente a la Asamblea Nacional; el Instituto Indigenista Nacional que depende del poder ejecutivo; y al mismo tiempo está el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas del Pacífico, Centro y Norte de Nicaragua, guiado por redes de las mismas poblaciones para su organización política y económica.

Con todo lo escrito anteriormente se visualiza un país pluricultural con lazos de diálogo entre gobierno y pueblos indígenas. Y aunque la legislación no se ha modificado a grandes rasgos desde el 87 en lo que corresponde a dicho asunto, con la entrada del neoliberalismo en 1990 el pensar conjunto con los pueblos pasó a segundo plano, cuestión que siguió presente, en otros debates y bajo nuevas discusiones, gracias a la solidez de las organizaciones y movimientos autóctonos.

La revolución sandinista junto con el movimiento indígena logró un paso significativo en su lucha por el régimen de autonomía para los pueblos afrocaribeños e indígenas del Caribe. En 1990 el proyecto de autonomía estuvo subordinado a un proceso pausado y ambiguo; pero el movimiento indígena en

---

<sup>59</sup> Ibid art.181.

<sup>60</sup> Lenka Zajícová (2017), “Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanoamericanos”, en *Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*, Onomázein, p.1.

su acción constante con el gobierno neoliberal logró avances jurídicos y administrativos relevantes.<sup>61</sup>

Para cerrar con este apartado sobre la situación indígena en Nicaragua, no se puede dejar de lado la inmensa crisis social que ha azotado al país en los último diez años, sus consecuencias han impactado en las comunidades indígenas y se han combinado con el abandono al campo, medio ambiente y ruralidad, claro ejemplo fue el incendio de 2018 en la Reserva Biológica Indio-Maíz donde las acciones del gobierno para controlar y reparar el daño carecieron de efectividad.

Asimismo, para Salvador Martí i Puig el conflicto actual de en la Costa Atlántica se debe “al agotamiento de la frontera agrícola en el país, hecho que ha llevado al enfrentamiento de colonos con miembros de comunidades indígenas; el asentamiento de redes de negocios ilegales; y la presión sobre el territorio por recursos naturales y yacimientos”, <sup>62</sup>problemática que resultó en denuncias de desaparición forzada por parte del gobierno a líderes indígenas de la región. Junto con el cual se visibilizan las tensiones de la administración Ortega con las autonomías, de las que el FSLN fue un aliado importante.

## **2.4 Situación indígena en la Venezuela del siglo XXI**

La revolución bolivariana desde sus primeros años ha construido lazos de diálogo con todos los pueblos y las cosmovisiones que habitan Venezuela. “Con la llegada a la presidencia de Hugo Chávez, encarnan un proyecto de refundación republicana en el que los conceptos de multiétnicidad y pluriculturalidad; los pueblos indígenas abandonaron su relativa independencia frente al Estado y a los partidos políticos para convertirse en agentes autodenominados revolucionarios”<sup>63</sup>, muy a la par de la lucha internacional de los pueblos originarios como sujetos políticos y jurídicos que muestran otros mundos posibles.

Venezuela cuenta con 51 pueblos originarios con cerca de 25 familias lingüísticas; entre ellas podemos encontrar que la etnia Wayúu ocupa el 57,1% de la población indígena total del país<sup>64</sup>. El mapa demográfico de los pueblos originarios está distribuido en las diferentes

---

<sup>61</sup> Mario Sánchez González, Douglas Castro Quezada, Rony Rodríguez Ramírez y Jorge Guerra Vanegas, “Movimientos sociales y acción colectiva en Nicaragua: entre la identidad, autonomía y subordinación”, en *Mouvements sociaux et pouvoirs: distances et espaces*. Vol. 15, 2016.

<sup>62</sup> Salvador Martí i Puig, “Nicaragua: Desdemocratización y caudillismo”, en *Rev. cienc. polít.*, Vol.36, Núm 1, 2016.

<sup>63</sup> Luis Fernando Angosto, “Pueblos indígenas, multiculturalismo y la nueva geometría del poder en Venezuela”, en *CDC [online]*, Vol.27, Núm. 73, 2010, p.101.

<sup>64</sup> Instituto Nacional de Estadística República Bolivariana de Venezuela (2011), *La población indígena de Venezuela Censo*, Vol. 1, Núm. 1, 2015.



regiones del país; igualmente, como sucede en todos los países latinoamericanos, hay muchas comunidades ubicadas en las zonas más excluidas del territorio. En los últimos 20 años observamos un incremento de población indígena en las grandes ciudades y localidades intermedias, incluso en más porcentaje que las zonas rurales.

Siguiendo la lógica en la que se escribieron los dos apartados anteriores, es importante conocer la legislación en materia étnica. En el caso venezolano, la constitución de 1999 se construyó en favor de los derechos humanos fundamentales de todos los habitantes y culturas que integran la nación. Por esa razón, “la refundación republicana reclamó un reordenamiento de los parámetros que definen la identidad nacional y en ese dominio el concepto de indigenidad ha desempeñado un papel clave... lo que Hugo Chávez en su fructífera campaña presidencial del 98 definía como el pago de la “deuda histórica” a la población indígena”.<sup>65</sup>

De todos modos, es importante señalar los estatutos jurídicos más significativos en esta materia. Por un lado, el artículo 119 constitucional es fundamental para entender la relación del Estado y las comunidades. Con él, al mismo tiempo se evidencia el carácter autonómico en que se rigen los pueblos originarios.

El Estado reconocerá la existencia de los pueblos indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y derechos originarios sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus formas de vida. Corresponderá al Ejecutivo Nacional, con la participación de los pueblos indígenas, demarcar y garantizar el derecho a la propiedad colectiva de sus tierras.<sup>66</sup>

Por otro lado, para fines de esta investigación mencionaremos dos apartados constitucionales en donde se aborda el respeto y el diálogo intercultural gobierno-pueblos indígenas. Un primer derecho que garantiza la revolución es con respecto al idioma oficial y el acervo pluricultural; el artículo noveno señala que “el idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad”.<sup>67</sup>

El segundo corresponde al 121 constitucional. “Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones

---

<sup>65</sup> Luis Fernando Angosto (2008), “Pueblos indígenas, guaicaipurismo y socialismo del siglo XXI en Venezuela”, en *Antropológica*, p.13.

<sup>66</sup> Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*, art. 119.

<sup>67</sup> *Ibid* art. 9.

culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones”.<sup>68</sup> Una legislación para y con los diferentes pueblos de Venezuela, una construcción identitaria para cada comunidad indígena, con respaldo y respeto del Estado.

En los primeros 16 años de Revolución Bolivariana se han aprobado diversas leyes de protección de los pueblos indígenas, entre ellas se encuentran: Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas, Ley de Demarcación y Garantía del Hábitat y Tierras de los Pueblos Indígenas, la Ley de Artesanos para los Pueblos Indígenas y la Ley de Idiomas Indígenas. En 2007 la creación del Instituto de Idiomas Indígenas, el cual está integrado por los viceministerios para el Vivir Bien, Formación y Saberes Ancestrales y Hábitat, Desarrollo Comunal e Identidad para los Pueblos Indígenas, además de direcciones territoriales para la atención oportuna de la población indígena del país. Entre los logros destacados de esta institución pueden mencionarse la construcción de más de 4 mil viviendas en los rincones más lejanos del país, la entrega de financiamientos para la ejecución de proyectos socioproductivos y la atención integral de los pueblos originarios con apoyo de la Misión Guaicaipuro<sup>69</sup>. Además de la creación del Ministerio Indígena, otros logros para este sector han sido la apertura del Instituto Nacional de Idiomas Indígenas, la Dirección Nacional Intercultural Bilingüe, la Dirección Nacional de Salud Indígena y de una Fiscalía Nacional con competencia indígena.<sup>70</sup>

Observamos que, en estos veinte años de transformación en Venezuela la creación de instituciones para pensar la relación con los pueblos indígenas es muy vasta. El Ministerio para los Pueblos Indígenas (MINPPPI) ha sido el brazo del gobierno para la promoción de la salud, la educación, la vivienda con perspectiva y desde la cosmovisión étnica de cada cultura.

Todo lo que hemos mencionado anteriormente ayuda a comprender la integración activa al proceso revolucionario de los pueblos autóctonos. El generar las condiciones para que los indígenas sean sujetos políticos y de derecho activos en la vida nacional, ha sido primordial para el movimiento Chavista. No es una coincidencia que, dentro del Partido Socialista, dentro de la organización social de la Revolución Bolivariana y del mismo gobierno, en sus diferentes niveles, haya una fuerte presencia de miembros de las poblaciones indígenas.

Las organizaciones indígenas también adoptaron la posición de apoyo a la institucionalidad inicialmente vinculada al bolivarianismo en la Venezuela polarizada. Posteriormente, cuando desde el Gobierno se comenzó a proponer

---

<sup>68</sup> Ibid art. 121.

<sup>69</sup> La Misión Guaicaipuro fue puesta en marcha el 12 de octubre del año 2003 con el propósito de restaurar los títulos territoriales y derechos humanos de las comunidades indígenas del país. El nombre de la misión viene del jefe indígena Cacique Guaicaipuro.

<sup>70</sup> Mansutti, Alexander, “Pueblos indígenas y cambios constitucionales: El caso de Venezuela”, en *Boletín Antropológico*, Núm 50, p. 85.

abiertamente el camino socialista para el país, se produjeron reacciones inmediatas en el movimiento indígena, gran parte de cuyo liderazgo aliado con el bolivarianismo, comenzó también a cultivar una identidad socialista. En el 2008, actores previamente ligados al bolivarianismo se situaron del lado de candidaturas de oposición en las elecciones regionales del 23 de noviembre de ese año; exigiendo demandas no cumplidas por el gobierno.<sup>71</sup>

Con la cita anterior podemos explicar la relevancia de los actores indígenas en la política de este país. Son organizaciones claves para la construcción del socialismo bolivariano, pero también para la oposición neoliberal. Por ello recuperamos lo planteado por Emanuele Amodio cuando menciona que “los verdaderos actores de este proceso de fortalecimiento de las culturas indígenas deben ser los mismos indígenas, organizados, tal vez, en formas nuevas, para que lleven adelante estas luchas”.<sup>72</sup> Esto es un aspecto clave para conseguir el respaldo de las organizaciones indígenas respetando sus cosmovisiones y espacios propios, lo que un día Chávez declaró como Estado socialista donde los ciudadanos y ciudadanas tendrán el poder para construir su propia geografía e historia.<sup>73</sup>

Otra acción política y social de gran importancia dentro del gobierno venezolano fue la constitución de los consejos comunales. En el año 2006 la Asamblea Nacional aprueba el decreto de la Ley de los consejos comunales; en ello, “se considera como comunidad a un conglomerado de familias y ciudadanos que habitan una misma área geográfica, comparten una historia común, se relacionan entre sí y tienen similares necesidades de tipo económico, social, urbanístico, etc. Se particulariza a las comunidades indígenas, al pueblo organizado que ejerce directamente la gestión de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades y aspiraciones de las comunidades en la construcción de una sociedad de equidad y justicia social”.<sup>74</sup>

Es un camino de autonomía política, jurídica y social con el que las comunidades indígenas pueden elegir mediante una organización que dialoga y construye con el gobierno. Ahora bien, es importante reconocer que este proyecto se construye desde abajo, “las personas participantes en la programación de las mesas precisan manifestaciones culturales que ellos perciben como integradoras socialmente, o que expresan valores constituyentes de sus

---

<sup>71</sup> Luis Fernando Angosto, *op. cit.* p. 100.

<sup>72</sup> Emanuele Amodio, “La república indígena. Pueblos indígenas y perspectivas políticas en Venezuela”, en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias sociales*, p.175.

<sup>73</sup> Hugo Chávez (2007), Discurso.

<sup>74</sup> Gobierno de Venezuela (2006), *Decreto de ley Consejos Comunales*.

identidades locales, regionales y nacionales.<sup>75</sup>” Una construcción colectiva para la comunidad, con el apoyo y el derecho de recibir todas las misiones sociales que impulsa el gobierno.

Recorrer las experiencias, reconocer las manifestaciones y valorar la sabiduría popular de la mano de los cultores y cultoras asistentes, ha sido un ejercicio de fortalecimiento solidario de la venezolanidad, así como un reconocimiento de su identidad colectiva en tanto protagonistas de esta creación de filosofía y ética popular atesorada en la cultura tradicional.<sup>76</sup>

Por último, este tipo de asociaciones comunidad-gobierno, permitió reforzar de la lengua propia y el bilingüismo. La documentación, la administración pública, las asambleas y la educación se llevan a cabo con las lenguas originarias. El idioma oficial está de la mano con la cultura que se acuerda en los consejos, junto con ello poco a poco se busca construir el proyecto intercultural socialista venezolano.

## **2.5 Planteamientos generales de la educación indígena**

La UNESCO afirma que para que los pueblos indígenas “puedan gozar de su derecho de participar plenamente en la construcción de la sociedad en que viven, debe haber una plena inclusión en la educación”.<sup>77</sup> De igual forma, se da por sentado que existen una serie de obstáculos y desigualdades históricas que hacen que los pueblos originarios tengan un acceso limitado a la participación y conclusión de estudios.

En la lógica capitalista de nuestros Estados la única manera correcta y digna para vivir es mediante la constitución de una ciudadanía. De esta forma, la educación toma un papel influyente en esta construcción o bien reproducción de individuos; personas que no logren adaptarse a este modelo serán excluidos y desiguales.

Aquí recuperamos lo estudiado por Bourdieu y Passeron sobre sus planteamientos en torno al sistema educativo como herramienta de la reproducción social, en los que nos muestran una escuela con normas, procedimientos y planes diseñados para una élite. Un sistema donde se categoriza al estudiante exitoso que en su gran mayoría ha tenido un origen social con un habitus de capitales culturales “adecuados al sistema”. Con lo mencionado anteriormente,

---

<sup>75</sup> Ministerio del Poder Popular para la Cultura, *Una experiencia de legitimación y promoción de tradiciones venezolanas, a través de mesas técnicas con comunidades*, Centro de la Diversidad Cultural, p.8.

<sup>76</sup> Centro de la Diversidad Cultural del Ministerio del Poder para la Cultura, “Culturas populares y diversidad cultural. Una experiencia de legitimación y promoción de tradiciones venezolanas, a través de mesas técnicas con comunidades”, en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol.15, Núm.3, 2009.

<sup>77</sup> Unesco, *Educación para los pueblos indígenas*, recuperado en: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion/pueblos-indigenas>, consultado el 30 de enero de 2020.

desde la admisión al colegio hasta la conclusión de estudios, el diseño de qué es la educación se moldea a un solo tipo de capital cultural.

Al definir posibilidades, condiciones de vida completamente diferentes, el origen social es, de todos los determinantes, el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes, y en primer lugar a sus condiciones de existencia. El hábitat y el tipo de vida cotidiano que le está asociado, el aumento de recursos y su reparto entre las diferentes partidas presupuestarias, la intensidad y la modalidad del sentimiento de dependencia, variable según el origen de los recursos, así como según la naturaleza de la experiencia y los valores asociados a su adquisición, dependen directa y fuertemente del origen social al mismo tiempo que refuerzan su eficacia.<sup>78</sup>

Los análisis sobre la reproducción nos dejan en claro que aquellos individuos que tienen una relación “natural” con la cultura, tendrán mayor facilidad en el camino de los estudios. Entonces, una cosmovisión que desde la “tierna infancia” se inculca una serie de prácticas y capitales ajenos a los dominantes, se topa contra una barrera social que dificulta el camino.

Aquí es donde volvemos a las interrogantes principales que plantea esta investigación, en particular para la cuestión indígena. Por ello, abordaremos qué tipo de perspectiva han usado los proyectos nacionales, si han implementado una educación indígena o una educación para los indígenas, si buscan la interculturalidad de las naciones o la ciudadanización y estandarización de los pueblos.

Siendo así, encontramos que el gran debate dentro de la educación indígena y sobre todo en el ámbito de la alfabetización, es muy similar a las discusiones sobre la tolerancia y el respeto de las culturas, es decir, *multiculturalismo* o *interculturalidad*. Ambos enfoques dentro de la práctica educativa se dedican a pensar los límites de las relaciones entre culturas, dan cuenta que el fenómeno de la diversidad no se trata sólo de tolerancia y coexistencia, sino de construcción y diálogo de saberes.

En los artículos 26 al 31 del Convenio núm. 169 de la OIT-UNESCO se plantea el derecho a la educación. En ellos debe contarse con la participación activa de los pueblos en el diseño y la implementación de programas y servicios de educación, con la finalidad de responder a sus necesidades particulares; en tales programas deben incluirse su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales; los Estados deben tomar medidas que permitan transferirles progresivamente la responsabilidad de la realización de los programas educacionales. En síntesis, en este instrumento se insta a los Estados a adoptar medidas para garantizar a los pueblos indígenas una educación de calidad en todos los niveles, y asegurar su participación en la formulación y ejecución de

---

<sup>78</sup> Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *op. cit. Los herederos*, p.37.

los programas educativos. A su vez, se resalta la importancia de la utilización de la propia lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje.<sup>79</sup>

Con lo antes citado, se observa la complejidad que abarca la diferenciación entre lo multi e intercultural; pues si se parte de la base de que los pueblos participarán en el diseño de programas con su propia historia, cultura y lenguas, entonces los resultados serían favorables a la contextualización. Pero como se ha dicho anteriormente, la concepción de cómo, de qué forma y para qué contextualizar es lo que hace la diferencia entre un trabajo liberador y concientizador.

Dos visiones que buscan contestar cuáles son las relaciones entre comunidades indígenas, Estado y demás sectores sociales. La educación entra con el objetivo de conectar diálogos entre las diversas culturas que coexisten y conviven en un mismo territorio; y más en específico aún, el quehacer de la alfabetización buscaría el método para una cultura letrada que genere la convivencia.

La multiculturalidad parte del supuesto de una desigualdad entre las culturas que conviven en un mismo territorio y entonces su labor es buscar la equidad entre ellas. Esa búsqueda la ha llevado a ser un movimiento teórico y práxico, “al multiculturalismo se le ha definido como la acción política que reivindica identidades esencialistas y contrapuestas entre sí en un país en el que el mestizaje cultural es la norma y no la excepción”.<sup>80</sup>

En materia educativa, Carmen Montecinos nos habla de una educación “que constituye una serie de propuestas educativas que buscan eliminar las desigualdades que perpetúan en el tiempo las disparidades económicas por la inequidad en el acceso a la educación y los resultados de aprendizaje”.<sup>81</sup> Partiendo igualmente de una lucha por la igualdad y el reconocimiento de los derechos; para los estudiosos del multiculturalismo la eliminación de las brechas en muchos casos se plantea desde la tolerancia y el acceso a los medios.

Tampoco se pueden dejar de lado los planteamientos desde la pedagogía crítica; autores norteamericanos han dedicado libros sobre las diferentes visiones y características del enfoque multicultural. Peter McLaren, Mary Nash, Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, han desglosado las perspectivas en cinco corrientes principales: Multiculturalismo conservador o

---

<sup>79</sup> CELADE, *op. cit.* p.256.

<sup>80</sup> Alejandro de la Fuente, “El multiculturalismo, discusión inacabada”, en Pablo Armando González Ulloa (coord.) (2008), *El Multiculturalismo, Una visión inacabada, desde la reflexión teórica hasta los casos específicos*, Ciudad de México, Plaza y Valdés, p. 16.

<sup>81</sup> Carmen Montecinos y Guillermo Williamson (orgs.) *Educación Multicultural. Nuevos Sentidos para la Pedagogía*. Departamento de Educación Universidad de La Frontera.

monoculturalismo, Multiculturalismo liberal, Multiculturalismo Pluralista, Multiculturalismo esencialista de izquierdas, Multiculturalismo teórico.

Las clasificaciones antes mencionadas nos reflejan la complejidad en la materia, pues basarse en una población diversa con una cultura propia no es necesariamente para un reconocimiento y/o acciones en favor de ellas. De la misma forma, en el trabajo educativo sería reproductivo o práxico dependiendo de cómo se trabaje con los sujetos, en qué espacios y bajo qué propuesta política. McLaren nos advierte que “los multiculturalistas pertenecientes al campo educativo, estimulados por las peligrosas pretensiones de los monoculturalistas neoliberales, se encuentran entre aquellos pocos que escogieron el sendero del autoconocimiento”,<sup>82</sup> es decir, aquellos que se alejaron del trabajo en conjunto y colaborativo y bajo un diálogo de saberes. Por otro lado, el autor nos menciona que los trabajos críticos han trabajado de la siguiente manera:

Los multiculturalistas educativos y los educadores antirracistas de una concepción teórica han planteado como centro de su problemática la reproducción de la hegemonía capitalista, los círculos internacionales de relaciones sociales de producción, así como los grupos regionales de disertación y práctica que son constituyentes de subjetividad e instrumentalidad.<sup>83</sup>

Para hablar ahora de los presupuestos de la interculturalidad, más aún en la llamada corriente crítica que ha estado trabajando con y desde los pueblos del sur y con la educación popular, es una obligación estudiar y recuperar a la cientista social Catherine Walsh. Esta autora ha sistematizado las demandas y el recorrido de las luchas sociales indígenas en América Latina y el Caribe. La interculturalidad nace de ellos y sin sus visiones y concepciones de otro estilo de vida digna no se estudiaría dicho enfoque.

Por tanto, el proyecto político de la interculturalidad, así enlazado con una pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento. Es sólo así que podemos apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico, una nueva condición social del conocimiento. No obstante, también hay otra relación que se necesita promover; esta es entre los conocimientos llamados propios-las formas críticas de pensar asentadas sobre las historias- y las experiencias marcadas por la colonialidad.<sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> Peter McLaren, “Multiculturalismos”, en Joe L. Kincheloe y Shirley R. Steinberg (1997) (coomps), *Repensar el Multiculturalismo*, Ciudad de México, Ediciones Octaedro, p.26.

<sup>83</sup> Ibid p.30.

<sup>84</sup> Catherine Walsh, “Interculturalidad, colonialidad y educación”, en *Revista Educación y Pedagogía* Vol. XIX, Núm. 48, 2007, p.33.

La Interculturalidad y la educación popular llevan como herramienta primaria para su labor al diálogo, el intercambio de saberes y la posibilidad de construir nuevos conocimientos. Las diferencias culturales nutren los espacios educativos y buscan un desarrollo con equidad y con términos comunes. Para ambas propuestas políticas la transformación es una misión y una realidad posible que se consigue con la lucha contrahegemónica. “Dicha educación otorga identidad sociocultural a los países multilingües y pluriculturales. Desde una perspectiva de equidad, se concibe como el intercambio entre culturas en condiciones de igualdad, lo que implica una construcción permanente que aspira a la reciprocidad, crecimiento y aprendizaje de las personas que conviven en territorios de diversidad”.<sup>85</sup>

La importancia de la lengua propia en los trabajos educativos ha sido una lucha en donde la interculturalidad y la educación popular han aportado propuestas teóricas, metodológicas y prácticas para llevarse a cabo en los países de América Latina y el Caribe. “Lo principal en esta concepción es la centralidad de las lenguas y culturas indígenas, como parte de una reivindicación superior y más amplia y de los pueblos indígenas como sujetos, no sólo de derecho, sino sujetos de la praxis, de los propios procesos curriculares y pedagógicos instalados en los sistemas estatales o particulares de educación”,<sup>86</sup> es la posibilidad de una adaptación de los programas, pero a la vez una autonomía en los procesos para llegar al mismo fin de aprendizaje.

Buscando estos preceptos y formas de trabajo en los proyectos nacionales, podemos evaluar y analizar los impactos de construcción de conocimiento con las comunidades. Éstos, al igual que la educación popular, llevan varias décadas de ser vanguardias en las corrientes críticas buscando una transformación, por ello es muy importante conocer si fueron usadas en este periodo tan importante de la alfabetización.

Es en afirmar la razón del Otro que podemos empezar a identificar las semillas de pedagogías y praxis otras, pedagogías y praxis radicales que parten de un deseo de pensar con, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos.<sup>87</sup>

Para cerrar con este apartado no se puede dejar de lado que los programas sociales enfocados en los estudios de la diversidad cultural nos llevan al camino de los derechos humanos. Son

---

<sup>85</sup> Geraldine Abarca Cariman, “Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad”, en *Apuntes Educación y desarrollo Post-2015 en 2015*, Núm. 9.

<sup>86</sup> Williamson, Guillermo, “¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?”, en *Cuadernos Interculturales*, Vol. 2, Núm. 3, 2004.

<sup>87</sup> Catherine Walsh, *op. cit.* p.34.



momentos históricos en donde los pueblos indígenas han puesto en el debate internacional su capacidad de agencia y de reconocimiento como sujetos políticos y de derechos. El quehacer educativo nos lleva entonces a luchar por la equidad histórica que tanto se ha hablado desde finales del siglo pasado.

### **2.5.2 La exclusión en la educación indígena**

Como habíamos mencionado en el apartado anterior, la naturaleza de los Estados-nacionales ha generado una cultura dominante que aparta y excluye a las minorías. La constitución de las formas de vida y los accesos a cualquier institución pública de las naciones latinoamericanas y caribeñas se rigen bajo los parámetros de una única lengua y cosmovisión. La investigadora Elizabeth Martínez nos expone muy bien lo anterior con la siguiente cita:

El Estado construyó lo “nacional” a partir de un sistema de clasificación que implicaría inclusiones y exclusiones. Hemos visto líneas arriba, como el diseño de políticas educativas y lingüísticas conllevan este fin: la construcción de una nación homogénea. El Estado impuso sus instituciones negando todo tipo de reconocimiento a los derechos de los pueblos originarios identificados como si fueran homogéneos y exagerando las diferencias entre elementos insertos en dos clases diferentes y opuestas, como lo es la dicotomía indio/mestizo; una educación para la ciudadanía.<sup>88</sup>

Por ello, el monoculturalismo en las sociedades de Nuestra América ha provocado el descarte, la omisión y el rechazo de poblaciones enteras. En la esfera de lo educativo, el panorama de la exclusión se conforma principalmente de las dificultades de acceso y permanencia en el sistema escolar, llegando a una de sus múltiples consecuencias que es el analfabetismo en niños, jóvenes y adultos.

De igual forma, si a las carencias económicas, sociales y el difícil acceso a servicios básicos se le agrega la imposición de una lengua no materna, el entrar a la carrera escolar se ve sumamente obstruido para las comunidades autóctonas. Dicha problemática se encuentra en una secuencia generacional; la niñez indígena en el continente sigue enfrentándose a las situaciones de exclusión educativa; provocando futuros adultos iletrados. Para visualizar el panorama gran caribeño en cuestión de adultos indígenas analfabetas, se presenta la siguiente tabla:

---

<sup>88</sup> Elizabeth Martínez Buenabad, *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*, BUAP, Congreso Nacional de Investigación Educativa, p.7.

## Porcentaje de indígenas analfabetas en el Gran Caribe

País	Sexo y Zona	Grupos de Edad	Período	
Colombia	Ambos sexos-Ambas zonas		Censos 2000	Censos 2010
		Total (15+)	28.89%	-
Costa Rica	Ambos sexos-Ambas zonas		Censos 2000	Censos 2010
		Total (15+)	20.37 %	8.33%
Guatemala	Ambos sexos-Ambas zonas		Censos 2000	Censos 2010
		Total (15+)	47.72%	-
Honduras	Ambos sexos-Ambas zonas		Censos 2000	Censos 2010
		Total (15+)	28.95%	19.64%
México	Ambos sexos-Ambas zonas		Censos 2000	Censos 2010
		Total (15+)	32.03%	16.21%
Nicaragua	Ambos sexos-Ambas zonas		Censos 2000	Censos 2010
		Total (15+)	23.53%	-
Panamá	Ambos sexos-Ambas zonas		Censos 2000	Censos 2010
		Total (15+)	37.80%	25.93%
Venezuela	Ambos sexos-Ambas zonas		Censos 2000	Censos 2010
		Total (15+)	32.71%	2.90%

Elaboración propia con base en: [https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB\\_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e](https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e)

En la comparación de los porcentajes entre los censos de 2000 y 2010, podemos observar la reducción significativa en el lustro de la alfabetización. Sin embargo, siguen siendo números importantes para un solo sector de la población. De igual forma, como ha sido el eje de este trabajo, debemos de complejizar lo que observamos en las estadísticas, ¿Cuántas personas que participaron en el proceso que redujo las cifras vivieron un espacio educativo basándose en sus cosmovisiones y formas de vida?

A partir de esta posición estrecha del liberalismo, no hay necesidad de explorar vías alternas que garanticen jurídicamente el pleno ejercicio de la ciudadanía. En esta lógica, el problema se reduce a implementar mejores políticas públicas que resuelvan la pobreza, en donde se entiende el origen de la exclusión, y a renunciar a las políticas integracionistas que limitan la libertad individual. Igualmente, como asunto de los privados, el derecho a la diferencia con base en la pluralidad se resuelve en el principio de la tolerancia y no en el

establecimiento de derechos específicos que se considera terminan por ser especiales y por tanto otorgan privilegios en lugar de igualdad.<sup>89</sup>

Las naciones latinoamericanas y caribeñas inmersas en la lógica capitalista llevan de por medio la exclusión social de miles de personas que viven diferente. La separación de la cultura escrita es consecuencia de la expulsión educativa, que es una secuela de las desigualdades de nuestras sociedades; por ello, este apartado es una antesala para analizar los proyectos nacionales en materia de alfabetización indígena.

## **2.6 El trabajo del INEA en las comunidades indígenas**

El analfabetismo es una problemática que en todo lo que va del siglo XXI el Estado mexicano no ha podido resolver. Sobre todo, los pueblos originarios siguen viviendo una fuerte exclusión desde la educación inicial hasta la educación para adultos. En el último informe de “educación y población indígena” realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, se muestra que “una tercera parte de la población indígena de 15 años y más en México es analfabeta, con el 33% de su población con un promedio de escolaridad de 5.7 grados”.<sup>90</sup> Una situación nacional en donde una gran cantidad de personas autóctonas no pudieron terminar la primaria y están por debajo del promedio nacional (7.8 grados).

Un trabajo educativo totalmente institucionalizado ejecutado a partir de un órgano descentralizado que sigue funcionando con bases pedagógicas adaptadas en 1981. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) se transforma cada sexenio principalmente en materia presupuestal, pero también, el contenido pedagógico se construye bajo las políticas educativas que rigen en la SEP en cada momento. Al enfocar las propuestas y la organización en materia indígena observamos dos tipos de acciones que se han seguido sobre todo en las últimas dos décadas.

En primer lugar, debemos destacar que la estructura de acción del INEA se divide mediante un trabajo federal y otro estatal. La promoción, el manejo de recursos y capital humano, la operatividad y la decisión de a cuáles municipios se destinará más apoyo y de qué forma, corresponde al instituto de cada estado. Esto ha provocado que sólo a ciertas comunidades y municipios llegue un buen programa de alfabetización bilingüe.

---

<sup>89</sup> Martha Singer “¿Exclusión o inclusión indígena?”, en *Estudios Políticos*. Núm. 31, 2014, p.104.

<sup>90</sup> INEE, <https://www.inee.edu.mx/2-cuanta-poblacion-indigena-tiene-la-edad-ideal-para-cursar-la-educacion-obligatoria/>, consultado el 2 de junio de 2020.

No se ha construido un programa nacional operado desde el gobierno en donde se haga un análisis profundo con un plan de acción efectivo. Una estrategia en donde se contemple cuántos maestros se necesita y qué tipos de condiciones se requieren; por ello, la alfabetización, más en los grupos indígenas, está en un segundo plano.

En segundo lugar, es importante mencionar que por el INEA han pasado de los más importantes teóricos, pedagogos, psicólogos, sociólogos y antropólogos de América Latina, grandes especialistas en materia de educación para adultos como lo son Judith Kalma, Emilia Ferreiro, Lourdes Aravedo, Carlos Muñoz Izquierdo los cuáles han servido como asesores pedagógicos en la materia. Han tenido oportunidad de analizar y reflexionar sobre la realidad mexicana y dar propuestas para formar bases importantes en cuestión educativa.

Sin embargo, lo anterior no se ha visto reflejado en el quehacer de los espacios educativos. Esto se debe en gran medida a la inmensa jerarquía y conformación burocrática que tiene la institución. Las ideas, metodologías e incluso materiales, no llegan por completo al educador popular que trabaja en las comunidades. Aún más problemática, la situación indígena en donde los maestros bilingües son escasos y muchas veces no reciben la capacitación continua, el seguimiento de su trabajo por parte de la institución y se acumulan los vacíos de conocimientos que no tuvieron un espacio en donde se pudieran resolver.

Para cerrar con este apartado y poder comprender de mejor manera cómo es el trabajo de la alfabetización bilingüe desde la campaña institucional de alfabetización, tenemos que desmenuzar el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Un proyecto de educación para adultos en el que se ha trabajado desde 2001 y es encabezado por la Coordinación General de Educación Intercultural de la SEP y los responsables operativos y académicos del INEA de cada estado.

El MEVyT está constituido por las certificaciones de alfabetización, primaria y secundaria por las cuales se busca que los educandos mayores de 15 años puedan tener mejores oportunidades laborales en el futuro. Este programa, aunque es cimiento para todo trabajo del INEA, ha propuesto y desarrollado módulos especiales para el trabajo en comunidades indígenas atendiendo, supuestamente y bajo la lógica reproductiva que hemos estado mencionando, a su perfil lingüístico y sociocultural y sus necesidades específicas.

Debido a la diversidad de lenguas indígenas de México, los módulos han sido elaborados dentro del ámbito regional por hablantes nativos y académicos locales. “Dos módulos dependiendo del nivel de las competencias lingüísticas en español; el módulo MIBI que se dirigen a educandos con un buen dominio del español y de las lenguas indígenas específicas. En este caso, el programa utiliza el enfoque de aprendizaje bilingüe. Por otro lado,

el módulo MIBE que se orienta a educandos indígenas con un dominio insuficiente del español que, por consiguiente, aprenden el español como lengua extranjera. El aprendizaje se basa en las lenguas indígenas, y el español se introduce paulatinamente como segunda lengua”.<sup>91</sup> Siendo ésta, la tradición de la educación con adultos indígenas en el México del siglo XXI.

## 2.6.2 Alfabetización bilingüe

Como se describió en el apartado anterior, la concepción de la educación indígena en México prioriza como fin deseado el aprendizaje del español y su lectoescritura. También, aunque se hable de una contextualización cultural en el proceso educativo, se sigue buscando una identidad única y nacional para aquellos educandos que concluyan sus estudios.

De la misma forma, la gran mayoría de los proyectos institucionales dedicados a la población originaria se rige bajo la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, aprobada en el año 2003. Aunque desde la colonia han existido programas de educación institucionales para dichos grupos, la perspectiva y concepción de cómo trabajar en el siglo XXI se plasma en la anterior jurisdicción.

Indiscutiblemente que en México se han producido un sinnúmero de proyectos, programas y políticas concernientes a la educación de las poblaciones indígenas. Sin embargo, es innegable que pocos han sido los cambios de fondo a la hora de sus aplicaciones, la práctica educativa cotidiana evidencia los vacíos y retos que aún debe perseguir el sistema de enseñanza. En el México actual, uno de los propósitos en los que tendría que aplicarse la Educación Indígena Bilingüe sería el contribuir en la construcción de una nueva ciudadanía, es decir, superar los anteriores paradigmas que en su mayoría se han centrado en "alfabetizar" y "educar" al indio para transformarlo en un ciudadano moderno, que no obstruya el desarrollo de la nación, sino que contribuya en su progreso.<sup>92</sup>

A partir de lo propuesto por Zamora, podríamos hablar de un país que busca la interculturalidad con sus múltiples grupos étnicos. La escolarización de los niños y la educación con los adultos es el soporte para un diálogo de saberes, para romper con las violencias e imposiciones culturales históricamente ejercidas por parte del Estado mexicano. Así como en los siguientes dos apartados de los proyectos nacionales se habla de la construcción de una interculturalidad, en México de manera teórica y práctica se sigue hablando de bilingüismo.

De igual forma, para el diseño, la adecuación continua y la coordinación académica de las distintas lenguas que trabaja el MEVyT Bilingüe, se creó la figura del “asesor bilingüe”.

---

<sup>91</sup> Unesco (2015), *Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)*, Méjico, p.IV.

<sup>92</sup> Elizabeth Martínez Buenabad, “La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México: ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?”, en *Relac. Estud. hist. soc.*, Vol. 36, Núm. 141, 2015, p.111.

Siendo en un principio una clave importante para mejorar la contextualización cultural y estudiar el comportamiento de los dialectos; sin embargo, es una figura abandonada que no se encuentra presente en todas las comunidades indígenas que cuentan con el programa de alfabetización institucional.

Aquí es importante mencionar que el INEA y el proyecto de alfabetización en México, funcionan mediante una concepción escolarizada dividida en niveles, muy diferente a los distintos proyectos en América Latina y el Caribe que parten prácticamente de un mismo nivel para todos los educandos analfabetos, el cual busca concluir en tiempos específicos el proceso educativo. Tras lo cual continua la división de niveles, la profundización y el trabajo post alfabetización.

En cambio, el camino de un educando indígena de México comienza con una entrevista por parte del asesor, una razón más por la que es vital tener a las suficientes personas encargadas de esta labor, el cual va a determinar el grado de bilingüismo en el que se está (receptivo, incipiente o coordinado)". En México se requiere que la persona pueda leer y escribir el español para ser considerada como alfabetizada, el modelo bilingüe es la vertiente educativa que alfabetiza en la lengua materna indígena e introduce desde el principio el aprendizaje del español. Se requiere de la acreditación de los cinco módulos básicos".<sup>93</sup>

Este trabajo modular ha recibido muchas críticas referentes a monotonizar el espacio educativo, encasillar a los educandos en niveles estandarizados y seguir con un programa operativo que no refleje necesariamente el uso del lenguaje escrito que buscan ocupar. "Si bien es posible reconocer algunas de las características que distinguen los contextos indígenas de los no indígenas sólo después de un análisis fino de las circunstancias de los educandos es que sirven para orientar las acciones educativas en situaciones específicas. Asimismo, habrá que ubicar las opciones comunicativas, las prácticas de lenguaje, como parte del bagaje intelectual y cultural de los educandos y como recurso explotable para la enseñanza y el aprendizaje".<sup>94</sup>

Por último, para cerrar este apartado es importante exponer la difícil problemática de la falta de docentes bilingües. Por un lado, no se ha hecho una planificación nacional en donde se busque mandar a los docentes necesarios a las distintas comunidades indígenas; por otro, el trabajo que se tiene con los educadores no ha sido el correcto. Ejemplo claro es el que enuncian Narro y Navarro: "Otro aspecto que dificulta la contextualización de la enseñanza indígena, es la falta de competencias lingüísticas de parte de los docentes con las lenguas indígenas habladas

---

<sup>93</sup> Secretaría de Educación Pública (2013), *Informe MEVyT Indígena Bilingüe*, INEA, p.1.

<sup>94</sup> Judith Kalman (2004), *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres mixquic*, Ciudad de México, Siglo XXI editores, p.101.

en las clases. Por un lado, solo el 63% de los docentes del proyecto es hablante de una lengua originaria y, por otro lado, en promedio 1 de cada 5 maestros está lingüísticamente desubicado, esto significa que se encuentra en una comunidad en donde se habla otra lengua que la que él domina”<sup>95</sup>, esta cuestión se ha demandado solución en toda la escolaridad mexicana, pues sucede desde educación inicial hasta la alfabetización de pueblos originarios.

### **2.6.3 Resultados de la alfabetización indígena**

Un primer punto para reflexionar sobre los resultados y las consecuencias de la educación para adultos indígenas bilingües consiste en enunciar los problemas que se relacionan con la financiación y los apoyos regionalizados. En el periodo que estudia este trabajo, el gobierno mexicano ha aumentado del 1% al 3% del presupuesto general de la SEP para los gastos del INEA; pero los recursos no han sido equitativos, ni canalizados a todos los lugares que presentan una carencia educativa.

Alrededor de cada dos años se apoya a una región del país en específico. Por ejemplo, a finales del periodo presidencial de Enrique Peña Nieto las comunidades mayas fueron el centro del trabajo alfabetizador, aunque no se cumplió la meta de un territorio libre de analfabetismo y la sistematización de trabajo que se pudiera exportar para otras etnias del territorio nacional. Un reflejo claro de la alfabetización para propaganda política y no por convicción.

Por otro lado, la falta de cobertura provoca que estas poblaciones resulten discriminadas negativamente en el acceso al derecho a la educación. El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), en su informe de la década presentado en el 2013, expuso que un 34% de los hablantes de una lengua indígena tiene una exclusión de sus derechos humanos por su acento; asimismo, las mujeres indígenas adultas ocupan el porcentaje más alto de analfabetismo en el país, con un 34.88%.

Otro punto que distintos estudiosos sobre la temática han criticado en innumerables oportunidades, tiene que ver con la falta de practicidad en la enseñanza de la lengua escrita, sobre todo en el primer momento donde se enseña el dialecto. “Se necesita una alfabetización como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura; que el ser alfabetizado es la persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social. Alfabetizarse significa entonces aprender a manipular el lenguaje escrito de manera deliberada

---

<sup>95</sup> José Narro Robles y David Navarro Moctezuma (2012), *Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional. Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Ciudad de México, UNAM.

e intencional”.<sup>96</sup> Hacia una lengua práctica y, si se respetara la importancia de la escritura de los dialectos, una aplicación del lenguaje bilingüe en escritos, trámites, entre otros dependientes de las instancias gubernamentales.

Aunado con todo lo anterior, el proyecto nacional mexicano es sumamente violento con la diversidad cultural del país. Una violencia simbólica e impuesta para construir a los ciudadanos en la lógica neoliberal, atacando primero a la lengua madre de las personas y así buscar una transformación en su cultura. México sigue soñando con un progreso basado en lo económico y una serie de prácticas que impone la mundialización, los pueblos indígenas hoy en día se siguen observando como ignorantes y como poblaciones que hay que adecuar al supuesto mundo real.

## **2.7 “De Martí a Fidel” en las comunidades indígenas**

El programa de alfabetización “Yo sí puedo” se introdujo en Nicaragua por primera vez a nivel municipal en el año 2005. Fue un trabajo desde las alcaldías en donde gobernaba el Frente Sandinista, que, junto con la cooperación del Ministerio de Educación de Cuba, implementan las tres grandes fases del proyecto. Desde la etapa uno, donde se realiza toda la labor de investigación sociolingüística y cultural, se priorizó la perspectiva de una educación bilingüe para los territorios en donde hubiera población indígena.

En esta primera etapa, en las gobernanzas sandinistas predominaban los grupos miskitos, por lo que fue uno de los primeros dialectos y cosmovisiones que se trabajaron en la alfabetización nicaragüense. Este punto es sumamente relevante pues, fuera de Venezuela, eran las primeras adecuaciones del método en dialectos tradicionales, abriendo caminos sobre todo al trabajo lingüístico en Centroamérica.

Después, tras el decreto presidencial 116-2007 que impulsa Daniel Ortega para la educación gratuita y universal en toda Nicaragua, se especificaba el “promover la incorporación, permanencia y desarrollo de la alfabetización indígena. Respetando la autonomía de las comunidades de la Costa Caribe, así como las raíces culturales y lingüísticas al alfabetizar en Miskito, Mayangna y Creole”.<sup>97</sup>

Con la implementación del plan nacional “De Martí a Fidel” la planificación del programa de alfabetización cubano, traducido a los diversos dialectos, fue encargada a la Dirección de Alfabetización del Ministerio de Educación (MINDE). El programa consistió en

---

<sup>96</sup> Judith Kalman, *op. cit.* p.27.

<sup>97</sup> Presidencia de Nicaragua, Decreto Ejecutivo N° 116-2007, *Declaración del Día Nacional de la Educación*, aprobado el 18 de diciembre del 2007.



la creación de la cartilla de trabajo junto con la grabación de las videoclases. Después, a nivel municipal, la Dirección creó subcomités para reajustar y resignificar de mejor forma los contenidos.

Para la labor de adaptación dialéctica fue muy importante el papel del ALBA, pues el intercambio de personal docente ya no solo venía de Cuba, sino que se complementaba con la experiencia bilingüe e intercultural de los maestros robinsonianos venezolanos.

### **2.7.2 Alfabetización intercultural**

La visión de una educación bilingüe en las comunidades indígenas fue un trabajo anterior al gobierno de Ortega, en el periodo neoliberal del Partido Liberal Constitucionalista (PLC). Sin embargo, la centralidad en la contextualización de contenidos se empezó en el 2007, al igual que los proyectos dialogados con las comunidades autónomas de la Costa Caribe.

Se hizo una reestructuración en la visión educativa de la educación indígena que en palabras del primer informe expositivo gubernamental plantea lo siguiente: “La educación en los pueblos indígenas debe ser estructurada sobre la transmisión de sistemas integrados de conocimientos holísticos y enraizarse en la fuerza viva de la espiritualidad indígena, que pueda permitir el enriquecimiento de valores éticos y humanistas. La finalidad de esa educación, además de ser realista y pragmática, debe también reflejar la riqueza espiritual de las cosmogonías y de las filosofías indígenas”.<sup>98</sup>

Con base en lo anterior, el “Yo sí puedo” para las poblaciones originarias se estructuró con cinco pilares del aprendizaje: “aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a ser”.<sup>99</sup> Cada una de ellas construidas junto con los pueblos, tomando un papel protagónico los mediadores culturales entre gobierno y comunidad.

El rumbo que tomó la 1ra etapa en todo el país, estuvo caracterizada por la influencia de los contextos socioeconómicos, políticos, socioculturales e institucionales, revelándose la ruralidad, la pobreza y la migración interna y externa, como expresión de las condiciones de vulnerabilidad social y de riesgos de los grupos de población incididos por la alfabetización. Se reiteraron factores socioculturales que incidieron en el sujeto de la alfabetización, dadas las condiciones del ambiente social en el que se desarrollan ante la ausencia de factores protectores como el sustento, afecto, protección y tutela, explicando sus prioridades en la subsistencia, la prevalencia de patrones de la cultura adulto-céntrica, la discriminación generacional, étnica y de género.<sup>100</sup>

---

<sup>98</sup> Instituto Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe- UNESCO y Ministerio de Educación de Nicaragua (2009), *Informe Nacional 2008*.

<sup>99</sup> Ministerio de Educación (2008), *Sistematización, Campaña Nacional de Alfabetización “De Martí a Fidel”*, Managua, p.23.

<sup>100</sup> *Ibid* p.38.

Siguiendo con la etapa previa de la ejecución práctica alfabetizadora, no se puede dejar a un lado la discusión sobre el método mixto. En Nicaragua, como todos sus vecinos centroamericanos, la gran mayoría de los territorios indígenas y afrodescendientes sufren carencias de servicios básicos. Esto llevó a la sustitución de las clases audiovisuales por las radiales, pues en muchas comunidades de la costa caribeña no tenían electricidad para conectar las televisiones. A esta modificación se le llamó *método mixto*, una readaptación con base en las condiciones de acceso y recursos didácticos.

Ahora bien, en el camino de la promoción de la lectura y escritura en lengua propia, las alcaldías nicaragüenses tuvieron que implementar el bilingüismo en la funcionalidad de la cultura letrada. En los lugares donde hubiera palabras en español tendría que existir la traducción a los dialectos que la población necesite. “Un uso de la lengua originaria como instrumento de aprendizaje que no solo se quede en los niveles educativos básicos. La de contextualización en donde la interpretación de contenidos elaborados en castellano se traduzca a la lengua originaria...en qué lengua, qué y cómo se manejan las lenguas en relación con los contenidos de aprendizaje son preguntas clave desde una perspectiva intercultural que se construyen en Nicaragua”.<sup>101</sup>

Una crítica al sistema bilingüe nicaragüense es que trabaja a partir de un idioma principal y uno secundario; es decir, aunque el español y los dialectos autóctonos sean lenguas oficiales, la cultura letrada en las comunidades se piensa en castellano y se reinterpreta en dialecto. Es muy diferente construir la escritura en un primer momento en la lengua en la que se va a comunicar; sumándole también que la gran mayoría de comunidades indígenas y afrodescendientes de la zona caribeña son monolingües de nacimiento, y la práctica y el contacto con el español los obliga a ser bilingües.

Como también podemos observar en las estadísticas nicaragüenses cerca del 45% de los adultos de las poblaciones indígenas no dominan el español como lengua;<sup>102</sup> pero a la vez se estima que cerca de 85% de la población menor a 30 son hispanohablantes de primera o segunda lengua. Sobre todo, en las zonas autónomas, el dialecto autóctono sigue siendo primordial para la organización política y económica, por lo que la población joven no ha perdido la práctica lingüística.

---

<sup>101</sup> Leyla Barboza, “Experiencias interculturales en la RAAN, Nicaragua. El proceso de elaboración de textos bilingües para educación intercultural bilingüe”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, Núm. 59, 2009, p.83.

<sup>102</sup> Maritza Delgadillo (2010), *El bono demográfico y sus efectos sobre el desarrollo económico y social de Nicaragua*, Managua, UNFPA y CEPAL.

Además, fue en gran medida gracias a la juventud nicaragüense bilingüe que se pudo llevar a cabo la alfabetización en lenguas originarias. El trabajo de diseño de las clases, las cartillas y los videos se hicieron con estudiosos de las lenguas, pero el trabajo frente a grupo con su ejecución práctica fue terreno de los hombres y mujeres jóvenes, voluntarios y bilingües, al igual que muchos estudiantes y egresados de la tradición de las normales rurales que precisamente tenían como interés especial la educación indígena.

### **2.7.3 Resultados de la alfabetización indígena**

La campaña nacional de alfabetización “De Martí a Fidel”, en materia estadística, colocó a Nicaragua como el primer país centroamericano en declararse libre de analfabetismo, pero también el primero destinar más recursos económicos y humanos para el trabajo de la alfabetización indígena. Sin embargo, si sólo observamos la estadística de 97.4 % de personas que saben leer y escribir, al cual se llega por medio de una prueba final estandarizada por la UNESCO, estaríamos únicamente estudiando la punta del iceberg.

Por esa razón, consideramos que la investigación sobre cuál fue el tipo de perspectiva cultural indigenista con el que se construyó y aplicó el “Yo sí puedo”, es sumamente importante para nadar más a fondo y seguir sacando información del témpano. También, como ya habíamos mencionado anteriormente, la corriente intercultural es compañera íntima de la educación popular, teniendo objetivos comunes de liberación, compromiso, concientización, diálogo y esperanza.

La tarea de ambas tradiciones ha consistido en la adaptación frente a cada contexto. Con ello, podemos decir que existe una interculturalidad nicaragüense que para efectuar el trabajo de la alfabetización tuvo que dialogar con sus comunidades, respetar las autonomías de las regiones caribeñas y buscar un cambio profundo en la cultura letrada de los indígenas y afrodescendientes.

Desde la dimensión de la diversidad e interculturalidad, pudimos concluir que la Alfabetización generó espacios organizativos y socioeducativos para retomar en nuestras prácticas, el análisis y la investigación necesaria sobre las particularidades históricas y socioculturales; prácticas políticas y religiosas; formas de participación y organización social para interpretar las diferentes expresiones de la diversidad en Nicaragua y su vinculación con los procesos socioeducativos. La contextualización de la experiencia de la CNA nos develó la fisonomía de nuestra Nicaragua diversa desde sus propios regionalismos influenciados por su ubicación geográfica y cultura productiva, sus orígenes, historia y creencias, traducidas en valores, costumbres e identidades culturales. En esa perspectiva la experiencia relevó mayor importancia al tema de los derechos de los pueblos indígenas a la luz de la interpretación de la diversidad multiétnica, multilingüe y pluricultural de la nación. En este sentido las voces

de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas de nuestra Costa Caribe continúan expresando y demandando su reivindicación histórica cultural de ayudarles en sus lenguas maternas.<sup>103</sup>

Aunado a los objetivos de reducción del analfabetismo, se trabajó posteriormente en el Plan de Integración y Continuidad del Trabajo. Con él, las aulas podían seguir en clases para la certificación de primaria, primero concluyendo hasta tercer año y después el sexto grado. “En el Plan Nacional de Educación con su eje de Integración y Continuidad se priorizó aquellas personas que se encontraban en mayor pobreza, así como para los que pertenecen a minorías étnicas. En particular se trabajó facilitando el acceso a las mujeres para lograr lo equitativo en la educación básica y la educación permanente”.<sup>104</sup>

Lo anterior pertenece a un segundo bloque de la metodología cubana llamado “Yo sí puedo seguir”. En el caso nicaragüense, se tomó distancia del financiamiento y apoyo del ALBA pues se englobaba en su política pública nacional de educación, con sus propios objetivos y procedimientos inscritos en los planes de desarrollo del país. Hoy en día, se observan pocos proyectos de educación de adultos en las comunidades indígenas y afrodescendientes; incluso se han colocado en un segundo plano para dar fuerza a los proyectos de salud y vivienda.

Para cerrar con el caso de la alfabetización indígena en Nicaragua, tenemos que retomar la columna vertebral de este escrito, reflexionando si la labor del “Yo sí puedo” contribuyó a un cambio dialógico en los pueblos originarios o solo fue una imposición cultural violenta por parte del Estado. Las comunidades autóctonas en Nuestra América han sufrido de la exclusión histórica, impidiendo el uso de sus cosmovisiones y al mismo tiempo apartándose de los derechos mínimos de los Estados nacionales. Entonces, ¿el proceso de alfabetización es solo una meta a cumplir para el reconocimiento internacional o el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional intentó cumplir con su misión intercultural?

El lenguaje escrito bilingüe se tiene que ver reflejado en la cultura letrada; es decir, en los trámites institucionales, los carteles y anuncios de todo tipo, cualquier información donde se contengan las letras. Ese es el trabajo posterior a una campaña nacional de alfabetización; la práctica social se vive pasando las aulas y aunque en pequeños espacios los nuevos

---

<sup>103</sup>Ministerio de Educación, *op. cit.* p.60.

<sup>104</sup> Miguel de Castilla Urbina (2017), *El derecho a la educación en Nicaragua*, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, La Habana, p.12.

alfabetizados ejercerán el cotidiano de la escritura, el Estado también debe gestionar la apertura de los espacios, lo cual es una tarea pendiente en Nicaragua.

Con un ámbito propicio, la *doble dominación* que plantea Bourdieu se ve desteñida. La exclusión violenta explícita de las letras hispánicas se va diluyendo con una nueva forma de comunicación escrita local de las comunidades, cuestión que existía un poco con la tradición oral pero que la barrera estructural escrita seguía dominando. La estructura subjetiva que impide las oportunidades a una persona adulta, indígena y que, sin las herramientas de la lectoescritura del español, se encontraba en la segregación de la cultura nicaragüense, opresión que se mantiene una vez saliendo a las ciudades principales donde no hay dialectos.

El gobierno de Ortega no continuó con la práctica de la educación continua para los adultos indígenas. Los proyectos de la universidad intercultural se vieron abandonados después de las primeras generaciones que prepararon. Diez años detrás del histórico trabajo educativo de la región, vemos las restricciones económicas y la falta del voluntariado que forman los vestigios del sandinismo popular.

## **2.8 Misión Robinson intercultural**

En la lógica del combate contra las carencias y desigualdades, que se sostiene desde los inicios de la revolución y la vemos activa en nuestros días, las misiones sociales se actualizan, contextualizan y se exportan como pilar del bolivarianismo. De igual forma, los apoyos y el acercamiento a las comunidades autóctonas del país están envueltos en la asistencia social del Estado, luchando por cumplir los mejores estándares de bienestar con base en las propias nociones de los pueblos.

Cerca de un 30% de la población (7.2 millones) fueron beneficiarios de las misiones en su conjunto; sin embargo, casi un 70% era población indígena. “A los Pueblos Indígenas la Misión Guaicaipuro Demarcación trabajó con los territorios e incorporación de las comunidades a las políticas de etnodesarrollo en salud, alimentación, educación, cultura y saneamiento. Fortalecimiento de la gestión comunitaria; atención a indígenas migrantes o en situación de calle”.<sup>105</sup>

En la esfera médica y educativa, Cuba fue y es el principal asesor del gobierno bolivariano. A pesar de que la isla ha exportado sus profesionales de la educación desde los inicios de la revolución, el territorio venezolano fue clave para desarrollar la metodología de

---

<sup>105</sup> Yolanda D’Elia y Cristyn Quiroz (2010), *Las Misiones Sociales: ¿Una Alternativa para Superar la Pobreza?*, Caracas, Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS), p.4.

adecuación de la alfabetización bilingüe para las comunidades. Con base en un trabajo por la equidad de las culturas, se coloca la lectoescritura como complemento de la tradición oral, que desde centenas de años los pueblos indios de América Latina han desarrollado como su principal medio de comunicación.

Como todo programa del “Yo sí puedo” se elaboraron los materiales educativos mediante un trabajo previo de análisis de la realidad social y cultural. El Ministerio de Educación y Deportes empezó a buscar “cuál era la población más afectada con base en los análisis de datos por edad, sexo, localización (rural – urbana), etnia e ingresos. En la cual se pudo destacar que la prioridad estaba en algunas etnias indígenas, las cuales por su ubicación geográfica y condición de semi nómadas, resulta difícil de acceder, asimismo, los ambientes de alfabetización mantienen su actividad captando a aquellas personas que por diversos motivos no se habían incorporado. Cabe destacar que se atiende por igual las zonas urbana y rural, así como sin distingos de etnia o capacidad económica”.<sup>106</sup>

En esta primera fase planificadora se hicieron las revisiones lingüísticas para cada dialecto, el cual en su mayoría coincidía con una región específica del país. Se trabajó con la ruralidad y urbanidad de los pueblos indígenas con la visión de que cada método fuera el adecuado para la población a la que iba dirigida. Aquí mismo, se reencontró, con otra visión a la de sus pasados gobiernos, a las comunidades amazónicas. Poblados alejados de las formas de vida occidental, donde desde sus propios espacios comen, aprenden, se divierten y se curan a partir de tradiciones y cosmovisiones particulares. El programa nacional contra el analfabetismo respetó totalmente sus formas de vida, siguió el principio del gubernamental de promover la libertad cultural de los pobladores de Venezuela.

El contexto educativo venezolano busca la construcción de la ciudadanía intercultural mediante establecer los vínculos entre las sociedades diversas que tienen coexistencia en la dinámica nacional; ese reto sólo es posible con las puestas en marcha de un sistema educativo que logre optimizar los canales de entendimiento recíproco entre la diversidad. Particularmente, la Ley Orgánica de Educación en su Artículo 29 establece que el proceso educativo venezolano se inscribe en un proceso intercultural tomando en consideración la diversidad étnica y cultural, es decir, la norma establece una interculturalidad sin asimetría, el cual se le da el reconocimiento a la especificidad de las organizaciones sociales y políticas en los pueblos y comunidades, así como el carácter multiétnico, pluricultural y plurilingüe.<sup>107</sup>

---

<sup>106</sup> Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela (2010), *El primer poder que debe tener el pueblo es el conocimiento*, Caracas, Editorial Fundación Robinsons.

<sup>107</sup> Elizabeth Arámbulo y Rubia Luzardo, “Proceso intercultural y ciudadanía en la educación venezolana”, en *Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura*, Vol. 1, Núm. 2, 2013, p.13.

De la misma forma, es importante recalcar que las misiones venezolanas, más la Robinson por ser la primera masiva, buscan la construcción de una ciudadanía activa y participativa que busca la transformación social. Una forma crítica e integral que rompe con la noción de ciudadano que ha promocionado el neoliberalismo en el mundo; no se busca el sueño individual, sino la utopía colectiva. Al luchar por la separación de las concepciones de vida de los intereses capitalistas se permite pensar en una ciudadanía pluriétnica, con costumbres diversas en busca de un bien común; sería muy inocente pensar que se cumplió al pie de la letra dicho sueño de la revolución, pero el cometido sigue vigente y es parte del camino a la construcción de un socialismo intercultural latinoamericano del siglo XXI.

Por lo anterior, el currículum educativo en comunidades indígenas debe basarse en una construcción bilingüe junto con la enseñanza de la historia nacional. Esto es importante decirlo porque la alfabetización fue anterior a la educación básica indígena, por lo que de ahí parten las bases de la educación como constructor de una nueva ciudadanía.

### **2.8.2 Alfabetización intercultural**

La ejecución práctica de las clases comenzó al mismo tiempo en todo el país, con todos sus idiomas y en todos sus tipos de escritura (tradicional y braille). El Jivi, Ye'kwana, Kariña y Warao, Chibcha y Arahua, fueron las principales lenguas indígenas, armando clases monolingüe y bilingües, dependiendo el grupo de educandos.

Venezuela fue el primer país en declararse libre de analfabetismo con una población multilingüe, así como con un proyecto a la par de educación básica que enseñaba matemáticas e historia en dialectos, entendiendo que el proceso educativo podía realizarse en dos lenguas con la libre decisión del educando de adoptar una principal. La aplicación bilingüe fue de la siguiente manera.

Los idiomas indígenas se enseñan y emplean a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza del idioma castellano será paulatina y teniendo en cuenta criterios pedagógicos adecuados. Para la enseñanza del segundo, se crean condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias, valorando cosmovisión, valores, saberes y conocimientos; así como también su organización social, económica, política y jurídica.<sup>108</sup>

---

<sup>108</sup> Erick Gutiérrez (2011), *La interculturalidad en el Estado venezolano: los derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas*, Caracas, Fundación Juan Vives Suriá Defensoría del Pueblo, p.182.

La enseñanza del español no busca imponer concepciones y modos de vida, sino que se ve como una herramienta más que da la educación. Se busca que el idioma encuentre su práctica social del lenguaje a partir del propio individuo.

Otro factor importante por el cual tuvo efectividad el programa en tan poco tiempo fue que existían los facilitadores bilingües. Aunque de la Misión Robinson se conoce que el voluntariado para impartir las clases en todo el país fue de miles de personas, en el caso de las comunidades indígenas existía un proyecto previo de organización estatal de trabajo comunitario. En el Plan Estratégico Estatal 2001-2004, se conformaron los trabajos de “sujetos organizacionales” impulsando la figura de “facilitadores de redes del ámbito cultural”.

El objetivo de los facilitadores en las comunidades rurales, pero en particular las comunidades indígenas y afrodescendientes, era la reconstrucción de la Memoria Histórica y del Acervo Cultural. Se plantea la necesidad de recuperar la oralidad e historias de vida, la literatura oral y la etnografía con el objeto de recuperar, sistematizar, recrear y difundir la identidad de las comunidades dando lugar al conocimiento de sus tradiciones, usos y costumbres, organización, economía, historia o gastronomía, entre otros elementos. Convergentemente, reconocer las múltiples identidades étnico-culturales capaces de contribuir al acervo de un enriquecimiento colectivo.<sup>109</sup>

Se formaron grupos de trabajo dependientes del gobierno que dialogaban con las comunidades para el impulso de políticas y programas sociales, además de conversar para la implementación, difusión y maneras de acercarse a dichos poblados. Cuando llega el proyecto del “Yo sí puedo”, la invitación, ejecución de las clases y sistematización de experiencias, fueron guiadas por las Redes del ámbito cultural.

En otro sentido, con las clases bilingües en las ciudades, con los indígenas que dominaban bien la oralidad del español, se buscaba la socialización mediante el trabajo en equipo con venezolanos no indígenas. Un objetivo del currículum oculto era construir espacios de convivencia pluriculturales. El gobierno bolivariano en muchas de sus reformas y misiones, la Robinson no es excepción, busca la convivencia cotidiana entre las culturas para romper las barreras del racismo y la desigualdad.

### **2.8.3 Resultados de la alfabetización indígena**

La Misión Robinson llegó a 335 municipios con una alfabetización bilingüe, certificando a cerca de 95,000 estudiantes en sus diferentes dialectos. Para poder cumplir con todo el desarrollo del programa de alfabetización y educación básica el gobierno tuvo que becar a una

---

<sup>109</sup> Pablo Imen (2014), *Educación Rodrigueana para el Socialismo del Siglo XXI*, Caracas, Ediciones CCC, p.108.



gran mayoría de estudiantes que trabajaban de tiempo completo; acto que en muy pocos países y programas de alfabetización se ha hecho.

También es importante señalar que aún en el ámbito de inclusión educativa el gobierno recibió críticas y descalificaciones por parte de la oposición. Como ha pasado a lo largo de la historia de la revolución dichas acusaciones fueron respaldadas por Estados Unidos y llegó a ser denunciada ante los coloquios y encuentros de la Unesco. La derecha venezolana argumentaba que la Misión Robinson “conspiraba contra la calidad educativa” ya que “imponía diseños curriculares para la educación básica y la alfabetización comprobadamente ideologizados, la elaboración de millones de textos escolares marcadamente sesgados y distribuidos gratuitamente en las escuelas oficiales”<sup>110</sup>. Pero en particular, en el modelo para las comunidades autóctonas se descalificaba el uso de las clases de historia, pues el neoliberalismo venezolano siempre ha atacado la visión bolivariana (de los ideales de Bolívar) así como resaltar la lucha del pueblo venezolano por el bienestar y en contra del imperialismo.

Los paradigmas de una enseñanza de la historia diferente son parte de la columna vertebral del camino a una sociedad libre y crítica. Los pueblos indígenas y afrodescendientes no tenían relevancia en la narrativa oficial de los gobiernos anteriores; por ello, en la educación intercultural de adultos se buscó exponer la relevancia de los todos los pueblos de Venezuela en su historia nacional. “Los pueblos indígenas los reconocemos como parte medular de esta patria, ¡ya basta de exclusión!, ¡ya basta de discriminación!, coloquemos a nuestros hermanos indígenas en el primer lugar de nuestro amor, de nuestro reconocimiento, de nuestro afecto, de nuestro compromiso con la educación”.<sup>111</sup>

La educación con adultos es pilar del programa social venezolano. Desde que se empezaron a graduar los primeros grupos se implementó la Misión Robinson II para las clases y certificación de la secundaria, educación técnica; cada una con su perspectiva intercultural bilingüe. Ya en el gobierno de Nicolás Maduro se inauguró la Misión Robinson Productivo “con el propósito de expandir el horizonte de crecimiento y oportunidades de los patriotas incorporados a la Misión Robinson, mediante el dictado de 192 talleres que incluyen el componente socio-productivo a la formación académica impartida en los ambientes de aprendizaje”.<sup>112</sup>

---

<sup>110</sup> Tulio Ramírez Araucaria, “Educación y Revolución Bolivariana. Una pobre educación para los pobres”, en *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, Vol. 19, Núm. 38, 2017, p.5.

<sup>111</sup> Hugo Chávez (2010), *Discurso de graduación de universidad intercultural*.

<sup>112</sup> Ministerio del Poder Popular, Caracas, Sección Educación en <https://espromedbio.gob.ve/7-hitos-de-la-mision-robinson-en-sus-14-anos/>, consultado el 20 de mayo de 2020

Venezuela ha creado un trabajo de la educación continua que se va reinventando con las necesidades de las comunidades, el impacto tecnológico, las prácticas sociales y económicas que forman a un educando capaz de enfrentarse al mundo sin dificultades. La misión Robinson Digital, por ejemplo, busca la alfabetización tecnológica para incluir a la mayor cantidad de personas a las nuevas tecnologías, buscando que el idioma no sea una barrera. Otra vez en este proyecto Cuba tiene una fuerte presencia, pues sus softwares educativos han sido donados para aumentar las herramientas del proceso educativo.

Igualmente, con 15 años ininterrumpidos de construir una educación popular gubernamental, se han podido fortalecer los centros de estudio especializados en el trabajo con adultos indígenas. Lugares de enseñanza y trabajo proyectados para la ruralidad y otros para la ciudad; medios vivos de la convivencia de dialectos, culturas y pensamientos. Unido a ello se busca la propagación de la cultura escrita autóctona.

Hay que hacer la revitalización cultural y lingüística para la atención de los pueblos indígenas en situación altamente vulnerable. Impulso a las estrategias que permitan la revitalización sistemática de los idiomas indígenas y afrodescendientes que se creían extinguidos o en riesgo de extinción, mediante la creación de nichos lingüísticos u otros mecanismos idóneos. Incluir el uso de los idiomas indígenas y afrovenezolanos en la malla curricular de Educación Básica y Media (de acuerdo con el contexto), con el mismo rango y valor de otras áreas académicas, así como su uso y divulgación. – Impulso al Proyecto Educativo Integral Comunitario a partir de un modelo de desarrollo socialista que coloque al ser humano en el centro de su atención, formando una nueva sociedad incluyente, participativa, democrática, socialista, humanista, productiva y endógena. Dotación de bibliotecas escolares y de aulas que incluyan materiales en todas las lenguas nacionales. Producción y distribución de materiales didácticos y de lectura elaborados en los idiomas indígenas y afrovenezolanos. Realizar actividades tradicionales indígenas con la finalidad de promover el intercambio de expresiones culturales dentro y fuera de las instituciones educativas del estado, con el fin de preservar la cultura ancestral.<sup>113</sup>

Aún con toda la labor expuesta anteriormente, la Misión Robinson sigue trabajando la alfabetización tradicional, con el método “Yo sí puedo”, en el 2020. En junio de este año aprendieron 43 mil personas a leer y escribir, pues, aunque el territorio tenga la clasificación libre de analfabetismo, hay un margen de 3 al 4 por ciento de población que sigue sin los conocimientos. También, se suman personas que sufrieron de la desafiliación escolar en su niñez y ahora buscan la certificación ya como adultos. Asimismo, como un acto de nobleza y vocación por el bienestar de la población, el gobierno admite que hay personas que por la falta

---

<sup>113</sup> República Bolivariana de Venezuela, *op.cit.* p. 209.

de práctica han desarrollado un analfabetismo funcional, por lo cual les recomiendan volver a tomar todo el proceso del método cubano. Hay una misión de la revolución bolivariana para no dejar a nadie excluido de la alfabetización bilingüe y crítica.

Nos enseñaban a admirar a los conquistadores y por esa vía nos enseñaron a admirar a Cristóbal Colón, a Superman, Clark Kent, a Tarzán el rey de los monos (los monos somos nosotros, ellos son tarzan, nos ven como los monos); pero nos borraron o nos negaron más bien el conocimiento de Guaicaipuro, de la Negra Hipólita, de Bolívar el verdadero, de Sucre el verdadero, de los que en verdad nosotros llevamos en nuestra sangre. Pero sí existieron aquellos textos que tenían que seguir el programa oficial; ahora tiene haber los textos que deben seguir el programa oficial bolivariano, robinsoniano, zamorano y liberador del espíritu creador, para la patria liberada, grande, justa indígena en esencia, indovenezolana, afrovenezolana, mestiza, pluricultural; esa es nuestra patria.<sup>114</sup>

La revolución cubana dio un ejemplo al mundo al siempre mantener la educación y la salud como prioridad y eje fundamental del bienestar nacional. En las épocas más difíciles en materia económica y social no se descuidaron estas dos columnas del proyecto alternativo. Venezuela ha seguido esta visión; no importa la crisis, el bloqueo o las pandemias, la educación básica, superior y con adultos no se dejan caer en lo económico ni en la calidad. El bilingüismo y la interculturalidad son ya parte insustituible del currículum educativo nacional, teniendo un Estado que prioriza la enseñanza estas dos concepciones nunca dejan de reescribirse.

---

<sup>114</sup> Hugo Chávez (2007), *Discurso sobre la educación*.

## Capítulo III Labor y capacitación docente en los proyectos nacionales

Convencido de que los educadores liberadores no son misioneros, no son técnicos, no son meros profesores. ¡Tienen que convertirse cada vez más en militantes! Deben ser militantes en el sentido político de esa palabra. Algo más que un activista. Un militante es un activista crítico.

Paulo Freire.

### 3.1 El papel del alfabetizador en el proceso educativo

En el ámbito educativo se habla con frecuencia de la formación de pensamiento crítico en los educandos, sosteniendo que una vez logrado ese objetivo puede generarse un cambio en su realidad. Sin embargo, la educación popular coloca en el debate también la importancia del proceso de concientización por parte de los docentes. Los sujetos de acción en los espacios educativos son tanto el educador como el educando, ambos en un proceso de enseñanza de un pensamiento reflexivo que permita construir espacios diferentes

En este capítulo se analizará la formación de alfabetizadores en los proyectos nacionales, pues son parte fundamental para entender la profundización del trabajo y su carácter práxico en los espacios de trabajo. Se busca comprender el papel que jugaron los docentes en la búsqueda de la transformación, o bien, en la facilitación de la reproducción cultural hegemónica.

Por lo tanto, así como la psicología, la filosofía y la sociología de la educación han enunciado que el proceso de enseñanza es más que meras técnicas mecánicas, esto se debe entender de manera conjunta con todos los sujetos implicados en él. Es decir, la capacitación de un alfabetizador no consiste únicamente en dominar el método de la lectoescritura, sino que existe toda una construcción de fundamentos y principios que acompañan a la parte práctica y que tienen inculcados una serie de perspectivas políticas y sociales.

Lo anterior resulta muy importante, ya que otras teorías y corrientes pedagógicas colocan en el centro de atención al educando o al educador, pero nunca a los dos juntos. Mucho menos le reivindican el fundamento histórico y la capacidad de cambio que se puede adoptar en los espacios de clase. “Las reflexiones de la educación popular proponen un ejercicio pedagógico para que los sujetos históricos asuman ser testigos de su historia y asuman una

responsabilidad personal y compartida en la deconstrucción y reconstrucción de esa historia”.<sup>115</sup>

También, no se puede dejar a un lado la lógica preponderante en muchos países, en donde la educación es vista con fines economicistas y los docentes deben de buscar la formación de ciudadanos que puedan llegar a ser empleados. Tales reformas fueron impulsadas por el Banco Mundial a finales de los años noventa y hasta el día de hoy se siguen emitiendo recomendaciones para la formación docente con dicha perspectiva. Nociones que van dirigidas a maestros de educación básica, superior e incluso han tocado la temática de educación para adultos.

Aunado a dichas reformas, las personas dedicadas a ejercer el proceso alfabetizador, en su mayoría, no han cursado una carrera magisterial. Aunque esto tiene una explicación histórica referida al voluntariado en el desarrollo mismo de la educación popular, los grupos económicos antes mencionados han usado este argumento para justificar el poco financiamiento a los proyectos y su menosprecio. “Los educadores de adultos han asumido desde hace ya muchas décadas una responsabilidad social, la de una educación de los grupos marginados de nuestros países. Un trabajo que se ha marcado por ser llevado a cabo por cualquier persona que sepa leer y escribir”.<sup>116</sup>

Estos discursos han deslegitimado el trabajo de cientos de maestros populares, que, por distintas trayectorias, se han dedicado a estar en el gremio alfabetizador. De igual forma, quedarnos con dichas nociones es ignorar por completo el camino social, pedagógico y político que han construido los grupos de la educación popular para justamente capacitar y formar prácticas y pensamientos reflexivos para una persona que trabaja con los adultos la lectoescritura.

Por eso mismo, el debate es complejo; por un lado, podemos encontrar bien enraizada la noción de un trabajador que no hace una buena labor con sus clases pero que mira únicamente la parte cuantitativa de la certificación; mientras que por el otro, hay una comunidad educadora que está buscando un cambio verdadero de realidad. Esto sucede tanto en campañas nacionales institucionales, como en proyectos educativos independientes.

Educador y educando son sujetos que pasan por tres momentos: la alienación, la concienciación y la transformación. La educación popular propicia que la

---

<sup>115</sup> Rafael Lucio Gil y Arnín Cortez Morales, “Formación docente transformadora para liberar la educación”, en Rafael Lucio Gil, Ruth Milena Páez Martínez, Gloria Marlén Rondón Herrera, José Humberto Trejo Catalán (coords.) (2018), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Buenos Aires, CLACSO y CRESUR, p.18.

<sup>116</sup> Genoveva Reyna Marín (2011), *El educador de adultos: ¿sujeto del malestar docente?*, Ciudad de México, Universidad Pedagógica Nacional, p. 115.

reflexión sea un proceso intencional y dirigido a través del cual el sujeto se reconoce a sí mismo, su contexto y su capacidad para incidir. Pensar en los sujetos es punto de partida para entender la práctica pedagógica planteada, misma que propone que la reflexión conduzca a la acción transformadora. La educación como el elemento fundamental que interpelará el proceso de su devenir, pues este no es, sino que se construye.<sup>117</sup>

En este sentido, la tradición de una educación que transforma se ha sostenido por cuatro pilares fundamentales con respecto al quehacer de un maestro: enseñar no es transferir conocimiento, enseñar exige aprehensión de la realidad, enseñar exige compromiso y enseñar exige la convicción de que el cambio es posible. Con los legados de Simón Rodríguez, José Martí, Paulo Freire, Leonela Relys, Emilia Ferreiro, Adriana Puiggrós, entre otros, se han proyectado estas nociones para la formación horizontal de los espacios educativos.

Igualmente, dicho legado se reformula cada vez que en la capacitación docente se dialogan los postulados políticos. Entonces el papel de las organizaciones e instituciones encargadas de dicha formación son las responsables de agregar en el currículum la parte teórica junto con la práctica. Frei Betto aborda esta cuestión y agrega la importancia de formar cooperatividad de los sujetos educativos:

Una educación crítica y cooperativa es deliberadamente contrahegemónica. El valor de la educación se evalúa por su capacidad para insertar a los educandos y los educadores en prácticas sociales cooperativas y liberadoras. Por eso es indispensable que tenga claridad acerca de su proyecto político pedagógico, en torno al cual debe prevalecer el consenso de sus educadores. Sin esa perspectiva, la escuela corre el peligro de convertirse en rehén de la camisa de fuerza de su currículum, como un mero aparato burocrático de reproducción bancaria del saber.<sup>118</sup>

Por lo tanto, el promover la perspectiva política del cambio en la educación para adultos es un asunto ético al momento de planear las campañas de alfabetización, ya que “ante los desafíos de este cambio de época, la relación entre educación y cambio social y la importancia de una acción ético-política y pedagógica coherente, no se colocan solamente como temas de estudio, sino como una exigencia teórico-práctica decisiva: se trata de respondernos, desde nuestro contexto y nuestros desafíos, a la pregunta *¿Qué Educación se necesita para qué tipo de cambio*

---

<sup>117</sup> José Humberto Trejo Catalán, Víctor del Carmen Avendaño Porra, Carolina Pano Fuentes, “Repensando el método alfabetizador de Paulo Freire a partir de la Pedagogía de la indignación”, en Rafael Lucio Gil, Ruth Milena Páez Martínez, Gloria Marlén Rondón Herrera, José Humberto Trejo Catalán (coords.) (2018), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Buenos Aires, CLACSO y CRESUR, p. 50.

<sup>118</sup> Frei Betto (2015), “Educación crítica y protagonismo cooperativo”, en *Memorias del congreso de pedagogía 2015*, La Habana, p.7.

*social?*”,<sup>119</sup> y como se ha visto a lo largo de este trabajo, la noción de los planteamientos teóricos en que se construyeron los proyectos nacionales en estos veinte años son igualmente importantes de analizar como su ejecución práctica.

Finalmente, para cerrar este primer apartado, es una obligación recuperar a Freire con un planteamiento que nos muestra la importante diferencia entre el educador como objeto y como sujeto:

Si en la experiencia de mi formación comienzo por aceptar que el formador es el sujeto en relación con el cual me considero objeto, que él es el sujeto que me forma y yo el objeto formado por él, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad, mañana, de tornarme el falso sujeto de la formación del futuro objeto de mi acto formador.<sup>120</sup>

Colocando el énfasis de la generación de un proceso educativo tanto en el educador como en el educando, ambos sujetos que busquen construir su papel en las dinámicas de la educación y que sean capaces de ejercer una práctica de enseñar-aprendiendo.

### **3.2 El sujeto educador en la educación popular**

La tradición de la educación popular ha puesto suma atención en la representación teórica y práctica de los educadores y los educandos como sujetos capaces de transformar sus realidades, colocando una serie de convicciones políticas que reformulan las prácticas pedagógicas, los objetivos dentro del currículum y la visión de los resultados que se esperan obtener. A esto, como nos lo expone el profesor Gohn, entrando al siglo XXI en el campo de la alfabetización “la formación del profesorado es necesaria, ya que estos profesionales serán los sujetos que llevarán a cabo las transformaciones, necesitan herramientas que pueden generar un proceso educativo transformador. El nuevo educador que debe tener otras calificaciones además de la militancia para conocer a los estudiantes, sus culturas, idiomas, valores y expectativas en la vida, así como conocer la comunidad donde trabaja”.<sup>121</sup>

Por lo tanto, el camino del docente necesita una educación política, pues este tiene que enfrentarse a una tradición totalmente contraria que fue influida en su vida mediante su

---

<sup>119</sup> Oscar Jara Holliday, “Aportes de los procesos de educación popular a los procesos de cambio social”, en Estela Quintar, Anahí Guelman, Mónica Salazar, Fabián Cabaluz (coords.) (2018), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, p.104.

<sup>120</sup> Paulo Freire (2014), *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (2da), Ciudad de México, Siglo XXI Editores, p.25.

<sup>121</sup> M. G. Gohn, “Educación popular en América Latina en el nuevo milenio: impacto de nuevos paradigmas”, en *ANPED* Vol. 28, Núm 15, 2005, p.15 (traducción propia).

educación básica. Por esa razón, esta tradición educativa ha dedicado gran parte de sus escritos a la comunidad de maestros para fomentar las herramientas y perspectivas necesarias para llevar a cabo esa pedagogía diferente.

Pienso que otra cuestión fundamental que refleja la ansiedad de muchos educadores y educadoras es que esperan de nosotros, en tanto pensadores, aportemos técnicas para salvar al mundo. Habría que ser sobrehumano para poder dar una respuesta pedagógica que sea correcta y adecuada para todos los contextos. He venido proponiendo un profundo respeto por la autonomía absoluta del educador y la educadora. Un respeto a la identidad cultural de los alumnos y las alumnas. Todo esto ocurre en un contexto social e histórico, no en el aire.<sup>122</sup>

Aunado a ello, el sujeto partícipe de formar un espacio educativo debe tener una manera clara de cómo observa el mundo y de qué manera se puede cambiar. En el Grito Manso, Freire enfatiza la importancia de la formación inicial docente, así como en la continua, “debemos preguntarnos, como educadores y educadoras, cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer. Toda práctica educativa implica esta indagación: qué pienso de mí mismo y de los otros. Los Hombres y mujeres en cuanto seres históricos somos seres incompletos, inacabables o inconclusos”.<sup>123</sup> Así como los médicos desde la academia se les advierte que a lo largo de toda su vida deben de actualizarse de acuerdo con los nuevos conocimientos que se vayan generando, en la educación, el personal docente tiene que encontrar la manera de reconstruir su práctica para cada aula en el que es partícipe.

Asimismo, interpretar el mundo y comprender la experiencia educativa se fomenta mucho en la educación con adultos para la formación de conocimiento crítico. Al dialogar las temáticas de desigualdad, exclusión y desafiliación escolar, no solo se dirige el análisis hacia la situación de vida del educando, también el educador encuentra relación con su propio mundo. Pero la convicción de tratar igualmente su situación social dentro de las clases es algo que se aprende con una instrucción de una forma diferente de mirar la enseñanza, con la formación de la autocrítica.

Otro de los desafíos de la educación popular es volver la crítica y la autocrítica una práctica fundamental, y esto nos lleva a afirmar que no se puede hablar de educación popular sin que haya transparencia en la actuación de los miembros del equipo. La educación popular exige escuchar a los educandos y al equipo sobre lo que piensan del educador, de su desempeño. Tendemos a pensar que

---

<sup>122</sup> Paulo Freire (2016), *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, Ciudad de Buenos Aires, Siglo XXI Editores, p.62.

<sup>123</sup> Paulo Freire (2014), *El grito manso*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores, p.28.



todo está bien y vamos aplazando los problemas. Es ahí cuando las cosas se detienen.<sup>124</sup>

Esto es una subjetividad reflexiva y concientizadora que busca colocarse frente a la realidad de los contextos propios y del educando; una manera de observar al mundo mediante las circunstancias históricas que nos han condicionado. Junto con el cuestionamiento del para qué y para quiénes servirá el conocimiento que se construya.

Como resultado de lo anterior, la escuela popular ha podido cimentar la propuesta de aprender-enseñando y enseñar-aprendiendo en los partícipes de la educación. Jara Holliday alude que en “los procesos de educación popular, la educadora o el educador, deben ser también sujetos de aprendizaje, responsables de generar la ilusión y la pasión por aprender siempre más; incentivadores de curiosidades y de preguntas de fondo; de imaginaciones ilimitadas y de preguntas más críticas; compañeros de búsqueda de nuevos campos de interrogación, de construcción y reconstrucción de los saberes”.<sup>125</sup>

Por esta manera de pensar, es que la labor de la alfabetización, mientras sea el modelo propuesto por Freire o Relys, ha sido capaz de consolidar una ética de la liberación. “En prácticas y procesos instituyentes que buscan en la educación popular un horizonte epistémico, una construcción de referentes políticos y éticos y sobre todo opciones de vida en colectivo...Una educación que potencia a los sujetos: toda práctica pedagógica es una acción intencionada de formación”,<sup>126</sup> una cultura pedagógica basada en valores y en la convicción de cambio, fomentada desde el primer día de capacitación hasta la última impartición de clases.

Este proceso se ha conformado bajo el concepto de *concientización*, “en donde el aprendizaje del educador al educar se verifica en su medida humilde y abierta, donde se encuentra permanentemente disponible para repensar lo pensado. En donde el saber que deben forjar en ellos, y que debemos forjar en nosotros mismos, de la dignidad y la importancia de nuestra tarea. Es evidente que reconocer la importancia de nuestra tarea no significa pensar que es la más importante de todas. Significa reconocer que es fundamental”.<sup>127</sup> Por esa razón, existe la capacidad de cambio en aquellos trabajos pedagógicos que cuentan con espacios dialógicos y horizontales.

---

<sup>124</sup> Frei Betto, “Los desafíos de la educación popular”, en *Decisio*, Núm.10, 2005, p.29.

<sup>125</sup> Óscar Jara, *op.cit.* p.11.

<sup>126</sup> Piedad Ortega Valencia, “La educación popular y su re-significación en la pedagogía crítica”, en Estela Quintar, Anahí Guelman, Mónica Salazar, Fabián Cabaluz (coords.) (2018), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, p.125.

<sup>127</sup> Paulo Freire (2010), *Cartas a quien pretende enseñar*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo XXI Editores, p.68.

El discurso de la formación de profesores, en una perspectiva emancipadora y liberadora, enuncia la necesidad de un currículum que igualmente se preocupe por la dimensión técnica como la política. Una dimensión que se trabaja desde el momento en que el proceso educativo popular toma como principal objetivo la formación y el compromiso político con las clases populares y con la transformación social para una alternativa en contra del sistema capitalista. Esto es el discurso político freiriano.<sup>128</sup>

Para este escrito, es sumamente importante hacer hincapié en dichos postulados, ya que hay una enorme diferencia al utilizar los métodos de la alfabetización popular para la capacitación docente y el introyectar una pedagogía popular en todas sus vertientes.

### **3.3 El educador inmerso en el mercado**

La contraparte de lo que se ha escrito en el apartado anterior, es la visión y propagación del proceso educativo bajo los valores del mercado. Un espacio en donde se impone violentamente el sistema neoliberal en cada rincón de la educación, donde el maestro se desempeña como empleado para promover y fortalecer un capital humano, al servicio del capital.

Theodore Schultz, en la década de los setenta, ya visualizaba una educación capitalista en donde el costo-beneficio de invertir en los sistemas educativos se relaciona directamente con la producción económica de las naciones, argumentos que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sigue utilizando dentro de sus estudios por países. En materia de educación con adultos, la OCDE ha sido una de las principales consejeras de la Unesco, utilizando el siguiente argumento:

La mayor tasa de desempleo entre las personas con baja cualificación, el creciente y reconocido impacto del capital humano en el crecimiento económico hacen necesario incrementar las oportunidades de educación de adultos dentro del contexto más amplio de la educación a lo largo de la vida.<sup>129</sup>

Por otro lado, también se hace hincapié en que “dependiendo del país y del contexto, se encuentra una amplia gama de oportunidades formativas. Estas pueden estar relacionadas con el empleo, con las necesidades de preparación básica o de mejora de las cualificaciones, o responder a preocupaciones sociales y cívicas”.<sup>130</sup> De esta manera, es que se realiza una marcada diferencia entre aquellos Estados que necesitan bajar su tasa de analfabetismo, con

---

<sup>128</sup> Eduardo Jorge Lopes da Silva, “Educação popular e o discurso pela formação de professores para jovens e adultos Uma perspectiva latinoamericana e caribenha”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol.32, Núm.1, 2010, p.5 (Traducción propia).

<sup>129</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2003). *Más allá de las palabras: políticas y práctica de la educación de adultos*, p. 4.

<sup>130</sup> Ídem

respecto a los que dirigen las recomendaciones en materia de educación tecnológica o financiera, teniendo como consecuencia una noción de ver el conocimiento en función de ganar dinero, tanto a nivel individual como nacional.

Asimismo, dichas nociones son expandidas de manera impositiva buscando romper la diversidad de políticas públicas y programas sociales a nivel global. Bourdieu y Wacquant enunciaban esto como una consecuencia de la *noción polisémica de globalización*, en donde “se tiene por efecto esconder detrás del ecumenismo cultural o el fatalismo economicista los efectos del imperialismo, y hacer aparecer una relación de fuerza transnacional como una necesidad natural”,<sup>131</sup> provocando declaraciones y modelos a nivel mundial que buscan camuflajear la coerción cultural como algo necesario para avanzar.

Las medidas dirigidas a hacer que la formación resulte más atractiva para los adultos pueden potenciar la participación en el trabajo. La motivación constituye uno de los elementos clave: la formación debe resultar atractiva. Para este objetivo, es posible destacar las siguientes actuaciones: Métodos pedagógicos adaptados expresamente a los adultos y no para los jóvenes. Flexibilidad en la formación con el fin de adaptarse a las circunstancias y horarios de los adultos. Políticas de difusión y alcance destinadas a atraer a los adultos que no consideran la necesidad de aprender.<sup>132</sup>

Estas disposiciones parecieran estar siguiendo los parámetros de contextualización de los educandos, pero con fines economicistas que prioriza las ejecuciones prácticas. Junto con esto, conviven también las iniciativas de privatización educativa, las cuales “son un proceso complejo que no suele manifestarse de forma *pura*, es decir, no se produce, por regla general, como una transferencia de la propiedad de los centros educativos”.<sup>133</sup>

Siendo tan sutil esta sucesión, sobre todo en el ámbito magisterial, que ha trastocado una cantidad significativa de los espacios, sujetos y herramientas pedagógicas. Es una privatización del conocimiento y sus funciones en donde los objetivos a alcanzar dentro de un proceso educativo se marcan desde una lógica que resalta el individualismo, depositando sus valores y aspiraciones en una visión hegemónica que produce el capital.

Hoy día las competencias se abordan desde diferentes enfoques buscando que las personas se apropien de los saberes y los apliquen en acciones concretas con idoneidad y responsabilidad. Esto nos muestra que no se trata entonces de un término creado recientemente ni tampoco de un término traído de la

---

<sup>131</sup> Pierre Bourdieu y Loic Wacquant, “Sobre las astucias de la razón imperialista”, en *Actas de la recherche en sciences sociales*, 1998.

<sup>132</sup> OCDE, *op. cit.* p.8.

<sup>133</sup> Antoni Verger, Adrián Zancajo, Clara Fontdevila, “La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada”, en *Revista Colombiana de Educación*, Núm. 70, 2016, p.80.

competencia empresarial. Sin embargo, hay que tener presente que las empresas, el neoliberalismo y la globalización sí han influido e influyen en el auge de las competencias, como también la sociedad del conocimiento.<sup>134</sup>

Esta lógica bancaria, tanto por depositar conocimiento como por generar un ambiente de competencia, es generadora de un habitus en donde se refleja la subjetividad de las prácticas cotidianas presentes en el gremio docente. La confluencia entre la tradición histórica, las normas sociales y la práctica pedagógica, se reproduce dentro de la escuela y la formación de profesores. Esto se complementa con lo analizado por Bourdieu cuando expone que:

Las transformaciones de la estructura social que se derivan al menos en parte de la transformación de las relaciones establecidas entre títulos y puestos son el correlato de la intensificación de la competencia por los títulos, a la cual mucho ha contribuido, sin duda, el hecho de que las fracciones más ricas en capital económico de la clase dominante y de las clases medias debieron, para asegurar su reproducción, incrementar en gran medida la utilización que hacían del sistema de enseñanza.<sup>135</sup>

Al mismo tiempo de encasillar la labor de la enseñanza a una carrera de meritocracia, sustentada por pruebas, certificaciones y progreso cuantitativo de los educandos, se tiene como resultados la reproducción del currículum por competencias, aunado con las promesas falsas de progreso que plantea el capitalismo. A su vez, dicha visión de la enseñanza no solo es aprendida en la formación profesional del maestro, sino que a su vez ya es la cultura del cotidiano que ha impuesto el capital para todos los sectores de la sociedad.

Es evidente que el maestro enseña como fue enseñado, y no basta con decir que hay que respetar el proceso del educando sin respetar el proceso evolutivo del maestro. Él no se formó solamente en la Escuela Normal; en realidad, todos vamos incorporando modelos a lo largo de nuestra vida escolar, familiar y social.<sup>136</sup>

Por último, se malinterpreta la noción de evaluar el trabajo docente, pues se observa desde una perspectiva cuantitativa donde calificar es medir y por lo tanto la evaluación es solo un dato duro. Una calidad educativa “condenada por la evaluación y donde el factor más asociado al

---

<sup>134</sup> Sergio Tobón, *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, Centro Universitario CIFE.

<sup>135</sup> Pierre Bourdieu (2011), *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2011, p. 135.

<sup>136</sup> Emilia Ferreir (2012), *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores, p.52.

desempeño de los estudiantes es la inversión en infraestructura. En consecuencia, la calidad de la educación se mejora despidiendo a los maestros”.<sup>137</sup>

Esto provoca que la enseñanza sea ejercida mediante la memoria. “Los maestros ahora buscan reclamar recetas que les indiquen exactamente qué hacer cada día y todos los días, buscando la fórmula mágica que resuelva de inmediato los problemas y ya no que reflexione sobre su práctica para descubrir cuál teoría está detrás de esa práctica”,<sup>138</sup> pues el seguir la fórmula es una acción que se lleva a cabo una vez analizado el costo-beneficio de salir bien en las evaluaciones. Por ello, las consecuencias del capitalismo impactan en la enseñanza y el aprendizaje, se vislumbra una educación constituida de razones mercantiles y no por valores humanos.

### **3.4 Solidaridad del gremio docente**

La educación popular ha hecho de la solidaridad uno sus valores fundamentales, con el carácter fraterno y empático de los alfabetizadores para y con los pueblos analfabetos es que se han podido construir espacios educativos en los lugares más recónditos y excluidos de nuestras naciones. Una noción de cooperación que nace y se complementa con la vocación política del cambio por medio de la educación.

Una solidaridad en la que Freire pone muy en claro que debe ser diferente al asistencialismo, pues en la segunda, el educando es solo un objeto pasivo que recibe sin capacidad de construir, un símil de la educación bancaria. De tal forma, la ética de un educador no debe restringirse al querer ayudar a otros, sino a poder construir con otros, siendo esa la mejor manera de luchar por una vida digna.

Más aún, en un contexto latinoamericano y caribeño en donde las políticas neoliberales de la educación se han dedicado a desprestigiar el papel del magisterio, se ha propiciado el abandono de escuelas normales rurales y continuado con la precarización de la profesión. Por ello, es una necesidad visibilizar los valores en el quehacer de maestras y maestros, pues la educación por convicción resiste hoy en día los embates del capital.

Eso que va dicho es lo que pondríamos como alma de los maestros ambulantes. ¡Qué júbilo el de los campesinos, cuando vieses llegar, de tiempo en tiempo, al hombre bueno que enseña, y con efusiones de un trato expansivo deja en el espíritu la quietud y elevación que quedan siempre, de lo grande y bueno que es un maestro! Por ello urge abrir escuelas normales de maestros prácticos, para

---

<sup>137</sup> Guillermo Bustamante, “Políticas públicas educativas en América Latina” en Hugo Zemelman (comp) (2007), *Pensamiento y producción de conocimiento, urgencias y desafíos en América Latina*, Ciudad de México, Instituto Politécnico Nacional, p.192.

<sup>138</sup> Emilia Ferreiro, *op.cit.* p. 51.

regarlos luego por valles, montes y rincones; como cuentan los indios del Amazonas que para crear a los hombres y a las mujeres regó por toda la tierra las semillas de la palma moriche el Padre Amalivaca.<sup>139</sup>

Con este temple solidario, es que la educación popular ha estado tan relacionada con la acción colectiva y los movimientos sociales en nuestra región. El profesor Alfonso Torres justo menciona que “como acción educativa emancipadora, la Educación Popular ha tenido estrecha relación con otras corrientes alternativas como la teología de la liberación, la comunicación alternativa, el feminismo y la Investigación Acción Participativa. Así, sus actores y prácticas han estado articulados a otros proyectos. En sus inicios, el área privilegiada de la EP fue la alfabetización, pero muy pronto se amplió a la formación de dirigentes de movimientos sociales, al trabajo en salud, de género, ambiental y economía solidaria”,<sup>140</sup> pues toda esta cultura de la resistencia y la liberación construye los caminos para llegar a los derechos de la humanidad.

Esta relación la encontramos en la teoría y la práctica entramada en los postulados políticos de los procesos de liberación. “En el plano educativo-político la conformación de un sujeto histórico-político prescinde de una doble tarea: la primera, vinculada a un proceso continuo, por parte de los movimientos sociales, de comprensión y crítica de la conformación histórica de las relaciones de dominación; y, la segunda, la proposición/creación de otros lenguajes políticos que (re)significan los caminos de la resistencia”.<sup>141</sup> Dicho cambio político es posible gracias a la convicción y solidaridad de los sujetos educativos.

### **3.4.2 Voluntariado en las campañas**

La historia de la alfabetización no podría contarse sin recalcar el trabajo de miles de voluntarios que no son profesores de carrera, pero que han trabajado en la construcción de espacios educativos. En los momentos en que se necesitan manos solidarias a nivel local, nacional e incluso internacional han llegado personas para formarse como educadores populares.

En las campañas masivas que los gobiernos de la región han llevado a cabo, su planta docente fue conformada tanto por profesionistas educativos, como por cientos de voluntarios ajenos al ámbito docente. Por esa razón, es de suma importancia estudiar de qué forma, bajo qué parámetros y con qué objetivos fueron capacitados como profesores.

---

<sup>139</sup> José Martí (2015), *Ideario pedagógico*, La Habana, Centro de Estudios Martianos, p.96.

<sup>140</sup> Alfonso Torres Carrillo, “La reactivación de la educación popular en el despertar del nuevo milenio”, en *La Piragua Revista latinoamericana y caribeña de educación y política*, Núm. 38, 2013.

<sup>141</sup> Lia Pinheiro Barbosa (2015), *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*, Ciudad de México, UNAM, p.65.

El capital y su lógica reproductora, promueve deliberadamente una capacitación docente sesgada en la que no se trabaja un posicionamiento crítico o una reflexión sobre el quehacer del maestro, dejando el enfoque únicamente a la enseñanza mecánica de la lectoescritura, colocando a la educación de adultos como una mera técnica.

Pero, por otro lado, la formación humanista del proyecto de la educación popular también está presente en muchas campañas. Por ejemplo, como lo decía Fidel Castro en los años posteriores de la revolución cubana, “no creemos que el ser maestros sea sólo un medio de ganarse la vida. Es la forma de cumplir un deber social, de cumplir un papel altamente honroso en la vida, de llenar una misión con el ser humano. Es la educación el único instrumento para la formación de personas racionales, que garanticen con hechos y no con palabras, con realidades y no con consignas, lo que puede ser una vida mejor, lo que puede ser una sociedad más humana, una sociedad más justa”.<sup>142</sup>

### **3.4.3 Solidaridad entre los pueblos de Nuestra América**

El compromiso y la solidaridad para acabar con el analfabetismo en los territorios marginados del mundo ha sido una labor internacionalista de cambio y liberación desde la segunda mitad del siglo pasado. En los procesos independentistas de África hubo participación de educadores latinoamericanos que apoyaron en el diseño de proyectos de alfabetización. Igualmente, tras el triunfo de la revolución sandinista en el año de 1979, llegaron cientos de profesores de países de la región a participar en la primera gran campaña de alfabetización nacional.

Esa vocación alfabetizadora continuó hasta nuestro siglo, primero con el apoyo cubano a la revolución bolivariana, y después con la conformación de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA), con lo que comienza un nuevo auge en el internacionalismo educativo, llevando a cabo la convicción de liberación que planteó Fidel cuando decía: “si patria es humanidad, como sentenció Martí, somos ciudadanos del mundo y hermanos de todos los pueblos del planeta”.

El gobierno cubano tiene como parte de sus políticas internacionales la exportación solidaria de aquello que puede compartir. Y en el siglo XXI, ha sido un referente de la ayuda humanitaria, sobre todo en educación y salud, a cualquier nación que la necesita, sin importar su tipo de gobierno.

La continuación de las iniciativas de cooperación con el resto del Caribe no solo es parte de la práctica sistemática de solidaridad que defiende la Revolución, sino también un esfuerzo para unir fuerzas con hermanos y hermanas del mundo

---

<sup>142</sup> Fidel Castro (1975), *Educación y revolución* (2da), Ciudad de México, Nuestro tiempo.

en desarrollo, que luchan por construir un futuro mejor de prosperidad y paz para ellos y las generaciones futuras. Los programas de cooperación en el Caribe y en otras partes del mundo nacen de la convicción de que todos somos parte de una sola humanidad y, como seres humanos, todos merecemos estar sanos, educados, protegidos, para poder desplegar nuestras energías y libertad creativa.<sup>143</sup>

La misma creación del método “Yo sí puedo”, es un ejemplo claro de la vocación por ayudar que tiene la isla. Siendo un país que tenía más de 30 años de superado el analfabetismo, los pedagogos cubanos rediseñaron su metodología con el interés de ayudar a otros pueblos que seguían sin tener esa oportunidad. Un trabajo con una visión hacia afuera y para los excluidos, pero, sobre todo, sin los objetivos mercantilistas del gran capital.

Cuba ha participado en la formación de este espacio con contribuciones en lo que se ha demostrado es su fortaleza mayor, que es su programa social. Y no ha sido cualquier aporte. Esa colaboración ha tenido una alta significación para el consenso interno de los países, pero también para la economía de Cuba que se ha visto beneficiada por estos mecanismos.<sup>144</sup>

Este esfuerzo de compañerismo, como ya hemos mencionado, no se hubiera expandido de la manera que se ha hecho sin la conformación de la ALBA. La fuerza económica y de recursos humanos se incrementó con la participación de los países miembros, logrando que los beneficios sociales que han alcanzado las distintas revoluciones y transformaciones de Nuestra América se propaguen por el mundo.

A partir de la Declaración de La Habana, que da origen a la creación del ALBA, se estructura de un modelo de desarrollo en donde se reconozcan las dificultades para el progreso, lejos de los privilegios mercantilistas y las ganancias empresariales. Pensado más en beneficio de sus ciudadanos, transformando los pueblos en sociedades con mayor justicia y equidad social, cultas, participativas y solidarias; a fin de eliminar las desigualdades sociales, disminuir los desequilibrios territoriales y elevar la calidad de vida de sus conciudadanos.<sup>145</sup>

Un supuesto “Eje del Mal”, como fue nombrado por el expresidente Bush, que ha impulsado la integración, la solidaridad y los proyectos alternativos en la región. Aquí también es importante aclarar que el apoyo del ALBA a los proyectos educativos es con una intención de

---

<sup>143</sup> Milagros Martínez Reinoso y Jacqueline Laguardia Martínez, “Acciones de cooperación de Cuba en el resto del Caribe insular. Experiencia de solidaridad”, en Jacqueline Laguardia Martínez (coord.) (2018), *El Caribe y sus relaciones internacionales. Sus vínculos con Cuba tras 45 años de relaciones diplomáticas*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, p. 186.

<sup>144</sup> Milagros Martínez Reinoso y Tania García Lorenzo, “La cooperación de Cuba y el Caribe: la práctica de la teoría”, en Luis Suarez Salazar y Gloria Amézquita (coords.) (2013), *El gran caribe en el siglo XXI : crisis y respuestas*, Buenos Aires, CLACSO, p. 34.

<sup>145</sup> Rosalba Linares, “La construcción de un espacio económico en el ALBA-TCP: ECOALBA-TCP”, en Luis Suarez Salazar y Gloria Amézquita (coords.) (2013), *El gran caribe en el siglo XXI : crisis y respuestas*, Buenos Aires, CLACSO, 2013, p. 270.



construir y facilitar los espacios, no de imposición de formas o ideologías, cada país con el que trabajan tiene su libre determinación para accionar sus programas sociales; muy contrario a las imposiciones del FMI o el Banco Mundial.

### **3.5 La capacitación del alfabetizador en México**

El gobierno mexicano ha construido un discurso de odio hacia la figura del docente en la última década. Ellos han sido señalados como los responsables del fracaso educativo en el país, usándolos de cortina de humo para ocultar la problemática estructural que hay detrás de todo el sistema educativo nacional. Con ello, desde la educadora de estimulación temprana hasta el alfabetizador se encuentran en el balcón de los acusados, tachados de ineficaces.

Lo anterior, se ejemplifica con los actos de persecución que han propiciado los distintos niveles de gobierno. Por ejemplo, la represión al magisterio oaxaqueño en 2006, la desaparición de más de 10 escuelas normales rurales en el país entre 2010 y el 2019, la reforma estructural educativa sostenida en el carácter laboral más que educativo que impulsó el Pacto por México.

A todo lo anterior, se agrega el abandono de las políticas y los programas sociales dedicados a la educación para adultos, teniendo como su mayor mal el calcar los contenidos de la educación básica para niños a los programas para adultos, tal como lo menciona Ferreiro:

La alfabetización de adultos no puede calcarse sobre la de niños. Pero tampoco la alfabetización de adultos debiera ignorar los avances realizados en la alfabetización con niños, ya que ellos reflejan cambios conceptuales importantes a nivel teórico general. Lo que se necesita es una práctica constitutiva del proceso mismo de alfabetización, que sea funcional desde el inicio, con contacto con los libros, folletos, cartas, revistas y cuanta cosa escrita haya disponible desde el inicio.<sup>146</sup>

Justamente esa enseñanza a los alfabetizadores de los contenidos relativos a la educación básica de infantes es en donde comienza a vislumbrarse la problemática estructural. En primer lugar, se argumenta el símil falaz de que un solo modelo de currículum es importante para la formación de un educando, sin importar la edad. En segundo lugar, esos contenidos se reproducen bajo una lógica memorística provocando que a un adulto le resulte difícil generar un aprendizaje significativo per se. Por último, salirse de esa línea de enseñanza resulta muy difícil para un docente, pues su carrera magisterial depende de la acreditación estandarizada de los educandos, compuesta cien por ciento por dichos contenidos.

---

<sup>146</sup> Emilia Ferreiro, “Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura”, en Óscar Zires, Lucila Mondragón, Eliseo Brena (comps.) (1995), *Necesidades educativas básicas de los adultos*, Ciudad de México, INEA, p.83.

Los tres puntos anteriores, son la constitución del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), cuyo contenido se ha ido renovando a partir de lo que marca la educación básica pero la certificación con base en un examen es la misma desde su fundación. Y recuperando una vez más a la Dra. Genoveva Reyna, “este campo educativo ha sido resignificado en el contexto económico haciendo creer que, a *mayor escolaridad, a mayor capacitación, mayor salario y estabilidad laboral*”.<sup>147</sup>

En la cuestión magisterial, se adopta la lógica anterior, pero de la siguiente manera: entre mayor sea el número de educandos capacitados, mayor es el rendimiento del educador, mayor salario y por ende mayor estabilidad laboral dentro de la institución. Asimismo, el INEA clasifica al educador con la categoría de *no profesional*, por lo que dicha estabilidad laboral, bajo una lógica de mercado, no está del todo asegurada. Pero, por otro lado, esa clasificación también provoca los adjetivos que menosprecian la labor de los alfabetizadores.

### **3.5.2 Capacitación y trabajo del alfabetizador**

El MEVyT ha sido el único programa gubernamental del Estado mexicano en materia de educación para adultos desde el año 2001, en donde su estructura administrativa y académica se ha mantenido prácticamente sin modificaciones. En él existen tres figuras educativas del lado magisterial: los alfabetizadores, asesores y asesores MIB<sup>148</sup>; siendo el primero la persona frente al grupo de educandos, y los dos segundos, un nivel arriba en la carrera donde su principal labor es apoyar en el proceso académico de los educadores y los educandos.

A diferencia de otros proyectos nacionales, en México no ha existido una convocatoria a nivel federal en donde se invite a participar en una campaña de reducción del analfabetismo en un tiempo determinado. Únicamente existe un registro el cual una persona se puede incorporar al INEA como alfabetizador.

Para dicha inscripción se pide la secundaria terminada, una edad mayor a los 14 años y tener el número del Registro Federal de Contribuyentes. A partir de ahí comienza la formación docente, la cual será cien por ciento en línea si se vive en una zona urbana y presencial si es en una rural, en donde ambos espacios se utilizará la misma metodología y los mismos materiales didácticos.

Aquí es muy importante recuperar un argumento que plantemos en el capítulo anterior, en donde puede ser que el INEA tenga contenidos especializados en educación popular creados

---

<sup>147</sup> Genoveva Reyna Marín, *op. cit.* p. 69.

<sup>148</sup> El asesor Maestro Indígena Bilingüe es el especializado en educación indígena.

y evaluados por personas especialistas en la temática; pero otra cosa muy diferente es cómo y de qué manera llegan a los espacios educativos, en este caso a alfabetizadores. Por lo tanto, es importante en este apartado tanto analizar los contenidos curriculares, como estudiar las maneras en que estos se construyen en el espacio educativo magisterial.

El *Paquete del alfabetizador*<sup>149</sup> es la serie de materiales y libros de textos que da el INEA para capacitar a los educadores en los cuales se plasma la guía de trabajo que se realizará. El currículum se encuentra dividido en tres secciones: *¿Por qué unirte a la alfabetización y quiénes son las personas que se alfabetizarán?, ¿Qué necesito saber para alfabetizar?, ¿Cómo y cuándo evaluar?*<sup>150</sup>

En la primera sección, se pretende que el alfabetizador reflexione sobre el entorno en el que vive y de igual forma, se expone al analfabetismo de adultos como un problema social que afecta a la humanidad. Como estas capacitaciones son guiadas por el libro de texto, ya sea físico o digital, las respuestas e interrogantes sobre la situación<sup>151</sup> de su comunidad se queda únicamente en ellos.

Posteriormente, en el mismo libro de trabajo se expone la generalización de un educando analfabeta y cuáles son las ventajas productivas que tendrá una vez concluidos sus estudios. Asimismo, se enuncian las principales tareas que debe seguir un alfabetizador en su labor docente, por ejemplo, “recuperar los saberes previos de las personas jóvenes y adultas a partir del respeto por estos, lo cual implica abrir espacios para que dichos conocimientos se hagan reales, se escuchen y se propicie un intercambio”.<sup>152</sup>

En este primer módulo de capacitación, se enseña a mirar el entorno de forma mecánica, la realidad está, y se puede observar de manera sencilla, pero la educación popular busca el cuestionamiento del por qué la realidad es así. De igual forma, estandarizar las preguntas que el educador debe de hacerse para reflexionar sobre la situación de su comunidad es romper con la historicidad del momento; no son las mismas interrogantes las que se podrían formular en

---

<sup>149</sup> Antes conocido como *Un nuevo día: Guía de la alfabetización inicial o Acompañamiento pedagógico: Paquetes didácticos*.

<sup>150</sup> Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2018), *Paquete del alfabetizador La palabra. Guía del alfabetizador* (3ra edición), Ciudad de México, SEP, p. III.

<sup>151</sup> Por ejemplo, en un apartado de la guía del alfabetizador se pide responder las siguientes preguntas sobre la situación del estado en el que se vive: ¿Por qué decidiste ser alfabetizador?, ¿Cuál es el índice de analfabetismo en tu estado?, ¿Qué número de personas de tu municipio o localidad no saben leer y escribir?, ¿Existe algún programa, proyecto o campaña para elevar el índice de alfabetización en tu estado?, ¿cómo se llama?, ¿cuáles son sus propósitos?, ¿cuáles son sus características?, ¿Te sientes identificado o identificada con este programa?, ¿por qué?

<sup>152</sup> Ibid p.10.

un México que vive la pandemia de la COVID-19 a uno que está viviendo una época electoral, son contextos y narrativas diferentes.

Freire, desde sus primeros escritos mencionaba que las herramientas y los procesos de la educación popular no debían de volverse una serie de pasos mecánicos a seguir. “Debemos superar los procedimientos. Jamás admitiremos que la democratización de la cultura sea su vulgarización, ni tampoco que sea algo fabricado en nuestra biblioteca y entregado luego al pueblo como prescripción a ser cumplida”.<sup>153</sup> Y una consecuencia de simular los procesos de reflexión, tanto para educadores como para educandos, es la reproducción de lo que el pedagogo brasileño llamaba *pensamiento ingenuo*.

Por lo tanto, el momento educativo donde se supone que un educador reconoce su contexto para releer su mundo de manera crítica y así poder generar un posicionamiento político, se queda simplemente en el olvido. ¿Dónde está la generación constante de preguntas e indignaciones? El libro de texto no es suficiente para poder leer la realidad de nuestros educandos pues solo expone la situación marginal en la que ellos viven. El análisis profundo deviene del preguntarse qué condiciones históricas, sociales, económicas y pedagógicas han generado este mundo desigual.

Nuestra tarea es una tarea política. La decisión misma de alfabetizar es un acto político. Y es preciso estar atentos frente a las insinuaciones, a veces ingenuas, a veces astutas, que se nos hacen a fin de convencernos de que la alfabetización es una cuestión técnica y pedagógica y de que, por lo mismo, no debe mezclarse con la política. Por esta razón, en nuestra condición de educadores-educandos del pueblo debemos tener una claridad cada vez mayor acerca de nuestra opción política y estar vigilantes en cuanto a la coherencia entre la opción que proclamamos y la labor que realizamos. ¿Podemos nosotros, educadores revolucionarios, comportarnos con los educadores de la misma manera como el profesor colonial, consecuente con una ideología colonialista, se comportaba con sus alumnos? Hay que adoptar una práctica consciente y totalmente opuesta a la del profesor colonial.<sup>154</sup>

¿No sería lógico que el apartado encargado de la presentación de los sujetos educativos estuviera compuesto por la base de la construcción política del acto alfabetizador? El INEA busca preparar a un trabajador de la educación, pero sin opción política y con una visión acrítica de su realidad, por lo tanto, no hay formación de un educador popular.

Por otra parte, la segunda sección del curriculum para la formación de alfabetizadores se encarga de enseñar el método *Palabra generadora* con el procedimiento e investigación

---

<sup>153</sup> Paulo Freire, Educación como práctica de la libertad, *op.cit.* p.96.

<sup>154</sup> Paulo Freire, “Cartas a una joven nación” en Miguel Escobar (comp.) (1985), *Paulo Freire y la educación liberadora*, Ciudad de México, Ediciones El Caballito, p.123.

sociolingüística que Paulo Freire desarrolló para el INEA en la década de los ochenta. Con la entrada del MEVyT, se cambiaron las nociones con las que se capacita a los alfabetizadores renombrando las distintas etapas del método, pero dejando intactas las palabras generadoras y la metodología a seguir.

Momentos de enseñanza para cada palabra generadora

1. Diálogo sobre la palabra y su significado.
2. Separación de la palabra en sílabas y presentación de familias silábicas.
3. Formación de otras palabras con significado.
4. Integración de elementos funcionales del lenguaje escrito.
5. Integración y producción de textos significativos.
6. Asignación y revisión de tareas
7. Reflexión y evaluación del avance.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2018), *Paquete del alfabetizador La palabra. Guía del alfabetizador* (3ra edición), Ciudad de México, SEP.31.

Los cambios de nombres y la redefinición del proceso de enseñanza de cada palabra generadora son parte del currículum oculto que propicia el pensamiento ingenuo. Nombrar “diálogo sobre la palabra y su significado” al momento de lo que el método freiriano plantea como círculo de cultura es sustituir la reflexión profunda de un contexto social por la representación vacía de elementos gráficos y lingüísticos.

Asimismo, el INEA dividió sus clases en tres fases para la enseñanza de las 14 palabras. Al alfabetizador se le capacita para que aprenda los procedimientos y que tenga noción del ciclo progresivo de la lectoescritura. Para ello, los materiales de la formación se enfocan únicamente a la resolución y profundización de las técnicas pedagógicas. A partir de ese momento, no se vuelve a tocar el análisis del contexto cultural ni mucho menos la politización del proceso educativo.

Los alfabetizadores son enseñados bajo la lógica de la técnica, como consecuencia de ello, forman espacios educativos técnicos. Por esa razón, Freire hacía mucho énfasis en el aspecto político. “Esta claridad política frente a la realidad y frente a la propia educación es la que nos hace evitar el riesgo de reducir la organización curricular a un conjunto de

procedimientos técnicos de carácter neutro. Como es política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para concretar aquella tarea”.<sup>155</sup>

La última instrucción que reciben los alfabetizadores, en donde estos tienen más contacto con la figura del asesor, consiste en aprender los parámetros de las distintas evaluaciones que se aplicarán a los educandos. Se les inculca que “evaluar permite reconocer y valorar las experiencias individuales y grupales, conocer qué y cómo aprenden los adultos y comparar los avances en el trabajo que se realizan con los propósitos de cada uno de los libros”.<sup>156</sup>

Aunque la prueba final consiste en la elaboración de un recado por parte del educando a un miembro de su familia, con una reflexión de práctica social del lenguaje escrito que pareciera nacer desde un aprendizaje significativo, para llegar a ese punto hubo una serie de mediciones anteriores que se sustentaban en el trabajo continuo del libro de texto, volviendo una vez más a caer en una absurda generalización del trabajo estandarizado.

En la actualidad aún seguimos en el ámbito educativo confundiendo algunas características de la evaluación con las de la calificación. De modo que, prácticas que dicen ser de evaluación tienen tras de sí muchas de las cualidades propias del acto de calificar. Decimos que evaluamos para comprobar si el alumnado está aprendiendo o no y olvidamos que la principal función de la evaluación no es tanto comprobar el aprendizaje como asegurar las condiciones para que se produzca dicho aprendizaje. Esto, que puede parecer un pequeño matiz, implica tener una serie de consideraciones en el aula que marcarán la diferencia real entre estar poniendo el acento en calificar o estar poniéndolo en evaluar.<sup>157</sup>

A lo largo de este recorrido, podemos afirmar que en los espacios docentes del Estado se excluyen las herramientas teóricas y prácticas de la educación popular. El diálogo, la concientización, la noción de enseñar-aprendiendo, la politización del y en el proceso educativo y la ética de la liberación no están en el currículum de la institución encargada de la educación de jóvenes y adultos en México.

### **3.5.3 Agotamiento de la institución y la culpabilidad hacia los trabajadores**

El INEA, como muchos otros organismos paraestatales descentralizados del gobierno mexicano, ha sufrido el impacto del modelo neoliberal que se plantea, por medio de la inanición de las instituciones, generar las peores condiciones de trabajo y resultados para después

---

<sup>155</sup> Paulo Freire (2007), *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (7ma), Ciudad de México, Siglo XXI Editores, p.137.

<sup>156</sup> Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Paquete del alfabetizador, *op.cit.* p.63.

<sup>157</sup> Noelia Alcaraz, “Evaluación versus calificación” en *Aula de Encuentro*, Vol. 17, Núm. 2, 2015, p.210.

traspasar las responsabilidades al sector privado. En el caso propio de la educación para adultos, como ya habíamos mencionado, el discurso deslegitimador está dirigido al trabajo de los alfabetizadores.

Es tal el cinismo y el desapego del gobierno a esta problemática que han hecho caso omiso a las críticas y recomendaciones de capacitación docente, la cobertura de la campaña, la financiación de proyectos y el trabajo post alfabetización. Un ejemplo que muestra que desde sus inicios el INEA no respondió a un adecuado trabajo es que Freire criticaba el concepto de autodidactismo, que tenía y tiene la institución para sus educadores.

Desde mi punto de vista político y filosófico, nadie educa a nadie, nadie se educa solo, nosotros educamos mediatizados por una realidad que pretendemos transformar y conocer. El acto de conocimiento es social. También tiene una dimensión individual, claro, pero ¿qué hace el autodidactismo? Hace este acto unilateral. El individuo tiene una práctica social de la cual aprende, él sabe, tiene la sabiduría popular.<sup>158</sup>

Con más de dos décadas de un trabajo mediocre por parte de la institución, el gobierno federal optó por la iniciativa privada para supuestamente subir los porcentajes de alfabetización en el país. La contratación por *outsourcing* llegó dentro de la llamada privatización exógena del sistema educativo, debilitando aún más los derechos laborales a partir de subcontrataciones temporales.

Junto con ello, también está todo el entramado de corrupción en el sector educativo, en donde el INEA ha servido como una caja chica que desvía fondos federales. El último gran escándalo fue su participación en la “estafa maestra”, con la desaparición de más de 90 millones de pesos en proyectos sociales no realizados.

Dependencias del Gobierno Federal, eludiendo además la Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público al omitir la realización de licitaciones públicas, triangularon recursos a través de instituciones de educación superior para llevar a cabo adjudicaciones directas, esto se observa en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.<sup>159</sup>

Una institución que compone todo un aparato de certificación para justificar una supuesta reducción en la estadística de analfabetismo, únicamente para justificar su existencia como proyecto y así seguir sirviendo como caja chica de corrupción para el gobierno mexicano,

---

<sup>158</sup>Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (1984), *Cuadernos de Educación de Adultos, Conversaciones con Paulo Freire*, Ciudad de México, SEP.

<sup>159</sup> Senado de la República, “Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Código Fiscal de la Federación, del Código Nacional de Procedimientos Penales”, de la Ley Federal Contra la Delincuencia Organizada y de la Ley de Seguridad Nacional, en LXIV, 05 días del mes de junio de 2019, Ciudad de México.

siendo éste el verdadero culpable del fracaso de la alfabetización en el país. Los maestros del INEA realizan sus clases día con día bajo este sistema en decadencia y con su crisis educativa.

### **3.5.4 El trabajo de los alfabetizadores por convicción, las campañas fuera del INEA**

Muy a la par de la creación del INEA en 1981 comenzó una historia de campañas de alfabetización independientes y autogestivas, conformadas por grupos de jóvenes estudiantes de secundaria y preparatoria. El Centro Activo Freire (CAF) fue el pionero de una alfabetización por convicción, en donde se formarían educadores populares comprometidos por formar espacios educativos diferentes, realizando una primera campaña en las comunidades de San Jerónimo Purenchécuaro y San Andrés Tziróndaro, Michoacan.

Desde los comienzos hasta ahora todas las campañas se han desarrollado desde la metodología e ideología de Paulo Freire; pero sin duda el mismo proyecto ha generado sus propios materiales, lecturas, formas de capacitar a alfabetizadores e inclusive teorías, todas ellas surgidas de las reflexiones de jóvenes alfabetizadores de entre 15 y 25 años. Por ejemplo, como cada alfabetizador trabaja aproximadamente con ocho personas, es posible generar un currículo especial para cada uno tomando en cuenta sus conocimientos previos y los alcances que se hayan propuesto para el proceso educativo.<sup>160</sup>

Actualmente existen cuatro proyectos de educación popular independientes que emergieron de la labor del CAF<sup>161</sup>. Cada uno de ellos, está compuesto por jóvenes alfabetizadores que continúan construyendo espacios de diálogo y de enseñanza-aprendizaje en sus capacitaciones docentes y sus clases en comunidades rurales del país. Con ello, han existido centenares de aulas desde los años ochenta en donde la alfabetización se reinventa año tras año con nuevos sujetos educativos, tanto educadores como educandos, que buscan mediante la horizontalidad de saberes la relectura de la realidad social en la que viven.

Estas campañas son una acción colectiva en la que jóvenes de distintos contextos sociales buscan formar un pensamiento crítico, tal como lo menciona Aurelio Fernández:

La alfabetización es una experiencia de autonomía para los jóvenes, de trabajo individual y colectivo, concreto y útil. Es la experiencia -para alfabetizandos y alfabetizadores- de su potencia, de su capacidad de aprender, de su ser creativo, de su capacidad de enfrentar el fracaso y la impotencia. Ambos ofrecen en el ejercicio de enseñar paciencia, escucha, comprensión, amistad, cariño,

---

<sup>160</sup> Santiago Alonso Palmas Pérez, “Hoy, aquí, alfabetizando: Treinta años de alfabetizar por convicción” en *Decisio*, Núm.32, 2012, p. 43.

<sup>161</sup> Los proyectos son: Campaña de educación con adultos Logos-Vives-IE, Proyecto de alfabetización y educación con adultos Colegio Madrid, ¡Alfabetiza! Adeco-Colegio Bilbao, Centro Universitario de Participación Social de la BUAP.



consuelo, compañía y tiempo; la alfabetización es un tiempo de esperanza, es un país descubierto.<sup>162</sup>

Esto se ha podido lograr gracias a un posicionamiento crítico ante la realidad tan desigual en la que se encuentra nuestro país, y justo con una ética y un compromiso por el cambio y la construcción de otro mundo posible. Para ello, estas campañas han “entendido que los aprendizajes son valiosos y se apropian en la medida que permitan a los individuos y comunidades reflexionar sobre los problemas que enfrentan y actuar para transformar esas situaciones. Creemos que la formación de los alfabetizadores como personas críticas y conscientes es totalmente coherente con los planteamientos pedagógicos de este proyecto; ellos son partícipes en los procesos educativos que se generan en las comunidades”.<sup>163</sup>

Una diferencia sustancial con la campaña institucional del gobierno es la vocación de generar espacios horizontales. Son momentos en donde los educadores y educandos generan en conjunto un aprendizaje por ambas partes, una serie de cuestionamientos y encuentros que ayudan a mirar el mundo de diferente manera. Simplemente, es una convicción por formarse como educadores diferentes y crear espacios diferentes.

Para generar campos de reflexión, de prácticas sociales y de aprendizajes significativos, con personas que históricamente han sido excluidas y por algún motivo optaron por la desafiliación escolar, se necesita un trabajo previo a la ejecución educativa. Este se conforma de una capacitación teórica y práctica en donde el alfabetizador busca comprender y resignificar la educación popular. Después, el alfabetizador será capaz de construir clases bajo esta perspectiva.

Las clases acá es con plática y plática y con tanto hablar es como cuando uno intercambia ideas con otro compañero de las plagas en el campo, así es, por que eso es una cosa que se queda, que se garba más, a que te dicten y te dicten al final de cuentas cierras la libreta y eso fue todo. Y bueno ya no me quedó tan calladito o me quedo en un rincón para que platiquen los que saben, ahora por lo menos me formo.<sup>164</sup>

Tal ha sido el reconocimiento a estas campañas, que en septiembre de 2020 por primera uno de los proyectos recibió el premio *UNESCO-Confucio de Alfabetización*. El Centro Universitario de Participación Social (CUPS) de la BUAP fue fundado por Jorge Pedrajo, uno

---

<sup>162</sup> Aurelio Fernández y Fuentes et al. “Nuestro hacer aprendiendo y enseñando” en *Aprendiendenseñando*, Vol.1, Núm. 1, 2016, p. 29.

<sup>163</sup> Alejandro López Aguilar (coord.) (2014), *Hoy aquí alfabetizando: Sistematización de una experiencia de educación popular con personas jóvenes y adultas desde sus estrategias educativas*, Ciudad de México, ADECO A.C., p.159.

<sup>164</sup> Julián Ramírez y Sebastián Ávila, “Entrevista a Alberto Islas Reyes”, en *La otra educación posible*, Pocitos, Puebla (enero de 2016), minuto13.

de los precursores de la alfabetización por convicción. El CUPS ha realizado campañas de educación para adultos y trabajo comunitario en las comunidades del estado de Puebla desde el año 2001, trabajando tanto con el método de “palabra generadora” como con el “Yo sí puedo”.

Por último, Aurelio Fernández y Fuentes menciona que estas campañas se hicieron y se hacen “ante el horror del mundo, en donde buscamos construir pequeñas pero significativas experiencias que superen la paralización ante lo inhumano, que siembren y ofrezcan esperanza, que impulsen libertad y devuelvan a los sujetos su capacidad de decisión y autonomía”.<sup>165</sup> La visión de una realidad diferente existe y las campañas independientes de alfabetización luchan por llegar a ella.

### **3.6 La capacitación del alfabetizador en Nicaragua**

A partir de la Gran Cruzada de Alfabetización de los años ochenta, el trabajo educativo para jóvenes y adultos se llevaba a cabo por medio del método “palabra generadora” de Paulo Freire. El pedagogo brasileño incluso fue partícipe de la investigación del universo vocabular en su visita a Nicaragua, pocos años después del triunfo sandinista.

Con el regreso de Daniel Ortega a la presidencia y el ingreso del país al ALBA, comienzan a llegar las misiones internacionales a cargo de Cuba y Venezuela. Siendo los principales objetivos el trabajo en los programas de salud y educación, por lo que arriban los médicos cubanos con la infraestructura de la Operación milagro y los asesores pedagógicos, que ya estaban antes trabajando a nivel municipal, reforzados con voluntarios de la Misión Robinson Internacional.

Con la solidaridad de los pueblos del ALBA fue que se pudo lograr levantar bandera blanca en todos los departamentos de Nicaragua. Maestros cubanos y venezolanos estuvieron presentes en la preparación, ejecución y sistematización de lo que sería el segundo impacto del “Yo sí puedo” en la región del Gran Caribe. Junto con ellos, también se sumó la presencia de la juventud nicaragüense, que fue el sector poblacional con más alfabetizadores en todo el país.

A finales de 2008 se formalizó la planeación de la nueva campaña nacional de alfabetización y con ello se crean los Centros Integrales de Educación de Jóvenes y Adultos (CIEJA). “Los centros sirvieron como estrategia facilitadora de la articulación del proceso organizativo y socioeducativo en el territorio, los esfuerzos de formación metodológica a equipos técnicos integrales, facilitadores/as de alfabetización y a educadores o maestros

---

<sup>165</sup> Aurelio Fernández y Fuentes et al., *op.cit.* p.27.

populares”,<sup>166</sup> en esta fase de preparación se le nombró la *Jornada Victoriosa de Fonseca a Sandino* y fue caracterizada por la formación de los alfabetizadores.

### 3.6.2 Capacitación y trabajo del alfabetizador

Una vez conformados los CIEJAs en cada departamento del país, y con el rediseño y adaptación del “Yo sí puedo”, salió la convocatoria para formar parte del grupo de *maestros populares solidarios*. Como existía una serie de comunidades abandonadas y excluidas, incluso de la educación básica, se conformaron brigadas de alfabetizadores nacionales e internacionales que se preparaban para laborar en esos espacios y de manera prolongada.

Toda persona, ya fuera alfabetizador nacional o internacional, se formaba como educador de adultos mediante una capacitación conformada de tres bloques principales: “Concepción y organización del proceso de alfabetización y continuidad educativa”, “¿Qué se necesita para alfabetizar?” y “programa *Yo sí puedo*”. De la misma forma, como fue en los inicios de la administración de Ortega y aún estaba presente la posición política sandinista, la base del proyecto educativo se guiaba bajo los principios de *buen gobierno cristiano, socialista y solidario*.

La primera sección de la formación docente se conforma de toda la perspectiva teórica y posicionamiento político que debe existir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el mismo proyecto nacional. Criterios por los cuales se buscaba lograr “una misión humanista, solidaria, que se construye desde y con el pueblo, para que a través de la educación vayamos alcanzando mejores condiciones de vida”.<sup>167</sup>

Una cuestión muy importante del proyecto nicaragüense, que incluso no se observa tan claramente en el caso mexicano ni en el venezolano, es su visión de la lectoescritura como una herramienta más de la persona que le va a ayudar a ampliar sus conocimientos y a desenvolverse mejor en una cultura letrada. Junto con ello, se deja en claro a los alfabetizadores, repitiéndolos de distintas formas y en diferentes momentos, que no por ser iletrados los adultos son ignorantes y que partir de los conocimientos previos es que se partirá para desarrollar un mejor trabajo.

La alfabetización pretende ampliar y valorar los conocimientos que ya tienen, tomándose como punto de partida que ayuden a los jóvenes y adultos. Saber leer es comprender, relacionar, sacar conclusiones propias, es vincular los nuevos

---

<sup>166</sup> Ministerio de Educación de Nicaragua, Sistematización, *op.cit.* p. 22.

<sup>167</sup> Ministerio de Educación de Nicaragua (2009), *Manual del brigadista*, Managua, p. 6.

conocimientos con los que ya antes tenía. Es también comprender e interpretar los fenómenos, hechos o acontecimientos, así como la realidad que nos rodea.<sup>168</sup>

Asimismo, la visión de revalorar los saberes y las vivencias de los educandos en el proceso educativo no solo viene de la corriente de la educación popular, sino se combina con el humanismo cristiano que impulsaba el gobierno sandinista. “Desde el modelo cristiano, socialista y solidario se promueve la restitución de derechos, iniciando por el primer derecho esencial que es la dignidad del ser humano”,<sup>169</sup> ideales que ponen al ser humano en el centro del proceso educativo, tanto educadores como educandos.

De igual manera, en la segunda sección (¿qué se necesita para alfabetizar?) se busca promover una ética en los maestros para que el proceso educativo se dirija a “desarrollar en las personas una conciencia plena de sus deberes y derechos, práctica de valores desde la familia hacia la comunidad, el país y el mundo”.<sup>170</sup> En el proyecto nacional de la Segunda Cruzada Nacional se hizo mucho énfasis en recuperar aquellos ideales por los que la revolución sandinista peleó en los años ochenta.

También, al haber una cantidad considerable de alfabetizadores internacionales, la misión política se ampliaba a nivel regional, bajo un camino de transformación por medio de una alianza de los pueblos latinoamericanos y caribeños. Siendo uno de los primeros resultados del ALBA como órgano que lucha por la integración y una América mejor.

Otra cuestión sumamente valiosa del proyecto nicaragüense, que se trabajó en esta etapa, fue la profundización de las técnicas didácticas de grupo. Un proceso formativo que abordó la observación continua de las aulas, la manera correcta de dirigirse a los educandos, los distintos escenarios para resolver algún tipo de dificultad en las formas de enseñanza-aprendizaje; todo esto anterior a la capacitación del propio “Yo sí puedo”. En esos momentos, se observó el resultado de las continuas sistematizaciones que se hicieron en el proyecto venezolano y en las campañas locales de la misma Nicaragua.

Ahora bien, la última parte de la capacitación se enfocaba a explicar las herramientas, metodologías y el desarrollo del método cubano. Ahí los docentes trabajaban principalmente con la cartilla presencial y la cartilla alfa-radio, ambas sustento material de la campaña nacional. Esta parte de la formación estaba a cargo de los profesores cubanos muchos de los

---

<sup>168</sup> Ídem

<sup>169</sup> Ministerio de Educación de Nicaragua (2010), *Manual de la gran campaña nacional de cariño, en la convivencia cotidiana de las familias nicaragüenses*, Managua, p. 9.

<sup>170</sup> Ministerio de Educación de Nicaragua, *Manual del brigadista, op.cit.* p.5.

cuales ya eran voluntarios internacionales desde hacía muchos años y en distintos territorios del mundo.

Una vez concluido el proceso, los alfabetizadores eran becados por el Estado para hacer jornadas amplias de trabajo y realizar el mayor número de clases, teniendo la solidificación de los CIEJAs en cada comunidad como institución pública y de trabajo continuo, el cual realizaba una evaluación general de cómo se llevaba a cabo el trabajo de la campaña nacional.

Actualmente, todavía hay presencia cubana en labores educativas de nivel básico y superior y con un intercambio académico constante entre ambas naciones. Sin embargo, el trabajo de continuación en la enseñanza técnica del proyecto “Yo sí puedo seguir” es un campo abandonado. En Nicaragua una vez más una campaña histórica a nivel mundial se vio desamparada por la cúpula en el poder y su fragmentación con los ideales de la revolución sandinista.

El “gobernar desde abajo” que sentenció Daniel tras la derrota, quedó en una frase vacía que, en realidad, se tradujo en movilizar al pueblo para luego negociar con mayor fuerza con la otra parte de la élite, claro, todo en secreto, a espaldas del pueblo.

La reconfiguración del FSLN no se dio a partir de un debate teórico, o de un proceso de reordenamiento de las ideas en torno a los nuevos contextos internos y externos. Por el contrario, el Frente se convirtió en el aparato de una nueva fuerza: el danielismo.<sup>171</sup>

Una posición de abandono y traición a los proyectos comunitarios y las misiones sociales que necesita Nicaragua y, a su vez, exportando sus avances educativos ante el mundo como máscara que lo disfraza como un gobierno progresista de la región.

### **3.7 La capacitación del alfabetizador en Venezuela**

En el año 2003 se formaliza la estrecha cooperación educativa entre Cuba y Venezuela, con la cual la isla caribeña envió maestros de todos los niveles educativos, trabajadores sociales e investigadores de la educación para ayudar a crear el Plan Nacional Sucre.<sup>172</sup> En ese mismo año, comenzaron las investigaciones, los protocolos y las metodologías necesarias para iniciar las campañas piloto de alfabetización en el país.

Un año después, ya con una serie de materiales y una estructura organizativa fomentada en la educación popular y desarrollo comunitario, comienzan las labores de la Misión Robinson

---

<sup>171</sup> Nayar López Castellanos (2013), *Nicaragua, los avatares de una Democracia pactada*, UCA, Managua p.100.

<sup>172</sup> Embajada de la República de Cuba en la República Bolivariana de Venezuela (2004), Convenio Integral de Cooperación.

a nivel nacional, con la meta específica de acabar con el analfabetismo y subir los índices de primaria y secundaria en el país.

La concepción ética y política de la campaña de alfabetización se basaba en la idea de que dotar y construir conocimiento con el pueblo es la mejor manera de empoderarlo. El analfabetismo era producto del abandono y la desigualdad de los regímenes anteriores, por lo que la constitución del discurso iba dirigido a una batalla para acabar con él. Por esa razón, el conjunto de los alfabetizadores, asesores y voluntarios partícipes en la misión se les llamó ejército robinsoniano y se luchaba contra la oscuridad del analfabetismo.

Asimismo, se buscaba en el camino y como consecuencia un acto amoroso entre los voluntarios y los beneficiarios, pues la educación popular en muchos de sus planteamientos se sustenta en el amor a la comunidad y a los compañeros. “Nuestra misión es elevar la educación del pueblo venezolano, llevando un mensaje de amor y patria que no pueda ser borrado jamás. Todo el poder del conocimiento llegando a las comunidades más remotas gracias a nuestra dedicación, corazones de libertad y enseñanza de los hijos de Bolívar”.<sup>173</sup>

Pero no solo el trabajo educativo de la alfabetización se quedó en el ámbito del voluntariado y la búsqueda de reducción de la estadística, sino que desde los inicios se buscó que la comunidad educativa que se formaba a partir de las clases de lectoescritura se mantuviera consolidada para el diseño y la promoción de proyectos productivos para sus propias localidades.

Los procesos socioproductivos que se forman a la par de la alfabetización fueron conocidos como UPS (unidad productiva socialista) y se impulsaban con la misma metodología de diálogo de saberes con los educadores, educandos y gobierno. Mientras en las aulas se desarrollaban las clases, en las calles se planeaban proyectos integrales donde los adultos mayores, las personas discapacitadas y los jóvenes, actores que muchas veces son rechazadas en el ámbito laboral, discutían propuestas para el desarrollo de su comunidad.

Esto último es muy importante de recuperar pues con ello se observa la visión que tiene la revolución bolivariana del trabajo en conjunto de sus misiones para pagar la deuda social histórica al pueblo, como decía el comandante Chávez.

---

<sup>173</sup> Clara González, Miriam Linares, José Medina y Pedro Pinto, “La alfabetización en Venezuela, como proceso educativo y fenómeno de integración social”, en Ministerio de educación y deporte (2005), *Misión Robinson Tomo II*, Caracas, p.76.

### 3.7.2 Capacitación y trabajo del alfabetizador

La misión Robinson fue la primera campaña nacional de alfabetización que se cimentaba gracias a las relaciones bilaterales entre ambas naciones. De igual forma, aunque el “Yo sí puedo” ya se encontraba esparcido en distintos territorios latinoamericanos, africanos y caribeños, en Venezuela se necesitaba un porcentaje mayor de asesores pedagógicos cubanos que capacitaran a los voluntarios en el método de lectoescritura. Según datos de la CEPAL, Cuba capacitó en campo a cerca de 129.000 alfabetizadores venezolanos.<sup>174</sup>

El plan nacional de alfabetización entraba en la lógica de las misiones sociales que impulsó e impulsa el gobierno venezolano, en donde los objetivos y las metas se visualizan a nivel nacional y para ello el trabajo continuo se lleva a cabo en las organizaciones gubernamentales más pequeñas. Los recursos y materiales debían estar destinados y administrados desde lo municipal; junto con ello el trabajo continuo y la sistematización para el análisis de los impactos sociales se analizaban desde lo nacional.

Por la importancia y característica que asume el proceso de enseñanza aprendizaje en la misión, juega un papel primordial el trabajo académico metodológico que nos permite capacitar a las estructuras municipales y estas a su vez a los supervisores y facilitadores para que impartan los conocimientos con calidad a los patriotas, por lo que la capacitación de las estructuras participantes en la misión juega un papel primordial y esencial ya que es a través de esta técnica de formación que nos permite mejorar su rendimiento presente o futuro, aumentando su capacidad a través de la mejora de sus conocimientos, habilidades y actitudes, y así puedan desempeñarse con eficiencia en sus actividades que les corresponden y puedan realizar convenientemente una tarea o un trabajo dado.<sup>175</sup>

Para cada comunidad en donde se formarían las aulas de alfabetización y educación para adultos, se estructuraron las organizaciones de *Colectivos Municipales Robinson*, los cuáles son conformados “por venezolanos y venezolanas de cada municipio y parroquias que asumieron la misión desde comunidad, barrio o sector, un asignado F.A.N. (de la milicia), un asesor integral cubano”.<sup>176</sup> De esa manera, los alfabetizadores tenían un facilitador cubano con quien acudir en cuestiones metodológicas y didácticas y a un representante gubernamental para todo el proceso administrativo y político que necesitaba la misión.

---

<sup>174</sup> María Isabel Infante Roldán y María Eugenia Letelier Gálvez, *op.cit.* p.33.

<sup>175</sup> Marleni Coromoto López Sánchez y Ulises Mestre Gómez, “Acciones para la capacitación de los recursos humanos de las estructuras municipales de la misión Robinson en el Estado Cojedes de la República Bolivariana de Venezuela” en *Revista Didasc@lia*, Vol. IV, Núm 5, 2013, p.69.

<sup>176</sup> Gisela Alayón Victoria “Misión Robinson Aragua: Una experiencia educativa y de acompañamiento al proceso organizativo comunitario”, en Ministerio de educación y deporte (2005), *Misión Robinson Tomo II*, Caracas, p.44.

Una vez conformados los colectivos, la capacitación docente era guiada por tres pilares de trabajo: componente intelectual, componente personal y componente práctico. Los tres anteriores basados en el trabajo investigativo de prácticas culturales, los recursos televisivos diseñados y seleccionados para que resulten significativos, y los tres cuadernillos de trabajo.

A diferencia de otros proyectos nacionales, la Misión Robinson enfatizó mucho el carácter humanista del quehacer docente. A los profesores se les formó como mediadores de los espacios y como ejecutores de los planteamientos políticos de las misiones sociales. Las clases se efectúan con los alfabetizadores siendo los materiales didácticos una herramienta para la ejecución práctica pero no el centro del proceso de aprendizaje.

Con base en lo anterior, los partícipes del proceso educativo debían de pensar su práctica política y con ello la importancia histórica que era poder construir conocimiento en las comunidades olvidadas por la cuarta república. A su vez, el método cubano propicia la reflexión sobre “las relaciones que existen entre el hombre y su medio de las cuáles no se limitan simplemente a conocerlo, sino a transformarlo en función de sus propias necesidades. Para ello se requiere que se adapte a las condiciones del medio y con el conocimiento de éstas, ayudar a transformar su propia realidad”.<sup>177</sup>

Esta vocación y afiliación por construir una realidad distinta fue realmente una diferencia sustancial entre una campaña que buscaba la reducción de cifras y un proyecto nacional enmarcado en una transformación política estructural. Los alfabetizadores desde sus primeros momentos del proyecto se apropiaron de las técnicas y de la ideología.

Junto con ello, los alfabetizadores “tenían que llevar los principios constitucionales: convivencia-cooperación-solidaridad- horizontalidad;<sup>178</sup> haciendo del diálogo de saberes un principio necesario para la labor académica y el trabajo comunitario de las UPS. Para eso, los facilitadores fueron capacitados para realizar un diagnóstico integral del colectivo de los educandos. Es importante señalar que para la metodología cubana es crucial que los profesores puedan encontrar las prácticas sociales a nivel individual y grupal. Esta valoración primaria no se sustenta en la aplicación de una prueba técnica, sino de encontrar gustos y aptitudes de los educandos para el buen diseño y desarrollo del trabajo educativo que se llevará a cabo.

Una vez comprendida la estructura y el objetivo principal del diagnóstico, comienza el desarrollo de los tres componentes que habíamos mencionado. En primer lugar, el componente intelectual está conformado por toda la didáctica del método. Un proceso sociolingüístico

---

<sup>177</sup> Leonela Relys, *op.cit.* p. 73.

<sup>178</sup> Gisela Alayón Victoria, *op.cit.* p.44.



donde el alfabetizador entiende el proceso de la lectoescritura en sus distintas composiciones y a la par la lógica de similitud con el número que caracteriza al Yo sí puedo.

Fue en Venezuela donde se hizo hincapié que el momento de generación de nuevas palabras que reflejaban las ideas del pueblo era el verdadero éxito de la campaña nacional, por esa razón la propaganda para invitar a más personas a unirse al proyecto se centraba en los escritos de los educandos. Este momento de la capacitación era totalmente guiado por los asesores cubanos que venían directamente del Ministerio de Educación de la isla.

En segundo lugar, el componente personal tenía como base discutir con los alfabetizadores la importancia que tienen en el proceso educativo las motivaciones y necesidades de los educandos. Para la misión, las emociones, sentimientos e ideales eran importantes de comprender pues con ellos se podían generar valores comunitarios. Si el educador solo es un técnico que dicta recetas y ve al educando como un mero contenedor donde se vacía conocimiento el aprendizaje no será significativo y la desafiliación escolar será otra vez una opción recurrente.

En esta etapa, la figura de Hugo Chávez fue una guía importante para resaltar la importancia que tenía la vocación de los voluntarios y el compromiso de los educandos con el desarrollo del país. “Tiene que contribuir la Misión Robinson y Sucre a la unidad del pueblo, esa es la ideología bolivariana; la educación es liberación, avanzando en la educación vamos a avanzar en la liberación de nuestro pueblo; como dijo Paulo Freire: el acto de leer, de estudiar es un acto libertador”.<sup>179</sup> Teniendo un objetivo claro de las nociones políticas y de la interrogante ¿para qué educar?

En tercer lugar, el componente práctico encaminaba a los educadores a encontrar y fomentar la participación de la lectoescritura, la valoración del sentido práctico de las técnicas y los conocimientos teóricos que iban a enseñar. Por ello, los materiales que se diseñaron no estaban completamente en los libros, sino que había diarios, cartas, canciones, anuncios y demás objetos de la cultura letrada que los educandos miran diariamente pero que hasta el momento de la misión podían resignificarlos.

Por último, el trabajo de la capacitación cierra con las nociones de evaluación, la cual está basada en que el educando elabore una carta. “Más que todo este proceso de que la gente aprendiera a leer y escribir era que la gente se reconociera; y es el hecho de que nosotros podamos escribir nuestro propio nombre, que se pudiera escribir su dirección, es un

---

<sup>179</sup> Hugo Chávez (2003), Discurso en la *Comisión presidencial de la Misión Sucre*, Caracas.

reconocimiento de ese proceso, es construir el autoconocimiento”,<sup>180</sup> la reafirmación de lo que la educación popular ha llamado releer el mundo y escribir nuestra historia.

Todo este proceso el alfabetizador lo vivió por un mes y de igual forma “para garantizar la calidad del proceso de aprendizaje se organizaron las mesas técnicas con un equipo de coordinadores y supervisores, los que tenían como función principal el manejo de la calidad del proceso educativo”.<sup>181</sup> Con ello, la capacitación continua y la sistematización se pudo llevar a cabo teniendo los resultados y balances para la aplicación de las posteriores misiones sociales e incluso de la Misión Robinson Internacional que el pueblo venezolano exportó a los pueblos de América.

### **3.8 Los tres proyectos nacionales**

El siglo XXI vislumbra una diversidad de proyectos políticos y económicos en la región del Gran Caribe, es por ello que en un mismo espacio geográfico encontramos un proceso educativo encaminado desde los sectores populares y en favor de una transformación social profunda como hemos descrito en el caso de Venezuela. De igual forma, el caribe alberga un México con una alfabetización abandonada por Estado, sin importar qué partido político esté en el gobierno, y que ha arrojado a la sociedad civil a generar campañas independientes que trabajen en la generación de espacios de educación popular. Estando Nicaragua en un espacio intermedio entre estos dos polos, donde una buena campaña inicial de educación con adultos se llevó a cabo de manera nacional y con perspectiva de desarrollo comunitario pero que hoy por hoy no ha habido un seguimiento profundo en la materia.

Desde la preparación y el diseño de las campañas nacionales de Nicaragua y Venezuela se recibió el asesoramiento pedagógico de Cuba y, sobre todo, se planeó un proyecto a corto plazo y que se empezaba a nivel comunitario. Lo anterior, diferente al diseño de la campaña nacional que impulsa el Estado mexicano, la cual es la más antigua de las tres y no vislumbra una periodicidad clara en cuanto sus resultados. México llama nacional al programa educativo que se ejecuta desde la centralidad del INEA y estandariza a los más de 2,000 municipios que tiene el territorio.

La educación popular dentro de sus metodologías y su visión teórico-política argumenta la importancia de que la generación de espacios educativos se comience a trabajar desde las mismas comunidades en donde se impartirán las clases. Por ello, la importancia y

---

<sup>180</sup> Abner Hernández, “Entrevista a Eudorielyn Linarez de INCES Falcón”, en *Misión Robinson*, Caracas (marzo de 2014).

<sup>181</sup> Clara González, Miriam Linares, José Medina, Pedro Pinto, *op.cit.* p.83.

efectividad que tuvieron los CIEJAs en Nicaragua, pues desde el nivel comunitario se formaban los contenidos y existía un enlace con el gobierno nacional. Por otro lado, aunque en cada estado de México existe un derivado del INEA y este a su vez debería tener un centro de capacitación en cada municipio, es claro que no hay un trabajo de contextualización y trabajo comunitario, y que el mismo abandono presupuestal y operativo que viene azotando a la institución desde su creación da como consecuencia un nulo trabajo efectivo para los sectores populares.

Venezuela, también ha podido crear una educación con adultos estrechamente ligada al trabajo comunitario y el desarrollo de habilidades intelectuales y prácticas sustentadas por un proyecto de nación. El gran éxito de la Misión Robinson fue construir espacios educativos que permitieran un diálogo entre los participantes y que los resultados del trabajo se vieran aplicados en las comunidades, estando en conjunto un proyecto educativo, económico, social y cultural.

En materia de educación indígena, Venezuela aprovechó la relación y cercanía de grupos organizados de las comunidades indígenas para así poder impulsar el carácter intercultural. También es importante mencionar que es el único de los tres países analizados que genera espacios y materiales de la lectoescritura en lenguas originarias de manera oficial, expansiva y para la vida cotidiana. Mientras tanto, Nicaragua y México no han sabido expandir la promoción de lenguas más allá de los espacios de clase, pues, aunque los materiales de ambas campañas estén traducidos estos no se propician en documentación, espacios televisivos, entre otras áreas de oportunidad.

También México es un caso excepcional que impone una violencia cultural profunda a las comunidades indígenas, acreditando a una persona como alfabetizada solo si sabe leer y escribir en español, apartando la lengua madre de la cultura misma de los pueblos. En Venezuela, la alfabetización fue un derecho humano por el que trabajaron en conjunto, y que al mismo tiempo fue un anclaje para formar relaciones entre el Estado y sus pueblos indígenas, aún queda mucho en el camino por la equidad de las culturas en ese país, pero las misiones sociales que se plantean desde el gobierno y que en la teoría y la práctica son los mismos indígenas quienes las guían, es una forma de construcción intercultural que se vive en la región.

Por otra parte, a lo largo de este capítulo recorrimos la perspectiva de la formación docente. La carrera docente en México ha sido absorbida por la lógica de la meritocracia dejando a la certificación como guía del buen trabajo. Por si fuera poco, la precarización del trabajo ha absorbido el quehacer educativo de los voluntarios del INEA.

De tal forma, el voluntariado es un papel importante en los tres contextos nacionales, México tiene una historia de educación popular gracias a las campañas solidarias no gubernamentales que están trabajando en generar dichos espacios. También, las campañas nicaragüenses y venezolanas fueron un modelo de escuela solidaria entre los países, ya que en ellos trabajaban en conjunto voluntarios de distintas naciones, con el objetivo central de buscar cambios por medio de la educación.

Por último, es preciso comparar los proyectos nacionales a partir de la pregunta ¿educar para qué? Entendiendo que hubo sostén político de los gobiernos de los países para decidir llevar a cabo una campaña nacional y, a su vez, una perspectiva de cómo y bajo qué términos se llevaría a cabo. El programa “Yo sí puedo” y el método de “Palabra generadora”, en este caso, son recontextualizados a partir de los objetivos políticos y sociales de quienes están gobernando.

Comenzando con Venezuela, es fundamental enmarcar a la Misión Robinson dentro del proyecto de política social que impulsa el gobierno bolivariano. La campaña de alfabetización no solo depende y es pensada dentro del Proyecto Sucre, sino que los resultados de las otras misiones afectan y son afectadas por el trabajo que se realiza. Cuestión que en Nicaragua se intentó en un principio, pero después se abandonó dejándose solo como una meta cumplida y no como una labor profunda que impactará al país. “De Martí a Fidel” se sustentó en postulados liberadores y que generaban espacios reflexivos dentro de las clases, pero se proyectaron únicamente como una cuestión coyuntural, se pensó que la alfabetización es finita y que la educación para adultos únicamente se componía de la lectoescritura.

El INEA y su campaña de alfabetización nacional están constituidas mediante una visión que rompe el carácter liberador de la educación popular, la “palabra generadora” existe en el instituto, pero vive ajena de los postulados teóricos y políticos, beneficiando únicamente a los intereses de las clases dominantes que buscan perpetuar la desigualdad social. El proyecto mexicano de educación con adultos es fallido, y no solo no logra la reducción del analfabetismo, sino que recrea una simulación de lo que sería un espacio educativo.

Esto mismo, nos encamina a la continuidad de los proyectos. El gobierno de la Cuarta Transformación ha apostado por un modelo educativo que beneficie a las generaciones venideras, donde los niños y las niñas puedan asegurar hasta su educación superior, se ejemplifica con el proyecto nacional de las universidades Benito Juárez. Sin embargo, para aquellos adultos que fueron rehenes de la desafiliación escolar no se observan proyectos para que puedan integrarse a espacios educativos.

Venezuela sabe que, aunque su porcentaje de analfabetismo es mínimo, y que los trabajos de post alfabetización y de capacitación técnica son los que se enmarcan en la agenda 2020-2025, todavía los trabajos de la Misión Robinson están presentes para alfabetizar a aquellas personas que por alguna razón tienen dificultades de lectoescritura. En el mes de agosto de 2020, en medio de la pandemia a nivel mundial, el gobierno graduó a un centenar de personas que aprendieron a leer y escribir.

Nicaragua ha enaltecido sus resultados en materia educativa, dejándolos prueba de un buen trabajo, pero también como cortina de humo de los fallos y ambiciones de la administración Ortega. En el último lustro, las similitudes del abandono en la materia entre el país centroamericano y México cada vez son más, por lo que se vislumbra un paso generacional en donde se vuelva a caer en índices de analfabetismo importantes.

La alfabetización no es una problemática fácil de erradicar en una sociedad capitalista que genera condiciones de desigualdad social. Cuba es el ejemplo vivo de que, si no hay un trabajo de la alfabetización inicial en niños y niñas, las generaciones pueden seguir cayendo en una desafiliación escolar y por lo tanto devenir en analfabetismo. Los proyectos educativos deben de ser elaborados con una visión en conjunto, donde entren todos los grupos poblacionales como educandos que pueden redescubrir su mundo.

## **Consideraciones finales**

A lo largo del trabajo de investigación se nota la vigencia que tiene la educación popular como agencia transformadora de la realidad de los educadores y los educandos. La tradición teórica y los dos métodos de alfabetización permiten realizar un trabajo reflexivo en los sujetos educativos, pero también se deja en claro que para lograr un impacto verdadero debe de existir un trabajo continuo que implique la adecuación, reinención e innovación de la educación para adultos.

De igual forma, observamos las consecuencias y legitimidad que ha propiciado la educación de la reproducción con su carácter bancario e impositivo. Dentro del cual se fomenta la brecha de desigualdades sociales y las violencias culturales que azotan Nuestra América. Podemos ver la valoración del afán y la lógica de que entre mayor sea la certificación de educandos mejor es el trabajo realizado buscando únicamente la reducción numérica.

También, encontramos a la educación indígena dividida entre un proyecto intercultural que propicie los diálogos de saberes entre las distintas culturas o bien la imposición de los grupos dominantes ante las llamadas “minorías”. La alfabetización está en medio de este debate, pues puede existir un acto de violencia e imposición cultural por parte del Estado, principalmente dentro de la imposición del lenguaje escrito en español, excluyendo la escritura autóctona y hecha por los mismos pueblos indígenas.

El papel de las y los alfabetizadores son claves para la construcción de espacios educativos, pero éstos están acompañados de un currículum oculto que es impuesto por los promotores de los programas, en estos casos el Estado. Una constitución que se sustenta en la capacitación docente y su posicionamiento reflexivo y crítico de la situación actual del país, de la agencia que tiene la educación y de la posibilidad de enseñar-aprendiendo.

Por otro lado, el mercado ha cooptado y encasillado el conocimiento, mandando una agenda de cómo se debe enseñar, cuáles son los objetivos de la enseñanza y qué saberes son los necesarios para alcanzar los estándares internacionales. Pero los planes alternativos progresistas han optado por alejarse de esa lógica y regresar al diálogo con las comunidades y siempre empezando desde abajo.

Estos mismos proyectos que buscan un cambio profundo por una serie de políticas y programas sociales deben estar cercanos a la alternativa pedagógica, como lo es la educación popular. Es buscar en las políticas educativas un carácter político con perspectiva de poder transformar el mundo.

Por otro lado, los gobiernos que siguen la lógica del gran capital siguen legitimando la reproducción, con sus desigualdades y consecuencias. Es por ello que después de dos años de

gobierno de la izquierda institucional en México debemos de preguntarnos ¿qué camino educativo buscan construir?, ¿la Cuarta Transformación cuando comenzará a trabajar en materia de educación para adultos?, ¿se buscará un ejecutar una campaña nacional para erradicar el analfabetismo o seguirá apostando únicamente a la educación de las nuevas generaciones? Y el otro caso es Nicaragua, en donde nos preguntamos si después del Danielismo podrá regresar a las políticas y programas sociales que caracterizó la visión sandinista.

Por último, una fuerte alternativa de la forma de gobernar sigue presente en Venezuela, por eso mismo, es fundamental preguntarnos si seguirá trabajando en materia educativa, aún con los bloqueos económicos y ataques constantes por parte de la oposición, como lo fue el caso cubano en la época del llamado “Periodo especial” donde la educación siguió siendo proyecto fundamental de la nación. Esta construcción y camino al socialismo del siglo XXI debe seguir siendo vanguardia en estos temas, pues regresando a su experiencia podemos repensar nuestra propia práctica como país.

## Referencias bibliográficas

- Abarca Cariman, Geraldine, “Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad”, en *Apuntes Educación y desarrollo Post-2015 en 2015*, Núm. 9.
- Alcaraz, Noelia, “Evaluación versus calificación” en *Aula de Encuentro*, Vol. 17, Núm. 2, 2015.
- Alejandro, Martha; Romero, María; Vidal, José Ramón, (comps.) (2012), *¿Qué es la Educación Popular?*, La Habana, Editorial Caminos.
- Amodio, Emanuele, “La república indígena. Pueblos indígenas y perspectivas políticas en Venezuela”, en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*.
- Angosto, Luis Fernando, “Pueblos indígenas, multiculturalismo y la nueva geometría del poder en Venezuela”, en *CDC [online]*, Vol.27, Núm. 73, 2010.
- Arámbulo, Elizabeth y Luzardo, Rubia, “Proceso intercultural y ciudadanía en la educación venezolana”, en *Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura*, Vol. 1, Núm. 2, 2013.
- Asamblea General de Naciones Unidas, *Declaración del Milenio*, en quincuagésimo quinto período de sesiones, 13 de septiembre de 2000.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*.
- Asamblea Nacional. *Constitución Política de la República de Nicaragua*.
- Barboza, Leyla, “Experiencias interculturales en la RAAN, Nicaragua. El proceso de elaboración de textos bilingües para educación intercultural bilingüe”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, Núm. 59, 2009.
- Belén Canavire, Vanina, “Educación para adultos en América Latina: programa de alfabetización “Yo, sí puedo””, en *Revista de Investigación Educativa*, Vol.13, 2011.
- Bermúdez Sánchez, Roberto, “La cuestión indígena en México”, en *HistoriAgenda*, Núm. 91, 2014.
- Betto, Frei (2015), “Educación crítica y protagonismo cooperativo”, en *Memorias del congreso de pedagogía 2015*, La Habana.
- Betto, Frei, “Los desafíos de la educación popular”, en *Decisio*, Núm.10, 2005, p.29.
- Bosch, Juan (1969), *De Cristóbal Colón a Fidel Castro. El Caribe, frontera imperial. Obras completas de Juan Bosch*, Tomo XIII, Santo Domingo, CLACSO.



- Bourdieu, Pierre (2011), *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2011.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude (2003), *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (2da), Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996), *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2da), Ciudad de México, Editorial Laia S.A.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc, “Sobre las astucias de la razón imperialista”, en *Actas de la recherche en sciences sociales*, 1998.
- Braslavsky, Berta, “¿Qué se entiende por alfabetización?”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Vol. 2, Núm. 24, 2003.
- Cabello Martínez, María Josefa (coord.) (2006), *Educación de jóvenes y adultos en Iberoamérica*, Ministerio de Educación y Ciencia/Universidad Complutense de Madrid/RIEJA, Madrid.
- Camilo, Miriam; Ruiz, Mercedes; Di Pierro, Maria Clara; Caruso, Arlés (2008), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América latina y el Caribe, Informe regional*, CEAAL. México.
- Castro, Fidel (1975), *Educación y revolución* (2da), Ciudad de México, Nuestro tiempo.
- Centro de la Diversidad Cultural del Ministerio del Poder para la Cultura, “Culturas populares y diversidad cultural. Una experiencia de legitimación y promoción de tradiciones venezolanas, a través de mesas técnicas con comunidades”, en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol.15, Núm.3, 2009.
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014), *Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de derechos*, ONU.
- Chávez, Hugo (2003), *Discurso en la Comisión presidencial de la Misión Sucre*, Caracas.
- Chávez, Hugo (2007), *Discurso sobre la educación*.
- Chávez, Hugo (2010), *Discurso de graduación de universidad intercultural*.
- Congreso de la Unión, *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*.

D'Elia, Yolanda y Quiroz, Cristyn (2010), *Las Misiones Sociales: ¿Una Alternativa para Superar la Pobreza?*, Caracas, Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS).

De Castilla Urbina, Miguel (2017), *El derecho a la educación en Nicaragua, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, La Habana.

De Ibarrola, María (1985), *Las dimensiones sociales de la educación*, Ciudad de México, Ediciones El Caballito

Delgadillo, Maritza (2010), *El bono demográfico y sus efectos sobre el desarrollo económico y social de Nicaragua, Managua*, UNFPA y CEPAL.

Embajada de la República de Cuba en la República Bolivariana de Venezuela (2004), *Convenio Integral de Cooperación*.

Fernández y Fuentes, Aurelio et al. "Nuestro hacer aprendiendo y enseñando" en *Aprendiendenseñando*, Vol.1, Núm. 1, 2016.

Ferreiro, Emilia (2012), *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (1980), "El mensaje de Paulo Freire", en *Entrevista a los alfabetizadores*.

Freire, Paulo (2002), *Pedagogía del Oprimido* (4ta), Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (2007), *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (7ma), Ciudad de México, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2008), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Ciudad de México, Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (2010), *Cartas a quien pretende enseñar* (2da), Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (2013), *Educación como práctica de la libertad*, Ciudad de México, Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (2014), *El grito manso*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2014), *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (2da), Ciudad de México, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (2016), *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo, "Deben reinventarme, pero no repetirme", en *Revista de educación para adultos*, (sd).

Genoveva Reyna Marín (2011), *El educador de adultos: ¿sujeto del malestar docente?*, Ciudad de México, Universidad Pedagógica Nacional.

Gil, Rafael Lucio; Páez Martínez, Ruth Milena; Rondón Herrera, Gloria Marlén; Trejo Catalán, José Humberto (coords.) (2018), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Buenos Aires, CLACSO y CRESUR.

Gohn, M. G., “Educação popular na América Latina no novo milênio: impacto do novo paradigma”, en *ANPED* Vol. 28, Núm 15, 2005.

González Ulloa, Pablo Armando (2008), *El Multiculturalismo, Una visión inacabada, desde la reflexión teórica hasta los casos específicos*, Ciudad de México, Plaza y Valdés.

Guelman, Anahí; Cabaluz, Fabián; Salazar, Mónica (coords.) (2018), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipadoras para la educación pública del Siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO.

Gutiérrez, Erick (2011), *La interculturalidad en el Estado venezolano: los derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas*, Caracas, Fundación Juan Vives Suriá Defensoría del Pueblo.

Hernández, Abner, “Entrevista a Eudorielyn Linarez de INCES Falcón”, en *Misión Robinson*, Caracas, marzo de 2014.

Imen, Pablo (2014), *Educación Rodrigueana para el Socialismo del Siglo XXI*, Caracas, Ediciones CCC.

Instituto Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe- UNESCO y Ministerio de Educación de Nicaragua (2009), *Informe Nacional 2008*.

Instituto Nacional de Estadística República Bolivariana de Venezuela (2011), *La población indígena de Venezuela Censo*, Vol. 1, Núm. 1, 2015.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2019), *Comunicado a Medisono*, Ciudad de México.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (1984), *Cuadernos de Educación de Adultos, Conversaciones con Paulo Freire*, Ciudad de México, SEP.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2018), *Paquete del alfabetizador La palabra. Guía del alfabetizador* (3ra edición), Ciudad de México, SEP.

Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (2007), *Proyecto de alfabetización “Yo Sí puedo”*, La Habana, IPLAC.

Judith Kalman (2004), *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres mixquic*, Ciudad de México, Siglo XXI editores.

Kincheloe, Joe L. y Steinberg, Shirley R., *Repensar el Multiculturalismo*, Ciudad de México, Ediciones Octaedro.

Laguardía Martínez, Jacqueline (2018), *El Caribe y sus relaciones internacionales. Sus vínculos con Cuba tras 45 años de relaciones diplomáticas*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

Lopes da Silva, Eduardo Jorge, “Educação popular e o discurso pela formação de professores para jovens e adultos Uma perspectiva latinoamericana e caribenha”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol.32, Núm.1, 2010.

López Aguilar, Alejandro (coord.) (2014), *Hoy aquí alfabetizando: Sistematización de una experiencia de educación popular con personas jóvenes y adultas desde sus estrategias educativas*, Ciudad de México, ADECO A.C.

López Bárcena, Francisco, “Autonomías y derechos indígenas en México”, en *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, Núm. 39, 2006.

López Castellanos, Nayar (2013), *Nicaragua, los avatares de una Democracia pactada*, UCA, Managua.

López Castellanos, Nayar (2019), *El Gran Caribe: dimensiones geopolíticas. Cuaderno de Trabajo*, Ciudad de México, UNAM.

López Castellanos, Nayar (2020), *Dimensiones sociales de la Cooperación y la Solidaridad de Cuba en el Gran Caribe*, Cuaderno de Trabajo, UNAM/La Biblioteca.

López Castellanos, Nayar (coord.) (2019), *Geopolítica e integración en el Gran Caribe. Alcances y desafíos*, Ciudad de México, UNAM/La Biblioteca.

López Sánchez, Marleni Coromoto y Mestre Gómez, Ulises, “Acciones para la capacitación de los recursos humanos de las estructuras municipales de la misión Robinson en el Estado Cojedes de la República Bolivariana de Venezuela” en *Revista Didasc@lia*, Vol. IV, Núm 5, 2013.

López y Rivas, Gilberto (2020), *Pueblos indígenas en tiempos de la Cuarta Transformación*, Ciudad de México, Bajo Tierra Ediciones.

Mansutti, Alexander, “Pueblos indígenas y cambios constitucionales: El caso de Venezuela”, en *Boletín Antropológico*, Núm 50.

Martí i Puig, Salvador, “Nicaragua: Desdemocratización y caudillismo”, en *Rev. cienc. polít.*, Vol.36, Núm 1, 2016.

- Martí, José (2015), *Ideario pedagógico*, La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- Martínez Buenabad, Elizabeth, “La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México: ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?”, en *Relac. Estud. hist. soc.*, Vol. 36, Núm. 141, 2015.
- Martínez Buenabad, Elizabeth, *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*, BUAP, Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Memorias del foro internacional sobre la no discriminación (2004), Ciudad de México.
- Miguel Escobar (comp), *Paulo Freire y la educación liberadora*, Ciudad de México, Ediciones El Caballito.
- Ministerio de Educación (2008), *Sistematización, Campaña Nacional de Alfabetización “De Martí a Fidel”*, Managua.
- Ministerio de Educación de Nicaragua (2009), *Manual del brigadista*, Managua.
- Ministerio de Educación de Nicaragua (2010), *Manual de la gran campaña nacional de cariño, en la convivencia cotidiana de las familias nicaragüenses*, Managua.
- Ministerio de educación y deporte (2005), *Misión Robinson Tomo I*, Caracas
- Ministerio de educación y deporte (2005), *Misión Robinson Tomo II*, Caracas.
- Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela (2010), *El primer poder que debe tener el pueblo es el conocimiento*, Caracas, Editorial Fundación Robinsons.
- [Ministerio del Poder Popular, Caracas, Sección Educación en https://espromedbio.gob.ve/7-hitos-de-la-mision-robinson-en-sus-14-anos/](https://espromedbio.gob.ve/7-hitos-de-la-mision-robinson-en-sus-14-anos/)
- Montecinos, Carmen y Williamson, Guillermo (orgs.) *Educación Multicultural. Nuevos Sentidos para la Pedagogía*, Departamento de Educación Universidad de La Frontera.
- Narro Robles, José y Navarro Moctezuma, David (2012), *Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional. Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Ciudad de México, UNAM.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006), *Educación para todos: La alfabetización un factor vital*, París, Ediciones UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2003). *Más allá de las palabras: políticas y práctica de la educación de adultos*.

Palmas Pérez, Santiago Alonso, “Hoy, aquí, alfabetizando: Treinta años de alfabetizar por convicción” en *Decisio*, Núm.32, 2012.

Pinheiro Barbosa, Lia (2015), *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*, Ciudad de México, UNAM.

Presidencia de Nicaragua, *Decreto Ejecutivo N° 116-2007*, Declaración del Día Nacional de la Educación, aprobado el 18 de diciembre del 2007.

Quintar, Estela; Guelman, Anahí; Salazar, Mónica; Cabaluz, Fabián (coords.) (2018), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO.

Ramírez Araucaria, Tulio, “Educación y Revolución Bolivariana. Una pobre educación para los pobres”, en *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, Vol. 19, Núm. 38, 2017.

Ramírez, Julián y Ávila, Sebastián, “Entrevista a Alberto Islas Reyes”, en *La otra educación posible*, Pocitos, Puebla (enero de 2016).

Ramos Ramírez, José Luis y Islas Flores, Mónica, “Lenguas indígenas de México. Legislación, demografía y estudios lingüísticos”, en *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, Vol. 28, Núm. 2, 2019.

Relys Díaz, Leonela (2009), et al. *Aporte socioeducativo cubano a los procesos de alfabetización y educación básica en diferentes contextos*, La Habana, Educación Cubana.

Richmond, Mark; Robinson, Clinton; Sachs-Israel, Margarete (2008), *El desafío de la alfabetización en el mundo: Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Robles Vásquez, Héctor y Pérez Miranda, Mónica Gladis (coords.) (2017), *Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

Sánchez González, Mario; Castro Quezada, Douglas; Rodríguez Ramírez, Rony; Guerra Vanegas, Jorge, “Movimientos sociales y acción colectiva en Nicaragua: entre la identidad, autonomía y subordinación”, en *Mouvements sociaux et pouvoirs: distances et espaces*. Vol. 15, 2016.

Secretaría de Educación Pública (2013), *Informe MEVyT Indígena Bilingüe*, INEA.

Senado de la República, “Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Código Fiscal de la Federación, del Código Nacional de Procedimientos Penales”, de la Ley Federal Contra la Delincuencia Organizada y de la Ley de Seguridad Nacional, en LXIV, 05 días del mes de junio de 2019, Ciudad de México.

Singer, Martha “¿Exclusión o inclusión indígena?”, en *Estudios Políticos*. Núm. 31, 2014.

Sosa, Raquel, “Exclusión y conocimiento social”, *Sociologías* [online], Núm. 15, 2006.

Stavenhagen, Rodolfo, “Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina” en *Araucaria Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, Vol. 4, Núm. 7, 2002.

Suarez Salazar, Luis y Amézquita, Gloria (coords.) (2013), *El gran caribe en el siglo XXI: crisis y respuestas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.

Tobón, Sergio, *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, Centro Universitario CIFE.

Torres Carrillo, Alfonso, “La reactivación de la educación popular en el despertar del nuevo milenio”, en *La Piragua Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, Núm. 38, 2013.

Torres Carrillo, Alfonso, “Vigencia y vigor de la educación popular en los inicios del siglo XXI”, en *Decisio*, Vol.40, 2015.

Unesco (2015), *Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)*, Méjico.

Unesco, Educación para los pueblos indígenas, recuperado en: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion/pueblos-indigenas>, consultado el 30 de enero de 2020.

[UNESCO, En América Latina y el Caribe sólo Cuba alcanzó los objetivos globales de la Educación para Todos en el periodo 2000-2015, Informe de Seguimiento de la EPT, 2016, consultado en: https://es.unesco.org/news/america-latina-y-caribe-solo-cuba-alcanzo-objetivos-globales-educacion-todos-periodo-2000-2015.](https://es.unesco.org/news/america-latina-y-caribe-solo-cuba-alcanzo-objetivos-globales-educacion-todos-periodo-2000-2015)

Valdés, Luz María (2007), *Los indios de México en el siglo XXI*, Cuernavaca, UNAM: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Verger Antoni, Zancajo Adrián, Fontdevila Clara, “La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada”, en *Revista Colombiana de Educación*, Núm. 70, 2016.

Walsh, Catherine, “Interculturalidad, colonialidad y educación”, en *Revista Educación y Pedagogía* Vol. XIX, Núm. 48, 2007.

Williamson, Guillermo, “¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?”, en *Cuadernos Interculturales*, Vol. 2, Núm. 3.

Zajícová, Lenka (2017), “Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanoamericanos”, en *Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*, Onomázein.

Zemelman, Hugo (2007), *Pensamiento y producción de conocimiento, urgencias y desafíos en América Latina*, Ciudad de México, Instituto Politécnico Nacional.

Zires, Óscar; Mondragón, Lucila; Brena, Eliseo (1995) *Necesidades educativas básicas de los adultos*, Ciudad de México, INEA.